



لیست مقالات در کتابچه ۷

(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)

ایمان محمودی- بهزاد جلالوند- بهنام اصغرزاده- رامین کریمی خشاب- سجاد رئیس قره درویشلو (۲)
مقاله)- سعیده خجسته- سهراب فرج خواه- سهیلا ایمان پرور- شبنم شاه محمدی- شهناز رحمان پور-
صادق حامدی نسب- عاطفه موقر- فاطمه بهرامی (۲ مقاله)- سیده فاطمه ضیغمیان (۳ مقاله)- مژگان مهدی
آبادی- معصومه احمدنیا- نرگس محمدی تبار (۲ مقاله).



بررسی نسبت روایی محتوایی گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای دانش برنامه درسی با توجه به رویکردهای سه گانه برنامه درسی

سعید طالبی، عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور

ایمان محمودی، دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور شیراز

چکیده

هدف پژوهش، بررسی نسبت روایی محتوایی گویه های مرتبط با مولفه های دانش برنامه درسی از نگاه تلقی برنامه درسی به عنوان سند، تلقی برنامه درسی به عنوان نقشه و راهنمای عمل، و تلقی برنامه درسی به عنوان فرایند بود. نمونه پژوهش حاضر، ۲۰ نفر از مدرسین که خود فارغ التحصیل رشته های برنامه ریزی درسی، تحقیقات آموزشی، مدیریت آموزشی و برنامه ریزی آموزشی بودند و در حال حاضر در دانشگاههای استان فارس مشغول به تدریس می باشند به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند ابزار مورد استفاده گویه های مربوط به پژوهش عباباف و همکاران (۱۳۹۲) بود نتایج نشان داد که از بین گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای دانش برنامه درسی، فقط گویه دانش نسب به مولفه های پیکره / لغت شناسی ، شان / نقش و زبان علم در ارتباط گفتمانی و نوشتاری (۰/۴۶) و گویه دانش نسبت به هویت های فرهنگی-اجتماعی و زبان فرهنگی اجتماعی دانشجویان (۰/۴۶) به دلیل اینکه مقدار نسبت روایی محتوایی آن کمتر از مقدار جدول لاواشی است، حذف شد.

واژگان کلیدی: نسبت روایی محتوایی، دانش برنامه درسی، برنامه درسی به عنوان سند،

برنامه درسی به عنوان نقشه، برنامه درسی به عنوان فرایند.



مقدمه

دانش برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی بر اساس اصول تعریف شده ای شکل گرفته است که دارای منطق، زبان و روش خاص خود است و بهره مندی مدرسان از مولفه های حرفه ای مبتنی بر اصول دانش برنامه درسی، نوعی سواد حرفه ای تلقی می شود بنابراین مولفه های حرفه ای سواد برنامه درسی طیف وسیعی از توانمندی ها را در بر گرفته است (عباباف و همکاران، ۱۳۹۳) به عبارت دیگر دانش برنامه درسی به عنوان یک دیسپلین و رشته دانشگاهی مطرح است که به مانند دیگر رشته های دانشگاهی کسب آن مستلزم طی کردن دوره های تحصیلی است و مسلماً نمی توان از مدرسان در رشته های گوناگون انتظار داشت که از دانش برنامه درسی در این سطح برخوردار باشند. یافته ها در زمینه دانش برنامه درسی متأثر از تلقی و نوع نگاهی بوده است که مدرسان نسبت به ماهیت برنامه درسی داشته اند. مدرسان نگاه های متفاوتی نسبت به ماهیت برنامه درسی و به تبع آن حوزه اختیارات و عمل مدرسان در تولید برنامه درسی دارند از جمله برنامه درسی به عنوان سند، برنامه درسی به عنوان نقشه و برنامه درسی به عنوان فرایند برداشت شد (عباباف و همکاران، ۱۳۹۲). با توجه به آنچه ذکر شد و نظر شورت (نقل از طالبی و همکاران، ۱۳۹۱) در ارتباط با انعطاف پذیری برنامه درسی، می توان از سه الگوی مدرس به عنوان "مجری"، مدرس به عنوان "مجری فعال" و مدرس به عنوان "برنامه ریز درسی" نام برد:

- رویکرد مقاوم در برابر مدرس^۱: در رویکرد برنامه درسی مقاوم در برابر مدرس، برنامه درسی، توسط برنامه ریزان، آماده می شود و جهت اجرا به مدرسان ارایه می گردد و از مدرسان، انتظار می رود که هیچگونه دخل و تصرفی و یا تغییری در برنامه ایجاد نکنند و آن را مطابق جزئیاتی که توسط برنامه ریزان تعیین شده است، اجرا نمایند.
- رویکرد مدرس به عنوان مجری (رویکرد سازگاری محدود)^۲: در رویکرد سازگاری محدود، مدرس نقش فعال تری بر عهده دارد. در این رویکرد، مدرس می تواند بر اساس پاره ای از واقعیات اجتناب ناپذیر محیطی، تغییرات و تعدیل هایی را در برنامه درسی ایجاد نماید.
- رویکرد مدرس به عنوان برنامه ریز درسی (رویکرد سازگاری آزاد)^۱: در رویکرد برنامه درسی سازگاری آزاد، برنامه درسی نمی تواند از قبل توسط برنامه ریز تعیین و تصریح شود، بلکه بر اساس موقعیت آموزشی و

^۱ The Teacher Proof Curriculum Approach

^۲ Limited Adaptation



ویژگی های دانش آموزان تدوین می گردد بنابراین واقعیت های محیطی در کانون توجه قرار می گیرد. همچنین در این رویکرد، برنامه درسی بر مبنای تصمیمات گروه های اجرا کننده برنامه (نظیر مدرسان) تدوین می گردد لذا در این رویکرد مدرس به عنوان تدوین کننده، استفاده کننده و مجری برنامه درسی محسوب می شود.

سابار(۱۹۹۱) معتقد است که در نظام های مختلف نحوه مشارکت مدرسان در فرایند برنامه درسی به شیوه های عدم مشارکت مدرس در تدوین برنامه درسی، مشارکت محدود مدرس در فرایند برنامه درسی و برنامه درسی مدرس محور است.

- شیوه عدم مشارکت مدرس در تدوین برنامه درسی و صرفا اجرای آن توسط مدرس: این شیوه اشاره به رویکرد برنامه درسی به عنوان سند است در نگاه برنامه درسی به عنوان سند، وظیفه مدرس اجرای برنامه درسی قصدشده و رسمی است. بدین لحاظ که مدرس به عنوان مجری برنامه درسی تدوین شده و ارجاع داده شده تلقی می شود، محدوده صلاحیت های حرفه ای مدرس شامل توانمندی در چهار عنصر روشهای تدریس، روشهای ارزشیابی، زمان و فضای آموزشی است. در این نگاه مسؤلیت تدوین برنامه درسی به عنوان یک سند در حوزه صلاحیت متخصصان حوزه مطالعات برنامه درسی است. برنامه درسی توسط گروه برنامه ریزان درسی در وزارت علوم طراحی و تدوین می شوند و سپس برای اجرا به دانشگاهها ارجاع داده می شوند(عباباف و همکاران، ۱۳۹۲).

چنانکه الباز^۲(۱۹۹۱) در شیوه اصحاب مدرسه (اسکولاستیک) درباره نحوه مشارکت مدرس در برنامه درسی بیان می کند که در این شیوه، مدرس جزئی از یک سلسله مراتب است بنابراین کار مدرس کاملا از کار یک برنامه ریز متمایز است.

- مشارکت مدرس در برنامه درسی: شاید بتوان این رویکرد را تلقی برنامه درسی به عنوان نقشه و راهنمای عمل، طرحی برای تدارک مجموعه ای از فرصت های یادگیری برای یادگیرندگان قلمداد کرد. برنامه درسی به عنوان نقشه و راهنما نه تنها عمل مدرس را هدایت می کند بلکه در این رویکرد حوزه اختیارات و عمل مدرسان فراتر از آموزش بوده و به عنوان عمل کنندگان و مشارکت کنندگان در برنامه های درسی قصد شده است (عباباف و همکاران، ۱۳۹۲).

- برنامه درسی مدرس محور: اگر برنامه درسی به عنوان فرایند مدنظر باشد در این صورت تدریس چیزی جز برنامه ریزی درسی نیست بنابراین مدرس به عنوان برنامه ریز درسی در مقام عمل ابتدا باید نسبت به اهداف کلان نظام آموزشی، آگاهی داشته باشد. در این رویکرد تصمیم های مربوط به برنامه درسی؛ مانند طراحی، اجرا و

¹ Open Adoption

² Elbaz



ارزشیابی توسط مدرس اتخاذ می شود (سابار^۱، ۱۹۹۱). در نگاه مدرس محور، مدرس برنامه ریز درسی در مقام عمل تلقی می شود و نه تنها فرایند تدریس را تدبیر می کند بلکه بر چگونگی اجرای اثربخش آن تصمیمات متناسب با واقعه اتخاذ می کند. در این رویکرد، تدریس چیزی جز برنامه ریزی درسی نیست. الباز^۲ (۱۹۹۱) نیز معتقد است که در شیوه سقراطی بر خلاف شیوه اسکولاستیک، مدرس نقش برنامه ریز را بر عهده دارد و تمایزی بین مدرس و برنامه ریز درسی وجود ندارد.

همه رویکردهای سه گانه برنامه درسی مذکور، دو مولفه دانش مبانی برنامه درسی و دانش اساسی برنامه درسی را مورد بررسی قرار داده اند. مولفه های دانش مبانی برنامه درسی و دانش اساسی برنامه درسی با توجه به رویکردهای مختلف در برنامه درسی به بررسی ابعاد جزئی تری از دانش برنامه درسی در قالب گویه های متعدد زیر پرداخته اند:

- دانش نسبت به فلسفه آموزشی و تربیتی برنامه های درسی دوره های تحصیلی.
- دانش نسبت به فنون نیازسنجی در سطح دوره و کلاس درس.
- دانش نسبت به طراحی آموزشی متناسب با اهداف و سرفصل های برنامه درسی.
- دانش نسبت به محتوای برنامه درسی و شیوه های سازماندهی آن
- دانش نسبت به ارتباط سلسله مراتبی و انسجام بخشی بین عناصر برنامه درسی.
- دانش نسبت به انواع راهبردهای آموزشی مبتنی بر شیوه های شاگرد محوری و پرورش روحیه خلاقیت و پژوهشگری.
- دانش نسبت به ارتباط افقی و عمودی بین اهداف و محتوای برنامه درسی در سطوح و دوره های تحصیلی.
- دانش نسبت به انواع راهبردهای آموزشی و مبانی معرفت شناختی آن.
- دانش نسبت به روانشناسی، فضای روانی کلاس درس و ارتباطات میان فردی.
- دانش نسبت به مبانی معرفتشناختی، انواع روشهای سنجش و ارزشیابی آموزشی.
- دانش نسبت به بروندادها و پیامدهای برنامه های درسی دوره های تحصیلی و آگاهی نسبت به بازار کار و الگوهای استخدامی.

¹ Sabar

² Elbaz



چنانکه پیشتر ذکر شد در مولفه های دانش مبانی برنامه درسی و دانش اساسی برنامه درسی با توجه به رویکردهای مختلف در برنامه درسی به بررسی ابعاد جزئی تری از دانش برنامه درسی پرداخته اند مثلا در رویکرد برنامه درسی به عنوان نقشه و راهنما به تعبیر عباباف و همکاران (۱۳۹۲)، مدرس صرفا نباید درباره اهداف، مواد درسی، اهداف و سرفصل ها، دانش داشته باشد بلکه باید درباره عناصر دیگری نظیر راهبردهای آموزشی، فضا، زمان، فراگیران و سنجش و ارزشیابی نیز دارای آگاهی و دانش باشد یا در رویکرد برنامه درسی به عنوان فرایند، مدرس به عنوان برنامه ریز درسی در مقام عمل ابتدا باید نسبت به اهداف کلان نظام آموزش عالی دانش داشته باشد علاوه بر این مدرس باید در انتخاب، سازماندهی، اجرا، ارزشیابی، بازخورد، اصلاح و استمرار توانایی تصمیم گیری داشته باشند. یکی از روش های کمی که می توان جهت تعیین روایی محتوایی گویه های مربوط به مولفه های دانش مبانی برنامه درسی و دانش اساسی برنامه درسی استفاده کرد، نسبت روایی محتوایی است در این روش گویه ها در اختیار متخصصان یا برخی از شرکت کنندگان گذاشته می شود و از آنها می خواهند که مشخص کنند آیا گویه ها، صفت مورد نظر را اندازه گیری می کند یا خیر. لذا اساس این روش، بر میزان مرتبط بودن گویه ها بر پایه قضاوت پانل خبرگان، بنا نهاده شده است. به عبارت دیگر روایی محتوایی به تحلیل منطقی محتوای یک آزمون بستگی داشته و تعیین آن بر اساس قضاوت ذهنی و فردی است (وکیلی و همکاران، ۱۳۹۱) در صورتی که بین افراد مختلف در زمینه روایی توافق وجود داشته باشد، آن گویه ها دارای روایی محتوایی است. با توجه به آنچه ذکر شد در این نوشتار پژوهشگران به دنبال بررسی نسبت روایی محتوایی گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای دانش برنامه درسی با توجه به رویکردهای سه گانه برنامه درسی است.

روش پژوهش

در این پژوهش با استفاده از روش کمی به بررسی نسبت روایی محتوایی گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای دانش برنامه درسی پرداخته شد نمونه پژوهش حاضر، ۲۰ نفر از مدرسین که خود فارغ التحصیل رشته های برنامه ریزی درسی، تحقیقات آموزشی، مدیریت آموزشی و برنامه ریزی آموزشی بودند و در حال حاضر در دانشگاه های استان فارس مشغول به تدریس می باشند به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند ابزار مورد استفاده گویه های



مربوط به مولفه های حرفه ای مبتنی بر دانش برنامه درسی از نگاه تلقی برنامه درسی به عنوان سند، تلقی برنامه درسی به عنوان نقشه و راهنمای عمل، و تلقی برنامه درسی به عنوان فرایند بود.

تحلیل کیفی این گویه ها قبلا در پژوهش عبا باف و همکاران (۱۳۹۳) که در انجام شد آنان در پژوهش خود ذکر کرده اند از شیوه سوال باز پاسخ استفاده شد تا مصاحبه شوندگان آنچه را که نسبت به موضوع باور دارند و تجربه کرده اند بدون سوگیری و جهت دهی، بیان کنند. شیوه انتخاب مدرسان در مصاحبه هدفمند بوده است و ملاک انتخاب آنها تخصص در حوزه مطالعات برنامه درسی که دارای تجربه مفید تدریس در دانشگاه با رتبه دانشیاری و استادی و همچنین در این زمینه دارای پژوهش و تالیف قابل استناد بوده اند. همزمان با انجام مصاحبه های ضبط شده بررسی و مولفه های اصلی و فرعی مربوط به نگاه و دانش عملی برنامه درسی استخراج شد بعد از شکل گیری مولفه های تکراری و نبود نوع جدیدی از مولفه ها و حاصل شدن اشباع نظری، فرایند اجرای مصاحبه با ۱۲ مدرس دانشگاه در حوزه مطالعات برنامه درسی به اتمام رسید. تحلیل داده ها بر مبنای استقرای تحلیلی انجام گرفت در این روش ابتدا داده ها به اجزایی خرد شدند و سپس با ارتباطی که با هم برقرار می کردند مقوله یا مضامین آشکار شدند که ماهیت کلی تری داشتند و مبنای تفسیر داده ها قرار گرفتند در پژوهش حاضر برای تحلیل کمی گویه از نسبت روایی محتوا استفاده شد.

یافته ها

جهت بررسی نسبت روایی محتوایی گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای دانش برنامه درسی با توجه به رویکردهای سه گانه برنامه درسی از فرمول و جدول لاواشی (۱۹۷۵ نقل از حاجی زاده و اصغری، ۱۳۹۰) استفاده شد جهت محاسبه این شاخص از اساتید خواسته شد که نظر خود را درباره هر گویه ها بیان نمایند و پاسخ اعضا به شرح زیر کد گذاری شد:

ضروری است ۲ امتیاز،

مفید اما ضروری نیست ۱ امتیاز،

ضرورتی ندارد صفر امتیاز،



$$CVR = \frac{n_e - \frac{n}{2}}{\frac{n}{2}} \qquad CVR = \frac{13 - \frac{15}{2}}{\frac{15}{2}} = 0/73$$

برای مثال نسبت روایی محتوایی (CVR) گویه اول مولفه دانش اساسی برنامه درسی در رویکرد برنامه درسی به عنوان سند بر اساس فرمول لاواشی برابر ۰/۷۳ محاسبه شد. با توجه به اینکه مقدار معیار طبق جدول لاواشی (۰/۴۹) است لذا سوال اول دارای روایی محتوایی می باشد لازم به ذکر است که مقدار نسبت روایی محتوایی سایر گویه های مولفه های مربوط به سواد برنامه درسی در رویکردهای سه گانه در جدول ۱ ذکر شده است.

جدول ۱: نسبت روایی محتوایی گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای دانش برنامه درسی با توجه به رویکردهای سه گانه برنامه درسی

مقدار CVR	مولفه های حرفه ای دانش برنامه درسی	نگاه برنامه درسی
۰/۷۳	آگاهی و درک روشن از عناصر نیازها، اهداف، راهبردها، فضا، زمان، منابع و ابزارها و سنجش و ارزشیابی در حیطه آموزشی.	سند برنامه درسی به عنوان سند
۰/۷۳	دانش نسبت به انواع راهبردهای آموزشی و یادگیری متناسب با ساختار دانش موضوعی.	
۰/۷۳	دانش نسبت به انواع روشهای سنجش و ارزشیابی آموزشی متناسب با اهداف شناختی، نگرشی و مهارتی.	
۰/۷۳	دانش نسبت به طراحی آموزشی متناسب با اهداف و سرفصلهای برنامه درسی.	
۰/۶۰	دانش نسبت به مبانی معرفتشناختی راهبردهای آموزشی.	برنامه درسی
۰/۷۳	دانش نسبت به مبانی معرفتشناختی روشهای سنجش و ارزشیابی آموزشی.	
۰/۸۶	دانش نسبت به ارتباطات بین فردی.	
۰/۸۶	درک روشن از عناصر منطق، نیازها، اهداف، محتوا، راهبردها، فضا، زمان، منابع و ابزارها، فعالیتهای یادگیری و سنجش و ارزشیابی برنامه درسی.	تفقیه برنامه درسی به عنوان تفقیه
۰/۶۰	دانش نسبت به ارتباط سلسله مراتبی بین عناصر برنامه درسی.	
۰/۷۳	دانش نسبت به اصول تعادل و انسجام بخشی بین عناصر برنامه درسی.	
۰/۷۳	دانش نسبت به ارتباط افقی و عمودی بین اهداف و محتوای برنامه درسی در سطوح و دوره های تحصیلی.	
۰/۶۰	دانش نسبت به رودیکردهای برنامه درسی و شیوه های سازماندهی محتوای	



	برنامه درسی متمرکز بر پرورش خلاقیت و پژوهشگری.			
۰/۸۶	دانش نسبت به فنون نیازسنجی در سطح دوره و کلاس درس.			
۰/۷۳	دانش نسبت به انواع راهبردهای آموزشی مبتنی بر شیوه های شاگرد محوری.			
۰/۷۳	دانش نسبت به انواع و شیوه های سنجش و ارزشیابی از برنامه های درسی.			
۰/۶۰	دانش نسبت به شیوه های ارزشیابی در ابعاد آموزشی، تربیتی - اعتقادی.			
۰/۷۳	دانش نسبت به فلسفه آموزشی و تربیتی برنامه های درسی دوره های تحصیلی.	دانش مبانی برنامه درسی		
۰/۷۳	دانش نسبت به برون دادها و پیامدهای برنامه های درسی دوره های تحصیلی.			
۰/۶۰	دانش نسبت به ارزشهای اعتقادی و اجتماعی جامعه ملی.			
۰/۸۶	دانش نسبت به بازار کار و الگوهای استخدامی.			
۰/۶۰	دانش نسبت به ماهیت و ساختار دانش محتوایی یا فرهنگ رشته ای.			
۰/۸۶	دانش نسبت به روانشناسی و ارتباطات میان فردی مبتنی بر شاگرد محوری.			
۰/۸۶	آگاهی و درک روشن از عناصر منطق، نیازها، اهداف، محتوا، راهبردها، فضا، زمان، منابع و ابزارها، فعالیتهای یادگیری و سنجش و ارزشیابی برنامه درسی.		دانش اساسی برنامه درسی	
۰/۷۳	دانش نسبت به ارتباط سلسله مراتبی بین عناصر برنامه درسی.			
۰/۷۳	دانش نسبت به اصول تعادل و انسجام بخشی بین عناصر برنامه درسی.			
۰/۷۳	دانش نسبت به ارتباط افقی و عمودی بین اهداف و محتوای برنامه درسی در سطوح و دوره های تحصیلی.			
۰/۸۶	دانش نسبت به فنون نیازسنجی در سطح دوره و کلاس درس.			
۰/۷۳	دانش نسبت به مدیریت ذهن برای ایجاد ارتباط گفتمانی در کلاس درس.			
۰/۷۳	دانش نسبت به رویکردهای برنامه درسی و شیوه های سازماندهی محتوای برنامه درسی.			
۰/۷۳	دانش نسبت به انواع راهبردهای آموزشی با رویکردهای برنامه درسی و ساختار رشته ای.			
۰/۸۶	دانش نسبت به بروندادها و پیامدهای برنامه های درسی دوره های تحصیلی.			
۰/۸۶	دانش نسبت به انواع و شیوه های ارزشیابی از برنامه های درسی.			
۰/۷۳	دانش نسبت به ماهیت و ساختار دانش محتوایی یا فرهنگ رشته ای.	دانش مبانی برنامه درسی		
۰/۷۳	دانش نسبت به فلسفه آموزشی و تربیتی برنامه های درسی دوره های تحصیلی.			
۰/۷۳	دانش نسبت به دغدغه ها و ویژگیهای عمومی و ویژه دانشجویان.			
۰/۸۶	دانش نسبت به فضای روانی کلاس درس.			
۰/۶۰	دانش نسبت به ارزشهای اعتقادی و اجتماعی جامعه ملی.			
۰/۸۶	دانش نسبت به روانشناسی و ارتباطات میان فردی متناسب با شئون دانشجویی.			
۰/۸۶				

برنامه درسی به عنوان فرایند



۰/۴۶	دانش نسب به مولفه های پیکره / لغت شناسی ، شان / نقش و زبان علم در ارتباط گفتمانی و نوشتاری.	
۰/۶۰	دانش نسبت به هویت های فرهنگی-اجتماعی و زبان فرهنگی اجتماعی دانشجویان.	
۰/۴۶	دانش نسبت به جنبه های زیبایی شناسی مانند تجسم، شهود، الهام، درک درونی و عشق.	
۰/۸۶	دانش نسبت به فناوری اطلاعات و ارتباطات.	
۰/۷۳	دانش نسبت به عوامل برانگیختگی و خودراهبری دانشجویان به عنوان یادگیرندگان بزرگسال.	

نتایج نسبت روایی محتوایی گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای دانش برنامه درسی با توجه به رویکردهای سه گانه برنامه درسی نشان داد که گویه دانش نسب به مولفه های پیکره / لغت شناسی ، شان / نقش و زبان علم در ارتباط گفتمانی و نوشتاری (۰/۴۶) و گویه دانش نسبت به هویت های فرهنگی-اجتماعی و زبان فرهنگی اجتماعی دانشجویان (۰/۴۶) به دلیل اینکه مقدار نسبت روایی محتوایی آن کمتر از ۰/۴۹ است حذف شد اما سایر گویه های مربوط به مولفه های حرفه ای دانش برنامه درسی با توجه به رویکردهای سه گانه برنامه درسی چون از مقدار معیار طبق جدول لاواشی (۰/۴۹) بیشتر است، حذف نشدند و دارای روایی می باشند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به بررسی نسبت روایی محتوایی گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای دانش برنامه درسی با توجه به رویکردهای سه گانه برنامه درسی پرداخت روایی محتوایی به تحلیل منطقی محتوای یک آزمون بستگی داشته و تعیین آن بر اساس قضاوت ذهنی و فردی است (وکیلی و همکاران، ۱۳۹۱) بنابراین در صورتی که بین افراد مختلف در زمینه روایی آزمون توافق وجود داشته باشد، آن آزمون دارای روایی محتوایی است. در این پژوهش، بر اساس جدول لاواشی (۱۹۷۵ نقل از حاجی زاده و اصغری، ۱۳۹۰) برای اعضای پانلی با تعداد ۱۵ نفر، مقدار نسبت روایی ۰/۴۹ پیشنهاد شده است نتایج پژوهش نشان داد که دو گویه مربوط به دانش مبانی برنامه درسی در رویکرد برنامه درسی به عنوان فرایند به دلیل مقدار CVR کمتر از ۰/۴۹ از گویه ها حذف شدند اما سه رویکرد برنامه درسی به عنوان سند، برنامه درسی به عنوان نقشه و برنامه درسی به عنوان فرایند بدون تغییر باقی ماندند در ارتباط با مقادیری که به CVR اختصاص می یابد باید به مورد زیر اشاره کرد:



- هنگامی که کمتر از نیمی از افراد گزینه ضروری را انتخاب می کنند، مقدار *CVR* منفی می شود.
 - هنگامی که کمتر از نیمی از افراد گزینه ضروری و نیمی دیگر سایر گزینه ها را انتخاب می کنند، مقدار *CVR* صفر می شود.
 - هنگامی که همه افراد گزینه ضروری است را انتخاب می کنند، مقدار *CVR* برابر یک می شود.
 - هنگامی که بیش از ۵۰ درصد افراد گزینه ضروری را انتخاب می کنند، مقدار *CVR* بین صفر و ۰/۹۹ به دست می آید.
- در این پژوهش چون تعدادی از افراد گزینه ضروری را انتخاب کرده اند بنابراین در این پژوهش مقادیر سایر گویه ها بین صفر تا ۰/۹۹ و مثبت گزارش شد. این پژوهش به بررسی نسبت روایی محتوایی گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای دانش برنامه درسی با توجه به رویکردهای سه گانه برنامه درسی پرداخت به سایر پژوهشگران پیشنهاد می شود که از نسبت روایی محتوایی جهت بررسی سایر گویه ها در پژوهش های کیفی استفاده کنند.

منابع

- حاجی زاده، ابراهیم، اصغری، محمد. (۱۳۹۰) روش های و تحلیل های آماری با نگاه به روش تحقیق در علوم زیستی و بهداشتی. سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- طالبی، سعید، مظلومیان، سعید و محمد حسن صیف، ۱۳۹۱. اصول برنامه ریزی درسی. انتشارات دانشگاه پیام نور.
 - عباباف، زهره؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ مهرعلیزاده، یداله. سواد برنامه درسی در آموزشگری مضمونی برای توانمندی اعضای هیات علمی. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی. ۱۳۹۳؛ ۱ (۳): ۲۳-۴۹.
 - عباباف، زهره؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ فراستخواه، مقصود؛ مهرعلیزاده، یداله. سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. ۱۳۹۲؛ ۴ (۷): ۷-۲۹.
 - وکیلی، محمد مسعود؛ حیدرینیا، علیرضا؛ نیکنامی، شمس الدین. طراحی و روان سنجی ابزار سنجش مهارت های ارتباطی میان فردی در جمعیت رابطان سلامت شهر زنجان. مجله دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران. ۱۳۹۱؛ ۱۸ (۱): ۵-۱۹.
- Elbaz, F., 1991. Teacher's participation in Curriculum Development, in: A. Lewy(Ed). The International Encyclopedia of Curriculum, Oxford. Pergamon.
- Sabar, N., 1991. School-Based Curriculum, in: A. Lewy(Ed). The International Encyclopedia of Curriculum, Oxford. Pergamon.



مفهوم شناسی، امکان سنجی و اهداف تربیت الهی انسان

بهزاد جلالوند*

چکیده:

انسان به عنوان اشرف مخلوقات به خاطر داشتن امتیازات ویژه، بیش از هر موجود دیگری مشمول برنامه‌های تربیتی و ابعاد مختلف آن می‌گردد تا به سعادت و کمال دست یابد. حال که این انسان، مشمول برنامه‌های تربیتی خداوند متعال قرار گرفته است، آموزه‌های دینی را در قالب قرآن و سنت به عنوان زمینه‌ساز هدایت انسان که منجر به تربیت او خواهد شد، بیان نموده و قرآن را به عنوان کامل‌ترین برنامه و یکی از نشانه‌های خاتمیت اسلام معرفی می‌نماید. زیرا امکان ارائه‌ی برنامه‌ای شایسته و مترقی‌تر و هدایتی والاتر از قرآن وجود ندارد. پس قرآن، هدایت محض است و روایات معصومین (ع) هم که به عنوان تالی تلو و تفسیر آیات قرآن برای عموم انسانهاست، در طول برنامه‌های قرآن قرار می‌گیرند. «هَذَا بَصَائِرُ مِنْ رَبِّكُمْ وَ رَحْمَةٌ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ» «این وسیله‌ی بینایی از طرف پروردگارتان و مایه‌ی هدایت و رحمت است برای جمعیتی که ایمان می‌آورند». در دیدگاه‌های دانشمندان اسلامی و غیر اسلامی از جمله دیدگاه بنیانگذار جمهوری اسلامی حضرت امام خمینی (ره) که خود نمونه‌ی بارزی از یک انسان به کمال رسیده و تربیت یافته در عصر حاضر بود اشاره شده است که می‌فرماید: «با تربیت انسان، عالم اصلاح می‌شود...» و مقدمه‌ی تربیت و اصلاح جامعه‌ی بشری را تربیت صحیح انسان دانسته است.

واژگان کلیدی:

تربیت پذیری، اهداف، تربیت الهی، شناخت.

* دانشجوی کارشناسی ارشد تفسیر و علوم قرآن دانشگاه قم (Bjalalvand@gmail.com)



مقدمه:

اصل تربیت پذیری انسان از نظر اسلام و فلاسفه‌ی ژرف نگر و کارشناسان تعلیم و تربیت، جای تردید ندارد و افکار آن منافی با فطرت و وجدان و نیز برخلاف ضرورت عقل و شرع و در حکم افکار بدیهیات است. بنای عقلانی جهان و همه‌ی شرایع الهی بر این اصل تأکید دارد. با این حال این مسأله از دیرباز، میان فلاسفه و صاحب نظران مورد بحث قرار داشته است و برخی آن را به مسأله «جبر و اختیار» و «سعادت و شقاوت ذاتی» انسان ربط داده اند. با تعمق در مسائل انسان‌شناسی و با توجه به مبانی عقلی و اعتقادی، اصل «تربیت پذیری انسان» جای بحث و گفتگو ندارد و به قول مرحوم فیض کاشانی: «در حالی که حیوانات وحشی و درندگان قابل تربیت هستند، چگونه می‌توان تربیت پذیری انسان را مورد تردید قرار داد!». وجود نفس اماره و گرایش‌های حیوانی و شیطانی در انسان، هرگز تخلق وی را به اخلاق رذیله الزامی نمی‌سازد؛ زیرا همان گونه که استعداد شرّ در وجود انسان هست، استعداد خیر نیز در نهاد او تعبیه شده است. به علاوه، مرییان الهی و کتب آسمانی نیز به کمک عقل و فطرت شتافته‌اند و انسان را در مهار نفس و مجاهده با رذایل نفسانی یاری می‌رسانند.

حضرت امام خمینی (ره) می‌فرماید:

«نفس در بدو فطرت، خالی از هر نحو کمال و جمال و نور و بهجت است، چنان‌که خالی از مقابلات آنها نیز هست، گویی صفحه‌ای است خالی از مطلق نقوش، نه دارای کمالات روحانی و نه متصف به اضداد آن است؛ ولی نور استعداد و لیاقت برای حصول هر مقامی در او به ودیعه گذاشته شده است و فطرت او بر استقامت و مخیره‌ی او مخمر به انوار ذاتیه است و چون ارتکاب معاصی کند به واسطه آن در دل او کدورتی حاصل شود و هرچه معاصی بیشتر شود، کدورت و ظلمت افزون گردد تا آن که یک‌سره قلب تاریک و ظلمانی شود و نور فطرت منتفی گردد و به شقاوت ابدی رسد، اگر در بین این حالات قبل از فرا گرفتن ظلمت تمام صفحه قلب، از خواب غفلت بیدار شد و پس از منزل یقظه به منزل توبه وارد شد، از حالات ظلمانیه و کدورات طبیعی برگشت می‌نماید به حال نور فطرت اصلی و روحانیت

^۱ - ملامحسن فیض کاشانی، محجّه البیضاء، ج ۵ (قم: انتشارات اسلامی، ۱۳۸۳ ه. ق.)، ص ۹۹.



ذاتی‌هی خود»^(۱).

البته انسان‌ها از نظر قابلیت و استعداد، یکسان نیستند، هم‌چنان‌که از نظر شکل و رنگ و نژاد همسان نیستند. اراده حکیمانه حق در چرخش نظام زندگی اجتماعی بشر بر این قرار گرفته که افراد بشر، متفاوت و با گرایش‌های گوناگون آفریده شوند؛ اما این تفاوت به معنای نفی تربیت‌پذیری و زمینه‌های اخلاقی انسان نیست، هرچند اختلاف زمینه‌ها و عوامل و شرایط باعث سهولت یا دشواری تربیت انسان می‌شود ولی در عوض با بکارگرفتن احکام و دستورات اسلام این دشواری از بین رفته و انسان را برای تربیت شدن آماده و مهیا می‌کند.

– مفهوم تربیت

تربیت از نظر لغوی عبارت است از تغذیه، عهده دار شدن مراقبت کودک و سرپرستی او.^(۲)

اما از نظر اصطلاحی تعریف‌های بسیاری از سوی دانشمندان برای آن گفته شده که به برخی از آنها اشاره می‌گردد: پستالوزی، دانشمند تعلیم و تربیت سوئیسی، می‌گوید: «پرورش، عبارت است از رشد طبیعی و تدریجی و هماهنگ همه‌ی نیروها و استعدادهای آدمی».^(۳)

هربرت اسپنسر، فیلسوف مشهور انگلیسی، گفته است: «تربیت، عبارت است از آماده ساختن انسان برای آن که بتواند یک زندگی کامل داشته باشد».^(۴)

جولز سیمون، فیلسوف و استاد فرانسوی، می‌گوید: «تربیت، طریقه‌ای است که عقل به وسیله‌ی آن عقل دیگر و قلب، قلب دیگر می‌شود».^(۵)

^۱ – امام خمینی، چهل حدیث، (قم: مرکز نشر فرهنگی رجاء، ۱۳۷۶) ص ۲۳۲.

^۲ – سعید شرتونی، اقرب الموارد فی فصیح العربیة و الشوارد (بیروت: مکتبه لبنان، ۱۹۹۲ م.) ص ۱۷۹.

^۳ – عیسی صدیق، تاریخ فرهنگ اروپا (تهران: مرکز دانشگاهی، بی تا) ص ۱۹۴.

^۴ – علی محمد حسین ادیب، راه و روش تربیت از دیدگاه امام علی (ع)، ترجمه‌ی سید محمد رادمنش، چاپ سوم (تهران: انجام کتاب، ۱۳۷۹)

صص ۸۴-۸۵

– همان، ص ۸۵



استاد شهید مطهری (ره) می‌گوید: «تربیت، عبارت است از پرورش دادن. یعنی استعدادهای درونی ای که بالقوه در یک‌شئیء موجود است، به فعلیت در آوردن و پروردن.»^(۱)

برخی از دانشمندان، تعریف‌های دیگری از تربیت کرده اند، از جمله: «انتقال معلومات و مهارت‌ها»، «تشکیل عادات و صفات معین در فرد»، «به فعلیت رساندن قوا و استعدادهای انسان»، «آماده کردن خود برای زندگی در اجتماع معین»، «ایجاد محیط مساعد برای ارضای رغبت‌های فرد».^(۲)

گوناگونی تعریف‌های یاد شده، معمول اختلاف نظر در موضوع، روش و هدف تربیت، و ویژگی‌های مربی و متربی و ... است و این که چه مقدار از مسائل یاد شده در تعریف دانشمندان در مفهوم تربیت مورد نظر قرار گرفته است.

با توجه به تعریف‌های مزبور و با ملاک قرار دادن تعریف شهید مطهری^(ره) از تربیت می‌توان تعریفی را که نسبت به تعریف‌های دیگر کامل تر و از روشنی و جامعیت بیشتری برخوردار باشد، این گونه ارائه داد: «تربیت، عبارت است از فراهم کردن زمینه‌ها و عوامل برای به فعلیت رساندن و شکوفا نمودن استعدادهای درونی انسان در جهت مطلوب و استفاده از روش‌های صحیح و مناسب».^(۳)

بر مبنای این تعریف، کار مربی، فراهم کردن زمینه‌ها و عوامل مختلف جهت به فعلیت رساندن و پرورش استعدادهای ذاتی متربی است. تربیت به معنای عام آن هرچند شامل همه‌ی جانداران می‌شود، اما آن چه که هم اکنون به عنوان تعلیم و تربیت بین اندیشمندان جهان مورد بحث است، تنها شامل انسان می‌باشد. پس مربی در جریان تربیت باید هدفی را در نظر گرفته و متربی را به سوی آن سوق دهد، چون که تربیت به معنای خاص آن، عملی ارادی و غیر تصادفی بوده که بدون تعیین هدف تحقق نخواهد یافت.

۲- اهمیت تربیت

^۱ - مرتضی مطهری، تعلیم و تربیت در اسلام، پیشین، ص ۵۶.

^۲ - احمد بهشتی، تربیت از دیدگاه اسلام، چاپ سوم (تهران: پیام، ۱۳۷۴) ص ۴۵ و ۴۸.

^۳ - همان، ۴۹.



تربیت و پرورش صحیح قوای جسمی و روحی، از جمله امور بسیار ضروری در زندگی تمامی انسان‌هاست، به خاطر این که تنها از این راه است که قابلیت‌ها و استعدادهای ذاتی انسان شکوفا شده، به رشد و کمال واقعی دست خواهد یافت. از این رو کوچک‌ترین بی‌توجهی نسبت به امر تربیت، زیان‌های جبران‌ناپذیری را برای فرد و جامعه در پی خواهد داشت.

امام خمینی (قدس سره) با توجه به اهمیت و ضرورت تربیت در زندگی بشر می‌فرماید: «تا آخر عمر هم انسان محتاج به این است که تربیت بشود.»^(۱)

بنابراین، آدمی برای پیشرفت در زمینه‌های گوناگون و دستیابی به قلّه‌های بلند انسانیت و معنویت به تربیت صحیح قوای جسمی و روحی خود نیاز دارد.

۳- مفهوم تربیت از دیدگاه‌های دیگر

به طور معمول مکاتب فلسفی، اعم از الهی یا مادی، از تربیت انسان و نقش خداوند در تربیت انسان سخن گفته‌اند و فلاسفه و کارشناسان تعلیم و تربیت نیز از دیرباز به بیان مفهوم و حقیقت تربیت پرداخته و آراء و نظریات گوناگونی را ارائه داده‌اند، که به پاره‌ای از دیدگاه‌ها اشاره می‌کنیم:

از نظر افلاطون، تربیت عبارت است از: «رسانیدن جسم و روح به بلندترین قلّه جمال و کمال است.»^(۲)

به عقیده‌ی «اخوان‌الصفا» مجموعه‌ی اموری که در سازندگی شخصیت روحانی انسان دخالت دارد، تربیت نامیده می‌شود.^(۳)

هگل می‌گوید: «مرد، نخست از راه تربیت، انسان حقیقی تواند شد.» به نظر کانت، تربیت عبارت است از: «آماده کردن

^۱ - سازمان مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی، پیشین، ج ۱۴، ص ۲.

^۲ - اما نوئل کانت، تعلیم و تربیت، اندیشه‌هایی درباره‌ی آموزش و پرورش، ترجمه‌ی غلامحسین شکوهی، چاپ سوم (تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۲) ص ۲۹.

^۳ - علی‌اصغر احمدی، اصول تربیت، چاپ چهارم (تهران: انجمن اولیاء و مربیان، ۱۳۸۳) ص ۴۷.



کودکان برای کامیابی در جامعه آینده که به مراتب از جامعه کنونی برتر خواهد بود.^(۱) ویلیام جیمز می‌گوید: «تربیت، صنعت ظریفی است که انسان را توانا می‌سازد تا به وسیله‌ی افکار خود، اشیاء خارجی را بر وفق احتیاج‌ها و مقاصد علمی خود به دست بیاورد و آنها را تغییر دهد».^(۲) از نظر روسو، تربیت: «فرایندی است که انسان را در دایره‌ی استعداد مادر زادی‌اش پرورش دهد می‌دهد».^(۳)

جان دیوئی، تربیت را عبارت از نوسازی تجربه می‌داند که آن نیز به ما معنی و مفهوم می‌بخشد و نیز در تجربه‌های بعدی به ما یاری می‌رساند.^(۴)

فردریک مایر، نویسنده‌ی کتاب «تاریخ فلسفه‌های تربیتی»، می‌گوید: «تربیت را باید فرایندی دانست که به ورشنی افکار بشر رهنمون می‌شود».^(۵)

برخی کارشناسان تعلیم و تربیت گفته‌اند: «تربیت به معنای وسیعش یعنی کمک به پیدایش تغییرات مطلوب در افراد و به عبارت دیگر، تربیت صنعتی است برای پروردن انسان کامل».^(۶)

۳-۱- دیدگاه اسلام

آیین مقدس اسلام که هدایت همه‌ی نسل‌های بشر را سرلوحه‌ی کار خود قرار داده است، به عنوان آخرین مکتب کامل الهی، توجّه ویژه‌ای نسبت به امر تربیت داشته و در آیات و روایات فراوانی آن را مورد تأکید قرار داده است. در اولین آیاتی که بر پیامبر (ص) نازل شده، خدای تبارک و تعالی، خود را «ربّ» و «مرّبّی» معرفی کرده، می‌فرماید: «أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ»^(۷). «بخوان به نام پروردگارت که آفرید».

قرآن کریم در نخستین سوره‌ی خود، صفت «ربوبیت» خداوند را مورد اشاره قرار داده، و می‌فرماید: «الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ

^۱ - فردریک مایر، تاریخ اندیشه‌های تربیتی، ترجمه‌ی علی اصغر فیاض، ج ۱ (تهران: سمت، ۱۳۷۴)، ص ۲۳.

^۲ - همان، ۲۶.

^۳ - همان، ص ۲۲.

^۴ - همان، ص ۲۳.

^۵ - همان، ۲۴.

^۶ - احمدی، پیشین، ص ۶۷.

^۷ - علق، ۱.



العالمین»^(۱) «حمد و سپاس، مخصوص پروردگار جهانیان است.»

امام خمینی (قدس سره) در توضیح این آیه می‌فرماید:

«شما در قرآن کریم در اولین سوره‌ی قرآن کریم می‌خوانید که «الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ»، کلمه‌ی ربوبیت را و مبدأ تربیت را در اوّل قرآن طرح می‌کند و ما را مکلف فرموده اند که در هر شبانه روز، چندین مرتبه این را در رکعات نماز بخوانیم و توجه داشته باشیم به این که مسأله‌ی تربیت و ربوبیت که درجه‌ی اعلاّی آن مخصوص به خدای تبارک و تعالی است و دنبال آن منعکس می‌شود و در انبیاء عظام و به وسیله‌ی آنها به سایر انسان‌ها، این در آن پایه از اهمیت بوده‌است که دنبال «الله»، «ربّ العالمین» مربی عالمین آمده است.»^(۲)

در آیه‌ای دیگر، تنها راه سعادت و خوشبختی بشر را «تربیت صحیح و تزکیه‌ی درون از رذایل اخلاقی» معرفی کرده و نتیجه‌ی بی‌توجهی به این مهم را هلاکت و بدبختی حتمی می‌داند: «قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهُ وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهُ»^(۳) «هر که نفس خویش را پاک گردانید، رستگار شد و هر که در پلیدی اش کوشید زیانکار گشت.» علاوه بر این‌ها، قرآن کریم در چهار مورد تزکیه و تعلیم را در کنار هم ذکر کرده^(۴) و آن را از مهم‌ترین وظایف پیامبر گرامی (ص) دانسته است.

این درحالی است که پیامبر اسلام (ص) رسالت‌های گوناگونی بر عهده داشته و به برخی از آنها در آیه‌ی ۱۵۷ از سوره‌ی اعراف اشاره شده است، با این حال، وقتی از میان همه‌ی رسالت‌های آن حضرت، تزکیه و تعلیم در قرآن مورد تأکید قرار می‌گیرد و نه یک بار که چهار بار به آن اشاره می‌شود، این خود بهترین و گویاترین دلیل بر اهمیت این دو رسالت مهم پیامبر (ص) است.

رسول خدا (ص) خود را تربیت شده‌ی پروردگار دانسته، می‌فرماید: «أَدَّبَنِي رَبِّي فَأَحْسَنَ تَأْدِيبِي»^(۵) «پروردگارم مرا تربیت

^۱ - حمد، ۲.

^۲ - سازمان مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی، پیشین، ج ۱۴، ص ۶.

^۳ - شمس، ۱۰-۹.

^۴ - بقره، ۱۲۹ و ۱۵۱؛ آل عمران، ۱۶۴؛ جمعه، ۲.

^۵ - محمدی ری شهری، پیشین، ج ۱، ص ۷۸.



تربیت کرده است و چه نیکو تربیتی»

در سخنی دیگر، رسالت خویش را تربیت انسان‌ها و آراستن آنان به زیور فضایل اخلاقی و معنوی قلمداد کرده و

می‌فرماید: «أَمَّا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ»^(۱) «من فقط برای تکمیل (و پرورش) مکارم اخلاقی برانگیخته شده‌ام.»

هنگامی که آن حضرت، معاذ بن جبل را به سوی مردم یمن فرستاد، خطاب به او فرمودند: «عَلَّمَهُم كِتَابَ اللَّهِ وَ

أَحْسَنَ أَدَبِهِمْ عَلَى الْأَخْلَاقِ الصَّالِحَةِ»^(۲) «کتاب خدا را به آنان بیاموز و تربیت شان را با اخلاق پسندیده، نیکو گردان.»

امیرالمؤمنین علی (ع)، ادب و تربیت صحیح را نیکو ترین صفت انسان معرفی می‌کند:

«الْأَدَبُ أَحْسَنُ سَجِيَّةٍ»^(۳) «ادب، بهترین خصلت (برای انسان) است.»

در جای دیگر، نیاز انسان به آن را همانند نیاز زراعت به آب باران دانسته، فرمودند: «إِنَّ لِذَوِي الْقُفُولِ مِنَ الْحَاجَةِ إِلَى

الْأَدَبِ كَمَا يَظْمَأُ الزَّرْعُ إِلَى الْمَطَرِ»^(۴).

«نیاز صاحبان عقل (انسان‌ها) به ادب، همانند نیاز زراعت به باران است.»

امام صادق (ع) نیز از آن به عنوان بهترین ارث پدران برای فرزندان شان یاد کرده است:

«إِنَّ خَيْرَ مَا وَرَّثَ الْأَبَاءُ لِأَبْنَائِهِمُ الْأَدَبُ لَا الْمَالُ، فَإِنَّ الْمَالَ يَذْهَبُ وَالْأَدَبُ يَبْقَى»^(۵).

«بهترین میراث پدران برای فرزندان شان تربیت است، نه مال؛ زیرا مال از بین می‌رود، اما تربیت باقی می‌ماند.»

۳-۲- دیدگاه اندیشمندان

نقش اساسی و تعیین کننده‌ی تربیت در تأمین آینده‌ی سعادت آمیز بشر و رسیدن او به کمال مطلوب الهی و انسانی

به قدری روشن است که تمامی اندیشمندان و متفکران بزرگ در طول تاریخ بشریت، اهمیت ویژه‌ی آن را مورد

^۱ - همان، ج ۳، ص ۱۴۹.

^۲ - ابن شعبه ی الحرانی، پیشین، ص ۲۵.

^۳ - آمدی، پیشین، ج ۱، ص ۲۳۹.

^۴ - ری شهری، پیشین، ج ۱، ص ۶۹.

^۵ - همان، ج ۱، ص ۷۳.



توجه قرار داده و گوشزد کرده اند؛ در اینجا برخی از آن نظریه ها به طور خلاصه بیان می‌گردد.

۳-۲-۱- اندیشمندان اسلام‌امام خمینی (قدس سره) که خودشان نمونه‌ی روشنی از یک انسان به کمال

رسیده و تربیت یافته در عصر حاضر است، درباره‌ی اهمیت و ارزش تربیت می‌فرماید:

«... با تربیت انسان، عالم اصلاح می‌شود. آن قدر که انسان غیر تربیت شده مضرّ نیست و آن قدر که انسان تربیت شده

مفید است برای جوامع هیچ ملائکه ای و هیچ موجودی آن قدر مفید نیست. اساس عالم بر تربیت انسان است.»^(۱)

استاد شهید مرتضی مطهری (ره) می‌نویسد:

«هر حیوانی از لحاظ غریزه و صفات طبیعی، متناسب با زندگی خودش در طبیعت مجهز شده است، ولی خدای تبارک و

تعالی بشر را طوری آفریده است «وَ خَلِقَ الْإِنْسَانَ ضَعِيفًا»^(۲) که با این که استعداد او از لحاظ ترقّی و تکامل از هر

حیوانی بیشتر است ولی از لحاظ غریزه و صفات اولیه‌ی طبیعی که برایش لازم و ضروری است؛ بسیار ضعیف و ناقص

می‌باشد و گویی، [خدای متعال] در خود طبیعت بشر این استعداد را قرار داده است که بشر برای خودش آن روش

تربیتی و آن خلقی را که لازم است، انتخاب و اختیار بکند و معلمان و مربیان بیایند و این نقصی را که به نظر می‌رسد

در طبیعت [انسان] هست؛ تکمیل و تتمیم بکنند... انسانیت انسان جز این مسیری ندارد که ابتدا، انسان در طبیعت آن طور

ناقص آفریده شده، بعد دستگاه‌های تربیتی و اخلاقی بیایند و آن نقص و ضعف را برطرف بکنند.»^(۳)

۳-۲-۲- اندیشمندان غیر اسلامی

افلاطون، با اشاره به این که بدون تربیت هیچ یک از قوای طبیعی بدن در جهت صحیح قرار نمی‌گیرند، می‌نویسد:

«... کار تربیت این نیست که قوه‌ی بینایی را در عضو مخصوص به آن جای دهد؛ زیرا این عضو قبلاً دارای آن قوه

^۱ - سازمان مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی، پیشین، ج ۱۴، ص ۱۰۳.

^۲ - «انسان، ضعیف آفریده شده است» (نساء، ۲۸).

^۳ - مرتضی مطهری، فلسفه‌ی اخلاق، چاپ بیست و ششم (قم: صدرا، ۱۳۸۲) ص ۲۷۴ و ۲۷۵.



هست؛ منتها جهت توجّه آن خطاست، یعنی نظر آن معطوف به سمتی که باید باشد، نیست و کار تربیت، اصلاح همین عیب است.»^(۱)

ژان ژاک روسو، معتقد است، بهترین پرورش یافتگان کسانی هستند که با خوبی‌ها و بدی‌های زندگی به نیکوترین وجهی کنار آمده باشند. او با تأکید بر این که تربیت باید همزمان با زندگی انسان آغاز شود، می‌گوید: «در میان ما، آن کس که بتواند به بهترین وجهی خوبی‌ها و بدی‌های زندگی را تحمل نماید؛ به نظر من بهتر از سایرین پرورش یافته است... آموزش و پرورش با زندگی مان آغاز می‌شود.»^(۲)

امانوئل کانت، با اشاره به نقش اساسی تربیت در رشد و کمال آدمی، انسانیت انسان را در گرو تربیت دانسته، می‌گوید: «بشر تنها با تعلیم و تربیت آدم تواند شد و آدمی چیزی جز آنچه تربیت از او می‌سازد: نیست.»^(۳) با توجّه به مباحثی که ارائه شد، معلوم می‌شود که اندیشمندان اسلامی و غیر اسلامی، تربیت را از ضروری‌ترین نیازهای زندگی بشر و تأمین‌کننده‌ی سعادت و رستگاری او می‌دانند.

۴- اهداف تربیت

برای انجام هر کاری قبل از هر چیز، باید اهداف آن را به طور دقیق مشخص نمود، تا بتوان از وسایل، راه‌ها و روش‌های مناسب در جهت تحقق آن اهداف استفاده کرد. برای مثال، برای جراحی را مشخص کرد، تا برای رسیدن به آن با ایجاد شرایط لازم، از وسایل و ابزار جراحی قسمتی از بدن انسان، ابتدا باید هدف از جراحی به طریقی استفاده کرد که هدف مورد نظر تأمین شود.

در بحث تربیت نیز چنین است، برای این که انسانی تربیت شود و چه تغییراتی در او ایجاد گردد، تا با توجّه به این هدف‌ها، برنامه‌ی همه‌جانبه و هماهنگی طرح ریزی شود و با روش‌های مناسب به اجراء دربیاید.

بدون شک موضوع تعلیم و تربیت «انسان» است که هیچ موجودی از موجودات عالم هستی ظرفیت و اهمیت او را

^۱- افلاطون، جمهور، ترجمه‌ی فؤاد روحانی، چاپ سوم (تهران: بنگاه ترجمه‌نشر کتاب، ۱۳۷۶) ص ۴۰۳.

^۲- ژان ژاک روسو، امیل یا آموزش و پرورش، ترجمه‌ی منوچهرکیا (تهران: دریا، ۱۳۷۰) صص ۲۵-۲۴.

^۳- کانت، پیشین، ص ۴.



ندارد. بنابراین، باید هدف از تربیت را به دقت شناخت، تا از خطر ناآگاهانه بدون تربیت بر حذر بود. از سوی دیگر، آثار مهمی بر شناخت هدف در تربیت بار می‌شود، از جمله‌ی معلوم شدن جهت، روش، ابزار و محدوده‌ی عمل تربیتی که با توجه به وجود چنین آثاری، شناخت هدف‌های تربیت در انسان ضروری و غیر قابل اجتناب است.

۴-۱- انواع هدف

اهداف تربیت در اسلام عبارت از هدف غایی اهداف کلی و زمینه ساز و اهداف تفصیلی می‌باشد که به طور خلاصه پیرامون هر کدام توضیحاتی داده می‌شود:

۴-۲- اهداف کلی و زمینه ساز

اهدافی هستند که دارای تأثیرات فراگیر در همه‌ی شؤون زندگی انسان بوده و مربوط به همه‌ی انسان‌ها و در تمامی شرایط می‌باشد. زمینه ساز بودن این اهداف نیز به جهت وصول به هدف غایی تربیت اسلامی و الهی و پدید آمدن رفتارهایی است که مطابق با الگوی وحی باشد.

هر فردی که بخواهد به غایت خلقت خویش دست یابد، ناگزیر باید خود و خدای خود را شناخته و راه رسیدن به مقام بندگی را نیز دریابد. پس در این زمان است که اهمیت نقش مربی روشن می‌گردد، چرا که مربی رکن اساسی و انتقال آگاهی‌ها و پرورش استعدادهای انسانی در جهت رسیدن به کمالات معنوی می‌باشد. در واقع می‌توان گفت تربیت انسان باید به سمت این هدف باشد که شناخت واقعی از خود و خدای خود به او داده و وی را به این درجه از آگاهی برساند که بدانند راه بندگی و قرب به پروردگار عالم از دنیا می‌گذرد.

بنابراین، نقش این آگاهی‌ها که شامل شناخت خدا، انسان، طبیعت و جامعه می‌باشد، چون پله‌های نردبانی است که برای بالا رفتن به کار می‌رود. در حقیقت نسبت این آگاهی‌ها با هدف غایی، نسبت مقدمه با ذی المقدمه می‌باشد؛ به همین جهت، این آگاهی‌ها را در تربیت اسلامی و دینی به عنوان اهداف کلی و زمینه ساز می‌شناسند که به طور خلاصه هر کدام را توضیح می‌دهیم:



شناخت خدا

شناخت و ایمان به خداوند نقطه‌ی آغاز ایمان مذهبی است. در حقیقت تمامی آثار و اعتقاد مذهبی، نتیجه‌ی ایمان به خداوند عالم است و چون بعثت انبیاء (ع) از سوی خدای متعال برای تربیت انسان بوده است،^(۱) می‌توان نتیجه گرفت که تمامی آثار مذهبی در حقیقت نوعی اثر تربیتی است و به دست آمدن این آثار بدون شناخت خدای متعال و اعتقاد به آن وجود مقدس ممکن نیست.^(۲)

شناخت انسان

دومین هدف کلی تربیت اسلامی و دینی، شناخت انسان است که به دلایل گوناگون از اهمیت ویژه برخوردار است. در این جا دیدگاه اسلام را در مورد انسان از زبان شهید مطهری بیان می‌کنیم:

«از نظر قرآن، انسان موجودی است برگزیده از طرف خدا، خلیفه و جانشین او در زمین، نیمه ملکوتی و نیمه مادی، دارای فطرتی خدا آشنا، آزاد، مستقل، امانتدار خدا و مسئول خویشتن و جهان، مسلط بر طبیعت و زمین و آسمان، ملهم به خیر و شر، وجودش از ضعف و ناتوانی آغاز می‌شود و به سوی قوت و کمال سیر می‌کند و بالا می‌رود، اما جز در بارگاه الهی و جز با یاد او آرام نمی‌گیرد. ظرفیت علمی و عملی اش نامحدود است. از شرافت و کرامت ذاتی برخوردار است، احياناً انگیزه‌هایش هیچ گونه مادی و طبیعی ندارد، حق بهره‌گیری مشروع از نعمت‌های خدا به او داده شده است، ولی در برابر خدای خودش وظیفه دار است.»^(۳)

انسان با آگاهی از خویشتن خویش و این که او گل سر سبد آفرینش است، در صورت گام نهادن در مسیر صحیح بندگی خدا، هم چنان تاج افتخار و کرامت را بر سر خواهد داشت، و در

^۱ - اسلام برای تهذیب انسان آمده است، برای انسان سازی آمده است. همه‌ی مکتب‌های توحیدی برای انسان سازی آمده است [در جستجوی راه

از کلام امام، دفتر ۲۲ (تهران: امیرکبیر، بی تا) ص ۳۰۰]

^۲ - مطهری، مقدمه‌ای بر جهان بینی اسلامی، پیشین، صص ۳۷ - ۳۶.

^۳ - مطهری، انسان در قرآن، پیشین، ص ۱۳.



سرای جاوید نیز از نعمت‌های الهی در بهشت برین، سود خواهد برد، و اگر مسیر انحرافی در پیش گیرد، سر از دوزخ در خواهد آورد و به او می‌آموزد که:

با عشق و علاقه به پرستش معبود واقعی و نزدیکی به او پردازد^(۱) و از ستمگری و ستم‌پذیری پرهیز کند؛^(۲) و به شریعت الهی گردن نهد و تقوا پیشه کند^(۳)؛ و دنیا را به دیده‌ی تحقیر بنگرد؛^(۴) و به بینش و گرایش صحیح روی آورد. و در نتیجه‌ی، خود را برای رسیدن به هدف غایی آماده سازد.

جهت‌گیری تربیتی قرآن

با نگرشی دقیق و حساب شده در آیات تربیتی - اخلاقی قرآن به خوبی در می‌یابیم که این کتاب انسان‌ساز در پی آن است که با تابلو قرار دادن اهداف کلی و زمینه‌ساز در چشم‌انداز انسان، او را به تدریج به هدف غایی نزدیک سازد. از این رو، طی آیات فراوانی استعدادهای بالقوه و بالفعل او را یادآوری کرده، به او رهنمود می‌دهد که از چنین استعدادهایی بیشترین بهره را در بهبود موقعیت خویش ببرد، به طور مثال می‌فرماید: «... وَ سَخَّرَ لَكُمْ مَافِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا...»^(۵) «خداوند، همه‌ی آن چه را که در زمین و آسمان است مسخر شما کرد.» و در جایی دیگر، انسان را حریص و سیر نشدنی معرفی کرده، می‌فرماید: «أَنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا»^(۶) «همانا انسان، حریص آفریده شده است». براین اساس، سرشت انسان، او را به پویایی جاوید فرا می‌خواند و از ایستایی در هر مقطعی باز می‌دارد. حضرت امام خمینی (قدس سره) در این باره می‌فرماید:

«... اگر همه‌ی دنیا را به کسی بدهند، کافی نیست؛ می‌گوید: باید برویم جای دیگر. این فطرت انسان است. فطرت خداخواهی است، این یکی از فطرت‌هایی است که هرکسی، هرچه بیابد، آن گم شده‌ی خودش را نیافته... آن که دنبال

^۱ - الَّذِينَ آمَنُوا أَشَدَّ حُبًّا لِلَّهِ... (بقره، ۱۶۵)

^۲ - لَا تَظْلِمُونَ وَلَا تُظْلَمُونَ (بقره، ۲۷۹)

^۳ - ... أَنْ اعْبُدُوا اللَّهَ وَ اتَّقُوهُ (نوح، ۳)

^۴ - قُلْ مَتَاعُ الدُّنْيَا قَلِيلٌ... (نساء، ۷۷)

^۵ - جائیه ۱۳.

^۶ - معارج ۱۹.



قدرت می‌رود قدرت مطلق می‌خواهد. قدرت مطلق خداست. آن که دنبال علم می‌رود، علم مطلق می‌خواهد. علم مطلق، علم خداست. هر که دنبال هر کمالی برود یا هر چیزی برود، او کمال مطلق اش را می‌خواهد...»^(۱)

شناخت جامعه و تاریخ

شناسایی و پیوند با جامعه و گذشته و آینده‌ی آن، هدف زمینه‌ساز دیگری است که در راه انسان به سوی هدف غایی وجود دارد. چنین شناختی به این خاطر دارای اهمیت است که در عقاید، روحيات، رفتار، سعادت، بدبختی و سرنوشت انسان تأثیر بسزایی دارد.

شناخت طبیعت

هدف کلی و زمینه‌ساز دیگر در تربیت الهی و اسلامی، شناخت طبیعت است، طبیعت با همه‌ی پیچیدگی‌ها و ظرافت‌هایی که دارد، آفریده‌ای از آفریدگار جهان است و مظهر ذات حق تعالی می‌باشد. این طبیعت شگفت‌انگیز که تمامی ذراتش براساس حکمت آفریده شده است، مانند آینه‌ای که با نگاه به آن جلوه‌ای از بزرگی خداوند در چشم‌ها آید و عظمت علم و قدرت او هر بیننده‌ای را خیره سازد. هر ورقی از طبیعت، دفتری از معرفت کردگار است.

برگ درختان سبز در نظر هوشیار هر ورقش دفتری است معرفت‌کردگار

پس خدای مهربان بندگانش را به مطالعه‌ی کتاب طبیعت می‌خواند تا با نظر به سطرهای این کتاب بزرگ، او را بهتر بشناسد^(۲) و ایمان را در جان خود جای دهند و به یاد خدای بزرگ آرام گیرند.

در قرآن کریم آیات بسیاری به بیان جلوه‌های گوناگون طبیعت پرداخته و نکته‌های حکمت‌آمیز آن را به انسان آموزش داده است. با این وجود استاد محمد تقی مصباح معتقد است که:

«قرآن، کتاب زیست‌شناسی یا زمین‌شناسی و ستاره‌شناسی نیست و آیاتی که پیرامون این موضوعات سخن می‌گویند، به

^۱ - سازمان مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی، پیشین، ج ۱۴، ص ۱۵۸.

^۲ - مرتضی مطهری، بیست گفتار، چاپ شانزدهم (قم: صدرا، ۱۳۷۹) ص ۲۶۲.



عنوان ارائه‌ی یک نظر طبیعت شناسانه نیست، بلکه مقصود این بوده که با استفاده از معرفی طبیعت، مقصد اصلی قرآن که انسان سازی است، پی گرفته شود.^(۱)

پس در تربیت الهی و اسلامی تلاش می‌شود که انسان از توانایی‌های خویش در ادراک محسوسات برای دستیابی به ادراکاتی بالاتر از ادراک حسی بهره بگیرد.^(۲) انسان تربیت شده‌ی مکتب اسلام به خارج از جهان مادی و ربوبیت پروردگار ایمان دارد و حقایق غیرمادی را درک نمی‌کند. بنابراین در تربیت خودش تنها به مسائل مادی و طبیعی نظر ندارد، بلکه ربوبیت الهی را نیز در تربیت اش دخیل می‌داند.

۴-۳- اهداف تفصیلی و زمینه ساز

آگاهی‌ها و شناخت‌های کلی انسان در رفتار و سلوک فردی و اجتماعی او تأثیر می‌گذارند. نوع نگرش انسان به خویشتن، جامعه و تاریخ، طبیعت و اعتقاد او به آفریدگار متعال، در تنظیم و جهت دادن رفتار او بسیار مؤثر است. کسانی که در این امور از زاویه‌ی اسلام می‌نگرند در رفتار خود، پدید آمدن اخلاقی را مشاهده و دیگران که نگاهی غیر اسلامی و مادی دارند، باید اخلاق دیگری را در خود جستجو کنند.

در تربیت اسلامی، مباحث اخلاقی به منزله‌ی نتایج حاصل از شناخت‌های کلی مورد توجه قرار گرفته و به منظور هموار سازی راه تکامل به انسان عرضه می‌شوند تا انسان الگوی سازندگی خویش را به روشنی دریابد. اخلاق پسندیده‌ای چون راستگویی، امانت داری، احسان، انفاق، ایثار، برادری و صدها خصلت نیکوی دیگر در قرآن و روایات اسلامی شناسانده شده و به عنوان اهداف تفصیلی حرکت انسان و تربیت اسلامی او معرفی شده‌اند. از سوی دیگر خصلت‌های ناپسندی چون دروغگویی، سخن چینی، غیبت، ناسپاسی و امثال آن مورد نکوهش واقع شده تا انسان‌های کمال جو خود را از آن اوصاف پاک سازند و به سوی کمال شتاب گیرند.

^۱ - محمدتقی مصباح، معارف قرآن، چاپ هفتم (قم: در راه حق، ۱۳۸۱) ص ۲۲۶.

^۲ - مطهری، پیشین، ص ۲۵۲.



۴-۴- هدف غایی

هدف غایی تربیت دینی و اسلامی آن است که انسان به وسیله‌ی دوری از پستی‌ها و آلودگی‌ها، استعدادهای عالی روحی و ملکوتی‌اش شکوفا شده و چنان به کمالات بالا و فضایل ملکوتی آراسته گردد که استعداد و لیاقت قدم گذاشتن در آستان قرب پروردگار را کسب کند و با وصال به حق، به سعادت جاویدان برسد.^(۱)

بنابراین، در اسلام هدف تربیت، قرب به خداست که بی‌نهایت است و آدمی در سایه‌ی اعمال عبادی و دوری از رذایل اخلاقی گام به گام این مراحل را طی کرده و به خدا تقرب می‌جوید.

۵- تربیت انسان

انسان موجودی است نیازمند تربیت، که به واسطه‌ی آن قوای طبیعی و استعدادهای نهفته در وجود او رشد می‌کند و شخصیت‌اش شکل گرفته و تعین می‌یابد. انسان دارای تمایلات گوناگونی است، که شیوه‌ی کنترل و نحوه‌ی جهت‌دادن به آن‌ها، مباحث مختلف تربیت را تشکیل می‌دهد.

مکتب‌های گوناگون فکری با نگرش‌های متفاوت نسبت به انسان و جهان، مسأله‌ی تربیت انسان را مورد بررسی قرار داده‌اند، در این میان اسلام پایه‌های تعلیم تربیتی خویش را بر «تزکیه» انسان بنا نهاده و رسیدن انسان به کمال معنوی را هدف اساسی تربیت می‌داند.

«هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ»^(۲)

«او خدایی است که میان عرب امی پیغمبری بزرگوار از همان مردم برانگیخت بر آنان آیات وحی خدا را تلاوت کند و تزکیه‌ی شان گرداند».

لذا براساس همین دیدگاه اسلام نسبت به تربیت انسان، به بیان برخی از مطالبی که در جهت تربیت پذیری انسان است می‌پردازیم.

^۱ - مراکز تربیت معلم کشور، تعلیم و تربیت اسلامی، چاپ پنجم (تهران: سمت، ۱۳۷۸) ص ۴۰.

^۲ - جمعه، ۲.



۱-۵- امکان تربیت آدمی

با توجه به پیشرفت‌های شگرف بشر در زمینه‌ی تعلیم و تربیت و تجربه‌های ارزنده‌ی ای که در این باره اندوخته است، تربیت پذیری انسان امری مسلم به نظر می‌رسد. خواجه نصیر الدین طوسی، طی کلامی، نظرات گوناگون در مورد تربیت پذیری انسان را بیان کرده که مضمون آن چنین است:

«گروهی معتقدند که قسمی از اخلاق، طبیعی و قسم دیگرش، اکتسابی است. عده‌ی دیگری گفته‌اند که تمام اخلاق طبیعی است و سرپیچی از آن ناممکن است. دسته‌ی سوم اعتقاد دارند که هیچ خلقی نه جزء طبیعت انسان و نه مخالف آن است، بلکه انسان چنان آفریده شده است که هر خلقی به او تعلیم شود، می‌پذیرد. در تأیید نظریه‌ی سوم، اضافه می‌کند که بسیار دیده شده کودکانی که به خلق و طبیعت خاصی موسوم بوده‌اند، بر اثر مجالست با دیگران خلق و خوی آنان را فرا گرفته‌اند.»^(۱)

حقیقت این است که اگر خلیات انسان جزء سرشت و طبیعت وی بود، فعالیت‌هایی که در زمینه‌ی تعلیم و تربیت صورت می‌گیرد، عقیم و ناکام می‌ماند. درحالی که نتیجه‌های به دست آمده از اقدام تربیتی چیزی نیست که بر کسی پوشیده باشد و در واقع مبنای کار دانشمندان عرصه‌ی تعلیم و تربیت، تربیت پذیری انسان است. بعثت پیامبران برای هدایت بشر نیز تأییدی بر نظریه‌ی تربیت پذیری انسان است. چرا که اگر خلق و خوی افراد بشر جزء طبیعت و آمیخته با سرشت آنان و نیز تخلف ناپذیر بود، آنان هرگز نمی‌توانستند تغییری در طبیعت افراد ایجاد کنند. در حالی که تاریخ شاهد تحول عمیقی است که فرستادگان الهی در خلق و خوی انسان‌ها پدید آورده‌اند.

مضمون آیات قرآن و روایات معصومین (ع) نیز بیانگر تربیت پذیری انسان است. خداوند متعال در قرآن کریم می‌فرماید:

^۱ - محمد بن محمد خواجه نصیر الدین طوسی، اخلاق ناصری، مصحح مجتبی مینوی و علی رضا حیدری (تهران: خوارزمی، ۱۳۶۴) ص ۱۰۲.



«وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّيْنَاهَا، فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا، قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّيْنَاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّيْنَاهَا»^(۱)

«قسم به نفس و آنکه او را پرداخته و خیر و شرش را به او الهام کرد. هرکه نفس را تزکیه کرد، رستگار شد و هرکس آن را آلوده ساخت، زیان کار گشت».

پس آیات بالا به خوبی نشان می‌دهد که نفس آدمی تربیت پذیر است و فلاح و رستگاری او در گرو تلاش‌هایی است که برای تربیت صورت می‌گیرد.

رسول گرامی اسلام (ص) می‌فرماید: «كُلُّ مَوْلُودٍ لَا يُولَدُ إِلَّا عَلَى الْفِطْرَةِ فَأَبَوَاهُ الْيَهُودَانِ وَيُنصِّرَانِهِ وَيَجَسَّانِهِ»^(۲).

«هر نوزادی بر فطرت (توحید) زاده می‌شود، پس این پدر و مادرش است که او را یهودی یا مسیحی یا مجوس می‌سازند».

این روایت تأثیر تربیت را تا به آنجایی معرفی می‌کند که پدر و مادر می‌توانند چراغ فطرت فرزندانشان را هم خاموش کنند و او را از راه توحید خارج سازند. بنابراین می‌توان گفت که آثار و روایات اسلامی انسان را بالفطره شایسته و مستعد تربیت می‌دانند. اسلام معتقد است با تحت مراقبت قرار دادن قوای کودک می‌توان او را ساخت و تا حدود زیادی می‌توان او را جهت داد. او این صفت پذیرش تغییر را در تمام طول مدت حیات خود حفظ می‌کند و این وضع در سطحی با این وسعت خاص انسان است.

تربیت قادر به حل و رفع بسیاری از نا بسامانی‌ها، تناقضات و دوگانگی‌ها است و انگهی تمایل به شرور در آدمی به حد و گونه‌ای نیست که او قادر به حل تناقضات خود نباشد. پس اسلام قائل است که هر انسانی براساس فطرتش آفرینش پیدا می‌کند گرچه پدر و مادرش یهودی و مسیحی و مشرک باشد. و این نشان دهنده‌ی آزادی افراد در تربیت و اختیار فطری او است. بنابراین از یک طرف باید پذیرش فرد را در نظر داشت و از سوی دیگر قدرت اراده، گرایش و مقاومت او را، و تربیت با توجه به این دو باید مورد نظر باشد.

حاصل سخن اینکه، نفس انسان قابلیت و استعداد پذیرش تعالیم گوناگون را داراست. پس، از رهگذر تربیت‌های صحیح و غلط، یا هدایت شده و به سعادت می‌رسد، و یا به گمراهی افتاده و دچار بدبختی و شقاوت می‌گردد.

^۱ - شمس، ۱۰ - ۷.

^۲ - [شیخ] حرّ عاملی، پیشین، ج ۱۱، ص ۹۶.



۲-۵- ضرورت تربیت الهی انسان

توجه به سه واقعیت، ضرورت تربیت انسان را براساس تعالیم آسمانی و ربوبیت الهی روشن می‌سازد.

۱- هدف داری حیات و بیهوده نبودن آفرینش.

«أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ أَتَيْنَا لَا تَرْجِعُونَ»^(۱).

«آیا گمان کرده اید ما شما را بیهوده آفریدیم و شما به سوی ما بر نمی‌گردید».

۲- هدف دار بودن استعدادهای فطری و قوای طبیعی انسان، و امکان انحراف این قوا در صورت نداشتن مسیر تربیتی درست: قوای چهارگانه‌ی نفس انسان یعنی عقل، شهوت، غضب و وهم هر یک گرایش و هدف مخصوص به خود دارند، که در صورت عدم تربیت درست، به انحراف کشیده خواهد شد.

۳- هماهنگی قوانین الهی با خلقت و فطرت انسان و منحصر بودن حفظ این هماهنگی به تربیت‌های الهی.

بنابراین اگر قوانین تشریحی خداوند با خلقت و فطرت انسان هماهنگی نمی‌داشت، انجام آن در وسع و طاقت بشر نبود، در این صورت فرستادن پیامبران هم کاری بیهوده و لغو بود و حال آن که تعالیم آسمانی در میان بشر خاستگاه فطری دارد. به همین دلیل تنها در سایه تعالیم و آموزش‌های پیامبران، فطرت انسان از گرایش‌های نادرست سالم می‌ماند. پس، این واقعیت‌ها نشان می‌دهد که اگر چه آگاهی انسان به نیک و بد، و وجود استعدادهای فطری به او امکان می‌دهد تا راه خود را انتخاب کند، با این وجود اگر به تعالیم آسمانی پیامبران گردن نهد، بدون شک از رسیدن به کمال واقعی و مقام شایسته‌اش، که در واقع جلب رضایت الهی و قرب پروردگار است، باز خواهد ماند.

۳-۵- اصول عقیدتی حاکم بر تربیت اسلامی انسان

در انسان امکان و زمینه‌ی ترقی و تربیت پذیری و نیز ابزار برای پیشرفت وجود دارد و این ابزار عبارتند از: حواس آدمی که وظایفی چون دیدن، شنیدن، چشیدن، لمس کردن، بوئیدن، ایجاد تعادل و توازن و ... را بر عهده دارند و

^۱- مؤمنون، ۱۱۵.



زبان، عقل و هوش، اراده و دیگر استعداد‌های که زمینه‌هایی برای تربیت پذیری او هستند. او با استفاده از این ابزارها و زمینه‌ها می‌تواند تغییرات را در خود نگه دارد.

با وجود این، آثار و روایات اسلامی انسان را بالفطره شایسته و مستعد تربیت می‌دانند. اسلام معتقد است با تحت مراقبت قرار دادن قوای انسان می‌توان او را ساخت و تا حدود زیادی می‌توان او را جهت داد. او این صفت پذیرش تغییر را در تمام طول مدت حیات خود حفظ می‌کند و این وضع در سطحی با این وسعت، خاص انسان است.

پس بنابراین عقیده‌ی اسلام را در تربیت پذیری انسان از چند دید می‌توانیم اثبات کنیم:

۱ - وجود اصل تکلیف در اسلام، که نمایانگر و مؤید همین امر است. پس اگر تربیت پذیری انسان قابل تصوّر نباشد، تکلیف خطاست.

۲ - اصل ارسال رسل، که از دید اسلام برای هدایت بشر و جهت دهی اوست، زیر سؤال می‌رود.

۳ - اصل انذارها و تبشیرها که در سایه آن آدمی تلاش می‌کند خود را با ضوابطی معقول و حساب شده آشنا سازد، چگونه قابل توجیه خواهد بود؟ و دلیل آنها چیست؟

۴ - اصل امر به معروف و نهی از منکر که برای همگان واجب است، (واجب کفایی) و در سایه‌ی آن خواسته شده آدمی خود را اصلاح نماید. آیا این بدون تربیت انسان قابل تحقق خواهد بود؟

۵ - اعلام اسلام که آدمی در کسب کمال آزاد است، چون مانند فرشته مجبور به عبادت نیست، قدرت بر کشف حقایق دارد، راه تعالی و پیشرفت به روی او باز است، می‌تواند پاک و متقی باشد، امکان پیشروی و حرکت برای او موجود است و... آیا چیزی غیر از تربیت انسان را مطرح می‌کند؟ چون در سایه‌ی تربیت الهی و اسلامی است که این امور تحقق پیدا می‌کند و انسان نیز به کمال وجودی خود می‌رسد و البته این می‌تواند مصداق خوبی برای ربوبیت الهی در تربیت انسان باشد.

۵-۴- عوامل مؤثر در تربیت اسلامی انسان

از مباحث گذشته به دست می‌آید که تربیت انسان یک اصل مسلم است که خداوند از هنگام آفرینش انسان آن را



به صورت بالقوه در نهاد او قرار می‌دهد و بشر در طول حیات خود به فراخور آموزش‌هایی که به او می‌دهند، آن را به فعلیت در می‌آورد و در جهت پیمودن راه کمال و سعادت از آن بهره‌مند می‌شود. حال می‌خواهیم ببینیم چه عواملی باعث می‌گردد این حالت بالقوه در انسان به مرحله‌ی فعلیت و بهره‌وری برسد لذا در این قسمت مهم‌ترین این علل و عوامل را اسم می‌بریم:

- ۱- غرایز ۲- فطرت ۳- استعدادها و توانایی‌ها ۴- الهام‌پذیری ۵- کنجکاوی ۶- سعادت‌طلبی ۷- بی‌نهایت‌جویی ۸- قهرمان‌دوستی ۹- تعقل ۱۰- تفکر کردن ۱۱- قدرت درک ۱۲- آینده‌نگری ۱۳- اختیار ۱۴- انتخاب ۱۵- اراده ۱۶- تقلید ۱۷- یادگیری ۱۸- قدرت و توانایی ۱۹- تجربه و تلفیق ۲۰- آزادی‌خواهی ۲۱- استقلال‌طلبی ۲۲- امکان تطابق ۲۳- چرا جوئی‌ها ۲۴- قدرت ۲۵- عبرت‌آموزی ۲۶- پند‌پذیری ۲۷- حساسیت و تأثیرپذیری ۲۸- نقد‌پذیری ۲۹- نقش‌پذیری.^(۱)

۶- اهداف و روش‌های تربیتی در اسلام

۶-۱- اهداف تربیت انسان

اسلام برای تربیت انسان کامل، به پرورش و رشد همه‌ی ابعاد وجودی او توجه دارد و برای تمامی مراحل زندگی انسان برنامه‌هایی ارائه داده است. توجه اسلام به ابعاد مختلف فکری، اعتقادی، اخلاقی، اجتماعی و نیازهای جسمی و روحی و مسائل حکومتی و... خود بیانگر این حقیقت است که پروردگار عالم به تمام نیازهای انسان عنایت دارد و می‌خواهد که این انسان تربیت الهی پیدا کند. بنابراین با توجه به اهمیت مسأله، به بیان نمونه‌هایی از اهداف تربیتی اسلام می‌پردازیم:

۶-۱-۱- عبودیت و بندگی

^۱- علی قائمی، زمینه‌ی تربیت، (تهران: امیری، ۱۳۶۲) صص ۷۸-۸۹.



مسأله‌ی عبودیت و نماز، مهم‌ترین عامل بازدارندگی از رذیلت‌های فردی و مفسد اجتماعی است و خداوند متعال می‌فرماید: «إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعاً إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعاً وَ إِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعاً إِلَّا الْمُصَلِّينَ»^(۱) که نمازگزاران واقعی که هم از گزند عجز و آسیب جزع و آفت بی‌صبری در برابر ناملايمات محفوظند و هم از خطر آرز و مرض و بخل و درد امساک مصون می‌باشند، زیرا نماز انسان را از هرگونه زشتی و بدی باز می‌دارد.

پیامبر گرامی اسلام (ص) نیز حقیقت نماز را چنین بیان می‌کند:

«مَثَلُ الصَّلَاةِ مَثَلُ عَمُودِ الْفُسْطَاطِ إِذَا ثَبَتَ الْعَمُودُ ثَبَتَ الْأَطْنَابُ وَ الْأَوْتَادُ وَ الْغِشَاءُ وَ إِذَا انْكَسَرَ الْعَمُودُ لَمْ يَنْفَعِ وَ تَدَّ وَ لَا طَنَابٌ وَ لَا غِشَاءٌ»^(۲)

«جریان نماز مانند داستان ستون خیمه است، هرگاه ستون ثابت باشد، طناب‌ها و میخ‌ها و پرده‌ها ثابت و سودمند خواهد بود، و هرگاه ستون بشکند و درهم فرو بریزد، نه میخ نافع است و نه ریسمان سودی دارد و نه پرده اثری خواهد داشت.»

۶-۱-۲- پرورش افراد متقی

تقوا، نیرویی است روحانی که بر اثر تمرین‌های زیاد پدید می‌آید و پرهیزهای معقول و منطقی از یک طرف سبب و مقدمه‌ی پدید آمدن این حالت روحانی است و از طرف دیگر معلول و نتیجه‌ی آن است و لوازم آن به شمار می‌رود. در این حالت، روح را نیرومند و شاداب می‌کند و به آن مصونیت می‌دهد.

آثار تقوا: در بحث تربیت انسان، نقش تقوا بسیار تعیین کننده است. بنابراین در این جا بخشی از آثار تقوا را بیان می‌کنیم تا معلوم بشود که مسائل تربیتی انسان ارتباط تنگاتنگی با مسأله‌ی تقوا دارد:

۱- در اثر تقوا است که در انسان حالت مصونیت از خطا و گناه مانند سپر و مانع ایجاد می‌شود علی (ع) فرمودند: «أَلَا وَ بِالتَّقْوَى تُقَطَّعُ حُمَةُ الْخَطَايَا»^(۳) «آگاه باشید که به سبب تقوی، نیش زهرآگین گناهان دور می‌شود». و نیز فرمودند: «فَأَنَّ التَّقْوَى فِي

^۱ - معارج، ۲۲ - ۱۹.

^۲ - محمدبن‌علی بابویه، من لا یحضره الفقیه، مصصح محمد آخوندی، ج ۱ (تهران: دارالکتب الاسلامیه، بی تا) ص ۳۵۴.

^۳ - فیض الاسلام، پیشین، خطبه ۱۵۶.



اليوم الحرزُ وَ الْجَنَّةُ وَ فِي غَدِ الطَّرِيقُ أَلَى الْجَنَّةِ»^(۱) «تقوا در امروز (دنیا) پناه و (در برابر سختی و گرفتاری ها و گناهان) سپر است و در فردا (روز قیامت) راه بهشت است».

و نیز، امیرالمؤمنین علی (ع) در خطبه‌ی ۱۶ نهج البلاغه، تقوا را به مرکب راه تشبیه کرده که مهارش در دست سوار آن است و آن مرکب ها ایشان را در بهشت وارد می‌کند.

۲- تقوا، موجب آزادگی و آزادی انسان می‌شود:

«فَأَنَّ تَقْوَى اللَّهِ مِفْتَاحُ سِدَادٍ وَ ذَخِيرَةٌ مَعَادٍ وَ عِتْقٌ مِنْ كُلِّ مِلْكَةٍ وَ نَجَاةٌ مِنْ كُلِّ هَلَكَةٍ.»^(۲)

«همانا تقوا کلید درستی و توشه‌ی قیامت و آزادی از هر بندگی و نجات از هر تباهی است.»

۳- تقوا در انسان ایجاد قوه‌ی تشخیص (بصیرت) نموده و راه خروج از این بن‌بست‌ها را برایش می‌گشاید.

قرآن کریم می‌فرماید: «أَنْ تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًا»^(۳) «اگر با تقوا باشید، خداوند قوه‌ی تشخیص صحیحی از ناصحیح را به

شما عطا می‌فرماید». و نیز می‌فرماید: «وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا...»^(۴) «هرکس با تقوا باشد خداوند راه بیرون شدن از

گناهان و حوادث سخت عالم را بر او می‌گشاید».

امیرالمؤمنین علی (ع) هم می‌فرماید:

«وَلَوْ أَنَّ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَيْنِ كَانَتَا عَلَى عَبْدٍ رَتَقًا ثُمَّ اتَّقَى اللَّهَ لَجَعَلَ اللَّهُ مِنْهُمَا مَخْرَجًا.»^(۵)

«اگر در آسمان‌ها و زمین‌ها بر بنده‌ای بسته شود، پس آن بنده با تقوا باشد خداوند برای او راه خلاصی قرار می‌دهد.»

۴- تقوا انسان را از غفلت باز می‌دارد. علی (ع) می‌فرماید: «به وسیله‌ی تقوا خواب تان را به بیداری تبدیل کنید (یعنی از

خواب غفلت بیدار شوید) و روزی خود را جدا نمائید و به دنیا دل نبندید.»^(۶)

^۱ - همان، خطبه‌ی ۲۳۳.

^۲ - همان، خطبه‌ی ۲۲۱. ص ۷۱۴.

^۳ - انفال، ۲۹.

^۴ - طلاق، ۲.

^۵ - فیض الاسلام، پیشین، ۱۳۰.

^۶ - همان، خطبه‌ی ۱۸۲.



۵- به وسیله‌ی تقوا، سعادت ابدی نصیب انسان می‌شود. خدای متعال می‌فرماید: «إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي جَنَّاتٍ وَعُيُونٍ اخْذِينَ مَا آتَاهُمْ رَبُّهُمْ...»^(۱) «آن روز متقیان همه در بهشت و بر لب چشمه‌های آب قرار دارند تا آنچه که پروردگارشان به آنها عطا کند فراگیرند...».

و نیز می‌فرماید: «أَنَّ لِلْمُتَّقِينَ عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّاتٍ النَّعِيمِ»^(۲) «برای متقیان نزد پروردگارشان باغ‌های بهشت پر نعمت خواهد بود».

۶- اگر انسان در جامعه‌ی ای دارای تقوا باشد، برکات و نعمات فزونی می‌یابد. قرآن کریم می‌فرماید: «اگر افراد جامعه همه ایمان آورده و دارای تقوا باشند، حتماً درهای برکات را از آسمان و زمین برایشان می‌گشایم»^(۳).

و در جای دیگر می‌فرماید: «هرکس تقوا داشته باشد خداوند از جایی که گمان نمی‌کند به او روزی می‌رساند»^(۴).

۶-۱-۳- تعلیم حکمت

حکمت به معنای سخن استوار و منطقی و مستدل است و حکمت از این جهت به عنوان یک هدف تربیتی مورد نظر قرار می‌گیرد که با پرورش قوه‌ی قضاوت صحیح توأم با دلیل، انسان‌هایی که اهل دلیل و برهان و منطقی باشند، تربیت می‌شوند و این افراد در برخورد با مسائل و موضوعات به صورت صحیح قضاوت می‌کنند و از این جهت نسبت به برخی افراد که دارای سواد و معلومات عالی هستند و لیکن در نحوه‌ی قضاوت و استدلال ضعیف هستند، برتر می‌باشند و قرآن در روش دعوت مردم به سوی حق می‌فرماید: «أَدْعِيَ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ»^(۵). مراد از دعوت به حکمت روش عقلانی و علمی و مستدل است.

راغب می‌گوید: «حکمت رسیدن به حق است، بوسیله علم و عقل».

علامه‌ی طباطبایی (ره) می‌فرماید:

^۱ - ذاریات، ۱۵ - ۱۶.

^۲ - قلم، ۳۴.

^۳ - اعراف، ۹۶.

^۴ - طلاق، ۳.

^۵ - نحل، ۱۲۵.



«حکمت حقی است که حق را نتیجه دهد به طوری که هیچ شک و ابهامی در آن نماند و نیز گفته شده حکمت به معنای: «أَفْضَلُ عِلْمٍ بِأَفْضَلِ مَعْلُومٍ» که مراد از برترین علم، یعنی «یقین» و مراد از معلوم، «ذات حق و صفات اوست». و نیز گفته شده حکمت، علم به حقایق موجود است؛ پیامبر (ص) فرمودند: «اللَّهُمَّ أَرِنِي الْأَشْيَاءَ كَمَا هِيَ».^(۱)

۶-۱-۴- الهی شدن

در حوزه‌ی آموزش، تربیت الهی داشتن بالاترین کمال‌ها و خیره‌کننده‌ترین جمال‌ها و موجب یقین داشتن به احاطه‌ی خدای سبحان است و بهترین مقام برای انسان کامل همانا قرب الهی است، که هیچ فاصله و حجابی بین او و خدایش نباشد.

۶-۱-۵- پرورش روحیه‌ی عدالت خواهی

عدالت از ارکان اصلی حیات انسانی است و جامعه‌ای که در آن ظلم و بی‌عدالتی برقرار باشد، انسانیت انسان در آن جامعه از بین می‌رود. خداوند متعال یکی از اهداف بعثت انبیاء را برقراری عدالت در جامعه بیان کرده، می‌فرماید:

«لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ».^(۲)

در رابطه با آیه‌ای که اشاره شد، نکات زیر قابل توجه است:

الف - مفهوم واژه‌ی قسط: قسط به معنای «عدالت» است و نیز قسط، نصیبی است که از روی عدالت باشد. و جمع اقساط است.^(۳)

^۱ - مجلسی، پیشین، ج ۱۹، ص ۲۱۷.

^۲ - قطعاً ما پیامبران را با دلایل روشن فرستادیم و همراه آنان کتاب و میزان نازل کردیم تا مردم به قسط قیام کنند. (حدید، ۲۵).

^۳ - راغب، پیشین، باب قاف، ص ۳۵۸.



ب - رابطه‌ی عدالت با انسانیت از نظر تربیت اسلامی: نظام تربیتی اسلام انسان‌ها را به گونه‌ای پرورش می‌دهد که در ارتباط با همه‌ی انسان‌ها و جوامع و ملل عدالت را مراعات کنند هرچند که آنها مسلمان نباشند.

ج - معیار امتیاز در اسلام: معیار برتری انسان‌ها نسبت به دیگری تقوا و علم و جهاد است.

قرآن کریم می‌فرماید: «إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ اتَّقِيكُمْ»^(۱) «همانا گرامی‌ترین شما در پیشگاه خداوند باتقواترین شماست». و نیز در آیه‌ی ۳۹ سوره‌ی زمر آورده: «هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ؟» «آیا کسانی که می‌دانند با کسانی که نمی‌دانند برابرند». و در آیه‌ی ۹۵ سوره‌ی نساء می‌فرماید: «فَضَّلَ اللَّهُ الْمُجَاهِدِينَ عَلَى الْقَاعِدِينَ أَجْرًا عَظِيمًا» «مجاهدان را بر قاعدان با پاداشی عظیم برتری بخشیده است».

پیامبر اسلام (ص) فرمودند: «هیچ فضیلتی عرب بر غیر عرب، و غیر عرب بر عرب، و سفید بر سیاه و سیاه بر سفید ندارد مگر با داشتن تقوا».

امیرالمؤمنین علی (ع) هم، در خطبه‌ی ۲۳۰ نهج البلاغه می‌فرماید:

«فَإِنَّ تَقْوَى اللَّهِ مِفْتَاحُ سَدَادٍ وَ ذَخِيرَةُ مَعَادٍ وَ عِتْقٌ مِنْ كُلِّ مَلَكَةٍ وَ نَجَاةٌ مِنْ كُلِّ هَلَكَةٍ بِهَا يَنْجَحُ الطَّالِبُ وَ يَنْجُو الْهَارِبُ وَ تُنَالُ الرِّغَائِبُ...»

«تقوا، کلید درستی و اندوخته‌ی روز قیامت است، آزادی است از قید هر رقبته، نجات است از هر

بدبختی، به وسیله تقوا انسان به هدف خویش می‌رسد و از دشمن نجات پیدا می‌کند و به

آرزوهای خویش نایل می‌گردد.»

۶-۱-۶- پرورش نیروی تفکر در انسان

اسلام از پیروان خود می‌خواهد که قوه‌ی عاقله‌ی خودشان را از هرگونه قید و بند بی‌جا برهانند و هرگز از دیگران به حالت کورکورانه تقلید نکنند به طوری که خدای متعال در قرآن کریم افرادی را که به بهانه تقلید از پدران و نیاکان بت پرست شده‌اند، مورد سرزنش قرار داده و می‌فرماید: «قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا...»^(۲) «(مشرکان) گویند

۲-حجرات، ۱۳

۲ - بقره، ۱۷۰.



ما پیرو آیین پدران خود هستیم».

حال، آیا آنها باید از پدران و نیاکان خودشان پیروی می‌کردند، اگرچه پدرانشان از عقل بی بهره بوده و راه به حقیقت نبرده بودند؟! شاید یکی از دلایلی که همه‌ی مراجع عظام، تقلید در اصول و ضروری دین را جایز نمی‌دانند همین باشد.

امام صادق (ع) می‌فرماید:

«مَنْ دَخَلَ هَذَا الدِّينَ بِالرِّجَالِ أُخْرِجَهُ وَ مَنْ دَخَلَ هَذَا الدِّينَ بِالْكِتَابِ وَالسُّنَّةِ تَزُولُ الْجِبَالُ وَلَا تَزُلُ».

«هرکس با تقلید از مردم به دین داخل شود، همان مردم او را از دین بیرون خواهند کرد. و هرکس

بر مبنای کتاب و سنت دین را بپذیرد، اگر کوه‌ها بلغزند او بر جای خود استوار خواهد ماند.»^(۱)

بنابراین در بسیاری از آیات قرآن و روایات معصومین (ع) تصریح شده است که این دستورها و تعلیم‌ها برای مردمانی است که صاحب عقل و اهل تفکر و تدبیر باشند که شاهد این مطلب عباراتی است که در آخر بسیاری از آیات قرآن وجود دارد از قبیل: لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ - لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ - لِأُولِي الْأَلْبَابِ - أَفَلَا تَعْقِلُونَ - أَفَلَا يَتَفَكَّرُونَ و ... که البته این سخنان پند و اندرز و حکمت است برای افرادی که تفکر و تعقل می‌کنند، و یا آن‌که مردم را توبیخ می‌کنند که چرا تفکر و تدبیر نمی‌کنند. چون خداوند متعال در آیه‌ی ۲۱ سوره‌ی انفال بدترین جنبه‌ها را مردمی می‌خواند که تعقل نمی‌کنند: «إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ» همانا بدترین جنبندگان نزد خداوند بصورت کور و لال کسانی هستند که تعقل نمی‌کنند»

۶-۱-۷- رعایت حال محرومان و مستضعفان

از جمله وظایف یک انسان شایسته و تربیت یافته در نظام اسلامی، رعایت حال توده‌ی محروم و گروه ضعیف و

^۱ - محمدبن یعقوب، کلینی، اصول کافی، مترجم علی‌اکبر غفاری، ج ۳، چاپ پنجم، (تهران: مکتبه‌الاسلامیه، ۱۴۰۰) ص ۱۸۹.



ستمدیده است. حضرت علی (ع) به نقل از رسول گرامی اسلام (ص) می فرمایند: «لَنْ تَقْدَسَ أُمَّةٌ لَا يُؤْخَذُ لِلضَّعِيفِ فِيهَا حَقُّهُ مِنَ الْقَوِيِّ».^(۱)

« هرگز امتی که حق ضعیفان در میان آنها پای مال می شود، از قداست برخوردار نخواهد شد.»

۶-۱-۸- آشنایی با مسؤلیت‌های فردی و اجتماعی

پیروان و طرفداران دین مسیح اعتقادشان بر این است که طبیعت انسانی طوری خلق شده که مدام انسان دچار گناه می شود به همین خاطر حضرت مسیح (ع) ضامن آمرزش گناهان انسان است.

در حالی که اسلام این مسأله را قبول ندارد و هرکس را مسؤول اعمال و کردار خویش می داند. «وَأَنْ كُنْتَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى»^(۲) «انسان فقط حاصل کوشش خود را به دست می آورد». و در جای دیگر می فرماید: «... وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى ...»^(۳) «کسی بار دیگری را به دوش نمی گیرد».

در دیدگاه اسلامی، این انسان علاوه بر این که مسؤول اعمال خویش است، در برابر جامعه و افراد زیر مجموعه‌ی خود نیز مسؤلیت دارد. چنان که می فرماید: «كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ»^(۴). «همه‌ی شما وظیفه دارد و مسوول هستید نسبت به افراد زیر دست تان.» و در جای دیگر می فرماید: «مَنْ أَصْبَحَ وَلَا يَهْتَمُّ بِأُمُورِ الْمُسْلِمِينَ فَلَيْسَ بِمُسْلِمٍ»^(۵) «هرکس روز کند درحالی که به کارها و نیازهای مسلمانان بی توجه باشد، مسلمان نیست.»

۶-۱-۹- آموزش مهارت و صداقت شغلی

یکی دیگر از اهداف تربیتی اسلام، آموزش مهارت و صداقت شغلی در افراد جامعه‌ی انسانی و اسلامی است تا

^۱ - فیض الاسلام، پیشین، نامه‌ی ۵۳.

^۲ - نجم، ۳۹.

^۳ - انعام، ۱۶۴.

^۴ - شهید ثانی، منیة المرید فی ادب المفید و المستفید، تحقیق رضا مختاری، (تهران: مکتب اعلام الاسلامی، ۱۳۶۸) ص ۲۵۰.

^۵ - شیخ طبرسی، مکارم الاخلاق، (بیروت: موسسه الاعلمی، ۱۳۹۲ ه. ق) ص ۱۳۸.



کارگزاران و افرادی که وظیفه ای دارند، آن را به بهترین وجه به انجام رسانند، پیامبرگرامی اسلام (ص) فرمودند: «رَحِمَ اللَّهُ أَمْرًا صَنَعَ وَ اتَّقَنَ»^(۱) «خداوند رحمت کند کسی را که کار خود را با استحکام و استواری انجام می‌دهد». همچنین اسلام، مردم را از نیرنگ در معامله به طور قاطع باز داشته و آثار زیان بار اجتماعی آن را بیان می‌کند. رسول خدا (ص) می‌فرماید:

«مَنْ غَشَّ مُسْلِمًا فِي بَيْعٍ أَوْ شَرَاءٍ فَلَيْسَ مِنَّا وَ يُحْشَرُ مَعَ الْيَهُودِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ؛ لِأَنَّ مَنْ غَشَّ مُسْلِمًا فَلَيْسَ بِمُسْلِمٍ...»^(۲)

«کسی که به برادر مسلمان خود در خرید و فروش نیرنگ زند، از ما نیست و روز قیامت با یهودیان محشور خواهد شد؛ برای این که قطعاً هرکس از مسلمانان در معامله نیرنگ بکند، مسلمان نیست.»

امام موسی بن جعفر (ع) هم در مورد نشاط و سرزندگی و اثرات زیان بار تنبلی در کار می‌فرماید: «أَيْتَاكَ وَالْكَسَلِ وَالضُّجْرِ، فَأَنْتَهُمَا يَمْنَعَانِكَ مَنْ حَظَّكَ مِنَ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ».^(۳) «از تنبلی و سستی دوری کن، چرا که این دو تو را از بهره‌های دنیا و آخرت محروم خواهند ساخت.»

نتیجه گیری:

۱- انسان به عنوان اشرف مخلوقات به خاطر داشتن امتیازات ویژه، بیش از هر موجود دیگری مشمول برنامه‌های تربیتی و ابعاد مختلف آن می‌گردد تا به سعادت و کمال دست یابد. حال که این انسان، مشمول برنامه‌های تربیتی خداوند متعال قرار گرفته است، آموزه‌های دینی را در قالب قرآن و سنت به عنوان زمینه‌ساز هدایت انسان که منجر به تربیت او خواهد شد، بیان نموده و قرآن را به عنوان کامل‌ترین برنامه و یکی از نشانه‌های خاتمیت اسلام معرفی

^۱ - کلینی ، پیشین، کتاب الایمان و الکفر، باب اهتمام به امور المسلمین.

^۲ - شیخ مرتضی انصاری، المکاسب، ج ۲، (قم: الهادی، ۱۴۱۷) ص ۳۵۰.

^۳ - منسوب به امام جعفر صادق (ع)، مصباح الشریعة (بیروت: موسسه اعلمی، بی تا) ص ۱۲۷.



می‌نماید. زیرا امکان ارائه‌ی برنامه‌ای شایسته و مترقی‌تر و هدایتی والاتر از قرآن وجود ندارد. پس قرآن، هدایت محض است و روایات معصومین (ع) هم که به عنوان تالی تلو و تفسیر آیات قرآن برای عموم انسانهاست، در طول برنامه‌های قرآن قرار می‌گیرند. «هَذَا بَصَائِرُ مِنْ رَبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ» «این وسیله‌ی بینایی از طرف پروردگارتان و مایه‌ی هدایت و رحمت است برای جمعیتی که ایمان می‌آورند».

۲- به دیدگاه‌های دانشمندان اسلامی و غیر اسلامی از جمله دیدگاه بنیانگذار جمهوری اسلامی حضرت امام خمینی (ره) که خود نمونه‌ی بارزی از یک انسان به کمال رسیده و تربیت یافته در عصر حاضر بود اشاره شده است که می‌فرماید: «با تربیت انسان، عالم اصلاح می‌شود...» و مقدمه‌ی تربیت و اصلاح جامعه‌ی بشری را تربیت صحیح انسان دانسته است. در خصوص دیدگاه اندیشمندان غیر اسلامی به دیدگاه افلاطون اشاره شده است که کار تربیت را قوه‌ی بینایی می‌داند که در عصر مخصوص به آن جا می‌دهد منتها جهت توجّه آن خطاست. و کار تربیت اصلاح این عیب و تصحیح این توجه می‌باشد.

۳- پس از بیان اهداف کلی و تفصیلی تربیت به عنوان اهداف زمینه‌ساز، قرب الهی به عنوان هدف نهایی آن معرفی می‌شود و از شناخت خدا و انسان و جامعه و تاریخ و طبیعت به عنوان اهداف کلی یاد شده است.

۴- برای پاسخ به امکان یا عدم امکان تربیت پذیری انسان؛ با بیان ضرورت تربیت الهی انسان، به عنوان محرک جهت‌پیگیری بررسی و نفی و اثبات مبحث، اصول حاکم و عوامل مؤثر در تربیت‌پذیری انسان تبیین شده است که از جمله به اصل ارسال رسل و اندازها و تبشیرها و اصل امر به معروف و نهی از منکر به عنوان یک واجب کفایی پرداخته شده است. در خصوص عوامل مؤثر در تربیت اموری مثل تعقل، الهام‌پذیری، سعادت طلبی، تأثیرپذیری و آینده‌نگری به صورت فهرست‌وار شمرده شده است.

۵- ضمن برشمردن اهداف و روش‌های تربیت انسان در اسلام، تقوا به عنوان خمیرمایه‌ی اصلی «پرورش افراد متقی» که به عنوان یکی از اهداف معرفی شده، بیان و آن را در بازدارنده‌گی از غفلت مؤثر می‌داند.



۶- با یادآوری اهمیت روش مناسب در تربیت نوع انسان و تاکید بر این که تربیت او یک آزمایش تجربی و محسوس نیست باید دانست که تربیت یک برنامه‌ی هدفمند و از پیش تعیین شده است که لازم است ضمن شناخت دقیق و کافی در ابعاد مختلف، مناسب‌ترین و نتیجه‌بخش‌ترین شکل برخورد را در روند مراحل تربیت برگزیند که آیین اسلام نیز ضمن ارائه‌ی کاملترین و مترقی‌ترین و روشها، روشهایی مثل محبت با لحاظ آثار روانی آن، و ایجاد حالت ارادت و شیفتگی در فرد و روشن‌تکریم شخصیت، روش الگو دهی و بیان حوادث عبرت‌آموز تاریخی که ترجیحاً به صورت قصص القرآن جلوه می‌کند را در این خصوص تجویز می‌نماید.

منابع

- ۱- قرآن کریم
- ۲- احمدی، علی اصغر (۱۳۸۳)، اصول تربیت، چاپ چهارم، تهران: انجمن اولیاء و مربیان.
- ۳- ادیب، علی محمدحسین (۱۳۷۹)، راه و روش تربیت از دیدگاه امام علی (ع)، ترجمه سیدمحمد رادمثنش، تهران: انجام کتاب.
- ۴- افلاطون (۱۳۷۶)، جمهور، ترجمه‌ی فؤاد روحانی، چاپ سوم، تهران: بنگاه ترجمه نشر کتاب.
- ۵- امام خمینی، روح الله (۱۳۷۶)، چهل حدیث، قم: مرکز نشر فرهنگی رجاء.
- ۶- _____ (بی‌تا)، در جستجوی راه از کلام امام، دفتر ۲۲، تهران: امیرکبیر.
- ۷- امانوئل کانت (۱۳۷۲)، تعلیم و تربیت، اندیشه‌هایی درباره‌ی آموزش و پرورش، ترجمه‌ی غلامحسین شکوهی، چاپ سوم، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ۸- انصاری، شیخ مرتضی (۱۴۱۷)، المکاسب، قم: الهادی، ج ۲.
- ۹- بهشتی، احمد (۱۳۷۴)، تربیت از دیدگاه اسلام، چاپ سوم، تهران: پیام.
- ۱۰- خواجه‌نصیر الدین طوسی، محمد بن محمد (۱۳۶۴)، اخلاق ناصری، مصحح مجتبی مینوی و علی‌رضا حیدری، تهران: خوارزمی.
- ۱۱- ژان ژاک روسو (۱۳۷۰)، امیل یا آموزش و پرورش، ترجمه‌ی منوچهرکیا، تهران: دریا.
- ۱۲- شرتونی، سعید (۱۹۹۲ م)، اقرب‌الموارد فی فصیح‌العربیة و الشوارد، بیروت: مکتبه لبنان.
- ۱۳- شهید ثانی (۱۳۶۸)، منیه‌المربد فی ادب‌المفید و المستفید، تحقیق رضا مختاری، تهران: مکتب اعلام اسلامی.
- ۱۴- شیخ طبرسی (۱۳۹۲ ه.ق)، مکارم الاخلاق، بیروت: موسسه‌الاعلمی.
- ۱۵- صدیق، عیسی (بی‌تا)، تاریخ فرهنگ اروپا، تهران: مرکز دانشگاهی.
- ۱۶- فردریک مایر (۱۳۷۴)، تاریخ اندیشه‌های تربیتی، ترجمه‌ی علی اصغر فیاض، تهران: سمت، ج ۱.
- ۱۷- فیض کاشانی، ملامحسن (۱۳۸۳ ه.ق)، محجۀ البیضاء، قم: انتشارات اسلامی، ج ۵.



- ۱۸- قائمی، علی (۱۳۶۲)، زمینه‌ی تربیت، تهران: امیری.
- ۱۹- کلینی، محمدبن یعقوب (۱۴۰۰)، اصول کافی، مترجم علی اکبر غفاری، چاپ پنجم، تهران: مکتبه الاسلامیه ج ۳.
- ۲۰- محمدبن علی بابویه (بی تا)، من لا یحضره الفقیه، مصصح محمد آخوندی، تهران: دارالکتب الاسلامیه، ج ۱.
- ۲۱- مراکز تربیت معلم کشور (۱۳۷۸)، تعلیم و تربیت اسلامی، چاپ پنجم، تهران: سمت.
- ۲۲- مصباح، محمدتقی (۱۳۸۱)، معارف قرآن، چاپ هفتم، قم: در راه حق.
- ۲۳- مطهری، مرتضی (۱۳۷۹)، بیست گفتار، چاپ شانزدهم، قم: صدرا.
- ۲۴- _____ (۱۳۸۲)، فلسفه‌ی اخلاق، چاپ بیست و ششم، قم: صدرا.
- ۲۵- منسوب به امام جعفر صادق^(ع) (بی تا)، مصباح الشریعه، بیروت: موسسه‌اعلمی.



بررسی نقش آموزش و پرورش در فرهنگ سازی و نهادینه کردن و اجرای سیاستهای کلی اقتصاد مقاومتی

دکتر سید جمال الدین محسنی زنوزی^۱، بهنام اصغرزاده^۲، هادی جعفرزاده^۳، هانیه جعفرزاده^۴

چکیده

اقتصاد مقاومتی مجموعه ای از سیاست ها است که در پی توانمندسازی جامعه برای رویارویی با تکانه های اقتصادی بوده و بر فرهنگ اسلامی استوار است. بی شک پس از پذیرفتن نگاه فرهنگی به اقتصاد مقاومتی به عنوان یک از پایه های تحقق این مهم در سطوح مختلف جامعه، آموزش و پرورش در جایگاه اصلی ترین محمل شکل گیری و ترویج خطوط فرهنگی کشور مورد توجه خواهد بود. هدف اساسی مقاله حاضر، بررسی نقش آموزش و پرورش در فرهنگ سازی و نهادینه کردن و اجرای سیاستهای کلی اقتصاد مقاومتی می باشد که به روش توصیفی - تحلیلی انجام شده است. نتایج، نشان داد راهبردهای گسترش مشارکت و سهم آموزش و پرورش در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و تخفیف نابرابری در توزیع درآمد، افزایش کارایی و بهره وری در تولید و ارائه خدمات آموزشی و برابرسازی دسترسی به فرصت های آموزشی و بهره مندی از آموزش، به ترتیب دارای اولویت بوده و در پایان سیاست ها و اقدامات نیز اولویت بندی شدند. باید فرهنگ استفاده صحیح و مدیریت منابع، توسط والدین و معلمان به دانش آموزان آموزش داده شود تا آن ها بتوانند با درایت و عقلانیت، نیاز های اساسی را شناسایی و در راستای بر طرف کردن این نیاز ها تلاش کنند.

کلمات کلیدی: اقتصاد مقاومتی، آموزش و پرورش، فرهنگ سازی، توسعه پایدار

^۱دکترای علوم اقتصادی، عضو هیئت علمی دانشگاه ارومیه، دانشکده اقتصاد و مدیریت

^۲ کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش behnam.asgharzade@gmail.com

^۳ کارشناس ارشد علوم اقتصادی

^۴ کارشناس روانشناسی



مقدمه

با ابلاغ سیاست های کلی اقتصاد مقاومتی، قوای کشور، موظف شدند تا نقشه راه را برای عرصه های مختلف، تدوین و همه نهادها را برای پیاده سازی سیاست های یادشده ساماندهی کنند. در این راستا برای وزارت آموزش و پرورش، وظایف برنامه ریزی، تبیین اقتصاد مقاومتی و گفتمان سازی لازم با جلب مشارکت اندیشمندان تعیین شد. نظام آموزش عمومی کشور در این مسیر با چالشهایی چون ناشناخته بودن نسبی ابعاد اندیشه اقتصاد مقاومتی در قلمرو آموزش و پرورش و تنوع دیدگاه ها در

مورد چشم انداز و چگونگی دستیابی به وضعیت مطلوب روبرو است که بر ضرورت تدوین برنامه و تع یین راهبردها، سیاست ها و اقدامات تأکید میکند. در اندیشه اقتصاد اسلامی یکی از مهم ترین عوامل تحقق عزت برای مسلمین، استغناء و تأمین بودن نیازهای اساسی آنان معرفی شده است. بر اساس آموزه های اسلامی افراد باید تلاش کنند که بی نیاز از دیگران شوند و دولت اسلامی نیز در جهت تأمین نیازهای اساسی آن ها اقدام کند. در آموزه های اسلامی و در سیره و سخنان ائمه بزرگوار (علیهم السلام) (نیز این مطلب دیده می شود (معلمی، ۱۳۹۱). بشر همواره در طول زندگی خود با مشکلاتی مواجه شده است ولی هر بار با استفاده از قدرت تعقل بر همه مشکلات فائق آمده و حرکتی رو به جلو داشته است. با نگاه به تاریخ می توان متوجه این موضوع شد که همه دانش ها و فنون نسبت به گذشته و ابتدای پیدایش خود دچار تحول شده اند و همگی آن ها به سمت بهتر شدن، پیشرفت و تکامل حرکت کرده اند. دانش اقتصاد نیز از این قائنده مستثنی نیست (یزدان پرست ۱۳۹۳). اقتصاد مقاومتی مسئله اصلی حال حاضر نظام اسلامی در عرصه ی اقتصاد است. واژه ی اقتصاد مقاومتی اولین بار در دیدار کارآفرینان با مقام معظم رهبری در شهریور سال ۱۳۸۹ مطرح گردید. مهم ترین نقش آموزش و پرورش در تحقق اقتصاد مقاومتی فرهنگ سازی در میان دانش آموزان، اولیاء و مربیان است. آموزش و پرورش با ایجاد آماذگی ذهنی و روحی برای کارآفرینی، استفاده از تولیدات داخلی و صرفه جویی در امور مختلف زمینه را برای تحقق اقتصاد مقاومتی در جامعه ایجاد می کند. در واقع تدوین کتب درسی و گنجانندن مفاهیم و مطالب در آن ها بر مبنای اقتصاد مقاومتی زمینه را برای تحقق اهداف آموزش و پرورش در این زمینه فراهم می کند. آموزش و پرورش نقش مهمی در فرهنگ سازی برای ترویج و بسط آن چه در نظام جمهوری اسلامی ایران به دنبال آن هستیم در بین



دانش آموزان و خانواده ها دارد. سیاست های این موضوع در کشورمان باید به یک گفتمان عمومی تبدیل شود و آموزش و پرورش رسالت و نقش مهمی در این گفتمان سازی دارد (هاشم پور و همکاران، ۱۳۹۳). ما باید بتوانیم نیروی تربیت کنیم که از نظر خلاقیت و نوآوری سرآمد باشد. یکی از بزرگترین رسالت های آموزش و پرورش در این حوزه توجه به تربیت نسلی است که در آینده بتواند با رویکرد اقتصاد مقاومتی کشور را به سمت پیشرفت سوق دهد (اختری، ۱۳۹۲).

بیان مسئله

اقتصاد ایران همواره با موانع و مشکلاتی روبرو بوده است. اولین مشکلی که اقتصاد کشور ایران و شاید دیگر کشورها را تهدید می کند مسئله تورم است. مشکل دیگر نیز بیکاری جوانان و به ویژه فارغ التحصیلان دانشگاهی است. در این میان همه می دانیم آموزش و پرورش رکن اساسی توسعه است. آموزش افراد نوعی سرمایه گذاری ملی است و هر کشوری که در این راه تلاش بیشتری نماید بدون شک از رشد و توسعه اقتصادی و اجتماعی بیشتری در آینده برخوردار خواهد شد، سرمایه انسانی که در نتیجه آموزش حاصل می شود از مهم ترین عوامل رشد و توسعه اقتصادی است (سعیدی کیا، ۱۳۹۴). فشارها و ضربه های اقتصادی برای آموزش و پرورش از دو جنبه قابل بحث است، یکی مربوط به فشارهای خارجی است که عمدتاً تحریم و جنگ نرم در شرایط فعلی عامل اصلی این بخش است و جنبه دیگر فشارهای داخلی است که به مجموعه عواملی تلقی می شود که موجب بازدارندگی در اجرای سیاست گذاری های کلان آموزش و پرورش می گردد. وزارت آموزش و پرورش کشور نیز دارای مشکلات اقتصادی می باشد که حل کردن آن ها می تواند تأثیر بسزایی در پیشرفت جامعه داشته باشد. بنابراین اجرایی کردن اقتصاد مقاومتی در این وزارت باید در اولویت کار قرار گیرد (محمد زاده و عبدی، ۱۳۹۵).

اقتصاد مقاومتی

برای مفهوم اقتصاد مقاومتی، تعاریف متفاوتی ارائه شده که هر کدام از جنبه ای به این موضوع نگاه کرده اند. در این میان، تعریف جامع و کامل از اقتصاد مقاومتی را خود رهبر فرزانه انقلاب ارائه داده اند. ایشان در دیدار با دانشجویان فرمودند: «اقتصاد مقاومتی یعنی آن اقتصادی که در شرایط فشار، در شرایط تحریم، در شرایط دشمنی ها و خصومت های شدید میتواند تعیین کننده رشد و شکوفایی کشور باشد.» اقتصاد مقاومتی در رویارویی و تقابل



با اقتصاد وابسته و مصرف کننده قرار می گیرد، منفعل نیست و در مقابل اهداف اقتصادی سلطه ایستادگی می کند، سعی در تغییر ساختارهای اقتصادی موجود و بومی سازی آن بر اساس جهان بینی و اهداف دارد. به عبارتی اقتصاد مقاومتی یعنی تشخیص حوزه های فشار و تلاش برای کنترل و بی اثر کردن آن ها و در شرایط آرمانی، تلاش برای تبدیل این فشارها به فرصت است (طغیانی، ۱۳۹۴). اقتصاد مقاومتی در راستای کاهش وابستگی ها و تأکید روی مزیت های تولید داخل و تلاش بر خود اتکایی است. اقتصاد مقاومتی، اقتصادی است که با آینده پژوهی دقیق و عالمانه تمامی فرصت های آتی دشمن را برای ضربه زدن به اقتصاد کشور شناسایی کرده و راه کار مناسب را در سطوح مختلف به کار می گیرد (آقا محمدی، ۱۳۹۳).

علم اقتصاد

علم اقتصاد امروزی در لغت از اصطلاح یونانی اویکونومیا که از دو جزء «ایکوس» به معنای خانه و «نوموس» به معنای «قانون» تشکیل شده است. قدما با دسته بندی آن در مجموعه ی حکمت عملی، این لفظ یونانی را تدبیر منزل معنا نموده و موضوع آن را چگونگی اداره ی امور خانه در بحث رابطه ی با زن، فرزند، خدمت کار و از جمله تدبیر رابطه ی مال و صاحب مال می دانستند. اما از آن جا که در اکتساب و به کارگیری اموال و دارایی ها همواره اجتناب از اتلاف و هدر رفت نیروی کار و تولیدات از اهمیت زیادی برخوردار است، در اصطلاح مدرن عموماً به معنای اصول جستجوی دستیابی یا روش نیل به اهداف دلخواه با حداقل صرف امکانات مالی و دارایی ها، آمده است و لذا در اشکال مختلف صفت «اقتصادی» مانند تربیت اقتصادی یا فرهنگ اقتصادی و مضاف «اقتصاد» مانند اقتصاد آموزش و پرورش یا اقتصاد فرهنگ بکار می رود، بدون این که ارتباط مستقیمی با تولید، توزیع یا مصرف ثروت ها داشته باشد (طغیانی، ۱۳۹۴).

پیشینه پژوهش

محمد زاده و عبدی (۱۳۹۵) در کتاب گزارش همایش ملی اقتصاد آموزش و پرورش با رویکرد اقتصاد، عنوان کردند که مسئولیت فرهنگیان در قبال تحقق اقتصاد مقاومتی به دلیل ارتباط مستقیم آنان با دانش آموزان و همچنین خانواده های دانش آموزان بسیار مهم و قابل توجه است. از جمله مهم ترین وظایف فرهنگیان در راستای فرهنگ سازی اقتصاد مقاومتی، می توان به گفتمان سازی، فرهنگ سازی و مطالبه گری در اشاره نمود.



طغیانی (۱۳۹۴) در کتاب خود با عنوان درآمدی بر اقتصاد مقاومتی و آموزش و پرورش، به این نتیجه رسید که بخشی از سیاست های کلی اقتصاد مقاومتی ناظر بر مباحث ساختاری است. برنامه ی درسی باید ساختارهای اقتصادی را به خوبی معرفی کند. دانش آموز با ساختار اقتصادی کشور و فرآیند تصمیم سازی اقتصادی کشور در حد نیاز خود آشنا شود و وظایف و حقوق خود را در مقابل این مجموعه بشناسد و بصورت فعال در آن نقش آفرینی نماید.

Pegkas (2016) در مقاله خود بیان کرد که دانش آموز در هر پایه ای باید بداند روش های مختلفی برای تخصیص کالاها و خدمات می تواند مورد استفاده قرار گیرد. مردمی که به صورت انفرادی یا جمعی در مبادله اند باید روش هایی را برای تخصیص انواع مختلف کالاها و خدمات انتخاب کنند. دانش آموز باید بتواند روش های متفاوت تخصیص کالا و خدمات را به وسیله مقایسه منافع و هزینه های هر روش ارزیابی کند. پایان کلاس هشتم از متریبان انتظار دارد تفاوت های اساسی بین تخصیص منابع در اقتصاد مبتنی بر بازار و اقتصاد دستوری را تشخیص دهند و تا پایان کلاس دوازدهم متریبان می آموزند که مقایسه هزینه ها و منافع روش های مختلف تخصیص برای انتخاب مناسب ترین روش تخصیص منابع، در آینده اقتصادی کشور بسیار موثر و مفید خواهد بود.

Yavez (2014) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که باید دانش آموزان مدارس را با ادبیات اقتصاد آشنا کرد. آموزش و پرورش موظف است که دانش آموزان را برای ورود به بازار کار آماده کند. اگر به دانش آموزان اصول اقتصادی را آموزش دهیم قابلیت های تولیدی کشور افزایش می یابد.

نظریه های علمی اقتصاد مقاومتی

اقتصاد مقاومتی مفهومی سیاسی، ایدئولوژیک و غیرعلمی نیست که به دلایل مسائل تحریم در جمهوری اسلامی خلق و ابداع شده باشد. این مفهوم دارای جریان علمی سابقه داری در دنیا است که تحت عنوان پروژه مقاوم سازی و استحکام بخشی به اقتصادهای پیشرفته بعد از جنگ جهانی دوم و به ویژه پس از بحران ۱۹۷۰ میلادی مطرح بوده و هست. امروزه فهرستی از نظریات اقتصادی با عناوینی مانند تاب آوری، استحکام، پایداری، ثبات، ضدشکنندگی و .. در بین اقتصاد دانان وجود دارد که هر یک به نحوی سعی در مقاوم سازی ساختارهای اقتصادی



کلان یا منطقه ای، یا فردی یا بخشی دارند. بررسی این نظریات نشان می دهد هر آن چه در تئوری های علمی و تجارب بشری، امروزه موجود است با گزاره هایی سازگاری دارد. (طغیانی، ۱۳۹۴).

چیستی تعلیم و تربیت اقتصادی

تحول فکری و فرهنگی آحاد جامعه از این جهت اهمیت دارد که تصمیمات افراد در ابعاد مختلف اقتصادی، سیاسی و فرهنگی در زندگی شخصی و فعالیت شغلی در سیاست گذاری ها و برنامه ریزی های خرد و کلان جامعه همگی زاینده ی نظام فکری آن هاست. لذا برای ایجاد تغییر در آن ها لازم است این نظام به صورت هدفمند متحول شود. به عبارت دیگر آن چه از رفتارهای افراد در جامعه انسانی ظهور و بروز می یابد، معلول فرهنگ آن ها و نوع بینش ها و نگرش هایی است که نسبت به اداره و تنظیم رابطه شان با خود، خداوند، دیگر انسان ها و طبیعت دارند. این بینش ها که شاکله های فردی یا جمعی افراد را شکل می دهند به نوعی مهم ترین عامل تعیین کننده در شکل گیری گرایش ها و رفتارهای آن هاست. بخش وسیعی از رفتارها و تعاملات انسانی در جوامع در مورد چگونگی تمهید شرایط مادی زندگی و حرکت در مسیر رشد و پیشرفت است. تهیه امکانات اولیه زندگی از جمله غذا، لباس، سرپناه و مسکن و نیز تأمین رفاه انسانی فراتر از نیازمندی های اولیه که به صورت فردی یا به مدد روابط و تعاملات اجتماعی حاصل می گردد، از جمله مواردی است که در حیطه ی رفتارهای اقتصادی تعریف می گردد (طغیانی، ۱۳۹۴). در مجموع می توان گفت تربیت اقتصادی صحیح، لازمه ی پیشرفت است و تبعات فقدان آن بر رفتارها و فعالیت ها زمانی جلوه می کند که فرد لاجرم در زندگی اجتماعی در موقعیت هایی قرار می گیرد که نیاز به بروز رفتاری عقلایی و تصمیمی عقلانی مبتنی بر فرهنگ و ارزش های بومی و مقتضیات ملی خویش دارد و در این مقام نه یک دانش سازمان یافته و نهادینه شده از مفاهیم، نه چهارچوبی برای تحلیل اوضاع اطراف خود و نه فرهنگی حاکم مبتنی بر ارزش های جامعه و مصالح فردی اجتماعی، هیچ کدام وی را همراهی نمی کنند. نتیجه چنین ضعف و فقدان بر پیشرفت و توسعه همه جانبه کشور پیشاپیش معلوم است. چرا که به عنوان مثال در عرصه ی اقتصاد فرد لاجرم در مقام یک عضو خانواده، نیروی کار، شهروند مسؤول در عرصه اجتماعی، مصرف کننده و تولیدکننده کالا و خدمات، پس اندازکننده و سرمایه گذار و در بستری از انواع شاکله های جمعی و فردی مانند فرهنگ کار، فرهنگ مصرف، فرهنگ اتخاذ تصمیم های بهینه، فرهنگ هزینه



فایده، فرهنگ استفاده بهینه و کارا از منابع، فرهنگ بهره‌وری، فرهنگ تعامل با محیط انسانی و فیزیکی اطراف از جمله محیط زیست و ده‌ها بستر فرهنگی دیگر قرار می‌گیرد و برآیند رفتارهای جمعی در چنین فضایی است که موجبات رشد یا انحطاط ملتی را فراهم می‌آورد. فرهنگ اقتصادی را شاید به توان حلقه مفقوده بسیاری از ناهنجاری‌های رفتاری و به شکست کشاندن یا پیروزی و موفقیت سیاست‌های اقتصادی دانست. امری که متأسفانه در کشور ما مغفول بوده و به ویژه با وجود داعیه تلاش برای شکل‌دهی به جامعه‌ی الگوی اسلامی، همتی مضاعف را در این عرصه می‌طلبد. امری که شاید اولین گام آن طراحی الگویی برای فرهنگ‌سازی و تربیت اقتصادی در مقاطع سنی مختلف مبتنی برآموزه‌های قرآنی، روایات ائمه معصومین، تجربیات جهانی و نیز میراث تمدنی ماست (طغیانی، ۱۳۹۴).

ارتباط اقتصاد مقاومتی و آموزش و پرورش با توجه به فرمایشات مقام معظم رهبری

اصول اقتصاد مقاومتی با توجه به فرمایشات مقام معظم رهبری به این شرح است:

- ۱- مردمی کردن اقتصاد
- ۲- کاهش وابستگی به نفت
- ۳- توسعه صنایع دانش‌بنیان
- ۴- مدیریت مصرف
- ۵- استفاده حداکثری از زمان، منابع و امکانات.

نقش آموزش و پرورش و معلمان در ایجاد و ترویج فرهنگ اقتصاد مقاومتی

نظام آموزشی کشور با در اختیار داشتن بیشترین زمان برای اثرگذاری در ذهن و عملکرد افراد جامعه از سنین کودکی تا مقطع مهمی از رشد در دوره جوانی منبع مهمی برای تأمین و ارتقاء سرمایه انسانی است. وزارت آموزش و پرورش یکی از اصلی‌ترین گروه‌های مرجع کشور ظرفیت زیادی را برای فرهنگ‌سازی درباره اقتصاد مقاومتی را دارد و پیشتر در طرح‌هایی همچون «همیار پلیس» بخش کوچکی از این ظرفیت عظیم به اثبات رسیده است.



مسئولین وزارت آموزش و پرورش نیز بر ضرورت توجه به این ظرفیت در وزارت خانه مطلوب خود واقف هستند و در سال های پس از مطرح شدن موضوع اقتصاد مقاومتی به نقش این وزارت خانه در بهینه سازی روندها و ساختارها و فرهنگ سازی از طریق گنجاندن سر فصل هایی در کتاب های درسی دانش آموزان و معلمان و دانشجو معلمان و برگزاری دوره تا تدوین منشور اقتصاد مقاومتی در آموزش و پرورش اشاره کرده اند. از سوی دیگر نقش معلمین در تحقق سیاست ها و خط مشی های اعلامی نیز در نهادی همچون مدرسه بسیار پر رنگ تر از عوامل اجرایی در بخش های دیگر در موضوع اقتصاد مقاومتی است. فرهنگ اشاعه شده از طریق برنامه رسمی آشکار یعنی کتاب های درسی، محتوای آموزشی و فعالیت های رسمی تعریف شده همه ی تأثیری نیست که مدرسه می تواند بر مخاطبین خود بگذارد. علاوه بر برنامه درسی آشکار، «برنامه درسی پنهان» (از جمله رفتار و سلوک معلمان و اولیای مدرسه و روابط بین دانش آموزان) نیز تأثیر قابل توجهی بر شکل گیری فرهنگی دانش آموزان دارد. چه بسا اثری که دانش آموزان به ویژه در سنین پایین تر از برنامه درسی پنهان در این رابطه بپذیرند، بیش از بخش رسمی و آشکار برنامه های مدرسه باشد. به عنوان مثال، تأکید منفی یا مثبت معلم در کلاس درس بر محصولات تولید داخلی، لوازمی که خود اولیای تربیتی مورد استفاده قرار می دهند و سلوک شخصی آن ها از جمله مواردی است که می تواند در شکل گیری نوع نگاه نسل آتی به این مقوله مؤثر باشد.

روش شناسی پژوهش

با توجه به اهداف و سؤالات پژوهش، در این مقاله از روش پژوهش ترکیبی استفاده شد.

پژوهش ترکیبی روشی است که در آن باهدف درک بهتر موضوع، تلفیقی از روش های کمی و کیفی باهم استفاده می شوند (کیامنش، ۱۳۸۸). تلفیق روش های کمی و کیفی در پژوهش ترکیبی به دو صورت درون مرحله ای و کامل انجام می شود و با اینکه در این پژوهش از الگوی ترکیبی کامل (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵) استفاده شد، اما هر یک از پرسشها و اهداف پژوهش، دارای روش خاص خود هستند.



ابزار پژوهش

ابزار اندازه گیری داده ها در بخ شهای اول و دوم، سیاهه بازیینی (چک لیست) بررسی

اسنادی پژوهش ها، اسناد بالادستی و سیاست های ابلاغی مرتبط بود. در بخش سوم

نیز از پرسشنامه اولوی تبندی محقق ساخته، استفاده شد.

یافته های تحقیق:

راهبردهای سه گانه، سیاست های مربوط به هر راهبرد و اقدامات مربوط به هر سیاست که در ذیل راهبرد مربوطه اولویت بندی شد هاند به همراه نتایج آزمون های فریدمن و کروسکال والیس ارائه می شود. البته به دلیل شمار زیاد اقدامات و گنجایش محدود مقاله، از میان مجموعه اقدامها حداکثر به ذکر سه عنوان بسنده شده است.

۱. راهبردهای پیاده سازی سیاست های اقتصاد مقاومتی در آموز شوپرورش به ترتیب

اولویت:

جدول ۱- ترتیب اولویت راهبردها از منظر مجموعه پاسخ دهندگان به همراه نتایج آزمون سازگاری نظرات گروه های سه گانه پاسخ دهندگان

اولویت	عنوان راهبرد	N	نتایج آزمون فریدمن			نتایج آزمون کروسکال-والیس		
			میانگین رتبه	x	p	گروه		
						۱	۲	۳
۱	گسترش مشارکت و سهم آموزش و پرورش در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و تخفیف نابرابری در توزیع درآمد.	۸۶	۳.۴	۲۷.۴	۰.۰۰	۴۲.۸	۴۱	۴۰.۹
۲	افزایش کارایی و بهره وری در تولید و ارائه خدمات آموزشی	۸۴	۳.۵	۲۷.۴	۰.۰۰	۳۰.۴	۳۸۸	۴۷۸
۳	برابر سازی دسترسی به فرصت های آموزشی و بهره مندی از آموزش	۸۴	۳.۷			۲۷.۳	۴۶.۶	۴۶.۶



نتیجه آزمون آنالیز دوطرفه فریدمن برای پاسخ دادن به پرسش معنادار بودن تفاوت میان رتبه اولویت های تعیین شده توسط مجموعه پاسخ دهندگان، نشان داد که فرضیه صفر، رد می شود و لذا میان رتبه اولویت راهبردها تفاوت معنادار وجود دارد. البته این تفاوت، نشان نمی دهد کدامیک از رتبه ها با دیگری متفاوت بوده بلکه به این معنا است که دست کم میان دو مورد از رتب هها تفاوت معنادار وجود دارد. با رعایت اندکی احتیاط می توان عنوان کرد که احتمالاً آن گروه از عناوین راهبردها که

میانگین رتبه های آن ها با میانگین رتبه های عناوین دیگر تفاوت محسوس دارد، از اولویت های متفاوتی برخوردار هستند. در پاسخ به پرسش دوم که وجود تفاوت معنادار میان نظرات گروه های سه گانه مخاطبان در رتبه بندی راهبردها را مورد پرسش قرار میدهد از آزمون کروسکال والیس استفاده شد. فرضیه صفر در این آزمون آن است که میان نظرات پاس خدهندگان در رتبه بندی سیاست ها، تفاوت معنادار وجود ندارد.

چنانچه ملاحظه می شود فرضیه صفر در مورد سیاست های دوم و سوم رد شده ولی در مورد اولویت اول رد نشده است که نشان از نبود توافق میان گرو ههای مورد مطالعه در رتبه بندی اولویت های دوم و سوم و وجود توافق در مورد اولویت اول دارد.

نتیجه گیری

آموزش و پرورش که عهده دار تعلیم و تربیت رسمی نوجوانان و جوانان به عنوان نیروی پیشران توسعه کشور می باشد نقش تعیین کننده ای در تحقق اهداف اقتصاد مقاومتی با تکیه بر توسعه و ارتقای نیروی انسانی و فرهنگ سازی دکتترین اقتصاد مقاومتی در کل کشور دارد .

وظیفه آموزش و پرورش در اقتصاد مقاومتی به تدریس تکدرس اقتصاد مقاومتی محدود نمی شود بلکه بایستی گفتمان اقتصاد مقاومتی در طراحی کلیه سرفصل های آموزشی حاکم باشد و علاوه بر آن در ساختار اداری آموزش و پرورش نیز گفتمان صرفه جویی، استفاده از تولیدات داخلی نهادینه شود.

پیشنهادات

پیشنهاداتی جهت صرفه جویی و کاهش هزینه ها در آموزش و پرورش:



- ۱- عایق کردن شیشه‌ها و دیگر محفظه‌ها و جلوگیری از هدر رفتن انرژی و استفاده از نور طبیعی و خاموش کردن لامپ‌های اضافه در روشنایی روز. همچنین ساخت فضاهای آموزشی با اصول معماری که عمر آن زیاد و هدر رفت انرژی کم شود.
 - ۲- به جای نوشتن تحقیقات در کاغذ از سی دی و فلش استفاده شود.
 - ۳- جلوگیری از چاپ و توزیع انواع مجلات غیر ضروری.
 - ۴- استفاده از کتب الکترونیکی و کم کردن چاپ کتاب و دفتر و ترویج استفاده کامل از نوشت افزار.
 - ۵- اجرای طرح جمع‌آوری کتب درسی و دفاتر بلا استفاده دانش‌آموزان در هر سال تحصیلی.
 - ۶- استفاده بهینه از لوازم و وسایل مازاد در آموزشگاه‌ها.
 - ۷- هوشمندسازی وسایل گرمایشی و خنک کننده در ادارات و مدارس.
 - ۸- واگذاری بعضی امور مانند کپی و تکثیر، سرویس فرهنگیان، سرویس مأموریت‌های درون شهری و برون شهری به بخش خصوصی.
 - ۹- انتخاب لوازم آموزشی مناسب و بادوام.
 - ۱۰- ملزم نمودن معلمان و کارکنان به ساده‌زیستی و مظاهر آن در سطح مدارس، ادارات و منزل.
 - ۱۱- ساماندهی اصولی نیروی انسانی آموزش و پرورش بر اساس برنامه‌ها و نیاز سنجی
- پیشنهاداتی جهت فرهنگ سازی اقتصاد مقاومتی در آموزش و پرورش:
- ۱- تبلیغ کالای ایرانی بر روی جلد کلیه کتب و درخواست از تولید کنندگان برای تبلیغ بر روی دفاتر و نوشت افزار و آموزش، تشویق و فرهنگ سازی برای صرفه‌جویی، پرهیز از اسراف، تولید و مصرف کالای ایرانی.



- ۲- احیاء فریضه امر به معروف و نهی از منکر در سطح آموزش و پرورش، جامعه و آموزش و بازخوانی ارزش‌ها و ضد ارزش‌ها در بین دانش‌آموزان و فرهنگیان.
- ۳- بیان اهمیت استفاده از تولیدات داخلی در عدم وابستگی کشور به بیگانگان.
- ۴- توصیه مستمر به همکاران و دانش‌آموزان نسبت به باز نبودن پنجره‌ها هنگام روشن بودن بخاری و کولر، رسیدگی به وضع شیرهای آب، استفاده از لامپ‌های کم مصرف و خاموش کردن لامپ‌های اضافی در مواقع غیر ضروری.
- ۵- برگزاری مسابقه، همایش و فراخوان علمی در سطح مدارس و ادارات.
- ۶- تشکیل جلسات تخصصی و میزگردهای علمی فرهنگی با موضوع حماسه اقتصادی و اقتصاد مقاومتی در سطح ادارات و مدارس.
- ۷- برگزاری کلاس‌های آموزش اشتغال‌زایی و تولیدی برای دانش‌آموزان، همکاران فرهنگی و خانواده‌های آنان.
- ۸- آگاه کردن دانش‌آموزان نسبت به استفاده بهتر از منابع مالی و خرید در حد نیاز.
- ۹- آگاه کردن دانش‌آموزان به منابع محدود نفت، گاز و موارد دیگر.
- ۱۰- حمایت از ایده‌ها، طرح‌ها و اقدامات خلاقانه و مبتکرانه مرتبط با حماسه اقتصادی دانش‌آموزان و فرهنگیان.
- ۱۱- ترویج سبک زندگی اسلامی و مبارزه با شیوه‌های نادرست زندگی فعلی برای فرهنگیان، دانش‌آموزان و اولیاء.
- ۱۲- سرفصل هر کتاب از اول دبستان تا انتهای تحصیل مزین به یک حدیث و یک نکته اقتصادی باشد. همچنین ایجاد سرفصل‌های مناسب در کتب درسی برای اقتصاد مقاومتی و موضوعات مرتبط با آن مانند قناعت، صرفه‌جویی، پرهیز از تجمل.



منابع

- (۱) حسینی خامنه ای، سیدعلی، تبیین اقتصاد مقاومتی در بیان مقام معظم رهبری، انتشارات خیزش نو، ۱۳۹۳
- (۲) سرخه دهی، فاطمه، راهکارها و چالشهای تحقق سبک زندگی اسلامی به مثابه بستر تحقق اقتصاد مقاومتی، همایش ملی نقش سبک زندگی در اقتصاد مقاومتی، ۱۳۹۵
- (۳) سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰
- (۴) سیاست های کلی اقتصاد مقاومتی، دبیرخانه مجمع تشخیص مصلحت نظام، بهمن ماه ۱۳۹۲
- (۵) سیفلو، سجاد، مفهوم شناسی اقتصاد مقاومتی، فصلنامه معرفت اقتصاد اسلامی شماره نهم، پاییز و زمستان ۱۳۹۲
- (۶) عربی، حسین، اقتصاد مقاومتی در بیانات مقام معظم رهبری، فصلنامه سیاست های کلان مجمع تشخیص مصلحت نظام، بهار ۱۳۹۲
- (۷) عسگری، علی، ۱۸ راهکار در اقتصاد مقاومتی، روزنامه جام جم، ۱۳۹۱
- (۸) فشاری، مجید، بررسی و تبیین الگوی اقتصاد مقاومتی در اقتصاد ایران، مجله اقتصادی، مرداد و شهریور ۱۳۹۳
- (۹) فقیهی، علی نقی، تبیین هدف ها در اقتصاد آموزش و پرورش از دیدگاه اسلام، پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۷۷
- (۱۰) محمود متوسلی و محمدرضا آهنچیان، اقتصاد آموزش و پرورش، سمت، ۱۳۸۱
- (۱۱) ملک علیپور، غلامرضا، تبیین مقایسه ای سیاست های اقتصاد مقاومتی با سایر مکاتب اقتصادی، مجموعه مقالات همایش ملی بررسی و تبیین اقتصاد مقاومتی، ۱۳۹۱
- (۱۲) نهایندیان، محمد، حذف ویژه خواری ها لازمه جهاد اقتصادی است، خبرگزاری مهر، ۱۳۹۰
- (۱۳) Archibugi, D, Filippetti, A, Frenz, M. (2013), The impact of the economic crisis on innovation: Evidence from Europe, Technological (۱۴)
- Forecasting & Social Change, 80, 1247-1260 (۱۵)
- Briguglio, L., Stephen P., Growth and Resilience in east Asia and (۱۶)
- the Impact of the 2009 Global Recession, Available at: [http://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0011/141959/Growth_with_](http://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0011/141959/Growth_with_Resilience_in_Asia_5Dec2011.pdf) (۱۷)
- Resilience_in_Asia_5Dec2011.pdf (۱۸)
- Resilience_in_Asia_5Dec2011.pdf (۱۹)
- Chakrabarti, R and Setren, E, (2011), The Impact of the Great (۲۰)
- recession on School District Finances: Evidence from New York, (۲۱)
- Federal Reserve Bank of New York Staff Reports, no. 534, December, (۲۲)



چگونگی استفاده از رسانه بر اساس آموزه های اسلامی

رامین کریمی خشاب

کارشناسی فقه و حقوق اسلامی، دانشگاه مذاهب اسلامی تهران، گروه حقوق، تهران، ایران

raminphd99@gmail.com

حمدالله کریمی

نویسنده مسؤل استاد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مسجد سلیمان، گروه علوم تربیتی، مسجد سلیمان، ایران

phdkarimi91@gmail.com

چکیده

هدف مقاله حاضر تحلیل دیدگاه های تربیتی و اسلامی به منظور استخراج الزامات فردی انسان مسلمان در استفاده از رسانه می باشد. روش این پژوهش از نوع کیفی و به شیوه تحلیل محتوای بود که با بررسی منابع اسلامی مرتبط با رسانه صورت گرفته است. با توجه به گستردگی از مکتوبات چاپی و دیجیتالی در دسترس استفاده شد. روش گردآوری اطلاعات کتابخانه ای بود و از منابع موجود در کتابخانه ها و بانک های اطلاعاتی استفاده و ابزار گردآوری اطلاعات فیش و فرم طراحی شده توسط محققین بود. برای افزایش اعتبار از تحلیل افراد بیرون از محدوده استفاده و پس از بررسی و بازبینی، اصلاح مجدد صورت گرفت. نتایج و یافته های این تحقیق نشان می دهد با تعمق در آموزه های دینی می توان الزاماتی را مشخص کرد که او را در شناخت و تعامل با ابزارهای ساخته خودش از جمله رسانه کمک و از این ابزار مؤثرتر در هزاره سوم در مسیر تعادل و آرامش گام برداشت و از دغدغه های انسان معاصر و دلسوزان تعلیم و تربیت کاست. در این میان ضمن توجه به توسعه غیر قابل پیش بینی فناوری های نوظهور از رویکردی مثبت و سازنده بهره برداری کرد. استخراج الزامات اسلامی در تعامل با رسانه موجبات پیشگیری، ایمنی و اطمینان سازی زندگی فرد مسلمان و واکنش کردن او در دریای متلاطم امواج رسانه ای و اهداف پنهان و آشکار آن می شود. بنابراین با کمک آموزه های غنی و حیانی و متناسب سازی با ابعاد الزامات فردی در جهت استحکام ارتباط فرد با خدا، خود، دیگران، دنیا، زندگی و آخرت تلاش و زمینه خود فرماندهی او را در تعامل با ابزار های ساخته بشر از جمله رسانه های جمعی فراهم کرد.

واژگان کلیدی: دین، رسانه، ارتباط با رسانه، الزامات اسلامی، استفاده از رسانه.



مقدمه

بررسی سیر تاریخی زندگی بشر نشان می دهد انسان ها با کمک خرد، تعقل و یادگیری خود دست به ابزارسازی زده، مرحله به مرحله به تکمیل آنها پرداخته تا بر مشکلات خود فائق و با استمرار این روند در عصر حاضر و رونق زندگی صنعتی و به اصطلاح امروزه، مدرنیسم^۱ (تجدد خواهی) وارد همه عرصه ها، بویژه رسانه و فناوری اطلاعات و ارتباطات شده و در جهت تسخیر طبیعت قدم برداشته است. حجم و سرعت رشد تکنولوژی به حدی است دانشمندان آینده نگری چون تافلر^۲ اذعان دارند اگر فردی که سی سال پیش از دنیا رفته است سر از خاک بردارد و این همه تغییر و تحول را ببیند دوباره سکنه خواهد کرد. نسل جدید توانسته است به پیشرفت های چشم گیری در همه عرصه ها به خصوص ارتباطات دست یابد اما هم سطح با آن نتوانسته است رشد معنوی کند. بنابراین به مرور زمان میان نسل جدید و ارزش ها فاصله ایجاد و به همین ترتیب میان نسل جدید و حامیان ارزش ها (نسل بالغ) نیز این فاصله ایجاد خواهد شد که در صورت فقدان الزام معنوی به جدایی نسل ها خواهد انجامید.

تربیت نیروی انسانی متخصص و متعهد متناسب با هزاره سوم، نگاه خوش بینانه به آینده رقم می زند. بنابراین مقاومت و یا تسلیم در این مسیر عواقب وحشتناک تری در گسستن روابط انسانی ایجاد می کند و با توجه به الزام آور بودن آن، با تکیه برآموزه های اسلامی و نگاه فرصت طلبانه^۳ به موضوع در خدمت هرچه بیشتر به تعلیم و تربیت گام برداشت. پس باید برای نسل جدید بین آداب و ارزش های اسلامی تفکیک قائل شد و در جهت ضرورت وفاداری و حفظ ارزش ها و اصول، در عین تغییر و تفاوت آداب و سبک های زندگی توجیه شوند. اخلاق اسلامی برگرفته از آموزه های اسلامی در عصر تکنولوژی رسانه ای می تواند همانند فانوسی عمل کرده و با آگاهی بخشی، راه نجاتی فراهم و تعاملات رسانه ای را بهبود بخشد و به خدمت گذاری انسان و انسانیت رهنمون سازد.

پیشینه تحقیق

بررسی آثار اینترنت و موبایل در تغییر هویت تعداد ۳۸۴ نفر از جوانان ۲۹- ۱۵ ساله استان مازندران توسط نوابخش و همکاران (۱۳۸۹)؛ نشان داد گرایش جوانان به استفاده از رسانه در تغییر هویت فردی، گروهی،

1- Modernism
2- Tafler
3- Opportunistic



ارزش های خانوادگی و اجتماعی آن ها مؤثر است. ذهبیون، شهلا (۱۳۹۲) در تحقیق خود با عنوان الزامات اخلاقی نظام شهروند الکترونیک اذعان دارد ظهور فناوری نوع جدیدی از شهروندی را رقم زده که علیرغم فرصت ها و دستاوردهای فراوانش نظام اخلاقی و ارزشی جوامع را به چالش کشیده و لزوم توجه و ارائه راهبردهای مناسب اخلاقی و توجه به برنامه ریزی درسی دانش آموزان یک جامعه می داند. باقری، خسرو (۱۳۹۳) تربیت اسلامی را واژه ای با کاربرد زیاد معرفی و دو معنی کلیدی پرهیزگرا(کنترل کننده) و تعامل گرا(تعاملی) را که در معنی اول دوری گزینی و یک طرفه و محدود کننده است و در معنی دوم نیاز به انسان های با بصیرت و موقعیت شناس و متوجه به دلایل خود از ارتباطات را ضروری و بر توانمند سازی افراد برای ورود به هر موقعیتی تأکید دارد. کفاش، حمید رضا (۱۳۹۳) فناوری را فرصتی می داند که اگر استفاده نشود به تهدید تبدیل و یادآور می شود، این فضا با ترس و کناره گیری از آن ما را به جواب نرسانده و ارائه فرهنگ رسانه ای منطبق با فرهنگ دینی و ملی را مناسب می داند. جان تیلور گاتر (۲۰۰۳) درباره دنیای مجازی می گوید: رسانه ها با صرف وقت فراوان، فرصت تجربه دنیای حقیقی و آشنا شدن با واقعیت های نشاط آور و مخاطره آمیز را سلب می کند. وی معتقد است افراد معتاد به رسانه، غالباً مسئولیت پذیر نیستند؛ دائم باید به آن ها تذکر داد و مراقبت نمود. نسبت به هم، بدخواه، مغرض و فاقد هرگونه هدف پایدار و ثابتند(عبداللهیان، ۱۳۸۹، ص ۱۱۵). نظریه تلقیح مک گوایر و پاپاجورجیس (۲۰۱۳) به نقل از علیرضا دهقان، در زمینه اقناع رسانه ای اذعان دارد افراد باورهایی دارند که در معرض چالش قرار نگرفته و هنگامی که به آنها حمله شود به آسانی تغییر می کنند زیرا فرد عادت ندارد تا به دفاع از آن ها بپردازد. پس عقاید اگر مصون نشوند، خیلی آسیب پذیرند.

هدف و سؤالات تحقیق

هدف تحقیق: تحلیل دیدگاههای تربیتی اسلام به منظور مشخص کردن الزامات فردی در استفاده از رسانه می باشد.
سؤالات تحقیق: الزامات فردی استفاده از رسانه بر اساس آموزه های اسلامی در ارتباط با خدا، خود، دیگران، دنیا، زندگی و آخرت کدامند؟

ارتباط

در فرهنگ لغت واژه ارتباط ۱ با معادلهایی نظیر رسانیدن، بخشیدن، انتقال دادن، آگاه ساختن، مرادده داشتن، ربط دادن، بستن چیزی را به چیز دیگر، پیوند و رابطه معنا شده است. ارسطو فیلسوف یونانی بیش از ۲۳۰۰ سال



پیش ارتباط را جستجو برای دست یافتن کلیه وسایل و امکانات موجود برای ترغیب و اقناع دیگران. تئودور نیوکامب، پذیرش تأثیر را مسأله مهم ارتباط دانسته و می گوید: هرگاه شخصی تأثیری را بپذیرد که دیگری در مورد او ادا کرده، دومی با اولی ارتباط برقرار کرده است. از گود، عمل تأثیر پذیری و ارتباط را نه فقط بین افراد بلکه بین سیستم ها مطرح و می گوید: وقتی ما ارتباط برقرار می کنیم که سیستم یا منبع روی چگونگی اعمال سیستم دیگر تأثیر بگذارد و دریافت کننده از طریق علائم مناسب که در کانال حمل می شود با فرستنده مرتبط می شود (آذری، ۱۳۸۶).

ارتباط فراگردی است آگاهانه یا ناآگاهانه، خواسته یا ناخواسته که از طریق آن احساسات و نظرها به شکل پیام های کلامی یا غیر کلامی بیان و سپس ارسال، دریافت و ادراک می شوند. انسان ها در سه سطح درون فردی، میان فردی و عمومی یا جمعی با یکدیگر ارتباط برقرار می کنند. ارتباطات درون فردی همان ارتباط با خود است و ارتباط میان فردی رابطه با دیگران را که به ارتباط و مراودات بین دو فرد اطلاق می شود؛ و شامل گفتگو، مصاحبه و مذاکره گروهی می شود. در ارتباط عمومی یا جمعی فرد پیامی را به جمعی از مخاطبان می فرستد. ارتباطات فرایندی پویا، پیوسته، برگشت ناپذیر، تعاملی و زمینه ای است. به این دلیل پویاست زیرا از حالتی به حالت دیگر تغییر می کند. پیوسته است زیرا هرگز متوقف نمی شود. برگشت ناپذیر است زیرا پیام ارسالی و دریافت شده از سوی گیرنده قابل برگشت و انکار فرستنده نیست. تعاملی است زیرا پیوسته با خود و دیگران در تماس هستیم. فرایندی محتوایی و زمینه ای است زیرا وابستگی زیادی به کل تجربه انسانی دارد و انسان ها را وادار به کسب مقررات و مهارت ها می کند. تغییر و نوآوری مشکلات بسیاری نیز با خود به همراه دارد. پس باید برنامه ریزی صورت گیرد تا مشکلات مربوط به تغییر را به حداقل برسانیم و آن را هدایت کنیم. آسان ترین راه که شاخص عقلانیت است برنامه ریزی و آگاهی بخشی است که اساس اجرای عقلانیت بوده و ما را از آزمایش و خطا دور می کند (فیاضی، ۱۳۸۹، صص ۷۸-۷۵).

علیرغم انتقادات فراوان روند تغییر و توسعه رسانه ها روز به روز با سرعت بیشتری افزایش پیدا کرد. وقتی رسانه ای تازه پا به عرصه وجود می گذارد، رسانه قدیمی تر از دور خارج نمی شود. همچنان که نسخه های خطی اهمیت خود را حفظ کرده اند. پس رسانه ها مثل نظامی به هم پیوسته اما در حال تحول هستند. اگر چه شروع ارتباط بر صنعت چاپ و در ادامه به علائم اکترونیکی متمرکز شد اما القا و نوشتن و یا سخن گفتن قدمتی به اندازه تولد اولین انسان بر روی کره خاکی دارند. در خصوص بررسی رسانه ای آنچه امروزه مشاهده می شود نوعی

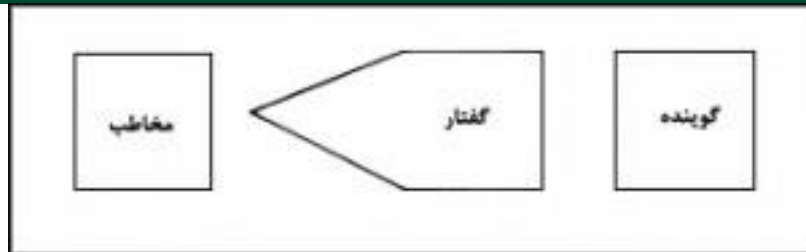


تلاش و تمایل برای انحصار طلبی رسانه ای و شخصی سازی کردن هرچه بیشتر آن می باشد که رقابت بر سر آن خود زمینه از هم گسیختگی رسانه ای را سبب شده است (هاشمی، ۱۳۸۵).

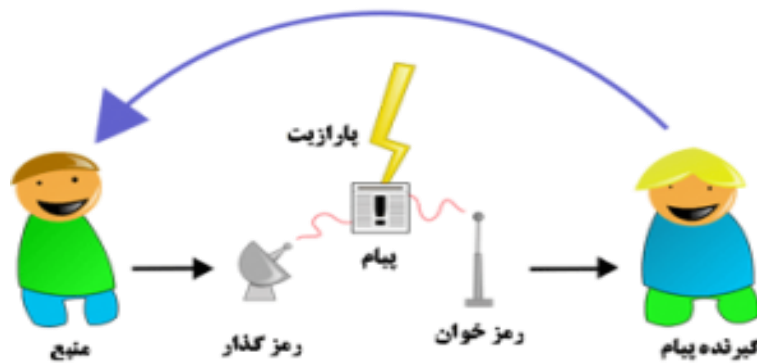
ارتباطات انسانی

بسیاری از محققین عقیده دارند ارتباطات^۱ به معنی عمومی کردن یا در معرض عموم قرار دادن است یعنی مفهومی برخاسته از درون افراد که به میان دیگران راه یافته است. پس ارتباطات یعنی انتقال مفاهیم یا تبادل پیام ها و به گونه ای وسیع تر تسهیم تجارب به صورت جمعی می باشد. موجود زنده انسانی تجارب و آنچه در درون و همراه خود دارد را با دیگران در میان می گذارد. این فراگرد که با انتقال افکار، احساسات و اطلاعات از یک منبع به منبع دیگری صورت می گیرد کلیه فعالیت های انسانی چون گفتار، نوشتار، اعمال، فیلم و پیام ها و مراودات رسانه ای را شامل می شود که در مجموع ارتباطات و تعاملات انسانی را رقم می زند.

ساده ترین مدل ارتباطی وجود سه عنصر را برای برقراری ارتباط الزامی دانسته که شامل فرستنده، پیام و گیرنده است. ارتباط زمانی برقرار می شود که فرستنده بخواهد مفاهیم ذهنی خود (پیام) را به دیگری که (گیرنده) است منتقل کند. همچنین عناصر دیگری در برقراری ارتباط مؤثر هستند از جمله رسانه یا وسیله انتقال پیام از فرستنده به گیرنده. در این فرایند پیام از مجرای عبور می کند مثل فضا و با موانع و پارازیت هایی نیز ممکن است روبرو و فرایند ارتباطی را مختل نماید و در پایان این گیرنده پیام است که پس از دریافت پیام به واکنش و بازخورد می پردازد. آنچه مسلم است فرایند ارتباط از فرستنده آغاز و به قصد و نیت او از ارسال پیام بستگی دارد. اما مهم این است که گیرنده پیام درک و برداشتش با هدف و مقصود فرستنده پیام یکی باشد تا بتوان آن ارتباط را مؤثر اعلام نمود (فاخری، ۱۳۹۲). از جمله مدل های ارتباطی مدل زیر است که در آن ارسطو ارتباط را علم نمی دانست و هدف از ارتباط را ترغیب و آن را فاقد ویژگی خاص و اصول منظم می دانست. این مدل شامل سه عنصر گوینده، گفتار و مخاطب است. باشد.



(شکل ۱-۱) قدیمی ترین مدل ارتباطی معروف به مدل ارسطو



(شکل ۱-۲) مدل ارتباطی کلود شنن و دارن ویوور

دو ریاضی دان آمریکایی کلود شنن و دارن ویوور^۱، مدلی از ارتباطات انسانی را ارائه دادند که از دیدگاهی ریاضی به بررسی ارتباط می پردازد. در این مدل برای برقرای ارتباط نیاز به یک منبع است که بعد از رمز گذاری، پیامی را تولید که به وسیله گیرنده رمز خوانی می شود. در این مدل به نقش پارازیت توجه شده است.

انسان ها از گذشته های دور بیشتر ارتباطاتشان به گفتار و به طور شفاهی و به وسیله زبان بود، اما امروزه این شکل ارتباطات کاهش و شکل نوشتاری و غیر کلامی توسعه پیدا کرده است. آنچه از نفوذ ارتباط کاسته و تعامل مثبت و سازنده را مشکل و سوء تفاهم ایجاد می کند از موضوعات مهم موانع ارتباط است. آمدن شیوه

1- Claude Shannon & Darren Vyvvr
2- David Berlo



ارتباطی جدید، فراگرد ارتباطی را پیچیده می کند؛ زیرا هر انسانی روشی خاص برای بیان احساس، افکار، عقاید و دیدگاه های خود دارد. اصول شش گانه تعاملات شامل موارد زیر است:

- همه کارهای ما نوعی ارتباط است.
- چگونگی ارسال یک پیام، چگونگی دریافت آن را مشخص می کند.
- آنچه بیشتر اهمیت دارد دریافت پیام است نه ارسال آن.
- چگونگی آغاز پیام، اغلب نتیجه ارتباط را تعیین می کند.
- ارتباط مؤثر دو طرفه و دارای حالات و ویژگی های مختلف است.

در فرایند صحیح ارتباط درک پیام فرستنده از سوی گیرنده قدم اول است اما در مرحله بعد لذت ایجاد شده در گیرنده بعد از درک پیام است؛ با کسب لذت ارتباط گسترش و در صورت الم کاهش می یابد اما در صورت استمرار روابط، نفوذ در نگرش ها رخ می دهد؛ در مرحله پایانی تعامل مفید اقدام عملی فرد شکل می گیرد که هدف نهایی فرستنده پیام است (فاخری، ۱۳۹۲، ص ۱۳۵).

تافلر جامعه بشری را به سه دوره که آن ها را موج نامید تقسیم می کند. موج اول: دوره کشاورزی و قدرت محور که بر مبنای قدرت جسمانی بود و تولید و مصرف محصولات کشاورزی محور فعالیت بشر و ارتباطات آن ها به صورت رودرو بوده است. موج دوم: دوره صنعتی و اقتصاد محور بود که بر مبنای قدرت ابزارهای مکانیکی است. تولید و مصرف کالاهای صنعتی محور فعالیت انسان ها بود و ارتباطات جمعی آن ها از قرن پانزدهم و با اختراع ماشین چاپ توسط یوهانسن گوتنبرگ آلمانی در سال ۱۴۵۴ وارد مرحله جدید شد. موج سوم: دوره فراصنعتی و ارتباطی با محوریت دانش و بر مبنای قدرت علم شکل و تولید دانش و دانایی به همراه تکنولوژی و فناوری محور فعالیت های بشری قرار گرفت. این دوره از نیمه قرن بیستم موجب توسعه روزافزون ارتباطات دیجیتالی و از راه دور گردید و در سال های اخیر همگانی شد (تافلر، ۱۳۹۱)،

ضرورت تربیت دینی

ضرورت تربیت دینی برای انسان همانند دیگر نیازهای اساسی او از اهمیت ویژه ای برخوردار است؛ زیرا در چنین تربیتی توجه به همه ابعاد وجودی انسان شده است. در پرتو تربیت دینی، کودک از یک رشد متعادل برخوردار می شود اما در تربیتی که در آن دین جایگاهی نداشته باشد، بسیاری از فضایل که سبب کمال واقعی انسان است،



نادیده گرفته می‌شود، چرا که اساس تربیت دینی توجه دادن به فضایل روحی و معنویات، توسعه دادن نظریه‌های محدود مردم از دیوار کوچک جهان مادی، به یک فضای غیر متناهی و جهان نورانی غیبی است و اساس تربیت‌های مادی امروزی، زینت دادن همین زندگی مادی دنیوی و منحصر کردن آن به جهان ظاهری است. بیشتر تحقیقات تربیتی محققان غربی در عصر کنونی فقط به ابعاد مادی انسان نظر دارند که در پرتو دستورات دینی انجام نگرفته و در راستای پرورش ابعاد واقعی انسان نیست؛ زیرا «انسان عصاره هستی و دارای قوا و استعداد‌های مختلف است، مهمترین ویژگی انسان، جنبه‌ای الهی و ملکوتی اوست که او را در کل نظام هستی ممتاز نموده است و محور نظام خلقت قرار داده است. معنی و مفهوم تربیت با این برداشت از انسان، مفهومی خاص است و بیشتر با بعد معنوی انسان ارتباط دارد و در واقع همان شکوفا ساختن فطرت انسان است، تربیت به این معنی، در سعادت، رستگاری و خوشبختی انسان و یا شقاوت و بدبختی او نقش تعیین کننده دارد و از آنجا که انسان موضوع تربیت و موجودی اثرگذار و اثرپذیر و دارای قدرت اختیار، انتخاب و اراده است؛ برای شکوفایی و به فعلیت رساندن قوا و استعداد‌های فطری خود نیاز به تربیت دارد و تنها تربیت دینی است که می‌تواند نیازهای مختلف او را تأمین و زمینه تکامل همه جانبه او را به خصوص در بعد معنوی و الهی فراهم نماید (حسینی، ۱۳۷۷).

مبانی تعلیم و تربیت اسلامی

هستی‌شناسی تعلیم و تربیت اسلامی نمودار روابط میان انسان با آفریدگار، طبیعت، انسان، زندگی، آخرت و رابطه با خود می‌باشد. مبانی تعلیم و تربیت اسلامی از عقیده توحید اسلامی سرچشمه می‌گیرد که در جهت دو هدف بقای انسان، و تعالی او در هستی است. آنچه مهم است مفهوم فلسفه تربیت ۱ است که کندوکاو در پرسش و پاسخ درباره روابط انسان با مبدأ، زندگی و معاد می‌باشد یعنی چیزی که فیلسوفان آن را هستی‌شناسی ۲ نامیده‌اند. روش‌های دستیابی به شناخت این روابط است که به آن معرفت‌شناسی ۳ گویند، سپس به کاوش در مقیاس‌هایی می‌پردازد که بر این روابط حاکم است و آن ارزش‌شناسی ۴ می‌باشد. سرانجام به پژوهش در طبیعت انسان می‌پردازد تا تربیت او سازوار با قوانین حیات صورت پذیرد، یعنی همان سرشت و ذات آدمی ۵ (کیلانی، ۱۳۸۹).

بر اساس نگرشی که اسلام به عالم آفرینش و مبدأ هستی دارد و مقصدی که برای حرکت عمومی جهان قائل است و عنصر الهی که برای انسان معرفی می‌کند و آغاز و انجامی که برای حیات او می‌شناسد والاترین هدف و مقصود از تربیت «ساختن و خالص کردن انسان برای خداوند است که رمز سعادت و فوز و فلاح و جاودانگی او در این نکته نهفته است» (رهبر و رحیمیان، ۱۳۷۹).



در آیات و روایات تربیت به معنای ادب، پرورش، پروراندن، تهذیب و... به کار رفته است. خداوند می‌فرماید: «وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذَّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيْتَنِي صَغِيرًا» (شعراء، ۱۸) (بال‌های تواضع خویش را از محبت و لطف در برابر آنان فرود آر؛ بگو: پروردگارا! همان‌گونه که آنها مرا در کوچکی تربیت کردند، مشمول رحمت‌شان قرار ده) در این آیه تربیت به معنای پروراندن به کار رفته است. خداوند در بخشی از داستان حضرت موسی (ع) بیان می‌دارد: «قَالَ أَلَمْ تُرَبِّكَ فِينَا وَكَلَّمْنَا وَوَلَدْنَا وَكَلَّمْنَا فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ» (فرعون گفت: آیا ما تو را در کودکی در میان خود پرورش ندادیم و سال‌هایی از زندگی ات را در میان ما نبودیم؟) (احمدیان، ۱۳۸۲).

با در نظرگرفتن بنیادهای فلسفه تربیتی عرفان اسلامی و همچنین شیوه عمل مرشدان در تاریخ تصوف و طریقت، کاملاً آشکار می‌شود که روش تربیتی این مکتب مبتنی بر فعالیت و تجارب عملی و فردی متربی است. در واقع برنامه تربیتی به مثابه یک برنامه سفر است که این سفر به نوبه خود از مراحل و منازل گوناگونی تشکیل یافته است. به همین خاطر در این روش، درک منازل و تجارب حاصل از این حرکت، با بحث و گفتگو، خواندن کتاب و پای درس استاد نشستن به دست نمی‌آید (باخزری، ۱۳۶۲).

با تعمق در مبانی آفرینش از دیدگاه اسلام، غایت خلقت رسیدن انسان به مقام قرب حق (لقاء الله) و متمتع شدن او از نعمت‌های بیکران الهی است که بالاترین مدارج آن، حکمت و معرفت و یقین شهودی است. این تقرب انسان به خدا موجب استکمال او در سایه ایمان و معرفت و عمل، تعبد، تسلیم و بی‌نیازی از غیر و رهایی به منبع جمال و کمال مطلق، که فطرت انسان نیز در پی آن است آن‌طور که قرآن کریم می‌فرماید: «ای انسان تو تلاشگرانه به سوی پروردگارت می‌شتابی تا به لقای او نایل آیی» (الانشاق، ۶).

رسانه و انواع آن

رسانه امروزه تعریف گسترده‌ای پیدا کرده است؛ و مانند گذشته فقط به تلویزیون، رادیو، روزنامه، مجله و کتاب منحصر نیست. رسانه‌های گروهی به سبب فراوان بودنشان به رسانه‌های فردی تبدیل و از طرفی به صورت یک جبهه عظیم فرهنگی درآمده‌اند. رسانه‌ها بیشترین فعالیت را در تربیت فرزند دارند. رسانه در لغت به معنی رساندن و در اصطلاح وسیله‌ای برای نقل و انتقال اطلاعات، ایده و افکار افراد یا جامعه؛ و واسطه عینی و عملی در فرآیند برقراری ارتباط است؛ و اکنون آن‌چه مصداق این تعریف است وسایلی همانند: روزنامه‌ها، مجلات، رادیو، تلویزیون، ماهواره، اینترنت و غیره می‌باشند (ماهر، ۱۳۷۶).



رسانه ها به دلایل زیر در دنیای امروزی از اهمیت زیادی برخوردارند که عبارتند از:

- صنعتی متحول و در حال رشد و توسعه است.
- هنجارها و قواعد خود را توسعه داده و خود نیز توسط جامعه تنظیم و تحت نظارت قرار می گیرد.
- رسانه ها در جامعه از جمله وسایل و ابزارهای قدرت آفرین هستند.
- عامل مهمی در بیان و تحلیل مسائل عمومی و جمعی در سطوح محلی، ملی و بین المللی هستند.
- منبعی مهم برای تعریف، توصیف و ایجاد تصویر ذهنی از واقعیت های اجتماعی تبدیل شده اند.
- در شکل دهی رفتارهای اجتماعی جامعه مؤثر و بر هنجارها، باید ها و نبایدهای جامعه اثر دارند.
- قضاوت های ارزشی خود را به صورت آشکار و نهان در همه برنامه های اجرایی خود می گنجانند.

منظور از رسانه ۱ در زبان لاتین جمع (medium) است و معنای لغوی آن، وسیله، و واسطه انتقال است که در زبان فارسی واژه «رسانه» را معادل اصطلاحی آن به کار می بریم. این واژه در جوامع پیشرفته به رسانه های گروهی اشاره دارد که کارشان رمزگزاری و انتقال پیام ها به جمعیت وسیع است. با این تعریف، رادیو، تلویزیون، روزنامه ها و اینترنت از مصادیق رسانه اند (ساروخانی، ۱۳۸۶).

با توجه به گسترش روزافزون فناوری در دنیا، تعدد رسانه ها رو به گسترش است که در دسته بندی گوناگونی قرار می گیرند که از جمله رسانه های نوشتاری مانند مطبوعات، کتاب و مجلات. شنیداری مانند رادیو و رسانه های دیداری مانند تلویزیون، سینما، اینترنت. ابزاری مانند مانند اعلامیه، بروشور، تابلوی اعلانات، کاتالوگ، پوستر، تراکت، پلاکارد، آرم، لوگو، فیلم های تبلیغی، سخنرانی، همایش و تئاتر. نهادی چون روابط عمومی ها، انتشاراتی ها، بنیادهای سینمایی، رسانه های فرانهادی چون خبرگزاری ها، دفاتر روابط بین الملل، کارتل ها و تراست های خبری، شرکت های چند ملیتی سازه، شبکه های ماهواره ای می باشد (کلیفورد جی، ۲۰۱۳).

دسته بندی گوناگونی از نیازهایی که منجر به قرار گرفتن مخاطبان در برابر رسانه ها شده است، مطرح شده است. به عنوان نمونه مک کوایل (۱۳۸۲) به نیازهای زیر اشاره کرده اند:

- نیازهای شناختی (کسب اطلاعات، آگاهی و شناخت).
- نیازهای عاطفی (تجارب عاطفی، لذت بخش و یا زیبایی شناسانه).
- نیازهای انسجام بخش شخصی (تقویت اعتبار، اعتماد، ثبات و پایگاه).



- نیازهای گریز از تنش (فراغت و آسایش).
- نیازهای اجتماعی (هویت و گفتگو با دیگران).
- نیازهای غیر اجتماعی (فرار کردن و تنها بودن).
- نیازهای تفریحی، سرگرمی، شادی های عاطفی.

برخی از محورهای قانونی که لازم است توسط کاربران و مخاطبان مورد توجه قرار گرفته و رعایت شود عبارت است از:

- شرط استمرار استفاده عوض نشدن سبک زندگی در خوراک، پوشاک، روابط و اخلاق است.
- بازی با محتوای قتل، مسائل غیراخلاقی، جادوگری، سرقت، غیرتوحیدی استفاده نشود.
- در ساعات اولیه روز از این ابزارها استفاده نشود و از استفاده شبانه نیز پرهیز شود.
- در محیط های پرورشی و آموزشی، به علت برهم زدن تمرکز از این ابزارها استفاده نشود.
- بازی های آنلاین بسیار خطرآفرین و غیر قابل کنترل هستند.
- برای جلوگیری از اتلاف و اعتیاد وقت استفاده از این ابزارها باید کاملاً محدود و مشخص باشد.
- برنامه ها را با نظارت نصب و استفاده شوند و از نرم افزارهای پالایه شکن و نامناسب استفاده نشود.
- به علت مدیریت های نامعلوم و خطر درز اطلاعات خصوصی، ذخیره سازی نکنند.
- برای استفاده از این ابزار خلوت نکنند؛ و در حضور والدین و افراد آگاه و متعهد استفاده شوند.
- استفاده از تبلت و غیره هنگام مهمانی رفتن و آمدن میهمان ممنوع است.
- استفاده از رمز عبور در در خانه هیچ توجیهی ندارد و مالکیت آن ها با والدین باشد.

سخت افزار و نرم افزارهای بومی

وقتی از آسیب های فضای رسانه ای صحبت می شود، بلافاصله باید به کاربران، سرویس های جایگزین را معرفی کرد. از جمله جایگزین های مناسبی که برای سرویس های مشابه وجود دارد به اختصار در ذیل برخی آن ها معرفی می شود:



جدول (۱-۲) نمون جایگزین های خدمات ارتباطی رسانه ای مناسب بومی جایگزین خارجی

ردیف	خدمات	خدمات خارجی	جایگزین ایرانی
۱	شبکه اجتماعی	فیسبوک، تویتر و گوگل پلاس	افسران، کلوب و فیسما
۲	شبکه اجتماعی	اینستاگرام و فلیکر	ویسگون و لنزور
۳	شبکه اجتماعی	یوتیوب و ویمنو	آپارات
۴	برنامه ارتباطی	وایبر، واتس اپ و تلگرام	بیسفون و ساین
۵	ایمیل	جیمیل و یاهو میل	چاپار، میهن میل و پست میل
۶	موتور جستجو	گوگل، بینگ و یاهو	سلام و پارسی جو
۷	مرورگر	موزیلا فایر فاکس، کروم و اپرا	ساین
۸	پیام رسان	گوگل تاک و یاهو مسنجر	ایطاها، الفورآی و آی تگ
۹	آپلود و ذخیره سازی	گوگل داکز و دراپ باکس	پیکو فایل و پرشین گیگ
۱۰	نقشه	گوگل مپ	نقشه ایران
۱۱	ویلاگ	بلاگر	بلاگفا، میهن بلاگ و پرشین بلاگ

معرفی دوربین مدار بسته الهی

از همان کودکی به فرزندان آموخته شود که تمام اعمال ما توسط خدا و فرشتگان مقربش دیده می شود. قرآن کریم می فرماید: «وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ؛ بگو: عمل کنید به زودی خدا و پیامبرش و مؤمنان اعمال شما را خواهند دید، و به زودی به سوی دانای نهان و آشکار باز گردانده می شوید، پس شما را به آنچه همواره انجام می دادید، آگاه می کند» (التوبه، ۱۰۵). این نکته به طرق گوناگون با بیانی شیوا و نرم در ذهن کودکان و نوجوانان نهادینه شود که اعمال آنان همه هفته و همه روزه ثبت خواهد شد. نوجوانان و جوانان باید بدانند که چشم و گوش و همه اعضاء و جوارح ما مسئولیت دارند و



درباره نوع استفاده از آن‌ها بازخواست می‌شویم. «وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا؛ دنبال چیزی را که به آن علم نداری مگیر که گوش و چشم و دل درباره همه این‌ها روزی مورد بازخواست قرار خواهی گرفت» (الاسراء، ۳۶).

وابستگی رسانه ای

نظریات بسیاری در تبیین اعتیاد رسانه ای به ویژه اینترنتی وجود دارد، که نظریه رفتاری بیشترین کاربرد را دارد و بر اساس مطالعات اسکینر^۱ بر شرطی شدن تکیه دارد که شخص رفتار معینی را انجام و برای این رفتار پاداش دریافت می‌کند (امیدوار و صارمی، ۱۳۸۱).

از جهت اینکه مواد مخدر، الکل، قمار و حتی اینترنت، پاداش‌های عاطفی، هیجانی و جسمانی دارند، به عنوان شیوه ای برای فرار از موقعیت، در نظر گرفته می‌شوند. اگر فرد یاد بگیرد که وسیله ای مانند اینترنت می‌تواند برای او شرایطی فراهم تا از واقعیت فرار و یا نیازش را تأمین کند، در آینده نیز این کار را انجام می‌دهد. بنابراین علت کلیدی در اعتیاد به رسانه و اینترنت تقویتی است که فرد دریافت می‌کند. وابستگی به جستجوی اطلاعات از طریق رسانه‌ها و حضور بیش از حد در شبکه‌های اجتماعی به مرور ارتباطات واقعی را کمرنگ می‌کند. در دنیای امروز وقتی ما ساعت‌ها وقت خودمان را به گشت و کسب خبر در فضای رسانه ای، به ویژه شبکه‌های اجتماعی مختلف می‌گذرانیم یا مدت‌ها خیره ماندن به صفحه گوشی یا مانیتور را به شرکت در جمع‌های خانوادگی ترجیح می‌دهیم؛ این خوگرفتن‌ها، حد مجاز ما برای استفاده مطلوب از این دنیای بی‌انتهای آنها را در هم آمیخته است.

گاهی فضا‌های رسانه به جای بالا بردن سطح معلومات ما به پناهگاه کاذبی تبدیل می‌شوند؛ چون ما را برای مدت کوتاهی به حس خوشایندی می‌رسانند؛ فکر می‌کنیم کسی هست که ما را درک می‌کند و می‌فهمد. یعنی در یک دنیای غیر واقعی به دنبال واقعیت‌های از دست رفته زندگی می‌گردیم. بنابراین خطر از جایی آغاز می‌شود که بدون چارچوب و الزامات، روابطمان را تحت الشعاع استفاده از این شبکه‌ها قرار می‌دهیم و روز به روز، روابط عاطفی ما ضعیف‌تر و همه اعضای خانواده و جامعه از هم دورتر و در این فضا محبت و احترام را از جای دیگر (فضای غیر واقعی) دریافت می‌کنند. بهترین کار برای اینکه بیش از حد به محیط‌های رسانه ای وابسته نشویم این است که زمان بیشتری را با هم بگذرانیم و حتی زمانی را به بودن در کنار هم، بدون گوشی و تلفن همراه اختصاص دهیم. فضا و محیط رسانه ای را باید بهتر بشناسیم. در دنیای شیرین رسانه و عالم مجاز وابستگی‌ها

1- Skinner



خیلی زودتر اتفاق می‌افتند. ما باید درک صحیحی از فضای رسانه و پیام‌های آن داشته و نسبت انتقال مفهوم دقت به خرج دهیم. گاهی مفاهیم غلطی باعث رفتارهایی می‌شود که ممکن است به زندگی فردی، اجتماعی و حتی مادی و معنوی لطمه بزند. هر مفهومی باید بجا و به موقع استفاده شود.

آداب معاشرت مجازی

امروزه فعالیت مختلف رسانه در شکل‌های مختلف وجود دارد، اما نسل جدیدتر آن‌ها گروه‌های مجازی اجتماعی و ارتباطات تصویری گوناگونی است که با عناوین وایبر، لاین، واتس‌آپ، ویچت، تانگو، ایمو و غیره افراد مختلف با تنوع سنی و فکری را به خود جذب کرده است. مجموعه‌ای از آداب، تشریفات و باید‌ها و نبایدهایی که در شبکه‌های اجتماعی و ارتباطات آنلاین وجود دارد را «نتیکت ۱» یا «آداب معاشرت شبکه‌ای» می‌گویند. نتیکت از ترکیب دو واژه شبکه ۲ و آداب معاشرت به دست آمده است. هر فعالیتی در شبکه‌های اجتماعی، آداب مخصوص به خود را دارد: ایجاد گروه، دعوت، ارسال مطلب، کامنت‌گذاری، ارتباط و حتی ترک گروه. اگر آداب رعایت نشوند نارضایتی‌ها زیاد می‌شود، عده‌ای گوشه‌گیر و عده‌ای هم‌صحنه را ترک می‌کنند. قانون‌طلایی آداب معاشرت اینترنتی هم مثل زندگی اجتماعی است. یعنی باید مراقب گفتار و نوشتار خود باشیم تا کسی را آزار ندهیم.

نخستین قانون، احترام به دیگران و دغدغه‌هایشان است. یعنی باید به شخصیت آنلاین هر کاربری احترام گذاشت. هر انسانی به واسطه کاربر بودنش، شایسته احترام است. پس در سخن گفتن با او و برخوردهایی که در پست الکترونیک، شبکه اجتماعی، سرویس‌های پیام‌رسانی بهتر است حواسمان به حق آزادی عمل، حق رفتار آزادانه در چارچوب حقوق دیگران و گفتار او باشد. تا جایی که خطری تهدید نمی‌کند از نام حقیقی استفاده تا مسئولیت حرف‌ها بر عهده گرفته شوند. یک کاربر معتبر باید مرعوب اعتبار سایت‌ها و فضاهای مختلف آنلاین نشده، پس با ورود به هر محیطی نخست با قوانین آن آشنا شود. هرگاه ایمیلی باز یا از سرویس تازه‌ای استفاده یا عضو شبکه اجتماعی می‌شویم، فرض بر این است که ما این قوانین را پذیرفته‌ایم. آگاهی نداشتن ما از ساز و کارها و آداب این سایت‌ها می‌تواند گران تمام شود. از هر نوع شوخی حذر کنیم. راز مگو، گفتن ندارد. رازدار باشیم. چرا که ممکن است هرگونه اشاره‌ای برای طرف مقابل تبعاتی داشته باشد که ما از آن بی‌خبر باشیم. در شبکه‌های اجتماعی، هر کامنت جایی و هر لایک، زمانی دارد. دقت شود که درست چیزی که سؤال شده را جواب یا پرسش

- 1- Netiquette
- 2- network
- 3- etiquette



خود را جایی مطرح کنید که مخصوص همان بحث است. لایک خود را هم نخوانده پای چیزی نگذارید. از صفحات دیگران به عنوان فرصتی برای کسب درآمد استفاده نکنید. دیگر دوران طولانی نویسی مطبوعات چاپی و طومار نویسی به پایان رسیده است، نکته مهم اینکه پیش از انتخاب دکمه «ارسال» یک بار دیگر جملاتمان خوانده، شاید چیزی از قلم افتاده باشد و یا منبع قابل قبولی برای پیاممان وجود نداشته باشد.

پیدایش مفاهیم اخلاقی و موضوع اخلاق

ابتدا احکامی که به عنوان معیار و محک اخلاقی صادر که به شکل تصورات دینی و عباداتی مخصوص و یا به صورت آداب و رسوم و تقلیدهای متعارف در اجتماع بود. این آداب به اندازه عمر اجتماعات قدمت دارند. بنابراین از آغاز پیدایش بشر دو عامل عادات عرفی و دینی بر رفتار اخلاقی انسان حکومت داشته و افعال او تا اندازه زیادی از اختیار وی خارج بود (کولپه ۱، ۱۳۲۶، ص ۸۵).

انسان در طول تاریخ، رفته رفته برخی چیزها را ارزشمند تصور و تفکر ابتدایی او وارد مرحله مفهوم سازی شد که موجب پایدار شدن مفهوم خوبی یا خیر گشت و این شروع تفکر اخلاقی انسان بود. پس از شکل گیری نخستین جوامع مدنی، تشریک مساعی افزایش و تقسیم کار برآوردن نیازها را آسان کرد. این جریان موجب پیشی گرفتن خواسته ها از نیازها شد. در سیر تکاملی جوامع، تکامل هوش و بالندگی قابلیت تأمل درباره حیات، موجب شد تا آدمی ارزش گذاری نیازها و خواسته های خود را امری جدی قلمداد کند. سرانجام برای هر چیزی که منفعتی داشت ارزش قائل و به این طریق مفهوم خیر گسترش یافت (هولمز، ۱۳۸۲، ص ۲۴).

همزمان با پیدایش و گسترش مفهوم خیر در جوامع انسانی، مفهوم شر نیز به وجود آمد. انسان ها بسته به نوع عملکرد در چشم هم به خوب و بد تقسیم که موجب شد افراد بشر گرایش به شر را تقبیح کنند چرا که با وجود منفعت برای فرد شرور، به ضرر تمام افراد جامعه تمام می شد. اندک اندک مفاهیم خوب و بد، درست و نادرست، باید و نباید، لازم است و لازم نیست، ابزارهای مهمی برای نقد آداب و رسوم اجتماعی گردیدند و این بازشناسی باید ها (واجبات) و نباید ها (محرمات) اجتماعی سبب تعقل و هدایت زندگی شخصی و اجتماعی و زمینه ساز تمدن و نهاد های حقوقی گردید و همراه با آن اخلاق و فلسفه اخلاق پدید آمد. این بازشناسی بسیاری از آداب مورد سؤال واقع شد که آیا اخلاقی اند یا خیر و بدینسان تفکر اخلاقی ظهور کرد (آهنگری، ۱۳۸۶، ص ۱۳).



انسان و تکلیف

یکی از استعداد های انسانی تکلیف پذیری است. انسان قادر است در چهارچوب قوانینی که برایش وضع شده است، زندگی کند. هر موجود دیگری غیر از انسان جز از قوانین جبری طبیعی از قانون دیگر نمی تواند پیروی کند. انسان یگانه موجود ممتازی است که این امکان و توانایی را دارد که در چهارچوب قوانین قراردادی که به مصلحت او وضع شده رفتار نماید. این قوانین از آن نظر که از طرف یک یا چند فرد دارای صلاحیت وضع شده و به انسان به نحوی تحمیل می شود و این تحمیل خالی از زحمت و مشقت نیست به نام تکلیف می گویند. شرایطی که باید در همه تکالیف وجود داشته باشد به شرح ذیل می باشند:

بلوغ

انسان به یک مرحله از سن که می رسد، تغییرات ناگهانی شبیه نوعی جهش در اندام، احساس و اندیشه اش پیدا می شود که بلوغ نامیده می شود. هر کسی در حقیقت یک بلوغ طبیعی دارد. به طور دقیق نمی توان یک مرحله معین را مرحله بلوغ برای همه افراد مشخص کرد چون بعضی افراد زودتر و برخی دیرتر بلوغ طبیعی را تجربه می کنند. خصوصیات فردی و ویژگی های محیطی در تسریع یا تأخیر بلوغ طبیعی تأثیر دارد. از نظر قانونی لازم است یک سن مشخصی را که سن متوسط عموم است و یا سنی است که حداقل سن بلوغ است (بعلاوه شرطی دیگر مانند رشد، در فقه اسلامی) در نظر گرفته تا همه افراد از یک ضابطه تبعیت کنند. بنابراین ممکن است افرادی به بلوغ طبیعی رسیده باشند ولی هنوز به سن قانونی نرسیده باشند. در اسلام طبق نظر اکثریت علمای شیعه بلوغ قانونی مرد از نظر سن، تمام شدن پانزده سال تمام به سال قمری و ورود به شانزده سالگی تعیین شده است و بلوغ قانونی زن تمام شدن نه سالگی و ورود به ده سالگی تعیین شده است. بلوغ قانونی یکی از شرایط تکلیف است، یعنی فردی که به مرحله قانونی رسیده باشد مکلف نیست مگر با دلیل ثابت شود که به مرحله بلوغ طبیعی قبل از مرحله قانونی رسیده باشد (مطهری، ۱۳۶۷).

عقل

از شرایط تکلیف، عاقل بودن است. انسان دیوانه که فاقد عقل است مکلف نیست و تکالیف از او ساقط می شود. وقتی انسان نابالغ در زمان عدم بلوغ به هیچ وجه تکلیفی متوجه او نیست، در زمان بلوغ نیز مکلف نیست که آنچه



را که در زمان عدم بلوغ انجام نداده است، جبران کند. پس اگر شخص دیوانه پس از چندی عاقل شد مکلف نیست تکالیفی را که در ایام دیوانگی انجام نداده قضا کند.

اطلاع و آگاهی

بدیهی است که انسان آنگاه قادر است تکلیفی را انجام دهد که از وجود آن تکلیف آگاه و به او ابلاغ شده باشد. علمای علم اصول مجازات کسی را که از تکلیف آگاه نیست و تقصیری در کسب اطلاع ندارد زشت می دانند. قرآن کریم مکرر تأکید دارد که هیچ قومی را به جرم تخلف از یک قانون عذاب نمی کنیم مگر آنکه حجت بر مردم تمام شده باشد. البته شرط آگاهی برای تکلیف مستلزم این نیست که انسان خود را در بی خبری نگه دارد و آن را عذری برای خود بیندارد. انسان مکلف است به کسب علم و آگاهی پرداخته و طبق آگاهی خویش عمل نماید. پس علم و آگاهی شرط تکلیف است، و اگر تکلیفی به مکلف ابلاغ نشده و او نیز تقصیری نداشته یعنی کوشش لازم را برای کسب آگاهی کرده اما به آن دست پیدا نکرده، چنین مکلفی نزد خداوند معذور است (مطهری، ۱۳۶۷).

قدرت و توانایی

کاری مورد وظیفه و تکلیف انسان است که توانایی انجام آن را داشته باشد، اما کاری که انسان قادر به انجام آن نیست هرگز مورد تعلق تکلیف قرار نمی گیرد. شک نیست که توانایی انسان محدود است. به دلیل همین محدودیت، تکالیف باید در محدوده توانایی ها صورت گیرد. خداوند در قرآن کریم می فرماید هیچ کس را جز به اندازه توانایی اش مکلف نمی سازد (البقره، ۲۸۶). شخص در حال غرق شدن یا هواپیمای در حال سقوط را زمانی که قادر به نجات آن ها باشیم، مکلف به اقدام هستیم و اگر نتوانیم تکلیف از ما ساقط می شود؛ هرچند مشروط بودن تکلیف به قدرت و توانایی مستلزم این نیست که ما مکلف به تحصیل قدرت و توانایی نباشیم و ضرورت دارد در جهت پیدا کردن قدرت و توانایی تلاش کنیم. در قرآن کریم نیز به کسب قدرت و توانایی در تمامی شرایط و بر آماده و تهیه کردن اسباب و نیرو برای حساب بردن دشمنان و کسانی که قصد تجاوز دارند تأکید می کند (الانفال، ۶۰).



آزادی و اختیار

آزادی و اختیار از شرایط تکلیف است. یعنی انسان آنگاه مکلف به انجام وظیفه است که اجبار در کار نباشد، زیرا اگر در شرایط اجباری و اکراه باشد تکلیف ساقط می‌شود. در شرایط اجباری انسان تهدید می‌شود اما در شرایط اضطرار فرد مورد تهدید قرار نمی‌گیرد بلکه این خود اوست که انتخاب می‌کند، ولی این انتخاب معلول شرایط سختی است که پیش آمده است، مانند کسی که در بیابانی درمانده و گرسنه است و جز مردار غذایی که رفع گرسنگی کند نمی‌یابد. پس در اجبار و اکراه فرد برای دفع خطر و صدمه بر خلاف تکلیف خود عمل می‌کند. ولی در شرایط اضطرار که تهدید در کار نیست اما وضع نامطلوبی پیش می‌آید فرد برای رفع مشکل بر خلاف وظیفه اصلی خود عمل می‌کند. بدیهی است به بهانه اکراه یا اضطرار نمی‌توان به زیان دیگران و به ضرر اجتماع و یا به زیان خود دین اقدامی کرد. برخی تکالیف وجود دارد که هر ضرر و صدمه ای را به خاطر آن‌ها باید تحمل کرد.

ارتباط انسان با خداوند

این رابطه که تربیت اسلامی می‌کوشد میان انسان و خداوند برقرار سازد، عبودیت یا عبادت است. عبادت در لغت به معنای اطاعت کامل از سر محبت کامل است. عبادت در اصطلاح نامی است برای هر چه خداوند دوست دارد و می‌پسندد شامل: گفته‌ها، کرده‌ها، افکار و اندیشه‌ها، عواطف و احساسات در زندگی فردی و اجتماعی و در همه زمینه‌های فکری، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، نظامی.

مصادق‌های عبادت خداوند

انسان محبت کاملی که به اطاعت کامل بیانجامد ندارد مگر هنگامی که در محبوب خود، حسن، شایستگی و برازندگی ای بیابد که احساس شگفتی، عشق و ستایش را در او برانگیزد و او را به لزوم اطاعت کامل از این محبوب قانع سازد. پس مفهوم عبادت در تربیت اسلامی در برگیرنده نمود یا مصداق آیینی، اجتماعی، آفاقی و انفسی است. نمود آیینی، در مناسک و اعمالی تجلی می‌یابد که نشان دهنده عشق و اطاعتی است که انسان از رهگذر آن‌ها آفریدگارش را پرستش می‌کند. نمود اجتماعی، فرهنگ، ارزش‌ها و آداب و سنت‌هاست. نمود



آفاقی عبادت، علوم طبیعی است که زمینه را فراهم می کند تا دانشمند مسلمان به آزمایشگاه آفاق در آید و معجزات عصر و برهان های خداوند را کشف کند و شواهدی را که بیان کننده عظمت آفرینش خداوند و قدرت اوست، بشناسد و فراگیران تازه نسل های جدید را قانع سازد که محبت کامل و اطاعت کامل آفریدگار امری ضروری است. تربیت اسلامی بر ضرورت همکاری و وحدت برای مشارکت در تحقق اهداف معینی چون تعادل روحی در نمود آیینی، کاربرد عملی در نمود اجتماعی، اقناع عقلی در نمود آفاقی، آرامش در نمود انفسی است و حاصل نهایی آن یقین و راستی در رفتار و روابط است. پس جدایی میان مصداق های عبادت موجب می شود به اعمال و رفتار بی اثر تبدیل که نمونه آن در قرآن معرفی شده است (هود، ۸۴-۸۷).

لزوم خودشناسی و رابطه با خود

خود یا من که در عربی از آن به نفس تعبیر می شود، عبارت است از: حقیقت و واقعیت انسان که در طول حیاتش ثابت مانده و با تغییر یا حتی از دست دادن اعضا و جوارح انسانی خلی به آن وارد نمی شود. ارتباط هر فرد با خودش ارتباط درون فردی نام دارد. ارتباط با خود کارکرد های فراوانی، از قبیل افزایش اعتماد به نفس، خودکنترلی، وجدان کاری و افزایش بهره وری را به دنبال دارد که از طریق ارتباط با خود و طی مراحل آن یعنی مشارطه، مراقبه، محاسبه، و معاتبه نفس به شکوفایی می رسد. از منظر اسلام مهم تر از اصل ارتباط، جهت گیری آن است که با خودشناسی دقیق آغاز و برای نیل به سعادت انسان است. خود انواعی دارد که عبارتند از:

خود واقعی: دیدگاه صادقانه و واقع بینانه هر کس درباره افکار، احساسات، استعداد ها می باشد. خود حقیقی: شخصیتی است که می خواهیم او باشیم و الگوی ماست. خود عمومی: خودی است که تلاش می کنیم خود را در قالب آن نشان دهیم و نظر دیگران درباره ما می باشد. در مفهوم خود تمام ادراکات جسمانی، روانی و اجتماعی فرد دخیل است، وقتی انسان به خودشناسی برسد به خود سازمان داده و عامل کنترل، درونی می شود. برای خودشناسی باید دو کار اساسی انجام، یکی، به شناسایی دقیق خود اقدام؛ یعنی نقاط قوت و ضعف خود را نیز بشناسد. دیگری اینکه به خود و دیگران نگرش مثبت داشت (مساعد و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۱۰۸).

مهم ترین عنصر در ارتباط با خود آگاهی و شناخت احساسات و توانایی های خود است. خودشناسی از دیرباز مورد توجه همه علمای اخلاق بوده و واژه خود را بشناس از ملموس ترین جملات توصیه شده است. امروزه خودشناسی یکی از با ارزش ترین مفاهیم نظری و عملی انسان هاست (ملکیان، ۱۳۸۰). با شناخت دقیق خود



موجبات تنظیم منطقی و صحیح اعمال و رفتارمان با خود، دیگران و محیطی که در آن زندگی می کنیم را فراهم می کنیم. خداوند در قرآن انسان ها را به تدبر در خود دعوت می کند (الفصلت، ۵۳). توصیه های قرآنی به صراحت نشانه هایی در وجود انسان ها را برای جویندگان یقین نمودار می سازد (الذاریات، ۵۲-۵۱).

انسان در قرآن موجودی دارای دو بعد جسمی و روحی معرفی شده است (ص، ۷۲-۷۱). بعد جسمی با جسم و حواس پنج گانه قابل شناخت است. اما بعد روحی پیچیده تر و نفس انسان را شامل می شود. در این بعد انسان دارای انواعی از نفس است، مانند نفس اماره، نفس لوامه و نفس مطمئنه؛ و این تنوع نفس بیانگر رابطه عمیق انسان با خداوند است (طیب، ۱۳۸۷، ج ۷، ص ۲۱۴). علمای اخلاق تأکید دارند که انسان بیش از هر چیز وابسته به خود است و هر ظلمی که به دیگران روا می دارد بر اثر همین خود دوستی است. پس سزاوار است این عزیزترین گوهر هستی خود را بشناسد (ملکیان، ۱۳۸۰، ص ۲۱۲). انسان در قرآن موجودی مختار و با اراده معرفی و آن را حقی از سوی پروردگار می داند (الکهف، ۲۹). هدایت پذیری و نشان دادن راه حق و باطل از جمله این موارد است (الانسان، ۳). خداوند حق مطلق است اما هیچ کس را به اجبار به خود فرا نمی خواند.

بهره وری و ارتباط با دنیا

رابطه ای که تربیت اسلامی می خواهد میان انسان و دنیا برقرار کند رابطه تسخیر است، که از رابطه انسان با آفریدگار، یعنی عبودیت نشأت می گیرد. تسخیر در لغت به معنای کار و خدمت رایگان است؛ و در اصطلاح به این معناست که خداوند به انسان قدرت داده تا پدیده های طبیعت را به خدمت گیرد و بی آنکه بهایی به خداوند بپردازد در راستای منافع انسانی در حوزه های گوناگون زندگی، به کار ببرد. البته طبیعت به انسان رایگان خدمت نمی کند، مگر هنگامی که آدمی در یابد دستور ها را چگونه در پدیده های طبیعت و عناصر آن اجرا کند. اجرا عبارت است از شناخت قوانینی که بر این عناصر و پدیده ها حاکم است. خداوند دنیا را برای خدمت به انسان آفریده است، اما بر آن شرط کرده است از انسان پیروی نکند مگر هنگامی که از روش خاصی آن را بخواند، و اگر راهی جز این روش او را بخواند نافرمانی می کند. بنابراین با افزایش دانش نسبت به قوانین الهی در آفرینش، تسخیر هم فزونی می گیرد.

هدف معرفت شناسی: غایت آن یقین یافتن انسان مسلمان به آیات قرآن کریم درباره عظمت آفرینش خداوند در آفریدگان است که به دانش و قدرت مطلق خداوند می انجامد و موجب عبادت می شود. هدف انسانی: حاصل



آن بقای نوع بشر و بهره‌گیری از نعمت‌های الهی اوست تا انسان به عشق به خدا و شکرگزاری او روی آورد. هدف اجتماعی: در فهم قوانین، روح و جامعه انسانی استاد و از خطر مخالفت با قوانین آگاهی یابد، تا در جامعه اگر مردم، مسئولیت‌هایی را که خداوند در رفتار و روابط میان آن‌ها وضع کرده پاس ندارند، به علت زیر پا افتادن قوانین اخلاقی یا الهی، روح و جامعه انسانی نیز سقوط می‌کند (النحل، ۱۲-۱۴ و الجاثیه ۱۳-۱۲ و الطلاق، ۱۲ و سبا، ۶ و الروم ۹).

حوزه‌های تسخیر طبیعت با رابطه انسان با دنیا مرتبط می‌باشد و ابعاد آن به عناصر سه‌گانه طبیعت یعنی هوای محسوس (آسمان)، زمین ملموس، آب موجود در اقیانوس‌ها و دریاها، محدود می‌شود. حوزه‌های فرعی از جمله افلاک و ستارگان، که در تسخیر انسان و در توان اوست که قوانین آن‌ها را کشف کند و در زندگی علمی و عملی خود سود جوید (الرعد، ۲ و النحل، ۱۲ و لقمان، ۲۹ و فاطر ۱۳-۱۵ و الزمر، ۵). وسایل تسخیر گوش، چشم و عقل است؛ قرآن کریم تشویق می‌کند برای دستیابی به کلیدهای طبیعت، این وسایل به شکل صحیح استفاده شوند (الاسراء، ۳۶). دومین وسیله باریک‌اندیشی در مؤلفه‌های دنیا است. سپس وسیله بهره‌گیری از نتایج مشاهدات است که به تحقق غایت این رابطه که تشکر از خداوند در استفاده از نعمت‌های الهی است.

عدالت و احسان در رابطه با دیگران

رابطه‌ای که تربیت اسلامی میان انسان‌ها برقرار می‌کند، رابطه عدل و احسان است. عدل به معنای دادگری، و احسان به معنای لطف و فزونی در رفتار نیک است و قرآن کریم نیز به این موضوع اشاره دارد (النحل، ۹۰). این رابطه عبارت است از کاربرد عملی نمود اجتماعی رابطه عبودیت، یعنی رابطه انسان با محوریت خداوند را ترسیم می‌کند.

دادورزی، حداقل رابطه مورد نیاز در روابط انسان‌ها با هم می‌باشد. هنگامی که دشمنی‌ها شعله می‌کشد و افراد قربانی خشم و برآشفستگی می‌شوند که به بیزاری، ستم و تجاوز می‌انجامد، ماندن بر این حد و رعایت آن، فرصتی طلایی و پسندیده است. در مواردی که اثر تربیت اسلامی تضعیف شود و فضایل و ارزش‌های آن در هدایت شبکه روابط انسانی محدود گردد، و از پابندی به آن احتمال زیان و برآورده نشدن نیازها و دچار بحران شدن رود، یا هنگامی که شهوت‌ها برانگیخته می‌شود، ماندن بر این حد فرصتی نیکو می‌باشد (المائده، ۸). هنگامی فرد یا گروهی میان دو نفر داور داور می‌کنند، رابطه میان انسان با انسان دیگر، رابطه عدالت است. در این



حالت، احسان جایگزین عدالت نمی شود، زیرا نمی توان نسبت به حقوق و دارایی های دیگری از سر دست و دل بازی برخوردار کند (النساء، ۵۸ و الشوری، ۱۵).

حوزه های عدالت، متناسب با گسترش حوزه های تعلقات بشری، گسترده می شود که ابتدا از خویشتن آغاز سپس خانواده است، مانند روابط میان والدین و فرزندان (النساء، ۳). سپس حوزه خویشاوندان است (الانعام، ۱۵۳). پس از این ها حوزه امت است (الحجرات، ۹). در ادامه حوزه انسانیت است (النساء، ۵۸). گسترش رابطه عدل در روابط انسان ها، حاصل پختگی فکری و پیشرفت فرهنگی است؛ و پیامد نبود آن، عقب ماندگی، ناتوانی و تکیه بر دیگران است؛ که در درون جامعه چون انگلی زندگی و خون دیگران را مکیده و در بیرون چون علف هرزه و سربار ملت ها و موجب از کف رفتن استقلال و آزادی مردم می شوند (النحل، ۷۶).

بقای اصلح سطح بالای رابطه با دیگران و به عبارتی رابطه دوستی صادقانه ایجاد می کند. رابطه منافع متقابل سطح پایین این روابط و دشمنی و بی علاقهگی را پدید می آورد. رابطه تنازع بقا و بقای اصلح، برگرفته از نظریه تکاملی داروین^۱ بوده که در تمدن جدید گسترش و حتی به امور اخلاقی و مظاهر زندگی اجتماعی هم کشیده شد. در ادامه تفکر عمل گرایی، اصالت سود و فایده بر تربیت معاصر سایه انداخت و باعث بردگی صنعتی، امراض اجتماعی و اخلاقی در روابط انسانی شدند. در اسلام روابط انسان ها با انسان ها خلت کرد؛ چون رابطه مؤمن با مؤمن رابطه ای برادرانه اما رابطه انسان با انسان با تمامی گوناگونی نژادها و تفکر بر اساس عدل و احسان است.

ارتباط با زندگی و امتحان الهی

رابطه ای که انسان مسلمان را با زندگی مرتبط می کند، رابطه ابتلاست. ابتلا به معنای آزمون و سنجش است، یعنی سنجش معنای عبادت از رهگذر نمود های چهار گانه (نمود آیینی، نمود اجتماعی، نمود آفاقی و نمود انفسی)؛ بنابراین، ابتلا مظهر عملی رابطه عبودیت میان خداوند و انسان است که تعریف آن «کمال طاعت به سبب کمال محبت» است. زندگی، زمانی مقرر برای این امتحان بوده و به توصیف قرآن همان که مرگ و زندگی را پدید آورد

1- Darwin



تا شما را بیازماید که کدامتان نیکوکارترید (الملک، ۲). زمین محل برگزاری این آزمون است. موارد آزمون، ثروت ها، تولیدات و زینت های زمین و آبادانی صورت گرفته در آن است (الکهف، ۷). غایت ابتلا، گزینش عناصر انسانی مناسب برای مرحله جاودانگی و تعالی است. قرآن کریم به این عناصر نیز اشاره می کند (الرعد، ۲۲).

ابتلا دو حوزه اصلی دارد: اول، حوزه ثروت و دارایی؛ و دوم، حوزه جان (آل عمران، ۱۸۶). این ابتلا بر دو گونه اصلی است: یکی شامل مواد آزمونیه است که قرآن کریم آن ها را زیر عنوان نیکی و خوشی و فراوانی طبقه بندی کرده است؛ و دیگری شامل مواد آزمونیه است که قرآن کریم آن ها را زیر عنوان بدی و ناخوشی طبقه بندی کرده است (الانبیاء، ۳۵ و الاعراف، ۱۶۸-۹۴).

هدف ابتلا به بدی آزمودن میزان تلاش برای مبارزه با بدی از طریق وسایل نیکی است که با تعالیم خداوند سازگار است. قرآن کریم جزئیات این ابتلا را تحت عنوان بدی، ناخوشی و تنگی طبقه بندی کرده و برای آن هزاران مثال از جمله: آزمودن به مصائب، رنج ها، ترس، گرسنگی، کاهش اموال و جان ها و محصولات، جنگ ها، شکست ها و خواری ها و غیره آورده است (البقره، ۱۵۵ و محمد، ۳۱-۴ و الاحزاب، ۱۱-۱۰ و الاعراف، ۱۴۱ و آل عمران، ۱۵۴). قرآن مجید نمونه هایی از افراد و گروه هایی را که با بدی آزموده و شکست خورده اند چون قوم فرعون (الزخرف، ۵۴ و قوم موسی (المائده، ۲۴) عرضه می دارد. هدف ابتلا به نیکی، آزمودن میزان تلاش برای یاری نیکی با روش هایی است که تعالیم خداوند به عنوان الگوست. قرآن کریم جزئیات آن را تحت عنوان نیکی یا خوشی و فراوانی طبقه بندی و مثالهایی چون ابتلا به ثروت، مقام، فرزند، پیروان، خویشان، ف قدرت، اقتدار، پیروزی و جایگاه اجتماعی، زیبایی، سلامت و وسایل زندگی و امکانات رفاهی عرضه کرده است (النمل، ۴۰ و الانعام، ۱۶۵ و المؤمنون، ۲۸-۳۰ و المائده، ۹۴ و الاعراف، ۱۶۳). آزمودن به عقاید و گرایش ها (آل عمران، ۱۵۴). همچنین ذوالقرنین و یوسف (ع) و صاحبان باغ (القلم، ۱۷، ۳۳) که بخشش را ناپسند و سوگند یاد کردند که هیچ بینوایی را در باغشان راه ندهند. تا خداوند عوامل ویرانی آن بستان را بر آنان فرستاد. پس باغ نمادی از منابع ثروت فراوان است که یکی از مظاهر ابتلا به نیکی است. این نماد با دگرگونی زمان و مکان دگرگون می شود؛ مثلاً در مرحله کشاورزی مزارع و باغ ها و در مرحله صنعتی معادن، کارخانه ها، شرکت ها، و عمارت ها و در مرحله فرا صنعتی ابزارآلات تکنولوژی و الکترونیکی را در بر می گیرد.

ارتباط با آخرت و مسئولیت

رابطه انسان با آخرت، رابطه مسئولیت و پاداش است. وقتی مدت زندگی مقرر برای امتحان و ابتلای انسان در زمین به پایان می رسد؛ نوبت نتیجه امتحان در جهان آخرت فرا می رسد که جایگاه جاودان و همیشگی اوست.



مراد از مسئولیت این است که هر انسانی از جزئیات آنچه در میدان دنیا به آن آزموده شده است مؤاخذه شده و بر اساس پیروزی یا شکست در این مسئولیت، جزا و جایگاه او رقم می خورد، خوشی همیشگی در بهشت، یا رنج و درد دائم در آتش که خداوند سوگند یاد می کند که از همه می پرسد از آنچه انجام می دهند (الحجر، ۹۳-۹۲). و نیز انسان جزا و پاداش ذره ای کار نیک یا بد خود را می بیند (الزلزله، ۸-۷).

مسئولیت در دو شکل تجسم پیدا می کند. ابتدا اگر انسان گسسته از رابطه با عبودیت باشد بر اعتدال نمی ماند و این در شرایط مقام، قدرت و ثروت بیشتر به چشم می خورد (العلق، ۸-۶). نمونه های آن در طول تاریخ سرکشی افراد و حکومت هایی است که به واسطه دستیابی به عوامل فوق در اندیشه و رفتار طغیان کرده اند. بنابراین نقش مسئولیت اخروی شده و گوشزد می کند که این بی نیازی گذراست، و بازگشتی وجود دارد که سرکشان از ریز و درشت اعمالشان مؤاخذه خواهند شد. در شکل دوم مسئولیت در عمق جان و روح آدمی ریشه و مایه تکوین اوست. آیات انفسی خداوند با روانشناسی معاصر مشخص شده که انسان از این مسئولیت لذت برده و ایثار کردن، او را خشنود می سازد و نمودهای آن را نه فقط در عرصه مادی که در عرصه معنوی وقتی فرد جان خود را فدا می کند تا در دیگران زندگی ببخشد، معرفی می کنند (فروم، ۱۹۷۰). مراتب مسئولیت شامل مسئولیت و مؤاخذه پیامبران در بجا آوردن رسالتشان می باشد (المائده، ۱۱۶-۱۰۹). مرتبه دیگر شامل رهبری های دینی، فکری، سیاسی، اقتصادی، تربیتی و غیره است که حتی مسئولیت زن و مرد در خانواده را شامل می شود. سپس مسئولیت امت ها نسبت به رسالت هایی است رسیده به آنان است (الزخرف، ۵۴). مرتبه دیگر شامل مسئولیت فرد نسبت به خودش و پرسش از عمر، جوانی، مال و علمش می باشد. قرآن کریم آشکارا بیان می دارد که انسان درباره چگونگی بکارگیری قوای شنیداری، دیداری و عقلانی خود مورد پرسش قرار خواهد گرفت (الاسراء، ۳۶).

روش جمع آوری اطلاعات

روش تحقیق در این مطالعه کیفی و از نوع تحلیل محتوا است. در مرحله اول برای پاسخ گویی به سؤالات به شیوه تحلیل محتوا به توصیف و تحلیل ارتباط، رسانه و ابعاد الزامات فردی بر اساس آموزه های اسلامی پرداخته شد و در مرحله دوم به تعیین شروط، ضوابط و الزامات لازم در ارتباط با رسانه و بر اساس توصیف و تبیین و یافته های مرحله اول صورت گرفته است. روش تحلیل محتوا به منظور استخراج الزامات اخلاقی و هنجاری بر اساس آموزه های اسلامی با مشخص کردن الزامات فردی در استفاده از رسانه در جامعه دینی و متناسب سازی آن ها با رسانه در ارتباط با خدا، خود، مردم، زندگی، دنیا و آخرت استفاده شده است.



الزامات اسلامی استفاده از رسانه

فلسفه و مبنای تعلیم و تربیت اسلامی از عقیده توحید اسلامی سرچشمه که شاخص همه این رابطه‌ها عبودیت است، زیرا دیگر روابط معنا و کاربردشان را از آن گرفته و راستای دستیابی به دو هدف بقا و تعالی انسان در فراخور جایگاهش در عالم هستی است و استقرار آنها وقتی به منصفه ظهور می‌رسد که در روابط انسان با خداوند، خود، مردم، دنیا، زندگی و آخرت در شکل زیر صورت گیرد.

رابطه فرد مسلمان متناسب با ابعاد الزامات فردی

رابطه میان انسان با آفریدگار، یعنی رابطه عبودیت؛	رابطه میان انسان با خود، یعنی رابطه مراقبه و محاسبه؛
رابطه میان انسان با دنیا، یعنی رابطه تسخیر؛	رابطه میان انسان با مردم، یعنی رابطه عدل و احسان؛
رابطه انسان با زندگی، یعنی رابطه ابتلا؛	رابطه انسان با آخرت، یعنی رابطه مسئولیت و پاداش؛

با توجه به یافته‌های تحقیق پیش شرط‌های استفاده از رسانه مشخص شد که عبارتند از:

۱- انسان عاقل باشد. ۲- انسان مسلمان باشد. ۳- انسان سالم و توانمند باشد. ۴- انسان بالغ باشد. ۵- انسان مختار و آزاد باشد. ۶- انسان نیازمند به رسانه باشد. ۷- رسانه قابل تهیه باشد. ۸- رسانه موجود باشد. ۹- انسان برای استفاده از رسانه ضابطه، الزام و مقررات تهیه کند. ۱۰- انسان برای استفاده از رسانه آموزش دیده باشد. ۱۱- انسان برای استفاده راهنما داشته باشد. ۱۲- انسان از رسانه استفاده کند.

با حصول و درک پیش شرط‌های ضروری مشخص شده؛ از انسان مسلمان انتظار می‌رود با توجه مفاهیم و آموزه‌های اسلامی در استفاده و تعامل با رسانه‌های جمعی، این الزامات را در افکار و اعمال خود در تمامی ابعاد الزامات فردی یعنی رابطه فرد با خدا، خود، دیگران، دنیا، زندگی و آخرت را با عجزین ساختن در تمامی جنبه‌های شخصیتی خود در حوزه‌های شناختی، عاطفی، بدنی، اجتماعی و معنوی رعایت نماید. با تعیین پیش شرط‌های



ضروری استفاده از رسانه این الزامات در قالب شش الزام که همه آن ها با محوریت پرستش خداوند یکتا و عبادت خالصانه او یعنی اطاعت کامل از سر محبت کامل می باشد، به شرح ذیل ارائه می شود.

ابعاد و الزامات فردی استفاده از رسانه بر اساس آموزه های اسلامی

ارتباط با خدا	انسان مسلمان باید از رسانه در مسیر عبودیت و بندگی خداوند استفاده نماید.
ارتباط با خود	انسان مسلمان باید از رسانه در جهت محاسبه و مراقبه افکار، اعمال و شناخت دقیق خود در جهت عبودیت و بندگی خداوند استفاده نماید.
ارتباط با دیگران	انسان مسلمان باید از رسانه در جهت برقراری عدل و احسان در رابطه با دیگران و با محوریت عبودیت و بندگی خداوند استفاده نماید.
ارتباط با دنیا	انسان مسلمان باید از رسانه در جهت برقراری رابطه تسخیر و بهره وری در ارتباط با دنیا و با محوریت عبودیت و بندگی خداوند استفاده نماید.
ارتباط با زندگی	انسان مسلمان باید از رسانه در جهت کسب موفقیت در آزمون، ابتلا و امتحان الهی به نیکی و بدی در زندگی و با محوریت عبودیت و بندگی خداوند استفاده نماید.
ارتباط با آخرت	انسان مسلمان باید از رسانه در جهت حفظ مسئولیت و کسب پاداش اخروی در ارتباط با جهان آخرت و با محوریت عبودیت و بندگی خداوند استفاده نماید.

نتیجه گیری

بشر از همان آغاز برای برقراری ارتباط و رساندن پیام خود به دیگران، شیوه های گوناگونی را به کار برده است؛ از دود، طبل، شکلک، اشارات، کلمات و اشاره های رمزی اولیه گرفته، تا استفاده از پیشرفته ترین و پیچیده ترین وسایل ارتباطی مدرن امروزی. رسانه ها و وسایل ارتباط جمعی که در طول تاریخ دارای سرعت بسیار کند و ناچیزی بوده اند، در عصر حاضر تحول چشمگیری یافته اند. امروزه، به دلیل گسترش جوامع و تغییراتی تکنولوژی، رسانه ها، عهده دار انتقال بیشترین پیام ها هستند. اما رسانه، ابزار انتقال پیام است و نه تولید کننده پیام. پیام را دستگاه، گروه یا فرد دیگری تولید می کنند که آن ها انسان بوده و اهداف مختلفی از ارتباط با رسانه دارند. مخاطبان این پیام ها در سطوح مختلف فرهنگی، اقتصادی، و اجتماعی اند که گاه در مسافت های طولانی اند. پذیرش و استقبال مردم و نیز تحت تأثیر واقع شدن از این ابزار و وسایل متفاوت است؛ زیرا استقبال مردم، متأثر از عوامل گوناگونی، نظیر اندوخته ها و یافته های فرد، دیدگاه ها، اعتقادات و ارزش ها و غیره است.



هر اندازه که رسانه‌ها به بهترین شکل به کار گرفته شوند، فواید آن در زمینه کمک به رشد صحیح افراد، سازگاری با جامعه و تحول و پیشرفت آن به سوی کمال مطلوب، بیشتر بوده است. اگر روش‌های استفاده صحیح از رسانه تبیین شود آثار مخرب آن کاهش می‌یابد. از آنجا که بشر ذاتاً اجتماعی آفریده شده، در رفتار اجتماعی نیاز به تعامل دارد. این نیازها گاهی مستقیم و گاهی به صورت غیرمستقیم به وسیله ابزار و لوازمی مثل رسانه‌ها بر آورده می‌شوند. استفاده از رسانه‌ها به نیازهای ثانویه برمی‌گردد که اگر این نیاز پاسخ داده شود به یک فرصت تبدیل می‌شود در غیر این صورت تهدید و آسیب‌های زیادی را به دنبال خواهد داشت.

اهتمام به الزام و اخلاق از دیرباز مورد توجه انسان بوده و توسعه تمدن‌های بزرگ در سایه رعایت الزامات فردی و اجتماعی و داشتن نظام اخلاقی صورت پذیرفته و دوام یافته است. بشر از یک سو پیوسته در معرض تصمیم‌گیری متنوع قرار داشته است. از سوی دیگر وجود منافع، مصالح و اهداف گوناگون و عمدتاً متعارض و نیاز به برقراری تعادل و توازن میان آن‌ها و استقرار نظم و سازگاری اجتماعی میان اعضای جامعه، وی را ناچار از پذیرش و پیروی از اصول، الزامات و مقرراتی نموده است. موضوع الزامات دینی و اخلاق اسلامی به شکلی عمیق و در نظر و عمل در ارتباط با هر پدیده‌ای مورد توجه علما، اندیشمندان اسلامی بوده است و سعی در همپوشانی و هماهنگی با رشد و توسعه بشری داشته‌اند. امروزه پدیده فناوری اطلاعات و ارتباطات و رسانه در ابعاد مختلف و پیچیده با فکر و عمل انسان پیونده خورده و ضرورت دارد بر اساس آموزه‌های اسلامی با نگاهی ژرف این دین الهی را داعیه‌دار هدایت اعمال انسان مسلمان با ارایه الزامات فردی در تعامل با رسانه به پویندگان راه معرفی کرد.

مفهوم، ماهیت و کارکرد تعامل با رسانه و الزامات فردی مرتبط با استفاده از آن مفهومی پویاست. به عبارتی یک فرد عادی دیروز باید تبدیل به فردی با آمادگی، توانایی و مهارت‌های ویژه‌ای گردد. پس بایستی اذغان نمود با توجه به وسعت نفوذ رسانه به عوان بارزترین جلوه تکنولوژی عصر امروز، تزلزل بنیان‌های فرهنگی، اخلاقی و ارتباطی در مقایسه با نسل گذشته از شدت بیشتری برخوردار بوده و نسل امروز را در معرض بحران‌های جدی قرار داده است که در بسیاری از موارد، به دلیل عدم آگاهی کافی و فقدان آموزش‌های لازم در زمینه اصول اخلاق و آداب رفتار می‌باشد. بنابراین انسان به موازات رفاه و بهبود شرایط زندگی در عصر رسانه بویژه نوع دیجیتال آن، به منظور دستیابی به یک سبک زندگی مطلوب و پیمودن مسیر رشد، ترقی و تعالی در سایه تعالیم تربیت اسلامی، علاوه بر برخورداری از توانایی‌های ویژه در استفاده از فناوری‌های اطلاعات، در عین حال نیازمند آموزش‌هایی خاص و متناسب با الزامات اسلامی در شرایط همه‌گیر رسانه‌ای خواهد بود.



پیشنهادات

- ۱- در هر زمان هنگام استفاده نظارت الهی بر اعمال و افکار گوشزد شود.
- ۲- قوانین الهی روش استفاده از رسانه متناسب با سنین مختلف به شکل مجموعه برای استفاده کنندگان تهیه شود.
- ۳- از افراد متخصص و آگاه در مدارس برای فرهنگ سازی بهتر دعوت شود.
- ۴- زمانی که تصمیم به تهیه ابزارهای ارتباطی گرفته و زمانی که رسانه‌های مورد نظر در اختیار انسان قرار دارند و شرط استمرار استفاده مشخص می شود، طبق قراردادی چگونگی استفاده نیز مشخص شود.
- ۵- مسئولیت پذیری؛ آموزش و آگاه سازی در برنامه های آموزشی و تربیتی مورد توجه قرار گیرد.
- ۶- الگوسازی و استفاده از الگوها از بهترین راهکارهای اصلاح رفتار نادرست به رفتارهای مطلوب دینی است.
- ۷- مدیریت مکان، زمان و محتوای رسانه در خانواده مورد توجه قرار گیرد.
- ۸- جایگزین سازی با فعالیت هایی چون گفتگو و تعاملات خانوادگی؛ صله ارحام و فرزندآوری.
- ۹- همراهی و ایمن سازی با برقراری پیوند با مراکز دینی و نماز؛ «إِنَّا لَصَلَاةٌ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ (العنکبوت، ۴۵)؛ نماز از فحشاء و منکرات جلوگیری می کند». تقویت حیا؛ تقویت بصیرت؛ کرامت و شخصیت دهی؛ در مواجهه با آسیب‌های صورت گیرد.

منابع

قرآن کریم

- آذری غ. ۱۳۸۶. اصول و مبانی ارتباط جمعی. تهران: نشر فرهنگ اداره کل آموزش سازمان صدا و سیما .
- آهنگری ف. ۱۳۸۶. اخلاقیات در تمدن ها و ادیان باستان. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، شماره ۱ و ۲، ص ۱۳.
- احمدیان، ا. ۱۳۸۲. رهگشای انسانیت (ترجمه نهج الفصاحه)؛ قم: پارسایان.
- امیدوار، ا.، صارمی، ع. ا. ۱۳۸۱. اعتیاد به اینترنت (توصیف، پیشگیری، درمان و مقیاس سنجش اختلال اعتیاد به اینترنت). مشهد: انتشارات تمرین.
- باخزری ی. ۱۳۶۲. اوراد الاحباب و خصوص الارباب. تصحیح ایرج انتشار. تهران: نشر دانشگاه تهران، مرکز مطالعات تربیت اسلامی.
- باقری، خ. ۱۳۹۳، مصاحبه با سیاست گذران و صاحب نظران حوزه و دانشگاه. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- باهنر ن. ۱۳۸۶. سیاست گذاری رسانه های دینی در ایران؛ همگرایی ارتباطات دینی. مجموعه مقالات دین و رسانه.
- پیشوایی، ف، رضایی، م. ۱۳۹۲، رسانه سلطه و سلطه رسانه، تهران: نشر کتاب نشر.
- تافلر الوین. ۱۳۹۱. موج سوم. ترجمه شهیندخت خوارزمی. تهران: نشر نو.
- تقوی نسب و میرشاه جعفری س ا. ۱۳۸۸، ضرورت نواندیشی در روش های تربیت دینی، مجله تربیت اسلامی، صص ۴۶-۲۵.



- حسینی س ع. ۱۳۷۷. مباحثی پیرامون مبانی تعلیم و تربیت اسلامی. دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ص ۲۰.
- دشتی، محمد، ۱۳۹۱. ترجمه نهج البلاغه حضرت امیرالمؤمنین علی (ع)، تهران: انتشارات اشکذر.
- رهبر، محمدتقی و همکاران. ۱۳۸۰، اخلاق اسلامی، تهران: سمت.
- ساروخانی ب. ۱۳۸۶. جامعه شناسی ارتباطات. تهران: انتشارات اطلاعات.
- طیب س ع. ۱۳۸۷. اظیب البیان فی تفسیر القرآن. ج ۷، ص ۲۱۴، تهران: انتشارات اسلام.
- عبداللهیان ح. ۱۳۸۹. فصلنامه دین و رسانه. چاپ اول، صص ۱۱۵ و ۱۷۷.
- فیاضی ا. ۱۳۸۹. جامعه شناسی معرفتی ادبیات و ارتباطات. تهران: انتشارات رسا دفتر مطالعات و توسعه رسانه ها، ص ۷۵-۷۸.
- فاخری ح. ۱۳۹۲. نظریه های ارتباط جمعی. اردبیل: نشر دانشکده خبر.
- کفاح ح. ۱۳۹۳. مصاحبه با سیاست گذران و صاحب نظران حوزه و دانشگاه. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کولپه و. ۱۳۲۶. مقدمه ای بر فلسفه. ترجمه آرام، ص ۸۵.
- کیلانی، م ع. ۱۳۸۹. فلسفه تربیت اسلامی، (ترجمه بهروز رفیعی)، قم: انتشارات سبحان.
- ماهر ف. ۱۳۷۶. روانشناسی اجتماعی کاربردی. تهران: موسسه انتشارات.
- مساعده علی و همکاران. ۱۳۹۱. ارتباطات درون فردی از منظر اسلام. مجله اسلام و پژوهش مدیریت، سال اول ش ۴، ص ۱۰۸-۱۳۰.
- مطهری م. ۱۳۶۷. اسلام و مقتضیات زمان. قم: انتشارات صدرا، ص ۵۳.
- معاونت پژوهشی. ۱۳۷۸. تعلیم و تربیت از دیدگاه امام خمینی، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- مک کواپل، د. ۱۳۸۲. مخاطب شناسی. ترجمه مهدی منتظر قائم. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه ها.
- ملکیان م. ۱۳۸۰. راهی به رهایی جستارهایی در باب عقلانیت و معنویت. تهران: مؤسسه نگاه معاصر، صص ۲۱۱-۲۱۲.
- نوابخش م، هاشم نژاد ف، زادشم پور و. ۱۳۸۹. بررسی آثار اینترنت و موبایل در تغییر هویت جوانان ۲۹-۱۵ ساله استان مازندران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران، مجله تخصصی جامعه شناسی، سال اول، پیش شماره اول.
- هاشمی ا. ۱۳۸۵. مهارت های ارتباط جمعی. تهران: مؤسسه تحقیقاتی مدیریت آموزشی.
- هاشم س ح. ۱۳۹۲. مقاله مقایسه اخلاق سایبر، آگاهی مذهبی و رضایت در استفاده از فیسبوک و شبکه های اجتماعی.
- هولمز ر ا. ۱۳۸۲. مبانی فلسفه اخلاق. ترجمه م علیا، چاپ اول، تهران: انتشارات ققنوس، ص ۲۴.

Abraham H.Maslow, "The Unnoticed Revolution" in Education in A Dynamic society, ed. By Dorothy wesby.

Gibson, 1972, pp.60-64.

Eric From, **The sane society**, New York, Fawcett premier, 1955.

Marrin Harris, America New, New York, **siman and chuster Inc**, 1982, p.142.



نقش آموزش مشاوره مسیر شغلی سازه‌گرا بر انطباق‌پذیری مسیر شغلی دانش‌آموزان دارای خانواده‌های معتاد

سجاد رئیس قره درویشلو^۱، سمیه رئیسی قره درویشلو^۲، سید رامین فاتحی^۳، کیمیا رئیسی^۴

۱.* کارشناس ارشد رشته‌ی مشاوره‌ی خانواده، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
raesi.sajjad20@gmail.com

۲. کارشناس ارشد رشته‌ی روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

۳. کارشناس ارشد رشته‌ی روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

۴. کارشناس رشته‌ی علوم تربیتی، دانشگاه پیام‌نور اهر، تبریز، ایران

چکیده

انطباق‌پذیری مسیر شغلی سازه‌ای روانشناختی است که دلالت بر آمادگی فردی و شیوه‌های کنار آمدن با وظایف رشدی و گذاره‌های مسیر شغلی دارد. در نظریه‌ی سازه‌گرایی مسیر شغلی اعتقاد بر این است که فرد به تنهایی مورد بررسی قرار نمی‌گیرد بلکه در سیستم‌هایی که او را احاطه کرده‌اند مطالعه می‌شود، سیستم‌هایی چون خانواده، مدرسه، همسالان، فرهنگ، سیاست و اقتصاد می‌تواند در شکل‌گیری مسیر شغلی هر فرد اثر داشته باشد. لذا پژوهش حاضر از نوع توصیفی-کتابخانه‌ای بود که به بررسی نقش آموزش مشاوره‌ی مسیر شغلی سازه‌گرا بر انطباق‌پذیری مسیر شغلی دانش‌آموزان دارای خانواده‌های معتاد می‌پرداخت. نتایج این پژوهش نیز حاکی از این بود که در مشاوره‌ی شغلی سازه‌گرا فرد یاد می‌گیرد که چگونه با کاربرد کنترل، کنجکاوی و اعتماد بتواند فرصت‌های مسیر شغلی‌اش را بالفعل کند. بنابراین افزایش انطباق‌پذیری شخصی می‌تواند به افراد در تغییر عوامل شخصی‌شان کمک کند. در نتیجه تاثیر بیشتر مشاوره‌ی مسیر شغلی سازه‌گرا در دانش‌آموزان دارای خانواده‌های معتاد را باید مربوط به شرایط خانواده‌ی آنها و نیز ویژگی‌های این روش آموزش دانست.

واژگان کلیدی: مشاوره‌ی مسیر شغلی سازه‌گرا، انطباق‌پذیری مسیر شغلی، دانش‌آموزان.



مقدمه

انطباق‌پذیری مسیر شغلی^۱ سازه‌ای روانشناختی است که دلالت بر آمادگی فردی و شیوه‌های کنار آمدن با وظایف رشدی و گذاره‌های مسیر شغلی دارد. طبق تعاریف ارائه شده، این سازه را می‌توان مهمترین بعد در رشد و تکامل مسیر شغلی افراد دانست (ساویکاس^۲، ۲۰۰۵) که شامل نگرش‌ها، باورها و شایستگی‌هایی است که هر فرد برای انجام مناسب مراحل، نقش‌ها و وظایف مختلف زندگی به کار می‌برد (ساویکاس، ۲۰۰۳)؛ بنابراین، به نظر می‌رسد انطباق‌پذیری مسیر شغلی می‌تواند منجر به تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و اکتشاف مسیر شغلی به طور خا ط و احساس قدرت و رضایت از زندگی به طور عام گردد (بلوستین^۳، ۲۰۰۶). از طرف دیگر، انطباق‌پذیری مسیر شغلی، کنار آمدن با تغییرات را تسهیل می‌کند. تغییرات در فعالیت‌های کاری به علت جهانی‌سازی، توسعه‌ی فناوری، بی‌ثباتی اقتصادی، دگرگونی شرایط دموگرافیک، اثر معناداری بر محیط‌های کاری امروزی دارند و تغییر نقش‌های کاری در دنیای امروز، اجتناب‌ناپذیر است. همین امر سبب شده است تا صاحب نظران به دنبال پیدا کردن راهی برای افزایش انطباق افراد در برابر این تغییرات گسترده باشند (سلطان‌زاده، ۱۳۹۱).

نظریه‌ی سازه‌گرایی مسیر شغلی که توسط ساویکاس در سال ۲۰۰۲ ارائه شده است، از یک طرف دیدگاهی شناختی نسبت به مسیر شغلی دارد و با طرح کردن سازه‌های ذهنی، روانشناسی شناختی را با مسیر شغلی ترکیب نموده است و از طرف دیگر دیدگاهی بافتی نگر به مسایل مسیر شغلی دارد؛ یعنی معتقد است فرد به تنهایی مورد بررسی قرار نمی‌گیرد بلکه در سیستم‌هایی که او را احاطه کرده‌اند مطالعه می‌شود، سیستم‌هایی چون خانواده، مدرسه، همسالان، فرهنگ، سیاست و اقتصاد می‌تواند در شکل‌گیری مسیر شغلی هر فرد اثر داشته باشد؛ بنابراین، رفتار فرد در بافتی که اتفاق افتاده بررسی می‌شود. از نظر ساویکاس (۲۰۰۵)، مهمترین بافت اثرگذار، بافت خانواده است. آنها معتقدند که عامل خانواده، عامل اجتماعی مهمی است و عملکرد خانواده تاثیر به‌سزایی در انطباق‌پذیری مسیر شغلی فرزندان دارد.

1. Career adaptability
2. Savickas
3. Blustein



در واقع والدین کمی متوجه تاثیر به سزای خود بر رشد مسیر شغلی فرزندان می‌باشند (کوکران^۱، ۱۹۸۴؛ نقل از یوسفی، ۱۳۹۰)؛ اما گفتنی است که رفتار والدین درست به اندازه‌ی تاثیر رغبت‌ها، اهداف و ارزش‌های فرد بر مسیر شغلی او هم موثر است (پالمر^۲، ۱۹۸۶). با توجه به این امر، تحقیقات نشان داده است که مصرف مواد توسط والدین با خطر ایجاد مشکلات رفتاری، تحصیلی و انطباق‌پذیری شغلی (هارتونگ، پورفلی و ووندراسک^۳، ۲۰۰۸) در فرزندان همبستگی بالایی دارد. در واقع اعتیاد والدین و محیط خانوادگی ناکارساز تاثیرات بلند مدتی بر فرزندان دارد که مسیر تحصیلی و شغلی آنها را تحت الشعاع خود قرار می‌دهد. فرزندان دارای والدین معتاد اغلب فروپاشی روابط اجتماعی، انزوای اجتماعی و افت تحصیلی را نشان می‌دهد (سیم و وونگ^۴، ۲۰۰۶). بنابراین یکی از وظایف خانواده کمک به فرزندان در اجرای وظایف مسیر شغلی است و یکی از وظایف رشد مسیر شغلی انطباق‌پذیری مسیر شغلی است که از روش‌های مختلف می‌توان به افزایش آن کمک کرد. از جمله روش‌های رشد انطباق‌پذیری مسیر شغلی افراد، مشاوره‌ی مسیر شغلی^۵ است. مشاوره مسیر شغلی فرایندی است که مردم را قادر به تشخیص و به کارگیری منابع درونی و بیرونی‌شان برای تصمیم‌گیری مسیر شغلی، سازگاری و مدیریت مسائل مربوط به مسیر شغلی می‌نماید (هیل^۶، ۲۰۰۶؛ نقل از پاشا، ۱۳۹۱). در نتیجه یکی از نظریه‌های مطرح در مشاوره مسیر شغلی، نظریه‌ی سازه‌گاری مسیر شغلی ساویکاس است. این رویکرد یک نسخه‌ی بدون تاریخ و توسعه داده شده از نظریه‌ی رشد مسیر شغلی سوپر^۷ (۱۹۷۲) است. در مشاوره به شیوه‌ی سازه‌گرایی مسیر شغلی، بر انطباق-پذیری مسیر شغلی به جای مفهوم بلوغ شغلی تاکید می‌شود. هدف این رویکرد نیز تسهیل یادگیری مهارت‌ها، رغبت‌ها، باورها، ارزش‌ها، عادت‌های کاری و ویژگی‌های شخصی است که مراجعان را برای ایجاد یک زندگی رضایت بخش در یک محیط کاری دائماً در حال تغییر، توانا می‌سازد (ساویکاس، ۲۰۰۵).

1. Cochran

2. Palmer

3. Hartung, Porfeli, & Vondracek

4. Sim & Wong

5. career counseling

6. Hill

7. Super



مفهوم مشاوره‌ی مسیر شغلی

مشاوره مسیر شغلی نزدیک به یک قرن پیش با کار فرانک پارسونز آغاز شده و شامل نظریه‌ها و تکنیک‌های مختلف است (زونکر^۱، ۲۰۰۶). در سال‌های اخیر این رشته پیشرفت مناسبی داشته و به سمت جهانی شدن تمایل دارد (لئونگ، ۲۰۰۸؛ نقل از پاشا، ۱۳۹۱). در دنیای امروز دغدغه‌های مسیر شغلی زیادی وجود دارد که برخی از آنها به فرهنگ خاص و برخی کاملاً عمومی است (لئونگ، ۲۰۰۵؛ نقل از پاشا، ۱۳۹۱). رشد مشاوره‌ی مسیر شغلی با توجه به مسایل پیش رو امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است که مستلزم وجود نظریه‌های پیشرفته و توجه به عناصر فرهنگی و در نتیجه حضور الگوهای فرهنگی برای توجیه مسائل بومی است (لئونگ، ۲۰۰۸؛ نقل از پاشا، ۱۳۹۱).

مبانی نظری مشاوره‌ی مسیر شغلی

اهمیت مشاوره‌ی مسیر شغلی موجب شده است که در سال‌های اخیر توجه گسترده‌ای به آن شود و در نظریه‌های مشاوره‌ی مسیر شغلی مورد توجه پژوهشگران و نظریه‌پردازان قرار گیرد. نظریه‌های مشاوره‌ی مسیر شغلی تشکیل شده از یک سری مفاهیم انتزاعی و قابل تغییری که رفتار مسیر شغلی افراد را پیش‌بینی، تبیین و کنترل می‌کنند تا به حل مشکلات مسیر شغلی آنها بپردازند. کلیه‌ی نظریه‌های مشاوره‌ی مسیر شغلی که بین آنها یک ارتباط درونی برقرار است و برخاسته از نظریه‌های شخصیت و نظریه‌های مشاوره‌ای هستند، نه تنها چهارچوبی را برای مفعوم سازی مشکلات و مسائل افراد فراهم می‌سازند؛ بلکه تلاش می‌کنند تا رفتاری را که در خلال سال‌ها در تعامل با هزاران موقعیت، تجربه، افراد و مکان‌های متنوع شکل گرفته است را توضیح دهند (شارف، ۲۰۰۶).

شارف (۲۰۰۶) نظریه‌های مشاوره مسیر شغلی را در سه دسته طبقه‌بندی کرده است:

(۱) نظریه‌های خصیصه-تیپ^۲ (نظریه‌ی خصیصه عامل پارسونز، نظریه‌ی تیپ‌شناسی هالند، نظریه‌ی تیپ-

شناسی مایرز-بریگز و نظریه‌ی تیپ‌شناسی تریسی و راندز).

1. zonker

2. Traits & types



۲) نظریه‌های دوره‌ی زندگی^۱ (نظریه‌ی محدودیت و سازش گات فردسون، نظریه‌ی گسترده زندگی سوپر و نظریه‌ی رشدی گینزبرگ).

۳) نظریه‌های متمرکز بر موضوع خاص (نظریه‌ی تربیت والدینی رو، نظریه‌ی یادگیری-اجتماعی کرومبولتز و میشل، نظریه‌ی شناختی-اجتماعی لنت، براون، هکت و بتز و نظریه‌ی سازه‌گرایی ساویکاس).

همچنین در نگاهی کلی به نظریه‌های مشاوره‌ی مسیر شغلی می‌توان آنها را به صورت ساده‌تری به نظریه‌های سنتی، مدرن و فرامدرن تقسیم نمود که در ادامه به توضیح مختصر هر کدام پرداخته می‌شود.

- **نظریه‌ی سنتی:** نظریه‌های سنتی در اصل همان نظریه‌هایی هستند که به نوعی مربوط به انتخاب شغل‌اند و پایه‌ی آنها شناسایی خود از طریق ارزیابی‌های مختلف، همچنین شناسایی مشاغل و سپس هماهنگ نمودن آنها با هم است (ساویکاس، ۱۹۹۹). رویکرد سنتی رویکردهایی هستند شامل نظریه‌های صفات و تیپ که به بررسی خصوصیات هر فرد می‌پردازد؛ مثلاً در نظریه‌های هالند^۲ و مایرز بریگز صفات شخصیتی در طبقه‌بندی‌های مختلف ارائه می‌شوند و یا در نظریه‌ی دیویس^۳ مهارت‌ها، نیازها و ارزش‌ها بررسی می‌شوند. بعد از بررسی خصوصیات فرد در این نظریه‌ها خصوصیات شغلی بررسی می‌شود و اطلاعات لازم پیرامون ابعاد مختلف هر شغل بررسی می‌شوند و در نهایت هماهنگ‌سازی خصوصیات فردی با خصوصیات شغلی صورت می‌گیرد (شارف، ۲۰۰۶؛ زونکر، ۲۰۰۶).

- **نظریه‌ی مدرن:** رویکردهای مدرن را می‌توان شامل نظریه‌هایی دانست که از ایستایی شغل و مسیر شغلی به سمت پویایی حرکت کرده و بر حیطه‌های خاص تمرکز دارند. از جمله مهمترین آنها نظریه‌ی محدودیت و سازش گات فردسون، گستره‌ی زندگی سوپر، گینزبرگ، یادگیری اجتماعی و نظریه‌ی شناختی اجتماعی است (میلر، ۲۰۰۲؛ شارف، ۲۰۰۶). بسیاری از این نظریه‌ها، نظریه‌ی‌های روانشناختی خاصی را انتخاب نموده، سپس آن را در نظریه رشد مسیر شغلی به کار برده‌اند. در دیدگاه این نظریه‌ها رشد مسیر شغلی افراد نشأت گرفته از جریان‌های خاص و مفاهیم مهمی است که نقش تاثیرگذار بر این روند دارند (شارف، ۲۰۰۶).

1. Life-span
2. Holland
3. Dawis



- **نظریه‌ی فرامدرن:** در این رویکرد به افراد کمک می‌شود تا داستان، نقشه، مضامین کلیدی زندگی و سازه‌های ذهنی را بررسی نموده و به شناسایی بهتر آنها بپردازند و سعی در تعدیل یا هماهنگی و انسجام آنها داشته باشند. رویکرد فرامدرن شامل نظریه‌های سیستمی، حکایتی و سازه‌گرایی مسیر شغلی است که هر سه از رویکردهای روانشناسی سازه‌گرا هستند (کمپل و انگر، ۲۰۰۴؛ نقل از کسایی، ۱۳۹۱). در این رویکرد بر معنا بخشی مسیر شغلی افراد تاکید زیادی می‌شود. این معنا برای روبه رو شدن با مسایل مسیر شغلی از تجارب شخصی زندگی هر فرد به دست می‌آید. در این رویکردها به زندگی انسان به مثابه‌ی یک پیوستار و فرایند نگاه می‌شود (سویکاس، ۱۹۹۹). در مجموع رویکردهای فرامدرن تابع الگوی خاصی نیست و بیشتر بر فهم داستان زندگی افراد تمرکز دارد (بروت، ۲۰۰۴).

نظریه‌ی سازه‌گرایی مسیر شغلی ساویکاس (۲۰۰۲)

نظریه سازه‌گرایی مسیر شغلی، فرایندهای فردی و تفسیری را که از طریق آن اشخاص خودشان را می‌سازند، به رفتار فعالیت هدفمند شغلی‌شان جهت می‌دهند و معنایی که برای مسیرهای شغلی‌شان می‌سازند را شرح می‌دهد. مسیر شغلی روی فرایندهای تفسیری، تعامل اجتماعی و تبادل معنا متمرکزند و حکایت از سازه‌های ذهنی دارند که خاطرات گذشته، تجارب فعلی و آرزوها را معنا می‌بخشند. ساویکاس با نگاه سازه‌مندی خود که نظریه‌ی حکایتی را در بر دارد نگاهی نو به مشاوره‌ی مسیر شغلی داشته که تمام جوانب مشاوره‌ای در داستان‌های حکایت شده توسط افراد را در نظر می‌گیرد (کریستنسن، جانسون، ۲۰۰۳؛ نقل از موسوی، ۱۳۹۲).

انطباق‌پذیری مسیر شغلی

انطباق‌پذیری مسیر شغلی؛ یعنی کسب نگرش‌ها، صلاحیت‌ها و رفتارهایی که افراد برای هماهنگ‌سازی خودشان با کار متناسب با خودشان به کار می‌برند. دارا بودن انطباق‌پذیری، فرایند تغییر دادن محیط و منطبق کردن خود را برای آن، افزایش می‌دهد. در واقع انطباق‌پذیری مسیر شغلی بر روندهای مقابله‌ای متمرکز است که از طریق آن افراد با جوامعشان مرتبط می‌شوند و مسیرهای شغلی را می‌سازند. مسیرهای شغلی هنگامی ساخت می‌گیرند که افراد خودشان را درون نقش‌های شغلی بسط دهند. در حالی که تیپ‌های شخصیت شغلی روی محتوای مسیر شغلی تاکید دارند، به طور خلاصه انطباق‌پذیری مسیر شغلی می‌گوید که افراد چطور یک مسیر شغلی را می‌سازند در حالی که شخصیت شغلی می‌گوید افراد چه شغلی را انتخاب کنند. با توجه به انطباق‌پذیری ما دو دیدگاه خود و



جامعه را مد نظر قرار می‌دهیم. از نقطه نظر اجتماعی در مورد انطباق‌پذیری، مشاوران به انتظارات اجتماعی توجه می‌کنند که مراجع با آنها روبه‌روست و از نظر فردی روی انطباق متمرکز می‌شود، در این حالت مشاور نگاه می‌کند که چطور به انتظارات اجتماعی پاسخ می‌دهد (ساویکاس، ۲۰۰۵).

ابعاد انطباق‌پذیری

انطباق‌پذیری در مسیر شغلی در گرو سازگاری با وظایف رشد مسیر شغلی است که معمولاً نا آشنا هستند؛ این وظایف اغلب بد تعریف شده‌اند و همیشه پیچیده‌اند. نظریه‌ی ساختاری، رشد را بیشتر ناشی از انطباق با محیط می‌داند تا بلوغ سازه‌های ذهنی درونی. به این ترتیب انطباق‌پذیری از مفهوم سازی اولیه‌ی سوپر (۱۹۵۵) در خصوص بلوغ متفاوت است (ساویکاس، ۲۰۰۵). بلوغ به میزان رشد شغلی فرد در مقایسه با همسالانش اشاره دارد. نظر سوپر درباره‌ی رشد مبتنی بر این نکته است که افراد از زنجیره منظم و متوالی به سمت بلوغ تا پایان مطلوب حرکت می‌کنند. در حین این روند و همزمان با بروز و بهبود توانمندی‌های بالقوه‌شان، آنها کاملتر می‌گردند. می‌توان به لحاظ علمی، بلوغ حرفه‌ای را با مقایسه تعریف کرد. مقایسه‌ی وظایف رشدی پیش رو و انتظارات اجتماعی که فرد در یک مرحله‌ی خاص با آن رو به رو می‌شود. این دیدگاه زمانی مفیدتر بود که جامعه ثبات را فراهم می‌نمود. به هر حال امروزه جامعه‌ی متلاطم عاجز از رشد منظم است؛ بنابراین افراد مجبور هستند به دامنه‌ی وسیعی از عوامل بیرونی پاسخ دهند که می‌تواند رشد را به جهت‌های متفاوت بکشانند (ساویکاس، ۱۹۹۹). راهبرهای واقعی انطباق‌پذیری مسیر شغلی مشروط به دوره‌ی تاریخی است و به موقعیت‌های محلی و نقش‌های اجتماعی بستگی دارد؛ بنابراین پژوهشگران منابع و راهبردهای انطباق‌پذیری را هنگامی بهتر شناسایی می‌کنند که آنها یک وظیفه‌ی رشدی خاص یا گذر شغلی را انتخاب کنند و سپس آن را در یک محیط اجتماعی خاص مطالعه نمایند. با این وجود نظریه‌ی مسیر شغلی ابعاد جهانی از انطباق‌پذیری مسیر شغلی را در خود جای داده است. هر یک از این ابعاد بر طبق عملکرشان به این شرح نام‌گذاری شده‌اند: دغدغه، کنترل، کنجکاو و اعتماد. این چهار بعد نشانگر منابع عمومی انطباق‌پذیری و راهبرهایی هستند که افراد برای مدیریت وظایف، گذارها و ضربه‌های روانی در حین ساخت دادن به مسیرهای شغلی‌شان استفاده می‌کنند و هر یک از این ابعاد مورد بحث قرار خواهد گرفت (انصارالحسینی، ۱۳۹۱).



خانواده و رشد مسیر شغلی

در میان متغیرهای بافتی، نقش خانواده بر رشد مسیر شغلی بیشتر مورد توجه بوده است (کلر و ویستون^۱، ۲۰۰۸؛ نقل از صادقی، ۱۳۹۰). عامل خانواده، عامل اجتماعی مهمی است و عملکرد خانواده تاثیر به سزایی در مسیر شغلی فرزندان دارد. اهمیت حمایت والدین از رشد مسیر شغلی کودکان و نوجوانان در اکثر متون پژوهشی به چشم می‌خورد. در واقع والدین به عنوان افرادی که تاثیر بسیار قوی بر رشد شغلی فرزندان در مقایسه با تاثیر مدرسه و همسالان دارند، توصیف شده‌اند (هارتوونگ و همکاران، ۲۰۰۵). حمایت خانواده چه به صورت مالی و چه به صورت عاطفی به عنوان یک عامل موثر بر رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان مطرح می‌باشد (فواد و همکاران، ۲۰۰۸؛ نقل از پاشا، ۱۳۹۱). خانواده نقش حیاتی در بخش‌های مختلف رشدی نوجوانان بازی می‌کند. یکی از وظایف مهم رشدی نوجوانان، پرورش و مکاشفه‌ی آرزوهای آینده و اهداف مسیر شغلی است (ریان و دسی، ۲۰۰۲؛ نقل از پاشا، ۱۳۹۱).

مبانی تجربی پژوهش

یوسفی (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی روابط متغیرهای فردی، شناختی-اجتماعی و بین فردی (شخصیت، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف و حمایت اجتماعی) با انطباق‌پذیری مسیر شغلی پرداخت. نتایج نشان داد که همه‌ی متغیرهای برون‌زا تاثیر معناداری بر انطباق‌پذیری مسیر شغلی دارند. اعتصام‌پور (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی تاثیر آموزش مسیر شغلی والدین بر انطباق‌پذیری مسیر شغلی کودکان پسر پرداخت. نتایج نشان داد که آموزش مسیر شغلی والدین بر عوامل دغدغه‌ی مسیر شغلی، کنترل مسیر شغلی و اعتماد مسیر شغلی کودکان موثر است. رستمی (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان مقایسه‌ی مسیر شغلی افراد مبتلا به اختلالات شخصیت و اختلال خلقی دو قطبی با افراد عادی پرداخت که نتایج آن حاکی از تفاوت معنادار در برخی از متغیرها بود. ایتو و برادریچ^۲ (۲۰۰۱) در پژوهشی به ریش مسیر شغلی دانش‌آموزان سال هفتم تا دوازدهم مدارس اسپانیا پرداخت. نتایج نشان داد مداخله‌های رشدی موجب افزایش ریش مسیر شغلی و ابعاد آن در گروه آزمایش شده است. هیرشی^۳ (۲۰۰۹) در پژوهشی به بررسی پیش‌بینی‌کننده‌های انطباق‌پذیری مسیر شغلی و تاثیر آن بر رشد حس

1. Keller & Whiston

2. Ito & Brotheridge

3. Hirschi



قدرت و تجربه‌ی رضایت از زندگی در میان ۳۳۰ دانش‌آموز کلاس هشتمی در سوئیس پرداخت. نتایج نشان داد که حمایت اجتماعی و موقعیت مثبت هیجانی، عدم پس زمینه‌ی مهاجرتی و تداوم آموزش شغلی پیش‌بین‌های قدرتمندی در رشد انطباق‌پذیری مسیر شغلی بودند. رشد انطباق‌پذیری، رشد حس قدرت و تجربه‌ی رضایت از زندگی را افزایش می‌دهند.

نتیجه‌گیری

طبق مطالعات انجام شده می‌توان به این نتیجه دست یافت که آموزش مشاوره‌ی مسیر شغلی سازه‌گرا بر انطباق‌پذیری مسیر شغلی دانش‌آموزان دارای خانواده‌های معتاد تاثیرگذار است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در مشاوره‌ی شغلی سازه‌گرا فرد یاد می‌گیرد که چگونه با کاربرد کنترل، کنجکاوی و اعتماد بتواند فرصت‌های مسیر شغلی‌اش را بالفعل کند. در این شرایط افراد خود را درگیر تعامل با محیط می‌کنند. برای مثال در می‌یابد که با پرس و جو از صاحبان مشاغل، می‌تواند گزینه‌های بیشتری را برای خود باز کند. آنها در این جریان، اطلاعاتی به دست می‌آورند و فعالیت‌هایی را امتحان می‌کنند که در نتیجه‌ی آنها در می‌یابند که برای تحقق فرصت‌های شغلی نیاز به تغییر عوامل شخصی خود مانند عواطف، شناخت‌ها و رفتارهایشان دارند؛ بنابراین افزایش انطباق‌پذیری شخصی می‌تواند به افراد در تغییر عوامل شخصی‌شان (انطباق‌پذیری شخصی) کمک کند. بنابراین تاثیر بیشتر مشاوره‌ی مسیر شغلی سازه‌گرا در دانش‌آموزان دارای خانواده‌های معتاد را باید مربوط به شرایط خانوادگی آنها و نیز ویژگی‌های این روش آموزش دانست. به طور کل می‌توان گفت که فرایند انطباق‌پذیری و رشد شغلی دانش‌آموزانی که در خانواده‌های معتاد زندگی می‌کنند به دلیل خانواده‌ی مغشوش و نداشتن الگوی مناسب جهت رشد شغلی و تعارضات و مشکلات زیادی از قبیل دست و پنجه نرم کردن با فقر و بیکاری و بزهکاری‌های والد معتاد از قبیل سرقت و ... بیشتر است (رای، مرتنس و ویسner، ۲۰۰۹).

منابع

اعتصام‌پور، ع. (۱۳۹۰). تاثیر آموزش شغلی والدین بر انطباق‌پذیری مسیر شغلی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی سوم دبستان شهر اصفهان در سال ۸۹-۹۰. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد مشاوره‌ی شغلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.

¹. Ray, Mertens & Weisner



انصارالحسینی، ه. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی تاثیر آموزش یادگیری خودتنظیمی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع دوم دبیرستان شهر اصفهان سال تحصیلی ۹۱-۹۰. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی خمینی شهر.

پاشا، ش. (۱۳۹۱). بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های رشد مسیر شغلی بر خودپنداره‌ی تحصیلی و رشد مسیر شغلی دانشجویان دانشگاه اصفهان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد مشاوره‌ی شغلی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.

رستمی، ز. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی مسیر شغلی افراد مبتلا به اختلالات شخصیت و اختلال خلقی دو قطبی با افراد عادی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد مشاوره‌ی شغلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.

سلطانزاده، ش. (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی بین مولفه‌های سرمایه‌های روانشناختی با انطباق‌پذیری مسیر شغلی در بین کارکنان شرکت صنایع گیتی پسند. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد مشاوره‌ی شغلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.

صادقی، ا. (۱۳۹۰). سیر و عوامل موثر بر رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان سوم راهنمایی، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی. پایان‌نامه‌ی دکترای مشاوره‌ی شغلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.

کسایی، ع. (۱۳۹۱). بررسی و مقایسه‌ی تاثیر الگوهای آموزش سنتی، مدرن و فرا مدرن مشاوره‌ی مسیر شغلی بر انطباق‌پذیری دانشجویان دانشگاه اصفهان. پایان‌نامه‌ی دکترای مشاوره‌ی شغلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.

موسوی، م. (۱۳۹۲). بررسی تاثیر مشاوره‌ی مسیر شغلی سازه‌گرا بر قابلیت استخدام دانشجویان دختر دانشگاه اصفهان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد مشاوره‌ی شغلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.

یوسفی، ز. (۱۳۹۰). بررسی روابط عوامل فردی و موقعیتی با خودکآمدی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی در بین دانشجویان سراسری شهر اصفهان. پایان‌نامه‌ی دکترای مشاوره‌ی شغلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.

Blustein, D.L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for counseling, career development, and public policy*. NY: Routledge.

Brott, P. (2004). Constructivist assessment in career counselling. *Journal of Career Development*, 30, 189-200.

Hartung, P, J. Porfeli, E, J., & Vondracek, F, w. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419.

Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 63-74.

Hirschi, A. (2009). Swiss adolescents' career aspirations: Influence of context, age, and career adaptability. *Journal of Career Development*, 36(3), 228-245.



Ito, J. K., & Brotheridge, C. M. (2001). An examination of the roles of career uncertainty, flexibility, and control in predicting emotional exhaustion. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 406-424.

Miller, M. J. (2002). A longitudinal examination of a three- letter Holland code. *Journal of Employment counseling*. 39, 43-48.

Palmer, JT (1986). Career development of physically disabled youth, *Annual Review of Rehabilitation*, 5, 97-150.

Ray, G. T., Mertens, J. R., & Weisner, C. (2009). Family members of people with alcohol or drug dependence: health problems and medical cost compared to family members of people with diabetes and asthma. *Addiction*, 104(2), 203-214.

Savickas, M. L. (2002). Career construction: A development theory of vocational behavior. In D.Brown (Ed.) *Career choice and development* (pp 149-205). San Francisco: Jossey- Bass.

Savickas, M. L. (2003). Advancing the career counseling profession: Objectives and strategies for the next decade, *Career Development Quarterly*, 52(1), 87-96.

Savickas, M.L. (2005). *The theory and practice of Career construction*. In s. D. Brown & R .w.lent (Ed.), *Career development and counseling* (p.p.42-70). Hoboken,NJ: John wily & sons.

Savikas, M. L. (1999). The psychology of interests: in M. L. Savikas & A . R. S Pokane (Eds). *Vocational interests* (pp 19-50). Palo Alto. CA: Davies- Black.

Sharf, R. (2006). *Applying Career Development Theory to Counseling*. Thamson: Brook/cole.

Sim, T; & Wong, D. (2006). Working with Chinese families in adolescent drug treatment. *Journal Of Social Work Practice*. 22(1), 103-118.

Super,D. E. (1972). *Work Values Inventory*. Boston, M,A: Houghton-Mifflin.

Zonker , V. G. (2006).*Career Counselling .A Holistic Approach*. Texas:Thomason.



نقش مداخله روان‌درمانی مثبت‌نگر بر ارتقای هوش هیجانی در افراد مبتلا به سوء مصرف مواد

سجاد رئیس قره درویشلو^۱، سمیه رئیسی قره درویشلو^۲، نازیلا بهروش^۲، سید رامین فاتحی^۳

۱. * کارشناس ارشد رشته‌ی مشاوره‌ی خانواده، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

raesi.sajjad20@gmail.com

۲. کارشناس ارشد رشته‌ی روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

۳. کارشناس ارشد رشته‌ی روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

چکیده

سوء مصرف مواد و اعتیاد به عنوان یک پدیده‌ی اجتماعی و از مشکلات سلامتی عصر حاضر می‌باشد. گرایش به سوء مصرف مواد مخدر نیز همانند سایر پدیده‌های اجتماعی تک علتی نیست بلکه مجموعه‌ی عوامل فردی، خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی نیز بر این گرایش تاثیر دارند. در این زمینه هوش هیجانی سهم مهمی در شروع و عود مصرف مواد دارد. در این راستا به نظر می‌رسد روان‌درمانی مثبت‌نگر با پرورش هیجانات مثبت، خوش بینی، امید، اعتماد می‌تواند در ارتقای این عوامل بسیار موثر باشد. روان‌درمانی مثبت‌نگر بر این مفروضه اشاره دارد که اختلالات نه تنها از طریق کاهش نشانگان منفی بلکه به گونه‌ای مؤثر و مستقیم می‌تواند از طریق ایجاد هیجانات مثبت، توانمندی‌های منش، و معنا درمان شوند. لذا پژوهش حاضر از نوع توصیفی-کتابخانه‌ای بود که به بررسی نقش مداخله‌ی روان‌درمانی مثبت‌نگر بر ارتقای هوش هیجانی در افراد مبتلا به سوء مصرف مواد پرداخت. نتایج این پژوهش حاکی از این بود که شرکت در مداخله‌ی مبتنی بر روان‌درمانی مثبت‌نگر، باعث ارتقاء این عوامل می‌شود که افراد در گسترش هیجانات مثبت، برچسب زدن به هیجانات و بیان احساسات، توانمندی «دیدن فعال» خودشان و نگاه مثبت به خودشان را در بسیاری از چرخه‌های زندگی در می‌یابند.

واژگان کلیدی: روان‌درمانی مثبت‌نگر، هوش هیجانی، سوء مصرف مواد.



مقدمه

سوء مصرف مواد و اعتیاد^۱ به عنوان یک پدیده‌ی اجتماعی و از مشکلات سلامتی عصر حاضر می‌باشد. افزایش روز افزون وابستگی به مواد را می‌توان در روابط فرد با خانواده و جامعه و با خود جستجو کرد (میرزایی، علویجه، نصیرزاده، علی اسلامی، شریفی‌راد و حسن‌زاده، ۱۳۹۲). مصرف مواد مخدر، جنبه‌های مختلف زیستی، روانی و اجتماعی بسیاری از انسان‌ها را متاثر می‌سازد مصرف طولانی مدت مواد مخدر با ایجاد اعتیاد نه تنها تاثیر سوء در وضعیت اقتصادی و اجتماعی شخص مصرف کننده‌ی مواد یا معتاد می‌گذارد، بلکه نقش تعیین کننده‌ای نیز روی روان و هیجانات افراد دارد (زاهد، قلی‌لو، ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۹۰). براساس برآوردهای موجود، فقط در ایالات متحده ۲۲/۶ میلیون نفر سومصرف کننده مواد محرک هستند (موسسه خدمات سوء مصرف مواد و بهداشت روانی^۲، ۲۰۱۱). تعداد مصرف کنندگان مواد در سطح جهان به ۱۹۰ میلیون نفر می‌رسد و در ایران نیز آمار رسمی معتادان کشور را ۲ میلیون نفر اعلام کرده‌اند که میانگین سنی این افراد ۱۸ سال می‌باشد (ممتازی، ۱۳۸۰). علاوه بر میزان شیوع بالای سوء مصرف مواد، موضوع نگران کننده‌تر، روند افزایشی مصرف مواد در طی ۴۰ سال گذشته است (وسیلوا^۳، ۲۰۱۱). وابستگی به مواد در تمامی حرفه‌ها، سطوح تحصیلی، و طبقات اجتماعی-اقتصادی دیده می‌شود و صرفاً به فرد یا گروه خاصی مربوط نمی‌شود (مصطفایی، حسینی، و جنابادی، ۲۰۱۴). گرایش به سوء مصرف مواد مخدر نیز همانند سایر پدیده‌های اجتماعی تک علتی نیست بلکه مجموعه‌ی عوامل فردی، خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی نیز بر این گرایش تاثیر دارند (پیکو و کاواچ^۴، ۲۰۱۰).

به نظر می‌رسد، هوش هیجانی باید سهم مهمی در شروع و عود مصرف مواد داشته باشد. هوش هیجانی، نوعی پردازش اطلاعات هیجانی و عاطفی است که به بهبود جریان زندگی منجر می‌شود (مایر، کاروس و سالووی^۵، ۲۰۰۴). در واقع افرادی که از هوش هیجانی بالایی برخوردارند، فشارهای هم‌تایان را درک می‌کنند و از عهده‌ی کنترل هیجانات خود بر می‌آیند؛ در نتیجه در برابر مصرف مواد مخدر، مقاومت بیشتری به خرج می‌دهند و افرادی که از هوش هیجانی پایینی برخوردارند برای مقابله با هیجانات منفی، به مصرف این مواد روی می‌آورند (ترنناد و

1. addiction

2. Substance Abuse and Mental Health Services Administration

3. Vassileva

4. Piko, Kovács

5. Mayer, carus & sallovey



جانسون^۱، ۲۰۰۲). سالووی، بدل، تیلور و مایر (۱۹۹۹) معتقدند افرادی که از هوش هیجانی بیشتری برخوردارند در برقراری ارتباط با دنیای پیرامون خود و مقابله با موقعیت های استرس زا موفق تر عمل می کنند، زیرا آنها حالت های هیجانی خود را با دقت درک و ابراز می کنند، می دانند چگونه و چه موقع احساسات خود را بیان نمود و به شیوهی کارآمد حالت های خلقی خود را تنظیم کنند. در همین راستا بار- آن و پارکر (۲۰۰۰) مدیریت استرس و توانایی سازگاری را دو عنصر اصلی هوش هیجانی می دانند. به بیان دیگر مقابله سازگارانه به فرد اجاز می دهد تا در یک دنیای چالش انگیز رشد کند. توانایی در تشخیص پاسخ های هیجانی مناسب به هنگام رویارویی با رویدادهای فشارزای زندگی روزمره، موجب ایجاد نگرش مثبت دربارهی رخدادهای زندگی می شود. این پژوهشگران نشان دادند که افراد دارای هوش هیجانی پایین، در توانایی حل مسأله ضعیف تر هستند و در بهره گیری از سبک های مقابله ای در رویارویی با فشارهای روانی زندگی توانایی زیادی ندارند (نقل از کدیور، ۱۳۹۴).

در این راستا به نظر می رسد روان درمانی مثبت نگر با پرورش هیجانات مثبت، خوش بینی، امید، اعتماد می تواند در ارتقای این عوامل بسیار موثر باشد. روان درمانی مثبت نگر بر این مفروضه اشار دارد که اختلالات نه تنها از طریق کاهش نشانگان منفی بلکه به گونه ای مؤثر و مستقیم می تواند از طریق ایجاد هیجانات مثبت، توانمندی های منش، و معنا درمان شوند. روان درمانی مثبت نگر نه تنها می تواند منابع مثبت را ایجاد نماید، بلکه می تواند تأثیر متقابلی بر نشانگان منفی داشته و نیز سدی برای وقوع مجدد آنها باشد (سلیگمن، ۲۰۰۴؛ ترجمه ی تبریزی و همکاران، ۱۳۸۸). با در نظر گرفتن این وسعت اثر، وابستگی دارویی در زندگی انسان معاصر، و مطابق نظر گارمزی، اگر منابع فردی و محیطی شایستگی اجتماعی و سلامت مشخص شوند، بهتر می توان مداخلاتی را ابداع کرد که بر ایجاد و ارتقای ویژگی های فردی و محیطی رشد سالم متمرکز باشند. این پژوهشگران بر این عقیده اند که مطالعه مثبت نگر می تواند برای تدوین برنامه ها، سیاست ها و مداخلات معطوف بر ارتقای شایستگی و پیش گیری یا تخفیف مشکلات در زندگی، آگاهی بخش باشند (رسنیک، ۲۰۰۰؛ نقل از کدیور، ۱۳۹۴).

1. Trinidad & Johnson



نظریه‌های اصلی روانشناسی مثبت‌گرا

اگرچه هنوز راه درازی تا شناخت و کاربرد آن چه که روانشناسی مثبت‌گرا می‌گوید در پیش است لیکن این روانشناسی در مشاوره و روان‌درمانی نقش مهمی دارد. به شماری از مفاهیم و نظریه‌ها که از روانشناسی مثبت‌گرا گرفته شد است به گونه‌ای کوتاه می‌پردازیم.

۱) نظریه‌ی توانمندی‌ها^۱:

هم‌زمان با شناخت و بالا بردن توانمندی‌های فردی، کنترل و مدیریت نقاط ضعف و نه جبران یا توجه صرف به آن امری حیاتی است البته این دیدگاه چندان رواج ندارد. بسیاری از والدین، آموزگاران، رهبران و شاغلان از این قاعده‌ی نانوشته پیروی می‌کنند که مواظب خطاها و اشتباه‌های تان باشید، توانمندی‌ها کار خودشان را می‌کنند اکنون باید دید چرا پرداختن به خطاها و ضعف‌ها و غفلت از توانمندی‌ها و قابلیت‌ها این چنین رواج دارد؟ به باور کلیفتن و نلسن (۱۹۹۶) پاسخ چهار باور نادرست در این زمینه است که بیش‌تر مردم بازیچه‌ی آن می‌شوند: الف) مردم می‌پندارند مشخص کردن یا تصحیح یک نقطه ضعف به قوی‌تر شدن فرد یا سازمان می‌انجامد ب) مردم می‌پندارند نیازی به پروراندن توانمندی‌ها نیست چون خودشان به طور طبیعی شکل می‌گیرند و رشد می‌کنند ج) مردم می‌پندارند نقاط ضعف متضاد نقاط قوت‌اند با شناختن خود، ضعف‌ها به قوت تبدیل می‌شود د) مردم می‌پندارند دستیابی به یک دیدگاه توانمند محور در زندگی بدین معنا است که می‌توانند هر کاری که به ذهن‌شان رسید را انجام دهند. فرض بر این است هر کسی چنانچه اراده داشته باشد و کار و تلاش کند می‌تواند به هر چیزی برسد اما این باور هم نادرست است چون هر کسی مجموعه‌ای از توانمندی‌های منحصر به فرد است که احتمالاً "وی را در یک زمینه خاص موفق می‌کند نه در همه زمینه‌ها. در پنجاه سال گذشته پژوهشگران سازمان گالوپ پژوهش در زمینه‌ی توانمندی‌ها را مدیریت کرده‌اند. در واقع بخش عمده‌ای از راه‌کار شادکامی سلیگمن (۲۰۰۲) کشف توانمندی‌های منشی فرد و یافتن راه‌هایی برای پروراندن آن‌ها به شکلی منظم است با این کار فرد به زندگی اشتیاق پیدا می‌کند و در زندگی خوشنودتر و شادتر می‌شود (مگیار، ۲۰۰۹؛ ترجمه‌ی فروغی و همکاران، ۱۳۹۳).

۲) نظریه‌ی ساخت و گسترش هیجان‌های مثبت^۱

1. Potential theory



نظریه‌ی ساخت و گسترش هیجان‌های مثبت توضیح می‌دهد که هیجان‌های مثبت کارش تنها این نیست که پیام بدهد مشکلی نیست بلکه برای بقای انسان و توانایی بالندگی و شکوفایی او در زندگی به همان اندازه هیجان‌های منفی اهمیت دارد. نظریه‌ی ساخت و گسترش هیجان‌های مثبت الگویی چند وجهی از هیجان‌های مثبت است که فرضیه‌های گسترش، ایجاد (ساخت)، ابطال، تاب‌آوری و بالندگی (شکفتن) در بر می‌گیرد (مگیار، ۲۰۰۹؛ ترجمه‌ی فروغی و همکاران، ۱۳۹۳).

الگوهای درمانی روانشناسی مثبت‌گرا

چند رویکرد روانشناسی مثبت‌گرا برای مشاور و روان‌درمانی و تمرین‌ها و کارکردهای مبتنی بر اصول روانشناسی مثبت‌گرا هست که مشاوران و روان‌درمانگران می‌توانند از آنها برای مشاور و روان‌درمانی استفاده کنند عبارتند از: مشاور توانمند محور، درمان توانمند مدار، روان‌درمانی مثبت‌گرا، درمان کیفیت زندگی، بهباشی درمانی و امید درمانی. در زیر چند مورد آنها به اختصار توضیح داده می‌شود:

۱) مشاور توانمند محور^۱

مشاور توانمند محور الگویی است که بر پایه‌ی اصول روان‌شناسی مشاور، پیشگیری، روانشناسی مثبت‌گرا، رشد و تحول، درمان حل مساله و روایت درمانی بنا نهاد شد است. این الگو دارای مراحل زیر است: الف) برقراری رابطه و همکاری درمانی ب) شناسایی توانمندی‌ها ج) ارزیابی مشکلات کنونی د) بازخورد دادن و تقویت حس امید در مراجعان ه) کمک به مراجعان از راه مکالمه‌های راه‌حل‌ساز برای این که مراجعان راه‌حل مسایل‌شان را چارچوب بندی و آرایه‌بندی کنند خ) توانمند سازی و صلاحیت‌سازی ز) توانمند سازی ر) تغییرکردن ش) تاب-آوری برای ارتقاء عاملیت اراده و تسهیل و پیگیری هدف‌های طراحی شده و ی) ارزشیابی و خاتمه بخشی این الگوی مشاور فاقد فنون خاص برای توانمندسازی‌ها است ولیکن یک چارچوب راهنما برای کارکردن از یک دیدگاه توانمند محور در دسترس مشاوران می‌گذارد (اسمیت^۳، ۲۰۰۶).

1. Positive emotions

2. Strengths-Based Counseling

3. Smith



۲) درمان توانمند مدار^۱

درمان توانمند مدار یک الگوی مشاورای است که در ساختن‌گرایی ریشه دارد ایده‌ای که می‌گوید دانش و معرفت محصول توافق اجتماعی است و به این منظور تدوین شد است تا تاثیر و نیروی توانمندی‌های منشی و فضیلت‌ها در فرایند تغییر در نظر گرفته شوند. در این الگو دیدگاه‌های ذهنی مراجعان درباره آسیب‌ها و بهزیستی یا بهباشی شخصی‌شان مهم‌تر از دیدگاه و نظرهای تخصصی عرضه کنندگان سلامت روانی است درمانگر و مراجع در کنار یکدیگر می‌کوشند معنایی برای تجربه‌های مراجع به وجود آورند. درمان توانمند مدار جلسه‌های هفتگی دارد و در آن فرض بر این است که مراجعان طی چند هفته یا چند ماه وارد یک چرخه و باز چرخه‌ی چهار مرحله‌ای می‌شوند که عبارتند: الف) تصریح سازی یا روشن سازی ب) مجسم سازی ج) توانمندسازی د) شکل‌گیری نهایی (مگیار، ۲۰۰۹؛ ترجمه‌ی فروغی و همکاران، ۱۳۹۳).

۳) روان‌درمانی مثبت‌گرا^۲

روان‌درمانی مثبت‌گرا رویکردی در روان‌درمانی است که اعتبار خود را به گونه‌ای تجربی به دست آورده است و به گونه‌ای ویژه با ساخت توانمندی‌ها و هیجان‌های مثبت همراه است. روان‌درمانی مثبت‌گرا با افزایش معنا در زندگی مراجعان به تخفیف و تسکین آسیب‌های روانی و افزایش شادکامی می‌پردازد. فرض‌های بنیادی روان‌درمانی مثبت‌گرا عبارتند: الف) همه‌ی مردم استعداد ابتلا به بیماری‌های روانی و همچنین ظرفیت ذاتی برای شادکامی را دارند ب) روان‌درمانی مثبت‌گرا بر این باور است که خلوص و واقعی بودن توانمندی‌ها و هیجان‌های مثبت مراجع به همان اندازه‌ی ضعف‌ها و هیجان‌های منفی اوست (کیانی دولت‌آبادی، ۱۳۸۹).

۴) درمان مبتنی بر کیفیت زندگی^۳

درمان مبتنی بر کیفیت زندگی رویکرد جامعی برای ترکیب اجزای اصولی روانشناسی مثبت‌گرا با شناخت-درمانی است و هدف آن کمک به مراجعان برای کشف نیازها، هدف‌ها و خواسته‌ها در حیطه‌های مهم زندگی و پیش رفتن به سوی برآوردن و تحقق آن برای رسیدن به یک زندگی رضایت بخش است. درمان مبتنی بر کیفیت

1. Strengths-Centered Counseling

2. Positive Psychotherapy

3. Quality Of Life Therapy



زندگی بر همه‌ی زندگی با هدف‌های آن تاکید دارد. به بیان دیگر در هر مرحله‌ای از درمان پیوند حقیقی بین خواسته‌ها، نیازها و هدف‌های مراجع در زندگی با تدابیر مورد استفاد برقرار می‌شود و یک الگوی ۵ محوری دارد که به آن الگوی کازیو می‌گویند (سلیگمن، ۱۹۹۷؛ ترجمه‌ی کریمی و افراز، ۱۳۸۷).

هوش هیجانی

تاکنون محققان تعریف‌های متنوع و مختلفی از هوش هیجانی ارائه کرده‌اند که به برخی از آنها به طور اختصار اشاره می‌شود:

۱) هوش هیجانی توانایی کنترل هیجان‌های خود و دیگران، تشخیص و تمایز بین هیجان‌های مختلف و نامگذاری مناسب آنها، و همچنین استفاده از اطلاعات هیجانی در جهت هدایت اندیشه و رفتار است (دژگاهی، ۱۳۷۹).

۲) هوش هیجانی شکل دیگری از باهوش بودن است. هوش هیجانی آگاهی از احساس و استفاده از آن برای اتخاذ تصمیم‌های مناسب در زندگی و همچنین توانایی تحمل کردن ضربه‌های روحی و مهار آشفتگی‌های روحی است (دژگاهی، ۱۳۷۹).

۳) توانایی درک درست محیط پیرامون، خودانگیزی، شناخت و کنترل احساسات خویش؛ به طوری که این فرایند بتواند جریان تفکر و ارتباطات را تسهیل کند (منصوری، ۱۳۸۰).

۴) توجه به هیجان‌ها و کاربرد مناسب آنها در روابط انسانی، درک احوال خود و دیگران، خویش‌تنداری و تسلط بر خواسته‌های آنی، همدلی با دیگران و استفاد مثبت از هیجان‌ها و شناخت آنها (اکبرزاده، ۱۳۸۳).

هوش هیجانی از دیدگاه اسلام

دین اسلام با ژرف‌نگری، کنترل و مدیریت احساسات و عواطف را مورد توجه قرار داد است. قرآن کریم تحقیر کردن و خوار شمردن را باعث کاهش اعتماد به نفس و ایجاد کمبود در طرف مقابل می‌داند و این صفات را به فرعون و طاغوتیان نسبت می‌دهد که قوم خود را تحقیر و خوار می‌کنند و آنان نیز از او اطاعت می‌کنند (زخرف، ۵۴). بنابراین، یکی از صفات اهل ایمان، دوست داشتن و عشق ورزیدن به دیگران است. بر اساس روایات، دوست



داشتن دیگران، بُعدی از دین و رکن عقل است و موجب آسودگی عقل و قلب می‌گردد (فلسفی، ۱۳۸۹). خداوند در قرآن به پیامبر خطاب می‌کند که اگر سخت‌دل و خشن بودی، مردم از اطراف تو پراکنده می‌شدند (آل عمران، ۱۵۹). یکی از موضوعات مهم مطرح در نظریه‌ی هوش هیجانی، خودآگاهی است؛ در آیات و روایات متعددی به ضرورت خودشناسی و منافع آن اشاره شد است؛ حدیث معروفی از نبی مکرم اسلام نقل شده است که می‌فرماید: «هرکسی نفس خود را بشناسد، خدای خود را خواهد شناخت». همچنین خداوند متعال می‌فرماید: «به زودی نشانه‌های خود را در اطراف جهان و در درون جانشان به آنها نشان می‌دهیم تا برای آنها آشکار گردد که او حق است» (فصلت، ۵۷). در روایتی دیگر امیرالمومنین می‌فرماید: «معرفت و شناخت نفس، سودمندترین شناختهاست». همچنین حضرت درجایی دیگر می‌فرماید: «هر قدر بر دانش شخصی افزود شود، اهتمامش به خودش بیشتر می‌گردد و در راه تربیت و اصلاح خویش بیشتر می‌کوشد». لازم به ذکر است که در دین اسلام، خودشناسی با شناخت نیازهای انسانی ارتباط تنگاتنگی دارد (فلسفی، ۱۳۸۹).

مبانی تجربی پژوهش

در تحقیقی که سامسون و گراس^۱ (۲۰۱۲) انجام دادند نتایج حاکی از آن بود، استفاد از روش شوخ‌طبعی در برابر کسانی که عواطف منفی دارند می‌تواند عواطف آنها را در جهت مثبت هدایت کند. در پژوهشی که اسپالچ، شاپیرو، استاسیاوچ، ملنار و لنگ^۲ (۲۰۱۳) انجام دادند نتایج حاکی از آن بود افرادی که از عاطفه‌ی منفی بالایی برخوردارند به طور قابل توجهی تمایلات بالایی برای مصرف سیگار و الکل دارند، در مقابل افرادی که میزان عاطفه‌ی مثبت آن‌ها در سطح بالایی است به طور معناداری تمایلات اجتنابی برای مصرف سیگار و الکل دارند. ترینیداد و جانسون^۳ (۲۰۰۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که نمرات بالا در پرسشنامه‌ی هوش هیجانی، با سطوح پایین پذیرش سیگار، قصد سیگار کشیدن و مصرف الکل رابطه منفی دارد. کاکیا (۱۳۸۹) در تحقیق خود با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش اعتیادپذیری در دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی شهر تهران که بر روی ۳۰ دانش‌آموز صورت داد دریافت که برگزاری دوره‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی بر

1. Samson, Gross

2. Schlauch, Shapiro, Stasiewicz, Molnar & Lang

3. Trinidad & Johnson



پیشگیری از اعتیادپذیری در دانش آموزان دختر گروه آزمایش نسبت به گروه گواه موثر بود است. به علاوه این روش می تواند به مقدار رهیافتی مقابله‌ای در آموزش نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد.

نتیجه‌گیری

افراد درگیر با مصرف مواد، در اداره کردن هیجانات خود مشکل دارند. افرادی که مستعد یا درگیر اختلال‌های مصرف مواد هستند، هیجانات خود را به خوبی نمی‌فهمند و نمی‌توانند با احساسات دیگران همدردی داشته باشند. این افراد زمانی که نمی‌توانند با هیجانات کهنه و پریشان‌ساز برخورد کنند و آنها را نام‌گذاری نمایند، به مواد متوسل می‌شوند. در سایر زمان‌ها، آنان برای کاهش ناراحتی و تنش مبهم که فقط به صورت احساس هیجانی کم‌سو درک می‌شوند، مواد مصرف می‌کنند، و بیشتر مواقع آن را به چیزی نادرست در رابطه با جسم یا محیط خود نسبت می‌دهد. به عبارتی دیگر؛ مفهوم اساسی در هوش هیجانی برای فردی که دچار اختلال مرتبط با مصرف مواد است نبود خودآگاهی و فرآیندهای خودآگاهی است. شرکت در مداخله‌ی مبتنی بر روان‌درمانی مثبت‌نگر، باعث ارتقای این عوامل می‌شود که افراد در گسترش هیجانات مثبت، برچسب زدن به هیجانات و بیان احساسات، توانمندی «دیدن فعال» خودشان و نگاه مثبت به خودشان را در بسیاری از چرخه‌های زندگی می‌یابند. آنها در می‌یابند هنگامی که هدف مثبت دنبال می‌شود و پیشرفت حاصل می‌شود، انواعی از هیجانات عاطفی تجربه می‌شود که در بین آنها می‌توان به امید، خوش‌بینی، ایمان و قدردانی اشاره کرد. از آنجایی که شیوه‌ی عمل هیجانات مثبت با هیجان‌های منفی متفاوت است. به این صورت که هیجان‌های منفی خزانه‌ی فکر و عمل آنی افراد درگیر مصرف مواد را محدود به مصرف و بازگشت به مواد می‌کند در حالی که تجربه‌ی هیجانات مثبت باعث گسترش خزانه‌ی فکر عمل آنی این افراد می‌شوند که خود باعث طیف گسترده‌ای از اعمال و افکاری خواهد شد که فرد احتمالاً اتخاذ می‌کند. به عبارتی دیگر هنگامی که فرد درگیر مصرف مواد هیجان‌های مثبت را احساس می‌کند قادر به درک احتمال‌های بیشتری خواهد بود. این اثر گسترش هیجان‌های مثبت در واقع متضاد آن حالتی است که افراد در زمان هیجان‌های منفی تجربه می‌کنند. در نتیجه هیجانات مثبت باعث بهبود وضعیت فرد درگیر اختلال مصرف مواد می‌شود (کدیور، ۱۳۹۴).



منابع

- اکبرزاده، نسرين. (۱۳۸۳). هوش هیجانی در دیدگاه سالوی و دیگران، ص ۶، انتشارات ارجمند.
- دژگاهی، صغری. (۱۳۷۹). مصاحبه با دانیل گلמן درباره هوش هیجانی، نشریه رشد تکنولوژی آموزشی، شماره ۷، سال ۱۴، ص ۱.
- زاهد، عادل، قلیلو، کلثوم اله، ابوالقاسمی، عباس و نریمانی، محمد (۱۳۹۰). ارتباط بین راهبردهای تنظیم هیجان و رفتار بین فردی در سوء مصرف کنندگان مواد. اعتیاد پژوهشی، ۱۱: ۹۹-۱۱۳.
- سلیگمن، مارتین. (۱۹۹۷). خوش بینی آموخته شده. ترجمه کریمی و افراز (۱۳۸۷). تهران، انتشارات بهار سبز.
- سلیگمن، مارتین. (۲۰۰۴). شادمانی درونی. ترجمه تبریزی، کریمی و نیلوفری (۱۳۸۸). تهران، نشر دانژه.
- فلسفی، محمد تقی. (۱۳۸۹). اخلاق از نظر همزیستی و ارزشهای انسانی، هیتت نشر معارف اسلامی، تهران.
- کدیور، مریم. (۱۳۹۴). اثربخشی مداخله مبتنی بر روان‌درمانی مثبت‌نگر بر ارتقای هوش هیجانی، بهبود سبک‌های مقابله‌ای و پیشگیری از بازگشت افراد مبتلا به اختلال مصرف مواد. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی روانشناسی عمومی، دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- کاکیا، لیدا. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش اعتیادپذیری در دانش‌آموزان دختر مقطع پیش دانشگاهی شهر تهران. فصلنامه‌ی علمی و پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی لرستان، دوره ۱۲، شماره ۳.
- کیانی دولت آبادی، رسول. (۱۳۸۹). مقایسه‌ی اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌نگر و درمان مبتنی بر شناختی-رفتاری از طریق ارتقای تاب‌آوری بر پیشگیری از عود افراد وابسته به مواد. رساله دکترای روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی. دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- مگیار موئه، جینا ال. (۱۳۹۳). مداخلات روانشناسی مثبت‌نگر ترجمه‌ی علی‌اکبر فروغی. تهران، کتاب ارجمند. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۹).
- ممتازی، سعید. (۱۳۸۰). مشاوره مذهبی در فرهنگ مسیحی. خلاصه مقالات اولین همایش بین‌المللی نقش دین در بهداشت روان، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی ایران.



منصوری، بهزاد. (۱۳۸۰). ترجمه و هنجاریابی تست سبیریاشرینگ در دانشجویان دانشگاه‌های دولتی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

میرزایی علویجه، مهدی، نصیرزاده، مصطفی، علی اسلامی، احمد، شریفی راد، غلامرضا، حسن زاده، اکبر (۱۳۹۲). تاثیر عملکرد خانواده در وابستگی جوانان به مواد مخدر صنعتی. فصلنامه علمی پژوهشی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت. ۱ (۲): ۱۱-۲۱.

Mayer, J., Caruso, D. D., Salovey, P. (2004). Selecting a Measure of Emotional Intelligence, *Handbook of Emotional Intelligence*, New York, Jossey-Bass.

Mostafaei, H., Hosseini, M., & Jenaabadi, H. (2014). The investigation of the relationship between the aggression and the addiction potential high school male students. *UCT Journal of Management and Accounting Studies*, 2(1), 1-4.

Piko, B. F., & Kovács, E. (2010). Do parents and school matter? Protective factors for adolescent substance use. *Addictive Behaviors*, 35(1), 53-56.

Samson, A. C & Gross, J. J. (2012). Humour as emotion regulation: The differential consequences of negative versus positive humour. *Cognition and Emotion*, 26 (2), 375-483.

Schlauch, R. C., Shapiro, D. G., Stasiewicz, P. R., Molnar, D. S & Lang, A. R. (2013). Affect and craving: Positive and negative affect are differentially associated with approach and avoidance inclinations. *Addictive Behaviors*, 38(4), 1970-1979.

Smith, B. W., Zautra, A. J. (2002) The role of personality in exposure and reactivity to interpersonal stress in relation to arthritis disease activity and negative affect in women. *Health Psychology*, 21(1), 81-88.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2011). Substance abuse and mental health services administration, results from the 2010 national survey on drug use and health: *national findings, summary of national findings*, SDUH Series H-41, HHS Publication, 11-4658.

Trinidad, D. R & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.

Vassileva, J. (2011). Psychopathic heroin addicts are not uniformly impaired across neurocognitive domains of impulsivity, *Drug and Alcohol Dependence*, 114(6), 194-200.



رابطه نماز جماعت با هوش معنوی و هوش اجتماعی دانش آموزان ابتدایی ناحیه ۲ شهرستان کرمان

سعیده خجسته^۱

۱-عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه پیام نور تهران.

چکیده

در این تحقیق به بررسی رابطه نماز جماعت با هوش معنوی و هوش اجتماعی دانش آموزان پرداخته شده است ، جامعه آماری تحقیق حاضر کلیه ی دانش آموزان مقطع ابتدایی ناحیه ۲ شهرستان کرمان می باشد (N = ۸۵۰) که با استفاده از جدول مورگان اقدام به انتخاب ۲۶۵ نفر به عنوان حجم نمونه آماری نموده ایم و روش نمونه گیری بصورت روش نمونه گیری خوشه ای و مرحله ای می باشد. ابزار اندازه گیری در این تحقیق پرسشنامه می باشد ، که از سه پرسشنامه استاندارد هوش اجتماعی ، هوش معنوی بدیع و همکاران و پرسشنامه میزان علاقه مندی دانش آموزان به نماز جماعت استفاده شد و در ادامه از طریق توزیع پرسشنامه و وارد کردن داده ها در نرم افزار **spss10** و خروجی اطلاعات را به صورت جداول و نمودارهای آماری تهیه و مورد ارزیابی قرار داده شد؛ ما حاصل تحقیق را می توان اینگونه بیان نمود که بین نماز جماعت و هوش معنوی و هوش اجتماعی دانش آموزان شهرستان زرین دشت رابطه ی معناداری وجود دارد.

کلمات کلیدی: هوش معنوی ، هوش اجتماعی ، نماز جماعت



مقدمه

پروردگار متعال، خالق آدمی است او با تمام صفات و ویژگی های انسان و نیز سیر تکامل و رشد او بی کم و کاست آشناست. به همین جهت بهترین و کامل ترین برنامه تربیتی را نیز از طریق پیامبران شایسته خود برای انسان فرستاده و در اختیارش قرار داده است. تعلیم و تربیت مهمترین و والاترین وظیفه بزرگترین معلمان بشریت، پیامبران بزرگ خدا و امامان راهنما (ع) است. آنان که برای راهنمایی آدمی مبعوث شده اند سرچشمه های سعادت و نیک بختی را به روی او گشوده اند. پیش از آن راه بنمایانند همراهان خود را به خوبی شناخته و از راز و رمزهای وجود آنها و پیچیدگی های درونی و بیرونی شان آگاه گردیده اند. در تعلیم و تربیت برای معلمان و مربیان و اولیاء نیز آشنایی با ویژگی های مخاطبان بیش از هر چیز دیگری مهم و حیاتی است. کسانی که قرار است تحت یک برنامه منظم و دقیق آموزشی و تربیتی، دانش، نگرش، توانایی بیشتر، بهتر و جدی تر کسب کنند. کار زمانی حساس تر و دقیق تر می شود که مخاطبان، کودکانی باشند که هر نقش کوچکی تا ابد بر صفحه جان و اندیشه شان باقی خواهد ماند. این چنین است امام متقین، امیرالمؤمنین (ع) تعلیم و تربیت فرزند خویش را با تعلیم کتاب خدا و تأویل و درک فهم آن آموزش شریعت مقدس و حرام و حلال خدا آغاز و بر آن پافشاری می کند.

یکی از مسائل مهم در تربیتی دینی کودکان و نوجوانان این است که به موازات آموزش تعلیم دینی و پرورش فکری و اعتقادی آنها، لازم است عواطف دینی نیز در آنها رشد و گسترش یابد. در دوره کودکی و نیمه نخست دوره نوجوانی اهمیت این امر بیشتر است. شرکت در مراسم مذهبی از قبیل نماز جماعت، نماز جمعه، مراسم اعیاد مذهبی، مراسم سوگواری در ماه محرم، مراسم شب های قدر، جلسات دینی و ... در پرورش عواطف دینی کودکان و نوجوانان بسیار موثر است. حضور در این قبیل برنامه ها پیوند قلبی آنها را با دین و معنویات افزایش می دهد و زمینه را برای شکوفایی ایمان فراهم می سازد. این پیوند قلبی با دین سرمایه ای گرانبها برای این دوره و دوره های بعدی است. در این جا باید به نقش منحصر به فرد نماز اشاره کنیم، نماز ارتباط قلبی انسان با یاد خداست و نقشی بسیار سازنده در تربیت روحی و اخلاقی انسان دارد. کسانی که با نماز آشنا هستند به پایگاه روحی و معنوی با ارزشی دسترسی دارند. نوجوانان به این پناه معنوی بیشتر نیازمندند. نوجوانانی که اهل نماز هستند در صورتی که لغزش هایی داشته باشند با اتکاء به این ارتباط پیوسته و منظم، راحت تر می توانند از لغزش های خود برگردند و خود را بپا سازند، از این رو نباید از نقش اساسی نماز در تربیت کودکان و نوجوانان غفلت کرد.

نماز حقیقتی است که در جنبه ها و ابعاد گوناگون زندگی انسان حضور جدی و قابل توجهی دارد. رفتارها و باورهای مذهبی، تاثیر مشخصی در معنادار کردن زندگی افراد دارند. داشتن معنا در زندگی، امیدواری به یاری



خداوند در شرایط مشکل زا، بهره مندی از حمایت-های اجتماعی و معنوی، احساس تعلق داشتن به منبعی والا، از جمله روش هایی هستند که افراد مذهبی با داشتن آنها می-توانند در رویارویی با حوادث آسیب-رسان، فشار کم تری را متحمل شوند. فشارهای روانی ناشی از زندگی مدرن و تغییرات سریع اجتماعی که تحت تاثیر رشد سریع زندگی صنعتی شکل می-گیرد، آثار عمده-ای بر سلامت -روان دارد. (داوودی، ۱۳۹۱) افرادی که احساس خوبی نسبت به خود دارند، معمولاً احساس خوبی نیز به زندگی دارند. آنها می-توانند با اطمینان، با مشکلات مواجه شوند و از عهده آنها برآیند. فرهنگ لغات وبستر، هوش را توانایی برای یادگیری یا درک مفاهیم جدید و دستیابی به موقعیت جدید می داند. نازل (۲۰۰۴) هوش را رفتار حل مسئله سازگارانه ای بیان می کند که در راستای تسهیل اهداف کاربردی و رشد سازگارانه جهت گیری شده است. این رفتار سازگارانه، از شباهت اهداف متعدد می کاهد که باعث تعارض درونی می شود. گاردنر (۱۹۹۹) هوش را مجموعه توانایی هایی می داند که برای حل مسئله و ایجاد محصولات جدیدی به کار می رود که در یک فرهنگ ارزشمند تلقی می شوند. از نظر وی، انواع نه گانه هوش عبارت اند از: هوش زبانی، هوش موسیقایی، منطقی - ریاضی، فضایی، بدنی - حرکتی، هوش های فردی، هوش طبیعی و هوش وجودی که شامل ظرفیت مطرح کردن سوالات وجودی است. هوش معنوی یا هوش اجتماعی، هوشی است که انسان می تواند با آن عملکردش را وسعت دهد و زندگی معنادارتر، ثروتمندتر، شادتر و موفق تری داشته باشد، هوشی که با آن می توان روش انجام کارها یا مسیر زندگی اش را ارزیابی کند. هوش معنوی هنگامی مهم می شود که فرد دنبال هدف و معناست و از خود می پرسد «آیا این همه آن چیزی است که وجود دارد؟» پرسشی که از زمان کودکی به شکل های گوناگون بیان می شود و در جست و جوی پاسخ به آن است (زوهر و مارشال، ۲۰۰۰). در این زمینه می توان تربیت دینی را عبارت از یک سلسله فعالیت های بدنی، عقلانی، عاطفی و معنوی دانست که با روش های متنوعی انجام می پذیرد. همت تربیتی باید بر این باشد که قوای گوناگون انسان را به صورتی هماهنگ و موزون پرورش دهد تا انسان بتواند به رشد و کمال دست یابد (تهرانی، ۱۳۹۲). امیرالمومنین (علیه السلام) می فرماید: «عقل را دو گونه یافتم: عقل ذاتی، سرشتی و عقل شنوده، اکتسابی. تا عقل ذاتی و سرشتی نباشد، عقل اکتسابی را سودی نیست. همان طور که نور خورشید به چشمی که نور ندارد، بهره نمی رساند.» همت تربیتی باید بر این باشد که قوای گوناگون انسان، مانند وهم، غضب، شهوت، عواطف و احساسات آدمی، تحت حاکمیت هوش معنوی در آیند که زیر پوشش عقل هدایت باشند، تا هرکدام در جای خود واقع شوند و هماهنگی و موزونی کامل میان قوا و عواطف احساسات انسانی برقرار شود. در این صورت انسان در عین رحمت و محبت، از صلابت و شدت برخوردار می شود و هریک را به درستی در جای خود به کار می گیرد. مدرسه تربیتی پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله و سلم) مدرسه ای است که متربیان خود را بر این اساس



تربیت می کنند و آنان را به معاش و معادی نیکو می رسانند. امیرالمومنین (علیه السلام) می فرماید: «برترین مردم از نظر عقل، نیکوترین ایشان در برنامه ریزی و اداره معاش، و باهمت ترین ایشان، در به اصلاح آوردن معاد است». لذا در تحقیق حاضر سعی می شود به بررسی نماز و اهمیت آن در کودکان پرداخته و ارتباط آن را با هوش معنوی و هوش اجتماعی بسنجیم. (دلشاد تهرانی، ۱۳۹۲) در ادامه فرضیه های پژوهش ارائه می شوند:

۱. بین اقامه نماز جماعت در دانش آموزان دختر و پسر رابطه ی معناداری وجود دارد.
۲. بین نماز جماعت با هوش معنوی در دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد.
۳. بین نماز جماعت با هوش اجتماعی در دانش آموزان رابطه ی معناداری وجود دارد.
۴. بین نماز جماعت و خودآگاهی هیجانی رابطه ی معناداری وجود دارد.
۵. بین نماز جماعت و ابراز وجود رابطه ی معناداری وجود دارد.
۶. بین نماز جماعت و احترام به خود رابطه ی معناداری وجود دارد.
۷. بین نماز جماعت و خودشکوفایی رابطه ی معناداری وجود دارد.
۸. بین نماز جماعت و استقلال رابطه ی معناداری وجود دارد.
۹. بین نماز جماعت و همدلی رابطه ی معناداری وجود دارد.
۱۰. بین نماز جماعت و روابط بین فردی رابطه ی معناداری وجود دارد.
۱۱. بین نماز جماعت و مسئولیت پذیری رابطه ی معناداری وجود دارد.
۱۲. بین نماز جماعت و حل مسئله رابطه ی معناداری وجود دارد.
۱۳. بین نماز جماعت و واقعیت سنجی رابطه ی معناداری وجود دارد.
۱۴. بین نماز جماعت و انعطاف پذیری رابطه ی معناداری وجود دارد.
۱۵. بین نماز جماعت و تحمل استرس رابطه ی معناداری وجود دارد.
۱۶. بین نماز جماعت و کنترل تکانه رابطه ی معناداری وجود دارد.
۱۷. بین نماز جماعت و شادکامی رابطه ی معناداری وجود دارد.
۱۸. بین نماز جماعت و خوش بینی رابطه ی معناداری وجود دارد.
۱۹. بین نماز جماعت و هوش هیجانی و هوش اجتماعی دانش آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد.

روش تحقیق

روش تحقیق حاضر توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دور دوم مقطع ابتدایی ناحیه ۲ کرمان به تعداد ۸۵۰ نفر می باشند که بر اساس جدول مورگان ۲۶۵ نفر به عنوان نمونه به شیوه نمونه



گیری خوشه ای مرحله ای انتخاب شدند. ابزارهای سنجش عبارت اند از: پرسشنامه شادکامی اکسفورد و هوش هیجانی و منطقی و آزمون هوش هیجانی پترایدز - فارنهایم و برای گردآوری اطلاعات در مورد هوش منطقی از پرسشنامه وکسلر استفاده شده است. داده های گردآوری شده به روش های آماری توصیفی و استنباطی و رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در تحقیق حاضر برای گردآوری مبانی نظری روش کتابخانه ای مورد استفاده قرار گرفته است که در آن با توجه به گردآوری و جمع آوری داده ها و گردآوری اسناد به این مرحله پرداخته می شود و برای سنجش میزان نماز جماعت بر هوش معنوی و هوش اجتماعی با روش میدانی و تهیه ی پرسشنامه و توزیع آن به صورت تصادفی بین جامعه آماری پرداخته شد. ابزارهای سنجش عبارت اند از پرسشنامه میزان علاقه مندی به نماز جماعت برای سنجش وضعیت نماز جماعت در بین دانش آموزان و برای سنجش هوش معنوی از پرسشنامه هوش معنوی بدیع و همکاران و برای سنجش هوش اجتماعی از پرسشنامه استاندارد هوش اجتماعی استفاده شده است. پرسشنامه استاندارد هوش اجتماعی شامل ۲۱ گویه و هدف آن بررسی میزان هوش اجتماعی در افراد می باشد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت (کاملاً مخالفم، ۱؛ مخالفم، ۲؛ نه موافقم نه مخالف، ۳؛ موافقم، ۴؛ کاملاً موافقم، ۵) می باشد. برای تعیین پایایی پرسشنامه هوش معنوی از دو روش آلفای کرونباخ و تصنیف استفاده شد که برای کل پرسشنامه به ترتیب برابر با ۸۵/۰ و ۷۸/۰ می باشد که بیانگر پایایی قابل قبول پرسشنامه یاد شده است. همچنین برای تعیین روایی پرسشنامه حاضر نمره آن با نمره سوال ملاک همبسته شده و مشخص گردید که رابطه مثبت معنی داری بین آنها وجود دارد ($r = 0/55, P = 0/001$) که نشان می دهد پرسشنامه هوش معنوی از اعتبار و روایی لازم برخوردار است. در پرسشنامه نماز جماعت به بررسی و ابعاد و چهارچوب هایی که موجب ایجاد شوق و تحریک دانش آموزان به شرکت در نماز جماعت شده است پرداخته شد؛ این پرسشنامه دارای ۳۲ سوال می باشد که به کلیه ی چهارچوب های موثر در ایجاد انگیزه دانش آموزان در شرکت در نماز جماعت پرداخته شده است. جهت سنجش پایایی ابزار پژوهش از آلفای کرونباخ استفاده گردید که پایایی پرسشنامه های مذکور با توجه به ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۷۱ می باشد.

یافته ها

در این قسمت آمار استنباطی شامل جداول مرتبط با فرضیه های پژوهشی ارائه می گردد

فرضیه ی شماره ۱: بین نماز جماعت با هوش معنوی در دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد.



جدول ۱: ارتباط بین بین نماز جماعت با هوش معنوی

متغیر	آماره	هوش معنوی
شبکه های مجازی اجتماعی	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۶۰۴
	سطح معناداری	۰/۰۰۳
	تعداد	۲۶۵

جدول فوق رابطه ی بین نماز جماعت و هوش معنوی را نشان می دهد با توجه به یافته های تحقیق و ضریب همبستگی اسپیرمن می توان گفت که بین متغیرهای مذکور رابطه ی مستقیم و همبستگی مثبتی وجود دارد یعنی هرچه هوش معنوی بیشتر باشد میزان اقامه نماز نیز بیشتر بر پا می شود و این امر می تواند با کاهش هوش معنوی نیز حالت بلعکس داشته باشد بطور کلی می توان رابطه ی بین دو متغیر مذکور را طبق یافته های انجام شده ۰/۶۰۴ اعلام و فرضیه ی مطرح شده را مورد تایید اعلام نمایم.

جدول ۲: مشخص کننده های تحلیل رگرسیونی بین نماز جماعت با هوش معنوی

مدل رگرسیونی	r	R2	R2	Durbin Watson	F	سطح معنی داری
نماز جماعت	۰/۶۰۴	۰/۳۷۷	۰/۳۷۴	۲/۳۱۴	۱۹۸/۳۸۱	۰/۰۰۴

جدول ۳: ضریب همبستگی بین نماز جماعت با هوش معنوی

متغیر	ضریب	ضریب B	مقدار تی	سطح معنی داری
ضریب ثابت	-	۱/۸۷۱	۳/۳۲۷	۰/۰۰۱



۰/۰۰۳	۶/۲۰۱	۰/۴۱۰	۰/۶۰۴	نماز جماعت
-------	-------	-------	-------	------------

با توجه به جداول شماره ۳ و ۲ می توان گفت که بین متغیرهای مذکور همانطور که گفته شد رابطه و همبستگی مثبتی وجود دارد و به نوعی که با کنترل میزان کنترل هوش معنوی و افزایش هوش معنوی می توان گفت که ۱/۸۷ می توان اقامه نماز را افزایش داد بنابراین می توان به این نکته نیز اشاره کنیم که افزایش میزان هوش معنوی یکی از مولفه های افزایش اقامه نماز در دانش آموزان منطقه مورد مطالعه می باشد.

فرضیه ی شماره ۲: بین نماز جماعت با هوش اجتماعی در دانش آموزان رابطه ی معناداری وجود دارد.

جدول ۴: ارتباط بین نماز جماعت با هوش اجتماعی

متغیر	آماره	هوش اجتماعی
نماز جماعت	ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۵۷۹
	سطح معناداری	۰/۰۰۰
	تعداد	۲۶۵

با توجه به یافته ها و بررسی های انجام شده و توزیع پرسشنامه ها بین حجم نمونه آماری می توان گفت که اقامه نماز با میزان هوش اجتماعی دانش آموزان و همچنین اقامه نماز با هوش اجتماعی دانش آموزان رابطه ی معناداری وجود دارد و این رابطه را با توجه به میزان نتیجه بدست آمده در این تحقیق که برابر است با ۰/۵۷۹ می باشد؛ رابطه ای مستقیم می باشد و با توجه با آزمون دوربین واتسون وجود رابطه ی مذکور بین متغیرهای مطرح شده اثبات گردید بنابراین می توان به این اشاره کنیم که هرچه میزان هوش اجتماعی افزایش یابد برپایی اقامه نماز نیز افزایش و هرچه هوش اجتماعی کمتر باشد میزان اقامه نماز نیز روبه کاهش میل می کند.

جدول ۵: ضریب همبستگی بین نماز جماعت با هوش اجتماعی

متغیر	ضریب بتا	ضریب B	مقدار تی	سطح معنی داری
ضریب ثابت	-	۱/۸۶۴	۲/۶۸۵	۰/۰۰۰
هوش اجتماعی	۰/۲۹۸	۰/۳۵۴	۴/۴۸۶	۰/۰۰۰



توجه به جدول شماره ۵ می توان به همبستگی مثبت و معنادار بین متغیرهای مذکور اشاره کنیم و می توان گفت که هوش اجتماعی با توجه به یافته های تحقیق یکی از موثرترین فاکتورهایی می باشد که موجب اشتیاق دانش آموزان به سمت برپایی و اقامه نماز جماعت می شود. در ادامه تحقیق به بررسی رابطه ی نماز جماعت و اقامه آن با مولفه های هوش هیجانی و هوش اجتماعی می پردازیم که فرضیات این قسمت را می توان به شکل ذیل مطرح نماییم:

فرضیه ی شماره ۳: بین نماز جماعت و خودآگاهی هیجانی رابطه ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ی شماره ۴: بین نماز جماعت و ابراز وجود رابطه ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ی شماره ۵: بین نماز جماعت و احترام به خود رابطه ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ی شماره ۶: بین نماز جماعت و خودشکوفایی رابطه ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ی شماره ۷: بین نماز جماعت و استقلال رابطه ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ی شماره ۸: بین نماز جماعت و همدلی رابطه ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ی شماره ۹: بین نماز جماعت و روابط بین فردی رابطه ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ی شماره ۱۰: بین نماز جماعت و مسئولیت پذیری رابطه ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ی شماره ۱۱: بین نماز جماعت و حل مسئله رابطه ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ی شماره ۱۲: بین نماز جماعت و واقعیت سنجی رابطه ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ی شماره ۱۳: بین نماز جماعت و انعطاف پذیری رابطه ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ی شماره ۱۴: بین نماز جماعت و تحمل استرس رابطه ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ی شماره ۱۵: بین نماز جماعت و کنترل تکانه رابطه ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ی شماره ۱۶: بین نماز جماعت و شادکامی رابطه ی معناداری وجود دارد.



فرضیه ی شماره ۱۷: بین نماز جماعت و خوش بینی رابطه ی معناداری وجود دارد

جدول ۶: ارتباط بین نماز جماعت و مولفه های هوش اجتماعی و هوش معنوی

نماز جماعت	آماره	متغیر (مولفه ها)
۰/۳۳	ضریب همبستگی اسپیرمن	خودآگاهی هیجانی
۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۲۶۵	تعداد	
۰/۴۴	ضریب همبستگی اسپیرمن	ابراز وجود
۰/۰۰۱	سطح معناداری	
۲۶۵	تعداد	
۰/۷۳۱	ضریب همبستگی اسپیرمن	احترام به خود
۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۲۶۵	تعداد	
۰/۲۹۸	ضریب همبستگی اسپیرمن	خودشکوفایی
۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۲۶۵	تعداد	
۰/۳۱۸	ضریب همبستگی اسپیرمن	استقلال
۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۲۶۵	تعداد	
۰/۴۷۱	ضریب همبستگی اسپیرمن	همدلی
۰/۰۰۱	سطح معناداری	
۲۶۵	تعداد	
۰/۱۴۷	ضریب همبستگی اسپیرمن	روابط بین فردی
۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۲۶۵	تعداد	
۰/۴۸۷	ضریب همبستگی اسپیرمن	مسئولیت پذیری



۰/۰۰۳	سطح معناداری	حل مسئله
۲۶۵	تعداد	
۰/۳۴۱	ضریب همبستگی اسپیرمن	واقعیت سنجی
۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۲۶۵	تعداد	انعطاف پذیری
۰/۲۷۴	ضریب همبستگی اسپیرمن	
۰/۰۰۰	سطح معناداری	تحمل استرس
۲۶۵	تعداد	
۰/۴۸۷	ضریب همبستگی اسپیرمن	کنترل تکانه
۰/۰۰۱	سطح معناداری	
۲۶۵	تعداد	شادکامی
۰/۴۹۸	ضریب همبستگی اسپیرمن	
۰/۰۰۰	سطح معناداری	خوش بینی
۲۶۵	تعداد	
۰/۱۹۸	ضریب همبستگی اسپیرمن	
۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۲۶۵	تعداد	
۰/۳۱۴	ضریب همبستگی اسپیرمن	
۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۲۶۵	تعداد	
۰/۴۰۹	ضریب همبستگی اسپیرمن	
۰/۰۰۳	سطح معناداری	
۲۶۵	تعداد	

جدول شماره ۶ به بررسی رابطه ی بین نمازجماعت با مولفه های هوش هیجانی و هوش معنوی را نشان می دهد. باتوجه به یافته های موجود می توان به همبستگی مثبت و رابطه ی زنجیر وار مولفه های هوش هیجانی و هوش اجتماعی اشاره تماییم.



جدول ۷: پیش بینی اقامه نماز جماعت با توجه به مولفه های هوش هیجانی و هوش معنوی با استفاده از رگرسیون چندگانه

متغیر (مولفه ها)	ضریب بتا	ضریب B	مقدار تی	سطح معنی داری
ضریب ثابت	-	۲/۴۶۵	۸/۲۵۷	۰/۰۰۱
خود آگاهی هیجانی	۰/۱۰۷	۰/۰۸۸	۱/۲۲	۰/۰۰۰
ابراز وجود	۰/۱۱۶	۰/۰۹۶	۲/۰۳۶	۰/۰۰۱
احترام به خود	۰/۱۳۸	۰/۰۹۹	۲/۴۰۵	۰/۰۰۱
خود شکوفایی	۰/۱۴۹	۰/۱۱۷	۱/۳۳۰	۰/۰۰۱
استقلال	۰/۱۸۸	۰/۱۲۸	۱/۰۰۶	۰/۰۰۰
همدلی	۰/۲۳۸	۰/۱۹۸	۱/۰۳۱	۰/۰۰۰
روابط بین فردی	۰/۲۷۷	۰/۲۰۸	۲/۲۱۴	۰/۰۰۴
مسئولیت پذیری	۰/۲۹۷	۰/۲۴۱	۲/۱۰۸	۰/۰۰۱
حل مسئله	۰/۲۳۶	۰/۲۱۲	۱/۳۶۷	۰/۰۰۱
واقعیت سنجی	۰/۳۴۱	۰/۲۸۷	۲/۱۲۱	۰/۰۰۰
انعطاف پذیری	۰/۲۷۱	۰/۲۳۹	۲/۵۴۸	۰/۰۰۳
تحمل استرس	۰/۲۶۷	۰/۲۴۴	۲/۴۷۰	۰/۰۰۱
کنترل تکانه	۰/۲۴۹	۰/۱۸۷	۲/۳۷۴	۰/۰۰۰
شادکامی	۰/۳۹۷	۰/۳۴۱	۳/۰۰۲	۰/۰۰۴
خوش بینی	۰/۴۱۸	۰/۳۷۶	۳/۱۱۵	۰/۰۰۱

برای



بررسی پیش بینی متغیر اعتیاد به اینترنت از روی ابعاد هوش هیجانی از رگرسیون چند گانه به روش همزمان استفاده شد. در این بخش به بررسی میزان اهمیت هرکدام از مولفه های هوش هیجانی و هوش معنوی بر روی برپایی نماز جماعت در منطقه مورد مطالعه پرداخته شده است ، که باتوجه به یافته های ضریب بتای تحقیقی لیستتری مولفه ای که براین مقوله تاثیر گذار می باشد ؛ مولفه ی خوش بینی با ضریب بتای ۰/۴۱۸ می باشد و بعد از آن شادکامی با ضریب ۰/۳۹۷ از اهمیت بیشتری برخوردار می باشد و سایر مولفه های دیگر به ترتیب شامل واقعیت سنجی با ضریب بتای (۰/۳۴۱) ، مسئولیت پذیری با ۰/۲۹۷ ، روابط بین فردی ۰/۲۷۷ ، انعطاف پذیری با ۰/۲۷۱ ، تحمل استرس ۰/۲۶۷ ، کنترل تکانه ۰/۲۴۹ ، همدلی ۰/۲۳۸ ، حل مسئله ۰/۲۳۶ ، استقلال ، ۰/۱۸۸ ، خودشکوفایی با ۱۴۹ /۰ ، احترام به خود با ۰/۱۳۸ ، ابراز وجود ۰/۱۱۶ ، و خودآگاهی با ضریب بتای ۰/۱۰۷ می باشد. بنابراین می توان گفت که بین کلیه ی مولفه های هوش هیجانی و هوش معنوی با برپایی و اقامه نماز جماعت در دانش آموزان منطقه مورد مطالعه رابطه ی معناداری وجود دارد.

فرضیه ی شماره ۱۷: بین نماز جماعت و هوش هیجانی و هوش اجتماعی دانش آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد.

جدول شماره ۸: نتایج آزمون t مستقل مربوط به مقایسه تفاوت بین دانش آموزان دختر و پسر از لحاظ رابطه ی هوش هیجانی و معنوی با اقامه نماز جماعت

متغیر	دانشجویان	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	T	معنی داری
تفاوت کلی	دختر	۱۰۷	۲/۳۳	۱/۰۹	۱۴۴	۰/۵۷۱	۰/۵۵۳
	پسر	۱۴۹	۲/۱۷	۱/۱۲			

باتوجه به نتایج آزمون t مستقل می توان بین متغیرهای مذکور در دانش آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد و ارتباط متغیرهای مذکور در دانش آموزان دختر بیشتر و همبستگی بیشتری دارند بنابراین فرضیه ی مورد نظر تایید می گردد.

بحث و نتیجه گیری

باتوجه به یافته های تحقیق و ضریب همبستگی موجود می توان گفت که بین نماز جماعت در دانش آموزان منطقه مورد مطالعه با هوش معنوی و هوش اجتماعی آنان همبستگی مثبتی وجود دارد به نوعی که بین وجود هوش معنوی و هوش اجتماعی با شرکت دانش آموزان در نماز جماعت همبستگی مستقیمی وجود دارد و می توان گفت که



دانش آموزانی که هوش معنوی بالایی دارند از وضعیت روحی مناسبتری دارند و همچنین دانش آموزانی که در نماز جماعت شرکت می‌کنند نسبت به دانش آموزانی که در نماز جماعت شرکت نمی‌کنند وضعیت روحی ایده‌آل‌تری دارند؛ بنابراین می‌توان گفت بین سه متغیر مطرح شده بصورت زنجیر وار همبستگی مثبت و رابطه‌ی معناداری وجود دارد. بطور کلی می‌توان گفت که مدرسه یکی از زیربنایها و زیر ساخت‌های اساسی در امر تربیت دانش آموزان می‌باشد و گاهی مدرسه از کانون گرم خانواده نیز تاثیرات بیشتری در امور دانش آموزان دارد بنابراین با برنامه ریزی‌های راهبردی و کاربردی مدیران و سیاستگذاران آموزشی می‌توان هوش معنوی و هوش اجتماعی را در دانش آموزان بالا ببریم؛ زیرا هوش معنوی و هوش اجتماعی بالا با توجه به یافته‌ها و تحلیل آن در فصل چهارم موجب اثر گذاری بررسی رفتارهای درونی و بیرونی دانش آموزان و تاثیر گذاری بر روی کلیه‌ی جوانب زندگی آنان می‌گردد؛ نتایج این تحقیق نشان داد که هوش هیجانی و هوش معنوی با اقامه نماز در جامعه آماری دانش آموزان رابطه‌ی معناداری وجود دارد و این متغیرها بصورت زنجیر وار باهمدیگر در ارتباط هستند و به نوعی مکمل همدیگر به حساب می‌آیند، ماحصل تحقیق را می‌توان اینگونه بیان نمود که بین هوش هیجانی و هوش معنوی و مولفه‌های آنان با برپایی نماز جماعت در دانش آموزان ابتدایی شهرستان زرین دشت رابطه‌ی مستقیم و همبستگی مثبتی وجود دارد و بطور کلی می‌توان فرضیات تحقیق را بدین شکل مورد بررسی قرار دهیم.

فرضیه‌ی شماره ۱: بین نماز جماعت با هوش معنوی در دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

می‌توان گفت که بین متغیرهای مذکور رابطه‌ی مستقیم و همبستگی مثبتی وجود دارد یعنی هرچه هوش معنوی بیشتر باشد میزان اقامه نماز نیز بیشتر بر پا می‌شود و این امر می‌تواند با کاهش هوش معنوی نیز حالت بلعکس داشته باشد بطور کلی می‌توان رابطه‌ی بین دو متغیر مذکور را طبق یافته‌های انجام شده ۰/۶۰۴ اعلام و فرضیه‌ی مطرح شده را مورد تایید اعلام نماییم

فرضیه‌ی شماره ۲: بین نماز جماعت با هوش اجتماعی در دانش آموزان رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

با توجه به یافته‌ها و بررسی‌های انجام شده و توزیع پرسشنامه‌ها بین حجم نمونه آماری می‌توان گفت که اقامه نماز با میزان هوش اجتماعی دانش آموزان و همچنین اقامه نماز با هوش اجتماعی دانش آموزان رابطه‌ی معناداری وجود دارد و این رابطه را با توجه به میزان نتیجه بدست آمده در این تحقیق که برابر است با ۰/۵۷۹ می‌باشد؛ رابطه‌ی مستقیم می‌باشد و با توجه با آزمون دوربین واتسون وجود رابطه‌ی مذکور بین متغیرهای مطرح شده اثبات گردید بنابراین می‌توان به این اشاره کنیم که هرچه میزان هوش اجتماعی افزایش یابد برپایی اقامه نماز نیز افزایش و هرچه هوش اجتماعی کمتر باشد میزان اقامه نماز نیز روبه کاهش میل می‌کند.



فرضیه ی شماره ۳: بین نماز جماعت و خودآگاهی هیجانی رابطه ی معناداری وجود دارد.

در این تحقیق مشخص شد که با افزایش خود آگاهی هیجانی اقامه نماز بالا رفته و با کاهش آن اقامه نماز پایین می آید به همین دلیل دو متغیر مذکور دارای رابطه ی مستقیم و فرضیه ی مورد نظر قابل قبول می باشد.

فرضیه ی شماره ۴: بین نماز جماعت و ابراز وجود رابطه ی معناداری وجود دارد.

هرچه اقامه نماز جماعت بالاتر باشد میزان ابراز وجود در آدمی بالاتر می شود، که تحقیقات انجام شده این ادعا را اثبات کرده و فرضیه شماره ۴ مورد قبول می باشد.

فرضیه ی شماره ۵: بین نماز جماعت و احترام به خود رابطه ی معناداری وجود دارد.

نماز جماعت باعث ایجاد احترام به فرد و همچنین احترام به افراد جامعه می گردد؛ بنابراین می توان گفت که بین اقامه نماز جماعت و احترام به خود رابطه مستقیم وجود دارد و فرضیه ی مورد نظر مورد تایید می باشد.

فرضیه ی شماره ۶: بین نماز جماعت و خودشکوفایی رابطه ی معناداری وجود دارد.

نماز موجب بارور شدن استعدادها و همچنین موجب پر اشتیاق شدن بشر می گردد و همچنین نماز جماعت با شکوفایی آدم از لحاظ روحی و معنوی رابطه ی مستقیم دارد که فرضیه ی شماره ۶ را می توان تایید کرده و آن را مورد قبول داشته باشیم.

فرضیه ی شماره ۷: بین نماز جماعت و استقلال رابطه ی معناداری وجود دارد.

نماز جماعت موجب می شود که آدمی به غیر از ذات خداوند به هیچ فرد دیگری اعلام نیاز نکند و این موجب ایجاد استقلال در بشر می گردد که می توان به این نتیجه رسید که بین نماز جماعت و استقلال رابطه ی مستقیم وجود دارد.

فرضیه ی شماره ۸: بین نماز جماعت و همدلی رابطه ی معناداری وجود دارد.

نماز موجب می شود که کانال همدلی و همزبانی و ابراز همدردی باز شود بنابراین می توان گفت که نماز جماعت با همدلی کردن رابطه ی دوسویه دارد یعنی هرچه آدمی در برپایی نماز جماعت مشتاق تر باشد همیشه به سمت همدلی کردن با افراد و هم نوع خود نیز شتابان هست به همین دلیل فرضیه ی شماره ۸ مورد قبول می باشد.

فرضیه ی شماره ۹: بین نماز جماعت و روابط بین فردی رابطه ی معناداری وجود دارد.



با توجه به تحقیقات انجام شده روابط بین فردی و نماز جماعت با ضریب همبستگی ۰/۲۶۵ دارای رابطه‌ی مستقیم و مثبت هستند و فرضیه‌ی شماره ۹ مورد تایید می باشد.

فرضیه‌ی شماره ۱۰: بین نماز جماعت و مسئولیت پذیری رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

نماز باعث ایجاد حس امانت داری و امانت دوستی و قوه تعهد می شود بنابراین می توان گفت که فرضیه‌ی شماره ۱۰ مورد تایید می باشد و نماز جماعت و اقامه آن موجب ایجاد حس مسئولیت پذیری و پرورش آن می گردد.

فرضیه‌ی شماره ۱۱: بین نماز جماعت و حل مسئله رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

نماز خواندن و اقامه آن باعث دستیابی به آرامش می شود که این آرامش موجب می شود که آدمی مملو از انرژی شود به همین دلیل گاهی افراد بر این عقیده هستند که بعد از اقامه نماز مشکل آنان گره گشا شده است، به همین دلیل و باتوجه به تحقیقات و نتایج انجام شده می توان گفت که فرضیه‌ی شماره ۱۱ مورد تایید و بین اقامه نماز جماعت و حل مسئله رابطه‌ی مستقیم وجود دارد.

فرضیه‌ی شماره ۱۲: بین نماز جماعت و واقعیت سنجی رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

نماز جماعت موجب می شود که آدمی واقع بین باشد و از خیال بافی جلوگیری نماید، نتایج تحقیق با ضریب همبستگی ۰/۲۷۴ این ادعا را ثابت و فرضیه مورد نظر را تایید می کند.

فرضیه‌ی شماره ۱۳: بین نماز جماعت و انعطاف پذیری رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

آدم نماز خوان همیشه در مقابل مشکلات و واقعیت ها و کلیه‌ی امور منعطف می بادش، در این تحقیق با توجه یافته‌های پرسشنامه می توان به رابطه‌ی مستقیم بین اقامه نماز جماعت و انعطاف پذیری اشاره کرده و فرضیه شماره ۱۳ را مورد تایید قرار دهیم.

فرضیه‌ی شماره ۱۴: بین نماز جماعت و تحمل استرس رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

نماز موجب می شود که آدمی با مشکلات و ناراحتی ها صبور و بردبار باشد و نماز جماعت موجب تحمل استرس و دستیابی به آرامش می شود بنابراین فرضیه‌ی شماره ۱۴ نیز مورد تایید می باشد.

فرضیه‌ی شماره ۱۵: بین نماز جماعت و کنترل تکانه رابطه‌ی معناداری وجود دارد.



نماز جماعت و کنترل تکانه نیز دارای همبستگی مثبت و رابطه‌ی مستقیمی هستند که فرضیه شماره ۱۵ مورد تایید می‌باشد.

فرضیه‌ی شماره ۱۶: بین نماز جماعت و شادکامی رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

تحقیقات و یافته‌های گردآوری شده نشان از رابطه مثبت بین دو متغیر نماز جماعت و شادکامی را نشان می‌دهد و با توجه به آزمون اسپیرمن، ضریب همبستگی این دو متغیر ۰/۳۱۴ می‌باشد و می‌توان گفت که بین نماز جماعت و شادکامی رابطه وجود دارد و فرضیه‌ی مورد نظر مورد تایید می‌باشد.

فرضیه‌ی شماره ۱۷: بین نماز جماعت و خوش بینی رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

باتوجه به نتایج آزمون t مستقل می‌توان بین متغیرهای مذکور در دانش آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد و ارتباط متغیرهای مذکور در دانش آموزان دختر بیشتر و همبستگی بیشتری دارند بنابراین فرضیه‌ی مورد نظر تایید می‌گردد.

منابع

اسماعیلی، معصومه (۱۳۸۳). بررسی تاثیر آموزش مولفه‌های هوش هیجانی (آگاهی‌های درون فردی، آگاهی‌های بین فردی، مهارت‌های مقابله‌ای و ...) بر افزایش سلامت روان. رساله دکترای تخصصی (Ph.D). در رشته مشاوره، دانشگاه علامه طباطبایی.

داوودی، محمد (۱۳۹۱)، سیر تربیتی پیامبر (صلی الله علیه و آله و سلم) و اهل بیت (علیه السلام) پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، تهران.

دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۹۲)، سیر در تربیت اسلامی، دریا، تهران.

حسینی واجاری، ک. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین مقابله مذهبی و خوشبختی معنوی با سلامت روان زنان و مردان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

سانتراک، جان. (۲۰۰۳). زمینه روان‌شناسی. ترجمه مهرداد فیروزبخت (۱۳۸۳). تهران: نشر رسا، جلد دوم.

سهرابی، فرامرز. (۱۳۸۷). مبانی هوش معنوی. فصلنامه سلامت روان، شماره ۱، صص ۱۴-۱۸.



صید، سعیده. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین مولفه‌های هوش هیجانی مادران با مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش دبستانی منطقه یک شهرستان کرج. پایان‌نامه، کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

ضیغمی، لعیبا. (۱۳۸۹). رابطه بین هوش معنوی و تعهد سازمانی در کارکنان سازمان کار و امور اجتماعی استان تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

محمدتبار، سمیه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین رفتار شهروندی سازمانی، هوش هیجانی و رضایت شغلی کارکنان شرکت هفت الماس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

منصوری، بهزاد. (۱۳۸۰). هنجاریابی آزمون هوش هیجانی سیریشترینک برای دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه‌های دولتی مستقر در تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

ناصری، اسماعیل. (۱۳۸۶). بررسی مفهوم و مولفه‌های هوش معنوی و ساخت ابزار برای سنجش آن در بین دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

1. Emmons, R, A, Is Spirituality an intelligence? Motivation , cognition and the psychology of ultimate concern, The international Journal for the psychology of Religion, 2000;10 (1): 3-26
2. Kirkpatrick, L,A, () Toward an evolutionary psychology of Religion and personality , Journal of personality,1999; 67: 921 -952
3. Ameram , Y & Dryer ,C () The Development and preliminary Validation of the Integrated Spiritual intelligence Scale (ISIS), Palo Alto, CA: Institute of Transpersonal Psychology Working Paper, 2007; (Available on <http://www . Geocities. Com>
4. Santos, E, Severo, Spiritual intelligence; What is spiritual intelligence? How it benefits a person? 2006; www. Skopun. Files. Wordpress.com.
5. zohar, D. & Marshall, I.,) (SQ- Spiritual intelligence, the ultimate intelligence. London: Bloombury, 2000;282-290
6. Nasel, D. D. ,) (, Spiritual Orientation in Relation to Spiritual Intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality; Unpublished thesis. Australia: The university of south Australia. 2004;P: 376
7. Vaughan, F. What is spiritual intelligence? Journal of humanistic psychology. 2003, 42, (2): 16-33
8. Abdollahzade H. Bagherpour M. Boujmehrani S. Lotfi M. Spiritual intelligence. 1 st ed . Tehran : psychometric Publication 2009:76
9. Kamal Uddin, Sh. (2016), believe the miracles, (translated by M. Qrachh hot). (First published); 97
10. Seligman,M . , Inner happiness, (translated by M. Tabrizi. Ramin Karimi and Ali lotus). (First Edition). Tehran: Danzhh, 2010;:115
11. Keshvari S, Spiritual intelligence, positive thinking and mental health staff education, master's thesis, University of Sari Islamic Azad. 2008;132



12. Sohrabi F. javanbakhsh A. Effectiveness of positive thinking skills into a team approach to source control the behavior of high school students in Gorgan Journal of Address:122
13. Hasani R ; AhmadiMR ; mirderikondi R. Journal of Psychology and Religion . Vol 4 winter 2012 ,
14. Holly Quran; An –nahl: 97
15. Badiie,A.Savari E. Bagheri Dasht bozorg N. Latifizadegan V. Spiritual Intelligence and its relationship with the Locus of Control. Journal of Women in Culture and Arts, Volume 4, Number 4, Winter 2013
16. Rahimi CH.Kamranpour F. Differences in religious attitudes of male and female students and its relationship with religion Mental Health Conference on Mental Health, 2007; 156-177

Shokri O. M.Sc., Daneshvar Pour, Z. M.Sc.Askari, A. M.Sc The Role of Personality Traits. Gender Differences in Academic Performance: Journal of Behavioral Sciences. Vol 2, No. 2, 2008; 127-14



بررسی اثربخشی آموزش مهارت های مثبت اندیشی بر احساس تعلق به مدرسه

وانگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان متوسطه دوم شهرستان اردبیل

۱- سهراب فرج خواه، کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)

۲- شعبان ابراهیمی، کارشناسی، دانشگاه شهید مدنی تبریز

چکیده

هدف: مطالعات در مورد مثبت‌نگری، نشان می‌دهد که افراد دارای سبک تبیینی خوش بینانه، به عبارت دیگر، افراد مثبت‌نگر، در مقایسه با افراد دارای سبک تبیینی بدبینانه، به هنگام رویارویی با رویدادهای استرس‌زای عمده زندگی، کمتر به ضعف سلامت جسمانی یا افسردگی و ناامیدی دچار شده و یا به خودکشی دست می‌زنند.

روش بررسی: بر این اساس یک نمونه ۱۰ نفری از دانش آموزان مذکر در مقطع متوسطه دوم شهر اردبیل (استان اردبیل) که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و تحت آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به مدت ۸ جلسه یک ساعته قرار گرفتند، میزان انگیزه پیشرفت نمونه با پرسشنامه انگیزه پیشرفت AMT و میزان احساس تعلق به مدرسه با پرسشنامه‌بیری، بتی و وات (۲۰۰۴)، اندازه‌گیری شد. پژوهش از نوع آزمایشی (مداخله‌ای) با پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل است، که تعداد ۲۰ نفر از آزمودنی‌ها که نمرات پایینی از نظر میزان انگیزه پیشرفت و احساس تعلق به مدرسه کسب کرده بودند، انتخاب و به دو گروه آزمایش (۱۰ نفر) و کنترل (۱۰ نفر) تقسیم شدند.

یافته‌ها: یک هفته پس از پایان آموزش، مجدداً پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا گردید. نتایج آزمون با استفاده از تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. با بررسی نمونه‌ها نتایج نشان داد، آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی در افزایش انگیزه پیشرفت و احساس تعلق به مدرسه به طور معناداری موثر بوده است. ($P > 0.001$)

کلید واژه‌ها: آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی، انگیزه پیشرفت، احساس تعلق به مدرسه.



Abstract

Objective: Studies about positive thinking, suggests that people with an optimistic explanatory style, in other words, people are looking positive, compared with those with a pessimistic explanatory style, while coping with major life stressors, the poor physical health and depression their disappointment incurred or committed suicide. It turns out that the relationship between optimism and achievement motivation, there is a significant correlation. The purpose of this study is to determine the effectiveness of positive thinking skills on the Sense of Connectedness With School.

Materials & Methods: Accordingly, a sample of the 10 male high school students from Ardabil(Ardabil)were selected using Random sampling method. The degree of achievement motivation of the sample was measured with Achievement Motivation Questionnaire ACMT (1994) and the degree of Sense of Connectedness With School (2004). This Intervention studies uses pre-test and post-test with control and case groups. The number of 40 subjects who had low scores in terms of achievement and Sense of Connectedness were randomly selected and divided into two groups of case (n = 10) and control (n = 10). The independent variable of teaching positive thinking skills was carried out in the case group for 8 sessions of 1 hours.

Results: One week after the end, both groups were tested again .By analyzing samples showed of positive thinking skills has been a significant increase achievement and Sense of Connectedness. ($p > .001$)

Conclusion: According to the research, teaching positive thinking skills, increase achievement and Sense of Connectedness With School. It is necessary to look at educational centers to enhance life skills and positive step loved ones and the more accurate planning.

keyword: positive thinking, motivation progress, Sense of Connectedness .



مقدمه

آرزوی دیرینه هر جامعه ای پیشرفت و تعالی افراد آن جامعه و داشتن شهروندانی فرهیخته و اندیشمند است. بدیهی است که هر پیشرفتی در زمینه های مختلف از جمله فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی مستلزم داشتن افرادی متفکر، خلاق و نقاد است که بتواند تصمیمات درست را اتخاذ نماید و برنامه ریزی صحیحی داشته باشد که این منوط به وجود نظامهای آموزش و پرورش فعال و پویاست. پس به جرأت میتوان گفت که هر پیشرفتی از نظام کارآمد و صحیح آموزش و پرورش جوامع نشأت میگیرد و این مهم به عوامل متعددی از جمله تغییر شیوه ها و الگوهای تدریس در جهت استفاده از روشهای نوین و فعال بستگی دارد (یزدانیپور، یوسفی و حقانی، ۱۳۸۸). پس از گذران دوران کودکی و با پای گذاشتن انسان به دوران نوجوانی تغییراتی در وی حاصل شده و از جمله این تغییرات می توان به تمایل افراد به کسب استقلال اشاره کرد. در این سن نوجوانان برای کسب استقلال توجه ویژه ای به محیط خارج از خانواده دارند. غالباً محیط همسالان در این سن چندان محیط سالمی نمی باشد و انحرافات از قبیل استعمال دخانیات، انحرافات جنسی و مصرف مواد مخدر در آن مشاهده می شود (بتی وبری^۱، ۲۰۰۵). از جمله جایگزین هایی که در این سن می توان برای خانواده و محیط همسالان یافت، محیط مدرسه می باشد. در صورتی که محیط مدرسه بتواند نیازهای اصلی نوجوان را در این سن ارضا کند باعث ایجاد تعلق خاطر یا احساس تعلق به مدرسه می شود. این نیازها عبارتند از ثبات، افزایش موقعیت های استقلال فردی، مواظبت و حمایت از دانش آموز و پذیرفته شدن در جمع دوستان (روا، استوارت و پاترسون^۲، ۲۰۰۷). واژه های معادل احساس تعلق به مدرسه عبارتند از: مشارکت در مدرسه، پیوند با مدرسه، دلبستگی به مدرسه، جامعه مدرسه ای. در رویکرد زیست بوم شناسانه یا مبتنی بر بعد اجتماعی احساس تعلق به صورت عمومی عبارت است از توصیف کیفیت ارتباطات در سطح جامعه و به صورت اختصاصی احساس تعلق به مدرسه به عنوان دیدگاه افراد که باعث افزایش پیوند آنها با محیط مدرسه می شود تعریف می گردد (لیبی، ۲۰۰۰ به نقل از مک نلی^۳ و همکاران، ۲۰۰۲). رویکرد دیگر، رویکرد روانشناسی به احساس تعلق به مدرسه است که احساس تعلق به مدرسه را به عنوان یک حالت روانشناسی عنوان می کند که در آن دانش آموزان احساس کنند خود و دیگر دانش آموزان مورد مراقبت و حمایت از طرف مدرسه

¹Beaty & Brew

² Sense of Connectedness With School

³Rowe, stewart, patterson

⁴Mcneely



هستند (شوچت و اسمایث^۱، ۲۰۰۹). براساس این رویکرد هنگامی که دانش‌آموزان با قوانین سخت‌گیرانه از طرف مدرسه روبه‌رو شوند و با اولین خطا در مدرسه تنبیه یا حتی اخراج شوند دارای احساس تعلق کمتری نسبت به دانش‌آموزانی هستند که در مدارس آسان‌گیر می‌باشند (لد و دینلا^۲، ۲۰۰۹).

به گفته «ویلیام جیمز»^۳، این اندیشه هایمان است که زندگی مان را شاد یا غمگین می‌کند. وقتی تفکر انسان منفی باشد، احساس نیز منفی می‌شود و با تفکر و احساس منفی، عملکرد منفی از انسان سر می‌زند. انسان‌ها با توجه به تفکرات متفاوتی که دارند، در مورد موقعیتی یکسان، تفسیر و تحلیل متفاوتی از خود ارائه می‌دهند. عده‌ای موقعیت پیش‌آمده را فاجعه می‌دانند و عده‌ای تنها یک موقعیت ناخوشایند. باید بدانیم همان‌طور که هر قفلی با کلید خاص خودش باز می‌شود، قفل هر مشکل هم تنها با راه حل خاص خودش باز می‌شود. اگر نمی‌توانیم مشکلی را حل کنیم، شاید دچار جبر تکرار شده باشیم یعنی از راه حل‌های تکراری، توقع نتیجه مطلوب و دلخواه‌مان را داریم. یکی از زمینه‌هایی که در علت یابی و یا پیش‌بینی رفتار مورد توجه قرار می‌گیرد انگیزش افراد است، چرا که محور اساسی بحث در زمینه‌هایی مانند یادگیری، ادراک و تفکر، عواطف و احساسات هوش و مواردی از این قبیل است (شاملو، ۱۳۸۴). جنبه‌های هیجانی و انگیزشی نقش مهمی را در کسب دانش جدید و یادآوری دانش قبلی در موقعیت جدید ایفا می‌نماید. یکی از مهمترین انگیزه‌های اجتماعی که بر رفتار انسان تاثیر می‌گذارد، انگیزه پیشرفت^۴ است که می‌تواند آن را در پیش‌بینی و تبیین رفتار انسان مورد توجه قرار دارد (الیوت^۵، ۲۰۰۵). مفهوم انگیزش، همواره مورد توجه جوامع بشری به ویژه پژوهشگران و متخصصان آموزش و پرورش بوده است. خصوصاً در دهه‌های اخیر، بسیاری از نظریه پردازان و محققین روانشناسی تربیتی، اعتبار و جایگاه ویژه‌ای برای الگوهای انگیزشی و روانشناختی تحصیلی قایل شده‌اند. (شهنی بیلاق و همکاران، ۱۳۸۴). انگیزش به نیروی ایجادکننده، نگه‌دارنده و هدایت‌کننده رفتار گفته می‌شود (سیف، ۱۳۸۸). جیربرافی (۱۹۹۸) انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به صورت زیر بیان می‌کند: «تمایل دانش‌آموز به اینکه فعالیت‌های یادگیری را با معنی و با ارزش در نظر بگیرد و سعی کند تا از آنها فواید و بهره‌های علمی بدست آورد» (وولفلک^۵، ۲۰۰۸). انگیزش پیشرفت تحصیلی به

⁵SHoche & Smyth

¹Ladd & Dinella

²William james

³Achievement motivation

⁴Eliot

⁵Woolfolk



به گونه کلی، به انگیزه ها، نیازها و عواملی گفته می شود که باعث حضور یک فرد در محیط های آموزشی و کسب یک مدرک تحصیلی می گردد (کلارک و شروت،^۱ ۲۰۱۰).

انگیزش به عنوان مهمترین شرط یادگیری، یکی از حیطه های عاطفی است که در آموزش مطرح و با احساس فراگیر نسبت به آموزش در ارتباط است. دانش آموز با انگیزش بالا به یادگیری اشتیاق نشان داده، علاقمند، کنجکاو، سخت کوش و جدی است و این دانش آموز به راحتی موانع و مشکلات را از پیش پای خود برداشته و زمان بیشتری برای مطالعه و انجام تکالیف مدرسه صرف میکند، به طور کلی نظریه های انگیزش تحصیلی پذیرفته اند که انگیزش تحصیلی به طور مثبت عملکرد دانش آموزان را تحت تأثیر قرار میدهد. همان گونه که اشاره شد، به رغم اهمیت این متغیر در جهت جلوگیری از بسیاری از انحرافات و مشکلات رایج در دوران نوجوانی شواهد تجربی اندکی درباره عوامل تأثیرگذار بر روی احساس تعلق به مدرسه و انگیزش پیشرفت تحصیلی وجود دارد (مک نلی و فیسی، ۲۰۰۴). رو، استوارت و پاترسون (۲۰۰۷) و (کاتالانو^۲ و همکاران، ۲۰۰۴)، یکی از راهکارهای افزایش احساس تعلق به مدرسه و انگیزش پیشرفت تحصیلی را استفاده از آموزش مثبت نگری برای دانش آموزان ذکر کرده اند.

روانشناسی مثبت یکی از جدیدترین شاخه های روانشناسی است که بر موفقیت انسان تمرکز دارد؛ در حالی که بسیاری از شاخه های روانشناسی بر رفتارهای نابهنجار تمرکز می نمایند. این شاخه، به جای توجه به ناتوانی ها و ضعف های بشری، روی توانایی های آدم متمرکز شده است؛ توانایی هایی از قبیل شاد زیستن، لذت بردن، قدرت حل مسئله و خوش بینی (کاویانی، پناهی، ۱۳۹۳، ۲۶۲). در سال ۱۹۹۸ رویکرد روانشناسی مثبت گرا توسط سلیگمن^۳ پیشنهاد شد. این حوزه تمرکز روانشناسی بالینی را فراتر از علائم بالینی ناخوشایند یک اختلال و تسکین مستقیم علائم وسعت بخشید. و هدف روان درمانی را چیزی بیش از بهبود علائم منفی یک اختلال، یعنی افزایش بهزیستی و شادکامی افراد دانست. مثبت نگری و زیبا دیدن مجموعه ی هستی و حتی زشتی ها را از منظر نیک نگریستن باعث استفاده کردن از تمام ظرفیتهای مثبت ذهنی و نشاط انگیز و امیدوارکننده در زندگی، برای تسلیم نشدن در برابر عوامل منفی ساخته ی ذهن و عدم یأس ناشی از دشواری ارتباط با سایر انسانها و رویارویی با طبیعت میشود و امید به زندگی را افزایش میدهد. مثبت اندیشی یعنی نگاه به رویدادها با این معرفت که، اگرچه خوب و بد با هم در دنیا وجود دارند، ولی ما بهتر است بر خوبی تأکید کنیم (مقدم، ۱۳۹۳) و تصور خوبی از

¹Clark & Schroth

²Catalano

³Seligman



خویش داشته باشیم، نه آن که همواره خود را سرزنش کنیم؛ یعنی نیک اندیشیدن درباره ی دیگران و حسن ظن داشتن به آنها و با دیگران به صورت مثبت برخورد کردن. به عبارتی مثبت اندیشی یعنی برخورداری از تعادل درونی مثبت و حفظ آرامش و خونسردی در مواجهه با مشکلات (براتی سده و صادقی، ۱۳۸۶). بدون نگرش مثبت، موفقیت امکانپذیر نیست؛ چرا که افراد با نگرش مثبت می توانند به اهدافشان برسند. چیزی که به خوش بین ها امکان می دهد از بدبین ها شادتر باشند، این است که آنان تا آنجا که ممکن است بر جنبه های مثبت امور تمرکز میکنند. کمک به افراد برای رسیدن به این شناخت که خوش بین ها صرفاً با تفکر مثبت می اندیشند، موضوعی حیاتی است. (براتی سده، ۱۳۹۱). سلیگمن (۱۹۹۶) معتقد بود که می توان مهارت های لازم برای برخورداری از خوش بینی و مثبت نگری همراه با انعطاف پذیری مبتنی بر واقعیت را به کودکان و نوجوانان آموزش داد و آن ها را در برابر مسائل و مشکلات، ایمن سازی روانی کرد. لذا برای اینکه دانش آموزان از روحیه ای مثبت نگرانه درباره خود، دیگران و زندگی برخوردار شوند و خود را مفید و اثربخش دانسته و بتوانند زندگی خود را با اندیشه ای روشن، دیدی واقع بینانه تر و با اطمینان سپری کنند، نیاز به مداخله و آموزش بیش از هر زمان دیگری برای آنان احساس می شود، تا آن ها به امید و انگیزه های بهتر به تحصیل پردازند. تفکر مثبت فراتر از افکاری است که افراد به طور معمول دارند. تفکر مثبت نگرشی کلی نسبت به زندگی است. یعنی در هر شرایطی به جای تکیه کردن بر موارد منفی، روی نکات مثبت متمرکز شده و باعث می شود که افراد افکار خوبی در مورد خودشان و دیگران داشته باشند و با آن ها رابطه مثبت برقرار کنند و انتظار بهترین ها را از دنیا داشته باشند و مطمئن باشند که به آن دست خواهند یافت (کیویلیام^۱، ۲۰۰۶). افراد باید افکار خود را متحول سازند. به تعدادی از افکار نامعقول توجه نموده و سعی نمایند برای دست یابی به یک زندگی شادتر از آن ها اجتناب ورزند. افکار مثبت، افکاری سازنده، انگیزه دهنده و انرژی بخش هستند که بر اثر تلقین، تکرر و تمرین به ذهن راه می یابند و باعث می شوند، ذهن و فکر مثبت شود. در این صورت کنترل فکر در اختیار فرد است (محمدحسینی، ۱۳۸۷). در چنین شرایطی آموزش مهارت های مثبت اندیشی برای مردم، بویژه دانش آموزان، به منظور تقویت و بهبود ارتباط مثبت با دیگران و زندگی و نیز افزایش انگیزش و موفقیت آن ها بسیار مفید و سود مند است و می تواند درباره ی خویش و جهان (زندگی) کنجکاوی کنند و انگیزش بیشتری برای تحصیل و یادگیری داشته باشد. (آناس^۲، ۱۹۹۹). در حالی که دانش آموزان اغلب باورها و تفسیر های خود را حقایقی غیر قابل تغییر می دانند، پس از آموزش های مثبت اندیشی می

¹ Kiwi Liam

² Anas



توانند با تامل به بررسی اعتقادهای خود بپردازند و درستی و نادرستی آنها را مشخص کنند. به طور کلی مثبت اندیشی و پرهیز از افکار منفی راهبردهای خوبی برای موثر تر کنار آمدن با فشار روانی هستند. (سلیگمن، ۲۰۰۵). کسب مهارت های اجتماعی، چگونگی برقراری ارتباط با سایر افراد و انگیزش پیشرفت، از جمله ابعاد مهم زندگی سالم هستند. عوامل متعددی در پیشرفت شخصی و اجتماعی افراد نقش دارند که نظریه ها و دیدگاه های مختلف تربیتی، روان شناختی و جامعه شناختی بر آن ها تاکید دارد. (خدایاری فرد، ۱۳۸۹). لاجمن^۱ (۲۰۰۶) انگیزه پیشرفت را سائقی برای پیشی گرفتن بر دیگران، دستیابی به پیشرفت با توجه ملاک های مشخص و تلاش جهت کسب موفقیت می داند و معتقد است کسی که دارای انگیزه پیشرفت است این تمایل را دارد که کارش را به خوبی انجام دهد و به صورت خود جوش به ارزیابی عملکرد خود بپردازد. رفتارهای پیشرفت گرای افراد نشانه هایی از انگیزه پیشرفت آنان است. عوامل شناختی فراوانی با انگیزه پیشرفت در ارتباط هستند. برخی افراد گونه های اندیشیدن پیشرفته تری در مقایسه با برخی دیگر دارند مانند توانایی ادراک بالا گرایش به تسلط انتظارات بالا در مورد موفقیت و سبک اسناد خوشبینانه. گرایش به تسلط باعث میشود افراد تکالیف به نسبت دشوار را برگزینند و تلاش خود را در جهت حل مشکل افزایش دهند. انتظار موفقیت در رفتارهای گرایشی همچون جستجو کردن چالش ها عملکرد خوب را ایجاد میکند. ارزش نهادن به پیشرفت در یک حوزه ی خاص استقامت در آن حیطه را افزایش میدهد. (سلیگمن، ۲۰۰۵).

از جمله پژوهش هایی که در زمینه انگیزه پیشرفت انجام گردیده می توان به پژوهش شالویک و شلویک^۲ (۲۰۰۹) اشاره نمود. بر اساس نتایج بدست آمده از این پژوهش باورهای مثبت نقش مهمی در انگیزش افراد به سمت اهدافشان می شود. در تحقیقی که مایزر^۳ (۲۰۰۲) انجام داد، به این نکته پرداخت که افراد شاد در وجود خود احساس امنیت بیشتری می کنند، آسان تر تصمیم می گیرند، دارای روحیه ی مشارکتی بالاتری هستند و احساس رضایت آنها از زندگی نیز بالاتر است. برخورداری و همکاران (۱۳۸۸)، در بررسی خود به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت های مثبت اندیشی تأثیر معنی دار بر افزایش نمره های انگیزه پیشرفت و افزایش احساس تعلق داشته است و همچنین این پژوهش سودمندی و تأثیر آموزش مهارت های مثبت اندیشی در افزایش انگیزه پیشرفت و احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان دبیرستانی را تأیید میکند.

¹Lachman

²SHalvik & SHelvik

³Myers



بنا بر این ضرورت انجام پژوهش حاضر علاوه بر موارد و نتایج ذکر شده، شرایطی را فراهم خواهد آورد تا اثر بخشی مهارت های مثبت اندیشی در شرایطی متفاوت بر روی دانش آموزانی که در کشور ماکتر مورد بررسی

قرار گرفته اند مورد پژوهش و ارزیابی قرار گیرد. نظر به مقوله آموزش مهارت های مختلف علی الخصوص مهارت های حوزه روانی - اجتماعی و افزایش امید به زندگی دانش آموزان و باتوجه به اهمیت مثبت اندیشی و رابطه ی آن با انگیزه ی پیشرفت و احساس تعلق، هدف اصلی در این مقاله تاثیر آموزش مهارتهای مثبت اندیشی را بر میزان احساس تعلق به مدرسه و انگیزه ی پیشرفت تحصیلی، تعریف و مورد بررسی قرار گرفته است.

روش شناسی

طرح این پژوهش نیمه تجربی از نوع پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با گروه آزمایش و کنترل است. متغیر مستقل آموزش گروهی مثبت نگری به همراه بحث و تبادل نظر با اعضاء گروه و تمرین فعال که فقط در گروه آزمایش، اعمال شد و تأثیر آن بر نمرات پس آزمون افراد گروه تجربی نسبت به گروه کنترل، مورد مقایسه قرار گرفت. جامعه ی آماری را تمام دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان اردبیل تشکیل داده و در روش نمونه گیری، از کل دانش آموزانی که در پیش آزمون پایین ترین نمره رادر پرسشنامه های انگیزش پیشرفت و احساس تعلق به مدرسه کسب کرده بودند ۱۰ نفر به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند و به مدت ۸ جلسه ی ۶۰ دقیقه ای تحت آموزش مثبت نگری قرار گرفتند.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت (AMT) ^۱هرمنس^۲ یکی از رایج ترین پرسشنامه های مداد کاغذی برای سنجش نیاز به پیشرفت است. هرمنس (۱۹۷۰؛ به نقل از شاه میرزایی، ۱۳۹۱) آن را بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی بیشتر پژوهشهای مربوط به آن تهیه کرد. هرمنس برای نوشتن سؤالات پرسشنامه انگیزش پیشرفت ده ویژگی که افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا را از افراد با انگیزه پیشرفت پایین متمایز میکند، به عنوان مبنا و راهنما برای انتخاب سؤالات برگزیده است. ابتدا وی ۹۳ سؤال برای پرسشنامه تهیه کرد و در نهایت بر اساس میزان ضریب همبستگی که بین هر سؤال و رفتار پیشرفت گرا به دست آورد، ۲۹ سوال چندگزینه ای را به عنوان پرسشنامه نهایی انگیزش انتخاب نمودند. از آنجاکه هرمنس سؤالات این پرسشنامه را بر اساس پژوهشهای

^۱Achievement motivation test

^۲Heremans



قبله درباره انگیزش پیشرفت نوشته است و در نهایت ضریب همبستگی هر سؤال را با رفتارهای پیشرفتگرا محاسبه کرده است، ازاینرو آزمون دارای روایی میباشد و این آزمون را روی نمونه ۸۰۰ نفری متشکل از (۴۰۰ دختر و ۴۰۰ پسر) اجرا کرده و ضریب همبستگی که برای سؤالات پرسشنامه گزارش شده به ترتیب سؤالات پرسشنامه در دامنه ای از ۰/۵۷ تا ۰/۳۱ می باشد. آبگینی فرد در سال ۱۳۸۲ در تحقیقی که با گروه ۲۱۰ نفری دانش آموزان دختر سال سوم دبیرستان انجام داد، برای محاسبه پایای آزمون انگیزش پیشرفت تحصیلی هرمنس از دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی استفاده کرد. ضریب پایایی محاسبه برای پرسشنامه ۰/۸۴ به دست آمد. با استفاده از روش باز آزمایی بعد از سه هفته پرسشنامه مجدداً به دانش آموزان داده شد و ضریب پایایی به دست آمده با این روش نیز در حد ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه یا احساس ارتباط با مدرسه که معادل انگلیسی آن Students' Sense of Connectedness With School است توسط بری، بتی و وات در سال ۲۰۰۴ طراحی شد. این پرسشنامه با هدف سنجش میزان احساس تعلق که دانش آموزان به مدرسه خود دارند، به صورت جملات مثبت در مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شده است. پرسشنامه مذکور در سال ۲۰۰۵ نیز توسط بتی و بری مورد تجدید نظر قرار گرفته است. این پرسشنامه به طور کلی دارای ۶ خرده مقیاس شامل احساس تعلق به مدرسه و همسالان، حمایت معلم، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، مشارکت در اجتماع، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی می باشد. ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای مولفه های احساس تعلق به همسالان ۰/۷۳، حمایت معلم ۰/۸۹، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۷۵، مشارکت کردن در جامعه ۰/۸۴، تعلق فرد با مدرسه ۰/۶۹ و مشارکت علمی ۰/۷۸ گزارش شده است. (بری، بتی و وات، ۲۰۰۵).

سنامه انگیزش

پیشرفت تحصیلی) برای هر دو گروه (کنترل و آزمایش) اجرا شد؛ و سپس به مدت ۸ هفته و در هر هفته یک جلسه آموزش ۱ ساعته با استفاده از روش آموزش مثبت نگری سلیگمن برای گروه آزمایش (۱۰ نفر) اجرا شد و گروه کنترل (۱۰ نفر) تحت شرایط مشابه در معرض متغیر مستقل قرار نگرفت. فرایند کار جلسات آموزشی، به این صورت بود که هر جلسه شروع و فعالیت های جلسه ی قبل بحث و بررسی شده و مباحث جدید بر اساس محتوای هر جلسه برگرفته از نظریات روانشناسی مثبت نگر، توسط پژوهشگر و یک نفر تسهیلگر با بهره گیری از فناوری نوین آموزش داده شد. در پایان با مرور خلاصه ای از مطالب جلسه، فعالیت جلسه ی بعد تعیین می گردید. پس از پایان ۸ جلسه یک ساعته و در پایان آموزش، پس آزمون از هر دو گروه (آزمایش و کنترل) گرفته شد تا میزان احساس



تعلق و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در طول دوره ی آموزش سنجیده شود؛ و در نهایت داده های جمع آوری شده مربوط به متغیر مورد بررسی در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت. در بخش آمار توصیفی از میانگین، انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از تجزیه تحلیل کوواریانس (ANCOVA) استفاده شد. از آنجاکه طرح مورداستفاده در این پژوهش طرح پیش آزمون_پس آزمون با گروه کنترل نامعادل بود، تهدید عمده اعتبار درونی در این طرح وجود این احتمال است که تفاوت گروهی در پس آزمون به جای نشأت گرفتن از عمل آزمایشی، از تفاوت های موجود قبلی گروهها ناشی شده باشند. معمولاً برای غلبه بر این مشکل از تحلیل کوواریانس استفاده میشود. تحلیل کوواریانس به طور آماری اثر تفاوت های قبلی گروه را از طریق تعدیل های جبرانی میانگین پس آزمون و گروه کاهش می دهد؛ بنابراین برای بررسی فرضیه ها دادهها از طریق تحلیل کوواریانس یک عاملی استفاده شده است. تحلیل آماری با استفاده از نرم افزار SPSS انجام گرفته است.

مراحل اجرای جلسات: گروه آزمایشی به مدت ۸ جلسه یک ساعته تحت آموزش قرار گرفتند. این آموزش به صورت گروهی اجرا شد. در هر جلسه حتی الامکان تمرین بر روی موضوعات مطرح شده در جلسه، توسط اعضای گروه بیان می شد. همچنین برای اعضای گروه تکالیفی در نظر گرفته می شد و اعضاء موظف به انجام تکالیف محوله می شدند. بررسی تکالیف در ابتدای هر جلسه صورت می گرفت.

برنامه ی آموزشی به کار رفته در این جلسات بر اساس دیدگاه خدایاری فرد برگرفته از کتاب نظریه ها و اصول خانواده درمانی (۱۳۸۹) و کتاب کودک خوشبین (آموزش مهارت ها) به عنوان منبع کمکی، نوشته ی سلیگمن (۱۳۸۳) می باشد.



جدول ۱. خلاصه ی جلسات آموزش مثبت نگری به شیوه گروهی

جلسه	موضوع	شرح مختصر	تکلیف
اول	ایجاد ارتباط اولیه	ایجاد ارتباط اولیه، معارفه و مصاحبه، بیان قوانین جلسات، بیان اهداف، بحث کلی در مورد خوش بینی و مثبت اندیشی که هدف ایجاد آمادگی ذهنی برای تقویت تفکر سالم و مثبت در آزمودنی ها می باشد.	یادداشت نقاط قوتی که در خود سراغ دارند.
دوم	بررسی عوامل موثر بر زندگی سالم	بررسی عوامل موثر بر زندگی سالم (عوامل جسمانی، روانی، اجتماعی، معنوی)، احترام به خود و حرمت خود و بحث گروهی.	یادداشت نقاط قوت خود از دید دیگران.
سوم	بازسازی شناختی	بازسازی شناختی با جایگزینی افکار منطقی به جای افکار غیر منطقی، بحث گروهی، ارائه فعالیت های تکمیلی.	جایگزین نمودن افکار منطقی و مثبت به جای افکار غیر منطقی و منفی.
چهارم	آموزش مثبت نگری	آموزش مثبت نگری و کشف ویژگی های مثبت، بحث گروهی و ارائه فعالیت های تکمیلی.	ثبت تجارب شیرین خود در هفته اخیر.
پنجم	افزایش افکار و خودگویی های مثبت	درباره خود، تمرکز بر نقاط قوت خود و آگاه شدن از نکات مثبت دیگران، بیان حداقل ۵ تجربه مثبت خود و صحبت درباره آنها در گروه.	تا جلسه ی آینده حداقل سه مورد از افکار منفی خود را شناسایی کنید و فکرمثبت متضاد را برای آن بنویسید.
ششم	بازخورد های مثبت	با توجه به فعالیت های انجام شده در جلسه پنجم در این جلسه بازخوردهای مثبت به افراد داده میشود به این صورت که هر فرد نوبت میگیرد تا نکات مثبتی را که درباره دیگری تشخیص داده است به او بگوید و فهرست مربوط به هر شخص به او داده میشود.	توانایی هایی که در طول هفته به آن دست می یابند به لیست خود اضافه کنند.
هفتم	بیان اهمیت نسبی نقاط قوت	بیان اهمیت نسبی نقاط قوت مطرح شده در مراحل قبل به ترتیب اولویتشان، بیان نقاط قابل اتکایی که در این تجارب خوشایند از آنها استفاده کرده اند و ارائه شواهد و معیارهایی دال بر اینکه با ارزش ترین و معتبر ترین آنها قابل اتکا هستند.	جمع آوری هر ویژگی مثبتی که تاکنون در مورد خود به آن دست یافته اند با ذکر دلیل.



هشتم	جمع بندی بیان احساسات	بحث اختتامیه، مرور جلسات و گرفتن بازخوردها از بچه ها و تمرین توانایی اعتماد به توانمندی های خود.	تعیین زمان اجرای پس آزمون، تقدیر و تشکر از اعضاء.
------	-----------------------	--	---

یافته ها: هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مثبت نگری بر احساس تعلق به مدرسه وانگیزش پیشرفت تحصیلی بود در این بخش داده های مربوط به ۲۰ آزمودنی که در دو گروه آزمایشی و کنترل جمع آوری شده است مورد بررسی قرار می گیرد. ابتدا به توصیف این داده ها با استفاده از شاخص های آمار توصیفی می پردازیم و سپس با استفاده از آزمون های مناسب آماری به آزمون متغیرهای پژوهش خواهیم پرداخت. در ابتدا، اطلاعات توصیفی مربوط به آماره های میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمره پیش آزمون و پس آزمون متغیرهای احساس تعلق به مدرسه وانگیزش پیشرفت تحصیلی گزارش شده است.

جدول ۲: شاخص های توصیفی در متغیر شادکامی و انگیزه پیشرفت در گروه آزمایشی و کنترل در موقعیت پیش آزمون و پس آزمون

متغیر	مراحل	گروه	شاخص های توصیفی		
			تعداد	میانگین	انحراف معیار
احساس تعلق	پیش آزمون	آزمایش	۱۰	۳۱.۷۰	۵.۵۸
		کنترل	۱۰	۳۱.۱۵	۴.۱۷
	پس آزمون	آزمایش	۱۰	۵۲.۹۵	۷.۳۸
		کنترل	۱۰	۳۱.۰۵	۴.۱۷
انگیزه	پیش آزمون	آزمایش	۱۰	۳۷.۳۵	۶.۳۲
		کنترل	۱۰	۴۸.۰۵	۷.۷۰
	پس آزمون	آزمایش	۱۰	۳۸.۶۵	۴.۸۴
		کنترل	۱۰	۳۹.۹۰	۴.۴۵



با توجه به اینکه هدف پژوهش، مطالعه اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر انگیزه‌ی پیشرفت و احساس تعلق می باشد، به منظور آزمون فرضیه‌ها و پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش در ادامه به تحلیل‌های مربوطه پرداخته می‌شود. جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل کوواریانس استفاده شد. لازمه‌ی استفاده از تحلیل کوواریانس وجود رابطه‌ی خطی بین پیش آزمون بعنوان متغیر کمکی و پس آزمون بعنوان متغیر وابسته و رعایت مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون می باشد. همچنین از شرایط دیگر برابری واریانس گروه‌ها است. بر اساس بررسی‌های بعمل آمده این دو پیش فرض مستقل بودن و نرمال بودن رعایت شده است.

به علت جایگزینی تصادفی آزمودنی‌ها شرط مستقل بودن و برای نرمال بودن استفاده از آزمون لوین نشان داد که متغیرهای مورد بررسی از لحاظ آماری معنا دار نبود و بر این اساس همگونی واریانس‌ها تایید شد.

نتایج نشان می‌دهد مقدار F برای متغیر انگیزه پیشرفت معنادار نیست ($p \geq 0.05$). لازم به ذکر است که اگر حجم نمونه برابر باشد، این فرض برای تحلیل کوواریانس مشکل زیادی ایجاد نمی‌کند (شیولسون، ۱۳۸۴)، لذا فرض یکسانی واریانس‌های دو گروه پذیرفته می‌شود و می‌توان تحلیل کوواریانس را اجرا کرد. حال به بررسی نتایج فرضیه‌ها می‌پردازیم.

میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش در آزمون انگیزه پیشرفت ۴۸.۰۵ و ۷.۷۰ و در گروه کنترل ۳۹.۹۰ و ۴.۴۵ گزارش شده است.

پس از کنترل اثر پیش آزمون، ملاحظه گردید که آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر نمرات پس آزمون دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر انگیزه پیشرفت تاثیر معنی داری دارد. ($F(1,37) = 87.277$ ، $p < 0.001$) بنابراین فرضیه اول پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. این نتیجه بدان معناست که آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر متغیر انگیزه پیشرفت، در آزمودنی‌های گروه آزمایش در مرحله‌ی پس آزمون مؤثر بوده است و انگیزه پیشرفت آنها را افزایش داده است.

همچنین. میانگین و انحراف معیار نمرات گروه آزمایش در آزمون احساس تعلق ۵۲.۹۵ و ۷.۳۸ و در گروه کنترل ۳۱.۰۵ و ۴.۱۷ گزارش شده است.

پس از کنترل اثر پیش آزمون، ملاحظه گردید که آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر نمرات پس آزمون دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر احساس تعلق تاثیر معنی داری دارد. ($F(1,37) = 175.128$ ، $p < 0.001$)



بنابراین فرضیه دوم پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. این نتیجه بدان معناست که آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر متغیر احساس تعلق، در آزمودنی‌های گروه آزمایش در مرحله‌ی پس‌آزمون مؤثر بوده است و میزان احساس تعلق به مدرسه آنها را افزایش داده است.

بحث و نتیجه گیری :

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش مثبت‌نگری بر افزایش احساس تعلق و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم بود. با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر، میانگین نمره احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان بعد از مداخله در دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به دانش‌آموزان گروه کنترل به‌طور معنی‌داری کمتر بود. در نتیجه می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر افزایش احساس تعلق دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. همچنین با توجه به یافته‌های تحقیق تأثیر آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی در گروه‌های آزمایش و کنترل بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از نظر آماری معنادار است و می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. این پژوهش نتایج مثبت و قابل‌اعتنایی از تأثیر آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر احساس تعلق و انگیزش پیشرفت نشان داد. در آموزش مثبت اندیشی و خوش‌بینی، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا تجربه‌های مثبت و خوب خود را باز شناسند. آنان می‌آموزند تا در جهان، موضعی فعال اتخاذ کنند و زندگی خود را شخصا شکل دهند و منفعلانه هر چیزی را نپذیرند.

در بررسی یافته‌های پژوهش، نتایج تحقیق با یافته‌های مطالعه رضایی سرتایی (۱۳۹۲)، دستغیب و همکاران (۱۳۹۰) و علی مهدی و همکاران (۱۳۹۲) همسویی دارد. نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی می‌تواند به افزایش احساس تعلق به مدرسه و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک نماید. نوجوانان برای غلبه بر مسائل و مشکلاتی که در این دوره با آن روبرو هستند باید مهارت‌های لازم را فرا بگیرند تا بتوانند توانمندی‌ها و شایستگی‌های خود را به‌ظهور برسانند. یکی از این مهارت‌ها، فراگیری مثبت اندیشی و خوش‌بینی می‌باشد. برای اینکه دانش‌آموزان از روحیه‌ای مثبت‌نگرانه درباره خود دیگران و زندگی برخوردار شده، و خود را مفید و اثربخش دانسته و بتوانند زندگی خود را با اندیشه‌ای روشن، دیدی واقع‌بینانه‌تر و با اطمینان سپری کنند، نیاز به مداخله و آموزش بیش از هر زمان دیگری برای آنان احساس می‌شود.



بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مثبت‌گرایی، مثبت‌اندیشی، خوش‌بینی و آموزش رفتارها و مهارت‌های مثبت‌اندیشی موجب افزایش احساس تعلق و انگیزه پیشرفت پسران نوجوان می‌شود.

از آنجایی که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های شهراردبیل صورت گرفته، لذا در تعمیم نتایج آن باید احتیاط صورت گیرد. با توجه به نتایج این تحقیق، به مدیران مسئولان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش، انجمن اولیاء و مربیان و خانواده‌های دختران نوجوان پیشنهاد می‌شود که اقداماتی همچون: برگزاری دوره‌های آموزشی در خصوص مهارت‌های مثبت‌اندیشی و خوش‌بینی به صورت یک برنامه مدون و منظم در طول سال تحصیلی به دانش‌آموزان از جانب مسئولین ارائه شود. هم‌چنین شیوه‌ی مثبت‌اندیشی و خوش‌بینی را به خانواده‌ها و اولیای‌ها دانش‌آموزان آموزش دهند. زیرا در صورتیکه والدین با وظایف خود و نقش و اهمیت مثبت‌اندیشی در عرصه‌های مختلف زندگی آشنا گردند و از آگاهی و دانش لازم بر خوردار باشند می‌توانند باعث افزایش احساس تعلق و انگیزش پیشرفت فرزندان خود شوند. همچنین با توجه به اینکه تأثیر آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی تدریجی است، پیشنهاد می‌شود این برنامه در طولانی مدت اجرا شود. علاوه بر این می‌توان با ایجاد کارگاه‌های آموزشی مثبت‌اندیشی، این مهارت‌ها را در مراکز مختلف آموزش داد. همچنین با گردآوری کتابچه‌های آموزش مثبت‌اندیشی، دسترسی به آموزش را برای افراد دیگر آسانتر ساخت. صدا و سیما هم می‌تواند با دعوت از کادرهای آموزشی این مهارت‌ها را آموزش دهد.

منابع

- ادیب‌نیا، اسد (۱۳۸۹)؛ روش‌های تدریس پیشرفته. شوشتر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر.
- آبگینی‌فرد، زهرا (۱۳۸۲)؛ رابطه بین عزت‌نفس و انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شاهد تهران و اثربخشی دو روش حل مسئله و مهارت‌های ارتباطی در افزایش عزت‌نفس آنها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- فاضلیان، پوراندخت؛ عبدالرحیم ناوه، ابراهیم و سراغی، سعید (۱۳۸۹)؛ اثربخشی روش تدریس ۵ ای در یادگیری و نگهداری مطالب درس علوم مقطع راهنمایی شهر نهاوند.
- جوان‌بخت، مهرداد (۱۳۸۰)؛ علی کنکور: بررسی انتقادی نظام آموزشی کشور. ویراستار: آزاده رادنژاد. اصفهان: آموزه.



حبیبی، ملوک (۱۳۹۲)؛ نقش روش تدریس فعال معلمان در هندسه (بامدل ونهیلی) در افزایش انگیزش و یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، دوره پنجم، شماره ۱۴: ۸۴-۱۰۵.

خفته دل، مسعود (۱۳۹۲)؛ مقایسه تأثیر روش تدریس همیاری با روش تدریس ۱۵ی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر در درس علوم تجربی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

داداشی‌نسرین، میترا (۱۳۸۰)؛ بررسی رابطه صفات شخصیتی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیش-دانشگاهی شهرستان تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز، ۷۶-۷۹.

زمانی، فاطمه (۱۳۸۶)؛ مقایسه تأثیر آموزش‌های مبتنی بر کاوشگری و سخنرانی بر افزایش خلاقیت و پیشرفت تحصیلی در درس مبانی علم رایانه دانش‌آموزان دختر پایه سوم دبیرستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶)؛ روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر دوران.

شاه‌میرزائی، مهدیه (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی آموزش به روش هوش‌های چندگانه و روش متداول بر انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی در درس علوم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

شریعتمداری، علی (۱۳۷۵)؛ جامعه و تعلیم و تربیت (مبانی تعلیم و تربیت جدید). تهران: امیرکبیر.

شعبانی، حسن (۱۳۸۲)؛ مهارت‌های آموزشی. تهران: انتشارات سمت.

فرخی ترشیزی، مهری (۱۳۸۸)؛ بررسی اثربخشی روش تدریس همیاری بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

دختر پایه پنجم ابتدایی ناحیه ۷ شهر مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

میرز، پت (۱۳۷۴). آموزش تفکر انتقادی. ترجمه: خدایار ایلی. تهران: سمت.

هالاها، دانیل پی و کافمن، جیمز (۱۳۸۰)؛ کودکان استثنایی مقدمه‌ای به آموزش‌های ویژه (ترجمه جوادیان). تهران: انتشارات قدس رضوی.

یزدان‌پور، ندا؛ یوسفی، علیرضا و حقانی، فریبا (۱۳۸۸). تأثیر آموزش به روش پروژه‌ای و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سوم تجربی فولاد شهر در درس آمار و مدل‌سازی. دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی

درسی. ۲۲: ۸۹-۸۵.

1. Guasch, T.; Alvarez, I. & Espasa, A. (2010); University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience, Teaching and Teacher Education 26: 199-206.

2. Spence, L. (2004); The 5 E,s instructional Model for constructivism. Available At: <http://www.scseagrant.org/secosee/document/legacy04-%20template.doc>.

3- Seligman. M, E, P, & Mihaly. C (2000). Positive Psychology: An Introduction. Journal of American. 55, (1). 5-14.

4-Seligman.MEP. (2005). Positive inter vention: more evidence of effectiveness Authentic Happiness Newsletter.

5- Lachman, M. E., & Weaver, S. L. (۲۰۰۶). The Achievement Motive. New York: Appleton.

6-Shalvik & shelvik . (2009), Heterogeneity in the relationship between income and



happiness: A conceptual-referent-theory explanation, Journal of economic psychology, 28: 1- 14.

7- Myers, D. G. (2002), Happiness, excerpted from psychology. (7th. ed.), New York: Worth Publishers. Noble, K. D. (2000), Spiritual.

8. McNeely, C. A. Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. Journal of School Health, 72(4), 138-146.



مقایسه‌ی هویت یابی در فرزندان افراد معتاد و غیر معتاد

سهیلا ایمان پرور^۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی هویت یابی در فرزندان افراد معتاد و فرزندان افراد عادی بود. پژوهش حاضر به روش توصیفی و از نوع علی-مقایسه‌ای انجام گرفت. از بین کلیه فرزندان افراد معتاد و فرزندان افراد عادی در شهر اردبیل در سال ۱۳۹۵، با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۱۷۳ نفر به عنوان اعضاء نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه سبک هویت برزونسکی و داده‌ها از طریق نرم افزار SPSS-20 و با آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه و t مستقل تجزیه و تحلیل شدند. نتایج این پژوهش نشان داد بین سبک‌های هویتی هنجاری ($F= ۸۷/۲۱۸$ و $p<۰۰۰/۰$)، آشفته-اجتنابی ($F= ۳۳/۵۷۵$ و $p<۰۰۰/۰$)، تعهد هویت ($F= ۷۴/۴۰۰$ و $p<۰۰۰/۰$) تفاوت معناداری بین فرزندان افراد سوء مصرف کننده مواد و فرزندان افراد عادی وجود دارد. و بین سبک هویت اطلاعاتی ($F= ۷۷/۹$ و $p> ۰۹۵/۰$) تفاوت معناداری وجود ندارد. همانطور که نتایج نشان می‌دهد فرزندان افراد معتاد از سبک هویتی آشفته-اجتنابی بیشتری برخوردارند.

واژه‌های کلیدی: هویت یابی، سبک هویت، فرزندان افراد معتاد و عادی

^۱ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، اداره کل بهزیستی استان اردبیل، soheila.e1361@gmail.com



مقدمه

اعتیاد یک بیماری جسمی و روانی به شمار می آید که به دلیل ماهیت پیشرونده اش در همه ابعاد زندگی، سلامتی فرد، خانواده و جامعه را به خطر می اندازد و اولین پایگاهی که در این خصوص تاثیر می پذیرد، سیستم خانواده است که در این سیستم نیز تاثیرات منفی سوء مصرف به طور ویژه روی همسر، والدین و فرزندان فرد معتاد می باشد (ولمن، آلبونسی، سومنتیسو، ۲۰۰۹).

مشخصات فرهنگی - اجتماعی، نگرش و دیدگاه های موجود در هر جامعه به ویژه در مورد مشکل اعتیاد می تواند گروه های مختلفی از افراد را در معرض سوء مصرف مواد مخدر قرار دهد (سراجی، ۱۳۸۹). احتمال گرایش به سمت مواد در فرزندی که دارای پدر و مادر معتاد می باشند بسیار بالاتر از دیگران است (کیم، ۲۰۱۰، میلر، ۲۰۱۰، اوکونل، ۲۰۰۷). همچنین مطالعات نشان می دهد که فرزندان خانواده هایی که درآمد کمتری دارند، بیشتر به سوی مواد روی می آورند (آرفای، ۱۳۸۲).

از تبعات اعتیاد افت تحصیلی فرزندان، افزایش آمار طلاق و خشونت خانوادگی است (وست، ۲۰۰۶). مصرف مواد نه فقط سلامت فرد، بلکه سلامت خانواده و جامعه را نیز به مخاطره می اندازد (پرویزی، احمدی و نیکبخت نصرآبادی، ۲۰۰۵).

هدایت و نظارت والدین نیز از عوامل پیشگیری کننده مصرف مواد می باشد. مطالعات بسیار نشان داده اند که شیوع مصرف مواد در بین نوجوانان و جوانانی که کمتر از سوی والدین هدایت و نظارت می شوند، بسیار بالاتر است (پیکو، ۲۰۱۰؛ میلر، ۲۰۱۰). قابل ذکر است که تاثیر دوستان نیز مانند خانواده در پیشگیری یا گرایش جوانان به سمت مواد مخدر مؤثر می باشد (کیم، ۲۰۱۰؛ میلر، ۲۰۱۰؛ اوکونل، ۲۰۰۷؛ بکر، ۲۰۱۱، منیس، ۲۰۱۲). از آنجایی که عوامل ایجاد کننده اعتیاد متعدد می باشند شناسایی کامل این عوامل در هر منطقه به موثر بودن فعالیت های پیشگیری کمک خواهد کرد (بخشی پور، ۱۳۸۳). از طرف دیگر، شناسایی فاکتورهای فردی، محیطی و اجتماعی مؤثر بر مصرف مواد می تواند نقش مهمی در پیشگیری از شروع مصرف داشته باشد. عواملی همچون فاکتورهای فرهنگی و خانوادگی، نگرش جامعه، رفتارهای مشابه در همسالان و میزان در دسترس بودن مواد، همگی بر شروع مصرف مواد مخدر و روان گردان اثر گذارند (سادوک، ۲۰۰۹).



همچنین احساس هویت به عنوان مهم ترین رویداد مرحله ی نوجوانی متأثر از همانندسازی با والدین است. نحوه ی رفتار والدین با عنایت به نگرشی که در فرزندان خود به وجود می آورند، در هویت آن ها تأثیر خواهد داشت (موسوی پور، ۱۳۷۵). به اعتقاد فایرکلوس (۲۰۱۲) هویت در محیطی شکل می گیرد که فرد در آن واقع شده است و همین هویت شکل گرفته پاسخی به محیط سازنده ی آن است. شواهد بسیاری حاکی از آنند که کودکان خانواده های معتاد به مواد مخدر از نظر بیولوژیکی احتمال خطر بالاتری برای ابتلا به وابستگی به مواد مخدر و الکل دارند. از سوی دیگر به دلیل اینکه کودکان رفتارها و مهارت های سازشی را در محیط خانواده یاد می گیرند، در نتیجه کودکان والدین معتاد ممکن است یاد بگیرند که با ناملایمات و مشکلات زندگی به گونه ای که والدینشان قبلاً کنار می آمدند کنار بیایند (مک در موت، ۱۹۸۴).

هیچ عاملی مهمتر و تضمین کننده تر از تأثیر خانواده در پی ریزی و چگونگی شخصیت فرزندان نیست زیرا تار و پود زندگی آینده آنان و طبعاً جامعه بدان بستگی دارد بنابراین سرمنشاء بسیاری از ناهنجاری ها و انحرافات را می توان در ارتباط ناسالم و مخرب خانوادگی، بی تفاوتی والدین نسبت به مسائل و مشکلات فرزندان، عدم وجود یک نظام سالم جستجو کرد.

شر (۱۹۹۱) در تحقیقات خود نشان داد فرزندان افراد معتاد نسبت به افراد عادی، از پیشرفت تحصیلی و توانایی زبانی پایین تری برخوردارند همچنین حضورشان در مدرسه نامنظم است.

دالوندی (۱۳۸۵) در پژوهش خود نشان داد فرزندان خانواده های نابسامان و از هم پاشیده دچار مشکلاتی مانند عدم حس استقلال، روی آوردن به جرم و جنایت، احساس ناکامی و محرومیت، پیدایش خشونت و هیجان و تحریک پذیری خلق و اشکال در ناسازگاری می باشد.



در تحقیقی که اندرسون^۱ (۲۰۰۲) در مورد بزهکاری نوجوانان انجام داد، دریافت نوجوانانی که در خانواده های تک والدی زندگی می کنند و یا در خانواده های نابسامان به سر می برند، احتمال رفتار بزهکارانه شان بیشتر است.

نتایج تحقیقات صولتی دهکردی، عابدین زاده، نیک فرجام (۲۰۰۴) نشان می دهد در خانواده هایی که برخی اعضا دارای سوء مصرف یا وابستگی به مواد هستند، احتمال ابتلا سایر اعضای خانواده به افسردگی نسبت به سایر اختلالات بیشتر است.

مطالعه‌ی ماریرتی و استپ (۲۰۱۱) نشان داد که اعتیاد در افراد وابسته به مواد سبب کاهش اعتماد به نفس، انزوای اجتماعی و رفتاری، مشکلات اجتماعی، فشارهای مالی، احساس ترس و اضطراب سایر اعضای خانواده های آن ها شده است.

کلیماسترا، کروکتی و هال^۲ (۲۰۱۱) نشان دادند که سبک های هویت نوجوانان رابطه معنی داری با بزهکاری نوجوانان دارد.

بارانی و همکاران (۲۰۱۱) در مطالعه خود گزارش کردند نوجوانان بزهکار اغلب در خانواده های پر جمعیت با پدر و مادری با تحصیلات پائین یا بیسواد زندگی می کردند و همچنین اکثریت قریب به اتفاق آنها در مقایسه با نوجوانان عادی دارای تحصیلات پائین بودند که همین امور می تواند فارغ از متغیرهای شخصیتی بر روی بزهکاری این نوجوانان تاثیر گذار باشد.

فتحی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان مقایسه ویژگی های شخصیتی و سبک های هویت در بین دانشجویان معتاد به اینترنت و عادی دانشگاه تهران که با هدف مقایسه ویژگی های شخصیتی و سبک های هویت در دانشجویان پسر معتاد به اینترنت و عادی ساکن در خوابگاه های دانشجویی انجام شد، گزارش کردند بین دانشجویان معتاد به اینترنت و عادی از نظر هویت اطلاعاتی تفاوت وجود دارد و این تفاوت در جهت معکوس است. یعنی با افزایش نمرات سبک هویت اطلاعاتی، نمرات اعتیاد به اینترنت کاهش می یابد و بالعکس. اما این رابطه در دو سبک

¹ Anderson

² Klimstra, Crocetti & Hale



هنجاری و سردرگم مثبت بود. یعنی با افزایش نمرات سبک هویت هنجاری و سردرگم - اجتنابی، نمرات اعتیاد به اینترنت افزایش می یابد و بالعکس.

صادقی، تاجیک زاده و مهربانی زاده هنرمند (۱۳۹۲) در تحقیقی که با هدف رابطه ویژگی های شخصیتی با سبک های هویت در دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز انجام شد، بیان نمودند الگویی از نمره های بالا در وجدانی بودن، توافق پذیری و برون گرایی با الگویی از نمره های بالا در سبک هویت هنجاری و سبک هویت اطلاعاتی همبسته هستند. بنابراین یافته های این پژوهش نشان داد که ترکیب وجدانی بودن، توافق پذیری و برون گرایی پایین احتمال دو سبک هویت هنجاری و اطلاعاتی را کاهش می دهد.

نریمانی، علایی، حاجلو و ابوالقاسمی (۱۳۹۳) در پژوهشی که با هدف ارزیابی کیفیت زندگی و بررسی ابعاد مختلف آن در فرزندان افراد معتاد روستایی ساکن در حومه شهرستان اردبیل طراحی و اجرا شد، نتایج نشان داد در تمام ابعاد کیفیت زندگی، دختران افراد معتاد وضعیت بهتری نسبت به پسران دارند. به عبارتی بین هر چهار بعد کیفیت زندگی با سن، جنسیت، تعداد افراد خانواده و نیز نوع ماده مصرفی توسط والدین ارتباط آماری معنی دار برقرار است. همچنین، کیفیت زندگی ۷ درصد فرزندان افراد معتاد بالا، ۴۵ درصد متوسط و کیفیت زندگی ۴۸ درصد در سطح پایین قرار داشته است.

عزیزی و ترخان (۱۳۹۳) در پژوهشی تحت عنوان مقایسه سبک های فرزندپروری و سبک های هویتی در کودکان و نوجوانان عادی و بزهکار که با هدف مقایسه سبک های فرزندپروری و سبک های هویتی در کودکان و نوجوانان عادی و بزهکار صورت گرفت، نتایج نشان داد سبک های هویت، وضعیت اقتصادی، سطح تحصیلات والدین، وضعیت اشتغال والدین، موفقیت در تحصیل و سوابق زندانی اعضای خانواده، در دو گروه متفاوت می باشد. تفاوت معناداری بین سبک های فرزندپروری والدین در دو گروه مشاهده نشد. همچنین بین کلیه سبک های هویت نوجوانان عادی و بزهکار تفاوت معناداری وجود دارد.

کریمی ثانی، رستمی و حدادفرید (۱۳۹۵) در مطالعات خود که با هدف مقایسه سبک های هویتی، معنای زندگی و تحول اخلاقی افراد مجرم و غیر مجرم انجام شد، نشان دادند افراد مجرم نسبت به افراد عادی از سطح تحول اخلاقی پایین تری برخوردارند، همچنین نتایج نشان دادند افراد مجرم نسبت به افراد عادی سبک های هویتی



متفاوتی دارند. از سوی دیگر نتایج نشان داد افراد مجرم نسبت به افراد عادی معنای کمتری را در زندگی خود احساس می کنند. به طور کلی سطح تحول اخلاقی، معنای زندگی و سبک هویتی افراد مجرم و عادی با هم تفاوت دارد.

با توجه به مطالب ذکر شده، این پژوهش به دنبال پاسخ گویی به این سوال بود که آیا بین هویت یابی در فرزندان افراد معتاد و غیر معتاد تفاوت وجود دارد؟

روش شناسی تحقیق:

روش پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه ای می باشد. تحقیق حاضر بر اساس ماهیت و روش، این پژوهش توصیفی و از نوع علی-مقایسه ای است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری:

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه فرزندان افراد سوء مصرف کننده مواد مخدر و فرزندان افراد عادی در شهر اردبیل در سال ۱۳۹۵ می باشد.

نمونه مورد نظر در این پژوهش ۱۷۳ نفر از فرزندان افراد عادی و فرزندان افراد سوء مصرف کننده مواد مخدر می باشد. که ۹۵ نفر از فرزندان افراد عادی و ۷۸ نفر از فرزندان افراد سوء مصرف کننده مواد در این پژوهش شرکت کردند. لازم به ذکر حجم اولیه گروه نمونه مطابق با فرمول کوکران ۲۰۰ بود که با توجه به مصاحبه غربالگری و معیارهای ورود به پژوهش و همچنین پرسشنامه های که شرایط تحلیل و استخراج داده ها را نداشتند، در نهایت داده های مربوط به ۱۷۳ تجزیه و تحلیل شد.

روش نمونه گیری پژوهش حاضر روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای می باشد. به این صورت که از بین کلیه مراکز ترک اعتیاد در شهر اردبیل سه مرکز به صورت تصادفی انتخاب شدند و در مرحله ی بعدی لیست افرادی که دارای فرزند نوجوان (دبیرستانی) بودند تهیه شد و به صورت تصادفی اعضاء نمونه از بین آنها انتخاب گردید. همچنین از بین کلیه دبیرستان های شهر اردبیل به صورت تصادفی ۴ دبیرستان انتخاب شد، و با مراجعه به این دبیرستان ها اعضاء نمونه به صورت تصادفی انتخاب گردیدند.



روش جمع آوری داده ها:

برای گردآوری داده‌ها و اطلاعات، روش‌های مختلفی وجود دارد که به‌طور کلی به دو دسته تقسیم‌بندی می‌شوند: الف) کتابخانه‌ای و اسنادی ب) میدانی (نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۸۵). اطلاعات بخش پیشینه نظری این تحقیق با روش کتابخانه‌ای و بخش یافته‌های میدانی با ابزار پرسشنامه، جمع آوری گردید.

الف) پرسشنامه سبک هویت برزونسکی:

پرسشنامه سبک‌های هویت (ISI) اولین بار به وسیله برزونسکی (۱۹۸۹) برای اندازه‌گیری فرایندهای شناختی و اجتماعی که نوجوانان در برخورد با مسایل مربوط به جنبه‌ای از بحران هویت یعنی فرایندهای شناختی درگیر در مقابله و حل مسئله میان افراد در مراحل گوناگون بحران هویت در آمریکا طراحی شد و سپس دوباره توسط برزونسکی و سالیوان در سال ۱۹۹۲ مورد تجدید نظر قرار گرفت. این پرسشنامه ۴۰ آیتم دارد که ۱۱ آیتم آن در ارتباط با سبک هویت اطلاعاتی، ۱۰ آیتم آن در ارتباط با سبک هویت آشفته/اجتنابی و ۹ آیتم آن مربوط به سبک هویت هنجاری است. علاوه بر سه سبک ۱۰ آیتم نیز در ارتباط با تعهد هویت است (برزونسکی، ۱۹۹۲). پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای تنظیم شده است. برای نمره گذاری این آزمون به گزینه‌های کاملاً مخالف نمره ۱، تا حدودی مخالف نمره ۲، مطمئن نیستم نمره ۳، تا حدودی موافق نمره ۴، و کاملاً مخالف نمره ۵ داده می‌شود (امین پور و زارع، ۱۳۹۲).

پایایی و روایی:

برزونسکی (۱۹۹۲) الفای کرونباخ ۰/۶۲ را برای سبک هویت اطلاعاتی و الفای ۰/۶۶ را برای سبک هویت هنجاری و الفای ۰/۷۳ را برای سبک هویت مغشوش/اجتنابی گزارش کرد. وایت ۱ و همکاران (۱۹۹۸) برای نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه سبک هویت، الفای کرونباخ ۰/۵۹ و ۰/۶۴ و ۰/۷۸ را برای سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری و مغشوش/اجتنابی و الفای ۰/۷۶ را برای تعهد هویت به دست آوردند. این آزمون در ایران توسط زارع و امین پور (۱۳۹۰) مورد هنجاریابی قرار گرفت.

¹. White



روش اجرا:

پس از هماهنگی با مسئولین اداره بهزیستی و علوم پزشکی شهر اردبیل، ضمن ارائه مدارک شناسایی پژوهشگر، اهداف و شرایط تحقیق توضیح داده شد. بعد از جلب رضایت مسئولین مربوطه، لیست تمامی مراکز ترک اعتیاد شهر اردبیل در سال ۱۳۹۵ تهیه شد. از بین کلیه مراکز به صورت تصادفی ۳ مرکز انتخاب گردید. با مراجعه به این مراکز و توضیح شرایط و معیارهای ورود به پژوهش که عبارت بودند از سابقه ی اعتیاد و مراجعه به مراکز ترک اعتیاد، داشتن فرزند نوجوان (دبیرستانی)، لیست تمامی افرادی که این معیارها را داشتند تهیه گردید و به صورت تصادفی ۱۰۰ نفر به عنوان اعضاء نمونه انتخاب شدند و جهت شرکت کردن فرزندان آنها در این پژوهش و پر کردن پرسشنامه ها تماس گرفته شد. البته در نهایت ۷۸ نفر حاضر به همکاری شدند. با توجه به رعایت اصول اخلاقی در پژوهش از قبیل حق انتخاب و آزادی برای شرکت در پژوهش، رازداری و محرمانه بودن اطلاعات، برای گروه نمونه فرزندان افراد سوء مصرف کننده مواد پرسشنامه های مربوط به ۷۸ نفر تجزیه و تحلیل شدند.

همچنین پس از هماهنگی با مسئولین اداره آموزش و پرورش شهر اردبیل، ضمن ارائه مدارک شناسایی پژوهشگر، اهداف و شرایط تحقیق توضیح داده شد. بعد از جلب رضایت مسئولین مربوطه، لیست دبیرستان های شهر اردبیل تهیه شد و به صورت تصادفی چهار دبیرستان انتخاب شد، در مرحله بعدی با مراجعه به این دبیرستان ها، به صورت کاملاً تصادفی ۱۰۰ نفر از فرزندان افراد عادی (سابقه اعتیاد نداشته باشند) انتخاب گردید و پرسشنامه ها در اختیار آنها گذاشته شد. پژوهشگر ضمن تاکید بر اصول اخلاقی در پژوهش و همچنین بیان این نکته که اطلاعات به صورت گروهی تجزیه و تحلیل می شوند، پرسشنامه را در اختیار اعضاء نمونه قرار داد. البته ۹۵ نفر از این گروه نمونه حاضر به همکاری شدند.

در نهایت داده های مربوط به ۱۷۳ نفر از پرسشنامه ها استخراج گردید و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. لازم به ذکر کل فرایند تحقیق ۳ ماه طول کشید.

در این تحقیق پس از گردآوری داده ها، از نرم افزار آماری SPSS، نسخه ۲۰ برای تجزیه و تحلیل اطلاعات استفاده شد.



متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
سبک هویت اطلاعاتی	۲۷۳/۴۳	۱	۲۷۳/۴۳	۹/۷۷	۰/۰۹۵
آشفته-اجتنابی	۱۴۹۶۷/۸۷	۱	۱۴۹۶۷/۸۷	۵۷۵/۳۳	۰/۰۰۰
هنجاری	۹۰۸۸/۷۵	۱	۹۰۸۸/۷۵	۲۱۸/۸۷	۰/۰۰۰
تعهد هویت	۱۲۴۵۳/۰۶	۱	۱۲۴۵۳/۰۶	۴۰۰/۷۴	۰/۰۰۰

نتایج:

تعداد ۱۷۳ نفر از نوجوانان شهر اردبیل به عنوان گروه نمونه در این پژوهش شرکت کردند. دامنه سنی گروه نمونه بین ۱۳ تا ۱۶ سال با میانگین سنی ۲/۱۴ و انحراف استاندارد ۱/۵۷ بود. از این تعداد ۷۸ نفر (۴۵/۰۹ درصد) فرزندان افراد سوء مصرف کننده مواد، و ۹۵ نفر (۵۴/۹۱ درصد) فرزندان افراد عادی بودند. به لحاظ وضعیت اقتصادی، ۴۷ نفر (۲۷/۱۶ درصد) وضعیت اقتصادی خود را ضعیف، ۸۲ نفر (۴۷/۴۰ درصد) متوسط و ۴۴ نفر (۲۵/۴۴ درصد) خوب گزارش کردند. همان طور که نتایج جدول نشان می دهد تعداد ۴۷ نفر (۲۷/۲۷ درصد) از اعضاء نمونه وضعیت اقتصادی خودشان را ضعیف، ۱۷۷ نفر (۷۵/۳۱) متوسط و ۴۰ نفر (۱۷/۰۴ درصد) وضعیت اقتصادی خود را خوب گزارش کردند.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار های هویت در فرزندان افراد عادی و فرزندان افراد سوء مصرف کننده مواد

جدول ۱ آماره های توصیفی مربوط به گروه نمونه را نشان می دهد. در این جدول میانگین و انحراف معیار مربوط به سبک های هویت (اطلاعاتی، آشفته-اجتنابی، هنجاری، تعهد هویت) برای فرزندان افراد عادی و فرزندان افراد سوء مصرف کننده مواد مشاهده می شود.



جدول ۲- نتایج تحلیل واریانس یکراهه (آنوا) برای متغیر هویت یابی در فرزندان افراد عادی و سوء مصرف کننده مواد

گروه متغیر	عادی		سوء مصرف کننده	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
سبک هویت اطلاعاتی	۶۱/۳۵	۷۷/۵	۶۴/۳۱	۳۵/۵
سبک هویت آشفته-اجتنابی	۹۶/۱۳	۳۴/۴	۹۲/۴۲	۸۰/۵
سبک هویت هنجاری	۷۴/۴۰	۵۶/۴	۲۸/۱۴	۹۹/۷
تعهد هویت	۳۳/۴۵	۴۸/۳	۳۶/۱۴	۸۱/۷

جدول ۲ نتایج آزمون تحلیل واریانس یکراهه را برای متغیر هویت یابی در فرزندان افراد عادی و فرزندان سوء مصرف کننده مواد مخدر نشان می دهد. همان طور که نتایج جدول نشان می دهد در سبک هویت اطلاعاتی بین فرزندان افراد عادی و سوء مصرف کننده مواد تفاوت معناداری به لحاظ آماری مشاهده نمی شود ($F= ۷۷/۹$ و $p > ۹۵/۰/۰$). ولی در سبک هویت آشفته-اجتنابی ($F= ۳۳/۵۷۵$ و $p < ۰/۰/۰$) و سبک هویت هنجاری ($F= ۸۷/۲۱۸$ و $p < ۰/۰/۰$) و تعهد هویت ($p < ۰/۰/۰$) و $F= ۷۴/۴۰۰$ بین فرزندان افراد عادی و فرزندان سوء مصرف کننده مواد مخدر تفاوت معناداری به لحاظ آماری مشاهده می شود.

جدول ۳- نتایج آزمون t مستقل برای سبک های هویتی در فرزندان افراد عادی و سوء مصرف کننده مواد

متغیر شاخص	F	درجه آزادی	T	سطح معناداری
سبک هویت اطلاعاتی	۱۷۱/۰	۱۷۱	۹۶/۲	۶۸۱/۰
سبک هویت آشفته-اجتنابی	۶۰/۴	۱۷۱	۹۸/۲۳-	۰۰۳/۰
سبک هویت هنجاری	۹۱/۷	۱۷۱	۷۹/۱۴	۰۰۷/۰
تعهد هویت	۴۳/۷	۱۷۱	۰۱/۲۰	۰۰۹/۰

$P < 0/05$

جدول (۳) نتایج آزمون t مستقل را برای سبک های هویت در فرزندان افراد عادی و افراد سوء مصرف کننده مواد را نشان می دهد. همان طور که نتایج جدول نشان می دهد سبک هویت اطلاعاتی در فرزندان افراد عادی و افراد سوء مصرف کننده مواد تفاوت معناداری مشاهده نمی شود ($p > ۰/۶۸۱$ و $T= ۲/۹۶$). در سبک هویت آشفته-اجتنابی ($p < ۰/۰۰۳$ و $T= ۹۸/۲۳-$) و سبک هویت هنجاری ($p < ۰/۰۰۷$ و $T= ۱۴/۷۹$) و تعهد هویت ($p < ۰/۰۰۹$ و $T= ۲۰/۰۱$) در فرزندان افراد عادی و فرزندان افراد سوء مصرف کننده مواد تفاوت معناداری مشاهده می شود.



بحث و نتیجه گیری:

نتایج حاصل از آزمون t مستقل نشان داد که از بین سبک های هویتی، سبک هویت آشفته-اجتنابی و سبک هویت هنجاری و تعهد هویت در فرزندان افراد عادی و فرزندان افراد سوء مصرف کننده مواد تفاوت معناداری دارند. ولی برای سبک هویت اطلاعاتی در فرزندان افراد عادی و فرزندان افراد سوء مصرف کننده مواد تفاوت معناداری مشاهده نشد. این یافته پژوهشی با پژوهش های کلیماسترا و همکاران (۲۰۱۱)، بارانی و همکاران (۲۰۱۱)، فتحی (۱۳۹۰)، صادقی و همکاران (۱۳۹۲)، عزیزی و ترخان (۱۳۹۳)، کریمی ثانی، رستمی و حدادفرید (۱۳۹۵) همخوان می باشد. خانواده یکی از گروه هایی است که رفتار فرد را تا حدودی معین می کند و به آن شکل می دهد. بنابراین اگر اعضا خانواده درست تربیت نیافته باشند ممکن است موجب گرایش او به کجروی شوند. طبق نظر مارسیا، واترمن، ماتسون، آرچر و اولوفسکی (۱۹۹۳) اشخاصی که در پایگاه هویت موفق به سر می برند، بحران را تجربه کرده، آن را به طور موفقیت آمیزی حل کرده اند و هدف های منتخب خود را دنبال می کنند، افراد دارای هویت تحمیل شده از بحران عبور نکرده اند، اما هدف هایی را دنبال می کنند که به وسیله والدین یا اجتماع برای آن ها گزینش شده اند (جوکار و حسین چاری، ۱۳۸۸). افرادی که در خانواده های معتاد زندگی می کنند، ترس و قبح معتاد شدن برایشان از بین رفته است و عادی شدن مصرف مواد در خانواده موجب سهولت گرایش دیگر اعضا به مصرف مواد مخدر می شود. که در نتیجه این موضوع باعث احساس هویت نامطمئن و عزت نفس پایین نوجوانان می شود. سبک هویت هنجاری براساس تقلید و تبعیت افراد مهم در زندگی بنا شده است و شامل یک دیدگاه بسته ذهنی، غیر منعطف و یک خودپنداری ثابت و سرکوب کننده اکتشاف است، افراد دارای این سبک به دلیل اینکه هویت آن ها دارای یک ساختار زود شکل گرفته است از روبرو شدن با موقعیت های جدید پرهیز می کنند. از طرفی سبک سردرگم-اجتنابی با سطوح پایینی از تعهد و اعتماد به نفس و بی ثباتی خودپنداری همراه می باشد که باعث می شود این افراد توجه کمی به آینده و یا نتایج طولانی مدت انتخاب هایشان داشته باشند. فرزندان خانواده های معتاد دچار سردرگمی نوجوانان در شکل دهی شخصیت و یافتن الگوهای مناسب برای کسب هویت می شود. که در نتیجه باعث می شود افراد، هیچ تعهد و مسئولیتی در قبال خود و جامعه احساس نکنند.



پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی از طرح های آزمایشی جهت دست یابی به یافته های علت و معلولی و یافته های دقیق تر، استفاده شود.

پیشنهاد می شود در شهرها و جوامع آماری دیگر این پژوهش تکرار شود تا از طریق مقایسه نتایج به یافته های مطمئن تر و گسترده تری دست یابیم.

پیشنهاد می شود نقش متغیرهای از قبیل تحصیلات والدین، هوش، شرایط اجتماعی و فرهنگی در پژوهش های آتی کنترل یا تعدیل گردد.

منابع

۱. جوکار، بهرام؛ حسین چاری، مسعود. (۱۳۸۰). بررسی رابطه میزان پایداری به اعمال عبادی و سبک هویت. چکیده مقالات اولین همایش بین المللی نقش دین در بهداشت روان.
۲. صادقی، راضیه؛ تاجیک زاده، فخری؛ مهربانی زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۹۲). رابطه ویژگی های شخصیتی با سبک های هویت در دانشجویان. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام. ۲۲، ۲۰۶-۲۱۶.
۳. عزیزی، سعدی؛ ترخان، مرتضی. (۱۳۹۳). در پژوهشی تحت عنوان مقایسه سبک های فرزندپروری و سبک های هویتی در کودکان و نوجوانان عادی و بزهکار. دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشکده بهداشت یزد. ۱۳(۵)، ۱۰۴-۱۱۷.
۴. فتحی، محمد. (۱۳۹۰). مقایسه ویژگی های شخصیتی و سبک های هویت در بین دانشجویان معتاد به اینترنت و عادی دانشگاه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
۵. کریمی ثانی، پرویز؛ رستمی، حسین؛ حدادفرید، مریم. (۱۳۹۵). مقایسه سبک های هویتی، معنای زندگی و تحول اخلاقی افراد مجرم و غیر مجرم. فصلنامه نوین پژوهش های روانشناختی. ۱۱(۴۱)، ۱۱۹-۱۳۲.
۶. نریمانی، محمد؛ علایی، سارا؛ حاجلو، ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۳). بررسی ابعاد مختلف کیفیت زندگی در فرزندان افراد معتاد. توسعه روستایی. ۶(۱)، ۱۰۷-۱۲۲.

7. Anderson AL. (2002). Individual and Contextual Influences on Delinquency: The Role of the Single-Parent Family. *Journal of Criminal Justice*. 30(6), 575-87.
8. Barani A, Tatar A. (2011). Comparison of family and individual characteristics of juvenile offenders and non offenders in Zahedan. *Correction and Rehabilitation Journal*, 10(118), 36-40. [Persian]



9. Berzonsky, M. D. (1989). Identity Style: Conceptualization aMeasurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 267-281.
10. Berzonsky, M. D. (1992). Identity Style and Coping Strategis. *Journal of Personality*, 60, 771-788.
11. Buckner JC, Mezzacappa E, Beardslee WR. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development Psychopathol*, 15(1), 139-62.
12. Miller, I. W., McDermut, W., Coop Gordon, K., Keitner, G. I., Ryan, C. E., Norman, W. (2002). Personality and family functioning in families of depressed patients. Department of psychiatry and Human Behavior, Brown University, USA.
13. Moriarty H, Stubbe M. (2011). Exploring resilience in families living with addiction. *J Prim Health Care*. 3(3), 210.-217.
14. Sher, K.J., Walitzer, K.S., Wood, P.K., & Brent, E.E. (1991). Characteristics of children of alcoholics: Putative risk factors, substance use and abuse and psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 427–448.
15. Solati Dehkordi S, Abedinzadeh M, Nikfarjam M, Driss F.(2004). Relationship between Substance abuse and Mental disorders in family members. *J Shahr-e- Kord Univ Med Sci*. 6(2), 1-8. [Persian].



Compare moral judgments, identity and personality deviation in children of addicts and normal

Soheila Imanparvar

Abstract

The aim of the present study was Compare identity in children of addicts and normal. Descriptive and causal-comparative study was conducted. Among all the children of drug abusers and the children of ordinary people in the city of Ardabil in 2016, multistage random cluster sampling, and 173 persons were selected as members. To collect information from Identity Style Inventory and data through software SPSS-20 and independent t-test and ANOVA were analyzed. The results of this research showed that between $p < 0/000$) and normative identity styles ($F=218/87$, $p < 0/000$), Avoid messy ($F=33/575$, $p < 0/000$), Identity commitment ($F=400/74$, $p < 0/000$).

Keywords: identity, styles, children of addicts and normal



آموزش مجازی به عنوان رویکردی نوین در مدیریت آموزشی

۱- بهمن سعیدی پور، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران

۲- شبنم شاه محمدی، دانشجوی کارشناسی ارشد، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه (نویسنده مسئول).

ایمیل: raha06480@gmail.com

چکیده:

موضوع این مقاله آموزش مجازی به عنوان رویکردی نوین در مدیریت آموزشی می باشد. هدف از این مقاله بررسی مفهوم آموزش مجازی، روشهای پایه بکارگیری آموزش مجازی، مؤلفه های راه اندازی نظام آموزش مجازی، مزایا و معایب آموزش مجازی می باشد. روش پژوهش اسنادی تحلیلی با استفاده از منابع چاپی و الکترونیکی است. یافته های این پژوهش بیانگر آن است که با گسترده شدن فناوری اطلاعات و پیشرفت و نفوذ ارتباط از راه دور، ابزارها و روش های آموزش نیز دچار تحول شده اند. به طوری که هر فرد در هر زمان و هر مکان بتواند با زمانی که خودش مشخص می کند به یادگیری مشغول شود.

کلید واژه ها: آموزش مجازی، مدیریت آموزشی، رویکرد نوین.



مقدمه

تغییرات سریع اقتصادی، اجتماعی و فن آورانه در زندگی های شخصی و اجتماعی افراد را تحت تأثیر آموزشهای غیرحضوری و برخط تحت عنوان آموزش مجازی قرار داده است که یکی از شیوه های نوین و کارآمد برای گسترش آموزش و ایجاد فراگیری برای همه در هر زمان و هر مکان می باشد. انتخاب روش در هر فرایندی و شیوه ی چگونه انجام دادن آن از کلیدی ترین قسمتهای آن فرایند می باشد. در هر آموزشی اگر روشهای بکارگیری آن فرایند به درستی و به بهترین شکل ممکن انجام گردد نتیجه آن بالابردن بهره وری (اثربخشی و کارایی) در آن زمینه می باشد. زیرساخت و مؤلفه های تشکیل دهنده ی هر نظامی درعمومی ترین حالت، یک دسته از عوامل ساختاری به هم پیوسته می باشد که تکیه گاه آن مجموعه و نظام می باشد. با توجه به تعاریف مربوط به مؤلفه های تشکیل دهنده نظام آموزش مجازی با رعایت، هماهنگی و همبستگی این مؤلفه ها می توان به بهترین شکل تحقق هدف را که همانا بهتر برگزار نمودن آموزش مجازی است ممکن ساخت. از جمله مزایای آموزش مجازی کاهش اتلاف وقت و هزینه، کاهش ترافیک و آلودگی صوتی، صرفه جویی در هزینه رفت و آمد، تمرکز به روی مطالب مورد علاقه می باشد. بنابراین امروزه افراد می توانند با در اختیار داشتن امکانات و اطلاعات کافی و پیشرفته در هر مکان و هر زمان که باشند با آرامش کامل و طیب خاطر آخرین اطلاعات مورد نیاز خود را در هر زمینه دریافت کنند. ورود به هر عرصه و سیستمی از جمله سیستمهای آموزشی در کنار مزایا، معایب و محدودیتهایی هم دارند. برای رفع همه موانع از جمله موانع آموزش مجازی بایستی بین سه آیتم شناخت، باور و عمل هماهنگی و همسویی وجود داشته باشد. وقتی اهمیت تکنولوژی و آموزش مجازی را بشناسیم اما آنرا باید و شاید باور نداشته باشیم ناخودآگاه در پی فعلیت بخشیدن به آن هم نیستیم.

کلیدواژه: آموزش مجازی، فناوری اطلاعات، نظام آموزش مجازی، رویکرد نوین آموزشی.



مفهوم آموزش مجازی:

با گسترده شدن فناوری اطلاعات و پیشرفت و نفوذ ارتباط از راه دور، ابزارها و روش های آموزش نیز دچار تحول شده اند. به طوری که هر فرد در هر زمان و هر مکان بتواند با زمانی که خودش مشخص می کند به یادگیری مشغول شود.

فتحی و دیگران به نقل از قورچیان و جعفری (۱۳۸۴) می نویسند: در طلیعه ی دنیای فرای پیچیده ی هزاره ی سوم؛ تغییر ماهیت بازار اقتصاد و اشتغال و دانش بردن آن؛ تنوع نیازهای آموزشی؛ گسترش انفجار گونه ی علم و فن آوری و نیاز به بازآموزی و یادگیری مادام العمر به دلیل انفجار انتظارات؛ محدودیت منابع در مقایسه با رشد روزافزون جمعیت و تقاضای فزاینده جهت برخورداری از فرصتهای آموزشی انعطاف پذیرتر به علت عدم امکان حضور منظم و مداوم در کلاسهای فیزیکی و سنتی، گسترش فرصت های آموزشی را به یکی از دغدغه های اصلی کشورهای و دولت ها تبدیل کرده است. (فتحی و دیگران؛ ۱۳۹۰؛ ص ۶).

همچنین فتحی دیگران به نقل از (کاو؛ ۲۰۰۵) می نویسند: در تعریفی دیگر آموزش مبتنی بر رایانه؛ کلاس های مجازی و همکاری های دیجیتالی رادر بر می گیرد و شامل رایه ی محتوا از طریق اینترنت؛ اینترنت؛ اکسترانت؛ انتشار ماهواره ای؛ نوارهای ویدیویی و صوتی؛ پخش ماهواره ای؛ تلویزیون محاوره ای؛ دیسک های فشرده می باشد. (فتحی و دیگران؛ ۱۳۹۰؛ ص ۶).

آموزش مجازی یک دوره آموزش آنلاین؛ با استفاده از اینترنت است. این اصطلاح اغلب به مدارس اینترنتی اشاره دارد در آموزش عالی؛ آنرا دانشگاه مجازی می نامند. این نوع استراتژی آموزشی با عناوین مختلف از جمله آموزش مجازی آموزش از راه دور؛ آموزش آنلاین؛ آموزش مبتنی بر وب و آموزش الکترونیکی نامیده می شود. (صنایعی؛ سلیمانیان؛ ۱۳۹۲؛ ص ۲۶۱).

یا کلمه *virtualis* نصیری به نقل از (اف، بادندور، به نقل از بابایی، ۱۳۸۱) می نویسند: کلمه ی "مجازی" گرفته شده از واژه لاتین به معنی پتانسیل (بالقوه) است، چیزی که واقعی نیست، ولی امکان تحقق دارد. یک شیء مجازی از نظر فیزیکی *virtuel* فرانسوی واقعی نیست، ولی خصوصیات ماده مورد نظر را دارد یا به عبارت دیگر، نمایشی از آن شیء است. پس می توان گفت که یک شیء مجازی وجود دارد ولی قابل لمس نیست. (نصیری؛ ۸۴؛ ص ۹۲). به همین ترتیب آموزش مجازی نماینده ی الکترونیکی آموزش واقعی با همان مشخصه ها و ویژگیهاست. این خصوصیات از طریق کامپیوتر و ابزارهای فناوری اطلاعات تحقق می یابند، پس وجود دارند اما قابل لمس نیستند. (نصیری، ۸، ص ۹۲).

تغییرات سریع اقتصادی، اجتماعی و فن آورانه در زندگی های شخصی و اجتماعی افراد را تحت تأثیر آموزشهای غیر حضوری و برخط تحت عنوان آموزش مجازی قرار داده است که یکی از شیوه های نوین و کارآمد برای گسترش آموزش و ایجاد فراگیری برای همه در هر زمان و هر مکان می باشد.

روشهای پایه بکارگیری آموزش مجازی:

انتخاب روش در هر فرایندی و شیوه ی چگونه انجام دادن آن از کلیدی ترین قسمتهای آن فرایند می باشد.



روشهای پایه بکارگیری آموزش مجازی به سه دسته کلی به شرح زیر تقسیم می شوند:

۱- فارغ زاده و کاشی به نقل از (رزائیه و فیاضی) می نویسند: آموزشهای مجازی بر خط یا سنکرون: در این شیوه بکارگیری آموزش مجازی؛ استاد درس همزمان با ارائه درس در محیط آموزش مجازی حاضر می باشد. از مهم ترین ابزارهای ارائه آموزش مجازی سنکرون یا برخط استفاده از ویدئو کنفرانس زنده، بکارگیری و ایجاد کلاس مجازی، مباحثه اینترنتی زنده بین استاد و دانشجو و شبیه سازی کلاس زنده با بکارگیری شبیه سازها می باشد. (فارغ زاده و کاشی، ۱۳۹۴، ص ۱۲۳).

۲- فارغ زاده و کاشی به نقل از (زارع و دیگران) می نویسند: آموزشهای مجازی غیر برخط یا آسنکرون (Asynchrone): در روش آسنکرون، محتوای درس از راه اینترنت در اختیار همگان قرار دارد و سؤالات دانشجویان از طریق ابزارهای محیط آموزش مجازی در اختیار استاد درس قرار می گیرد. استاد درس نیز پاسخ سؤالات را از راه ابزارهای مشابه برای دانشجویان ارسال می کند. آموزش مجازی آسنکرون با بکارگیری ابزارهایی مثل وبلاگ، پست الکترونیک، ایجاد گروه های مباحثه، تله کنفرانس های مجازی، قابل ارائه به فراگیران می باشد. این روش پویایی روش قبل را ندارد ولی حس آن این است که تکرار پذیر می باشد. (فارغ زاده و کاشی، ۱۳۹۴، ص ۱۲۳).

۳- فارغ زاده و کاشی به نقل از (Means&Olson, 2006) می نویسند: آموزشهای مجازی ترکیبی: این مدل از تمام ابزارها و فناوری های لازم به صورت ترکیبی برای آموزش بهینه استفاده می کند. این شیوه سعی دارد تا از هر دو نوع روش برخط و غیربرخط به صورت ترکیبی به منظور ایجاد بهترین تعامل با فراگیران و افزایش کارایی روش های آموزش مجازی استفاده نماید. بنابراین، آموزش ترکیبی یک روش بکارگیری آموزش مجازی است که با استفاده از تکنولوژی رایانه ای و محیط فیزیکی واقعی به وجود می آید و سعی دارد که از آنها مبتنی بر معرفت شناسی یادگیری در برنامه ریزیهای آموزشی بهره برد. این روش ملزم به پیروی از یک مدل خاص نیست و هر جا که لازم باشد یکی از مدل ها یا ابزارهای آموزش مجازی را به کار می برد تا آموزش با کیفیت و بهینه را ایجاد نماید. این معرفت شناسی آموزش، گاه ممکن است که استفاده مطلق از ابزار حضوری را حکم کند و گاه بهره مندی صرف از تکنولوژی اینترنت و رایانه را و گاه ترکیب خاص این دو را به کمک این دو ابزار می توان بی نهایت ترکیب از آنها را طراحی و پیاده کرد (۱۰٪ حضوری و ۹۰٪ الکترونیکی، و یا ۲۵٪ حضوری و ۷۵٪ الکترونیکی و...) تا مناسبترین گزینه برای شرایط یک سازمان یا نهاد آموزشی باشد. (فارغ زاده و کاشی، ۱۳۹۴، ص ۱۲۴).

در هر آموزشی اگر روشهای بکارگیری آن فرایند به درستی و به بهترین شکل ممکن انجام گردد نتیجه آن بالا بردن بهره وری (اثربخشی و کارایی) در آن زمینه می باشد.

مؤلفه های راه اندازی نظام آموزش مجازی:

زیر ساخت و مؤلفه های تشکیل دهنده ی هر نظامی در عمومی ترین حالت، یک دسته از عوامل ساختاری به هم پیوسته می باشد که تکیه گاه آن مجموعه و نظام می باشد.



مطالعات تطبیقی و مرور متون آموزش مجازی نشان می‌دهد اهم مؤلفه‌های راه اندازی نظام آموزش مجازی عبارتند از:

۱- نصیری به نقل از (جعفری، ۱۳۸۱) می‌نویسد: زیرساخت فناوری: مشتمل بر سیستم‌های زیربنایی مخابرات (فیبرنوری، گیرنده‌های ماهواره‌ای، میکرو-پردازشگرها و غیره)، شبکه‌های اینترنت، سرویس دهندگان خدمات اینترنتی، اتصال سیستم‌های آموزشی به سیستم‌های شبکه‌ای، و... (نصیری، ۸۴، ص ۹۵).

۲- نصیری به نقل از (جعفری، ۱۳۸۱) می‌نویسد: زیر ساخت انسانی: راه اندازی نظام آموزش مجازی مستلزم کارکنان فنی و پشتیبانی، طراحان فنی و آموزشی، اعضای هیئت علمی؛ دانشجویان؛ برنامه ریزان و مدیران به عنوان کاربران و بازیگران اصلی نظام آموزش مجازی است. همچنین داشتن دانش گسترده‌ای از مهارت‌ها (آشنایی با کامپیوتر، استفاده از پردازشگرهای کلمه، سیر علمی در وب به جای وب گردی بی هدف، آشنایی با نرم افزارها، چند رسانه‌ها، عیب یابی و عیب زدایی و...)، و نگرش‌های جدید، تغییر ذهنیت و برداشت کلیه عوامل دست اندرکار و بازسازی نقشها، روابط و روشهای انجام کار امری ضروری است. (نصیری، ۸۴، ص ۹۵).

۳- نصیری به نقل از (جعفری، ۱۳۸۱) می‌نویسد: زیر ساخت پدالوژیکی: تغییر پارادایم یاددهی و یادگیری، خود سرعتی فارغ از محدودیت‌های زمانی و مکانی، سبک‌های آموزشی جدید (همزمان و غیرهمزمان)، اکولوژی جدید پدالوژیکی، حرکت از استاد محوری به دانشجو محوری، تغییر از تمرکز بر یادگیری به جای تمرکز بر یاددهی، روشهای نوین آموزش و ارزشیابی و... (نصیری، ۸۴، ص ۹۵).

۴- نصیری به نقل از (جعفری، ۱۳۸۱) می‌نویسد: زیر ساخت فرهنگی، اجتماعی و ارزشی: اشاعه فرهنگ نتوکراسی (اینترنت گرایسی)، تربیت شهروند جهانی با حفظ ارزشهای ملی و بومی، توجه به شکاف دیجیتالی و تلاش برای توزیع عادلانه‌ی یادگیری و آموزش عالی، رواج فرهنگ پدالوژیکی جدید (استقلال و خودگردانی دانشجو) به عنوان فرهنگ سازمانی غالب در محیطهای یاددهی و یادگیری. (نصیری، ۸۴، ص ۹۶).

۵- زیر ساخت اقتصادی: تجارت الکترونیکی، درآمدزایی، روشهای نوین تخصیص منابع و بودجه، مدل‌های جدید تأمین منابع، بازاریابی و گسترش بازارهای آموزشی، اقتصاد بدون واسطه، بازده سرمایه‌گذاری، اقتصاد کلان، بازده غیرمستقیم (گسترش انتخاب از نظر موضوع درسی، استاد، رسانه، قیمت، سرعت، سبک یادگیری و... برای دانشجو). (نصیری، ۸۴، ص ۹۶).

۶- نصیری به نقل از (جعفری، ۱۳۸۱) می‌نویسد: زیر ساخت مدیریت و رهبری: مدیریت دانش (تأکید بر یادگیری سازمانی به جای یادگیری فردی، گسترش راههایی برای سهیم شدن و انباشته شدن دانش در یک سازمان و دستیابی به تخصص و مهارت کارکنان و تبدیل آن به شکلی که به آسانی در دسترس افراد دیگر نیز باشد)، اتخاذ راهبرد دو جانبه‌ی رقابت و همکاری، راهبردهای جدید پیش کنشی، پویا و آینده‌پژوه، رویکردهای بین‌المللی و جهانی نگرستن به مسائل سازمانی، تدوین سیاستها و خط مشیها و قوانین اجرایی آموزش مجازی در زمینه‌های مختلفی چون حجم کاری، روش استخدام و جذب اعضای هیئت علمی، اعتبارسنجی و صدور جواز،



مسائل مالکیت معنوی، استانداردهای کیفی و کمی، تضمین کیفیت وصال و اعتبار اطلاعات، اقدامات امنیت الکترونیکی، سیاستهای کاربرد قابل قبول و... (نصیری، ۸۴، ص ۹۶).

۷- نصیری به نقل از (جعفری، ۱۳۸۱) می نویسد: زیر ساخت اداری و نظام پشتیبانی: نظام اداری الکترونیکی و بدون کاغذ، نظام پشتیبانی سازمانی، آموزشی و فنی برای دانشجو، استاد و کارکنان، دسترسی به منابع و خدمات دیجیتالی و... (نصیری، ۸۴، ص ۹۶).

با توجه به تعاریف ذکر شده با رعایت، هماهنگی و همبستگی مؤلفه های تشکیل دهنده هر نظام می توان به بهترین شکل تحقق هدف را که همانا بهتر برگزار نمودن آموزش مجازی است ممکن ساخت.

مزایای آموزش مجازی:

از جمله مزایای آموزش مجازی کاهش اتلاف وقت و هزینه، کاهش ترافیک و آلودگی صوتی، صرفه جویی در هزینه رفت و آمد، تمرکز به روی مطالب مورد علاقه می باشد.

فتحی و دیگران به نقل از (عبادی، ۱۳۸۳) می نویسند: از مزایای آموزش مجازی عبارت است از امکان دسترسی فراگیر به منابع آموزشی به صورت ۲۴/۷ (۷ روز در هفته و ۲۴ ساعت در روز)؛ کاهش زمان و هزینه ی رفت و آمد برای دانشجویان؛ گسترش آموزش برای همه و با هزینه ی بسیار کمتر؛ سهولت دسترسی به منابع متعدد و مختلف آموزشی (فتحی و دیگران، ۱۳۹۰).

همچنین فتحی و دیگران به نقل از (برونتف، ۲۰۰۰) می نویسند: امکان یادگیری در هر زمان و مکان توسط یادگیرنده و امکان انتقال دانش در هر زمان و مکان توسط مدرس (فتحی و دیگران، ۱۳۹۰؛ ص ۷).

کاشی و فارغ زاده (۱۳۹۲) به نقل از (گودرزوند و اسماعیلی) می نویسند: از مهم ترین مزایای آموزش های مجازی امکان ارائه و فراگیری آموزش در هر زمان و مکان دلخواه با حذف انواع محدودیت ها، انتخاب دلخواه محتوای دروس، برخورداری از بهترین مشاوره های آموزشی به صورت هوشمند از طریق سامانه های آموزشی، برخورداری بهترین شیوه های ارزیابی و تحلیل فرایند آموزش و سنجش میزان پیشرفت فراگیران، می باشد. (کاشی و فارغ زاده، ۱۳۹۲، ص ۱۲۴).

بنابراین امروزه افراد می توانند با در اختیار داشتن امکانات و اطلاعات کافی و پیشرفته در هر مکان و هر زمان که باشند با آرامش کامل و طیب خاطر آخرین اطلاعات مورد نیاز خود را در هر زمینه دریافت کنند.

موانع آموزش مجازی:

ورود به هر عرصه و سیستمی از جمله سیستمهای آموزشی در کنار مزایا، معایب و محدودیتهایی هم دارند.

فتحی و دیگران به نقل از (عبادی، ۱۳۸۳) می نویسند: آموزش مجازی محدودیت هایی دارد. هزینه های اولیه نسبتاً بالا؛ محدودیت آشنایی دانشجویان در بهره برداری و دسترسی به رایانه و خدمات جانبی آن. (فتحی و دیگران، ۱۳۹۰؛ ص ۷).



ویژگیهای آموزش برخط؛ چالشهای خاصی برای ارزشیابی ایجاد می کند. چالش های ارزشیابی در میان دانشگاه های مجازی شایع بود و از جمله مشکلات جدی آموزش و نیز از نگرانی ها و دغدغه های نظام آموزش محسوب میشود. این موانع در محیط آموزش الکترونیکی به چهار دسته کلی تقسیم میشود:

چالش اول به مسائل فنی و تکنولوژیکی مربوط می شود که در این زمینه می توان به موانعی اشاره کرد از جمله ضعف زیرساختهای مخابراتی برای هر دو گروه یادگیرندگان و استادان؛ از این رو قطعاً اولین مسأله ای که ارزشیابی فراگیران را در دانشگاه مجازی به چالش می کشد؛ نبود زیرساخت های مخابراتی لازم برای تبادل اطلاعات در کشور است. بدون توجه به زیرساخت های لازم برای ارزیابی مجازی نمی توان به اثربخشی آن امیدوار بود. تحقیقات مختلف نشان داده است که زیرساختهای مخابراتی در ایران مطلوب نیست و سرعت اینترنت پایین است و از سویی؛ به دلیل عدم وجود ارتباط چهره به چهره استاد و دانشجو انتقال روحیات و اخلاق به طور کامل شکل نمی گیرد. همچنین مسأله امنیت نیز یکی دیگر از موانع فنی محسوب میشود که در این زمینه متخصصان معتقدند یادگیری و ارزشیابی الکترونیکی همواره در معرض انواع تهدیدات امنیتی قرار دارند. تهدیدهای امنیتی را می توان در سر فصل هایی تبیین نمود که هک؛ ویروس؛ تروجان؛ انسداد سرویس دهی؛ جعل هویت؛ دسترسی غیرمجاز؛ عدم بازیابی اطلاعات و نقض صحت سیستم از عمده این موارد هستند. امین خندقی و باغانی یکی از مهمترین مشکلات در برگزاری امتحانات از طریق اینترنت را؛ وضعیت امنیت شبکه ای برای برگزاری امتحانات به شمار می آورند.

چالش دوم موانع و چالشهای پداوژیکی را در بر می گیرد. واژه پداوژیکی به فنون آموزگاری و تعلیم و تربیت می پردازد. در این قسمت مسائل آموزشی که در ارتباط با فراگیران؛ استادان و نظام آموزشی وجود دارد؛ مطرح شده است. این چالش نیز مسائلی را در بر می گیرد. از جمله این مسائل عدم آشنایی اعضای هیأت علمی با ساختار و فناوری

مورد استفاده در دانشگاه های مجازی است که باعث میشود ناکافی بودن تجربه و مهارت و همچنین سرعت پایین تطابق اعضای هیأت علمی با آموزش برخط؛ یکی از مهمترین مسائل فرا روی دانشگاه های مجازی باشد .

از سوی دیگر مشکل ارزیابی کیفیت مباحث دانشجویان نیز از جمله مسائل پداوژیکی محسوب میشود که در این زمینه همبسی و همکاران (۲۰۰۶) در مقاله خود بیان می نمایند. در محیط سنتی و الکترونیکی؛ مدرسان باید بتوانند عمق و کیفیت تفکرانی که دانشجویان در مورد آن بحث میکنند را اندازه گیری کنند. بدون وجود پاسخهای فیزیکی؛ استادان وقت بیشتری را برای ارزشیابی نیاز دارند و می بایست بر کیفیت بیش از کمیت پاسخهای دانشجویان تأکید نمایند تا به دانشجویان نشان دهند که آنها علاقه مند به چگونگی تفکر دانشجویان هستند عدم تناسب شیوه های ارزیابی با دوره های مجازی نیز از جمله مسائل پداوژیکی محسوب می شود در آموزش مبتنی بر شبکه؛ باید از روشهای سنجش استفاده کرد که با طبیعت این نوع آموزش و محیط آن؛ هماهنگ باشد همچنین پایین بودن سواد رایانه ای و اطلاعاتی دانشجویان هم؛ از جمله مسائل پداوژیکی است که نتایج تحقیقات نشان می دهد اکثر دانشجویان هنگام ورود به دانشگاه از تجربه و مهارت پایینی در استفاده از فن آوری های اطلاعاتی برخوردارند مقاومت استادان برای



ورود به عصر فناوری و تغییر روشهای ارزیابی سستی نیز به مسائل پداوژیکی اشاره دارد که احتمالاً دو عامل بر این مقاومت اثر می گذارند؛ نداشتن مهارتهای آموزشی و فنی لازم برای ارزیابی عملکرد از طریق محیط یادگیری مجازی؛ نداشتن انگیزه؛ و اعتقاد به اینکه بهترین شیوه های ارزیابی همان شیوه های ارزیابی سستی است همچنین از جمله مسائل پداوژیکی که به عنوان یک چالش نظام های یادگیری مبتنی بر ارزشیابی را تهدید می کند؛ افزایش حجم کاری است که از استادان پرمشغله یادگیری الکترونیکی انتظار می رود. از این رو؛ راهبردهای طراحی شده ای مورد نیاز است تا بتواند ارزش یابی های تکوینی و نهایی را با حداقل اثر مستقیم بر حجم کار استاد فراهم کند.

چالش سوم به مسائل اخلاقی باز می گردد. یکی از مهمترین موضوعات رویاروی مدرس؛ نگرانی در مورد شیوه های اخلاقی ارزیابی به عنوان مثال تقلب است. بنابراین چه یک کلاس سستی باشد و چه مجازی؛ تقلبهای علمی یک موضوع مهم و همیشگی است. در دانشگاه مجازی فناوریهای موجود؛ امکان تشخیص تقلب در آزمونها و تمرینات مبتنی بر رایانه و پیشگیری مؤثر از آن را؛ به دشواری فراهم می نمایند. علاوه برآن؛ از اینترنت به عنوان بهترین منبع برای بی هویتی و عدم قبول تعهد یاد میشود لذا در کلاسهای دزون شبکه ای به دلیل این که مربی دانشجویان را نمی بیند و کاملاً نمی تواند آنها را مخاطب خود قرار دهد و کنترلی نیز بر فرایند یادگیری ندارد سرقت ادبی و تقلب اغلب روی می دهد.

چالش چهارم به مواع و مسائل روانی ناشی از اضطرابهای تکنولوژی اشاره می کند. این مورد نیز به عنوان یکی دیگر از چالشهای اساسی در سنجش برخط به شمار می آید. این چالش در اثر بروز مشکلاتی همانند قطع برق در حین ارزیابی؛ تأخیر زمانی در ارسال پاسخها؛ سرعت پایین اینترنت؛ خراب شدن سیستم و... در حین ارزیابی اضطراب و سر خوردگیهایی برای دانشجویان در پی دارد. (زمانی و دیگران؛ ۱۳۹۴؛ ص ۲۰۲-۲۰۰).

برای رفع همه موانع از جمله موانع آموزش مجازی بایستی بین سه آیتم شناخت؛ باور و عمل هماهنگی و همسویی وجود داشته باشد. وقتی اهمیت تکنولوژی و آموزش مجازی را بشناسیم اما آنرا باید و شاید باور نداشته باشیم ناخودآگاه در پی فعلیت بخشیدن به آن هم نیستیم.

نتیجه گیری:

با گسترده شدن فناوری اطلاعات و پیشرفت و نفوذ ارتباط از راه دور، ابزارها و روش های آموزش نیز دچار تحول شده اند. به طوری که هر فرد در هر زمان و هر مکان بتواند با زمانی که خودش مشخص می کند به یادگیری مشغول شود. تغییرات سریع اقتصادی، اجتماعی و فن آورانه در زندگی های شخصی و اجتماعی افراد را تحت تأثیر آموزشهای غیرحضور و برخط تحت عنوان آموزش مجازی قرار داده است که یکی از شیوه های نوین و کارآمد برای گسترش آموزش و ایجاد فراگیری برای همه در هر زمان و هر مکان می باشد.



انتخاب روش در هر فرایندی و شیوه ی چگونه انجام دادن آن از کلیدی ترین قسمتهای آن فرایند می باشد. در هر آموزشی اگر روشهای بکارگیری آن فرایند به درستی و به بهترین شکل ممکن انجام گردد نتیجه آن بالابردن بهره وری (اثر بخشی و کارایی) در آن زمینه می باشد.

زیر ساخت و مؤلفه های تشکیل دهنده ی هر نظامی در عمومی ترین حالت، یک دسته از عوامل ساختاری به هم پیوسته می باشد که تکیه گاه آن مجموعه و نظام می باشد. با توجه به تعاریف مربوط به مؤلفه های تشکیل دهنده نظام آموزش مجازی با رعایت، هماهنگی و همبستگی این مؤلفه ها می توان به بهترین شکل تحقق هدف را که همانا بهتر برگزار نمودن آموزش مجازی است ممکن ساخت.

از جمله مزایای آموزش مجازی کاهش اتلاف وقت و هزینه، کاهش ترافیک و آلودگی صوتی، صرفه جویی در هزینه رفت و آمد، تمرکز به روی مطالب مورد علاقه می باشد. بنابراین امروزه افراد می توانند با در اختیار داشتن امکانات و اطلاعات کافی و پیشرفته در هر مکان و هر زمان که باشند با آرامش کامل و طیب خاطر آخرین اطلاعات مورد نیاز خود را در هر زمینه دریافت کنند.

ورود به هر عرصه و سیستمی از جمله سیستمهای آموزشی در کنار مزایا، معایب و محدودیتهایی هم دارند. برای رفع همه موانع از جمله موانع آموزش مجازی بایستی بین سه آیتم شناخت، باور و عمل هماهنگی و همسویی وجود داشته باشد. وقتی اهمیت تکنولوژی و آموزش مجازی را بشناسیم اما آنرا باید و شاید باور نداشته باشیم ناخودآگاه در پی فعلیت بخشیدن به آن هم نیستیم.

منابع:

فتحی واجارگاه؛ کوروش و پرداختچی؛ محمدحسن و ربیعی؛ مهدی (۱۳۹۰). ارزشیابی اثربخشی دوره های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران (مطالعه موردی دانشگاه فردوسی مشهد). فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی؛ سال اول؛ شماره چهارم؛ ص ۶ و ۷.

صنایعی؛ علی و سلیمیان؛ حمیده (۱۳۹۲). تحلیل عوامل مؤثر بر پذیرش آموزش مجازی با تأکید بر عوامل درونی. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش؛ جلد ۷؛ شماره ۴؛ ص ۲۶۱.

کاشی؛ علی و فارغ زاده؛ نفیسه (۱۳۹۲). بررسی روش ها و ابزارهای آموزش مجازی به منظور ارتقاء کیفیت آموزش از دیدگاه اساتید دانشگاه آزاد واحد خدابنده. فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی؛ سال پنجم؛ شماره ۱؛ بهار ۹۳؛ ص ۱۲۴-۱۲۳.

زمانی؛ بی بی عشرت و پرهیزی؛ رقیه و کاویانی؛ حسن (۱۳۹۴). شناسایی چالشهای ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان؛ نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش؛ جلد ۹؛ شماره ۳؛ بهار ۹۴؛ ص ۲۰۲-۲۰۰.

نصیری؛ فهیمه (۱۳۸۴). عوامل زیربنایی در استقرار نظام آموزش مجازی؛ پیک نور؛ سال سوم؛ شماره دوم؛ ص ۹۶-۹۵.



نیازسنجی آموزشی معلمان مدارس کودکان استثنایی کم توان ذهنی اهواز

درسال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵

شهناز رحمان پور^۱، فرانک امیدیان^۲

۱- شهناز رحمان پور، کارشناس ارشد، برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول

۲- فرانک امیدیان، دکترای، برنامه ریزی آموزشی، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تعیین نیازهای آموزشی معلمان مدارس کودکان استثنایی کم توان ذهنی شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ می باشد. جامعه آماری معلمان دانش آموزان کم توان ذهنی برای پاسخگویی به پرسشنامه های پژوهش ۱۵۶ نفر بود که تمامی آنها بعنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه محقق ساخته و پرسشنامه نگرش معلمان نسبت به دانش آموزان کم توان ذهنی استفاده شد. داده ها با روش تحلیل آماری توصیفی میانگین و انحراف معیار و فراوانی و درصد فراوانی و روش آمار استنباطی آزمون خی دو و فریدمن و با استفاده از نرم افزار SPSS-22 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج به دست آمده نشان داد که معلمان دست یابی به نیازهای آموزشی از نظر دانشی و مهارتی را در تمام گویه ها لازم می دانند. که در سطح دانش "آشنایی با شیوه های ایجاد انگیزه برای یادگیری در دانش آموزان کم توان ذهنی" و در سطح مهارت "برنامه ریزی مهارت آموزی دانش آموزان استثنایی" را بالاترین نیاز آموزشی گزارش داده اند. نگرش معلمان نسبت به کودکان کم توان ذهنی بیشتر منفی بود. با این وجود نگرش معلمان نسبت به شغل خود مثبت می باشد.

واژگان کلیدی: نیازهای آموزشی، نیازسنجی آموزشی، آموزش استثنایی، معلمان کودکان استثنایی.



Abstract

The aim of current study is to investigate determine educational needs of teachers in exceptional children-mental retardation- schools in Ahvaz in academic years of 2015-2016. So, 156 teachers selected through purposeful sampling among all teachers to answer questionnaires. In order to gather data, researcher-made and teachers' attitude toward mental retardation children questionnaire use. After that, data analyzed through descriptive-mean, standard deviation, frequency and frequency percentage- and inferential -Q2 and Friedman test- statistics used in SPSS-22. The results revealed that teachers emphasized on meet educational needs, knowledge and skills. In fact, most needs reported in levels of familiarity to make motivation techniques in learning among retardation children, and in skill level of skill training planning among exceptional children. Therefore, there was significant differences between teachers' attitudes toward retardation children for fanatics and opponents in all elements. Also, teachers' attitudes were in high level in all elements toward their job. In the other hands, having friendship relationship with students was the preference.

Keyword words: Educational Needs, Needs Assessment, Exceptional Education, Exceptional Children Teachers.



مقدمه

در سخن متعارف واژه «نیاز» به گونه‌ای به کار می‌رود که معمولاً از آن مفهوم احتیاج و رفع ضروری مستناد می‌شود و در اذهان چاره‌جویی سریع را الزامی می‌دارد. فرصت برای هیچ نوع ملاحظاتی باقی نمی‌ماند و آزادی عمل برای انتخاب سلب می‌شود. در حالی که وسایل و نتایج (یا خواسته‌ها و نیازها) یکسان نیستند. نیازها را باید جهت انتخاب اقدامات درست، قبل از انجام درست هر اقدامی مشخص کرد. با تشخیص نیازها قبل از انتخاب هر راه‌حل، می‌توانیم بر میزان کارایی، اثر بخشی بیفزاییم (راجر کافمن و همکاران، ۱۳۹۰). در واقع نیاز آموزشی عبارت است از تغییرات مطلوبی که در فرد یا افراد یک سازمان از نظر دانش، مهارت و یا رفتار باید بوجود آید تا افراد مزبور بتوانند وظایف و مسئولیت‌های مربوط به شغل خود را در حد مطلوب، مقبول و مطابق استانداردهای کاری انجام دهند (عزیزی، ۱۳۸۶). برنامه‌ریزی برای برآورد نیازها در حقیقت یک گام اساسی در جهت مرتفع نمودن این نیازها می‌باشد. نیازسنجی در حقیقت یکی از مراحل مهم و اساسی برنامه‌ریزی است. وسعت نیازسنجی تعیین آن چیزی است که باید آموخته شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). افراد زیادی در سازمان‌های مختلف وجود دارند که با توجه به سرعت سریع دانش و تکنولوژی نیاز به آموزش شیوه‌های نوین را احساس می‌نمایند. در این بین آموزش و پرورش نیز از این امر مستثنی نمی‌باشد. از مهمترین وظایفی که برعهده‌ی نظام آموزشی هر کشور است، تربیت نیروی انسانی ماهر، متخصص و کارآمد مورد نیاز در بخشها و قسمت‌های مختلف بوده است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). یکی از صلاحیت‌های بارز معلمان این است که با که با مفاهیم اساسی، اصول و قوانین رشته‌ی علمی آشنایی کافی داشته باشند. اگر این صلاحیت ضعیف باشد در انجام نقش آموزشی آنان خلل و کندی بوجود خواهد آمد. با توجه به این که شرط اصلی یاددهی و یادگیری هر مفهومی این است که آن مفهوم در ابتدا برای خود معلم شناخته شده باشد لذا شناخت روش‌های جدید در حوزه‌های تخصصی برای تفهیم موضوعات، برای معلم ضروری می‌باشد (ملکی، ۱۳۷۶). این خواست در سایه آموزش معلمان قابل تحقق است. پس بایستی دوره‌های آموزشی به‌طور مستمر، مبتنی بر نیاز امروز و فردای جامعه و همراه با پیشرفت‌های علمی و فنی جهان باشد (زرین فرد، ۱۳۷۳). در بسیاری از کشورها نظام‌هایی برای شناسایی میزان عملکرد معلمان وجود دارد و از



این طریق، معلمانی که به گذراندن دوره‌های جدید آموزشی نیاز دارند از معلمانی که باید شغل خود را ترک کنند تفکیک می‌شوند. همچنین آموزگاران متناوباً در معرض بررسی شرایط معلمی و درخواست گواهی مربیگری قرار می‌گیرند (کریس اندرسون ۱، ۲۰۰۹). ملایی نژاد (۱۳۸۵) در مطالعه خود اظهار داشته که توسعه حرفه‌ای معلمان باید به‌عنوان فرآیندی تلقی شود که از دوره قبل از خدمت شروع شده و تمام طول زندگی فرد را در برگیرد. بر این اساس آموزش معلمان یک فرآیند مستمر است (فورستی ۲، ۱۹۹۲) و به زعم (واشیست ۳، ۲۰۰۲) عنوان می‌کند سرمایه‌گذاری برای آموزش معلمان ابتدایی به دلیل بازگشت سریعتر نتیجه موثرتر داشته و موجب گسترش آموزش عمومی می‌شود. معلمان کودکان استثنایی جزء آن دسته معلمانی هستند که به دلیل سروکار داشتن با دانش‌آموزانی با مشکلات ویژه‌ی یادگیری نیاز به آموزش‌های متفاوتی دارند. هرچند که معلمی در ابتدا شغلی عادی و آسان در نظر گرفته شده بود، اما امروزه خصوصاً در آموزش و پرورش استثنایی معلمی شغلی تخصصی و مشکل‌به‌شمار می‌آید. این کودکان در شرایطی متفاوت با آموزش عادی و به وسیله‌ی نیروهای متخصص چندگانه آموزش داده می‌شوند. چنین شرایطی فشار تحمیل شده به معلمان کودکان استثنایی را افزایش می‌دهد. شکاف رو به رشد انتظارات و منابع از عوامل نگران‌کننده‌ی معلمان کودکان استثنایی است. نقش این معلمان در پاسخ به تقاضاهای ناشی از تغییرات سریع اجتماعی و حرفه‌ای به شدت تغییر کرده است. هم‌اکنون از معلمان انتظار می‌رود که همکاری بیشتر، درک دقیق‌تر، حساسیت بیشتر و آگاهی محتوایی عمیق‌تر نسبت به یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند. پاسخ قابل قبول به انتظارات فوق آن است که برای معلمان کودکان استثنایی در حین خدمت و قبل از آن تدارکات آموزشی پیشرفته‌ای تهیه گردد. مطالعات نشان می‌دهد که اینگونه معلمان نه قبل و نه در حین خدمت برای پاسخگویی به این انتظارات آماده نشده‌اند. معلمان هرگز نمی‌توانند بهترین کار ممکن را انجام دهند مگر آنکه گاهی، فرصت و ابزارهای مناسب را در اختیار داشته باشند (بنگر، ۱۳۸۲). در واقع معلمان کودکان استثنایی در پاسخ به نیازهای این قبیل کودکان به آموزش‌های بیشتری نیازمندند. نیازسنجی از این قبل معلمان که مشکلات آموزشی بیشتری در مواجهه با دانش‌آموزان خود دراند قطعاً در بهبود فرآیند یادهی-یادگیری این قبیل معلمان موثرتر خواهد بود.

¹ Anderson. C

² Forsyth, P

³ Vashist



بیان مساله

باتوجه به اهمیت و نقش انکارناپذیر آموزش فراگیر در محقق کردن عدالت آموزشی در جامعه، یکی از راه های رسیدن به این مهم، نیازسنجی آموزشی و شناسایی شکاف بین وضع موجود و مطلوب نیازهاست. در قلمروی برنامه ریزی و آموزش، نیازسنجی به عنوان یکی از مؤلفه های اساسی و در واقع ستون فقرات فرآیند برنامه ریزی در نظر گرفته می شود. در هر کجا که مسئله تدوین طرحها و اتخاذ مجموعه ای از تدابیر آموزشی مطرح باشد، از نیازسنجی به طور مکرر یاد می شود. نیازسنجی درحقیقت سنگ زیرین ساختمان برنامه ریزی و مدیریت و آموزش است. از اینرو هر قدر این سنگ زیرین مستحکم و بنیادتر باشد، بنای روی آن نیز محکمتر و آسیب ناپذیرتر است. باتوجه به این امر آموزش و پرورش ویژه نیز به عنوان حوزه ای که درصدد ارائه خدمات آموزشی مختلف به افراد جامعه معلولان است به نحو بارزی با مقوله بررسی نیازها گره خورده است (۵) یکی از گروه هایی که از نقش مهم و انکارناپذیری در موفقیت برنامه های آموزش فراگیر برای دانش آموزان با نیازهای ویژه برخوردار است، گروه معلمان کودکان استثنایی است. میتوان از این گروه به عنوان معماران آموزش این کودکان یاد کرد. در واقع از آنجا که معلمان کودکان استثنایی در مواجهه مستقیم با مسائل آموزشی و رفتاری دانش آموزان با نیازهای ویژه بوده و نقش کلیدی و انکارناپذیری در شناسایی و ارجاع و همچنین روند درمان آنان دارند، لازم است دید درستی در رابطه با این کودکان داشته باشند. این دیدگاه صحیح کمک می نماید تا بتوانند عملکرد صحیحی در رابطه با آنها بروز دهند. نیازسنجی آموزشی به عنوان حیطة ای وسیع و پرکاربرد در حوزه خدمات آموزشی از شاخه های گوناگونی برای مشخص کردن نیازها برخوردار است. در این میان، بررسی نیازهای آموزشی در سه حیطة دانش و نگرش و عملکرد، پرکاربردتر بوده و توجه پژوهشگران را در حوزه های مختلف خدمات اجتماعی از جمله آموزش و پرورش، به خود جلب کرده است. بنابر آنچه گفته شد در این پژوهش مسئله اصلی مشخص کردن نیازهای آموزشی معلمان مدارس کودکان استثنایی شهر اهواز است. لذا سوال اصلی این پژوهش این است که نیازهای آموزشی معلمان مدارس کودکان استثنایی شهر اهواز کدامند؟



اهمیت و ضرورت پژوهش

آموزش نوعی سرمایه گذاری مفید و یک عامل کلیدی در توسعه و تحول فردی و سازمانی محسوب میشود، که اگر به درستی و شایستگی برنامه ریزی و اجرا شود میتواند بازده اقتصادی قابل ملاحظه ای داشته باشد. برنامه ریزی و برگزاری دوره های آموزشی معمولاً از مرحله نیازسنجی آموزشی شروع می شود. کلیه تصمیمات در خصوص تدارک اهداف خاص، محتوای آموزشی مناسب و استفاده موثر از سایر منابع و امکانات انسانی، مادی و مالی، تابعی از مطالعات نیازسنجی است. (صائبی، ۱۳۸۲). از سوی دیگر در عصر تغییرات فزاینده و عصر پیچیدگی، مفهوم سازمانها با آنچه که در گذشته بر سازمانها حاکم بوده، تغییر بسیاری کرده است. آموزش و پرورش سنگ زیربنای توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی هر جامعه است. از مهمترین وظایفی که بر عهده نظام آموزشی هر کشور است تربیت نیروی انسانی ماهر، متخصص و کارآمد مورد نیاز در بخشها و قسمتهای مختلف بوده است. به عبارتی یکی از مهمترین مراحل برنامه ریزی آموزشی، معلمان و تعیین نیازمندیهای آموزشی آنان است موضوعی که ذهن اکثر برنامه ریزان آموزشی را به خود معطوف داشته و اگر با دقت و تدبر لازم و کافی به آن پرداخته نشود، ضمن عدم موفقیت در دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده برنامه ریزی آموزشی، موجب اتلاف وقت و زمان برنامه ریزان، معلمان و یادگیرندگان شده و با از دست دادن زمان و امکانات چه بسا جبران خسارت های وارده نیز امکانپذیر نباشد. این امر وقتی سخن از دانش آموزان استثنایی است اهمیت بسیاری پیدا میکند. زیرا پرداختن به کودکان استثنایی کم توان ذهنی و معلمانی که در این مدارس زحمت می کشند به دلیل وابستگی شدیدی که این نوع دانش آموزان به معلمان و خانواده هایشان دارند، میتواند هم به معلمان و هم به این دانش آموزان کمک شایانی بنماید.

پیشینه پژوهش

روحانی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهش خود دریافتند که حرفه‌ی معلمان کودکان استثنایی دارای مشوق‌ها و بازدارنده‌هایی است که لازم است از سوی نظام تعلیم و تربیت مورد کنترل واقع شده تا زمینه‌ی رضایت و ایجاد انگیزه را در معلمان این گروه از کودکان فراهم سازد. سعادت‌مند و همکاران به نقل از رحمانی پیاپی (۱۳۸۴) عنوان



کردند که بیشترین نیاز معلمان به شیوه‌های تقویت انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان و راهبردهای نوین تدریس و کمترین نیاز آنها مربوط به شیوه‌های ارزشیابی دانش‌آموزان بوده است.

خانجانی و همکاران (۱۳۸۳) در پژوهش خود دریافتند که از نظر معلمان آموزش روشهای تدریس ویژه به آنها در دوره‌های ضمن خدمت به‌عنوان یک نیاز آموزشی است بطوری که این آموزش از اولویت نسبت به سایر آموزش‌ها برخوردار است.

کارل^۱ در سال (۲۰۰۷) نیز در پژوهش خود که با عنوان "بهبود مداوم کیفیت دبیران: یکپارچگی بهترین عمل در جهت آموزش و پرورش معلمان" صورت گرفت، زمینه‌های بهبود مداوم کیفیت آموزش معلمان را در دوره‌های آموزش ضمن خدمت به‌ویژه شیوه‌های نوین تدریس و ارزشیابی پیشنهاد می‌کند.

نصیری (۱۳۷۳) پژوهشی پیرامون نیازهای آموزشی معلمان دوره ابتدایی انجام داد و به این نتیجه منتهی شد که، می‌توان با برآورد نسبی نیازهای آموزشی معلمان، سهمی هر چند ناچیز در پربار شدن دوره‌های آموزشی معلمان بعهدہ گرفت که این خود می‌تواند زیربنای رشد و ترقی هر چه بیشتر جامعه باشد.

نتایج پژوهش اصغری نکاح و همکاران (۱۳۹۱) با موضوع نیاز سنجی از مربیان کودکان آسیب دیده شنوایی، بیانگر نیاز معلمان در مواردی چون: مشارکت والدین در برنامه درسی، متناسب بودن برنامه با ویژگی‌های کودک، تدوین اهداف مناسب و روشن، استفاده از روش‌ها و رویکردهای آموزشی جدید و استفاده از وسایل کمک شنیداری می‌باشد. برگزاری کلاس‌های آموزشی مناسب از مهمترین نیازهای آموزشی این معلمان بوده و برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت آشنایی با AVT، کلاس‌های افزایش آگاهی والدین از نظر مربیان عاملی برای رفع مشکلات این برنامه عنوان شده است.

سوالات پژوهش

۱- نیازهای آموزشی معلمان مدارس کودکان استثنایی کم توان ذهنی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ کدامند؟

¹ Carol



۲- نیازهای آموزشی معلمان مدارس کودکان استثنایی کم توان ذهنی از نظر دانش در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ به چه میزان است؟

۳- نیازهای آموزشی معلمان مدارس کودکان استثنایی کم توان ذهنی از نظر مهارتی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ به چه میزان است؟

روش تحقیق

نوع پژوهش

روش پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی، به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی و از نوع پیمایشی است. در این روش از مدل سه بعدی کافمن استفاده شد. یکی از مناسب ترین مدل های نیازسنجی، مدل سه بعدی کافمن، کورگال و جانسون است. از دیدگاه این سه کارشناس، در هر نیازسنجی توجه به سه بعد یا منبع اطلاعاتی بسیار مهم است: بعد فراگیرنده، بعد جامعه (مدیران، سیاست ها، استدلال ها، صاحب نظران) و بعد متخصصان و متولیان فرآیند آموزش. جامعه آماری پژوهش کلیه متولیان آموزشی (مدیران، معاونان و معلمان) مدارس استثنایی اهواز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تعداد ۱۵۶ نفر می باشد. در این پژوهش برای انتخاب حجم نمونه از روش سرشماری استفاده شده است. بنابراین کلیه متولیان آموزشی (مدیران ۹ نفر، معاونان ۱۱ نفر و ۱۳۶ نفر سرپرستان آموزشی و معلمان) مدارس استثنایی اهواز به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده ها:

الف- پرسشنامه نیازسنجی آموزشی معلمان کودکان استثنایی کم توان ذهنی

از طریق بررسی و مطالعه کتاب های راهنمای تدریس معلم و مجلات نیازهای تربیتی کودکان استثنایی و مصاحبه ای با کارشناسان آموزش استثنایی و سرپرست آموزشی و مدیران و معاونین و تعدادی از معلمان با تجربه و تعدادی از والدین دانش آموزان صورت گرفت و نهایتا با توجه به یافته های حاصله از مصاحبه و مطالعه و بررسی



منابع پرسشنامه ای شامل ۴۷ گویه تدوین شد. این پرسشنامه شامل سه خرده مقیاس دانش، مهارت و نگرش نسبت به شغل خود می‌باشد. سوالات حوزه دانش شامل گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۲، ۲۹، ۳۲، ۳۴، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۴۲ و ۴۷ می‌باشد. گویه‌های ۴، ۱۶، ۲۰، ۲۱، ۲۸، ۳۰، ۳۱، ۳۳، ۳۵، ۳۹، ۴۰، ۴۱، ۴۴، ۴۵ و ۴۶ مربوط به مهارت و همچنین گویه‌های ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶ و ۲۷ مربوط به نگرش نسبت به شغل خود می‌باشد. این پرسشنامه از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۴) نمره‌گذاری می‌شود. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس دانش ۰/۸۱، مهارت ۰/۵۶ و برای نگرش نسبت به شغل، ۰/۶۵ به دست آمده است.

ب- پرسشنامه نگرش معلمان به دانش آموزان کم توان ذهنی (دیمه کار حقیقی، فرزانه، ۱۳۹۲)

نمونه از پرسشنامه نگرش معلمان به دانش آموزان کم توان ذهنی (دیمه کار حقیقی، فرزانه، ۱۳۹۲) استفاده شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۲ سوال بسته پاسخ می‌باشد. که به صورت لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) نمره‌گذاری می‌شود. که گویه‌های ۱، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷ نگرش مثبت و گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۸، ۹، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱ و ۲۲ نگرش منفی معلمان نسبت به کودکان کم توان ذهنی را می‌سنجد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمده است.

شیوه تجزیه و تحلیل داده ها

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش های توصیفی و روشهای آماری استنباطی استفاده شد. در این پژوهش از آزمون های خی دو و نیز آزمون فریدمن استفاده شد.



یافته‌ها

یافته‌های توصیفی

توصیف داده‌ها، اولین گام، بخش فرآیند تحلیل یافته‌ها در هر تحقیقی است که به توصیف داده‌های جمع‌آوری شده از طریق پرسشنامه می‌پردازد. در این پژوهش ۸۸/۵ درصد نمونه مورد بررسی معلمان زن (۱۳۸ نفر) و ۱۱/۵ درصد معلمان مرد (۱۸ نفر) بودند. آزمودنی‌های دارای رشته تحصیلی روانشناسی، با تعداد ۹۶ نفر (۶۱.۵ درصد) بیشترین فراوانی و آزمودنی‌های دارای رشته تحصیلی علوم تربیتی با تعداد ۶۰ نفر (۳۸/۵ درصد) کمترین فراوانی را به خود اختصاص دادند. معلمانی که در پایه سوم تدریس می‌کردند، با تعداد ۴۵ نفر (۲۸/۸ درصد) بیشترین فراوانی و معلمانی که در پایه ششم تدریس می‌کردند با تعداد ۸ نفر (۵/۱ درصد) کمترین فراوانی را به خود اختصاص دادند. آزمودنی‌های دارای سابقه خدمت ۱۱ تا ۱۵ سال، با تعداد ۵۶ نفر (۳۵/۹ درصد) بیشترین فراوانی و آزمودنی‌های دارای سابقه بالای ۲۰ سال با تعداد ۸ نفر (۵/۱ درصد) کمترین فراوانی را به خود اختصاص دادند.

یافته‌های استنباطی

یافته‌های استنباطی به بررسی و پاسخ دادن به سوالات تحقیق می‌پردازد. این بخش، مهمترین بخش فرآیند تحقیق است. که به تحلیل یافته‌های به دست آمده از طریق بررسی کمی و کیفی می‌پردازد.

پاسخ به سوال اول تحقیق

سوال اول پژوهش: نیازهای آموزشی معلمان مدارس کودکان استثنایی کم توان ذهنی از نظر دانش به چه میزان است؟

همان طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، علاوه بر اطلاعات توصیفی برای بررسی نیازهای آموزشی معلمان مدارس استثنایی از نظر دانش از خی دو استفاده شده است. مقدار χ^2 و سطح معناداری ($P < 0/05$) تمام گویه‌ها نشان می‌دهد که معلمان دست یابی به تمام این نیازها را لازم می‌دانند و همچنین با توجه به میانگین‌ها که بالای



۲/۵ گزارش شده اند نیازها، نیازهای سطح بالایی هستند. "آشنایی با شیوه های ایجاد انگیزه برای یادگیری در دانش آموزان کم توان ذهنی" با میانگین ۱۵/۸۳ بیانگر بیشترین نیاز آموزشی معلمان از نظر دانش است. در حالی که "آموزش هوش و پیشرفت تحصیلی با رویکرد استنفورد بینه" با میانگین ۱۰/۸۸ بیانگر کمترین نیاز آموزشی است.

پاسخ به سوال دوم تحقیق

سوال دوم پژوهش: نیازهای آموزشی معلمان مدارس کودکان استثنایی کم توان ذهنی از نظر مهارتی به چه میزان است؟

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود، مقدار X^2 و سطح معناداری ($P < ۰/۰۵$) تمام گویه ها نشان می دهد که معلمان دست یابی به تمام این نیازها را لازم می دانند و همچنین با توجه به میانگین ها که بالای ۲/۵ گزارش شده اند نیازها، نیازهای سطح بالایی هستند. "برنامه ریزی مهارت آموزی دانش آموزان استثنایی" با میانگین ۹/۲۰ بیانگر بیشترین نیاز آموزشی معلمان از نظر مهارتی است. و همچنین "مهارت های کلاس داری" با میانگین ۶/۰۵ بیانگر کمترین نیاز آموزشی گزارش شده است.

پاسخ به سوال سوم تحقیق

سوال سوم پژوهش: نگرش معلمان مدارس کودکان استثنایی نسبت به کودکان کم توان ذهنی چگونه است؟

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود، با توجه به مقدار X^2 و سطح معناداری ($P < ۰/۰۵$) تفاوت معنی داری بین موافقان و مخالفان در تمام گویه های پرسشنامه وجود دارد. در رابطه با گویه های ۱، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷ می توان گفت که نگرش معلمان مثبت گزارش شده است زیرا با توجه به یافته گویه ۱۰، ۱۱، نگرش معلمان نسبت به ضرورت آموزش به کودکان کم توان ذهنی مثبت می باشد. از طرفی آنها معتقدند که این کودکان دارای حقوق برابر همانند دیگر کودکان برخوردارند. یعنی معلمان نسبت به ویژگی های بیان شده در این



گویه‌ها در مورد کودکان کم توان ذهنی نگرش مثبتی دارند. ولی در رابطه با گویه‌های ۱، ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۱ و ۲۲ که معلمان نگرش خود را نسبت به ویژگی‌های بیان شده در این گویه‌ها منفی گزارش داده‌اند در واقع می‌توان گفت معلمان در این موارد نسبت به کودکان نگرش منفی دارند. در رابطه با اولویت‌بندی این نگرش‌ها می‌توان گفت، نگرش " افراد مبتلا به کم توانی ذهنی از جهات گوناگون شبیه به کودکان هستند " با میانگین ۱۶/۴۰ بالاترین رتبه و نگرش " افراد مبتلا به کم توانی ذهنی نسبت به مردم عادی آسیب‌پذیرتر نیستند " با میانگین ۵/۶۱ پایین‌ترین رتبه را به خود اختصاص داده است.

جدول ۱. نگرش معلمان مدارس کودکان استثنایی نسبت به کودکان کم‌توان ذهنی

گویه	کای دو (X ²)	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین	انحراف معیار	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مشاهده مخالفان (درصد)	میانگین رتبه	اولویت
۱- افراد مبتلا به کم توانی ذهنی نسبت به مردم عادی آسیب‌پذیرتر نیستند	۳۳۶/۰۷	۵	۰/۰۰۰	۰/۵۷	۱/۱۱	۵/۸	۹۴/۲	۵/۶۱	۲۲
۲- برای زندگی افراد مبتلا به کم توانی ذهنی باید امکانات ارزان قیمتی (در زمینه مسکن و ...) در نظر گرفته شود	۹۸/۲۳	۵	۰/۰۰۰	۲/۵۳	۱/۲۸	۶۸/۶	۳۱/۴	۱۳/۷۱	۵
۳- افراد مبتلا به کم توانی ذهنی آمادگی در محیط‌های شغلی دارند	۱۱۱/۳۰	۵	۰/۰۰۰	۱/۸۹	۱/۱۹	۲۱/۲	۷۸/۸	۱۱/۵۳	۱۳
۴- افراد مبتلا به کم توانی ذهنی می‌توانند خارج از موسسات زندگی کنند	۳۱/۶۹	۴	۰/۰۰۰	۲/۲۹	۱/۳۸	۴۹/۳	۵۰/۷	۱۲/۷۹	۱۰
۵- افراد مبتلا به کم توان ذهنی نباید از داشتن گواهینامه رانندگی منع شوند	۱۵۰/۰۷	۵	۰/۰۰۰	۱/۵۸	۱/۰۶	۲۳/۱	۷۶/۹	۱۰/۱۲	۱۶
۶- برای افراد مبتلا به کم توانی ذهنی باید فرصت‌هایی در جهت کسب مشاغل پر درآمد و مناسب فراهم شود	۹۹/۳۰	۵	۰/۰۰۰	۲/۵۲	۱/۲۱	۵۶/۴	۴۳/۶	۱۲/۷۸	۱۱
۷- برای افراد مبتلا به کم توانی ذهنی باید فرصت‌های شغلی برابر در دسترس باشد	۱۱۳/۳۸	۵	۰/۰۰۰	۲/۵۵	۱/۱۵	۵۵/۱	۴۴/۹	۱۲/۹۲	۹
۸- کارگران کم توان ذهنی باید از حداقل دستمزد مناسب برای کار خود برخوردار باشند	۲۷/۸۴	۵	۰/۰۰۰	۳/۰۰	۱/۷۴	۵۹/۶	۴۰/۴	۱۵/۲۹	۳



۱۴	۱۱/۴۶	۶۹/۸	۳۰/۲	۱/۲۳	۲/۰۳	۰/۰۰۰	۵	۹۲/۶۱	۹- افراد مبتلا به کم توانی ذهنی می‌توانند با جامعه در حال تغییر و رقابتی حال حاضر سازگاری پیدا نمایند
۱۷	۹/۶۵	۸۷/۸	۱۲/۲	۱/۰۸	۱/۵۳	۰/۰۰۰	۵	۱۲۰/۵۳	۱۰- برنامه‌های توان بخشی برای افراد مبتلا به کم توانی ذهنی در عمل بسیار پرهزینه و غیرضروری هستند
۲۰	۷/۴۷	۹۰/۴	۹/۶	۱/۱۰	۰/۹۲	۰/۰۰۰	۴	۹۸/۸۰	۱۱- افراد مبتلا به کم توانی ذهنی تنها به محیط هایی نیاز دارند که تمایلات بزهکارانه شان را کنترل کنند
۱۹	۷/۷۴	۹۰/۴	۹/۶	۱/۰۹	۰/۷۶	۰/۰۰۰	۴	۱۵۲/۹۱	۱۲- بزرگسالان مبتلا به کم توانی ذهنی باید به صورت اجباری به مکان های حفاظت شده و محیط های شبانه روزی سپرده شوند
۲۱	۷/۰۶	۸۹/۷	۱۰/۳	۱/۱۶	۰/۸۰	۰/۰۰۰	۴	۱۶۰/۷۹	۱۳- افراد مبتلا به کم توانی ذهنی باید جدای از افراد عادی و با آدم هایی شبیه به خود زندگی نمایند
۱۸	۸/۲۴	۸۲/۷	۱۷/۳	۱/۳۳	۱/۰۸	۰/۰۰۰	۵	۱۳۵/۰۷	۱۴- حضور دانش آموزان مبتلا به کم توانی ذهنی در مدارس عادی تاثیر زیانباری بر دانش آموزان عادی دارد
۱۲	۱۱/۷۳	۵۹	۴۱	۱/۷۲	۲/۰۸	۰/۰۰۰	۵	۳۰/۰۰	۱۵- کارهای ساده و تکراری برای افراد مبتلا به کم توانی ذهنی مناسب است
۶	۱۳/۱۱	۴۵/۵	۵۴/۵	۱/۷۵	۲/۴۹	۰/۰۰۰	۵	۳۷/۴۶	۱۶- باید برای سرپرستان و کارفرمایان شغلی قوانینی تصویب شود که از تبعیض علیه افراد مبتلا به کم توانی ذهنی جلوگیری کند
۱۵	۱۰/۶۸	۷۱/۱	۲۸/۹	۱/۳۹	۱/۸۳	۰/۰۰۰	۵	۳۸/۶۱	۱۷- نباید برای افراد مبتلا به کم توانی ذهنی آموزش عمومی را فراهم کرد
۸	۱۲/۹۳	۴۸/۱	۵۱/۹	۱/۳۵	۲/۵۷	۰/۰۰۰	۵	۴۵/۳۰	۱۸- افراد مبتلا به کم توانی ذهنی توانایی تصمیم گیری های اخلاقی را ندارند
۲	۱۵/۸۱	۳۳/۳	۶۶/۷	۱/۶۸	۳/۱۵	۰/۰۰۰	۵	۳۲/۶۱	۱۹- باید از فرزنددار شدن افراد مبتلا به کم توانی ذهنی جلوگیری کرد
۱	۱۶/۴۰	۳۳/۴	۶۶/۶	۱/۶۲	۳/۲۷	۰/۰۰۰	۵	۴۱/۰۰	۲۰- افراد مبتلا به کم توانی ذهنی از جهات گوناگون شبیه به کودکان هستند
۷	۱۳/۰۷	۴۳	۵۷	۱/۲۰	۲/۳۵	۰/۰۰۰	۵	۱۱۷/۲۳	۲۱- افراد مبتلا به کم توانی ذهنی اغلب دارای ویژگی‌های شخصیتی منحرف و نابهنجاری هستند
۴	۱۳/۹۰	۴۲/۳	۵۷/۷	۱/۵۱	۲/۶۰	۰/۰۰۰	۵	۷۷/۱۵	۲۲- آموزش‌های لازم در زمینه ازدواج و تشکیل خانواده برای افراد مبتلا به کم توانی ذهنی ضرورت ندارد



-	-	۶۱/۳	۳۷/۷	۱۱/۰۴	۶۸/۰۷	۰/۰۳	۳۸	۵۵/۵۰	نمره کل نگرش نسبت به کودکان کم توان ذهنی
---	---	------	------	-------	-------	------	----	-------	--

نتیجه گیری

همانگونه که یافته‌ها میزان نیازهای آموزشی معلمان مدارس کودکان استثنایی از نظر دانش را نشان داد، نیازهای آموزشی معلمان از نظر دانش از نیازهای مهم و با اهمیت معلمان در مدارس استثنایی می‌باشد. تمام گویه‌ها نشان می‌دهد که معلمان دست‌یابی به تمام این نیازها را لازم می‌دانند و همچنین با توجه به میانگین‌ها که بالای ۲/۵ گزارش شده‌اند نیازها، نیازهای سطح بالایی هستند. تمام گویه‌ها نشان می‌دهد که معلمان دست‌یابی به تمام نیازهای آموزشی از نظر مهارتی را لازم می‌دانند و همچنین با توجه به میانگین‌ها که بالای ۲/۵ گزارش شده‌اند نیازها، نیازهای سطح بالایی هستند. همانطور که می‌دانیم معلمان از مهم‌ترین عناصر سیستم آموزشی هستند. به سخن دیگر، کیفیت فرآیند آموزشی وابسته به شایستگی معلمانی است که فرایند آموزشی را هدایت و رهبری می‌کنند، بنابراین موفقیت برنامه‌های آموزشی طرح شده به شناخت خوب معلم از برنامه و داشتن علم و مهارت مورد نیاز این برنامه بستگی دارد. در حقیقت برنامه ریزان آموزشی باید از دیدگاه معلمان در برنامه ریزی آموزشی استفاده کرده و معلمان هم باید دانش خود را در مورد دانش آموزان، فرآیند یاددهی-یادگیری و ... توسعه دهند و این کار از طریق مطالعه دقیق و کامل برنامه درسی امکان پذیر است. همانگونه که یافته‌ها نگرش معلمان مدارس کودکان استثنایی نسبت به کودکان کم توان ذهنی را نشان داد، نگرش معلمان به این دانش آموزان از موارد مهم در مدارس استثنایی می‌باشد. مطابق جدول (۳) مشاهده می‌شود، تفاوت معنی داری بین موافقان و مخالفان در تمام گویه‌های پرسشنامه وجود دارد. در رابطه با گویه‌های ۲، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷ و ۲۰ می‌توان گفت که عقیده به این نگرش‌ها مثبت گزارش شده‌اند یعنی معلمان نسبت به ویژگی‌های بیان شده در این گویه‌ها در مورد کودکان کم توان ذهنی نگرش مثبتی دارند. ولی در رابطه با گویه‌های ۱، ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۱ و ۲۲ که معلمان نگرش خود را نسبت به ویژگی‌های بیان شده در این گویه‌ها منفی گزارش داده‌اند در واقع می‌توان گفت معلمان در این موارد نسبت به کودکان نگرش منفی دارند. از آنجا که نگرش به عنوان یک حالت روانی و آمادگی ذهنی و عصبی در افراد است که از طریق تجربه سازمان یافته، بر واکنش‌ها و پاسخ‌های فرد در برابر تمامی اشیاء و موقعیت‌هایی که به آن مربوط می‌شوند تأثیری هدایتی دارد، بدون شک وجود نگرش مثبت



معلمان، به برنامه های آموزش دانش آموزان استثنایی یکی از عوامل مؤثر و مهم بر موفقیت این گونه برنامه ها و نیز جذب هر چه بیشتر این کودکان به سوی مدارس است. هر چند که داشتن نگرش مثبت به تنهایی کاری از پیش نمی برد ولی این مهم خود می تواند ادامه راه را برای معلمان قابل تحمل تر و مسولیت پذیری آنان را برای آموزش بهتر به دانش آموزان استثنایی بیشتر کند.

منابع

۱. اصغری نکاح، م، کاظمی، ص، بهمن آبادی، س، "بررسی نتایج نیازسنجی از مربیان کودکان آسیب دیده ی شنوایی به منظور طراحی و تدوین برنامه آموزشی-توانبخشی"، نشریه تعلیم و تربیت استثنایی، دوره دوم، سال دوازدهم، شماره ۳، پیاپی ۱۱، ۱۳۹۱.
۲. بنگر، م، "استرس شغلی معلمان کودکان استثنایی"، نشریه روانشناسی و علوم تربیتی تعلیم و تربیت، شماره های ۱۶ و ۱۷، ۱۳۸۲.
۳. خانجانی، ز، بهاری، ع، "بررسی دیدگاه معلمان عادی و استثنایی و تلفیقی بر آموزش تلفیقی کودکان استثنایی"، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال چهارم، ۱۳۸۳.
۴. روحانی، ع، معنوی پورد، "مشوقها و بازدارنده ها در حرفه تدریس به دانش آموزان استثنایی"، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال نهم، شماره ۴، ۳۳۰-۳۲۱، ۱۳۸۸.
۵. زرین فرد، ر، "نگاهی اجمالی به عملکرد اداره کل تعلیم و تربیت"، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، دوره ششم، ص ۹۷، ۱۳۷۳.
۶. سعادت مند، ز، ضیایی فر، ا، "نیازسنجی دروه های آموزش ضمن خدمت دبیران ادبیات فارسی از دیدگاه مدیران، کارشناسان و دبیران دوره های راهنمایی شهرستان ایذه"، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال سوم، شماره ۲، ۱۲۴-۱۰۷، ۱۳۸۸.
۷. عزیزی، غ، "روشها و الگوهای نیازسنجی آموزشی در سازمانها"، فرهنگ آموزش، سال سوم، ۱۳۸۶.
۸. فتحی و اجارگاه، ک، برنامه ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، چاپ چهارم، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۶.
۹. کافمن راجرف هرمن جری، ۱۹۳۰، برنامه ریزی استراتژیک در نظام آموزشی، ترجمه مشایخ، ف. و مجیری، ع، تهران، انتشارات مدرسه، چاپ چهارم، ۱۳۸۷.
۱۰. ملایی نژاد، ا، "مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم کشورهای انگلستان، فرانسه، مالزی و ژاپن"، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۷، دوره ۲۶، ۳۵-۶، ۱۳۸۵.
۱۱. ملکی، ح، صلاحیت های حرفه معلمی، چاپ اول، تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۶.
۱۲. نصیری، م، بررسی پیرامون نیازهای آموزشی معلمان دوره ابتدایی استان هرمزگان، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت دولتی، ۱۳۷۳.



13. C. Anderson, What is quality in education? Bizmanualz, Inc, 2009.
14. P. Carol, "Demands of continuous quality improvement: Integration best practice in to teacher education", The journal of educational management, vol. 21:9, pp. 2-4, 2007.
15. P. Forsyth, Running an effective training session. Aldershot, England: Gower, 1992.
16. V. Vashist, Modern methods of training of elementary school teachers, New Delhi, India Sarup & Sons, 2002.



ارزشیابی اثر بخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان ابتدایی شهرستان بیرجند

بر اساس سطح اول و دوم مدل کرک پاتریک

صادق حامدی نسب^۱، علی راهبر^۲، هادی پورشافعی^۳

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه بیرجند

۲. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید رجائی تهران

۳. عضو هیئت علمی دانشگاه بیرجند

چکیده

این پژوهش با هدف ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان ابتدایی شهرستان بیرجند بر اساس سطح اول و دوم مدل کرک پاتریک انجام شده است. روش پژوهش از لحاظ هدف کاربردی، از لحاظ چگونگی جمع‌آوری اطلاعات از جمله پژوهش‌های توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی اداره آموزش و پرورش شهرستان بیرجند ($N=162$) در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ بود که به صورت سرشماری، نمونه تحقیق انتخاب شده‌اند. ابزار تحقیق، پرسش‌نامه محقق ساخته مبتنی بر طیف پنج ارزشی لیکرت بوده که روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های آماری t تک نمونه‌ای و آزمون اولویت‌بندی فریدمن استفاده شده است. یافته‌های تحقیق حاکی از آن بود که بر اساس سطح اول و دوم الگوی کرک پاتریک، طرز واکنش و یادگیری، هرچه انگیزه و اشتیاق شرکت‌کنندگان نسبت به شرکت در دوره‌ها بیشتر باشد به همان اندازه یادگیری افزایش می‌یابد. پنج مؤلفه اثربخشی بر اساس مدل کرک پاتریک شامل: هدف‌گذاری، امکانات و زمان بندی دوره‌های آموزشی و محتوای مطرح شده در دوره‌ها، در افزایش اثربخشی دوره‌های آموزشی به لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار بوده است.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، اثربخشی، آموزش دوره‌های ضمن خدمت، الگوی کرک پاتریک.



Abstract

This study aimed to evaluate the effectiveness of in-service training courses for elementary teachers in Birjand city based on the first and second levels of the Kirkpatrick model. The research method is descriptive-survey research in terms of its purpose in terms of data collection. The statistical population consisted of all elementary school teachers in Birjand (N = 162) in the educational year 2016- 2017 who were selected by census sampling. The research tool is a researcher-made questionnaire based on the five-value Likert scale whose validity and reliability have been confirmed. To analyze the data, one-sample t-test and Friedman Prioritization test were used. The findings of the research indicated that, based on the first and second levels of Kirkpatrick's pattern, the attitude and learning, the motivation and enthusiasm of the participants to participate in the courses is as much as learning. The five components of effectiveness based on the Kirkpatrick model, including: targeting, facilities and scheduling of training courses and content in courses, have been significant in increasing the effectiveness of educational courses at the level of 0.05.

Key Words: Evaluation, Effectiveness, In-Service Training, Kirk Patrick's Model.



مقدمه

هر سازمانی به افراد آموزش دیده و متخصصی که یکی از مؤثرترین عوامل در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی هر کشور به شمار می رود نیاز دارد تا مأموریت خود را به انجام برساند. اگر توانایی های کارکنان موجود سازمان پاسخگوی این نیاز باشد آموزش ضرورت چندانی ندارد اما اگر کارکنان سازمان دارای دانش، اطلاعات، مهارت های لازم و مناسب نباشند سازمان را دچار مشکلات و ضایعات عدیده مالی و اداری و غیره خواهند کرد. از آنجا که تکنولوژی به سرعت رشد می کند. بنابراین کارکنان متخصص و ماهر هم در زمان کوتاهی پس از استخدام نیازمند دریافت دانش و مهارت می باشند. بسیاری از مدیران ارشد سازمان ها بر این ادعا هستند که نیروی انسانی آنها سرمایه های واقعی در سازمانهایشان هستند (صبرشکن، مزینانی و نورمحمدی، ۱۳۹۲).

امروزه اهمیت و نقش آموزش های ضمن خدمت بر هیچ سازمانی پوشیده نیست و هر سازمانی به تناسب اهمیتی که به این موضوع داده است وقت و سرمایه ای را به تربیت نیروی انسانی خود اختصاص می دهد. آموزش ضمن خدمتی که با دوره های حساب شده ادامه یابد و ضمن کوشش در افزایش توان مهارتی و دانش کارکنان، در حل مسایل و مشکلات محیط کار نیز کارساز باشد می تواند به اثربخشی خود و نیز بقای سازمان یاری رساند. آموزش ضمن خدمت را می توان عبارت دانست از "کوشش نظام دار به منظور هماهنگ کردن آرزوها و علایق و نیازهای آتی افراد با نیازهای آتی سازمان، در قالب کارهایی که از افراد انتظار می رود" (پی یروگاتر، ۱۹۸۳ به نقل از فتحی و اجارگاه ۱۳۸۹، ص ۷۸).

عباسیان (۱۳۸۳) در تحقیقی با عنوان بررسی اثربخشی آموزش های ضمن خدمت شرکت ایران خودرو بر اساس مدل کرک پاتریک به این نتیجه رسید که یادگیرندگان واکنش مطلوبی نسبت به دوره های آموزشی اجرا شده از خود نشان دادند و هم چنین دوره های آموزشی در حد مطلوبی باعث افزایش سطح دانش یادگیرندگان شده است. از نظر تغییرات ایجاد شده در رفتار یادگیرندگان سطح نسبتاً مطلوبی مشاهده می شود. علاوه بر این مشخص شد که دوره های آموزشی صرفاً ۱۳٪ در کاهش دوباره کاری که هدف اصلی اجرای دوره بوده است تأثیر داشته است.



شریعت (۱۳۸۴)، در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی دوره‌های بلندمدت آموزشی (کارדانی و کارشناسی برق و نیروگاه) در مجتمع آموزشی و پژوهشی خراسان دریافت که از نظر کارکنان آموزش‌های بلندمدت باعث افزایش مهارت شغلی، افزایش دانش و اطلاعات علمی، مرتفع شدن نیازهای آموزشی، افزایش خلاقیت و نوآوری و افزایش رضایت مدیران می‌شود، هم چنین نتایج پژوهش حاکی از آن بود که در خصوص مؤلفه‌های فوق، مدیران نظر موافقی در این زمینه نداشتند.

نادری (۱۳۸۵) در تحقیقی به بررسی دیدگاه‌های کارکنان، مدیران و سرپرستان شرکت پالایشگاه نفت اصفهان در مورد افزایش توانمندی شغلی آنان از طریق آموزش ضمن خدمت پرداخته و دریافت که از دیدگاه کارکنان، توانمندی آنان از طریق آموزش ضمن خدمت بیشتر از سطح متوسط افزایش یافته بود. سایر نتایج حاکی از آن بود که از دیدگاه مدیران، افزایش توانمندی‌های کارکنان از طریق آموزش‌های ضمن خدمت تنها در مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری، راهبردگزینی، سازگاری، رقابت و یادگیری، صورت پذیرفته و در سایر مؤلفه‌ها این افزایش کمتر از حد متوسط بوده است.

اسکات و همکاران^۱ (۱۹۹۲) در پژوهشی با عنوان عوامل مؤثر بر اثربخشی آموزشی، دریافتند که چندین عامل غیر فنی تأثیر چشمگیری بر پیامدهای آموزش در سازمان دارد. این عوامل شامل؛ اعتماد به نفس، نگرش شغلی، انتظارات آموزشی، اجرای آموزش و انگیزه قبل از آموزش می‌باشد.

کلکولیت^۲ و همکاران (۲۰۰۰) در مطالعات خود نشان داده اند که اگر کارآموز توانایی یادگیری محتوای دوره آموزشی را داشته باشد اما انگیزه کافی برای شرکت در این دوره‌ها را نداشته باشند بهره‌ای از دوره‌های مذکور نمی‌برند.

در پژوهشی که توسط وینفرد^۳ و همکاران (۲۰۰۳)، تحت عنوان اثر بخشی آموزشی در سازمان‌ها صورت گرفت آن‌ها به این نتیجه رسیدند که روش آموزشی مورد استفاده^۴، مهارت‌ها یا ویژگی‌های شغلی آموزش داده شده^۵ و انتخاب معیار ارزشیابی^۶ عمده‌ترین عوامل تأثیرگذار بر اثر بخشی برنامه‌های آموزشی می‌باشند.

1- Scott & et al

2- Colquitt

3- winfred

4- Training method used

5- The skill or task characteristic trained

6- the choice of training evaluation criteria



اندرسون و آروین^۱ (۲۰۰۶) در پژوهشی که در دانشگاه کاترپیلار انجام دادند، به ارزیابی اثربخشی از کارگاه آموزشی رهبری پرداختند، نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که در سطح اول ارزشیابی یعنی واکنش، شرکت‌کنندگان نسبت به کارگاه آموزشی در مجموع رضایت مطلوبی داشته‌اند (۸۷ درصد) و کمترین میزان رضایت مربوط به محتوای کارگاه آموزشی ۷۹ درصد بوده است.

استفاده از نظرات کارآموزان به‌عنوان یکی از روش‌های مهم در ارزیابی دوره‌های آموزشی است که می‌تواند بسیاری از جنبه‌های برنامه آموزشی را مورد آسیب‌شناسی قرار دهد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۶، ص ۱۴۵). رشد روز افزون تکنولوژی و تغییر مداوم برنامه‌های درسی می‌طلبد که به آموزش‌های ضمن خدمت به شکل جدی توجه شود. در چنین شرایطی ارائه دوره‌های آموزش ضمن خدمت بیش از پیش، اهمیت می‌یابد. به این ترتیب نقش ارزشیابی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت در اصلاح و بهبود این برنامه‌ها جایگاه خود را پیدا می‌کند. عباسیان (۱۳۸۳) نشان داد که یادگیرندگان با توجه به عامل‌های مهم موجود در دوره‌ها، واکنش مطلوبی نسبت به دوره‌های آموزشی اجرا شده از خود نشان می‌دهند.

در پژوهش‌های خارجی مشابه اندرسون و آروین^۲ (۲۰۰۶) نیز در دانشگاه کاترپیلار^۳ اثربخشی از کارگاه آموزشی رهبری را در سطح اول مطلوب ارزیابی کردند. از آنجایی که هدف نهایی آموزش کارکنان، کارایی و اثر بخشی بیشتر است لذا بررسی و آگاهی از نتایج و بازده آموزشی کارکنان لازمه فرایند آموزش است. در روند این تحقیق از "الگوی کرک پاتریک" که یکی از مناسب‌ترین الگوها در زمینه بررسی ارزشیابی اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت می‌باشد، به‌عنوان ابزاری برای میزان اثربخشی دوره استفاده شده است. با توجه به اینکه الگوی مورد بحث در چهار سطح: میزان رضایت، یادگیری، رفتار و سطح نتایج، میزان اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت را در سطوح مختلف اندازه‌گیری می‌کند؛ لذا در تحقیق حاضر برای اندازه‌گیری میزان رضایت شرکت‌کنندگان در سطح اول و گویه‌های به کار رفته در پرسش‌نامه تحقیق استفاده شده است تا پس از گردآوری نظرات شرکت‌کنندگان، سطح واکنش (میزان رضایت) آنان ارزشیابی و پیشنهادهای لازم برای رفع نواقص دوره‌ها ارائه گردیده است. با تأکید بر تحقیقات گذشته و حداقل تجربه شخصی محقق از حضور در دوره‌های آموزش ضمن خدمت می‌توان

^۱- Anderson and Arvin
^۲- Andersoun & Arwien
^۳- Katerpillar



بیان کرد که کم توجهی به موضوع ارزشیابی اثربخشی موجب شده تا برنامه‌ریزی و ارائه این آموزش‌ها از وضعیت مطلوبی برخوردار نباشد و با انجام تحقیقی در این زمینه می‌توان با استفاده از نظرات شرکت‌کنندگان به این ابهامات پاسخ داد و از نتایج کار برای رفع نواقص و بهبود برنامه استفاده کرد. به نظر می‌رسد با حل این مسأله، رابطه بین آموزش‌های ضمن خدمت و اهداف این آموزش‌ها تقویت شود. با توجه به این شرایط پژوهش حاضر به ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان ابتدایی شهرستان بیرجند بر اساس سطح اول و دوم مدل کرک پاتریک پرداخته است.

سؤال‌های تحقیق

- ۱) طرز واکنش (میزان رضایت)، معلمان شرکت‌کننده در دوره‌های آموزش ضمن خدمت نسبت به این دوره‌ها به چه صورت بوده است؟
- ۲) آیا دوره‌های آموزش ضمن خدمت در افزایش یادگیری معلمان تأثیر معناداری داشته است؟
- ۳) از دیدگاه معلمان شرکت‌کننده در دوره‌ها، هدف‌گذاری (طراحی هدف‌ها) دوره‌های آموزشی به چه صورت بوده است؟
- ۴) از دیدگاه معلمان شرکت‌کننده در دوره‌ها، امکانات و زمان بندی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت به چه صورتی بوده است؟
- ۵) از دیدگاه معلمان شرکت‌کننده در دوره‌ها، محتوای مطرح شده در دوره‌های آموزش ضمن خدمت در چه وضعیتی بوده است؟

روش‌شناسی تحقیق

تحقیق حاضر از لحاظ هدف کاربردی بوده و از لحاظ گردآوری داده‌ها توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شرکت‌کننده در دوره‌های آموزش ضمن خدمت شهرستان بیرجند در شش ماهه اول سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ می‌باشد که این افراد برابر با ۱۶۲ نفر، شامل ۱۴۲ نفر مرد و ۲۰ نفر زن بوده‌اند. نمونه آماری به دلیل محدود بودن جامعه و از آنجایی که نظرسنجی از تمامی جامعه مقدور بوده است تمامی افراد شرکت‌کننده در دوره‌ها، شامل ۱۶۲ نفر و به صورت سرشماری مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. ابزار اندازه-



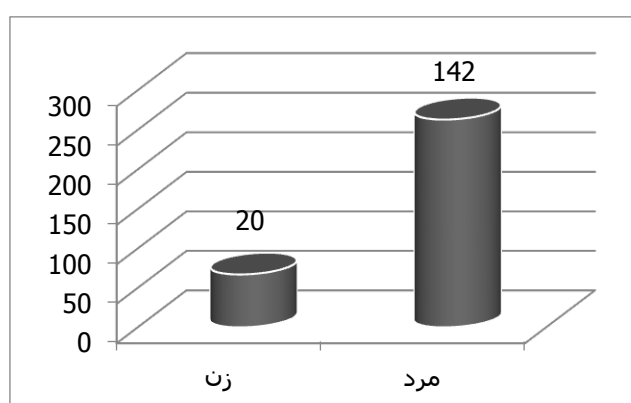
گیری پرسش‌نامه محقق ساخته که شامل دو بخش نامه همراه و سؤالات پرسش‌نامه است. در خصوص روایی پرسش‌نامه مورد استفاده در این تحقیق از روایی صوری و محتوایی استفاده شده است. پرسش‌نامه‌ای برای بررسی این مؤلفه‌ها تدوین گردید، که در اختیار اساتید محترم علوم تربیتی قرار گرفت و بعد از دریافت نظرات و اصلاحات، پرسش‌نامه از روایی صوری و محتوایی برخوردار شد. در این تحقیق برای بررسی پایایی ابزار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب کرونباخ بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۵ مورد تأیید قرار گرفت.

یافته‌ها

توصیف ویژگی‌های جمعیت شناختی معلمان شرکت‌کننده

جدول ۱: توزیع فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب متغیر جنسیت

درصد فراوانی	فراوانی	شاخص‌ها جنسیت
۱۲/۳	۲۰	زن
۸۷/۷	۱۴۲	مرد
۱۰۰	۱۶۲	جمع

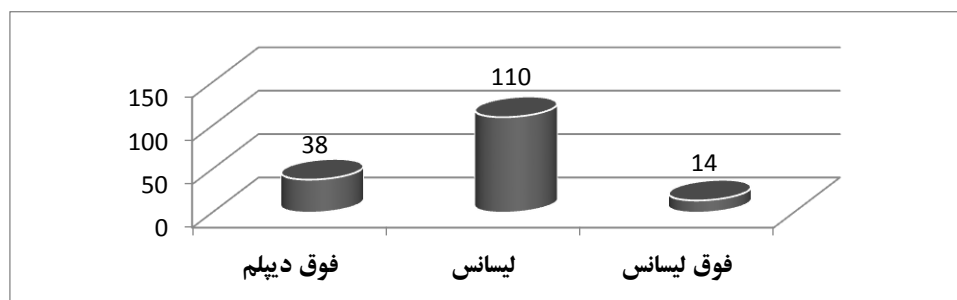




نمودار ۱: توزیع فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب متغیر جنسیت

جدول ۲: توزیع فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب متغیر تحصیلات

درصد تراکمی	درصد فراوانی	فراوانی	شاخص ها تحصیلات
۲۳/۵	۲۳/۵	۳۸	فوق دیپلم
۹۱/۴	۶۷/۹	۱۱۰	لیسانس
۱۰۰	۸/۶	۱۴	فوق لیسانس و بالاتر
	۱۰۰	۱۶۲	جمع



نمودار ۲: توزیع فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب متغیر تحصیلات

سؤال اول: طرز واکنش (میزان رضایت) معلمان شرکت کننده در دوره های آموزش ضمن خدمت نسبت به این دوره ها به چه صورت بوده است؟

جدول ۳: توصیف وضعیت گویه های طرز واکنش شرکت کنندگان نسبت به دوره ها

وضعیت	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	شاخص ها گویه های طرز واکنش شرکت کننده در دوره های آموزشی
مطلوب	۰/۷۹۲	۴/۱۳	۱۶۲	اشتیاق شرکت کنندگان به توسعه توانمندی های شناختی
مطلوب	۰/۷۶۰	۴/۱۵	۱۶۲	اشتیاق شرکت کنندگان به یادگیری و انتقال آموخته های خود به محیط کار
مطلوب	۰/۹۰۵	۴/۰۲	۱۶۲	اشتیاق باطنی شرکت کنندگان به یادگیری و رشد علمی- مهارتی خود
مطلوب	۰/۸۳۶	۳/۹۵	۱۶۲	اشتیاق باطنی به پیگیری دوره های آموزشی و نه اجبار سازمانی



مطلوب	۰/۸۱۱	۴	۱۶۲	اشتیاق شرکت کنندگان به حضور در دوره جهت ارتقا مهارت شغل خود
مطلوب	۰/۸۲۶	۳/۹۸	۱۶۲	اشتیاق شرکت کنندگان به حضور در دوره جهت کسب مهارت- های علمی روز دنیا
مطلوب	۱/۰۰۸	۳/۷۳	۱۶۲	دید مثبت شرکت کنندگان به حضور در دوره های آموزشی و تأثیر آن
نسبتاً مطلوب	۱/۰۷۰	۳/۴۹	۱۶۲	تلقی مثبت شرکت کنندگان از اهداف آموزشی دوره ها و کمک به تحقق آن
مطلوب	۰/۶۴۱	۴/۳۳	۱۶۲	باور عمیق شرکت کنندگان به لزوم آموزش مداوم خود
نسبتاً مطلوب	۰/۸۸۸	۳/۷۴	۱۶۲	اعتقاد شرکت کنندگان به اثر مثبت آموزش های ارائه شده بر عملکرد شغلی آنان
مطلوب	۰/۸۱۳	۴/۰۹	۱۶۲	نگرش مثبت شرکت کنندگان به شغل خود در سازمان و لزوم بهینه سازی آن
مطلوب	۰/۷۳۸	۴/۱۶	۱۶۲	باور عمیق شرکت کنندگان به لزوم آموزش مداوم خود
نسبتاً مطلوب	۰/۸۸۶	۳/۳۰	۱۶۲	میزان نگرش مثبت به آموزش ضمن خدمت
مطلوب	۰/۹۴۱	۳/۹۵	۱۶۲	تلقی مثبت نسبت به آموزش در افزایش بازده کاری
نسبتاً مطلوب	۰/۸۰۷	۲/۷۱	۱۶۲	اطلاع از اهداف دوره های آموزشی، قبل از شرکت در دوره ها
نسبتاً مطلوب	۰/۷۵۹	۲/۵۹	۱۶۲	مفید و مناسب بودن دروس ارائه شده در دوره ها برای یادگیرندگان دوره های بعدی

از طرفی به منظور بررسی میزان متغیرهای طرز واکنش یادگیرندگان شرکت کننده در دوره های آموزشی نسبت به این دوره ها از آزمون «t تک نمونه ای» استفاده گردید که نتایج آن در جدول شماره ۳ ارائه گردیده است.



جدول ۴: آزمون t تک نمونه ای در خصوص طرز واکنش شرکت کنندگان نسبت به دوره‌ها

میانگین نظری: ۳		شاخص‌ها
Sig	T	
		متغیرهای طرز واکنش شرکت کنندگان
۰/۰۰۱	۱۸/۲۵	اشتیاق شرکت کنندگان به توسعه توانمندی‌های شناختی
۰/۰۰۱	۱۹/۳۱	اشتیاق شرکت کنندگان به یادگیری و انتقال آموخته‌های خود به محیط کار
۰/۰۰۱	۱۴/۴۰	اشتیاق باطنی شرکت کنندگان به یادگیری و رشد علمی- مهارتی خود
۰/۰۰۱	۱۴/۵۶	اشتیاق باطنی به پیگیری دوره‌های آموزشی و نه اجبار سازمانی
۰/۰۰۱	۱۵/۶۸	اشتیاق شرکت کنندگان به حضور در دوره جهت ارتقا مهارت شغل خود
۰/۰۰۱	۱۵/۲۱	اشتیاق شرکت کنندگان به حضور در دوره جهت کسب مهارت‌های علمی روز دنیا
۰/۰۰۱	۹/۲۷	دید مثبت شرکت کنندگان به حضور در دوره‌های آموزشی و تأثیر آن
۰/۰۰۱	۵/۸۷	تلقی مثبت شرکت کنندگان از اهداف آموزشی دوره‌ها و کمک به تحقق آن
۰/۰۰۱	۲۶/۵۶	باور عمیق شرکت کنندگان به لزوم آموزش مداوم خود
۰/۰۰۱	۱۰/۶۱	اعتقاد شرکت کنندگان به اثر مثبت آموزش‌های ارائه شده بر عملکرد شغلی آنان
۰/۰۰۱	۱۷/۲۰	نگرش مثبت شرکت کنندگان به شغل خود در سازمان و لزوم بهینه‌سازی آن
۰/۰۰۱	۱۹/۹۹	اعتقاد شرکت کنندگان به اهمیت آموزش و یادگیری به عنوان یک فرهنگ سازمانی
۰/۰۰۱	۴/۴۳	میزان نگرش مثبت به آموزش ضمن خدمت
۰/۰۰۱	۱۲/۹۳	تلقی مثبت نسبت به آموزش در افزایش بازده کاری
۰/۰۰۱	۳/۳۰	اطلاع از اهداف دوره‌های آموزشی، قبل از شرکت در دوره‌ها
۰/۰۰۱	۲/۰۱	مفید و مناسب بودن دروس ارائه شده در دوره‌ها برای یادگیرندگان دوره‌های بعدی



بررسی نتایج ارائه شده در جدول شماره ۴ حاکی از آن است که تفاوت معناداری بین میانگین نمونه‌ها و میانگین نظری جامعه ($\mu=3$) در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد بنابراین فرض صفر رد می‌شود. به عبارت دیگر نتایج بیانگر این است که میانگین همه گویه‌ها به ترتیب در جدول فوق در وضعیت نسبتاً مطلوبی نسبت به میانگین جامعه قرار دارد.

سؤال دوم: آیا دوره‌های آموزش ضمن خدمت در افزایش یادگیری معلمان تأثیر معناداری داشته است؟

جدول ۵: توصیف وضعیت گویه‌های تأثیر دوره‌های آموزشی در افزایش یادگیری معلمان





وضعیت	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	شاخص ها گویه‌های تأثیر دوره‌های آموزشی در افزایش یادگیری
نسبتاً مطلوب	۰/۹۴۷	۶/۰۵	۱۶۲	تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی برای ایجاد پیشنهادات و انتقادات سازنده برای بهبود کار
نسبتاً مطلوب	۰/۷۰۰	۲/۹۹	۱۶۲	تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی، بر روحیه و اعتماد به نفس شرکت‌کنندگان در محیط کار
نسبتاً مطلوب	۰/۷۵۰	۳/۰۸	۱۶۲	تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی بر بهبود همکاری و مشارکت شرکت‌کنندگان در محیط کار
نسبتاً مطلوب	۰/۸۵۰	۳/۱۶	۱۶۲	تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی بر انگیزه و یادگیری مداوم در شرکت‌کنندگان
نسبتاً مطلوب	۰/۸۵۲	۲/۲۸	۱۶۲	تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی بر بهبود فرآیند کاری در شرکت‌کنندگان
نسبتاً مطلوب	۰/۸۷۲	۳/۱۸	۱۶۲	دوره‌های آموزشی منجر شده است که کار خود را مستقلاً (با حداقل سرپرستی) انجام دهید
نسبتاً مطلوب	۰/۸۱۰	۳/۱۹	۱۶۲	تأثیر دوره‌های آموزشی، بر دانش و مهارت آموخته شده در محیط کار و انجام وظایف محول شده
نسبتاً مطلوب	۰/۸۲۷	۳/۱۲	۱۶۲	دانش علمی شرکت‌کنندگان پس از گذراندن دوره‌های آموزشی افزایش یافته است
نسبتاً مطلوب	۰/۹۴۲	۳/۱۳	۱۶۲	خلاقیت و ابتکار عمل شرکت‌کنندگان پس از گذراندن دوره‌های آموزشی افزایش یافته است
نسبتاً مطلوب	۰/۸۹۳	۲/۵۱	۱۶۲	دانش شرکت‌کنندگان بعد از شرکت در دوره‌های آموزشی به روز شده است
نسبتاً مطلوب	۰/۹۱۸	۲/۸۲	۱۶۲	بعد از گذراندن دوره‌های آموزشی مهارت‌های ارتباطی شرکت‌کنندگان تغییر کرده است
نسبتاً مطلوب	۰/۹۴۷	۳/۰۵	۱۶۲	دوره‌های آموزشی باعث شده است که از روش‌های جدید در انجام وظایفشان استفاده کنید
نسبتاً مطلوب	۰/۷۶۵	۲/۸۵	۱۶۲	دوره‌های آموزشی باعث شده است تا در محیط کار مشکلات



کاری را کاهش دهید				
نسبتاً مطلوب	۰/۷۴۶	۲/۸۰	۱۶۲	دوره‌های آموزشی باعث توانایی بیشتر برای درک و پذیرش تغییرات سازمانی و محیطی در شرکت کنندگان شده است
نسبتاً مطلوب	۰/۸۶۶	۲/۶۸	۱۶۲	خلاقیت و ابتکار عمل شرکت کنندگان پس از گذراندن دوره- های آموزشی افزایش یافته است
نسبتاً مطلوب	۰/۸۵۶	۲/۶۲	۱۶۲	محتوای آموزشی دوره‌ها در محیط کار عملی بوده است
نسبتاً مطلوب	۰/۹۷۶	۲/۹۰	۱۶۲	دوره‌های آموزشی باعث بالارفتن کیفیت عملکرد شرکت- کنندگان و افزایش کارایی سازمانی شده است
نسبتاً مطلوب	۰/۸۸۳	۲/۴۳	۱۶۲	آموزش با تغییر و تحولات علمی و تکنولوژیکی منطبق بوده است
نسبتاً مطلوب	۰/۸۹۸	۲/۹۱	۱۶۲	دوره‌های آموزشی، باعث افزایش کارایی شغلی شرکت کنندگان شده است
نسبتاً مطلوب	۱/۰۱۶	۲/۵۳	۱۶۲	دوره‌های آموزشی باعث کاهش نظارت برانجام وظایف شده است

از طرفی به‌منظور بررسی اینکه آیا از دیدگاه معلمان شرکت‌کننده، دوره‌های آموزشی در افزایش یادگیری آن‌ها تأثیر معناداری داشته است؟ از آزمون «t تک نمونه‌ای» استفاده گردید که نتایج آن در جدول شماره ۵ ارائه گردیده است.



جدول ۶: آزمون t تک نمونه‌ای در خصوص تأثیر دوره‌های آموزشی در افزایش یادگیری

میانگین نظری: ۳		شاخص‌ها متغیرهای تأثیر دوره‌های آموزشی در افزایش یادگیری
Sig	t	
۰/۰۰۱	۲/۲۲	تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی برای ایجاد پیشنهادات و انتقادات سازنده برای بهبود کار
۰/۰۰۱	۲/۱۸	تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی، بر روحیه و اعتماد به نفس شرکت‌کنندگان در محیط کار
۰/۰۰۱	۱/۴۶	تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی بر بهبود همکاری و مشارکت شرکت‌کنندگان در محیط کار
۰/۰۰۱	۲/۴۹	تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی بر انگیزه و یادگیری مداوم در شرکت‌کنندگان
۰/۰۰۱	۴/۲۴	تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی بر بهبود فرآیند کاری در شرکت‌کنندگان
۰/۰۰۱	۲/۷۰	دوره‌های آموزشی منجر شده است که کار خود را مستقلاً (با حداقل سرپرستی) انجام دهید
۰/۰۰۱	۳/۱۰	تأثیر دوره‌های آموزشی، بر دانش و مهارت آموخته شده در محیط کار و انجام وظایف محول شده
۰/۰۰۱	۱/۹۹	دانش علمی شرکت‌کنندگان پس از گذراندن دوره‌های آموزشی افزایش یافته است
۰/۰۰۱	۱/۸۳	خلاقیت و ابتکار عمل شرکت‌کنندگان پس از گذراندن دوره‌های آموزشی افزایش یافته است
۰/۰۰۱	۱/۱۲	دانش شرکت‌کنندگان بعد از شرکت در دوره‌های آموزشی به روز شده است
۰/۰۰۱	۲/۰۱	بعد از گذراندن دوره‌های آموزشی مهارت‌های ارتباطی شرکت‌کنندگان تغییر کرده است
۰/۰۰۱	۰/۷۴	دوره‌های آموزشی باعث شده است که از روش‌های جدید در انجام وظایفشان استفاده کنید
۰/۰۰۱	۲/۰۴	دوره‌های آموزشی باعث شده است تا در محیط کار مشکلات کاری را کاهش دهید
۰/۰۰۱	۱/۹۹	دوره‌های آموزشی باعث توانایی بیشتر برای درک و پذیرش تغییرات سازمانی و محیطی در شرکت‌کنندگان شده است



۰/۰۰۱	۱/۹۱	خلاقیت و ابتکار عمل شرکت کنندگان پس از گذراندن دوره‌های آموزشی افزایش یافته است
۰/۰۰۱	۱/۴۸	محتوای آموزشی دوره‌ها در محیط کار عملی بوده است
۰/۰۰۱	۲/۱۴	دوره‌های آموزشی باعث بالا رفتن کیفیت عملکرد شرکت کنندگان و افزایش کارایی سازمانی شده است
۰/۰۰۱	۱/۰۱	آموزش با تغییر و تحولات علمی و تکنولوژیکی منطبق بوده است
۰/۰۰۱	۲/۱۲	دوره‌های آموزشی، باعث افزایش کارایی شغلی شرکت کنندگان شده است
۰/۰۰۱	۱/۱۷	دوره‌های آموزشی باعث کاهش نظارت بر انجام وظایف شده است

بررسی نتایج ارائه شده در جدول شماره ۶ حاکی از آن است که تفاوت معناداری بین میانگین نمونه‌ها و میانگین نظری جامعه ($\mu = 3$) در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد بنابراین فرض صفر رد می‌شود. به عبارت دیگر نتایج بیانگر این است که میانگین تمام گویه‌های "تأثیر دوره‌های آموزشی در افزایش یادگیری" به ترتیب میانگین در جدول فوق در وضعیت نسبتاً مطلوبی نسبت به میانگین جامعه قرار دارند.

سؤال سوم: از دیدگاه معلمان شرکت کننده در دوره‌ها، هدف‌گذاری (طراحی هدف‌ها) دوره‌های آموزشی به چه صورت بوده است؟

جدول ۷: توصیف وضعیت گویه‌های هدف‌گذاری از دیدگاه معلمان شرکت کننده نسبت به این دوره‌ها

وضعیت	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	شاخص‌ها
				گویه‌های هدف‌گذاری از دیدگاه معلمان
نسبتاً مطلوب	۰/۸۶۱	۳/۵۷	۱۶۲	تناسب طراحی اهداف دوره‌ها با مقتضیات محیط کار جهت استفاده عملی از آموخته‌ها
نسبتاً مطلوب	۰/۹۲۶	۳/۲۰	۱۶۲	تناسب طراحی اهداف دوره‌ها با سن، جنس، علایق شرکت کنندگان
نسبتاً مطلوب	۰/۹۱۰	۲/۹۵	۱۶۲	وضوح و روشنی اهداف دوره‌های آموزشی
نسبتاً مطلوب	۰/۹۴۴	۲/۶۳	۱۶۲	طراحی اهداف دوره متناسب با اولویت‌های نیازهای شرکت کنندگان

از طرفی به منظور بررسی هدف‌گذاری از دیدگاه معلمان شرکت کننده در دوره‌های آموزشی نسبت به این دوره‌ها از آزمون «t تک نمونه‌ای» استفاده گردید که نتایج آن در جدول شماره ۷ ارائه گردیده است.



جدول ۸: آزمون t تک نمونه‌ای در خصوص هدف‌گذاری از دیدگاه معلمان شرکت‌کننده

میانگین نظری: ۳		شاخص‌ها
Sig	T	
		متغیرهای هدف‌گذاری از دیدگاه معلمان شرکت‌کننده
۰/۰۰۱	۸/۴۷	تناسب طراحی اهداف دوره‌ها با مقتضیات محیط کار جهت استفاده عملی از آموخته‌ها
۰/۰۰۱	۲/۷۹	تناسب طراحی اهداف دوره‌ها با سن، جنس، علایق شرکت‌کنندگان
۰/۰۰۱	۱/۸۸	وضوح و روشنی اهداف دوره‌های آموزشی
۰/۰۰۱	۱/۱۳	طراحی اهداف دوره متناسب با اولویت‌های نیازهای شرکت‌کنندگان

بررسی نتایج ارائه شده در جدول شماره ۸ حاکی از آن است که تفاوت معناداری بین میانگین نمونه‌ها و میانگین نظری جامعه ($\mu = ۳$) در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد بنابراین فرض صفر رد می‌شود. به عبارت دیگر نتایج بیانگر این است که میانگین تمام گویه‌های هدف‌گذاری دوره‌ها در وضعیت نسبتاً مطلوبی نسبت به میانگین جامعه قرار دارند.

سؤال چهارم: از دیدگاه معلمان شرکت‌کننده در دوره‌ها، امکانات و زمان‌بندی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت به چه صورتی بوده است؟

جدول ۹: توصیف وضعیت گویه‌های امکانات و زمان‌بندی دوره‌های آموزشی معلمان شرکت‌کننده

وضعیت	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	شاخص‌ها
نسبتاً مطلوب	۱/۰۸۳	۳/۱۷	۱۶۲	گویه‌های امکانات و زمان‌بندی دوره‌های آموزشی معلمان
نسبتاً مطلوب	۱/۱۰۸	۲/۳۳	۱۶۲	تناسب تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی و کارگاهی استفاده شده در دوره متناسب با محتوای آموزشی
نسبتاً مطلوب	۱/۱۰۸	۲/۳۳	۱۶۲	تناسب مکان و فضای آموزشی از نظر (نور، روشنایی، رنگ و وسعت) برای برگزاری دوره‌ها
نسبتاً مطلوب	۰/۹۱۱	۳/۱۷	۱۶۲	طول دوره‌ها با توجه به حجم مطالب ارائه شده
نسبتاً مطلوب	۰/۸۴۳	۳/۲۵	۱۶۲	تناسب زمان‌بندی شرکت در دوره با ملاحظات شغلی شرکت‌کنندگان
نسبتاً مطلوب	۰/۷۷۳	۳/۰۶	۱۶۲	کفایت زمان در نظر گرفته شده برای یادگیری مهارت‌ها و فعالیت‌های کارگاهی



نسبتاً مطلوب	۰/۸۹۱	۳/۰۸	۱۶۲	کفایت زمان پیش‌بینی شده برای اجرای دوره
--------------	-------	------	-----	---

از طرفی به منظور بررسی دیدگاه معلمان شرکت‌کننده در مورد امکانات و زمان‌بندی دوره‌های آموزشی نسبت به این دوره‌ها از آزمون «t تک نمونه‌ای» استفاده گردید که نتایج آن در جدول شماره ۹ ارائه گردیده است.

جدول ۱۰: آزمون t تک نمونه‌ای در خصوص امکانات و زمان‌بندی دوره‌های آموزشی معلمان شرکت‌کننده

میانگین نظری: ۳		متغیرهای شاخص‌ها
Sig	T	
۰/۰۰۱	۲/۰۳	تناسب تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی و کارگاهی استفاده شده در دوره متناسب با محتوای آموزشی
۰/۰۰۱	۳/۸۲	تناسب مکان و فضا آموزشی از نظر (نور، روشنایی، رنگ و وسعت) برای برگزاری دوره‌ها
۰/۰۰۱	۲/۴۹	تناسب طول دوره‌ها با توجه به حجم مطالب ارائه شده
۰/۰۰۱	۳/۸۱	تناسب زمان‌بندی شرکت در دوره با ملاحظات شغلی شرکت‌کنندگان
۰/۰۰۱	۱/۱۱	کفایت زمان در نظر گرفته شده برای یادگیری مهارت‌ها و فعالیت‌های کارگاهی
۰/۰۰۱	۱/۱۴	کفایت زمان پیش‌بینی شده برای اجرای دوره

بررسی نتایج ارائه شده در جدول شماره ۱۰ حاکی از آن است که تفاوت معناداری بین میانگین نمونه‌ها و میانگین نظری جامعه ($\mu = 3$) در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد بنابراین فرض صفر رد می‌شود. به عبارت دیگر نتایج بیانگر این است که میانگین گویه‌های، زمان‌بندی و امکانات در نظر گرفته شده برای اجرای دوره‌ها در جدول فوق همه در وضعیت نسبتاً مطلوبی نسبت به میانگین جامعه قرار دارند.

سؤال پنجم: از دیدگاه معلمان شرکت‌کننده در دوره‌ها، محتوای مطرح شده در دوره‌های آموزش ضمن خدمت در چه وضعیتی بوده است؟



جدول ۱۱: توصیف وضعیت گویه‌های محتوای مطرح شده در دوره‌های آموزشی برای معلمان

گویه‌های شاخص‌ها	محتوای مطرح شده در دوره‌های آموزشی	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	وضعیت
انگیزه بخشی محتوای دوره‌های آموزشی طراحی شده برای شرکت-کنندگان	۱۶۲	۳/۱۲	۰/۹۷۸	نسبتاً مطلوب	
طراحی محتوای دوره متناسب با سطح و نوع تجارب شرکت‌کنندگان	۱۶۲	۳/۲۱	۰/۹۳۰	نسبتاً مطلوب	
طراحی محتوای کاربردی متناسب با مقتضیات شغلی شرکت‌کنندگان	۱۶۲	۳/۱۴	۰/۹۰۴	نسبتاً مطلوب	
طراحی محتوای دوره متناسب با دانش و مهارت‌های روز رشته‌های علمی	۱۶۲	۲/۳۹	۰/۸۱۴	نسبتاً مطلوب	
مشارکت دهی فعال شرکت‌کنندگان در طراحی محتوای دوره و اجرای آن	۱۶۲	۲/۷۷	۰/۸۴۱	نسبتاً مطلوب	
طراحی محتوای در انطباق با سرفصل‌های مشخص شده در اهداف دوره	۱۶۲	۲/۹۳	۰/۸۱۲	نسبتاً مطلوب	
طراحی محتوای متناسب با نیازهای عملی و کاربردی شرکت‌کنندگان	۱۶۲	۳/۰۷	۰/۹۱۶	نسبتاً مطلوب	
طراحی محتوای دوره‌های آموزشی در جهت امکان پذیر سازی تمرین عملی	۱۶۲	۲/۸۸	۰/۸۲۹	نسبتاً مطلوب	
تناسب محتوا و فعالیت‌های عملی و کارگاهی در نظر گرفته شده با استاندارد	۱۶۲	۳/۰۴	۰/۹۱۴	نسبتاً مطلوب	

از طرفی به منظور بررسی محتوای مطرح شده از دیدگاه معلمان شرکت‌کننده در دوره‌های آموزشی نسبت به این دوره‌ها از آزمون «t تک نمونه‌ای» استفاده گردید که نتایج آن در جدول شماره ۱۱ ارائه گردیده است.



جدول ۱۲: آزمون t تک نمونه‌ای در خصوص محتوای مطرح شده در دوره‌های آموزشی برای معلمان

میانگین نظری: ۳		شاخص‌ها
Sig	T	
		متغیرها محتوای مطرح شده در دوره‌های آموزشی
۰/۰۰۱	۱/۶۸	انگیزه بخشی محتوای دوره‌های آموزشی طراحی شده برای شرکت‌کنندگان
۰/۰۰۱	۲/۹۵	طراحی محتوای دوره متناسب با سطح و نوع تجارب شرکت‌کنندگان
۰/۰۰۱	۱/۹۹	طراحی محتوای کاربردی متناسب با مقتضیات شغلی شرکت‌کنندگان
۰/۰۰۱	۱/۰۲	طراحی محتوای دوره متناسب با دانش و مهارت‌های روز رشته‌های علمی
۰/۰۰۱	۱/۰۴	مشارکت دهی فعال شرکت‌کنندگان در طراحی محتوای دوره و اجرای آن
۰/۰۰۱	۱/۲۱	طراحی محتوا در انطباق با سرفصل‌های مشخص شده در اهداف دوره‌ها
۰/۰۰۱	۱/۵۰	طراحی محتوای دوره‌ها متناسب با نیازهای عملی و کاربردی شرکت‌کنندگان
۰/۰۰۱	۱/۱۸	طراحی محتوای دوره‌های آموزشی در جهت امکان پذیر سازی تمرین عملی حین یادگیری
۰/۰۰۱	۱/۴۳	تناسب محتوا و فعالیت‌های عملی و کارگاهی در نظر گرفته شده با استانداردهای آموزشی

بررسی نتایج ارائه شده در جدول شماره ۱۲ حاکی از آن است که تفاوت معناداری بین میانگین نمونه‌ها و میانگین نظری جامعه ($\mu = 3$) در سطح معناداری ۰/۰۵ وجود دارد بنابراین فرض صفر رد می‌شود. به عبارت دیگر نتایج بیانگر این است که همه گویه‌های محتوای مطرح شده در دوره‌های آموزشی از دیدگاه معلمان شرکت‌کننده نسبت به این دوره‌ها به ترتیب میانگین در جدول فوق در وضعیت نامطلوبی نسبت به میانگین جامعه قرار دارند.

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحقیق حاضر در رابطه با طرز واکنش (میزان رضایت)، معلمان شرکت‌کننده در دوره‌های آموزش ضمن خدمت نسبت به این دوره‌ها حاکی از آن بود که بنابر اظهارات معلمان شرکت‌کننده مهم‌ترین عامل در خصوص طرز واکنش شرکت‌کنندگان نسبت به دوره‌های آموزش ضمن خدمت «باور عمیق شرکت‌کنندگان به لزوم آموزش مداوم خود». پس از آن نیز به ترتیب، عمده ترین عوامل مذکور شامل «اشتیاق شرکت‌کنندگان به یادگیری و انتقال آموخته‌های خود به محیط کار، اشتیاق شرکت‌کنندگان به توسعه توانمندی‌های شناختی، اعتقاد شرکت-



کنندگان به اهمیت آموزش و یادگیری به عنوان یک فرهنگ سازمانی، نگرش مثبت شرکت‌کنندگان به شغل خود در سازمان و لزوم بهینه‌سازی آن، اشتیاق باطنی شرکت‌کنندگان به یادگیری و رشد علمی - مهارتی خود، تلقی مثبت نسبت به آموزش در افزایش بازده کاری، اشتیاق شرکت‌کنندگان به حضور در دوره‌ها جهت کسب مهارت‌های علمی روز دنیا، اشتیاق باطنی به پیگیری دوره‌های آموزشی و نه اجبار سازمانی، اشتیاق شرکت‌کنندگان به حضور در دوره‌ها جهت ارتقا مهارت شغل خود، دید مثبت شرکت‌کنندگان به حضور در دوره‌های آموزشی و تأثیر آن، اعتقاد شرکت‌کنندگان به اثر مثبت آموزش‌های ارائه شده بر عملکرد شغلی آنان، تلقی مثبت شرکت‌کنندگان از اهداف آموزشی دوره‌ها و کمک به تحقق آن، میزان نگرش مثبت به آموزش‌های ضمن خدمت، اطلاع از اهداف دوره‌های آموزشی قبل از شرکت در دوره‌ها و نهایتاً مفید و مناسب بودن دروس ارائه شده در دوره‌ها برای یادگیرندگان دوره‌های بعدی» در طرز واکنش معلمان شرکت‌کننده در دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان تأثیرگذار بوده‌اند.

هم چنین نتایج تحلیل استنباطی حاکی از آن بود که میانگین نظرات معلمان شرکت‌کننده در خصوص تأثیر طرز واکنش معلمان شرکت‌کننده در دوره‌های آموزشی در ارتقاء اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت به لحاظ آماری معنادار بوده است.

یافته‌های تحقیق در خصوص طرز واکنش و نگرش‌های غالب شرکت‌کنندگان در ارتقاء اثربخشی دوره‌های آموزشی همخوانی با یافته‌های ابطحی (۱۳۸۳)، اسکات و همکاران (۱۹۹۲)، هولتون (۱۹۹۶)، کلکویت و همکاران (۲۰۰۰)، آیرس (۲۰۰۵)، بالدوین و فورد (۱۹۸۸)، فکتیو و همکاران (۱۹۹۵)، پوتیت (۱۹۹۶)، ماتيو و مارتینو (۱۹۹۷)، هلتن و همکاران (۲۰۰۶)، چیا بوری و تیکلیاب (۲۰۰۵)، و ساهیندیس (۲۰۰۸) و اسکات و همکاران (۱۹۹۲) همخوانی دارد.

بنابر اظهارات معلمان شرکت‌کننده مهم‌ترین عامل در خصوص افزایش یادگیری بعد از شرکت در دوره‌های ضمن خدمت معلمان «تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی بر بهبود فرآیند کاری» است و پس از آن، به ترتیب عمده‌ترین گویه‌ها از دیدگاه معلمان شرکت‌کننده در دوره‌های آموزشی در افزایش یادگیری آن‌ها به ترتیب شامل؛ «تأثیر دوره‌های آموزشی بر دانش و مهارت آموخته شده در محیط کار و انجام وظایف محول شده، تأثیر اجرای دوره‌های آموزشی بر انجام دادن کار شرکت‌کنندگان به صورت مستقل (با حداقل سرپرستی)، تأثیر شرکت در دوره-



های آموزشی بر انگیزه و یادگیری مداوم، افزایش خلاقیت و ابتکار عمل شرکت‌کنندگان پس از گذراندن دوره‌های آموزشی، افزایش دانش علمی شرکت‌کنندگان پس از گذراندن دوره‌های آموزشی، تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی بر بهبود همکاری و مشارکت در محیط کار، تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی برای ایجاد پیشنهادات و انتقادات سازنده برای بهبود کار، تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی در استفاده از روش‌های جدید در انجام وظایف شرکت‌کنندگان، تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی بر روحیه و اعتماد به نفس در محیط کار، تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی در بالا رفتن کیفیت عملکرد و افزایش کارایی سازمانی شرکت‌کنندگان، تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی در افزایش کارایی شغلی، کاهش مشکلات کاری محیط کار با شرکت در دوره‌های آموزشی، تغییر مهارت‌های ارتباطی شرکت‌کنندگان بعد از گذراندن دوره‌های آموزشی، تأثیر دوره‌های آموزشی در توانایی بیشتر برای درک و پذیرش تغییرات سازمانی و محیطی، افزایش خلاقیت و ابتکار عمل پس از گذراندن دوره‌های آموزشی، عملی بودن محتوای آموزشی دوره‌ها در محیط کار، تأثیر شرکت در دوره‌های آموزشی در کاهش نظارت بر انجام وظایف، به روز شدن دانش شرکت‌کنندگان بعد از شرکت در دوره‌های آموزشی، انطباق آموزش با تغییر و تحولات علمی و تکنولوژیکی» در افزایش یادگیری معلمان شرکت‌کننده در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت تأثیرگذار بوده‌اند.

هم چنین نتایج تحلیل استنباطی حاکی از آن بود که میانگین نظرات معلمان شرکت‌کننده در خصوص تأثیر دوره‌های آموزشی بر یادگیری در ارتقاء اثربخشی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت به لحاظ آماری معنادار بوده است. یافته‌های تحقیق در خصوص افزایش یادگیری معلمان شرکت‌کننده بعد از شرکت در دوره‌های ضمن خدمت در ارتقاء اثربخشی دوره‌های آموزشی با یافته‌های، فرهمند (۱۳۸۱)، هداوندی (۱۳۸۲)، رضازاده گلی (۱۳۸۳)، شریعت (۱۳۸۴)، همایون نیا (۱۳۸۴)، نادری (۱۳۸۵)، ویدا اندیشمند (۱۳۸۶)، (ساهییدیس، ۲۰۰۸) همخوانی دارد.

نتایج تحقیق حاضر در رابطه با دیدگاه معلمان شرکت‌کننده در دوره‌ها، هدف‌گذاری (طراحی هدف‌ها) دوره‌های آموزشی حاکی از آن بود که بنابر اظهارات معلمان شرکت‌کننده مهم‌ترین عامل در خصوص هدف‌گذاری در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت برگزار شده «تناسب طراحی اهداف دوره‌ها با مقتضیات محیط کار جهت استفاده عملی از آموخته‌ها»، است و پس از آن نیز به ترتیب، عمده‌ترین عوامل مذکور شامل «تناسب طراحی اهداف



دوره‌ها با سن، جنس، علایق شرکت‌کنندگان، وضوح و روشنی اهداف دوره‌های آموزشی و نهایتاً طراحی اهداف دوره‌ها متناسب با اولویت‌های نیازهای شرکت‌کنندگان « در هدف‌گذاری دوره‌های آموزشی تأثیرگذار بوده‌اند. هم‌چنین نتایج تحلیل استنباطی حاکی از آن بود که میانگین نظرات معلمان شرکت‌کننده در خصوص تأثیر نوع هدف‌گذاری دوره‌های آموزشی در ارتقاء اثربخشی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت به لحاظ آماری معنادار بوده است. یافته‌های تحقیق در خصوص هدف‌گذاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت در ارتقاء اثربخشی دوره‌های آموزشی معلمان شرکت‌کننده هم‌راستا با یافته‌های، میلهیم (۱۹۹۴) و مولدر (۲۰۰۱) می‌باشد.

نتایج تحقیق حاضر حاکی از آن بود که بنابر اظهارات معلمان شرکت‌کننده مهم‌ترین عامل در خصوص امکانات و زمان‌بندی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت « تناسب مکان و فضای آموزشی از نظر (نور، روشنایی، رنگ و وسعت) برای برگزاری دوره‌ها است. و پس از آن نیز به ترتیب، عمده‌ترین عوامل مذکور شامل «تناسب زمان‌بندی شرکت در دوره‌ها با ملاحظات شغلی شرکت‌کنندگان، تناسب طول دوره‌ها و حجم مطالب ارائه شده، تناسب تجهیزات آموزشی، کمک آموزشی و کارگاهی استفاده شده در دوره‌ها متناسب با محتوای آموزشی، کفایت زمان پیش‌بینی شده برای اجرای دوره‌ها و کفایت زمان در نظر گرفته شده برای یادگیری مهارت‌ها و فعالیت‌های کارگاهی» بوده‌اند. هم‌چنین نتایج تحلیل استنباطی حاکی از آن بود که میانگین نظرات معلمان شرکت‌کننده در خصوص امکانات و زمان‌بندی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت به لحاظ آماری معنادار بوده است.

یافته‌های تحقیق در خصوص تأثیر امکانات و زمان‌بندی در ارتقاء اثربخشی دوره‌های آموزشی هم‌راستا با یافته‌های ابطی (۱۳۸۳)، دعایی به نقل از همایون نیا (۱۳۸۴)، جعفر زاده (۱۳۸۵) نصراصفهان‌ی (۱۳۸۹)، میلهیم (۱۹۹۴)، مولدر (۲۰۰۱) و ساهیندیس (۲۰۰۸) می‌باشد.

از دیدگاه معلمان شرکت‌کننده در دوره‌ها، محتوای مطرح شده در دوره‌های آموزش ضمن خدمت در چه وضعیتی بوده است؟

نتایج تحقیق حاضر حاکی از آن بود که بنابر اظهارات معلمان شرکت‌کننده مهم‌ترین عامل در خصوص محتوای مطرح شده در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت « طراحی محتوای دوره‌های آموزشی متناسب با سطح و نوع تجارب شرکت‌کنندگان» است. و پس از آن نیز به ترتیب، عمده‌ترین عوامل مذکور شامل: طراحی محتوای کاربردی دوره‌ها متناسب با مقتضیات شغلی شرکت‌کنندگان، انگیزه بخشی محتوای دوره‌های آموزشی طراحی شده



برای شرکت‌کنندگان، طراحی محتوای دوره‌ها متناسب با نیازهای عملی و کاربردی شرکت‌کنندگان، تناسب محتوا و فعالیت‌های عملی و کارگاهی در نظر گرفته شده با استانداردهای آموزشی، طراحی محتوای دوره‌ها در انطباق با سرفصل‌های مشخص شده در اهداف دوره‌ها، طراحی محتوای دوره‌های آموزشی در جهت امکان پذیرسازی تمرین عملی حین یادگیری، مشارکت‌دهی فعال شرکت‌کنندگان در طراحی محتوای دوره‌ها و اجرای آن، طراحی محتوای دوره‌ها متناسب با دانش و مهارت‌های روز رشته‌های علمی بوده است.

هم چنین نتایج تحلیل استنباطی حاکی از آن بود که میانگین نظرات معلمان شرکت‌کننده در خصوص محتوای مطرح شده در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت به لحاظ آماری معنادار بود. یافته‌های تحقیق در خصوص تأثیر نوع محتوای مطرح شده در ارتقاء اثربخشی دوره‌های آموزشی هم راستا با یافته‌های جعفرزاده (۱۳۸۵)، نصراصفہانی (۱۳۸۹)، هولتون (۱۹۹۶)، اسمیت و همکارانش (۱۹۹۷) بالدوین و فورد (۱۹۸۸)، وینفرد و همکاران (۲۰۰۳) و هولتون و همکاران (۲۰۰۶) می‌باشد.

منابع

- ابطحی، حسین؛ پیدایی، میر شجیل. (۱۳۸۳). شیوه‌های نوین ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی در سازمان‌ها. مدیریت و توسعه، ۱۸.
- اندیشمند، ویدا. (۱۳۸۶). بررسی میزان رابطه آموزش‌های ضمن خدمت بر کارایی کارکنان اداره بهزیستی شهرستان کرمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.
- جعفرزاده، محمد رحیم (۱۳۸۵). طراحی الگوی ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی شرکت توسعه نیشکر و صنایع جانبی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- رضا زاده گلی، حمید (۱۳۷۳). ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت وزارت معادن و فلزات بر عملکرد کارکنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- شریعت، نعمت‌الله (۱۳۸۴). بررسی اثربخشی دوره‌های بلندمدت (کاردانی و کارشناسی برق و نیروگاه) در مجتمع آموزشی و پژوهشی خراسان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
- عباسیان عبدالحسین (۱۳۸۳). بررسی اثربخشی دوره‌های آموزشی شرکت ایران خودرو بر اساس مدل کرک پاتریک. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی گروه بنیادهای آموزش و پرورش، دانشگاه تربیت معلم.
- فتحی، کوروش (۱۳۸۹)، برنامه ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، تهران: انتشارات سمت.
- فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۶)، درآمدی به برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، تهران: انتشارات سرآمدکاووش.



فرهمنند، زینب (۱۳۸۱). بررسی اثربخشی دوره‌های تخصصی ضمن خدمت کارشناسان سایکو. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

نادری، ناهید (۱۳۸۵). بررسی دیدگاه‌های کارکنان، مدیران و سرپرستان شرکت پالایشگاه نفت اصفهان در مورد افزایش توانمندی شغلی آنان از طریق آموزش ضمن خدمت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.

نصر اصفهانی، علیرضا (۱۳۸۹)، پژوهشی بر دلایل عدم اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت شرکت پالایش صنعتی جنوب، مجموعه مقالات پنجمین همایش نقش آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در تحولات اقتصادی، جلد دوم، سازمان فنی و حرفه‌ای کشور.

هداوندی، محمدرضا (۱۳۸۲). ارزیابی کیفیت دوره‌های آموزشی برخی از مؤسسات ارائه دهنده خدمات آموزشی به شرکت ایران خودرو. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

همایون نیا، آیتا (۱۳۸۴). ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی دفتر مرکزی و شهرهای شمالی شرکت آبفا خوزستان طی سال‌های ۷۹-۷۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

Alexandors G.Sahinidis And John Bouris (2008). Employee Perceived Training Effectiveness Relationship To Employee Attitudes, Journal Of European Industrial Training, Vol.32 No.1, Pp.63-76.

Anderson, Byron And Huang, Samuel T (2006). Impact Of New Library Technology On Training Paraprofessional Staff. The Reference Librarian 18(39). P: 11-13

Eillen B. Stewart And Et Al (2003). Essentials Of Management Human Resource. 2nd Ed. Australia: Thomas, Nelson. P: 202.

Foshay, W (1993) Instructional Design. Ibs Publications. Seatle..

Gold, Jeff (1998). Telling The Story Of Organizational Effectiveness, Career Development Internation, Vol.3.No.3, Pp.107-111.

Goldstein Irwin.I. (1993). Training in Organization. California :Book/Cole Publishing.

Grahan H.T. And R.Benneth, Human Resource Management, 7th Ed. (London : Wezgan Pitman. 1992) , P 242

Huselid, B. M. (1996). Methodological issues In Ccross-Sectional And Panel Estimates Of The Human Resource Firm Performane. Industrial Relations: A Journal Of Economy And Society , 35 (3), 400-422.

Kirkpatrick, Donald.L (1998) Evaluating Training Programs The Four Levels. Second Edition. California: (Bk). P:19-229

Kirkpattik, D (1996) Evaluating Training Programs: The Four Levels. Berrett Publishing. New York.

Popham, W.J (1978) Educational Evaluation. Englewood Cliffs. Prentice- Itall.

Smith, Lan (2004). Continuing professional development and workplac



اثربخشی درمان پذیرش و تعهد بر کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش

عاطفه موقر^۱

۱- کارشناس ارشد، رشته مشاوره، گرایش توانبخشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قوچان، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی درمان پذیرش و تعهد بر کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش انجام شد. در این پژوهش که از نوع نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل نابرابر بود، ۳۰ نفر از دانش‌آموزان تیزهوش دختر در مقطع متوسطه دوم شهر مشهد، به روش نمونه‌گیری هدفمند و به صورت تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. سپس جلسات آموزشی برای افراد گروه آزمایش، به صورت گروهی طی ۸ جلسه یک و نیم‌ساعته بر اساس پروتکل درمانی برگرفته شده از کتاب هیز (۲۰۰۳) اجرا گردید و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. پرسشنامه کمال‌گرایی فراست (۱۹۹۱) در مورد شرکت‌کنندگان اجرا گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده گردید. نتایج به دست آمده نشان داد که تفاوت نمره‌های پیش-آزمون-پس‌آزمون دو گروه برای متغیر کمال‌گرایی معنادار است و میانگین نمره‌های گروه آزمایش در متغیر کمال‌گرایی به طور معناداری کمتر از گروه کنترل است. این نتیجه نشانگر اثربخشی درمان پذیرش و تعهد بر کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش است.

واژگان کلیدی: درمان پذیرش و تعهد، کمال‌گرایی، دانش‌آموزان تیزهوش.



مقدمه

تقریباً تمامی متخصصین روانشناسی و علوم تربیتی بر این باورند که دوره نوجوانی حساس‌ترین، بحرانی‌ترین و مهم‌ترین دوره رشد هر انسان می‌باشد، در این دوره فرد به بلوغ می‌رسد، در پی کشف هویت خود است و به دنبال استقلال و جدایی از وابستگی‌های دوره کودکی است، به‌همین دلایل در این دوره نوجوانان دارای وضعیت روانی باثباتی نیستند و در این دوره است که معمولاً بیشترین مشکلات رفتاری برای نوجوانان به وجود می‌آید (رضوی، ۱۳۹۶). در بین گروه‌های سنی مختلف، نوجوانی از اهمیت خاصی برخوردار است، زیرا مرحله‌ای تحولی است که با اعمال و تصمیم‌های نامطلوب تعریف می‌شود و منجر به بروز جراحات ناخواسته و جبران‌ناپذیر، مصرف الکل و دارو، حاملگی ناخواسته و بیماری‌های مقاربتی می‌شود. طبق گزارش مرکز ملی آمار سلامت، هرساله بیش از ۱۳۰۰۰ نوجوان در ایالات متحده می‌میرند، تقریباً ۷۰ درصد از این مرگ‌ومیرها نتیجه تصادفات، جراحات غیرعمدی، قتل و خودکشی می‌باشد (ایتون^۱ و همکاران، ۲۰۰۵). دانش‌آموزان تیزهوش نیز در این دوره تحت تأثیر مشکلات روان‌شناختی گوناگونی قرار می‌گیرند. عوامل محیطی مانند انتظارات بالای محیط و عوامل فردی نیز مانند کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی و یا ویژگی‌های شناختی و هوشی این افراد می‌تواند در این پریشانی روان‌شناختی مؤثر باشد. عواملی که عدم توجه به آنها می‌تواند گاه یک نوجوان تیزهوش را که می‌توانسته برای خود، خانواده و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند بسیار مناسب باشد را محدود و سرکوب نماید (گاتفردسون^۲، ۲۰۰۳).

دانش‌آموزان تیزهوش^۳ گروه ناهمگونی هستند که دارای استعدادها و توانایی متنوعی هستند. آنها به‌وسیله توانایی استثنایی خود در حیطه‌های جسمی، شناختی و عاطفی شناخته می‌شوند (هلر، پرلت و ولیم^۴، ۲۰۰۵). یک فرد تیزهوش، توانایی شناسایی احساسات و نقاط قوت رفتارهای خود را داشته و حساسیتی عمیق نسبت به تجربه‌ها، درک محتوای تجربه‌ها و فردیت خود بعنوان یک فرد تیزهوش دارد (رفعت‌پناه و سیف، ۱۳۹۳). اگرچه افراد تیزهوش، قدرت درک و یادگیری و قابلیت‌های ذهنی بسیاری دارند اما این قابلیت‌ها باید به روش‌های صحیح، جهت‌دهی شوند زیرا افراد تیزهوش هم از محیط و هم از درون فشار روزافزونی را متحمل می‌شوند که آسیب‌پذیری آنها را افزایش می‌دهد (کوشافر و احتشام‌زاده، ۱۳۹۴). پژوهش‌ها نشان داده‌اند علی‌رغم اینکه افراد تیزهوش اشتباهات بیشتری از سایر افراد انجام نمی‌دهند، آنها عملکرد خود را کم ارزیابی می‌کنند و این نوع کم

¹ Eaton

² Gottfredson

³ Gifted Students

⁴ Heller, Perleth & Lim



برآورده کردن و عدم همخوانی آن به اینکه نباید کار را به اشتباه انجام دهند و ترس از ارزیابی منفی دیگران، اضطراب را در این افراد می‌افزاید و معمولاً عملکرد خود را در حد کامل نمی‌بینند. حتی اگر به بهترین نحو عمل کنند، باز هم در شروع هر عملی تردید به خود راه می‌دهند و دچار اضطراب عملکرد می‌شوند. از سوی دیگر این افراد درک بیشتری از تنش‌های محیطی داشته، چنانچه انتظارات والدین‌شان از آن‌ها بالا باشد، احساس عدم توانایی می‌کنند و گاهی این احساس منجر به کاهش عزت نفس، اختلال خواب و افزایش شانس ابتلا به افسردگی می‌شود (قاسمی‌پور کردمحلّه و بزازیان، ۱۳۹۲). با وجود تحقیقات گسترده مرتبط با کمال‌گرایی در حدود چهار دهه قبل در خارج از کشور، در ایران بجز تحقیقات معدود کار جدی دیگری بر روی مفهوم روان‌شناختی کمال‌گرایی صورت نگرفته است. از آنجا که دانش‌آموزان تیزهوش در زمره افراد موفق و کمال‌گرا هستند که توانسته‌اند در عرصه‌های علمی موفقیت‌هایی داشته باشند احتمال می‌رود که در معرض خطر ابتلا به پدیده‌های نوظهوری چون عدم‌دستیابی به موفقیت و ناکامی در کمال‌یابی خویش گردد. بنابراین آثار کمال‌گرایی این دانش‌آموزان می‌تواند بر کمیت و کیفیت عملکرد تحصیلی و فعالیت‌های درسی آنها اثر گذاشته و عدم توجه به آن باعث شود به احتمال زیاد علاوه بر کاهش عملکرد تحصیلی، آینده این افراد را نیز به تباهی کشیده شود (رضوی، ۱۳۹۶). باوجوداین، دانش‌آموزان تیزهوش با مشکلات بسیاری از جمله مشکلات هیجانی در قالب اختلالات اضطرابی روبرو هستند (تواسیگومنی و یانز^۱، ۲۰۱۴).

تعاریف زیادی از کمال‌گرایی ارائه شده است، باوجود این فراست، مارتن، لهارت، روزنبلت^۲ (۱۹۹۰) کمال‌گرایی را وضع معیارهای بالای عملکرد همراه با خودارزیابی‌های کاملاً انتقادی تعریف کرده‌اند، درحالی‌که فلت و هویت (۲۰۰۲) به‌نقل از منصور و فیضی، (۱۳۹۱) کمال‌گرایی را تلاش برای بی‌عیب بودن تعریف کرده‌اند. باوجوداین و علیرغم تعاریف متعددی که برای کمال‌گرایی ارائه شده است، بیشتر پژوهشگران معتقدند که کمال‌گرایی نشان‌دهنده متغیری شخصیتی همراه با ویژگی‌های شناختی، رفتاری و شکلی از آسیب‌شناسی روانی تعریف شده به‌وسیله معیارهای شخصی بالا مثل خودانتقادی شدید است (منصوری و فیضی، ۱۳۹۱). کمال‌گرایی یکی از ویژگی‌های همیشگی کودکان تیزهوش بوده و همیشه همراه این افراد است. بااین‌وجود، علیرغم تمام مزایایی که کمال‌گرایی برای این گروه دارد می‌تواند موجب پیامدهای منفی مانند ترس از شکست و اضطراب از انتخاب‌ها گردد (اسچالر^۳، ۲۰۰۰). همچنین می‌تواند این افراد را از کسب لذت‌های شخصی دور و به رفتارهای اجباری برای حصول به اهداف گاه بزرگ سوق دهد. عاملی که می‌تواند عزت‌نفس و هویت آنها را نیز زیر سؤال برده و فرد

¹ Thevasigamoney & Yunus

² Frost, Marten, Lahart & Rosenblate

³ Schuler



تیزهوش برای خود هویت و ارزشی قائل نشود مگر با دستیابی به اهداف کمال‌گرایانه خود (دیویس و ریام، ۲۰۰۴). سپس در صورت ارتکاب اشتباه به دلیل کمال‌گرایی بالایی که نوجوانان تیزهوش دارند دچار اضطراب و افسردگی بالایی می‌شوند و به‌شدت از لحاظ روانی پریشان می‌گردند (نگنت^۱، ۲۰۰۰).

از آنجایی که کمال‌گرایی می‌تواند عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار دهند، از همین رو اقدام به پیشگیری و درمان آن‌ها از اهمیت زیادی برخوردار می‌باشد. درمان‌های دارویی به دلیل تبعات منفی و عوارض دارویی و تأثیر کوتاه‌مدت درمان انتخابی نمی‌باشد و درمان‌های روان‌شناختی نقش مهم‌تری را ایفا می‌نمایند. درمان‌های روان‌شناختی مختلفی مانند درمان‌های کلاسیک شناختی، شناختی رفتاری، روان‌کاوی و درمان‌های میان‌فردی نیز از دیگر درمان‌های مطرح در این حوزه می‌باشد (اندرسون، هیوود، سیدیقی، ریام و مک‌میلان^۲، ۲۰۱۵). یکی از رویکردهای درمانی جدیدی که می‌تواند در درمان نشانه‌های اختلال اضطراب فراگیر و عوامل مرتبط مورد استفاده قرار گیرد درمان پذیرش و تعهد^۳ است. در این درمان‌ها به‌جای تغییر شناخت‌ها، سعی می‌شود تا ارتباط روان‌شناختی فرد با افکار و احساساتش افزایش یابد (هیز و استرویس^۴، ۲۰۱۰). بعلاوه، درمان پذیرش و تعهد دارای ششفرایند مرکزی است (پذیرش، گسلش، خود به‌عنوان زمینه، ارتباط با زمان حال، ارزش‌ها و عمل متعهدانه) که منجر به انعطاف‌پذیری روان‌شناختی فرد می‌شوند (هیز، لوما، بوند، ماسودا و لیلس^۵، ۲۰۰۶). اثربخشی درمان پذیرش و تعهد در طیف گسترده‌ای از وضعیت‌های بالینی نظیر افسردگی، اختلال وسواس فکری عملی، استرس محیط شغلی، استرس سرطان در مراحل پایانی، درد مزمن، اختلال استرس پس از سانحه، کم‌اشتهایی روانی، مصرف هروئین، اسکیزوفرنی، ترک سیگار و مدیریت خود در دیابت و اختلال شخصیت مرزی معلوم شده است (واینلند، آرویدسون، کاکلید و سودال^۶، ۲۰۱۲). اگرچه در بررسی ادبیات پژوهش، پژوهش‌هایی در مورد اثربخشی درمان پذیرش و تعهد بر کمال‌گرایی انجام شده است، با این وجود نمونه اکثر آن‌ها عمدتاً دانشجویان (پورفرج عمران، ۱۳۹۰) یا افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی (دارلیمپل و هربرت^۷، ۲۰۰۷) بوده است و توجهی به این این گروه از افراد تیزهوش و ویژگی‌های آن‌ها نشده است. از این رو، با توجه به اهمیت و نقش مهم افراد تیزهوش در ابعاد مختلف زندگی، شیوع بالای ناکامی در دستیابی کمال و موفقیت در آن‌ها، و تأثیر آن بر کارکردهای مختلف دانش‌آموزان تیزهوش، نیاز مراکز درمانی به برنامه‌های روان‌درمانی جهت درمان این افراد، اثبات اثربخشی درمان

¹ Davis & Rimm

² Nugent

³ Anderson, Heywood-Everett, Siddiqi, Wright & McMillan

⁴ Acceptance and Commitment Therapy (ACT)

⁵ Hayes & Strosahl

⁶ Hayes, Luoma, Bond, Masuda & Lillis

⁷ Weineland, Arvidsson, Kakiulidis & Dahl

⁸ Dalrymple & Herbert



پذیرش و تعهد برای درمان بسیاری از مشکلات بالینی و اندک بودن پژوهش‌ها در این زمینه، پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این سؤال است که آیا درمان پذیرش و تعهد اثر معناداری بر کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش دارد؟

روش‌شناسی تحقیق

روش پژوهش حاضر از نظر هدف جزو پژوهش‌های کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها از نوع پژوهش‌های نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل نابرابر است. از آنجاکه اجرای هر آزمایش مستلزم انتخاب یک طرح مناسب است در این تحقیق، از طرح نیمه آزمایشی دوگروهی (آزمایش و کنترل) استفاده شده است و شامل دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان تیزهوش دختر مقطع متوسطه دوم شهر مشهد می‌باشد که در نیم سال دوم سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. نمونه مورد بررسی شامل ۳۰ دانش‌آموز تیزهوش بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند و با لحاظ کردن ملاک‌های ورود و خروج انتخاب شدند و سپس به تصادف در دو گروه کنترل و آزمایش جایگزین شدند. سپس گروه آزمایش تحت هشت جلسه درمان پذیرش و تعهد قرار گرفت. ملاک‌های ورود و خروج شامل عدم بیماری جسمانی، عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی، عدم شرکت در برنامه‌های درمانی همزمان و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش بود. ابزار پژوهش پرسشنامه کمال‌گرایی فراست بود.

- پرسشنامه کمال‌گرایی فراست: ابزاری است که توسط فراست و همکاران (۱۹۹۰) تهیه شده است. این مقیاس، مقیاسی ۳۵ ماده‌ای از نوع لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱= کاملاً مخالفم، ۵= کاملاً موافقم) و متشکل از شش بعد نگرانی درباره اشتباهات، معیارهای فردی، شک و تردید درباره فعالیت‌ها، انتظارات والدین، انتقادات والدین و سازمان‌دهی است. نمره کل کمال‌گرایی برابر است با حاصل جمع همه ابعاد این پرسشنامه به جز سازمان‌دهی. فراست و همکارانش (۱۹۹۰) اعتبار آزمون را به روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برای کل مقیاس و ابعاد آن ۰/۷۷ تا ۰/۹۳ گزارش کردند. در ایران، اعتبار آزمون به روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۷ و برای ابعاد نگرانی درباره اشتباهات، معیارهای فردی، شک و تردید درباره فعالیت‌ها، انتظارات والدین، انتقادات والدین و سازمان‌دهی به ترتیب برابر با ۰/۷۳، ۰/۷۷، ۰/۷۱، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ گزارش شده است (منصوری و منصوری، ۱۳۸۹).

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و روش تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.



یافته‌های پژوهش

فرضیه پژوهش: درمان پذیرش و تعهد اثر معنی‌داری بر ابعاد کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش دارد.

جهت بررسی فرضیه فرعی اول در ابتدا از آزمون چند متغیره لامبدای ویلکز برای تعیین اثر متغیر گروه بر ابعاد کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش استفاده شد (جدول ۱).

جدول ۱. نتایج آزمون لامبدای ویلکز برای تعیین اثر متغیر گروه بر ابعاد کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش

مجدور	سطح معناداری	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرضیه	F	مقدار	آزمون‌ها
۰/۳۲	۰/۱۶	۱۹	۵	۱/۸۰	۰/۳۲	اثر پیلائی
۰/۳۲	۰/۱۶	۱۹	۵	۱/۸۰	۰/۶۷	لامبدای ویلکز
۰/۳۲	۰/۱۶	۱۹	۵	۱/۸۰	۰/۴۷	اثر هاتلینگ
۰/۳۲	۰/۱۶	۱۹	۵	۱/۸۰	۰/۴۷	بزرگ‌ترین ریشه روی

نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که اثر کلی گروه معنی‌دار نیست ($F=1/80, P>0/05$). از این رو، فرضیه فرعی اول مبنی بر اینکه درمان پذیرش و تعهد اثر معنی‌داری بر ابعاد کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش دارد، تأیید نمی‌شود. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره در جدول (۲) ارائه شده است. همچنین، نتایج مربوط به میانگین نمره-های تعدیل‌شده پس‌آزمون در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره مربوط به دو گروه آزمایش و کنترل در ابعاد کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش

مجدور	سطح معناداری	F	میانگین مجدورات	df	مجموع مجدورات	منبع تغییرات	
۰/۰۹	۰/۱۳	۲/۴۲	۲۹/۷۶	۱	۲۹/۷۶	گروه	نگرانی درباره اشتباهات
			۱۲/۲۶	۲۳	۲۸۲/۱۹	خطا	
۰/۰۲	۰/۴۵	۰/۵۷	۶/۵۲	۱	۶/۵۲	گروه	معیارهای فرعی
			۱۱/۳۰	۲۳	۲۶۰/۰۴	خطا	
۰/۲۸	۰/۰۰۶	۹/۰۱	۷۵/۰۷	۱	۷۵/۰۷	گروه	انتظارات والدین
			۸/۳۳	۲۳	۱۹۱/۶۸	خطا	



۰/۱۴	۰/۰۶	۳/۸۲	۲۳/۱۵	۱	۲۳/۱۵	گروه	انتقادگری والدین
			۶/۰۶	۲۳	۱۳۹/۳۷	خطا	
۰/۰۰۳	۰/۸۱	۰/۰۵	۰/۲۵	۱	۰/۲۵	گروه	تردید در مورد کارها
			۴/۴۵	۲۳	۱۰۲/۴۰	خطا	

جدول ۴. میانگین نمره‌های تعدیل شده پس از آزمون ابعاد کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش

خطای استاندارد	میانگین تعدیل شده	گروه	متغیر وابسته
۱/۰۲	۲۷/۳۶	آزمایش	نگرانی درباره اشتباهات
۱/۰۲	۲۹/۸۳	کنترل	
۰/۹۷	۲۲/۷۵	آزمایش	معیارهای فرعی
۰/۹۷	۲۳/۹۱	کنترل	
۰/۸۴	۱۳/۹۰	آزمایش	انتظارات والدین
۰/۸۴	۱۷/۸۳	کنترل	
۰/۷۱	۹/۲۰	آزمایش	انتقادگری والدین
۰/۷۱	۱۱/۳۹	کنترل	
۰/۶۱	۱۲/۵۴	آزمایش	تردید در مورد کارها
۰/۶۱	۱۲/۳۱	کنترل	

بحث و نتیجه گیری

فرضیه پژوهش: درمان پذیرش و تعهد اثر معنی‌داری بر ابعاد کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش دارد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که درمان پذیرش و تعهد اثر معنی‌داری بر ابعاد کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش ندارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که بر طبق نظر بکر^۱ (۱۹۹۵) تیزهوشان به دلیل توانایی‌های شناختی، فهم عمیق‌تری نسبت به خود و دیگران داشته و بهتر می‌توانند با فشارها و تعارض‌های روانی سازگار شوند. بر طبق نظریه پرلز شخصیت حاکم افراد تیزهوش، مقتدر و تمامیت‌گرا است و بهترین را می‌خواهد و برای به دست آوردن کنترل در تلاش و تکاپو هستند و این کشمکش هرگز کامل نمی‌شود و پایان‌ناپذیر است و بر طبق نظر اورتگا^۲ (۲۰۱۰) کمال‌گرایان نه تنها لزوماً منفی‌گرا نیستند بلکه می‌توانند جنبه مثبت و سازگارانه هم داشته باشند و با توجه به

^۱ Beyker

^۲ Ortega



اینکه در مدارس تیزهوشان به دانش آموزان، آموزش‌های مهارت‌های زندگی و آموزش ابراز وجود ارائه می‌شود؛ این دانش آموزان خود را برتر از دیگران می‌دانند و سعی می‌کنند در اجتماعات شرکت کنند و نظر بدهند، تا برتری خود را به دیگران ثابت کنند. آنها به طور پایدار و مستمر بخشی از زمان خود را در چنین جوی از رقابت به همراه سایر عوامل موثر سپری می‌کنند، عواملی که می‌توانند اثربخشی درمان پذیرش و تعهد را کاهش دهند. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش‌های هیل و همکاران^۱ (۲۰۱۵)، پارسون و همکاران^۲ (۲۰۱۲)، هال و همکاران^۳ (۲۰۰۹) و هفنر و همکاران^۴ (۲۰۰۲) همخوانی ندارد.

منابع

- رضوی، زهرا سادات. (۱۳۹۶). رابطه‌ی بین بهزیستی روانشناختی و تیپ‌های شخصیتی باسندرم ایمپاستر در دانش‌آموزان تیزهوش، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده دانشکده علوم انسانی گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد نیشابور.
- رفعت‌پناه، محمد، سیف، داود. (۱۳۹۳). پیشبینی ابعاد خودآگاهی بر مبنای رگه‌های شخصیت دانش‌آموزان تیزهوش، *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۴۰: ۳۶۱-۳۷۰.
- قاسمی پور کردمحل، معصومه، بزازیان، سعیده. (۱۳۹۲). رابطه بین سبک‌های فرزندپروری والدین و کمال‌گرایی با اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش، *علوم رفتاری*، ۳(۵): ۱۱۴-۱۰۳.
- کوشافر، سهیلا، احتشام‌زاده، پروین. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش خودآگاهی بر سندرم ایمپاستر دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه تیزهوشان شهر اهواز، *مجله روانشناسی اجتماعی*، ۱۰(۳۶): ۲۹-۱۹.
- منصوری، احمد و فیضی، مریم. (۱۳۹۱). افسردگی، کمال‌گرایی، نشخوار فکری. *روانشناسی معاصر*، ۷، ۲۹۱۸-۲۹۱۳.
- منصوری، احمد و منصوری، محمود. (۱۳۸۹). کمال‌گرایی و هراس اجتماعی در دانشجویان. *روانشناسی معاصر*، ۵، ۷۲۹-۷۲۷.
- Anderson, N., Heywood-Everett, S., Siddiqi, N., Wright, J., & McMillan, D. (2015). Faith-adapted psychological therapies for depression and anxiety: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 176, 183-196.
- Dalrymple, K. L., & Herbert, J. D. (2007). Acceptance and commitment therapy for generalized social anxiety disorder: a pilot study. *Behav Modif*, 31(5), 543-568.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). Education of the gifted and talented(5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & BaconDifferences, 44(7), 1445-1453.
- Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Ross, j., Hawkins, j., William, H., Lowry, R., McManus, T., & Chyen, D., Shanklin, SH. 2005. Youth risk behavior surveillance –United States. *Surveill Summ*, 55(5):1-108.
- Gottfredson, L. S. (2003). The science and politics of intelligence in Gifted Education. In N. Colangelo & G.Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education (3rd.ed.)*(pp. 24-40). Boston, MA: Allyn & Bacon.

¹ Hill et al

² Pearson et al

³ Hall et al

⁴ Heffner et al



- Hall, H. K., Hill, A. P., Appleton, P. R., & Kozub, S. A. (2009). The mediating influence of unconditional self-acceptance and labile self-esteem on the relationship between multidimensional perfectionism and exercise dependence. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 35-44.
- Hayes, S.C., & Strosahl, K.D. (2010). *A Practical Guide to Acceptance and Commitment Therapy*. New York: Springer Science and Business, Media Inc.
- Hayes, S.C., Luoma, J.B., Bond, F.W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1-25.
- Heffner, M., Sperry, J., Eifert, G. H., & Detweiler, M. (2002). Acceptance and commitment therapy in the treatment of an adolescent female with anorexia nervosa: A case example. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(3), 232-236.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Hill, M. L., Masuda, A., Melcher, H., Morgan, J. R., & Twohig, M. P. (2015). Acceptance and Commitment Therapy for Women Diagnosed With Binge Eating Disorder: A Case-Series Study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 22(3), 367-378
- Nugent, S. A. (2000). Perfectionism: Its manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 215-222.
- Pearson, A. N., Follette, V. M., & Hayes, S. C. (2012). A Pilot Study of Acceptance and Commitment Therapy as a Workshop Intervention for Body Dissatisfaction and Disordered Eating Attitudes. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(1), 181-197.
- Schuler, P. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183-196
- Thevasigamoney, A. F., & Yunus, M. M. (2014). A Glimpse into E-Mail Dialogue Journal Writing (EDJW) and Writing Anxiety among Gifted Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 266-271.
- Weineland, S., Arvidsson, D., Kakiulidis, T., & Dahl, J. (2012). Acceptance and commitment therapy for bariatric surgery patients, a pilot RCT. *Obesity Research and Clinical Practice*, 6, 21-30.



رابطه اهمال کاری تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی

فاطمه بهرامی ۱، زینب بذرافشان ۲، جمیله سلیمانی ۳،

- 1- فاطمه بهرامی، دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه حکیم سبزواری
- 2- زینب بذرافشان، کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه حکیم سبزواری
- 3- جمیله سلیمانی، کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه حکیم سبزواری

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه اهمال کاری تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی در دانشجویان بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه‌ی آماری پژوهش شامل دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه حکیم سبزواری در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ می باشد که تعداد آنها ۱۷۵ نفر بود و با روش نمونه گیری تصادفی ساده ۱۲۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. در نهایت داده های لازم از طریق پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰)، اهداف پیشرفت میدلتن و میدگلی (۱۹۹۷)، درگیری تحصیلی زرنگ (۱۳۹۱) و ادراک از محیط یادگیری داندی (۱۹۹۷) جمع آوری شد. یافته های حاصل از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه نشان داد که بین نمرات اهمال کاری تحصیلی با درگیری تحصیلی همبستگی منفی و بین ادراک از محیط یادگیری و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی دانشجویان همبستگی مثبت معنادار وجود دارد. همچنین اهمال کاری تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و اهداف پیشرفت به عنوان متغیرهای پیش بین، درگیری تحصیلی دانشجویان شناخته شدند.

واژگان کلیدی: درگیری تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری، اهداف پیشرفت



The relationship between academic procrastination, perceptions of learning environment, and achievement goals with academic involvement

Abstract

The present study investigated the relationship between academic procrastination, perceptions of learning environment, and achievement goals with academic engagement among students. The research method was descriptive (correlating – study) and the statistical population encompassed 175 students of the Humanities Faculty in Hakim Sabzevari University (educational year; 1395-96), among them, 122 selected as the sample of the study through simple random sampling method. The required data were collected via the relevant questionnaires, namely Savari's academic procrastination (2011), Middleton and Midgley's Achievement Goals (1997), Zerang's academic engagement (2012), and Dundee's perceptions of learning environment (1997). The findings from Pearson correlation and multiple regression demonstrated that there is a negative correlation between the academic procrastination scores and academic engagement. And there is a positive significant correlation between perceptions of learning environment and achievement goals with the students' academic engagement. Moreover, academic procrastination, perceptions of learning environment, and achievement goals were recognized as the predicting variables for the students' academic engagement.

Keywords: Academic engagement, academic procrastination, perceptions of learning environment, achievement goals



مقدمه

در ادبیات آموزشی عبارتی وجود دارد که می‌گوید «یادگیری علم فقط نباید عملی، بلکه لازم است ذهنی نیز باشد» بر این اساس معلمان همواره از دانش‌آموزان می‌خواهند که به لحاظ شناختی در امور تحصیلی درگیر شوند، در مورد محتوای یادگیری عمیقاً به تفکر بپردازند و روش‌هایی را برای یادگیری مورد استفاده قرار دهند که فهم آنها از مطالب را به حداکثر برساند (قربان جهرمی، حجازی، اژه‌ای، خدایاری‌فرد، ۱۳۹۴). درگیری فعال در محیط‌های آموزشی برای موفقیت‌های تحصیلی یادگیرندگان اساسی است. یادگیرندگان بایستی برای بدست آوردن دانش و مهارت‌های موردنیاز برای عبور از مسیرهای گوناگون تحصیلی با آموزش‌های افزایش، ارایه شده در محیط‌های آموزشی به گونه فعال درگیر شوند (وانگ و اکلز^۱، ۲۰۱۳).

در سال‌های اخیر، مفهوم درگیری تحصیلی از سوی محققان مختلف به کار برده شده است. این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا، به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (ریچاردسون، لانگ و وودلی^۲، ۲۰۰۳). درگیری تحصیلی یک سازه چند بعدی است که سرمایه‌گذاری و رفتار درگیرانه را در فعالیت‌های یادگیری توصیف می‌کند (گالا^۳ و همکاران، ۲۰۱۴). در واقع می‌توان گفت ریشه مسائلی نظیر عدم فهم دقیق مطالب به عدم درگیری شناختی و یا درگیری شناختی نامناسب و ناکافی برمی‌گردد.

لذا درگیری تحصیلی عامل بسیار مهمی در رسیدن به تجربه‌ی یادگیری و موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود (چو و چو^۴، ۲۰۱۴). به طوری که شاری^۵ و همکاران (۲۰۱۴) بیان می‌دارند که درگیری تحصیلی، سرمایه‌گذاری روان-شناختی و تلاش برای یادگیری، فهمیدن، هدایت یادگیری و مهارت‌ها است که امر تحصیل را تقویت می‌کند و موفقیت تحصیلی دانشجویان را به شکل غیرمستقیم تضمین می‌نماید (شاری و همکاران، ۲۰۱۴).

¹ . Wang & Eccles

² . Richardson, T. E., Long, G. L., & Woodly, A

³ . Galla BM

⁴ . Cho MH, Cho YJ

⁵ .Shaari



نظریه اهداف پیشرفت یکی از نظریه های برجسته در ادبیات پژوهشی معاصر در زمینه انگیزش پیشرفت محسوب می شود. این نظریه در حالی که در یک چشم انداز شناختی - اجتماعی از انگیزش قرار دارد، بر این موضوع متمرکز است که یادگیرندگان چگونه معانی تجاربشان را در موقعیت های پیشرفت تفسیر می کنند. این نظریه فرض می کند مقاصد یادگیرندگان برای درگیر شدن در یک تکلیف تحصیلی خاص، پیشایند مهمی برای فرایندها و پیامدهای مربوط به پیشرفت است (دوئک و لگت^۱، ۱۹۸۸). مفهوم جهت گیری هدف های پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل فراگیران برای انجام دادن تکالیف است (براتن و استرامسو^۲، ۲۰۰۴) به عبارت دیگر، فراگیر در ارتباط با این مولفه، به این سؤال پاسخ می دهد «چرا من این تکلیف را انجام می دهم؟» (مشتاکی و موئدفر، ۱۳۹۵).

به نظر می رسد یکی از متغیرهای دیگری که بر درگیری تحصیلی دانشجویان تاثیر می گذارد ادراک از محیط کلاس درسی است؛ چرا که محیط مدرسه و کلاس درس، نظام اداری مدرسه و شیوه های آموزشی معلمان؛ اثرات غیرقابل انکاری بر عملکرد تحصیلی و فرایندهای شناختی دانش آموزان دارند (آندرمن و میدگلی^۳، ۱۹۹۷). دی چارمز^۴ محیط های کلاسی را به عنوان ایجاد کنندگان چشم انداز ریشه ای یا ابزاری در اشخاص تصور می کند. پندارهای ریشه ای یا ابزاری اساساً باورهای مربوط به نقش فرد به عنوان یک آغازگر یا صرفاً دریافت کننده در مورد انتخاب و دنبال کردن رفتار معینی هستند. این باورها از راهی که قدرت توزیع و خودمختاری فرد ترویج می شود، ایجاد می شوند. از این رو، وقتی افراد باور دارند که خود ریشه و اصل هستند، بیش تر احتمال دارد خود را درگیر تکالیف موجود کرده و تمایل بیش تری به رویارویی با چالش داشته باشند (به نقل از بالی لاشک، ۱۳۸۲).

انگیزش دانش آموزان وابسته به بافت کلاس یا مدرسه است. طراحی کلاس درس و مدارس می تواند در تغییر انگیزش دانش آموزان برای پیشرفت تحصیلی نقش داشته باشد (حجازی و نقش، ۱۳۸۷). همانطور که بانگ (۲۰۰۱). بیان می کند، انگیزش دانش آموزان با توجه به موضوع و کلاس درس نیز تغییر می کند.

¹ . Dweck, C. S., & Leggett, E. L

² . Braten, I, Stromso, H

³ . Anderman, E. M., & Midgley, C

⁴ . Decharms



از طرفی اهمال کاری مشکل شایعی است که شامل حوزه‌های زیادی از زندگی مانند مدرسه، کار و خانه می‌شود و پیامدهای منفی زیادی به همراه دارد (گرنٹ^۱، ۲۰۰۹ به نقل از ولی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳).

اهمال کاری تحصیلی که یکی از متداولترین انواع اهمال کاری محسوب می‌شود، به معنای تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی است و از نمونه‌های بارز این نوع اهمال کاری به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان و شتاب ناشی از آن را می‌توان نام برد که گریبان‌گیر دانش‌آموز و دانشجو می‌شود (گلستانی بخت و شکری، ۱۳۹۲).

اهمال کاری افراد زیادی را تحت تأثیر قرار داده و از مشکلات گریبان‌گیری است که تقریباً همیشه بر بهره‌وری و بهزیستی افراد اثر سوء دارد. اهمال کاری در خصوص تکالیف تحصیلی یک مشکل رایج در میان دانشجویان است و از مهمترین علل شکست یا فقدان موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است. تقریباً یک‌چهارم دانشجویان گزارش می‌دهند که مکرراً تا درجه‌ای اهمال کاری می‌کنند که برای آنها ایجاد استرس کند، که این امر عملکرد آموزشی ضعیف آنها را موجب می‌شود (بالکس و دورو^۲، ۲۰۰۹). اما با توجه اهمیت درگیری تحصیلی در موفقیت دانشجویان پژوهش مناسبی در ایران به بررسی تاثیر اهمال کاری تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و اهداف پیشرفت بر درگیری تحصیلی دانشجویان پرداخته نشده است. لذا ما در پژوهش حاضر ما در پی پاسخگویی به این سوال هستیم که آیا بین اهمال کاری تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد؟ که در قالب فرضیه‌های زیر به بررسی آن می‌پردازیم:

فرضیه های پژوهش

بین اهمال کاری تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی دانشجویان رابطه معنادار وجود دارد.

¹ . Grant

² . Balkis, M, Duru, E



اهمال کاری تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و اهداف پیشرفت، پیش‌بینی‌کننده درگیری تحصیلی دانشجویان می‌باشد.

روش‌شناسی تحقیق

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود و جامعه آماری آن شامل کل دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه حکیم سبزواری در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند که تعداد آن‌ها ۱۷۵ نفر بود. حجم نمونه بر اساس جدول مورگان ۱۲۲ نفر لحاظ گردید و از طریق نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

الف) درگیری تحصیلی:

این پرسشنامه در سال ۱۳۹۱ توسط زرنگ معرفی شد و دارای ۳۸ گویه و سه مولفه‌ی شناختی، انگیزشی و رفتاری می‌باشد. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (همیشه درست، ۵، گاهی

درست، ۴، گاهی درست و گاهی نادرست، ۳، گاهی نادرست، ۲، همیشه نادرست، ۱) می‌باشد. پایایی این پرسشنامه به وسیله آزمون آلفای کرونباخ در مرحله‌ی نهایی ۹۰ درصد بدست آمد و همسانی درونی خرده مقیاس‌های درگیری شناختی با ۸۳ درصد، درگیری رفتاری ۷۳ درصد و درگیری انگیزشی ۸۰ درصد می‌باشد که در حد مطلوب و قابل قبول قرار دارند. طبق نتایج بدست آمده و با توجه به شاخص‌های اصلی و همچنین با توجه به میزان شاخص‌های برازندگی ۳ عامل ۳۸ گویه پرسشنامه مطابق با مدل لاین برینک و پتتریچ به تایید رسید و مشخص شد که مولفه‌ها و عبارات این پرسشنامه از بارعاملی مناسبی برخوردار هستند؛ هم‌چنین در پژوهش صادقی و همکاران پایایی ابزار ۰/۹۴ بدست آمد (صادقی و همکاران، ۱۳۹۵).

ب) پرسشنامه اهداف پیشرفت:



برای سنجش اهداف پیشرفت از پرسشنامه اهداف پیشرفت میدلتن و میدگلی (۱۹۹۷) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۱۸ سوال بوده و هدف آن بررسی اهداف پیشرفت تحصیلی از ابعاد مختلف (اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد، اهداف اجتناب-عملکرد) است. طیف پاسخگویی از نوع لیکرت بوده است. در پژوهش زارع و رستگار (۱۳۹۳) پایایی پرسشنامه با استفاده از روش اندازه گیری آلفای کرونباخ محاسبه شد و مورد تایید قرار گرفت. اعتبار کلی به دست آمده در پژوهش کارشکی و همکاران (۱۳۹۵)؛ (۰/۸۳) و خرده آزمون های پرسشنامه مزبور، به ترتیب (۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۶۹) بدست آمد.

ج) اهمال کاری تحصیلی

این مقیاس توسط سواری (۱۳۹۰) ساخته شده است و دارای ۱۲ گویه می باشد. نحوه پاسخ دهی به این گویه ها به این صورت است که پاسخ دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه های هرگز (۰) به ندرت (۱) گاهی اوقات (۲) بیشتر اوقات (۳) و همیشه (۴) نشان می دهند. روایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی از طریق همبسته کردن این آزمون با پرسشنامه ای اهمال کاری تا کمین ۳۵ درصد گزارش شده و پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۸۵ درصد به دست آمد (زارعی و خشوعی، ۱۳۹۵).

د): پرسشنامه ادراک محیط آموزشی:

پرسشنامه استاندارد جو آموزشی دریم (Dreem)، یکی از الگوهایی است که در سال ۱۹۹۷ توسط دکتر سوراف در دانشگاه داندی اسکاتلند در راستای اندازه گیری کمی محیط و فضای حاکم بر آموزش تدوین گردید. این پرسشنامه دارای ۵ مولفه (ادراک دانشجو از یادگیری، ادراک دانشجو از استاد، ادراک دانشجو از توانایی علمی خود، ادراک دانشجو از جو آموزشی، ادراک دانشجو از شرایط اجتماعی خود) در قالب ۵۰ سوال است. طیف پاسخگویی به این پرسشنامه طیف پنج گزینه ای لیکرت است. در بین پژوهش های داخلی، فلاح خیری لنگرودی و همکاران در سال ۱۳۹۱، به منظور اعتباریابی و هنجاریابی پرسشنامه حاضر، ابتدا آن را به فارسی برگردانده و بعد از بررسی اعتباریابی محتوایی، اعتبار کلی آن را از طریق آلفای کرونباخ ۰.۹۳۳ بدست آوردند (فلاح خیری لنگرودی و همکاران، ۱۳۹۱).



یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که از مجموع ۱۲۲ شرکت‌کننده در پژوهش ۹/۸ درصد (۱۲ نفر) مرد و ۸۸/۵ درصد زن و ۱/۶ درصد (۲ نفر) تمایلی به ابراز سن خود نداشتند. وضعیت تاهل بدین صورت بود که ۶۵/۶ درصد (۸۰ نفر) مجرد و ۲۶/۲ درصد (۳۲ نفر) و ۸/۲ درصد (۱۰ نفر) تمایلی به ابراز وضعیت تاهل خود نداشتند همچنین ۴۰/۲ درصد (۴۹ نفر) بومی، ۴۹/۲ درصد (۶۰ نفر) غیربومی و ۱۰/۷ درصد (۱۳ نفر) تمایلی به ابراز وضعیت خود نداشتند.

جهت دستیابی به اهداف مورد نظر پژوهش و پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون سلسله مراتبی گام به گام استفاده شد که نتایج آن در زیر بیان شده است:

جدول ۱- همبستگی بین اهمال کاری تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی

درگیری تحصیلی		متغیرها
ضریب همبستگی	سطح معناداری	
-۰/۲۸	۰/۰۰	اهمال کاری تحصیلی
۰/۳۳	۰/۰۰	ادراک از محیط یادگیری
۰/۴۸	۰/۰۰	اهداف پیشرفت

همانطور که جدول ۱ نشان می‌دهد بین نمرات درگیری تحصیلی دانشجویان با اهمال کاری تحصیلی ($r = -0.28$)، همبستگی منفی معنادار یعنی با افزایش اهمال کاری تحصیلی دانشجویان درگیری تحصیلی کاهش می‌یابد و بالعکس. از طرفی بین درگیری تحصیلی با ادراک از محیط یادگیری ($r = 0.33$) و اهداف پیشرفت ($r = 0.48$) همبستگی مثبت معنادار وجود دارد.



جدول ۲: ضرایب رگرسیون متغیرهای وارد شده در پیش بینی درگیری تحصیلی دانشجویان

گام‌ها	R	R2	B	Beta	T	sig
گام اول	۰/۴۸	۰/۲۳	0/63	0/48	6/04	۰/۰۰۰
گام دوم	۰/۵۴	۰/۳۰	0/62	0/47	6/12	۰/۰۰۰
			-0/41	-0/26	-3/40	۰/۰۰۱
گام سوم	۰/۵۹	۰/۳۴	0/51	0/39	4/94	۰/۰۰۰
			-0/45	-0/28	-3/81	۰/۰۰۰
			0/29	0/23	2/90	۰/۰۰۴

در پاسخ به فرضیه دوم پژوهش در رابطه با این که اهمال کاری تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و اهداف پیشرفت، توانایی پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان را دارد و همچنین تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش بین در پیش‌بینی درگیری تحصیلی از رگرسیون گام به گام استفاده شد که در نهایت هر سه متغیر اهمال‌کاری تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و اهداف پیشرفت به عنوان متغیرهای پیش بین، معیار ورود به معادله نهایی رگرسیون برای توضیح تغییرات درگیری تحصیلی دانشجویان (متغیر ملاک)، را دارا هستند. همان طور که در جدول فوق مشاهده می‌کنید در گام اول که ادراک از محیط یادگیری وارد معادله شده است، مقدار ضریب همبستگی ۰/۴۸ شد. بدین معنی که ادراک از محیط یادگیری توانسته

حدود ۲۳ درصد از درگیری تحصیلی دانشجویان را تبیین کند. در گام دوم با اضافه شدن بعد دوم یعنی اهمال‌کاری تحصیلی به معادله، میزان ضریب همبستگی به ۰/۵۴ افزایش یافته است، یعنی که دو بعد فوق روی هم رفته ۳۰ درصد از درگیری تحصیلی دانشجویان را تبیین نموده‌اند. در گام سوم با اضافه شدن بعد سوم یعنی اهداف پیشرفت به معادله، میزان ضریب همبستگی به ۰/۵۹ افزایش یافته است، یعنی که سه بعد فوق روی هم رفته ۳۴ درصد از درگیری تحصیلی دانشجویان را تبیین نموده‌اند.



بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه اهمال کاری تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی در دانشجویان انجام شد و نتایج به طور کلی نشان داد بین نمرات اهمال کاری تحصیلی با درگیری تحصیلی همبستگی منفی و بین ادراک از محیط یادگیری و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی دانشجویان همبستگی مثبت معنادار وجود دارد. همچنین اهمال کاری تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و اهداف پیشرفت به عنوان متغیرهای پیش بین، درگیری تحصیلی دانشجویان (متغیر ملاک) را تبیین می‌کند. این نتایج همسو با یافته‌های پژوهشی حجازی و رستگار و قربان جهرمی (۱۳۸۷)، داودی (۱۳۹۰) دوپی‌رات و مری‌ین (۲۰۰۵)؛ میگلی، کاپلان و میدلتن (۲۰۰۱) و وانگ واکلز (۲۰۱۳) می‌باشد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت درگیری تحصیلی به طور کلی به مشارکت فعال دانشجویان در تکالیف و فعالیت‌های درسی اشاره دارد درگیری تحصیلی دربردارنده ابعاد و مؤلفه‌های تأثیرگذاری است که باعث عملکرد و کیفیت بهتر یادگیری می‌شود و از آنجایی که اهمال کاری به معنی تعویق انداختن کارها و محول کردن آنها به زمان دیگر و به عنوان ترک و وقفه در انجام تکالیف تحصیلی مانند آماده شدن برای امتحانات و انجام تکالیف در دقیقه آخر همراه با احساس ناراحتی و تشویش درونی تعریف شده است

(اسلومون و راثبل؛ ۱۹۸۴^۱ به نقل ولی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳). لذا می‌توان گفت که دانشجویانی که درگیری تحصیلی بیشتری دارند، احتمال کمتری هست که تکالیف کلاسی، پروژه‌ها و مطالعات خود را تا امتحان به تأخیر اندازند و می‌توان گفت آنها کارهای خود را به آینده موکول نمی‌کنند و به موقع انجام می‌دهند. از طرفی در نظریه هدف، تعیین آگاهانه هدفها باعث هدایت رفتار می‌شود یعنی هدفی که شخص برای خود بر می‌گزیند، تعیین‌کننده چارچوبی است که شخص در آن چارچوب فعالیت‌های خود را تفسیر می‌کند یا به آنها واکنش نشان می‌دهد و این امر منجر به پذیرش الگوهای مختلف عاطفی، شناختی و رفتاری می‌شود. اهداف به جای این که مستقیماً رفتار را نظم دهند از طریق فرآیندهای خود تنظیم عمل می‌کنند (بندورا، ۱۹۸۹) پس بطور خلاصه می‌توان گفت در نظریه هدف نوعی جهت‌گیری به سمت درگیر شدن در موقعیت‌های پیشرفت و یادگیری وجود دارد که در آن اهداف،

¹ . Solomon & Rothblum



الگوهای شناخت، عاطفه و رفتار را هدایت و سازماندهی می‌کنند و نهایتاً منجر به سازگاری می‌شوند. همچنین در کلاس‌های درس، زمانی که فعل و انفعالات بین دانش‌آموزان و معلمان و یا در میان خود دانش‌آموزان رخ می‌دهد، توسعه یادگیری دانش‌آموزان در حال وقوع است و با وجود دوستی (وابستگی) و حمایت معلم در کلاس‌های درس، سطح یادگیری دانش‌آموزان بهبود خواهد یافت (وی، لائوشیائو، الیاس و حبیبه^۱، ۲۰۱۱). علاوه بر این، لی و یانگ^۲ (۲۰۰۱) پیشنهاد کردند که سازماندهی فعالیت‌های آموزشی، آماده‌سازی و مساعد کردن ساختار محیط یادگیری و ارائه فرصت‌هایی برای نظارت و ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند به ترویج فرایندهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان کمک کند. لذا می‌توان چنین استنباط کرد که محیط یادگیری غنی زمینه فعالیت دانشجویان رو فراهم می‌کند و به عنوان منابع درگیری تحصیلی دانشجویان و رشد مهارت‌ها در محیط‌های آموزشی عمل می‌کند. در نتیجه، از نتایج استنباط می‌شود اهداف پیشرفت، ادراک از محیط یادگیری در تسهیل درگیری تحصیلی نقش دارند.

نحوه پژوهش که سؤالات از نوع خود گزارش دهی است و محدودیت‌های جامعه آماری می‌تواند بر روی نتایج تاثیر گذاشته باشد؛ بنابراین لازم است پژوهش‌هایی از این نوع در جامعه‌های آماری با ویژگی‌های مختلف و تعداد نمونه‌های بیشتر انجام شود تا قابل تعمیم گردد. همچنین با شناخت عوامل پیش‌بینی‌کننده درگیری تحصیلی دانشجویان در این پژوهش، نتیجه گرفته می‌شود که یک ارتباط دوسویه بین درگیری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و اهداف پیشرفت وجود دارد؛ در نتیجه تلاش در جهت طراحی و تدوین برنامه‌ها و تکالیف تحصیلی چالش برانگیز می‌تواند نقشی مؤثر بر اهداف پیشرفت و ادراک محیط یادگیری و اهمال کاری تحصیلی داشته باشد.

منابع

بالی لاشک، زینب (۱۳۸۲) بررسی رابطه میان باورهای خودکارآمدی (عمومی و تحصیلی) و ارجحیت ساختار کلاسی (عملکردی-تبحری) با پیشرفت تحصیلی دانشجویان سال سوم دانشگاه تهران پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران.

¹ . Wei, Lau Shiao, Elias & Habibah

² . Ley, K., & Young, D. B



- حجازی، الهه و نقش، زهرا (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم بخشی در درس ریاضی. تازه های علوم شناختی، ۱۰(۴)، ۲۷-۳۸.
- حجازی، الهه؛ ستگار، احمد و قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۷) الگوی پیشبینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۷(۲۸)، ۴۶-۲۹.
- داودی، سمیه (۱۳۹۰). ارائه مدل پیشبینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی با تأکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری. فصلنامه پژوهش در یادگیری و آموزشگاهی، ۱(۴)، ۶۹-۷۶.
- زارع، حسین و رستگار، احمد (۱۳۹۳). مدل علی پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی؛ اهداف پیشرفت و هیجان های تحصیلی؛ فصلنامه شناخت اجتماعی، ۳(۲)، ۱۹-۳۲.
- زارعی، لیلا و خشوعی، مهدیه سادات (۱۳۹۵). رابطه اهمال کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانشجویان. 113 فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۲ (۳)، ۱۱۳-۱۳۰.
- طاهره گلستانی بخت؛ مهناز شکری (۱۳۹۲) رابطه تعلل ورزی (اهمال کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی. دوفصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی. ۲ (۳)، ۸۹-۱۰۰.
- فلاح خیری لنگرودی، س.؛ بادسار، ع.؛ حسین، ز. و ملینا روحی. (۱۳۹۱). اعتبار سنجی نسخه فارسی پرسشنامه اندازه‌گیری محیط آموزشی (Dreem). پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۴(۲)، ۳۳-۲۴.
- قربان جهرمی، رضا، حجازی، الهه، ازه ای، جواد و خدایاری فرد، محمد (۱۳۹۴) نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به شناخت و درگیری شناختی: اثر بافت تعلل ورزی. مجله روانشناسی، ۱۹ (۱)، ۳-۲۱.
- کارشکی، حسین؛ غلباش قره بلاغی اینالو، سمانه و طاطاری یونس (۱۳۹۵) نقش ادراک از محیط یادگیری ساختن‌گرا بر مؤلفه‌های اهداف پیشرفت دانشجویان. رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، ۱(۲۳)، ۲۰-۱.
- مشتاقی، سعید و مؤیدفر، همام (۱۳۹۵). نقش باورهای هوشی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. فصلنامه علمی-پژوهشی توسعه‌ی آموزش جندی شاپور، ۷(۱). ۲۸-۳۶.



ولی زاده، زهرا، احدی، حسن، حیدری، محمود مظاهری، محمدمهدی و کجباف، محمدباقر (۱۳۹۳). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان براساس عوامل شناختی، هیجانی، انگیزشی و جنسیت. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۵(۵۷)، ۱۰۰-۹۲.

Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations and perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.

Balkis, M, Duru, E 2009, Prevalence of academic procrastination behavior among preserves teachers, and its relationship with demographics and individual preference, *Journal of Theory and practice in Education*, Vol. 5, No. 1, Pp. 18 – 32.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44,117-127.

Bong, M. (2001). Between- and within- domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

Braten, I, Stromso, H 2004, Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 4, No. 29, Pp. 374- 388.

Cho MH, Cho YJ. Instructor scaffolding for interaction and students' academic engagement in online learning: Mediating role of perceived online class goal structures. *The Internet and Higher Education*. 2014; 21: 25-30.

Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational psychology*, 30, 43-59.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

Galla BM, Wood JJ, Tsukayama E, Har K, Chiu AW, Langer DA. A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic selfefficacy on academic performance. *J Sch Psychol*. 2014; 52(3): 295-308.

Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93-103.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what costs? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-80.

Richardson, T. E., Long, G. L., & Woodly, A. (2003). Academic engagement and perception of quality in distance education. *Open learning*, 18, 23-38.

Shaari AS, Yusoff NM, Ghazali IM, Osman RH, Dzahir NFM. The Relationship between Lecturers Teaching Style And Students Academic Engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014; 118: 10-20.



Wang, M. Eccles, S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional Perspective. *Learning and Instruction* 28, 12-23.

Wei, Lau Shiao., & Elias, Habibah. (2011). Relationship between Students' perceptions of classroom environment and their Motivation in learning english language. *International Journal of Humanities and Social Science*, 21(1), 240- 250.



رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده، اهداف پیشرفت و تاب آوری هیجانی با هیجانات تحصیلی مثبت و

منفی در دانشجویان

نویسنده اول^۱، نویسنده دوم^۲، نویسنده سوم^۳

۱. فاطمه بهرامی، استادیار، دکتری روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

f.bahrami50@gmail.com

۲. الهام راغبی، کارشناسی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه حکیم سبزواری، ایران

Er.raghebi@gmail.com

۳. میترا بینقی، کارشناسی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه حکیم سبزواری، ایران Mitra3574@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده، اهداف پیشرفت و تاب آوری هیجانی با هیجانات تحصیلی مثبت و منفی در دانشجویان بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه‌ی آماری پژوهش شامل دانشجویان مقطع کارشناسی مرکز آموزش علامه طباطبایی سبزوار می‌باشد که تعداد آن‌ها ۳۶۰ نفر بود و با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۱۰۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. در نهایت داده‌های لازم از طریق پرسشنامه‌های هیجانات پکران (۲۰۰۵)، اهداف پیشرفت میدلتن و میدگلی (۱۹۹۷)، تاب آوری کانر و دیوید سون (۲۰۰۳) و حمایت اجتماعی ادراک شده زیمت و همکاران (۱۹۸۸) جمع آوری شد. یافته‌های حاصل از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه نشان داد که بین نمرات هیجان تحصیلی منفی با تاب آوری، اهداف پیشرفت، حمایت اجتماعی ادراک شده همبستگی منفی و بین هیجان تحصیلی مثبت با تاب آوری، اهداف پیشرفت و حمایت اجتماعی ادراک شده دانشجویان همبستگی مثبت معنادار وجود دارد. همچنین حمایت اجتماعی ادراک شده و اهداف پیشرفت به عنوان پیش‌بینی کننده هیجان منفی و تاب آوری، اهداف پیشرفت و حمایت اجتماعی ادراک شده به عنوان متغیرهای پیش‌بین، هیجان تحصیلی مثبت دانشجویان شناخته شدند.

واژگان کلیدی: هیجان تحصیلی، حمایت اجتماعی ادراک شده، اهداف پیشرفت، تاب آوری هیجانی



The relationship between the perceived social support, achievement goals, and emotional resiliency with the students' positive and negative academic emotions

Abstract

The present study aimed at investigating the relationship between the perceived social support, achievement goals, and emotional resiliency with the students' positive and negative academic emotions. The research method was descriptive (correlating – study), the statistical population included 360 bachelor students of Alameh Tabatabaie Education Center of Sabzevar, and the sample of the study was 108 of the students, selected using simple random sampling method. The required data was collected via the pertinent questionnaires, namely Pekrun's Emotions (2005), Middleton and Midgley's Achievement Goals (1997), Connor and Davidson's Resiliency (2003), as well as Zimet, Dahlem, Zimet, and Farley's Perceived Social Support (1988). The results from Pearson correlation and multiple regression revealed that there is a negative correlation between the negative academic emotion scores with resiliency, achievement goals, and the perceived social support. Besides, there is a positive significant correlation between the positive academic emotion with the students' resiliency, achievement goals, and the perceived social support. Moreover, the perceived social support and achievement goals as well as resiliency, achievement goals, and perceived social support were recognized as the students' negative and positive academic emotion predictors respectively.

Keywords: Academic emotion, perceived social support, achievement goals, emotional resiliency



مقدمه:

تجارب دانش‌آموختگان در موقعیت‌های آموزشی دارای تنوع غنی از هیجان‌ها است (پکران، کوئتز، تیتز و پری^۱، ۲۰۰۲) و تأثیر هیجان‌ها در زمینه‌های تربیتی فراگیر است (کوشکی و همکاران، ۱۳۹۲). هیجان‌های تحصیلی اولین بار توسط پکران و همکاران در سال ۲۰۰۲ مطرح شد. آن‌ها بیان می‌کنند هیجان‌های تحصیلی، هیجان‌هایی هستند که به‌طور مستقیم به فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی، گره‌خورده‌اند. این تعریف دلالت بر این دارد که هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های مرتبط با تحصیل نیز هیجان‌های تحصیلی تلقی می‌شوند. لذت منبعث از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی‌ها و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی از هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی هستند.

اهداف پیشرفت از جمله مهم‌ترین پیشامدهای هیجان‌ها هستند که در عین حال بر عاطفه، شناخت و رفتار دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی تأثیرگذار هستند (لینن برینک و پینتریک^۲، ۲۰۰۲). مطالعه پکران و همکاران (۲۰۰۶) درباره رابطه بین اهداف و هیجان‌های تحصیلی نشان داد اهداف پیشرفت پیش‌بینی‌کننده سیستماتیک هیجان‌های مربوط به کلاس و یادگیری است؛ آن‌ها فرض می‌کنند اهداف پیشرفت، ارزیابی‌های مربوط به کنترل و ارزش زیربنای هیجان‌های پیشرفت را تسهیل می‌کنند و بنابراین هیجان‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. اهداف تبحری، توجه دانش‌آموز را بر فعالیت‌های یادگیری متمرکز می‌کند، اما اهداف عملکردی توجه دانش‌آموز را بر نتایج عملکرد متمرکز می‌کند (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۲). در نظریه هدف پیشرفت، مفهوم انگیزش پیشرفت بر اساس تلاش فرد برای دستیابی به اهدافی که انتخاب کرده است، مفهوم‌سازی می‌شود (سیفرت^۳، ۲۰۰۴).

همچنین دوک و لجت (۱۹۸۸) معتقدند اهداف چارچوبی می‌سازند که دانش‌آموز با توجه به آن چارچوب نتایج یادگیری و پیشرفت خود را تفسیر کرده و واکنش نشان می‌دهد. بنابراین اهداف می‌توانند افکار و اعمال مربوط به پیشرفت دانش‌آموزان را تنظیم کنند و منجر به شکل‌گیری هیجان‌های دانش‌آموزان شوند (به نقل از بانسی و همکاران، ۱۳۹۳).

از طرفی تاب‌آوری به‌عنوان یکی از سازه‌های اصلی شخصیت برای فهم انگیزش، هیجان و رفتار مفهوم‌سازی شده است. (بلاک^۴، ۲۰۰۲). پژوهشگران بر این باورند که تاب‌آوری نوعی ترمیم خود با پیامدهای مثبت هیجانی، عاطفی

1. Pekrun, Goetz, Titz, & Perry

2. Linnenbrink & Pintrich,

3. Seifert

4. Block



و شناختی است (ماستن^۱، ۲۰۰۱). تاب‌آوری اغلب به‌عنوان یک ویژگی مرتبط با منش، شخصیت و توانایی مقابله در نظر گرفته می‌شود و بر توانمندی، انعطاف‌پذیری، توانایی تسلط یا برگشت به حالت عادی پس از مواجهه با استرس و چالش شدید، دلالت دارد (مارک ویتز^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). مکانیزم و ساختار تاب‌آوری به این صورت است که مؤلفه‌های اصلی تاب‌آوری مانند اعتماد به نفس، خوش‌بینی، شایستگی شخصی، اعتماد به غرایز، پذیرش مثبت تغییر، کنترل و تأثیرات معنوی هنگام قرار گرفتن در شرایط استرس‌زا مانند یک ضدضربه (حائل) عمل می‌کنند و اجازه بروز اضطراب را نمی‌دهند (مارک ویتز و همکاران، ۲۰۱۵).

به اعتقاد ارسه^۳ و همکاران (۲۰۰۸) افرادی که دارای تاب‌آوری زیادی هستند، اغلب پس از رویارویی‌های فشارزا با ایجاد هیجان‌ات مثبت در خود، به حالت طبیعی بازمی‌گردند. افراد تاب‌آور بدون اینکه سلامت روانشان کاهش یابد و به بیماری روانی دچار شوند رویدادهای فشارزا را پشت سر می‌گذارند. همچنین، به نظر می‌رسد در بعضی موارد، با وجود تجارب سختی که پشت سر گذاشته‌اند، پیشرفت می‌کنند، کامیاب می‌شوند و شادکامی بالاتری را نیز در خود می‌یابند.

وایو، فردریکسون و تیلور^۴ (۲۰۰۸) تاب‌آوری را باعث کاهش اضطراب و افسردگی دانسته‌اند. به باور آنان، افراد تاب‌آور می‌توانند بر انواع اثرهای رویدادهای ناگوار چیره شوند و سلامت روان خود را حفظ کنند. در نتیجه، بالا بودن سطح تاب‌آوری موجب کاهش مشکلات هیجانی و به وجود آمدن شادکامی در فرد می‌شود. در همین راستا تاگید و فردریکسون^۵ (۲۰۰۴) نشان دادند که سطوح بالای تاب‌آوری به فرد کمک می‌کند تا از عواطف و هیجان‌های مثبت به‌منظور پشت سر نهادن تجربه‌های نامطلوب و بازگشت به وضعیت مطلوب استفاده کند. بعضی از محققان، به‌عنوان یک تبیین احتمالی، گفته‌اند که تاب‌آوری از طریق افزایش سطوح عواطف مثبت باعث تقویت حرمت خود و مقابله موفق با تجربه‌های منفی می‌شود (بتنی و کمباروپالوس^۶؛ بونانو^۷، ۲۰۰۴).

یکی از عوامل دیگری که طبق تحقیقات هیجان‌تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند، حمایت اجتماعی است. حمایت اجتماعی مفهومی چندبعدی است که به اشکال و طرق مختلفی تعریف شده است برای مثال، می‌توان آن را به‌عنوان یک منبع فراهم‌شده توسط دیگران، به‌عنوان امکاناتی برای مقابله با استرس، یا یک مبادله‌ای از منابع تعریف نمود (شولتز^۸ و شوارتز^۹، ۲۰۰۴). از سویی برخی از پژوهشگران، حمایت اجتماعی را میزان برخورداری از محبت،

1. Masten

2. Markovitz

3. Arce

4. Waugh, Fredrickson, Taylor

5. Tugade & Fredrickson

6. Benetti, & Kambouro poulos

7. Bonanno

8. Schulz

9. Schwartzberg



همراهی، مراقبت، احترام، توجه و کمک دریافت شده توسط فرد از سوی افراد یا گروه‌های دیگر نظیر اعضای خانواده، دوستان و دیگران مهم تعریف کرده‌اند (سارافینو^۱، ۱۹۹۸). برخی حمایت اجتماعی را واقعیتی اجتماعی و برخی دیگر آن را ناشی از ادراک و تصور فرد می‌دانند. ساراسون^۲ (۱۹۹۸) حمایت اجتماعی را مفهومی چندبعدی می‌داند که هر دو بعد واقعی و تصویری را دربرمی‌گیرد (به نقل از ریاحی، ۱۳۸۷). درمجموع شاید حمایت اجتماعی یعنی این احساس که شخص موردتوجه دیگران است و دیگران برای او ارزش قائل‌اند و این‌که او به یک شبکه اجتماعی متعلق است (گاچل^۳، ۱۳۷۷).

حمایت اجتماعی ادراک‌شده فرد نشان می‌دهد وی از جانب گروه اجتماعی خاصی تأیید یا رد می‌شود، می‌تواند به‌عنوان عاملی مؤثر بر موفقیت تحصیلی در نظر گرفته شود (ایگلیسا، بیت ریزاستور و فرناندز^۴، ۲۰۱۴). حمایت اجتماعی یک عنصر مهم در زندگی دانش‌آموزان است و یکی از عواملی است که می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (ادویچ و صفری^۵، ۲۰۱۱).

نتایج مطالعه کلینک، بیارس-وینستون و باکن^۶ (۲۰۰۸) نشان داد بین حمایت خانوادگی و اجتماعی و ادراک دانشجویان از توانایی خود در مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی تنیدگی‌زا، رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد. مطالعات دیگر نیز به نقش مثبت، بارز و پرنفوذ حمایت اجتماعی بر موفقیت تحصیلی اشاره کرده‌اند (به نقل از مرادی و همکاران، ۱۳۹۴).

درنهایت می‌توان گفت افراد در موقعیت‌های تحصیلی هیجان‌های مختلفی را تجربه می‌کنند. هیجان‌ها با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشته و بر سلامت روان‌شناختی و جسمانی آنان اثرگذار هستند (پکران، ۲۰۰۶)؛ اما هیجان‌ها کمتر نقش برجسته‌ای در پژوهش‌های انگیزشی و یا تربیتی به دست آورده‌اند (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۲).

اما با توجه تأثیرگذاری هیجان‌ها در پیشرفت و عملکرد دانشجویان، هنوز پژوهش مناسبی در ایران به بررسی نقش رابطه متغیرهای حمایت ادراک‌شده، تاب‌آوری و اهداف پیشرفت با هیجان‌ها در پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرداخته نشده است. لذا پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده، اهداف پیشرفت و تاب‌آوری هیجانی با هیجان‌ها در پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد؟ که در قالب فرضیه‌های زیر به بررسی آن پرداخته می‌شود:

1. Sarafino

2. Sarason

3. Gachl

4. Iglesia, Beatriz Stovera & Fernández

5. Adawiah & Safree

6. Klink, Byars-Winston & Bakken



فرضیه‌های پژوهش

بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده، اهداف پیشرفت و تاب‌آوری هیجانی با هیجان تحصیلی منفی دانشجویان رابطه وجود دارد.

بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده، اهداف پیشرفت و تاب‌آوری هیجانی با هیجان تحصیلی مثبت دانشجویان رابطه وجود دارد.

حمایت اجتماعی ادراک‌شده، اهداف پیشرفت و تاب‌آوری هیجانی؛ هیجان تحصیلی منفی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند.

حمایت اجتماعی ادراک‌شده، اهداف پیشرفت و تاب‌آوری هیجانی؛ هیجان تحصیلی مثبت دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند.

روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود و جامعه آماری آن شامل دانشجویان مقطع کارشناسی مرکز آموزش علامه طباطبایی سبزوار (دانشگاه فرهنگیان) بودند که تعداد آن‌ها ۳۶۰ نفر بود حجم نمونه بر اساس جدول مورگان ۱۰۸ نفر لحاظ گردید و از طریق نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

الف) پرسشنامه هیجان‌ات پکران:

برای سنجش هیجان‌ات مثبت و منفی از پرسشنامه پکران وهم کاران (۲۰۰۵) استفاده شده است. این پرسشنامه اجرا شده از ۴۹ گویه تشکیل شده است که دارای ۱۱ خرده مؤلفه (اغرودرکلاس/ لذت از کلاس/ لذت از یادگیری/ خم در کلاس/ خشم نسبت به یادگیری/ اضطراب نسبت به یادگیری/ اضطراب مربوط به یادگیری/ غرور مربوط به یادگیری/ خستگی نسبت به کلاس/ ناامیدی مربوط به کلاس/ شرم در کلاس) در طراحی پرسشنامه از طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت استفاده شده که یکی از رایج‌ترین مقیاس‌های اندازه‌گیری به شمار می‌رود.

در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۸۸) برای بررسی پایایی و روایی پرسشنامه، از ضرایب آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج پژوهش آن‌ها همسو با نتایج پژوهش پکران (۲۰۰۲) نشان می‌دهد پرسشنامه



همسانی درونی قابل قبولی دارد و ضرایب قابل قبولی دارد و وضرای آلفای کرونباخ در زیرمقیاس‌های آن می‌باشد ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ است. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان می‌دهند ساختار پرسشنامه پرارزش قابل قبولی با داده‌ها دارد و هم شاخص‌های نیکویی بر ارزش، مدل را تأیید می‌کنند.

(ب) پرسشنامه اهداف پیشرفت:

برای سنجش اهداف پیشرفت از پرسشنامه اهداف پیشرفت میدلتن و میدگلی (۱۹۹۷) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۱۸ سؤال بوده و هدف آن بررسی اهداف پیشرفت تحصیلی از ابعاد مختلف (اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد، اهداف اجتناب-عملکرد) است. طیف پاسخگویی از نوع لیکرت بوده است. در پژوهش زارع و رستگار (۱۳۹۳) پایایی پرسشنامه با استفاده از روش اندازه‌گیری آلفای کرونباخ محاسبه شد و موردهای قرار گرفت.

(ج) مقیاس تاب‌آوری: کانر و دیویدسون^۱ (۲۰۰۳) با مرور منابع پژوهشی ۱۹۹۱ - ۱۹۷۱ تهیه کردند این مقیاس شامل ۲۵ سؤال است و هدف آن سنجش میزان تاب‌آوری در افراد مختلف است. طیف پاسخ‌گویی آن از نوع لیکرت بود برای هر سؤال، طیف درجه‌بندی پنج گزینه‌ای (کاملاً غلط تا کاملاً درست) در نظر گرفته شده است که از صفر (کاملاً غلط) تا چهار (کاملاً درست) نمره‌گذاری می‌شود. هر چه این امتیاز بالاتر باشد، بیانگر میزان تاب‌آوری بیشتر فرد پاسخ‌دهنده خواهد بود و برعکس. این مقیاس اگرچه ابعاد مختلف تاب‌آوری را می‌سنجد ولی دارای یک نمره کل است. اعتبار مقیاس (به روش تحلیل عوامل و اعتبار همگرا و واگرا) و پایایی آن (به روش باز آزمایی و آلفای کرونباخ) محاسبه شده است.

در پژوهش بشارت و همکاران (۱۳۸۶) روایی و پایایی این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته است. (به نقل از حق رنجبر و همکاران) در پژوهش حق رنجبر و همکاران نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از آزمون ضریب آلفای کرونباخ مورد آزمون قرار گرفت. که آلفای ۰/۸۴ برای پرسشنامه به دست آمد بنابراین این ابزار از پایایی خوبی برخوردار است.

(د) مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده چندبعدی:

یک ابزار ۱۲ گویه ای است که به منظور ارزیابی حمایت اجتماعی از سه منبع خانواده، دوستان و افراد مهم در زندگی توسط زیمت و همکاران (۱۹۸۸) تهیه شده است. این مقیاس میزان حمایت اجتماعی ادراک‌شده‌ی فرد را در

^۱. Connor & Davidson



هر یک از سه حیظه‌ی مذکور در طیف ۷ گزینه‌ای کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم می‌سنجد. برای به دست آوردن نمره‌ی کل این مقیاس نمره همه گویه‌ها باهم جمع شده و بر تعداد آن‌ها تقسیم (۱۲) تقسیم می‌شود. نمره هر زیر مقیاس نیز از حاصل جمع نمرات گویه‌های مربوط به آن تقسیم بر تعداد گویه‌های آن زیر مقیاس (۴) به دست می‌آید. روایی و پایایی این مقیاس توسط زیمت و همکاران در حد مطلوب گزارش شده است و ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس حمایت اجتماعی را بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۹ به دست آورده اند (رستمی و همکاران، ۱۳۸۹).

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که میانگین سنی شرکت‌کنندگان در پژوهش ۲۱/۳۴ است و از ۱۰۵ دانشجوی شرکت‌کننده در پژوهش ۱۳ نفر دارای ۱۹ سال، ۱۴ نفر ۲۰ سال، ۱۹ نفر ۲۱ سال، ۲۹ نفر ۲۲ سال، ۱۸ نفر ۲۳ سال، ۱۰ نفر ۲۴ سال و ۲ نفر تمایلی به ابراز سن خود نداشتند.

جهت دستیابی به اهداف موردنظر پژوهش و پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون سلسله مراتبی گام به گام استفاده شد که نتایج آن در زیر بیان شده است:

جدول ۱- همبستگی بین تاب‌آوری، اهداف پیشرفت و حمایت ادراک شده با هیجان تحصیلی منفی

هیجان منفی		متغیرها
ضریب همبستگی	سطح معناداری	
-۰/۴۷	۰/۰۰	تاب‌آوری
-۰/۳۷	۰/۰۰	اهداف پیشرفت
-۰/۶۵	۰/۰۰	حمایت اجتماعی ادراک شده

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد بین نمرات هیجان تحصیلی منفی دانشجویان با تاب‌آوری ($r=-0/47$ ، $p<0/01$)، اهداف پیشرفت ($r=0/37$ ، $p<0/01$) و حمایت اجتماعی ادراک شده ($r=-0/65$ ، $p<0/01$) همبستگی منفی معنادار وجود دارد.



جدول ۲: همبستگی بین تاب‌آوری، اهداف پیشرفت و حمایت ادراک‌شده با هیجان تحصیلی مثبت

هیجان مثبت		
ضریب همبستگی	سطح معناداری	متغیرها
۰/۵۷	۰/۰۰	تاب‌آوری
۰/۵۴	۰/۰۰	اهداف پیشرفت
۰/۵۳	۰/۰۰	حمایت اجتماعی ادراک‌شده

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد بین نمرات هیجان تحصیلی مثبت دانشجویان با تاب‌آوری ($r=0/57$)، اهداف پیشرفت ($p<0/01$, $r=0/54$) و حمایت اجتماعی ادراک‌شده ($p<0/01$, $r=0/53$) همبستگی مثبت معنادار وجود دارد.

جدول ۳: ضرایب رگرسیون متغیرهای واردشده در پیش‌بینی هیجان تحصیلی منفی دانشجویان

گام‌ها	R	R2	B	Beta	T	sig
گام اول	۰/۶۵	۰/۴۲	-1/32	-0/65	-8/72	۰/۰۰۰
گام دوم	۰/۶۸	۰/۴۶	-1/20	-0/59	-7/81	۰/۰۰۰
			-0/23	-0/20	-2/68	۰/۰۰۸

در پاسخ به فرضیه سوم پژوهش در رابطه باینکه تاب‌آوری، اهداف پیشرفت و حمایت اجتماعی ادراک‌شده توانایی پیش‌بینی هیجان منفی دانشجویان را دارد و همچنین تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی



هیجان منفی از رگرسیون گام به گام استفاده شده که در نهایت حمایت اجتماعی ادراک شده و اهداف پیشرفت به عنوان متغیرهای پیش‌بین، معیار ورود به معادله نهایی رگرسیون برای توضیح تغییرات هیجان منفی (متغیر ملاک) را دارا هستند. همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌کنید در گام اول که حمایت اجتماعی ادراک شده وارد معادله شده است، مقدار ضریب همبستگی ۰/۶۵ شد. بدین معنی که حمایت اجتماعی ادراک شده توانسته حدود ۴۲ درصد از هیجان تحصیلی منفی دانشجویان را تبیین کند. در گام دوم با اضافه شدن بعد دوم یعنی اهداف پیشرفت به معادله، میزان ضریب همبستگی به ۰/۶۸ افزایش یافته است، یعنی که دو بعد فوق روی هم رفته ۴۶ درصد از هیجان تحصیلی منفی دانشجویان را تبیین نموده‌اند. متغیر تاب‌آوری به دلیل نداشتن سهم معنادار در پیش‌بینی هیجان منفی دانشجویان از معادله حذف گردید.

جدول ۴: ضرایب رگرسیون متغیرهای وارد شده در پیش‌بینی هیجان تحصیلی مثبت دانشجویان

گام‌ها	R	R2	B	Beta	T	sig
گام اول	۰/۵۷	۰/۳۲	۰/۵۲	۰/۵۷	۷/۱۱	۰/۰۰۰
گام دوم	۰/۶۸	۰/۴۶	۰/۴۰	۰/۴۳	۵/۶۱	۰/۰۰۰
			۰/۳۲	۰/۳۹	۵/۰۵	۰/۰۰۰
گام سوم	۰/۷۱	۰/۵۱	۰/۲۷	۰/۳۰	۳/۵۱	۰/۰۰۱
			۰/۳۰	۰/۳۶	۴/۸۴	۰/۰۰۰
			۰/۳۸	۰/۲۶	۳/۱۴	۰/۰۰۲

در پاسخ به فرضیه چهارم پژوهش در رابطه با اینکه تاب‌آوری، اهداف پیشرفت و حمایت اجتماعی ادراک شده توانایی پیش‌بینی هیجان مثبت دانشجویان را دارد و همچنین تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی هیجان مثبت از رگرسیون گام به گام استفاده شده که در نهایت تاب‌آوری، اهداف پیشرفت و حمایت



اجتماعی ادراک شده به عنوان متغیرهای پیش‌بین، معیار ورود به معادله نهایی رگرسیون برای توضیح تغییرات هیجان تحصیلی مثبت دانشجویان (متغیر ملاک) را دارا هستند. همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌کنید در گام اول که تاب‌آوری وارد معادله شده است، مقدار ضریب همبستگی $0/57$ شد. بدین معنی که تاب‌آوری توانسته حدود 32 درصد از هیجان مثبت را تبیین کند. در گام دوم با اضافه شدن بعد دوم یعنی اهداف پیشرفت به معادله، میزان ضریب همبستگی به $0/68$ افزایش یافته است، یعنی که دو بعد فوق روی هم‌رفته 46 درصد از هیجان مثبت دانشجویان را تبیین نموده‌اند. در گام سوم با اضافه شدن بعد سوم یعنی حمایت ادراک‌شده اجتماعی به معادله، میزان ضریب همبستگی به $0/71$ افزایش یافته است، یعنی که سه بعد فوق روی هم‌رفته 51 درصد از هیجان مثبت دانشجویان را تبیین نموده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده، اهداف پیشرفت و تاب‌آوری هیجانی با هیجان‌ات تحصیلی مثبت و منفی در دانشجویان انجام شد و نتایج به‌طورکلی نشان داد بین نمرات تاب‌آوری، اهداف پیشرفت، و حمایت اجتماعی ادراک شده با هیجان تحصیلی منفی همبستگی منفی و بین نمرات تاب‌آوری، اهداف پیشرفت و حمایت اجتماعی ادراک شده با هیجان تحصیلی مثبت دانشجویان همبستگی مثبت معنادار وجود دارد. همچنین حمایت اجتماعی ادراک شده و اهداف پیشرفت به‌عنوان پیش‌بینی کننده هیجان منفی (متغیر ملاک) و تاب‌آوری، اهداف پیشرفت و حمایت اجتماعی ادراک شده به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین، هیجان تحصیلی مثبت دانشجویان (متغیر ملاک) تبیین می‌کند. این نتایج همسو با یافته‌های پژوهشی (پکران، 2009 و 2006 ؛ موراتیدیس و همکاران، 2009 هوانگ، 2011 ؛ به نقل از زارع و رستگار، 1393 ، پکران و همکاران، 2006) می‌باشد.

در تبیین نتایج می‌توان گفت که سطوح بالای تاب‌آوری به فرد کمک می‌کند تا از عواطف و هیجان‌های مثبت به‌منظور پشت سر نهادن تجربه‌های نامطلوب و بازگشت به وضعیت مطلوب استفاده کند (تاگید و فردریکسون، 2004). در واقع تاب‌آوری به سازگاری مثبت فرد کمک می‌کند و هیجان‌ات تحصیلی نیز نوعی شرایط تهدیدزا و استرس‌زا تلقی می‌شود، که دانشجویانی که دارای تاب‌آوری بالا هستند بهتر می‌توانند بر مشکلات ناشی از آن غلبه کنند. از طرفی اهداف پیشرفت، ارزیابی‌های مربوط به کنترل و ارزش زیربنای هیجان‌های پیشرفت را تسهیل می‌کنند و بنابراین هیجان‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند (پکران و همکاران، 2006) و طبق دیدگاه سیفرت (2004) میل به انتخاب اهداف تسلط مدارانه با کمک به شکل‌گیری الگوهای اسنادی سازش یافته سبب می‌شود که فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت در مواجهه با تجارب ناکام کننده کمتر در معرض کاهش انگیزش قرار گیرند.



همچنین باید گفت که حمایت اجتماعی یک متغیر مهم محیطی در تبیین هیجان تحصیلی فراگیران است. زیرا، حمایت اجتماعی تأثیری عمیق بر رفتار روزمره دانشجویان می‌گذارد. اگر دانشجویی خستگی هیجانی جدی داشته باشد، از لحاظ هیجانی خسته، تحریک‌پذیر و ناامید خواهد شد و عملکرد تحصیلی نامطلوبی را از خود نشان خواهد داد. حمایت اجتماعی انواع گوناگونی دارد که هر یک از آنها می‌توانند در حل مشکلات فرد دریافت‌کننده حمایت مؤثر باشند. عدم دریافت حمایت اجتماعی کافی و به موقع توسط فرد دریافت‌کننده حمایت در مواقع ضروری، می‌تواند مشکل فرد را دامن زند و آثار منفی متعددی را مانند گوشه‌گیری، افسردگی، کاهش عزت‌نفس، درماندگی آموخته‌شده و غیره به دنبال داشته باشد (یانگ، ۲۰۰۴).

می‌توان بیان نمود که از طریق حمایت اجتماعی افراد می‌توانند فشارهای روانی را تحمل کرده و حتی با کمک دیگران به برطرف کردن آنها اقدام نمایند. حمایت اجتماعی نیروی مقابله‌ای شناخته‌شده برای رویارویی موفقیت‌آمیز و آسان افراد در زمان درگیری و تنش است که موجب تسهیل انجام امور چالش‌زا می‌شود. انسان وقتی مطمئن شود که در رویارویی با مشکلات تنها نیست و هم‌نوعان وی همیار او خواهند شد و درواقع بخشی از بار مشکل را به دوش می‌کشند، از ابتلا به ضعف و ناامیدی در امان می‌مانند و نیروی خویش را در کنار دیگران معطوف به رفع مشکل می‌کند (مرادی، شیخ‌الاسلامی، احمدزاده و چراغی، ۱۳۹۳).

در نتیجه اهداف پیشرفت، تاب‌آوری و حمایت ادراک شده تسهیل‌کننده هیجان‌های مثبت (مانند لذت از یادگیری) و کاهش‌دهنده هیجان‌های منفی (مانند خستگی) هستند. نحوه پژوهش که سؤالات از نوع خود گزارش دهی است و محدودیت‌های جامعه آماری می‌تواند بر روی نتایج تأثیر گذاشته باشد؛ بنابراین لازم است پژوهش‌هایی از این نوع در جامعه‌های آماری با ویژگی‌های مختلف و تعداد نمونه‌های بیشتر انجام شود تا قابل تعمیم گردد. همچنین با شناخت عوامل پیش‌بینی‌کننده هیجان‌ات تحصیلی دانشجویان در این پژوهش، توصیه می‌شود محیط آموزشی به دنبال پرورش اهداف پیشرفت، حمایت ادراک‌شده، تاب‌آوری و هیجان‌های مثبت در دانشجویان خود باشد.

منابع

- بانسی، علی‌رضا؛ صمدیه، هادی؛ اژه‌ای، جواد (۱۳۹۳). اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌ات تحصیلی و خودتنظیمی، مجله روانشناسی، ۱۸(۴)، ۳۹۲-۳۸۱.
- حق رنجبر، فرخ، کاکاوند، علیرضا، برجعلی، احمد برماس، حامد (۱۳۹۰). تاب‌آوری و کیفیت زندگی مادران دارای فرزندان کم‌توان ذهنی. فصلنامه سلامت و روان‌شناسی، ۱(۱)، ۱۷۷-۱۸۷.



رستمی، رضا، شاه‌محمدی، خدیجه، قائدی، غلامحسین، بشارت، محمدعلی، اکبری سردخانه، سعید و نصرت‌آبادی، مسعود (۱۳۸۹). رابطه‌ی خودکارآمدی باهوش هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده در دانشجویان دانشگاه تهران. فصلنامه افق دانش، ۱۶، (۳) ۵۴-۴۶.

ریاحی، محمد اسماعیل و همکاران (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی و سلامت روان. فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، ۱۰ (۳۹).

زارع، حسین و رستگار، احمد (۱۳۹۳). مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی؛ اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی؛ فصلنامه شناخت اجتماعی، ۳ (۲)، ۳۲-۱۹.

کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌اله، کاوسیان، جواد و نیک‌دل، فریبرز (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۸ (۳۲)، ۳۸-۷.

کوشکی، شیرین، بنی‌جمال، شکوه‌السادات و هومن، حیدر علی (۱۳۹۳). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه هیجان‌های آموزشی دانشجویان در شرایط موفقیت و شکست. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۴ (۱۶)، ۱۳۵-۱۱۷.

گاچل، رابرت. جی (۱۳۷۷). زمینه روان‌شناسی تندرستی، ترجمه دکتر غلامرضا خوی نژاد، تهران، انتشارات آستان قدس رضوی.

مردای، مرتضی، شیخ‌الاسلامی، راضیه، احمدزاده، مژده و چراغی، اعظم (۱۳۹۳). حمایت اجتماعی، نیازهای اساسی روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی؛ واریس یک مدل علی در زنان شاغل. فصلنامه‌ی روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۰ (۳۹)، ۲۹۷-۳۰۹.

مردای، مرتضی، دهقانی‌زاده، محمدحسین و سلیمانی‌خشاب، عباسعلی (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی. مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، ۷ (۱)، ۱-۲۴.

نیکدل، فریبرز، کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌اله، عرب‌زاده، مهدی و کاوسیان، جواد (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و راهبردهای خودگردانی یادگیری: ارائه الگوی ساختاری. مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، ۵ (۲)، ۱۳۶-۱۱۳.



Adawiah Dzul kifli, M. & Safree Yasin, A. (2011). The Relationship between Social Support Achievement. *International, and Academic Journal of Humanities and Social Science*, 1, 5.

Arce. E, Simmons. A.W., Winkielman. P., stein. M.B., Hitckock. C. paulus. M. P. (2008), Association between individual differences in self- reported emotional resilience and the affective-perception of neutral faces. *Journal of Affective Disorders*. 222-210, 25.

Benetti, C. & Kambouro poulos, N. (2006). Affect regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and Individual differences*, 41, 341-352.

Block, J. (2002). *Personality as an affect-processing system*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience. *American Psychologist*, 59, 20-28.

Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of new resilience scale: the connor-Davidon, Resilience scale (CD-RI

Iglesia, G., Beatriz Stovera, J. & Fernández, M. (2014). Perceived Social Support and Academic Achievement in Argentinean College Students. *Europe's Journal of Psychology*, 10 (4), 637–649.

Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R., (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model, *Educational Psychologist*, 37, 69-78.

Markovitz SE, Schrooten W, Arntz A, Peters ML. Resilience as a predictor for emotional response to the diagnosis and surgery in breast cancer patients. *Psychooncology* 2015.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.ons.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91–105.

Sarafino, E. P. (1998). *Health Psychology, Third Edition*, Newyork, John Wiley & S SC). Depression and anvety, 18, 76-82

Schulz, U., Schwartzberg, Ralf. (2004). Long- Term Effects Of Spousal Support On Coping With Cancer After Surgery. *Journal Of Social And Clinical Psychology*, 23(5), Pp 716- 32.

Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46 (2), 137-149.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient Individuals use Positive Emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personalityand Social Psychology*, 86,320- 333.



Waugh. C.E. Fredrickson. B.L. Taylor, S.F.(2008), Adapting to lifsslings and arrows: Individual differences in resilience when recovering from an anticipated threat: journal of Research in personality.

Yang, H. J. (2004). Factors Affecting Student Burnout and Academic Achievement in Multiple Enrollment Programs in Taiwan's Technical-vocational Colleges. Internationnal Journal of Educational Development. 24(3). 283-301.



رابطه سرسختی روانشناختی و تاب آوری با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز کرمانشاه

زهرا وقار نیارق^{۱*}، نرگس آزادی سرخوندی^۲، سیده فاطمه ضیغمیان^۳

۱- زهرا وقار نیارق، کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی

۲- نرگس آزادی سرخوندی، کارشناس ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی، دانشگاه محقق اردبیلی

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

چکیده

هدف از این مطالعه بررسی رابطه سرسختی روانشناختی و تاب آوری با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه است. روش پژوهش توصیفی- همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل داده است که از میان آنان تعداد ۱۰۰ نفر با روش نمونه گیری تصادفی در دسترس به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای جمع آوری اطلاعات از دو پرسشنامه سرسختی اهواز (۱۳۷۷) و پرسشنامه تاب آوری کونور و دیویدسون (۲۰۰۳) استفاده شده است و برای سنجش متغیر عملکرد تحصیلی از معدل تحصیلی دانشجویان که توسط خود آنان در پرسشنامه‌ها اظهار شده استفاده شد. داده‌های خام به نرم افزار SPSS22 منتقل و با استفاده از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که بر اساس مدل رگرسیون، متغیر تاب آوری از مدل حذف می‌شود و فقط متغیر سرسختی روانشناختی در مدل باقی می‌ماند و این متغیر به میزان ۰/۰۴۳ درصد توان تبیین واریانس متغیر عملکرد تحصیلی را دارد. همچنین بر اساس نتایج آزمون همبستگی بین متغیرهای سرسختی روانشناختی و عملکرد تحصیلی و بین متغیرهای تاب آوری و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار ارزیابی شد اما بین سرسختی روانشناختی و تاب آوری رابطه معناداری بدست نیامد.

کلمات کلیدی: سرسختی روانشناختی- تاب آوری- عملکرد تحصیلی.



Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between psychological hardiness and resilience with the students' performance at the Payame Noor University of Kermanshah. The research method is descriptive-co relational. The statistical society of this research has been compiled by all students of Payame Noor University in the academic year 2016. 100 of them were selected by random sampling method as sample. In order to collect information, two hardiness questionnaires in Ahvaz (1998) and resiliency questionnaire (1998) and Connor and Davidson (2003) have been used. To assess the variables of academic performance, the students' average grade of education was used in the questionnaires. Raw data was transferred to spss22 software and analyzed using Pearson correlation coefficient and regression analysis. The results showed that, based on the regression model, the resiliency variable is eliminated from the model and only the psychological hardiness variable remains in the model, and this variable is 0.043% capable of explaining the variance of variable educational performance. Also, based on the results of the correlation test, there was a positive and significant correlation between the variables of psychological hardiness and academic performance, and between resiliency variables and academic performance, but there was no significant relationship between psychological hardiness and resiliency.

Keywords: Psychological hardiness- resilience- students' performance



مقدمه

انسان در ارتباط با محیط زندگی خود تجربیات ارزنده‌ای کسب کرده و توانسته در برابر ناملازمات و موانع طبیعت، با تفکر و اندیشه به مقابله برخیزد و این تجربیات را روز به روز وسعت بخشد و در طول زندگی به نسل‌های آینده منتقل کند. دانشگاه و آموزش و پرورش حلقه اتصال تجربیات بشری در اعصار گوناگون بوده‌اند. دانشگاه به عنوان یکی از پیچیده‌ترین نظام‌های حال حاضر محسوب می‌شود که از ابتدا نقشی سازنده در بقا و تداوم فرهنگ جامعه داشته و سنگ بنای توسعه فرهنگی، سیاسی و اجتماعی جامعه است (کانت^۱، ترجمه مشایخ، ۱۳۶۳). دانشجویان یکی از اقشار مهم در هر جامعه محسوب می‌شوند و همواره میزانی از اضطراب در مورد موضوعاتی همچون امتحان، عملکرد تحصیلی، شهریه و هزینه‌های بالای مربوط به تحصیل، دوری از خانواده برای دانشجویان غیر بومی، آینده شغلی و ... وجود دارد. همگی این موضوعات می‌تواند عملکرد تحصیلی یک دانشجو را تحت تاثیر قرار دهد. با توجه به اهمیت تحصیلات دانشگاهی و تقاضای فراوان از دانشگاه‌ها برای ارتقا کیفیت آموزشی و بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، محققان آموزش دانشگاهی به دنبال مطالعه و بررسی متغیرهای مرتبط با موفقیت تحصیلی و راهبردهای موثر برای مواجهه با نیازهای تحصیلی و روانی و اجتماعی دانشجویان هستند. اما در کنار این عوامل، باید دید عوامل دیگری (مانند سرسختی روانشناختی و تاب‌آوری) هم بر این عملکرد تحصیلی تاثیر گذار هستند یا نه؟ (مجبی نورالدینی وند، شهنی بیلاق و پاشاشریفی، ۱۳۹۳). از وظایف دانشگاه در هر کشوری انتقال میراث فرهنگی جامعه، پرورش نیروی انسانی موثر و آماده کردن آنان برای شرکت فعال در جامعه است. بنابراین تعلیم و تربیت افراد جهت تصدی امور مختلف ضرورتی اساسی است از همین روی موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی در جوامع است. موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان بیانگر میزان کارآمدی و موفقیت دانشگاه است که توسعه پایدار از نتایج حتمی چنین نظامی خواهد بود زیرا دانشگاه از ارکان اصلی توسعه پایدار در هر کشوری محسوب می‌شود. ضمن آنکه نباید فراموش شود که از جمله عواملی که عدم توجه جدی به آن همه ساله به میزان زیادی امکانات، منابع و استعدادها بالقوه

¹Kant



انسانی و اقتصادی را تلف می‌کند و تاثیرات غیر قابل جبرانی در ابعاد فردی و اجتماعی برجای می‌گذارد، مسئله افت و پیشرفت تحصیلی است (ارجمند سیاهپوش، مقدس جعفری و فریغلانی، ۱۳۹۰). تاب آوری به عنوان یک فرآیند، توانایی یا پیامد سازگاری موفقیت آمیز با محیط، با وجود شرایط خطرناک و تهدیدکننده که برای بهزیستی افراد ضروری است در نظر گرفته می‌شود. تاب آوری افراد را قادر می‌سازد تا با کسب مهارت پشت سر گذاشتن مشکلات حتی در شرایط بسیار نامطلوب و سخت با چالش‌های زندگی و شرایط استرس‌زا در آن کنار بیایند (ریچاردسون^۱، ۲۰۰۲). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سطوح بالای تاب آوری 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 بلیلکر^۲، ۲۰۰۲). همچنین سرسختی روانشناختی ترکیبی از باورها درباره خویشتن جهان است که از سه مولفه تعهد، کنترل و مبارزه جویی تشکیل شده است و به افراد کمک می‌کند تا آشفتگی‌های روانشناختی کمتر و زندگی با کیفیت بالاتر را تجربه کنند (صالحی نژاد و بشارت، ۲۰۱۰). فقدان این متغیر موجب می‌شود که افراد نگرش منفی نسبت به بیماری خود داشته باشند و آن را بسیار جدی و غیر قابل کنترل دانسته و در مقابله با آن بسیار منفعلانه عمل کنند و عملکرد اجتماعی بسیار ضعیفی از خودشان نشان دهند (کیامرثی، نجاریان، مهربان زاده هنرمند، ۱۳۷۷). ماهیت این دو متغیر موجب می‌شود که چنین فرض کرد که این دو با یکدیگر ارتباط دارند و در کاهش مشکلات هیجانی، افزایش امید به زندگی و افزایش رضایت مندی از زندگی نقش دارند و در نهایت افزایش سلامت روانی افراد را باعث می‌شوند (محمدی، جزایری، رفیعی، جوکار، پورشهناز، ۱۳۸۴). با توجه به نکات مذکور و فقدان پژوهش مناسب که رابطه این متغیرها را با عملکرد تحصیلی در دانشجویان بسنجد بنابراین با انجام این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤال هستیم که آیا بین سرسختی روانشناختی و تاب آوری با عملکرد تحصیلی در دانشجویان رابطه وجود دارد؟ با وجود پیشینه علمی و پژوهشی بالا، جهت بررسی سوال اساسی پژوهش، فرضیه‌هایی بدین منظور طراحی شده است:

فرضیه ۱: بین سرسختی روانشناختی و تاب آوری با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

¹Richardson

²Maddi, Khoshaba, Persico, Lu ,Harvey&Bleelker



فرضیه ۲: بین سرسختی روانشناختی و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه ۳: بین تاب آوری با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه ۴: بین سرسختی روانشناختی و تاب آوری رابطه معناداری وجود دارد.

روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین سرسختی روانشناختی و تاب‌آوری با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه به اجرا درآمده است؛ که در زمره پژوهش‌های توصیفی (غیر آزمایشی) از نوع همبستگی است. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ می‌باشد که از میان آنان تعداد ۱۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی در دسترس به عنوان نمونه آماری انتخاب شده‌اند؛ تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی مانند ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون به روش گام به گام با استفاده از نرم افزار SPSS 22 انجام شد. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

الف) پرسشنامه سرسختی اهواز: به منظور اندازه‌گیری سرسختی روانشناختی از پرسشنامه ۲۷ ماده‌ای سرسختی روانشناختی اهواز ساخته کیامرثی، نجاریان و مهرابی زاده هنرمند (۱۳۷۷) استفاده گردید. هر ماده دارای چهار گزینه پاسخ است که شامل هرگز (صفر) به ندرت (۱) گاهی اوقات (۲) و اغلب اوقات (۳) می‌باشد. ضریب پایایی این مقیاس در مطالعه کیامرثی، نجاریان و مهرابی زاده هنرمند (۱۳۷۷) که با استفاده از روش بازآزمایی محاسبه شده بود برابر با ۰/۸۴ گزارش شده است. ضریب اعتبار این مقیاس در پژوهش کیامرثی، نجاریان و مهرابی زاده هنرمند (۱۳۷۷) که با استفاده از روش ملاکی محاسبه شده بود برابر با ۰/۵۵ گزارش شده است. برخی از گویه‌ها دارای بارعاملی منفی هستند و به شیوه معکوس نمره گذاری می‌شوند. احراز نمره بالا در این آزمون نشان دهنده سرسختی روانشناختی بالا می‌باشد.

ب) پرسشنامه تاب آوری کونور و دیویدسون: پرسشنامه تاب آوری توسط کونور و دیویدسون (۲۰۰۳) جهت اندازه‌گیری قدرت مقابله با فشار و تهدید، تهیه شده است که محمدی و همکاران (۱۳۸۴) آن را برای استفاده در ایران



انطباق داده است. این پرسشنامه دارای ۲۵ ماده پنج گزینه‌ای است که گزینه‌های آن به ترتیب از ۰ تا ۴، نمره گذاری شده است. بدین صورت که به گزینه کاملاً نادرست، نمره ۰؛ گزینه بندرت درست، نمره ۱؛ گزینه گاهی درست، نمره ۲؛ گزینه اغلب درست، نمره ۳ و گزینه همیشه درست، نمره ۴ تعلق می‌گیرد و جمع نمرات مواد ۲۶ گانه، نمره کل مقیاس را تشکیل می‌دهد. در پژوهشی که توسط سامانی، جوکار و صحراگرد (۱۳۸۶) انجام شد، پایایی این مقیاس به کمک ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۷ بدست آمد. محمدی و همکاران (۱۳۸۴) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ضریب پایایی مقیاس را ۰/۸۹ و روایی مقیاس را به روش همبستگی هرگویه با نمره کل مقوله ضریب ها بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ بدست آورد.

یافته‌ها

جدول ۱: نتایج آزمون همبستگی بین متغیرهای سرسختی روانشناختی و تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	سرسختی روانشناختی	تاب‌آوری	عملکرد تحصیلی
سرسختی روانشناختی	۴۲/۴۱	۹/۴۳۸	۱	*۰/۰۸۶	*۰/۲۰۸
تاب‌آوری	۵۳/۹۴	۱۰/۹۹۸	*۰/۰۸۶	۱	*۰/۰۳۸
عملکرد تحصیلی	۱۵/۳۹۲	۲/۱۰۱	*۰/۲۰۸	*۰/۰۳۸	۱

*در سطح α کمتر از ۰/۰۵ معنادار می‌باشد

**در سطح α کمتر از ۰/۰۵ معنادار نمی‌باشد

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود برای نمونه پژوهش به حجم ۱۰۰ نفر، مقدار میانگین (انحراف معیار) محاسبه شده در متغیر سرسختی روانشناختی برابر با ۴۲/۴۱ (۹/۴۳۸)، در متغیر تاب‌آوری ۵۳/۹۴ (۱۰/۹۹۸) و در متغیر عملکرد تحصیلی ۱۵/۳۹۲ (۲/۱۰۱) است.

به منظور بررسی فرضیه اول پژوهش مبنی بر اینکه بین سرسختی روانشناختی و تاب‌آوری با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد، از آزمون رگرسیون گام‌بگام استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است.



جدول ۲: نتایج آزمون رگرسیون برای بیش بینی عملکرد تحصیلی

F	R ^۲	R	Sig	B	SE	B	مدل
۴/۴۴۸	۰/۰۴۳	۰/۲۰۸					عملکرد تحصیلی
			۰/۰۰۰		۰/۹۵۳	۱۷/۳۶۰	ثابت مدل
			۰/۰۳۷	-۰/۲۰۸	۰/۰۲۲	-۰/۰۴۶	سرسختی روانشناختی

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۲ نتایج آزمون رگرسیون گام بگام نشان داد که متغیر تاب آوری از مدل حذف و فقط متغیر سرسختی توان پیش بینی متغیر پیش بین (عملکرد تحصیلی) را دارد. مقدار ضریب همبستگی چندگانه محاسبه شده در مدل رگرسیونی برابر ۰/۲۰۸ ارزیابی شده است که در سطح α کمتر از ۰/۰۱ معنادار می-باشد ($R = ۰/۲۰۸$, $R^2 = ۰/۰۴۳$, $F_{۱,۹۸} = ۴/۴۴۸$). بنابراین متغیر سرسختی روانشناختی توان تبیین متغیر عملکرد تحصیلی را به میزان ۰/۰۴۳ درصد واریانس دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی از انجام این پژوهش بررسی رابطه سرسختی روانشناختی و تاب آوری عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ است. در بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه بین سرسختی روانشناختی و تاب آوری با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد نتایج پژوهش نشان داد که متغیر سرسختی روانشناختی به میزان ۰/۰۴۳ درصد واریانس توان تبیین متغیر عملکرد تحصیلی را دارد که با نتایج پژوهش‌های یزدانی (۱۳۹۱) و طاهری نسب (۱۳۹۱) هم‌خوانی داشته است. همچنین بین سرسختی روانشناختی و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین دو متغیر ($r = ۰/۲۰۸$) رابطه مثبت و معناداری در سطح α کمتر از ۰/۰۵ وجود دارد این نتیجه با نتایج پژوهش‌های مظلوم، نیسی و مکوندی (۱۳۹۳)، رفیعی اصل (۱۳۹۰) و نریمانی، محمد امینی، برهمند و ابوالقاسمی (۱۳۸۶) همسو بوده است. و در بررسی مبنی بر اینکه بین تاب آوری و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد نتایج آزمون همبستگی در این پژوهش رابطه معناداری بین دو متغیر تاب آوری و عملکرد تحصیلی را نشان داد و با



نتایج پژوهش‌های کهریزی (۱۳۸۹)، شیخ الاسلامی (۱۳۸۸) و ذبیحی، بهشته و منصور (۱۳۹۱) هم‌خوانی دارد. همچنین با توجه به بررسی داده‌ها در خصوص اینکه بین سرسختی روانشناختی و تاب‌آوری رابطه معنادار وجود دارد نتایج آزمون همبستگی پیرسون نتوانست رابطه معناداری را بین این دو متغیر نشان دهد و این نتیجه با نتایج پژوهش‌های میکاییلی (۱۳۹۲)، مظلوم بفرویی، شمس اسفندآباد، جلالی، افخمی اردکانی و دادگری (۱۳۹۴) و حقیقت و شریعت‌نیا (۱۳۹۳) ناهمخوان است.

منابع

- ارجمند سیاهپوش، اسحق؛ مقدس جعفری، محمد حسن و فریغانی، محمد (۱۳۹۰). بررسی عوامل اجتماعی و فرهنگی موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر شوش دانیال (ع). فصلنامه جامعه‌شناسی مطالعات جوانان. ۲(۲): ۲۰-۷.
- حقیقت، شریفه و شریعت‌نیا، کاظم (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین تاب‌آوری و سرسختی روانشناختی با بهزیستی روانشناختی دانشجویان. اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران.
- ذبیحی رزیتا؛ نیوشا، بهشته، منصور، محبوبه (۱۳۹۱). رابطه تاب‌آوری و جو روانی اجتماعی کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر تهران. نوآوری‌های مدیریت آموزشی ۷ (۳): ۷۳-۸۲.
- رفیعی اصل، محمد (۱۳۹۰). مقایسه رابطه سرسختی روانشناختی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان متوسطه نظری شهری و روستایی. پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- سامانی، سیامک، جوکار، بهرام؛ صحراگرد، نرگس (۱۳۸۶). تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایتمندی از زندگی، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۳ (۳) : ۲۹۰-۲۷۲
- شیخ الاسلامی، علی (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی بین تاب‌آوری و عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر سال اول دبیرستان‌های شهر شهریار در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷. پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- طاهری نسب، الهام (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین سرسختی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با عملکرد و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- کانت، امانوئل (۱۳۶۳). فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی. ترجمه فریده مشایخ. تهران: مدرسه.



کهریزی، مریم (۱۳۸۹). بررسی رابطه تاب آوری با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی دانش آموزان دختر ۱۷-۱۵ ساله شهر کرمانشاه. پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

کیامرثی، آذر؛ نجاریان، بهمن و مهرابی زاده هنرمند، مهناز (۱۳۷۷). ساخت و اعتبار یابی مقیاس برای سنجش سرسختی روانشناختی. مجله روانشناسی. ۳: ۲۷۱-۲۸۴.

محبی نورالدینی وند، محمدحسین؛ شهنی بیلاق، منیجه؛ پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روانشناختی با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان. مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی. ۱۱ (۲) ۱۳: ۶۱-۷۹.

محمدی، مسعود؛ جزایری، علیرضا؛ رفیعی، میر حسین؛ جوکار، بهرام؛ عباس، پورشهناز، (۱۳۸۴). بررسی عوامل مؤثر بر تاب آوری در افراد در معرض سوء مصرف مواد مخدر. فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز. ۱ (۳): ۲۹۰-۲۹۵.

مظلوم بفرویی، ناهید؛ شمس اسفندآباد، حسن؛ جلالی، محمدرضا؛ افخمی اردکانی، محمد و دادگری، آتنا (۱۳۹۴). رابطه بین تاب آوری و سرسختی روانشناختی در مبتلایان به دیابت ۲ شهر یزد. ماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. ۲۳ (۲): ۱۸۶۵-۱۸۵۸.

مظلوم، نجمه؛ عبدالکاظم نیسی و بهنام مکوندی، (۱۳۹۳). رابطه سرسختی روان شناختی و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر اهواز، اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار، <http://www.civilica.com/Paper-۰۱EPSCONF-۰۱EPSCONF.html>.

میکائیلی، سمیه (۱۳۹۲). بررسی ویژگیهای روان سنجی پرسشنامه سرسختی روانشناختی کوباسا و رابطه آن با تاب آوری. پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

نریمانی، محمد، محمدامینی، زرار، برهمند، اوشا، ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۶). ارتباط سرسختی روانشناختی، سبک های تفکر و مهارت های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. پژوهش‌های نوین روانشناختی. ۲ (۵): ۹۳-۱۰۷.

یزدانی، امین (۱۳۹۱). بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی سرسختی و تاب آوری با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارتش در سال ۱۳۹۱. پایان نامه مقطع دکتری. دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران.

Maddi, S.R., Khoshaba, D.M., Persico, M., Lu, J., Harvey, R &, Bleelker, F. (2002) The personality construct hardiness II. Relationship with comprehensive test of personality and psycho pathology. Journal of Research in Personality, 36: 72-85.

SalehiNezhad, Mohammad Ali & Besharat, Mohammad Ali (2010). Relation of resilience and hardiness with sport achievement and mental health in a sample of athletes, Procedia Social and Behavioral Sciences. 5, 757-763.



رابطه رضایت از زندگی با هوش هیجانی و سلامت روان در دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز کرمانشاه

نرگس آزادی سرخوندی^۱، زهرا وقار نیارق^۲، سیده فاطمه ضیغمیان^۳

۱- نرگس آزادی سرخوندی، کارشناس ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی، دانشگاه محقق اردبیلی

۲- زهرا وقار نیارق، کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی

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

چکیده

هدف از این مطالعه بررسی رابطه رضایت از زندگی با هوش هیجانی و سلامت روان دانشجویان کارشناسی دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه است. روش پژوهش توصیفی- همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه در سال ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل می داد. که بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۳۸۴ نفر با روش نمونه گیری خوشه ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات در این تحقیق سه پرسشنامه هوش هیجانی شوت (۱۹۹۸)، پرسشنامه رضایت از زندگی swls (۱۹۸۵) و پرسشنامه سلامت روان گلدبرگ (۱۹۷۲) بود. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه ها مورد تایید صاحب نظران است و پایایی هر یک از پرسشنامه ها با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۹۳ محاسبه شد. داده های خام گردآوری شده به نرم افزار SPSS20 منتقل و با استفاده از روش های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان تجزیه و تحلیل شد. همبستگی حاصل از نتایج نشان داد بین ابعاد هوش هیجانی و رضایت از زندگی رابطه معناداری در سطح $(p < 0/05)$ وجود دارد. همچنین بین هوش هیجانی و سلامت روان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که رضایت از زندگی توسط هوش هیجانی و سلامت روان در بین دانشجویان پیش بینی می شود.

واژگان کلیدی: هوش هیجانی، رضایت از زندگی، سلامت روان.



Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between life satisfaction with emotional intelligence and mental health of students in Payame Noor University of Kermanshah. The research method is descriptive-co relational. The statistical population of this study consisted of undergraduate students of Payame Noor University of Kermanshah in the academic year 2017. Based on Krejcie and Morgan table, 384 people were selected by cluster sampling. Data collection tools in this research were three questionnaires of Intelligence Shut (1998), life satisfaction questionnaire swls, (1985) and Goldberg mental health questionnaire (1972). The face and content validity of the questionnaires were approved by the experts and the reliability of each questionnaire was calculated using the Cronbach's alpha test of 0.84, 0.86, and 0.93 respectively. The crude data were transferred to SPSS22 software and analyzed using Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis methods. The correlation between the results showed that there is a significant relationship between the dimensions of intelligence and life satisfaction at the level ($p < 0/05$). Also, there is a significant relationship between intelligence and self-esteem. The results of regression analysis showed that satisfaction with life is predicted by intelligence and mental health among students.

Keywords: emotional intelligence- life satisfaction- mental health.



مقدمه

انسان و زندگی مفاهیمی هستند که از یکدیگر جدا نمی شوند. زندگی، جز جدایی ناپذیر انسان است و هیچ راه فراری از آن نیست. بنابراین انسان تا هست باید زندگی کند به بیان دیگر انسان میان دو راهی زندگی و عدم زندگی قرار ندارد بلکه بدون تردید زندگی باید کرد. اما می توان پرسید زندگی گوارا و لذت بخش، کدام است؟ بشر در جستجوی خوشبختی است و در پی آن است که به زندگی رضایتمندانه دست یابد و هیچ کس نیست که بخواهد زندگی همراه با نارضایتی داشته باشد. رضایتمندی بستر موفقیت و کامیابی است و هیچ انسان موفق نیست که از هنر «رضایت از زندگی» برخوردار نباشد. بدون رضایتمندی، امکان پیشرفت و موفقیت وجود ندارد. انسانهای موفق کسانی هستند که از زندگی خود لذت می برند. بنابراین رضایتمندی از زندگی یکی از رازهای ناشناخته در زندگی انسانهای موفق است. زندگی موفق، زندگی است که توام با رضایت و خرسندی باشد. البته بایستی به این نکته توجه داشت که میان «مشکل داشتن در زندگی» با «مشکل داشتن با زندگی» تفاوت وجود دارد. همه ی انسانها در زندگی مشکل دارند، اما انسان موفق کسی است که با زندگی اش مشکل نداشته باشد و این یعنی رضایت از زندگی (عبدالله زاده، باقر پور و لطفی، ۱۳۸۸). به نظر می رسد که هوش هیجانی شاخص خوبی برای معنی زندگی باشد. در واقع از آغاز مطالعه ی هوش غالباً بر جنبه های شناختی آن نظیر حافظه، حل مسئله و تفکر تاکید شده است. در حالیکه امروزه نه تنها به جنبه های غیرشناختی هوش یعنی توانایی های عاطفی هیجانی، شخصیتی و اجتماعی نیز مورد توجه قرار می گیرند. بلکه به جنبه های شناختی هوش در پیش بینی توانایی فرد برای موفقیت و سازگاری در زندگی نیز توجه م شود (ونگ^۱ و لاو^۲، ۲۰۰۲). هوش هیجانی در واقع یک هوش غیرشناختی است که از نظر تاریخ ریشه در مفهوم هوش اجتماعی دارد و برای اولین بار توسط ثراندیک^۳ (۱۹۲۰) مطرح شده است. به عقیده ثراندیک، هوش هیجانی توانایی مهم و مدیریت انسانها برای عمل به شیوه ای خردمندانه در روابط انسانی است (خشوعی، ۱۳۸۷).

هدف نهایی علم روانشناسی همچون همه ی علوم دیگر بهبود و مسیریابی زندگی انسانها است. روانشناسی می کوشد تا با تحقیق در رفتار بشر، آن را هر چه بیشتر بشناسد و پاسخ های علمی بر آن بیابد و به این وسیله بتواند

۱. Wang

۲. Law

۳. Thorndike



مشکلات روزمره و عملی او را بهتر حل نماید. اکنون مدتهاست که روان‌شناسان نسبت به مشکلات عملکرد بشر و یافتن راه‌حلی برای آن علاقه‌مند شده‌اند و به همین دلیل هم امروزه دانش ما درباره‌ی رفتار افراد، و به خصوص آنان که دچار مشکلات روانی هستند بسیار بیشتر شده است (میلانی فر، ۱۳۷۶). به دلایل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، اختلال روانی و رفتاری و نیز عدم سازش با محیط در افراد جامعه به قدری وسیع و شایع شده است که کمتر کسی را می‌توان یافت که خود را از خطر ابتلا به این اختلالات و ناهنجاری‌های روحی کاملاً مصون بداند. همه‌ی افراد در معرض ابتلا به مشکلات روحی هستند. فرقی هم نمی‌کند که کارگر باشند یا کارمند یا استاد دانشگاه یا تاجر! این مسأله یکی از وظایف مهم پژوهشگران روان‌شناس، یعنی پیشگیری از وقوع اختلالات جزئی در رفتار افراد، برای جلوگیری از وقوع بیماری‌های روانی است (میلانی فر، ۱۳۷۶). تجربه نشان داده است که واکنش و رفتار افراد در موقعیت‌های مختلف، متفاوت است. هر کس در شرایط خاصی زندگی می‌کند و رفتار و عملکرد وی نیز متناسب با این شرایط است. سازگاری افراد با شرایط زندگی خود، تا حدودی نامایمات روحی و عدم تعادل روانی آن‌ها را کنترل می‌کند. در صورتی که عدم رضایت‌مندی از موقعیت‌ها به وجود بیاید و شخص نتواند خود را با شرایط زندگی‌اش وفق دهد. مشکلات روحی و روانی ایجاد شده و سلامت روانی به خطر می‌افتد (بهرامی، ۱۳۹۱). احساس ذهنی بهزیستی یا رضایت از زندگی حوزه‌ای از روان‌شناسی مثبت‌نگر است که تلاش می‌کند ارزیابی شناختی قضاوت کلی در مورد رضایت از زندگی و عاطفی (تجربه هیجان‌انگیز خوشایند و ناخوشایند مردم از زندگی خود را مورد بررسی قرار دهد. احساس خرسندی و رضایت از زندگی از مولفه‌های نگرش مثبت افراد نسبت به جهانی است که در آن زندگی می‌کنند. رضایت از زندگی با ارزش‌ها، ارتباطی نزدیک اما پیچیده دارد. معیارهایی که افراد بر پایه آن درک ذهنی خود را از خوشبختی ارزیابی می‌کنند متفاوت است. در واقع تجربه شادکامی و رضایت از زندگی هدف برتر زندگی به شمار می‌رود و احساس غم و ناخرسندی اغلب مانعی در راه انجام وظایف شمرده می‌شود (آناس^۳، ۱۹۹۳؛ به نقل از لاگین و هیونبر^۴، ۱۹۹۸). نتایج تحقیقی که توسط برنا و سواری (۱۳۸۶) بر روی ۱۹۰ دانشجویان انجام شد حاکی از آن بود که بین هوش هیجانی و رضایت از زندگی دختران و پسران و رضایت از زندگی آنان رابطه‌ای مثبت وجود دارد. عده‌ای از روان‌شناسان معتقدند سلامت روان داشتن هدفی انسانی در زندگی است سعی در حل عقاقلانه‌ی مشکلات، سازش با محیط اجتماعی بر اساس موازین

^۳Annas

^۴Laughin&Hnuebner



علمی و اخلاقی و سرانجام ایمان به کار و مسئولیت پذیری و پیروی از اصل نیکوکاری و خیرخواهی است (شفیع آبادی، ۱۳۸۶). با توجه به اهمیت سلامت روان افراد جامعه و نکات گفته شده، هدف اصلی در این پژوهش، پاسخ به این سوال اصلی است که رابطه هوش هیجانی در دانشجویان با رضایت از زندگی و سلامت روان است چگونه است؟

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

- فرضیه ۱: بین هوش هیجانی و رضایت از زندگی دانشجویان ارتباط معناداری وجود دارد؟
- فرضیه ۲: بین هوش هیجانی و سلامت روان دانشجویان ارتباط معناداری وجود دارد؟
- فرضیه ۳: بین سلامت روان و رضایت از زندگی دانشجویان ارتباط وجود دارد؟
- فرضیه ۴: هوش هیجانی و سلامت روان توان پیش بینی رضایت از زندگی را در بین دانشجویان دارد.

روش شناسی تحقیق

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه هوش هیجانی با رضایت از زندگی و سلامت روان در بین دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه به مرحله اجرا درآمده است. این پژوهش کاربردی و در زمره پژوهش های توصیفی (غیر آزمایشی) از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، شامل دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه می باشد که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۸۴ نفر به روش نمونه گیری خوشه ای از بین اعضای جامعه که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بوده اند، انتخاب شده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده و آزمون سوال ها، از روش های آمار توصیفی و آمار استنباطی مانند ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیره با بهره گیری از نرم افزار (SPSS20) استفاده شده است. در این پژوهش به منظور جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه های ذیل به عنوان ابزار پژوهش استفاده شده است:

الف) پرسشنامه هوش هیجانی شوت: این پرسشنامه توسط شوت و همکاران (۱۹۹۸) بر اساس الگوی هوش هیجانی مایر و سالوی (۱۹۹۰) برای ارزیابی هوش هیجانی ساخته شد و شامل ۳۳ جمله خود توصیفی است که بر اساس



بازآزمایی - دو نیمه کردن و آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار داد که به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۷۰، ۰/۹۰ را بدست آورد. همچنین در این پژوهش برای مطالعه‌ی روایی پرسشنامه سلامت روانی از روش‌های روایی همزمان و تحلیل عوامل استفاده شد روایی همزمان پرسشنامه سلامت عمومی از طریق اجرای همزمان با پرسشنامه میدلسکس MHQ=0/55 گزارش شده است (تقوی، ۱۳۸۰).

ج) پرسشنامه رضایت از زندگی (SWIS): این مقیاس توسط دینر و همکاران (۱۹۸۵) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۵ سؤال است که به طور کلی رضایت فرد از زندگی را بررسی می‌کند نمره‌ای که فرد می‌تواند در این مقیاس به دست آورد بین ۵ تا ۳۵ نمره می‌باشد. در این پرسشنامه گزینه کاملاً مخالفم نمره ۱ و به گزینه کاملاً موافقم نیز نمره ۷ تعلق می‌گیرد. سلطانی زاده در سال ۸۴ ضریب پایایی مقیاس رضایت از زندگی را با اجرا بر روی ۳۵ دانشجو با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آورد. محرابی و کشاورز و سلطانی زاده نیز ضریب پایایی این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و اجراء بر روی ۱۰۲ نفر ۰/۸۶ به دست آوردند.

یافته‌ها

جهت بررسی فرضیات ۱ تا ۳ از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج آن به صورت خلاصه در جدول ذیل آمده است:

جدول (۱) نتایج تحلیل همبستگی پیرسون در بین متغیرها

متغیر	M	SD	هوش هیجانی	رضایت از زندگی	سلامت روان
هوش هیجانی	۱۰۷/۴۲	۲۶/۱۸۹	۱	*۰/۵۱۲	*۰/۶۲۴
رضایت از زندگی	۲۲/۷۱	۶/۵۴۳	*۰/۵۱۲	۱	*۰/۴۸۲
سلامت روان	۹۸/۱۱۲	۳۰/۴۱۲	*۰/۶۲۴	*۰/۴۸۲	۱

*در سطح α کمتر از ۰/۰۱ معنادار می‌باشد.

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول (۱) مقادیر میانگین (انحراف معیار) برای متغیرهای پژوهش محاسبه شده است. مقدار محاسبه شده برای هوش هیجانی ۱۰۷/۴۲ (۲۶/۱۸۹)، رضایت از زندگی ۲۲/۷۱ (۶/۵۴۳) و سلامت

¹Satisfaction with life scale



روان ۹۸/۱۱۲ (۳۰/۴۱۲) می‌باشد. بر اساس مندرجات جدول ضریب همبستگی محاسبه شده بین متغیرهای هوش هیجانی و رضایت از زندگی، هوش هیجانی و سلامت روان و نیز رضایت از زندگی و سلامت روان مثبت و معنادار بدست آمده است.

به منظور محاسبه رابطه بین هوش هیجانی و سلامت روان با رضایت از زندگی از آزمون رگرسیون استفاده شده است و نتایج آن در جدول (۲) ذکر شده است.

جدول (۲) پیش‌بینی رضایت از زندگی از طریق سلامت روان و هوش هیجانی

مدل								متغیر
F	R ²	R	P	t	B	SE	B	
۲۴۸/۰۸۸	۰/۷۱۵	۰/۸۴۶	۰/۰۰۱					هوش هیجانی
۱۹۷/۶۹۹	۰/۶۳۸	۰/۷۵۳	۰/۰۰۱					سلامت روان
			۰/۰۰۱	۸/۲۸۷		۰/۰۳۷	۰/۳۰۸	ثابت مدل
			۰/۰۰۱	۹/۸۰۴	۰/۳۷۹	۰/۰۴۳	۰/۴۱۷	رضایت از زندگی

نتایج تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به روش همزمان نشان داد ضریب رگرسیون خطی چندگانه برای هوش هیجانی و سلامت روان معنادار است ($P < ۰/۰۵$)، $F(۳, ۱۲۰) = ۲۴۸/۰۸۸$ ، $R = ۰/۷۱۵$ ، $R^2 = ۰/۸۴۶$ و $P < ۰/۰۵$ ، $F(۳, ۱۲۰) = ۱۹۷/۶۹۹$ ، $R = ۰/۶۳۸$ ، $R^2 = ۰/۷۵۳$. بر این اساس ضریب همبستگی چندگانه بین ترکیب خطی متغیر پیش‌بین، هوش هیجانی و سلامت روان به ترتیب برابر ۰/۸۴ و ۰/۷۵ بوده و این متغیرهای پیش‌بین با هم به ترتیب هوش هیجانی به میزان ۰/۷۱ واریانس و سلامت روان ۰/۶۳ واریانس توان تبیین رضایت از زندگی را دارند.

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه بین هوش هیجانی و سلامت روان با رضایت از زندگی در دانشجویان دانشگاه پیام‌نور کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بوده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که همبستگی بین هوش هیجانی با رضایت از زندگی به لحاظ آماری مثبت و معنی دار است. یافته‌های این تحقیق با نتایج تحقیقات



آرشیل (۱۹۹۹) اولسین، ساکلوفسکی و ایگن (۲۰۰۴) ساموئل (۲۰۰۸) وانگ و همکاران^۱ (۲۰۰۱) همخوانی دارد. همچنین یافته‌های این تحقیق با نتایج بشارت (۱۳۸۶) خداوندی (۱۳۸۳) خویشتن‌دار (۱۳۸۵) و حیدری (۱۳۸۹) هم خوانی دارد. بررسی‌های متنوع و متعدد دیگری در مورد اثرگذاری و رابطه هوش هیجانی با رضایت از زندگی انجام شد و با نتایج این تحقیق همسو است. پالمر، دوتالدوسن استوک (۲۰۰۳) دریافتند که هوش هیجانی بالا پیش‌بینی کننده رضایت از زندگی است. همچنین نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین نمرات هوش هیجانی و سلامت روان در دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج حاصل از پژوهش‌های، بهرامی و بهرامی (۱۳۹۱)، حدادی و همکاران (۱۳۸۶)، بخشی سورشجانی (۱۳۸۷)، حسن طهرانی و همکاران (۱۳۹۱)، احیاء کننده و همکاران (۱۳۸۸)، خسروجردی و خانزاده (۱۳۸۶) هم سو و هم راستا می‌باشد و نیز نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نشان داد که بین هوش هیجانی توان پیش‌بینی رضایت از زندگی و سلامت روان بین دانشجویان پیام نور شهر کرمانشاه را دارد. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج حاصل از پژوهش‌های نتایج تحقیقات ساموئل (۲۰۰۸)، خویشتن‌دار (۱۳۸۵) و حیدری (۱۳۸۹)، بهرامی و بهرامی (۱۳۹۱)، حسن طهرانی و همکاران (۱۳۹۱)، احیاء کننده و همکاران (۱۳۸۸)، خسروجردی و خانزاده (۱۳۸۶) هم سو و هم راستا می‌باشد.

منابع

- احیاء کننده، م. شفیع آبادی، ع و سودانی، م (۱۳۸۸). بررسی رابطه هوش هیجانی و سلامت روان دانشجویان دختر رشته مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهبهان. مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان(اصفهان). ۱۶-۱: ۴۱.
- بخشی سورشجانی، لیلا (۱۳۸۷). رابطه هوش هیجانی با سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهبهان. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی. برنامه ریزی درسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان(اصفهان). ۱۹: ۹۷-۱۱۶.
- بهرامی، آ. بهرامی، ی (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین هوش هیجانی با بهداشت روانی دانشجویان (مورد: دانشگاه پیام نور سردشت). نخستین همایش ملی شخصیت و زندگی نوین. تحصیلی در دانشجویان شاهد و غیرشاهد دانشگاه تهران. مجله روان‌شناسی و علوم

¹Wang & etal



تربیتی. ۳۷(۱): ۹۷-۱۱۲.

تقوی، سید محمدرضا (۱۳۸۰). بررسی روای و اعتبار پرسشنامه سلامت عمومی (G.H.Q). مجله روانشناسی. ۵ (۴ پیاپی ۲۰): ۳۸۱-۳۹۸.

حسن طهرانی، طاها. کرمی کبیر، ناصر. چراغی، فریبا. بکائیان، مهدی و یعقوبی، یاسر (۱۳۹۱). بررسی ارتباط هوش هیجانی با سلامت روان و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرستاری دانشکده نیشابور. مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان. ۲۰(۳). شماره مسلسل ۳۹.

حیدری، مریم. (۱۳۹۲). تعیین رابطه هوش معنوی و هوش هیجانی با شادکامی و تحمل استرس. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره و راهنمایی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات کرمانشاه.

خویشتن دار، پرویز. (۱۳۸۵). رابطه بین هوش هیجانی و حمایت اجتماعی با رضایت از زندگی در دانش آموزان دبیرستانی شهرستان بویین زهرا. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی تهران.

خانزاده، علی و خسروجردی، راضیه (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی و سلامت عمومی در دانشجویان دانشگاه تربیت معلم سبزوار. مجله دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی و درمانی سبزوار، ۱۴(۲): ۱۱۰-۱۱۶.

خشوعی، مهدیه سادات. (۱۳۸۷). رابطه بین هوش هیجانی و شوخ طبعی. مطالعات تربیتی و روان شناختی دانشگاه فردوسی. ۱۲(۳): ۳۸-۴۹.

Samuel, O. S. (2008). "Demographic and psychological factors predicating organizational commitment among industrial workers". *Anthropologist*, 10 (1):31-38. Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C., & **Gilman, R.** (1998). Further validation of the Multidimensional Students'Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychological Assessment*, 16, 118-134.

Wong CS, LAWKS. (2001).The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leader Q* 2002; 13(2): 243-74.



بررسی رابطه نیازهای بنیادین روانشناختی و هوش هیجانی با سازگاری اجتماعی در دانشجویان

دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه

سیده فاطمه ضیغمیان^۱، زهرا وقار نیارق، نرگس آزادی سرخوندی^۳

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

۲- زهرا وقار نیارق، کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی

۳- نرگس آزادی سرخوندی، کارشناس ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی، دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

هدف از این مطالعه بررسی رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و هوش هیجانی با سازگاری اجتماعی دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز کرمانشاه است. روش پژوهش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز کرمانشاه که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ به تحصیل اشتغال داشتند تشکیل می داد، که از میان آنان تعداد ۱۰۰ نفر (شامل ۵۰ دختر و ۵۰ پسر) به روش خوشه‌ای تصادفی به عنوان نمونه انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های، نیازهای بنیادین روانشناختی دسی و ریان (۲۰۰۰)، هوش هیجانی برادبری (۱) و پرسشنامه سازگاری اجتماعی مارلو-کراون (۱۹۶۰) استفاده شد. داده‌ها جهت تجزیه و تحلیل به نرم‌افزار SPSS22 منتقل و از آزمون همبستگی پیرسون و آزمون t استفاده شد. نتایج نشان داد که بین نیازهای بنیادین روانشناختی و هوش هیجانی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($p < 0/05$) اما رابطه معناداری بین نیازهای بنیادین روانشناختی و سازگاری اجتماعی و نیز بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی مشاهده نشد. همچنین بین میانگین مشاهده شده در متغیر نیازهای بنیادین روانشناختی دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود داشت؛ اما تفاوت معناداری بین میانگین دانشجویان دختر و پسر در متغیرهای هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی مشاهده نشد.

واژه‌های کلیدی: سازگاری اجتماعی، هوش هیجانی، نیازهای بنیادین روانشناختی.



Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between fundamental psychological needs and intellectual self-esteem with social adaptation among students of Payame Noor University of Kermanshah. The research method is descriptive-correlational. The research method is descriptive-correlational. The statistical society of this research has been compiled by all students of Payame Noor University in the academic year 2016. A sample of 100 participants (50 girls and 50 boys) was selected randomly as a sample. To collect data, questionnaires, the fundamental psychological needs of Deci and Ryan (2000), Bradborough Emotional Intelligence and Marlow-Crown Social Adjustment Questionnaire (1960) were used. Data were analyzed by SPSS22 software and Pearson correlation test and t-test were used. The results showed that there is a positive and significant relationship between the basic needs of psychological and spiritual self-esteem ($p < 0.05$), but there was no significant relationship between basic psychological needs and social adjustment as well as social intelligence and social adjustment. There was also a difference between the mean observed in the variables of the basic psychological needs of both male and female students, but there was no significant difference between the mean of male and female students in the variables of emotional intelligence and social adjustment.

Keywords: Social Adjustment, Emotional Intelligence, Basic Psychological Needs.



مقدمه

امروزه در دنیای زندگی می‌کنیم که بیش از هر زمان دیگر نیازمند انعطاف‌پذیری و یا به عبارتی سازگاری اجتماعی است. بدون شک داشتن سازگاری اجتماعی و انعطاف‌پذیری می‌تواند نقش بسزایی در بهبود زندگی افراد داشته باشد. سازگاری و هماهنگ شدن با خود و محیط پیرامون خود برای هر موجود زنده یک ضرورت حیاتی است. تلاش روزمره همه آدمیان حول محور همین سازگاری دور می‌زند و افراد هشیارانه یا ناهشیارانه می‌کوشند تا خود را با جهان پیرامون خود سازگار سازند (مظاهری، ۱۳۸۵). انسان برای بهبود زندگی خود ناگزیر از پذیرش فرآیند اجتماعی شدن است از این رو توجه به ابعاد گوناگونی چون کسب مهارت‌های اجتماعی، چگونگی برقراری ارتباط با سایر افراد و سازگاری اجتماعی که از جمله ابعاد فرآیند اجتماعی شدن به حساب می‌آیند، ضروری است. از سازگاری اجتماعی تعاریف بسیاری به عمل آمده است. اسلوی و گورا^۱ (۱۹۸۸؛ به نقل از عابدینی، ۱۳۸۱) سازگاری اجتماعی را مترادف با مهارت اجتماعی می‌دانند. از نظر آنان مهارت اجتماعی یعنی توانایی ایجاد ارتباط متقابل با دیگران در زمینه‌های خاص اجتماعی، به طریق خاص که در عرف جامعه قابل قبول و ارزشمند باشد. در حالیکه اسلوموسکی و دان^۲ (۱۹۹۶) سازگاری و مهارت اجتماعی را فرایندی می‌دانند که افراد را قادر می‌سازد تا رفتار دیگران را درک و پیش‌بینی کنند، رفتار خود را کنترل و تعاملات اجتماعی خود را تنظیم نمایند.

سازگاری اجتماعی به وضعیتی گفته می‌شود که افراد یا گروه‌ها رفتار خود را به تدریج و از روی عمد یا غیر عمد تعدیل می‌کنند تا با فرهنگ موجود سازگار شوند مانند رعایت عادات و عرف. به عبارتی واکنش‌هایی است که شخص برای رعایت محیط اجتماعی از خود نشان می‌دهد و آن‌ها را به علت هماهنگی‌شان با معیارهای اجتماعی و پذیرفته شدن‌شان از طرف آن، اساس رفتار خود قرار می‌دهند (آخوندی، ۱۳۷۶؛ نقل از شیدان فر ۱۳۸۸). سازگاری اجتماعی نقش موثری در بهداشت روانی دارد و در حوزه اختلالات و مشکلات روانشناختی، می‌تواند به شکل و شیوه درمانی موثر کاربرد داشته باشند. با در نظر گرفتن این فواید برای افراد خصوصاً در میان قشر جوان و دانشجویان بررسی میزان سازگاری اجتماعی و عوامل مختلفی که در آن دخالت دارند می‌تواند کمک شایانی در

¹Aslobi&Goora

²Slomoski&Don



بهبود و تقویت این پتانسیل و جلوگیری از عواقب ناشی از آن داشته باشد (رحمانی، ۱۳۸۷). سازگاری طیف گسترده‌ای دارد و جنبه‌هایی چون خانواده، همسالان و اجتماع را در برمی‌گیرد که در رأس همه‌ی آنها سازگاری اجتماعی قرار دارد (تیتو^۱، ۱۹۹۳). در شکل‌گیری سازگاری اجتماعی عواملی چون شیوه‌های تربیتی، ارزش‌ها و اعتقادات حاکم بر فرد و جامعه، همسالان، خانواده و آموزش و پرورش مؤثر هستند. سازگاری اجتماعی در میان ابعاد دیگر سازگاری بیشتر حائز اهمیت است زیرا این نیازهای اجتماعی هستند که بر رفتار فرد مسلط شده و بیشتر وقت و انرژی و فکر او را به خود مشغول می‌کنند (بارکرو سیرک^۲، ۱۹۸۹). وجود فرصت‌های محدود، احساس بی‌عدالتی‌ها و بی‌انصافی‌ها باعث کاهش سازگاری اجتماعی و ایجاد فشارهای روانی در بین افراد می‌شود (ساندلرو هال^۳، ۱۹۸۶). عوامل تاثیرگذار بسیاری بر سازگاری اجتماعی و تعاملات انسانی شناسایی شده‌اند که یکی از آنها نیازهای بنیادین روانشناختی است. با مروری بر نظریه‌های موجود در زمینه‌ی آموزش و مسائل اجتماعی مبتلا به آن، تدوین مدلی برای تبیین دستاوردهای عملکرد تحصیلی دانشجویان را می‌توان بر پایه‌ی نیازهای بنیادین روانشناختی که مبتنی بر نظریه خود تعیین‌گری (SDT) دسی و رایان (۱۹۸۵، ۲۰۰۰) است، انجام داد. این نظریه اذعان می‌دارد که انسان‌ها یا به خاطر انگیزش درونی و یا به خاطر انگیزش بیرونی برانگیخته می‌شوند. در نظریه خود تعیین‌گری تفاوت بین انواع انگیزش بر اساس دلایل و اهداف مختلفی که آن‌ها برای انجام یک عمل برانگیخته می‌شوند مشخص می‌شود. انگیزش درونی به انجام عملی به خاطر لذت یا علاقه درونی به چیزی و انگیزش بیرونی به انجام عملی به خاطر پیامدهای بیرونی تعریف می‌شود. بر اساس این دیدگاه انگیزش درونی در پی ارضای سه نیاز روانی بنیادین؛ خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران، می‌باشد. خودمختاری عبارت است از مسند درونی رفتار و به اراده و اختیار فرد اشاره دارد. شایستگی یعنی احساس اثربخشی در فعالیت‌ها که در جهت انسجام بخشی به خود است و ارتباط با دیگران، نیاز به برقراری ارتباط صمیمی و گرم با سایر افراد را می‌رساند (دسی و رایان^۴، ۲۰۰۰). بر طبق نظریه خود تعیین‌گری دسی و رایان، زمانی که این سه نیاز تحقق می‌یابند، آن‌ها باعث بهزیستی روانشناسی شده و دانش‌آموزان را قادر می‌سازند تا به عملکرد تحصیلی مطلوب دست یابند. در مقابل اگر این نیازها تحقق نیابند، دانش‌آموزان شکست خواهند خورد. تحقیقات گذشته (ریز، شلدون، گابل،

¹Tinto

²Barker&Cirake

³Sandler&Hall

⁴Deci&Reyan



رسو^۱ و رایان، ۲۰۰۰؛ شلدون و رایان و ریز، ۱۹۹۶؛ شلدون، ایلوت، کیم و کاسر^۲، ۲۰۰۱) شواهد تجربی در رابطه با این مفروضات فراهم کرده‌اند متغیر دیگری که به نظر می‌رسد بر سازگاری اجتماعی تاثیرگذار است، هوش هیجانی می‌باشد. کروکشانک، جنکینس و متکالف^۳ (۲۰۰۶) هوش هیجانی را با هوش میان‌فردی (یا درک دیگران) در نظریه گاردنر معادل دانسته‌اند. بنیانگذاران نظریه هوش هیجانی، پیتر سالووی و جان مایر (۱۹۹۰) هوش هیجانی را اینگونه تعریف کرده‌اند: "توانایی فرد در نظارت بر احساسات و هیجان‌های خود و دیگران به منظور متمایز ساختن آن‌ها از یکدیگر و استفاده از این اطلاعات برای هدایت اندیشه و عمل خود" (سیف، ۱۳۹۳). هوش هیجانی یک سری از توانایی‌ها است که برای موفقیت افراد در جنبه‌های مختلف زندگی شخصی و شغلی ضروری می‌باشد (بنسون، پلاگ و برون^۴، ۲۰۱۰). بی‌وایز^۵ و همکاران (۲۰۱۱) هوش هیجانی را توانایی ادراک عواطف و هیجانات، که موثر بر جنبه‌های مختلف زندگی افراد است، می‌دانند (بی‌وایز، بردی، اوشی و گریفین^۶، ۲۰۱۱). به عبارت دیگر هوش هیجانی، پتانسیلی است که منجر به توانمندسازی افراد برای سازگاری بهتر و کاهش دهنده تجربه استرس و حفظ بهتر سلامتی می‌باشد (پور، باریبال، فیتزپاتریک و روبرتر^۷، ۲۰۱۱). افراد دارای هوش هیجانی بالا، احساسات خود را به دقت درک کرده و به صورت یک‌پارچه از آن استفاده می‌کنند (اوبرادوویکا، جوانوویکا، پتروویکا و میتروویکا^۸، ۲۰۱۳). در پژوهش‌های مختلفی رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی معنادار ارزیابی شده است (میکائیلی منیع و مددی امام‌زاده، ۱۳۸۷؛ یار محمدیان و شرفی راد، ۱۳۹۰؛ کرمی و زکی-یی، ۱۳۹۰؛ لیث و تمنائی‌فر، ۱۳۹۳). بر اساس اهمیت قابل توجهی که سازگاری اجتماعی در نمود رفتاری افراد دارد و تاثیرپذیری این متغیر از سایر متغیرها، این پژوهشی درصدد پاسخ‌گویی به این پرسش می‌باشد که آیا بین نیازهای بنیادین روانشناختی و هوش هیجانی با سازگاری اجتماعی رابطه وجود دارد؟

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

¹Reis, Sheldon, Gable&Roscoe

²Elliot, Kim&Kasser

³Jenkins&Metcalf

⁴Benson, Ploeg&Brown

⁵Beauvais

⁶Brady, OShea&Griffin

⁷Por, Barriball, Fitzpatrick, Roberts

⁸Obradovica, Jovanovica, Petrovica&Mitrovica



فرضیه ۱: بین نیازهای بنیادین روانشناختی و سازگاری اجتماعی دانشجویان رابطه وجود دارد.

فرضیه ۲: بین نیازهای بنیادین روانشناختی و سازگاری اجتماعی دانشجویان رابطه وجود دارد.

فرضیه ۳: بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی دانشجویان رابطه وجود دارد.

فرضیه ۴: بین نیازهای روانشناختی دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود دارد.

فرضیه ۵: بین میانگین هوش هیجانی دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود دارد.

فرضیه ۶: بین نیازهای سازگاری اجتماعی دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود دارد.

روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و هوش هیجانی با سازگاری اجتماعی دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز کرمانشاه انجام شده است. در زمره پژوهش‌های توصیفی (غیر آزمایشی) همبستگی است. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز 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 سه ابزار استفاده شده که عبارتند از:

الف) پرسشنامه ارضای نیازهای بنیادین: این مقیاس توسط گاردیا، دسی وریان (۲۰۰۰) ساخته شده است. که میزان احساس حمایت از نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگر آزمودنی‌ها را می‌سنجد. مقیاس مذکور ۲۱ ماده است که براساس مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی شده است. پایایی این مقیاس بر اساس ضریب آلفای کرانباخ بین ۰/۷۶ تا ۰/۷۹ محاسبه شده است (قربانی و واتسون، ۲۰۰۶؛ به نقل از قاسمی‌پور، ۱۳۸۵).

ب) پرسشنامه هوش هیجانی برادبری - گریوز: این آزمون دارای ۲۸ ماده است که به ۵ مقیاس هوش هیجانی کلی، خودآگاهی، خود مدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط، تقسیم می‌شود. ضریب پایایی این پرسشنامه برای خود آگاهی ۰/۷۳، خود مدیریتی ۰/۸۷، آگاهی اجتماعی ۰/۷۸، مدیریت روابط ۰/۷۶ و نمره کل ۰/۷۸ بدست آمد



(گنجی، ۱۳۸۴).

ج) پرسشنامه سازگاری اجتماعی مارلو- کراون: مقیاس پذیرش اجتماعی (SDS) توسط کراون و مارلو در سال ۱۹۶۰ ساخته شد. این آزمون دارای ۳۳ عبارت است و آزمودنی باید با انتخاب یکی از گزینه‌های بلی یا خیر موافقت یا مخالفت خود با هر یک از عبارات آن را مشخص نماید. تحقیق شرف الدین (۱۳۸۹) برای تعیین پایایی مقیاس یاد شده نیز از دو روش آلفای کرونباخ و روش دو نیمه کردن مقیاس استفاده شده است که به ترتیب برابر ۰/۷۰ و ۰/۶۷ می‌باشد. روایی این مقیاس با سایر ابزارهای روانشناختی که برای اندازه گیری پذیرش اجتماعی طراحی شده است همبستگی بالا و قابل قبول نشان داده است (ثمری ولعلی فاز، ۱۳۸۴).

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 و آزمون t استفاده شده است.

یافته‌ها

جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از شاخص‌های آمار توصیفی استفاده شده که نتایج آن به شرح زیر است :

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار
خودمختاری	دختر	۵۰	۳۰/۳۰	۴/۸۷
	پسر	۵۰	۳۱/۲۰	۶/۲۰
	کل	۱۰۰	۳۰/۷۵	۵/۵۶
شایستگی	دختر	۵۰	۲۵/۶۸	۵/۳۷
	پسر	۵۰	۲۶/۸۰	۵/۳۱
	کل	۱۰۰	۲۶/۲۴	۵/۳۴
ارتباط با دیگران	دختر	۵۰	۳۵/۰۲	۵/۳۷
	پسر	۵۰	۳۹/۸۲	۵/۸۹
	کل	۱۰۰	۳۷/۴۲	۶/۱۰
نیازهای بنیادین روانشناختی	دختر	۵۰	۹۱/۰۰	۱۲/۵۷

نیازهای بنیادین روانشناختی



۱۳/۵۷	۹۷/۸۲	۵۰	پسر	
۱۳/۴۶	۹۴/۴۱	۱۰۰	کل	
۵/۸۰	۲۳/۷۶	۵۰	دختر	
۳/۲۴	۲۵/۴۰	۵۰	پسر	هوش هیجانی
۴/۷۵	۲۴/۵۸	۱۰۰	کل	
۲۱/۵۰	۹۹/۷۹	۵۰	دختر	
۱۵/۹۵	۱۰۵/۴۶	۵۰	پسر	سازگاری اجتماعی
۱۹/۰۲	۱۰۲/۶۵	۱۰۰	کل	

برای نمونه پژوهش به حجم ۱۰۰ نفر، مقدار میانگین (انحراف معیار) محاسبه شده در متغیر نیازهای بنیادین روانشناختی بطور کلی برای گروه دختران برابر با ۹۱/۰۰ (۱۲/۵۷) و در گروه پسران مقدار ۹۷/۸۲ (۱۳/۵۷) محاسبه شده است. در متغیر هوش هیجانی مقدار میانگین (انحراف معیار) برابر با ۲۴/۵۸ (۴/۷۵) که در گروه دختران مقدار میانگین برابر با ۲۳/۷۶ و در گروه پسران برابر ۲۵/۴۰ ارزیابی شده است. در متغیر سازگاری اجتماعی بطور کلی مقدار میانگین (انحراف معیار) برابر با ۱۰۲/۶۵ (۱۹/۰۲) که مقدار میانگین برای گروه دختران ۹۹/۷۹ و در گروه پسران ۱۰۵/۴۶ بدست آمده است.

جهت بررسی فرضیه اول پژوهش؛ بین نیازهای بنیادین روانشناختی و سازگاری اجتماعی 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 نیازهای بنیادین روانشناختی و سازگاری اجتماعی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	معناداری
نیازهای بنیادین روانشناختی	۹۴/۴۱	۱۳/۴۶	۰/۰۱۲	۰/۹۰۸
سازگاری اجتماعی	۱۰۲/۶۵	۱۹/۰۲		

اطلاعات جدول ۲ نشان می‌دهد که همبستگی معناداری بین نیازهای بنیادین روانشناختی و سازگاری اجتماعی وجود ندارد.

به منظور بررسی فرضیه دوم پژوهش؛ مبنی بر اینکه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و سازگاری اجتماعی 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 نیازهای بنیادین روانشناختی و هوش هیجانی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	معناداری
نیازهای بنیادین روانشناختی	۹۴/۴۱	۱۳/۴۶	۰/۲۷۱	۰/۰۰۷
هوش هیجانی	۲۴/۵۸	۴/۷۵		

نتایج نشان می‌دهد که همبستگی معنادار و مثبت ($r=0/271$) بین دو متغیر نیازهای بنیادین روانشناختی و هوش هیجانی در دانشجویان در سطح $0/01$ وجود دارد.

جهت بررسی فرض سوم پژوهش؛ بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی 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 هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	معناداری
هوش هیجانی	۲۴/۵۸	۴/۷۵	۰/۱۳۳	۰/۱۸۸
سازگاری اجتماعی	۱۰۲/۶۵	۱۹/۰۲		

اطلاعات جدول ۴ نشان می‌دهد که بین دو متغیر هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی در دانشجویان رابطه معناداری وجود ندارد.

جهت بررسی فرضیه چهارم پژوهش، بین نیازهای بنیادین روانشناختی دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود دارد؛ از آزمون t مستقل استفاده شده است که نتایج آن در جدول ذیل آمده است.

جدول ۴: نتایج آزمون t جهت بررسی تفاوت نیازهای بنیادین روانشناختی در دانشجویان دختر و پسر

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	معنی‌داری
نیازهای بنیادین روانشناختی	دختر	۵۰	۹۱/۰۰	۱۲/۵۷	۹۸	-۲/۶۰۶	۰/۰۱۱
	پسر	۵۰	۹۷/۸۲	۱۳/۵۷			

با توجه به نتایج جدول ۴، مقدار t محاسبه شده برابر $-۲/۶۰۶$ در سطح $0/05$ معنادار می‌باشد به عبارت دیگر تفاوت مشاهده شده بین میانگین محاسبه شده متغیر نیازهای بنیادین روانشناختی در بین دانشجویان معنادار و میزان این متغیر در گروه پسران بیش از دختران است.

جهت بررسی فرضیه پنجم پژوهش؛ که بین میانگین هوش هیجانی دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود دارد. از آزمون t مستقل استفاده شده است که نتایج آن در جدول ذیل آمده است.



جدول ۵ نتایج آزمون t جهت بررسی تفاوت هوش هیجانی در دانشجویان دختر و پسر

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	معنی داری
هوش هیجانی	دختر	۵۰	۲۳/۷۶	۵/۸۰	۹۸	-۱/۷۴۳	۰/۰۸۴
	پسر	۵۰	۲۵/۴۰	۳/۲۴			

بر اساس مندرجات جدول ۵ مشاهده می‌گردد که تفاوت مشاهده شده در میانگین هوش هیجانی در دو گروه معنادار نیست.

جهت بررسی فرضیه ششم پژوهش، مبنی بر اینکه بین نیازهای سازگاری اجتماعی دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود دارد؛ از آزمون t مستقل استفاده شده است که نتایج آن در جدول ذیل آمده است.

جدول ۶ نتایج آزمون t جهت بررسی تفاوت سازگاری اجتماعی در دانشجویان دختر و پسر

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	معنی داری
سازگاری اجتماعی	دختر	۵۰	۹۹/۷۹	۲۱/۵۰	۹۸	-۱/۴۹۰	۰/۱۳۹
	پسر	۵۰	۱۰۵/۴۶	۱۵/۹۵			

بر اساس مندرجات جدول ۶ مشاهده می‌گردد که تفاوت مشاهده شده در میانگین محاسبه شده در متغیر سازگاری اجتماعی در دو گروه دانشجویان دختر و پسر معنادار نیست.

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه نیازهای بنیادین روانشناختی و هوش هیجانی با سازگاری اجتماعی بوده است. با توجه به نتایج بدست آمده از فرضیه اول پژوهش مبنی بر اینکه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و سازگاری اجتماعی رابطه وجود دارد نتایج رابطه معناداری بین این دو متغیر نشان نداد که این نتیجه با نتایج پژوهش‌های مهدیان و یحیایی‌راد (۱۳۹۴)، فتحی، رضاپور و یاقوتی آذر (۱۳۹۰) و صالح صدق‌پور، اسدس و میری (۱۳۸۹) ناهمسو بوده است. در بررسی فرض دوم پژوهش مشاهده شده است که بین نیازهای بنیادین روانشناختی و هوش هیجانی رابطه وجود دارد که این نتیجه با نتایج پژوهش جوادپور (۱۳۹۱) همسو می‌باشد. همچنین در بررسی فرضیه سوم پژوهش، بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی رابطه معناداری مشاهده نشده است که این نتیجه با نتایج پژوهش‌های یار محمدیان و شرفی راد (۱۳۹۰)، عسگری و روشنی (۱۳۹۱)، تسای و



لارونس (۲۰۱۱) و ایچن (۲۰۰۹) همخوان نمی‌باشد. و نیز در بررسی تفاوت مشاهده شده در میانگین دو گروه دانشجویان دختر و پسر در متغیر نیازهای بنیادین روانشناختی، تفاوت معنادار ارزیابی شده است که این نتیجه همسو با نتایج پژوهش فتحی، رضاپور و یاقوتی آذر (۱۳۹۰) می‌باشد. در بررسی تفاوت مشاهده شده در میانگین متغیرهای هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی در بین دو گروه دختر و پسر دانشجویان نتایج این پژوهش تفاوت معناداری را نشان نداده است که با نتایج پژوهش‌های کافی (۱۳۸۹)، جوادپور (۱۳۹۱) و پتیل (۲۰۰۹) هم راستا نمی‌باشد.

منابع

- جوادپور، مرضیه (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش عاطفی و ارضای نیازهای اساسی روانشناختی در دانش آموزان دبیرستانی شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته روانشناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.
- صالح صدق پور، بهرام؛ اسدی، مسعود و میری، میر نادر (۱۳۸۹). رابطه نیازهای بنیادین و حمایت اجتماعی در سازگاری آموزشی، اجتماعی و عاطفی دانش آموزان. مجله روانشناسی. ۱۴ (۴): ۴۱۶-۴۰۱.
- عابدینی، یاسمین (۱۳۸۱). بررسی رابطه مهارت های حل مسائل اجتماعی با پذیرش همسالان در دانش آموزان دختر پایه های دوم و پنجم ابتدایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران.
- فتحی، آیت‌اله، رضاپور، یوسف و یاقوتی آذر، شهرام (۱۳۹۰). تعیین رابطه نیازهای بنیادین و حمایت اجتماعی با سازگاری اجتماعی در دانش آموزان دختر و پسر. مجله مطالعات امنیت اجتماعی. ۲۵: ۱۴۶-۱۳۱.
- مهدیان، حسین و یحیایی‌راد، محبوبه (۱۳۹۴). رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و کمال‌گرایی با سازگاری اجتماعی. سومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم رفتاری.
- میکائیلی‌منبع، فرزانه؛ مددی امام‌زاده، زهرا (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی- اجتماعی و سازگاری اجتماعی در دانشجویان دارای حکم انضباطی و مقایسه آن با دانشجویان بدون حکم دانشگاه ارومیه. پژوهش‌های نوین روانشناختی. ۳(۱۱): ۱۲۱-۹۹.
- یارمحمدیان، احمد و شرفی‌راد، حیدر (۱۳۹۰). تحلیل رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی نوجوانان. جامعه‌شناسی کاربردی. ۲۳(پیاپی ۴۴): ۵۰-۳۵.

Benson G, Ploeg J, Brown B (۲۰۱۰). A cross-sectional study of Emotional intelligence in baccalaureate nursing students. *Nurse Education Today*. ۳۰(۱): ۴۹-۵۳.

Beauvais A, M, Brady N, O'Shea ER & Griffin MT (۲۰۱۱). Emotional intelligence and nursing performance among nursing. *Educational and psychological measurement*, 32, 458- 48.

Por J, Barriball L, Fitzpatrick J, Roberts J (۲۰۱۱). Emotional intelligence: its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Journal of Nurse Education Today*. ۸۶۰-۸۵۵: (۸۰).



Ryan, R.M. Deci, E. L .(۲۰۰۰) Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well- being- *American psychologist* 55-68-78.

Slomowski ,C& .Dunn, J .(۱۹۹۶) .Young children understand of other people's feeling and beliefs. *Child Development*, 62, 1352-1336.

Sheldon, K., Ryan, R& .,Reis ,H .(۱۹۹۶) .What makes for a good day ?Competence and autonomy in the day and in the person .*Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 66-84.

Sheldon, K.M. Elliot, A.J. Kim, Y& .Kasser, T.(۲۰۰۱) .What is satisfying event Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of personality and social psychology*, 80,325-339.



آموزش الکترونیکی رویکردی نو در مدیریت آموزشی.

بهمن سعیدی پور، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور ایران.

مژگان مهدی آبادی، دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه. (نویسنده مسئول)

ایمیل: dolatshahi_500@yahoo.com

چکیده

موضوع این مقاله آموزش الکترونیکی به عنوان رویکردی نو در مدیریت آموزشی می باشد. هدف از این مقاله بررسی مفهوم آموزش الکترونیکی، تاریخچه، انواع، مزایا، مشکلات آموزش الکترونیکی، و مدیریت آموزشی می باشد. روش پژوهش اسنادی - تحلیلی با استفاده از منابع چاپی و الکترونیکی است. یافته های این پژوهش بیانگر آن است که آموزش الکترونیکی یکی از رویکردهای نو در امر آموزش می باشد. از بررسی های صورت گرفته و مرور تاریخچه آموزش الکترونیکی در ایران می توان به این نتیجه رسید که این عملکرد بسیار نوپا بوده و راهی طولانی را در پیش رو دارد. با توجه به اینکه نیازهای آموزشی در حال گسترش روزافزون می باشد این امر، به روز شدن و گسترش و ارتقای فناوری های آموزشی را نیز می طلبد. از این رو انتظار می رود در آینده شاهد نو آوریهای در زمینه نرم افزارهای آموزش الکترونیکی باشیم. ضرورت و الزام یاد گیری و استفاده از آموزش الکترونیکی در جوامع مختلف و در کشور ایران به خوبی احساس می گردد. مشکلات عدیده ای پیش روی آموزش الکترونیکی می باشد که با توجه به توان علمی و پتانسیل های علمی و مهارتی جوان کشور می توان به رفع این مشکلات امیدوار بود. از بیان مطالب فوق، این مطلب در ذهن ما تداعی می شود که مدیریت آموزشی به عنوان یک علم نوپا و مدرن، می تواند از آموزش الکترونیکی به عنوان یکی از روش های تدریس و یادگیری، در جهت پیشبرد اهداف مدیریتی خود استفاده نماید.

کلید واژه: آموزش الکترونیکی، مدیریت، الکترونیکی، رویکرد.



مفهوم آموزش الکترونیک

در عصر جدید آموزش سنتی و حضوری جوابگوی جامعه‌ی رو به رشد و جوان کشور نمی باشد. بنابراین آموزش غیر حضوری و بخصوص آموزش الکترونیکی می تواند به عنوان رویکردی جدید در آموزش تلقی گردد. از آموزش الکترونیکی به تعداد نویسندگان در این زمینه تعریف وجود دارد که به ذکر تعدادی از آنها پرداخته می شود.

آموزش الکترونیکی، نظام آموزشی نوینی است که در آن تمامی فرایند آموزش و یادگیری به وسیله فن آوری اطلاعات و ارتباطات صورت می گیرد (علیزاده و دیگران، ۱۳۹۶، ص ۹۹-۸۳). در جایی دیگر بدیعی و فرج الهی به نقل از رضایی راد (۲۰۱۲) می نویسند: «آموزش الکترونیکی شیوه ای از یادگیری است که بر مبنای کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات و شبکه های کامپیوتری شکل گرفته است و ماهیت تحصیل دانش را از آموزش به سمت یادگیری سوق داده است» (بدیعی، فرج الهی، ۱۳۹۵، ص ۲۲-۱۳).

آموزش الکترونیکی به معنی انتقال محتوا و یا به تعبیر بهتر، انتقال دانش با استفاده از ابزارهای الکترونیکی است. بنابر این هر نوع آموزش که برای انتقال دانش از بستر الکترونیکی استفاده کند، در زمره ی آموزش الکترونیکی قرار می گیرد (حقانی، ۱۳۸۲، ص ۵۰-۳۹). یادگیری الکترونیکی یک مدل یادگیرنده محور است که یادگیرندگان را برای یافتن داده ها، در زمان مطلوب و با سرعت شخصی، کمک می کند (قریشی، منشی، ۱۳۹۵). با توجه به تعاریف ذکر شده می توان اظهار نمود که آموزش الکترونیکی یکی از رویکردهای نو در امر آموزش می باشد.

تاریخچه آموزش الکترونیک

آموزش الکترونیکی علمی است که از عمر آن در دنیا و همچنین ایران مدت زیادی نمی گذرد. معمولاً هر رویکرد و یا علمی تا به عرصه ظهور می رسد، مراحل و چرخه ای را طی می کند که به ذکر پاره ای از آنها می پردازیم. همگام با پیشرفت های بشر در زمینه فناوری های گوناگون، از جمله رسانه ها و ابزارهای ارتباط جمعی، نوع و میزان تعاملات در محیط های آموزشی نیز دستخوش تغییر و تحولات شگرفی شده اند (حقانی، ۱۳۸۳، ص ۵۰-۳۹). در قرن بیست و یکم پیشرفت های سریع فناوری اطلاعات باعث دگرگونی های بسیاری در جنبه های



زندگی بشر شده است (قاسمی و شهریاری فرد، ۱۳۹۵، ص ۳۱۸-۳۰۷). آموزش مجازی به هرگونه فرآیند یادگیری اشاره می کند که در یک واقعیت مجازی و یا یک کلاس درس مجازی رخ می دهد. موقعیتی که در آن این یادگیری اتفاق می افتد، مجازی نامیده می شود زیرا آن موقعیت در فضای واقعی وجود ندارد. اینترنت به عنوان کلاس مجازی رسانه بسیار خوبی است زیرا به یادگیرندگان و یاددهندگان امکان ارتباط متقابل در سراسر جهان را می دهد (شعبانی نیا، ۱۳۸۷، ص ۲۱).

نخستین بار در سال ۱۹۶۰ دانشگاه ایلینوی کلاس مبنی بر کامپیوتر را طراحی کرد. در این کلاس دانشجویان می توانستند از منابع اطلاعاتی آن دوره، هنگامی که به خطابه های ضبط شده با دستگاه های ارتباط از راه دور (مانند رادیو و تلویزیون) گوش می دهند، استفاده کنند. سپس دانشگاه استنفورد برای آموزش ریاضی به کودکان مدارس ابتدایی از کامپیوتر استفاده کرد. با اختراع پست الکترونیک در اواسط دهه ۱۹۷۰ آموزش های الکترونیک مبتنی بر شبکه های رایانه ای اتخاذ شد (قاسمی و شهریاری فرد، ۱۳۹۵، ص ۳۱۸-۳۰۷). سال ۱۹۹۸ برای اولین بار یک برنامه نرم افزاری قدرتمند که بیانگر تحول انقلابی در سیستم الکترونیکی بود، تحت عنوان استاد دیجیتالی که یکی از موارد استفاده اولیه از کامپیوتر تلفنی در امور آموزشی را پیشنهاد می کرد در آمریکا مورد استفاده قرار گرفت (امیری، ۱۳۸۸).

باتوجه به جمعیت جوان کشور ایران، محدودیت منابع و ظرفیت آموزشی در نظام آموزشی فعلی کشور، شکی نیست که سیستم آموزش سنتی در عصر حاضر نمی تواند پاسخ گوی نیازهای جامعه باشد، به همین دلیل دانشگاه های ایران از سال ۱۳۸۱ به سمت آموزش الکترونیک گام برداشتند (قاسمی و شهریاری فرد، ۱۳۹۵، ص ۳۱۸-۳۰۷). از بررسی های صورت گرفته و مرور تاریخچه آموزش الکترونیکی در ایران می توان به این نتیجه رسید که این عملکرد بسیار نوپا بوده و راهی طولانی را در پیش رو دارد.

مزایای آموزش الکترونیک

آموزش الکترونیک یکی از نو آوریهای قرن اخیر در آموزش می باشد که یادگیری و کسب مهارت را دگرگون نموده است و بالطبع ضرورت استفاده و همگانی نمودن این رویکرد بیشتر از قبل احساس می گردد که به ذکر پاره ای از نظرات پرداخته می شود. در دهه اخیر، استفاده از دوره های آموزش مجازی روشی موثر و فراگیر در تمام



دنیا برای ارتقای کیفیت و اثر بخشی معلمان است (حکیم زاده و دیگران، ۱۳۹۴، ص ۵۰-۳۵). یادگیری الکترونیکی توانایی های منحصر بفردی در پشتیبانی از ارتباط غیر همزمان و مشارکتی در محیط آموزش پویا و با قابلیت سازگاری دارد (دکتر گریسون، ۲۰۰۴، ص ۶۳).

در جایی دیگر کاناگاراچا مینویسد: «هدف از آموزش الکترونیکی شکستن حصارهای زمانی و مکانی و افزایش فرصتهای یادگیری است» (کاناگاراچا، ۲۰۰۲، ص ۱۴۳). آموزش از راه دور امروزه در بسیاری از کشورها مورد توجه است. این سبک آموزش باعث می شود افراد دور از مؤسسه آموزش ببینند و برای تربیت متخصصین مختلف مقرون به صرفه است (خانجانی، صابر، ۱۳۹۰، ص ۵۴-۴۱).

در قرن بیست و یکم مهم ترین شاخص توسعه هر کشور، بر اساس میزان تولید، توزیع و مصرف اطلاعات در آن تعیین می گردد. آموزش الکترونیکی وسیله ای است که انسان ها را در رسیدن به این هدف یاری می رساند. با استفاده از آموزش الکترونیکی می توان خیلی سریع و راحت به خودآموزی پرداخت (زاهدی و دیگران، ۱۳۹۴).

هدف آموزش الکترونیک فراهم نمودن امکان دسترسی یکسان در دوره های درسی و ایجاد فضای آموزشی یکنواخت برای اقشار مختلف در هر نقطه جغرافیایی و بهینه سازی شیوه های ارائه مطالب درسی به منظور یادگیری است. آموزش الکترونیک از این حیث حائز اهمیت است که می تواند اختلافات بین کشورها را کاهش دهد، به عبارت دیگر با انتشار رایگان دانش بین کشورها، رشد کشورهای در حال توسعه در زمینه های علمی سرعت پیدا خواهد کرد و باعث شتاب بخشیدن به توسعه اقتصادی جهان خواهد شد (قاسمی، شهریاری فرد، ۱۳۹۵، ص ۳۰۷-۳۱۸).

کاهش هزینه های جنبی آموزشی، از جمله هزینه رفت و آمد معلم و متعلم به محل آموزش، محیط آموزشی همیشه در دسترس، بدون وابستگی به مکان و یا زمان خاص، ارزیابی دروس توسط متعلم قبل از تصمیم قطعی برای شرکت در کلاس درس، امکان پیمودن مسیر آموزش یا سرعت و عمق قابل تنظیم از طرف متعلم، به روز بودن محتوای آموزش ارائه بهتر محتوا با استفاده از امکانات فناوری اطلاعات، عدم وابستگی کیفیت ارائه محتوا به حالات روحی و موضعی فرد انتقال دهنده آموزش از مزایای آموزش الکترونیکی می باشد (حقانی، ۱۳۸۳، ص ۵۰-).



۳۹). باتوجه به موارد ذکر شده ضرورت و الزام یاد گیری و استفاده از آموزش الکترونیکی در جوامع مختلف و در کشور ایران به خوبی احساس می گردد.

مشکلات و آموزش الکترونیکی

هر رویکرد و یا پروسه ای در ابتدای امر مشکلات و محدودیت های بسیاری را پیش رو خواهد داشت و آموزش الکترونیکی هم از این امر مستثنی نمی باشد. به موارد زیادی از مشکلات توسط صاحب نظران این فن اشاره شده است که به ذکر پاره ای از آنها پرداخته می شود. حکیم زاده از قول زمانی می نویسد: «از مهم ترین عوامل باز دارنده کاربرد رایانه در نظام آموزشی، عدم آموزش کافی معلمان، مدیران و دیگر دست اندر کاران آموزشی برای کاربرد رایانه و نداشتن دسترسی کافی به سخت افزارها و نرم افزار هاست» (حکیم زاده و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۵۰-۳۵).

از مشکلات آموزش غیر حضوری می توان به مواردی از جمله موافق نبودن بالا دستان، عدم اطمینان به اعتبار دوره ها، مشکلات فنی، سرعت پایین خطوط اینترنت، فقدان یا آشنا نبودن مدرسان مجرب به آموزش این دوره و فقدان مسوول اجرایی اشاره نمود (خانجانی، صابر، ۱۳۹۰، ص ۵۴-۴۱). در جایی دیگر دانشور از قول گهلاف و دیگران، مینویسد: «درحالی که آموزش از راه دور فایده های زیادی برای دانش آموزان و دانشجویان فراهم کرده، ظهور آن برای معلمان و مدرسان مسائل جدیدی را ایجاد کرده است، بین آموزش در یک فاصله و آموزش چهره به چهره تفاوت وجود دارد لذا مدرسان و معلمان باید سبک های آموزشی خود را با ارائه آموزش از راه دور مناسب انطباق دهند» (دانشور، ۱۳۹۲). با توجه به موارد فوق می توان اظهار نمود که مشکلات عدیده ای پیش روی آموزش الکترونیکی می باشد که با توجه به توان علمی و پتانسیل های علمی و مهارتی جوان کشور می توان به رفع این مشکلات امیدوار بود.



مدیریت آموزشی و آموزش الکترونیکی

مدیریت آموزشی همچون دیگر علم های نوین در مسیر رو به رشد خود مشکلات و چالش های بسیاری را تجربه نموده و می توان یکی از چالش های مهم در مدیریت آموزشی را چگونگی و ضرورت آموزش الکترونیکی دانست. در این رابطه تعاریف و پژوهش های بسیاری صورت گرفته که به ذکر پاره ای از آنها می پردازیم. رشته مدیریت آموزشی به تدریج و در طول زمان شکل گرفته و به سوی ساختاری منظم و مرکب از موضوعات، عناوین، مفاهیم، اصول، مهارت ها و اصطلاحات مربوط به خود پیش می رود. (شمس مورکانی، معارف وند، ۱۳۹۴، ص ۹۵-۱۲۰). انسان اجتماعی در عرصه فناوری داده ها و ارتباطات همواره نسبت به انتقال و دریافت مفاهیم در کوتاه ترین زمان و آسان ترین راه متمایل بوده است. یک رسانه با ایفای نقش آموزش محور می تواند در بهبود و روان سازی راهبردهای مدیریت آموزشی یک کشور نقش ویژه را ایفا نماید (استخریان حقیقی و دیگران، ۱۳۹۲، ص ۲۳۷-۲۱۵).

درجایی دیگر شمس مورکانی و معارف وند از قول بیدختی و بختیاری می نویسند: «نیاز روزافزون به مدیریت آموزشی، بیشتر ناشی از تغییرات کلی است که در عناصر مختلف آموزشی و بافت آن از آغاز دوره جدید آموزش رسمی ایران صورت گرفته است» (شمس مورکانی، معارف وند، ۱۳۹۴، ص ۹۵-۱۲۰). استخریان و دیگران از قول رحمتی می نویسند: «مدیران سازمان های آموزشی، با استفاده از بازخوردهای مخاطبان و تحلیل مقدار تمایل و رغبت آنان در دریافت و پذیرش محتوا، میتوانند شناختی خوب از موقعیت و تأثیر فعالیت های خود پیدا کنند و از این راه نقاط ضعف و قوت محتوای آموزشی را به راحتی شناسایی و برای حل و تقویت آن ها با توجه به ماهیت و فضای سایبری بستر انتقال پیام، تغییرات لازم را اعمال کنند» (استخریان حقیقی و دیگران ۱۳۹۲، ص ۲۳۷-۲۱۵). از بیان مطالب فوق، این مطلب در ذهن ما تداعی می شود که مدیریت آموزشی به عنوان یک علم نوپا و مدرن، می تواند از آموزش الکترونیکی به عنوان یکی از روش های تدریس و یادگیری، در جهت پیشبرد اهداف مدیریتی خود استفاده نماید.



نتیجه گیری

آموزش الکترونیکی یکی از رویکردهای نو در امر آموزش می باشد. از بررسی های صورت گرفته و مرور تاریخچه آموزش الکترونیکی در ایران می توان به این نتیجه رسید که این عملکرد بسیار نوپا بوده و راهی طولانی را در پیش رو دارد. با توجه به اینکه نیاز های آموزشی در حال گسترش روز افزون می باشد این امر به روز شدن و گسترش و ارتقای فناوری های آموزشی را نیز می طلبد. از این رو انتظار می رود در آینده شاهد نو آوری هایی در زمینه نرم افزارهای آموزش الکترونیکی باشیم. ضرورت و الزام یاد گیری و استفاده از آموزش الکترونیکی در جوامع مختلف و در کشور ایران به خوبی احساس می گردد. مشکلات عدیده ای پیش روی آموزش الکترونیکی می باشد که با توجه به توان علمی و پتانسیل های علمی و مهارتی جوان کشور می توان به رفع این مشکلات امیدوار بود. از بیان مطالب فوق، این مطلب در ذهن ما تداعی می شود که مدیریت آموزشی به عنوان یک علم نوپا و مدرن، می تواند از آموزش الکترونیکی به عنوان یکی از روش های تدریس و یادگیری، در جهت پیشبرد اهداف مدیریتی خود استفاده نماید.



منابع

- ۱- بدیعی الهه، فرج الهی مهران، تاثیر محتوای طراحی شده بر مبنای هریک از هوشهای چندگانه گاردنر در حیطه تعاملی، بر یادگیری دانش آموزان هنرستانی، در آموزش ترکیبی، فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال سیزدهم، دوره دوم، شماره ۲۲ پایبی.
- ۲- عزیزاده ماه منیر، فقیه آرام امیر حسین، شناسایی عوامل سازنده گرایش به آموزش الکترونیکی در بین استادان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، ۱۳۹۶، فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی سال پنجم، شماره سوم.
- ۳- حقانی نادر، قابلیت های بستر الکترونیکی در آموزش، ۱۳۸۳، فصلنامه پژوهش زبان های خارجی، شماره ۱۸.
- ۴- حکیم زاده رضوان، بررسی وضعیت دوره های مجازی آموزش ضمن خدمت فرهنگیان، ۱۳۹۴، فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال پنجم، شماره ۴.
- ۵- استخریان حقیقی امیررضا، فرهنگی علی اکبر، اسکروچی رقیه، اسکروچی غلامرضا، ارائه مدل مدیریت محتوای رسانه های آموزشی دیجیتال فارسی زبان، ۱۳۹۵، فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال هفتم، شماره ۲.
- ۶- شمسی مورکانی غلامرضا، معارف و نند زهرا، الگویی برای تضمین کیفیت دوره آموزشی رشته مدیریت آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد، ۱۳۹۴، نشریه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، دوره پنجم، شماره ۱۲.
- ۷- قاسمی احمد رضا، شهریار فرد آذین، شناسایی والویت بندی شاخص های دخیل بر کیفیت آموزش الکترونیک، ۱۳۹۵، نشریه فن آوری و آموزش، دوره دهم، شماره ۴.
- ۸- امیری محبوبه، پایان نامه تدوین استراتژی گسترش آموزش مجازی در دانشگاه پیام نور، ۱۳۸۸.
- ۹- دانشور میترا، پایان نامه طراحی الگوی برنامه آموزشی و پشتیبانی مدرسان آموزش از راه دور (شیوه مجازی) PHD رشته برنامه ریزی آموزش از راه دور گروه علوم تربیتی، ۱۳۹۲.
- ۱۰- قریشی منا، منشئی غلامرضا، ۱۳۹۵، فصلنامه روش ها و مدل های روان شناختی، سال هفتم، شماره ۲۴.
- ۱۱- خانجانی نرگس، صابر مریم، تجربیات اساتید از اولین دوره آموزش غیر حضوری گواهینامه عالی بهداشت کشور در دانشگاه علوم پزشکی کرمان، ۱۳۹۰، مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، دوره دهم، ویژه نامه ۱۳۹۰.
- ۱۲- زاهدی زهرا، بشیری سید محمد، کریم زادگان داوود، فرج الهی مهران، بررسی امکان استفاده از آموزش الکترونیکی بر اساس دو عامل آگاهی و علاقه مندی زیست محیطی دانش آموزان متوسطه شهر تهران، ۱۳۹۴، علوم و تکنولوژی محیط زیست، دوره هفدهم، شماره چهار.



تحلیل کمی گویه های مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی از نگاه تخصص محور

سعید طالبی، عضو هیئت علمی، دانشگاه پیام نور

معصومه احمدنیا، دانشجوی کارشناسی ارشد، آموزش و بهسازی منابع انسانی، دانشگاه پیام نور شیراز

چکیده

هدف پژوهش، بررسی کمی گویه های مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی از نگاه تخصص محور است نمونه پژوهش حاضر، ۲۰ نفر از مدرسین که خود فارغ التحصیل رشته های برنامه ریزی درسی، تحقیقات آموزشی، مدیریت آموزشی و برنامه ریزی آموزشی بودند و در حال حاضر در دانشگاههای استان فارس مشغول به تدریس می باشند به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند ابزار مورد استفاده گویه های مربوط به پژوهش عباباف و همکاران (۱۳۹۳) بود نتایج نشان داد که هیچکدام از گویه های مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی از نگاه تخصص محور به دلیل اینکه بالاتر از ۱/۵ بودند، از گویه ها حذف نشدند بنابراین می توان آمادگی برای عمل و اقدام برای عمل برنامه درسی را از مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی دانست و از مولفه های فعلیت بخشیدن به برنامه درسی، ارتباط برقرار کردن و تأمل بعد عمل را به عنوان زیر مولفه های اقدام برای عمل برنامه درسی در رویکرد تخصص محور نام برد.

واژگان کلیدی: عمل برنامه درسی، رویکرد تخصص محور، آمادگی برای عمل، اقدام برای عمل.



مقدمه

یکی از برداشت‌ها در مقوله برنامه درسی، برداشت برنامه درسی به عنوان حرفه است یا به عبارتی انجام عمل حرفه‌ای به کمک برنامه درسی مدنظر است. به تعبیری دیگر مدرسان برای عمل حرفه‌ای خود به دانشی فراتر از دانش تخصصی خود نیاز دارند تا بتوانند تلفیقی همگون بین دانش تخصصی و الزام‌های حرفه‌ای ایجاد نمایند. این برداشت از برنامه درسی با برداشتی که برنامه درسی را به عنوان یک نقشه برای تجارب یادگیری می‌داند در تقابل نیست بلکه در همان راستا، قلمرو مطالعات برنامه درسی را فراتر از یک حوزه دیسپلینی وسعت بخشیده است. برداشت برنامه درسی به عنوان عمل حرفه‌ای هم دارای قدمتی طولانی و هم دارای صاحب‌نظران بنامی نظیر تابا (۱۹۶۲) است (عباباف و همکاران، ۱۳۹۳). بر همین اساس دول (۱۹۹۷ نقل از عباباف و همکاران، ۱۳۹۳) معتقد است که برنامه درسی، عمل تدریس را شکل می‌دهد و نمی‌تواند تحقق یابد مگر اینکه از طریق اقدامات مربوط به تدریس انجام شود لذا تدریس نمی‌تواند از برنامه درسی جدا باشد و اقدامات مربوط به تدریس، ماحصل برنامه درسی است به عبارت دیگر آموزش، اجرای الگو برنامه درسی است و چنانکه آموزشی در کار نباشد، دلیلی برای تهیه برنامه درسی وجود ندارد. بنابراین برنامه ریز باید تدریس را به عنوان جمع‌بندی کوشش‌های خود تلقی کند (تقی پورظهیر، ۱۳۸۱ : ۱۹۱). ملکی (۱۳۸۰) درباره ارتباط برنامه ریزان درسی و مدرسان سه حالت زیر را بیان می‌کند:

- برنامه ریزان درسی، اصول و روش‌های تدریس برنامه را به طور کامل تعیین و در مجموعه برنامه درسی ارایه می‌دهند.
 - برنامه ریزان درسی در مورد نحوه تدریس دخالت کمتری می‌کنند و میدان عمل بیشتری به مدرسان می‌دهند تا با شناختی که از فراگیران دارند، روش تدریس مناسب را انتخاب نمایند.
 - مدرسان در همه مراحل اعم از طراحی و اجرای برنامه درسی و تدریس اقدام می‌کنند
- یکی از رویکردها در بعد عملی سواد برنامه درسی مدرس، رویکرد تخصص محور است که بیشتر مربوط به حالت اول از حالت‌های مطرح شده است به عبارت دیگر عمل برنامه درسی در نگاه تخصص محور، متمرکز بر عمل حرفه‌ای بر اساس چارچوب تصویب و ارجاع شده از مدیریت برنامه درسی در سطح وزارتخانه است و مدرسان اختیاراتی خارج از آن ندارند در این رویکرد برنامه درسی و تدریس دو مقوله مستقل از هم تلقی می‌شود



و محدوده عمل حرفه ای معلم از سنجش آغازین شروع و به ارزشیابی از برنامه درسی آموزش داده شده ختم می شود لذا در نگاه تخصص محور ، مولفه های عمل برنامه درسی شامل فعلیت بخشیدن به طراحی آموزشی، ارتباط برقرار کردن و تامل بعد از عمل می شود به بیان دیگر سواد برنامه درسی به کسب توانمندی هایی در حوزه تکنولوژی آموزشی محدود شده است در این رویکرد، مدرسان به لحاظ اینکه برنامه درسی قصد شده و مصوب در اختیار دارند در مرحله اجرای برنامه درسی ایفای نقش می کنند پس باید بر روش های تدریس مسلط باشند و وظیفه دارد تدریس خود را متناسب با برنامه درسی ارجاعی تنظیم کند(عباباف و همکاران، ۱۳۹۳). با توجه به اینکه مدت زمان تدریس در کلاس محدود است، لذا جهت جلوگیری از اتلاف وقت، تدریس باید با از انسجام خاصی برخوردار باشد که شالوده آن را می توان در انجام وظایف طراحی درس، سازماندهی کلاس، رهبری و نظارت بر صحت اجرای آموزش بیان کرد (عسکریان، ۱۳۸۲). برای استفاده بهینه از زمان تدریس و تطبیق آن با برنامه درسی ارجاعی، لازم است تا مدرس، ساز و کارهای متناسب با تدریس را پیش بینی نماید که مهمترین آنها طراحی آموزشی است. طراحی آموزشی از جمله فعالیت هایی است که مدرس قبل از ورود به کلاس درس و اجرای تدریس انجام می دهد تا بتواند تدریس متناسب با برنامه درسی قصد شده باشد و مبتنی بر دانش نسبت به چهار عنصر راهبردهای آموزشی، ارزشیابی، فضا و زمان است. در این رویکرد، توانایی برقراری ارتباط یکی از عناصر اقدام به عمل برنامه درسی است و تضمین کننده تحقق اهداف تربیتی برنامه درسی مدرس است(عباباف و همکاران، ۱۳۹۳) نحوه ارتباط، فرایندی است که سبب همکاری جمعی می شود. نوع و طبیعت ارتباطات کلامی، شروع ارتباطات و دوام آن تماماً بستگی به مهارت برقراری ارتباط دارد. همچنین نوع ارتباطات و انتخاب بهترین شرایط برای برقراری ارتباط مؤثر که طی آن افراد دارای روحیه ای دلگرم کننده باشند، همگی بستگی به مهارت برقراری ارتباط دارد. در کلاس فرصت های بسیار زیادی وجود دارد تا مدرس بتواند مهارت روابط انسانی (نظیر احترام، پذیرش و غیره) برقرار کند. این مهارت به توسعه اعتماد و مهیا کردن شرایط برای همکاری اشاره می کند(فرج اللهی و طالبی، ۱۳۹۴). نه تنها برقراری ارتباط بلکه ارزشیابی نیز یکی از مولفه های عمل برنامه درسی است این مرحله بعد از پایان تدریس انجام می گیرد و مدرس باید علاوه بر ارزشیابی که معمول است، عملکرد فراگیران را در موقعیت های متعددی، مانند؛ شرکت در فعالیت های آموزشی و کلاسی نیز مورد ارزیابی قرار دهد (شعبانی، ۱۳۹۱: ۲۴۵). یکی از روش هایی که می تواند در تحلیل گویه های مربوط به مولفه های حرفه ای عمل



برنامه درسی از نگاه تخصص محور، موثر باشد روش کمی و کیفی است تحلیل گویه و مولفه به دو روش کیفی و کمی در بسیاری از پژوهش های علوم مختلف استفاده شده است از جمله می توان به پژوهش های زیر اشاره کرد:

پژوهش هروی کریموی و همکاران (۱۳۸۹) با هدف طراحی و تعیین ویژگی های روان سنجی پرسشنامه ای متناسب با معیار های فرهنگی جامعه ایرانی جهت بررسی سوء رفتار با سالمندان در خانواده از روش تحلیل آیتم استفاده کرد در این پژوهش، برای تعیین روایی صوری از دو روش کیفی و کمی استفاده شد در تعیین کیفی روایی صوری با ۱۰ نفر از سالمندان به صورت چهره به چهره مصاحبه شد و موارد سطح دشواری (دشواری درک عبارات و کلمات)، میزان تناسب (تناسب و ارتباط مطلوب عبارات با ابعاد پرسشنامه) و ابهام (احتمال وجود برداشت های اشتباه از عبارات و یا وجود نارسایی در معانی کلمات) مورد بررسی قرار گرفت. پس از اصلاح موارد بر اساس نظر سالمندان، در گام بعدی جهت کاهش عبارت ها، حذف عبارت های نامناسب و تعیین اهمیت هریک از عبارت ها، از روش کمی تأثیر آیتم، استفاده شد. در روش تأثیر آیتم در صورتی که نمره تأثیر مساوی و یا بیشتر از ۱/۵ باشد، عبارت برای تحلیل های بعدی مناسب تشخیص داده شده، حفظ می گردد همچنین بازارگادی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان طراحی ابزاری جهت ارزشیابی عملکرد عمومی دانشجویان پرستاری که در دانشگاه های علوم پزشکی وابسته به وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی شهر تهران انجام شد. طی انجام این پژوهش ابتدا عملکرد بالینی دانشجویان پرستاری تعریف شد. سپس از طریق مصاحبه با مدرسین و مرور گسترده متون، ابعاد و گویه های ابزار مشخص گردیدند. پس از آن روان سنجی ابزار صورت گرفت و در بررسی اعتبار از اعتبار صوری (با نظر متخصصین و محاسبه نمره تأثیر آیتم) استفاده شد. علاوه بر این حسینی و همکاران (۱۳۹۴) به بررسی روایی صوری و محتوایی و پایایی پرسشنامه بررسی چرخه تغییر در افراد سیگاری به دو روش کمی و کیفی پرداخت در بررسی کمی، ابتدا برای هریک از ۵۵ آیتم ابزار، طیف ۵ درجه ای لیکرت در نظر گرفته شد سپس پرسشنامه در اختیار ۲۰ بیمار سیگاری قرار گرفت. پس از تکمیل پرسشنامه توسط گروه هدف، با استفاده از فرمول روش تأثیر آیتم، روایی صوری محاسبه شد. در بررسی کیفی از ۵ نفر از متخصصین دندانپزشکی درخواست شد پس از مطالعه دقیق ابزار، دیدگاههای اصلاحی خود را به صورت کتبی ارائه نمایند. همچنین تاکید شد که در ارزیابی کیفی روایی محتوا، موارد رعایت دستور زبان، استفاده از کلمات مناسب، اهمیت سوالات، قرارگیری سوالات در جای مناسب خود، زمان تکمیل ابزار طراحی شده را مدنظر قرار دهند. با توجه به



آنچه ذکر شد در این نوشتار پژوهشگران به دنبال بررسی کمی گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی از نگاه تخصص محور هستند

روش پژوهش

در این پژوهش با استفاده از روش کمی به بررسی گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی پرداخته شد نمونه پژوهش حاضر، ۲۰ نفر از مدرسین که خود فارغ التحصیل رشته های برنامه ریزی درسی، تحقیقات آموزشی، مدیریت آموزشی و برنامه ریزی آموزشی بودند و در حال حاضر در دانشگاههای استان فارس مشغول به تدریس می باشند به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند ابزار مورد استفاده گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی از نگاه تخصص محور بود.

تحلیل کیفی این گویه ها قبلا در پژوهش عباپاف و همکاران (۱۳۹۳) انجام شد آنان در پژوهش خود ذکر کرده اند از شیوه سوال باز پاسخ استفاده شد تا مصاحبه شوندگان آنچه را که نسبت به موضوع باور دارند و تجربه کرده اند بدون سوگیری و جهت دهی، بیان کنند. شیوه انتخاب مدرسان در مصاحبه هدفمند بوده است و ملاک انتخاب آنها تخصص در حوزه مطالعات برنامه درسی که دارای تجربه مفید تدریس در دانشگاه با رتبه دانشیاری و استادی و همچنین در این زمینه دارای پژوهش و تالیف قابل استناد بوده اند. همزمان با انجام مصاحبه های ضبط شده بررسی و مولفه های اصلی و فرعی مربوط به نگاه و دانش عملی برنامه درسی استخراج شد بعد از شکل گیری مولفه های تکراری و نبود نوع جدیدی از مولفه ها و حاصل شدن اشباع نظری، فرایند اجرای مصاحبه با ۱۲ مدرس دانشگاه در حوزه مطالعات برنامه درسی به اتمام رسید. تحلیل داده ها بر مبنای استقرای تحلیلی انجام گرفت در این روش ابتدا داده ها به اجزایی خرد شدند و سپس با ارتباطی که با هم برقرار می کردند مقوله یا مضامین آشکار شدند که ماهیت کلی تری داشتند و مبنای تفسیر داده ها قرار گرفتند در پژوهش حاضر برای تحلیل کمی گویه از روش تاثیر آیتم استفاده شد.



یافته ها

در روش بررسی کمی، گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی، از روش تأثیر آیت^۱ آنگونه که محمد بیگی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود بیان کرده اند، استفاده شد. بدین منظور برای هر یک از آیت ها، طیف لیکرتی پنج درجه ای در نظر گرفته می شود و از شرکت کنندگان خواسته می شود تا میزان اهمیت هر یک از گویه های پرسشنامه را در یک طیف لیکرتی کاملاً مهم است (امتیاز ۵)، مهم است (امتیاز ۴)، به طور متوسطی مهم است (امتیاز ۳)، اندکی مهم است (امتیاز ۲) و اصلاً مهم نیست (امتیاز ۱) اختصاص دهند و سپس جهت بررسی تأثیر آیت، از فرمول (اهمیت × فراوانی) (به درصد) = نمره تأثیر استفاده شد. مثلاً در گویه اول، درصد فراوانی ۰/۵۴ و متوسط پاسخ مشارکت کنندگان ۳ بود بنابراین نمره تأثیر گویه اول برابر ۱/۶۲ محاسبه شد در جدول ۱ نمره تأثیر سایر گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی از نگاه تخصص محور بیان شده است.

جدول ۱: نمره تأثیر گویه های تحلیل کمی گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی تخصص محور

مؤلفه	گویه	نمره تأثیر	
آمادگی برای عمل برنامه درسی	توانایی تدوین اهداف آموزشی متناسب با پیامدهای برنامه درسی	۱/۶۲	
	توانایی تدوین پیش نیازها و رفتار ورودی دانشجویان	۱/۷۱	
	توانایی شناخت رفتار ورودی دانشجویان به کمک آزمون تشخیصی در سنجش آغازین	۱/۸۷	
	توانایی شناخت نگرش منفی دانشجویان نسبت به درس در جلسه آغازین و پیش بینی تدابیری برای اصلاح آن	۱/۶۸	
	توانایی پیش بینی راهبردهای آموزشی متناسب با ساختار و منطق حاکم بر محتوای برنامه درسی	۱/۶۴	
	توانایی پیش بینی مواد، تکالیف و فضای آموزشی متناسب با اهداف و محتوای برنامه درسی	۱/۶۶	
	توانایی پیش بینی روش های ارزشیابی بر اساس انواع حیطه ها و سطوح اهداف آموزشی	۱/۶۷	
اقدام به عمل برنامه درسی	فعالیت بخشیدن به برنامه درسی	توانایی به کاربردن راهبردهای آموزشی متناسب با انواع اهداف در حیطه ها و سطوح گوناگون آموزشی	۱/۶۶
		توانایی به کاربردن راهبردهای آموزشی متناسب با ساختار و منطق حاکم بر محتوای برنامه درسی در چارچوب زمان اختصاص داده شده	۱/۶۱
		توانایی تلفیق راهبردهای یادگیری دانشجویان	۱/۶۶
		توانایی استفاده از راهبردهای آموزشی در جهت تسهیل مفهوم سازی	۱/۶۷
		توانایی اعمال راهبردهای یاددهی و یادگیری مبتنی بر بازنمایی محتوایی	۱/۶۱

^۱ . item impact score



۱/۶۴	توانایی برقراری ارتباط کلامی و غیر کلامی با بار عاطفی مثبت- انسانگرایانه با دانشجویان	ارتباط	برقرار کردن
۱/۷۳	توانایی مدیریت و رهبری آموزشی دانشجویان در راستای اهداف برنامه درسی		
۱/۶۴	توانایی تدوین آزمون های تشخیصی متناسب با انواع حیطه ها و سطوح اهداف آموزشی برای انجام ارزشیابی مرحله ای و پایانی	تامل	بعد
۱/۶۸	توانایی دادن بازخورد سریع و روشن در جهت رفع مشکل یادگیری دانشجویان		

در تحلیل کمی گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی از نگاه تخصص محور، برای پذیرش روایی صوری هر گویه، نمره تأثیر آن مساوی یا بالاتر از ۱/۵ باشد (پازارگادی و همکاران، ۱۳۹۱). چون همه گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی، بالاتر از ۱/۵ هستند بنابراین هیچکدام از گویه ها حذف نمی شوند. لازم به ذکر است که در مولفه آمادگی برای عمل برنامه درسی گویه توانایی شناخت رفتار ورودی دانشجویان به کمک آزمون تشخیصی در سنجش آغازین (۱/۸۷)، در فعلیت بخشیدن به برنامه درسی گویه توانایی استفاده از راهبردهای آموزشی در جهت تسهیل مفهوم سازی (۱/۶۷) همچنین در مولفه ارتباط برقرار کردن گویه توانایی مدیریت و رهبری آموزشی دانشجویان در راستای اهداف برنامه درسی (۱/۷۳) و در نهایت در مولفه تامل بعد از عمل گویه توانایی دادن بازخورد سریع و روشن در جهت رفع مشکل یادگیری دانشجویان (۱/۶۸) نسبت به سایر گویه ها دارای بیشترین تاثیر هستند.

بحث و نتیجه گیری

چنانکه پیشتر ذکر شد در این پژوهش با استفاده از روش کمی به بررسی گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی از نگاه تخصص محور پرداخته شد تحلیل کیفی این گویه ها قبلا در پژوهش عباباف و همکاران (۱۳۹۳) انجام شد و در این پژوهش به بررسی کمی گویه های مستخرج از پژوهش عباباف و همکاران (۱۳۹۳) پرداخته شد در پژوهش حاضر جهت تصمیم گیری درباره گویه ها به پیروی از پژوهش های هروی کریموی و همکاران، ۱۳۸۹، پازارگادی و همکاران، ۱۳۹۱، حسینی و همکاران، ۱۳۹۴، نمره مساوی یا بالاتر از



۱/۵ در نظر گرفته شد نتایج نشان داد که هیچکدام از گویه ها حذف نمی شوند با توجه به عدم حذف گویه ها بنابراین می توان آمادگی برای عمل و اقدام برای عمل برنامه درسی را از مولفه های اصلی دانش عملی برنامه درسی دانست و از مولفه های فعلیت بخشیدن به برنامه درسی، ارتباط برقرار کردن و تامل بعد عمل را به عنوان زیر مولفه های اقدام برای عمل برنامه درسی در رویکرد تخصص محور نام برد. با توجه به اینکه توانایی برقراری ارتباط کلامی و غیر کلامی، توانایی مدیریت و رهبری آموزشی دانشجویان به عنوان گویه های توانایی برقراری ارتباط است بنابراین پیشنهاد می شود که مدرسین برای بهبود فرایند ارتباط در برخورد با دانشجویان موارد زیر را مورد توجه قرار دهند:

-اخلاق: مدرس باید اصول اخلاقی را پایه و اساس کار با فراگیران و حفظ انضباط بداند و در تمام امور رعایت اخلاق را سرلوحه کار خود قرار دهد.

-جاذبه (فرمندی): فراگیران از مدرسان دارای جاذبه تبعیت می کنند و همیشه به دنبال الگو گرفتن از شخصیت های جذاب هستند. از آنجا که مدرس زیر ذره بین و دید دقیق فراگیران قرار دارد و مورد تقلید آنان است باید در مورد آراستگی ظاهر خود بیشتر دقیق باشد توصیه هایی نظیر، در کلاس مرتب و صاف بایستد، همه کلاس را زیر نظر داشته باشد و ظاهر تمیز و آراسته ای داشته باشد بخشی از صفات شخصیتی ظاهری، مورد نیاز معلم است علاوه بر صفات شخصیتی ظاهری تجربه هایی از قبیل هنرمند بودن، استعداد خاص حتی توانایی هایی مانند داستان گویی و غیره از جذابیت های مدرس محسوب می شوند (وکیلان و کرباسی، ۱۳۹۲). همچنین در ارتباط با گویه های ارزشیابی مرتبط با مولفه تامل بعد از عمل باید به این نکته اشاره کرد که در بسیاری از روش های ارزشیابی سنتی بر میزان محفوظات و معلومات و توانایی پاسخگویی فراگیران به پرسش های کلیشه ای که پاسخ آن ها در کتاب ها و محتواهای آموزشی عرضه شده است، تاکید می شود در حالی که امروزه بر اندازه گیری و سنجش میزان نحوه تفکر فراگیران و مهارت های فرآیندی و فراشناختی، آنان مانند؛ توانایی مشاهده دقیق، جمع آوری اطلاعات، فرضیه سازی، قدرت پیش بینی و غیره تاکید می شود. این امر باعث می شود که آموخته های فراگیر هر چه بیشتر در زندگی او مورد استفاده قرار گیرد و فقط به کسب اطلاعاتی خام بسنده نگردد (ولف، ۱۳۹۵). بنابراین پیشنهاد می شود که مدرسان در ارزشیابی دانشجویان تنها به ارزشیابی محفوظات دانشجویان نپردازند و میزان



مشارکت در فعالیتهای کلاسی آنها نیز در ارزشیابی مورد توجه قرار گیرد. در این پژوهش به بررسی کمی گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی از نگاه تخصص محور پرداخته می شود بر همین اساس به سایر پژوهشگران پیشنهاد می شود که به بررسی کمی گویه های مرتبط با مولفه های حرفه ای عمل برنامه درسی در رویکرد های مدرس محور و مشارکت محور بپردازند.

منابع

- بازارگادی مهنوش، پیروی حبیب اله، پورخوشبخت یوسف، علوی مجد حمید، عزیزی فریدون. ارایه الگویی برای اعتباربخشی دانشگاه های علوم پزشکی کشور. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۳۸۰؛ ۱ (۴): ۲۶-۳۵
- تقی پور ظهیر، علی، ۱۳۸۱. مقدمه ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی. تهران: انتشارات آگاه.
- حسینی، زهرا؛ قربانی، زهرا؛ ابن احمدی، آرزو. بررسی روایی صوری و محتوایی و پایایی پرسشنامه بررسی چرخه تغییر در افراد سیگاری. مجله دانشکده دندانپزشکی مشهد. ۱۳۹۴؛ ۳۹ (۲): ۱۵۴-۱۴۹.
- شعبانی، حسن، ۱۳۹۱. مهارت های آموزش و پرورش (روش ها و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت.
- عباباف، زهره؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ مهرعلیزاده، بداله. سواد برنامه درسی در آموزشگری مضمونی برای توانمندی اعضای هیات علمی. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی. ۱۳۹۳؛ ۱ (۳): ۴۹-۲۳.
- فرج الهی، مهران، طالبی، سعید، ۱۳۹۴. برنامه درسی آموزش متوسطه. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- محمد بیگی، ابوالفضل؛ محمد صالحی، نرگس؛ علی گل، محمد. روایی و پایایی ابزارها و روشهای مختلف اندازه گیری آنها در پژوهش های کاربردی در سلامت. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. ۱۳۹۳؛ ۱۳ (۱۲): ۱۱۷۰-۱۱۵۳
- ملکی، حسن، ۱۳۸۰. مبانی برنامه ریزی درسی آموزش متوسطه. تهران: انتشارات سمت.
- هروی کریموی، مجیده؛ انوشه، منیژه؛ فروغان، مهشید؛ شیخی، محمدتقی شیخی؛ حاج یزاده، ابراهیم. طراحی و روانسنجی پرسشنامه سوءرفتار نسبت به سالمندان در خانواده. فصلنامه سالمند. ۱۳۸۹؛ ۵ (۱۵): ۲۱-۷.
- وکیلان، منوچهر، کرباسی، منیژه، ۱۳۹۲. مقدمات راهنمایی و مشاوره. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- ولف، ریچارد، ۱۳۹۵. ارزشیابی آموزشی: مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه، ترجمه علیرضا کیامنش. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.



رابطه مؤلفه های جمعیت شناختی و ویژگی های زیستی

با میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش آموزان

نرگس محمدی تبار^۱، دکتر داود جعفری^۲، دکتر داریوش امینی^۳

۱- دانش آموخته رشته روان شناسی گرایش تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان، همدان، ایران

۲- استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ملایر

۳- استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

چکیده:

این پژوهش با هدف رابطه مؤلفه های جمعیت شناختی و ویژگی های زیستی با میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش آموزان انجام شد. تحقیق حاضر از لحاظ ماهیت، کاربردی و از لحاظ روش جزء تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی و از لحاظ شیوه گردآوری داده ها یک تحقیق کمی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان استثنایی پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی در شهر همدان بود که تعداد کل آنان ۱۰۰ نفر که ۵۰ نفر پایه پنجم و ۵۰ نفر پایه ششم بودند. نمونه آماری برای این تحقیق توسط جدول مورگان و کرجسی به روش تصادفی ساده به تعداد ۸۰ نفر (۴۰ نفر پایه پنجم و ۴۰ نفر پایه ششم) انتخاب شد. در این پژوهش برای سنجش نارسایی های ویژه یادگیری از پرسشنامه ویلکات و همکاران (۲۰۱۱) و ویژگی های زیستی از پرسشنامه پورعلی و کرمانی (۱۳۹۴) استفاده شد و مؤلفه های جمعیت شناختی توسط جنسیت، سن و تحصیلات دانش آموزان سنجیده شد. نتایج نشان داد که بین مؤلفه های جمعیت شناختی و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی رابطه وجود داشت. از طرفی نارسایی ویژه یادگیری در بین دانش آموزان پسر به مراتب بیشتر از دانش آموزان دختر بود. همچنین بیشترین میزان نارسایی ویژه یادگیری در بین دانش آموزان یازده ساله و کمترین آن در بین دانش آموزان دوازده ساله بود و میانگین نارسایی ویژه یادگیری دانش آموزان پایه پنجم بیشتر از دانش آموزان پایه ششم بود. بین ویژگی های زیستی و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی رابطه وجود داشت. به طوری که هرچه مشکلات ویژگی های زیستی در نزد دانش آموزان استثنایی بیشتر شود، نارسایی های ویژه یادگیری افزایش می یابد. از طرفی بیشترین ارتباط ابعاد ویژگی های زیستی مربوط به بعد نواقص ژنتیکی بوده و کمترین آن مربوط به بعد ناکتسوری مغزی بود.

کلمات کلیدی: نارسایی ویژه یادگیری، مؤلفه های جمعیت شناختی، ویژگی های زیستی.



Abstract

This research is aimed at the Association of cognitive and biological characteristics of the population with special failure rate of learning in students. The present study was applied in terms of nature, and in terms of descriptive research component method of correlation, and data collected in terms of a quantitative research method. The statistical population consists of all exceptional students research base of the 5th and 6th primary section in the town of Hamedan, was that the total number of 100 people who base their fifth 50 persons and 50 people were sixth base. The statistical sample for this research by Morgan and Krejci table is a simple random sampling to 80 the number of people (40 people 40 people, the fifth and the sixth base base). In this research for the measurement of special learning from failure of the questionnaire Wilkat and Associates (2011) and the biological characteristics of the questionnaire, purali and kermani (2015) was used and the components of the demographic by gender, age and education of students were measured. The results showed that between the components of the demographic rate and special learning failure in basic undergraduate students the basic relationship between the fifth and sixth. On the one hand a special failure of learning between students far more than female students. It is also the largest special failure learning between students of eleven years and the lowest it was twelve years between students and special students learning basic failure average fifth-most of the students of the sixth base. The biological characteristics and the extent of the inconsistency between the special learning students the Foundation of the fifth and sixth there was a relationship between elementary section. So that whatever the problems of biological features with more exceptional students, special learning failure will increase. On the other hand the maximum dimensions of the relationship between characteristics of bio-genetic defects related to the next, and the lowest were related to the later brain negation efficiency.

Keywords: Special learning failure, Demographic Components, Biological Properties.



مقدمه

کلمه نارسایی ویژه یادگیری^۱ برای اولین بار توسط کرک و چالفانت^۲ در سال ۱۹۶۳ به نقل از مدنی (۱۳۸۴)، بکار برده شد. ساموئل کرک در سال ۱۹۶۳ این اصطلاح را بعنوان یک برآیند سازشی مطرح کرد و به این واسطه برچسب‌های گوناگونی که تا آن زمان برای توصیف کودک با هوشبهر بهنجار و دارای مشکلات یادگیری بکار می‌رفت مورد بررسی قرار گرفت. این دسته از کودکان با عناوینی چون کودکان دارای آسیب خفیف مغزی، کندآموز، خواندن پریش (آسیب در توانایی خواندن) یا ناتوان به لحاظ ادراکی برچسب می‌خوردند. اما والدین و معلمان می‌دانستند که برچسب ((آسیب دیده مغزی)) بی‌فایده است، چرا که تعیین آسیب مغزی بسیار مشکل است. ((خواندن پریشی)) نیز نمی‌تواند یک تعریف جامع باشد، چون بر نشانگانی دلالت دارد که می‌تواند هر علتی از صدمه مغزی یا زیان‌های محیطی را در برداشته باشد. توصیف کودک بعنوان ((ناتوان به لحاظ ادراکی)) مناسب‌تر می‌باشد، بدین جهت که مشکلات ادراکی تنها می‌تواند بخشی از ناتوانی‌های یادگیری باشد. سرانجام این اصطلاح ((نارسایی ویژه یادگیری)) نام گرفت که این نام برای انجمن مربوط به کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری برگزیده شد. این انجمن امروزه، انجمن مربوط به کودکان و بزرگسالان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری خوانده می‌شود (مدنی، ۱۳۸۴).

در سال ۱۹۷۵ ناتوانی یادگیری از طرف کنگره آمریکا به عنوان یک وضعیت معلولیت ساز شناسایی شده و ایجاد برنامه‌های آموزشی مطمئن و مناسب برای تمام کودکان ایرانی دارای ناتوانی‌های یادگیری در قانون عمومی ۱۴۲-۹۴ آمد (دهقانی، ۱۳۸۴). ناتوانی یادگیری ریشه در مدل سنتی پزشکی از ناتوانی دارد. یعنی اینکه می‌توان ناتوانی یادگیری را بعنوان یک بیماری که نیاز به تشخیص دارد و در درون کودک قرار گرفته است در نظر گرفت. تا به حال تعاریف متعددی از ((نارسایی ویژه یادگیری)) یا ((مشکلات یادگیری)) ارائه شده است. این تعاریف بیشتر به خاطر سبب‌شناسی‌های متعدد و عوامل زیر بنایی متکی به نظریه پردازی‌های گوناگون می‌باشند. در فرهنگ واژگان افروز و عبادی (۱۳۷۹) نارسایی ویژه یادگیری معادل واژه (LD)^۳ به معنی فقدان توفیق یا عدم توانایی یادگیری در

1. Specific learning Disorders

2. Korc & Chalfant

3. Learning Disorders



زمینه‌های خاصی در مقایسه با توفیق افرادی که توانایی ذهنی مشابه دارند تعریف شده است. بیشتر تعاریف، بر روی یک یا دو اختلال اساسی در فرایندهای روانی در ارتباط با درک و استفاده از زبان گفتاری یا نوشتاری تاکید دارند. همچنین اختلال یادگیری بصورت یک آسیب جسمی یا نقص عصبی تشخیص داده شده که در پیشرفت تحصیلی اختلال ایجاد می‌کند، تعریف شده است (عبادی و افروز، ۱۳۷۹)، به نظر می‌رسد نارسایی ویژه یادگیری تحت تاثیر مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی^۱ و ویژگی‌های زیستی^۲ افراد باشد (کاپا، جیولیوی، اسشیرلو، باستیانی، میوزیو و ملونی^۳، ۲۰۱۵).

نارسایی ویژه یادگیری مشکلاتی هستند که بطور اصولی به وسیله کودکان تجربه می‌شود. هنگامی که به نظر می‌رسد کودکی توانایی بالقوه یادگیری و موقعیت و امکان یادگیری در مدرسه را دارد و باز هم پس از دریافت آموزش‌های کافی، قادر به یادگیری نیست، می‌توان او را بعنوان فرد ناتوان در یادگیری با نارسایی ویژه یادگیری در زمینه‌های خواندن، نوشتن، هجی کردن، بیان انشایی و یا ریاضیات در نظر گرفت (حاجلو و رضایی شریف، ۱۳۹۰). تشخیص نارسایی‌های ویژه یادگیری و مشکلات مرتبط با آن تا آنجا ضروری و پر اهمیت می‌باشد که بدون تشخیص و کمک، دانش‌آموزان دارای نارسایی ویژه یادگیری، بیش‌ازپیش در اثر شکست مداوم دچار ناکامی و درماندگی می‌شوند و زمانی که آنها به دبیرستان می‌رسند، ممکن است دست از تلاش بکشند و ترک تحصیل نمایند که نتیجه فعل، این نسل آینده ساز جامعه را با تهدیدات اساسی مواجه می‌نمایند، بنابراین شناسایی عوامل اثر گذار بر نارسایی ویژه یادگیری در کودکان سبب می‌شود مشکلات آنان در مراحل ابتدایی تشخیص داده شود و بطور مناسب درمان شوند که این مهم می‌تواند زندگی موفق و رضایت بخشی را برای کودکان مبتلا به نارسایی ویژه یادگیری رقم زند. بنابراین به نظر می‌رسد که بررسی مشکلات یادگیری کودکان یاد شده و دلایل ایجاد آنها و از همه مهم‌تر زدودن این مشکلات با استفاده از روشهای اصولی، نیازمند بررسی و پژوهش‌های علمی و عملی می‌باشد. لذا با توجه به اهمیت موضوع، در پژوهش حاضر تلاش بر این است، که به پیش‌بینی میزان نارسایی ویژه یادگیری براساس مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و ویژگی‌های زیستی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی

¹. Demographic Factors

². Biological Characteristics

³. Cappa, Giulivi, Schilirò, Bastiani, Muzio & Meloni



بپردازیم. با توجه به مطالب ذکر شده این سؤال در ذهن محقق ایجاد شد که آیا بین مؤلفه های جمعیت شناختی و ویژگی های زیستی با میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش آموزان رابطه ای وجود دارد؟

روش شناسی پژوهش

انتخاب نوع تحقیق بستگی به هدفها و ماهیت پژوهش و امکانات اجرایی آن دارد. موضوع تحقیق حاضر پیش‌بینی میزان نارسایی ویژه یادگیری براساس مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و ویژگی‌های زیستی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی می‌باشد. این تحقیق کاربردی با استفاده از زمینه و بستر شناختی و معلوماتی که از طریق تحقیقات بنیادی فراهم شده برای رفع نیازمندی‌های بشر و بهبود و بهینه‌سازی ابزارها، روش‌ها، اشیاء و الگوها در جهت توسعه رفاه و آسایش و ارتقای سطح زندگی انسان مورد استفاده قرار می‌گیرد (حافظ‌نیا، ۱۳۹۳). همچنین این پژوهش از لحاظ روش جزء تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها یک تحقیق کمی می‌باشد. جامعه آماری که به آن جمعیت آماری نیز گفته‌اند به مجموعه افراد یا عناصر که دارای ویژگی یا ویژگی‌های مشترکی هستند و تحقیق در مورد آنها انجام می‌شود گفته می‌شود. به طور کلی جامعه آماری تحقیق با یک یا چند صفت مشترک شناسایی می‌شود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان با نارسایی ویژه یادگیری پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی در شهر همدان بود که تعداد کل آنان ۱۰۰ نفر که ۵۰ نفر پایه پنجم و ۵۰ نفر پایه ششم بودند. نمونه آماری برای این تحقیق توسط جدول مورگان و کرجسی به روش تصادفی ساده به تعداد ۸۰ نفر (۴۰ نفر پایه پنجم و ۴۰ نفر پایه ششم) انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها شامل موارد ذیل است:

الف) نارسایی ویژه یادگیری

ابزار اندازه‌گیری نارسایی ویژه یادگیری پرسشنامه ویلکات و همکاران (۲۰۱۱) می‌باشد که شامل ۲۰ سؤال در طیف لیکرت پنج درجه‌ای (خیلی کم=۱، کم=۲، تاحدودی=۳، زیاد=۴ و خیلی زیاد=۵) می‌باشد و دارای ۵ خرده مقیاس (نارسایی خواندن «سوال‌های ۲-۳-۴-۵-۶»، نارسایی نوشتن «سوال‌های ۱-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷»، عدم شناخت اجتماعی «سوال‌های ۷-۸-۹-۱۰»، اضطراب اجتماعی «سوال‌های ۱۱-۱۲-۱۳» و نارسایی حساب کردن «سوال‌های ۱۸-۱۹-۲۰») است. بازه نمرات این پرسشنامه بین ۲۰ الی ۱۰۰ می‌باشد که نمره ۶۰ نقطه برش پرسشنامه است که نمرات بیشتر از آن نشان دهنده نارسایی ویژه یادگیری بالا و نمرات کمتر از ۶۰ نشان دهنده نارسایی ویژه یادگیری



پائین است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه و مؤلفه‌های آن، طی پژوهش حاجلو و رضایی شریف (۱۳۹۰)، برای مؤلفه‌های مشکل در خواندن ۰/۸۸، عدم شناخت اجتماعی ۰/۸۳، اضطراب اجتماعی ۰/۸۵، نارسایی در نوشتن ۰/۷۲ و نارسایی حساب کردن ۰/۹۰ بدست آمده است.

ب) آزمون ویژگی‌های زیستی

ابزار اندازه‌گیری ویژگی‌های زیستی، پرسشنامه ۱۲ سوالی پورعلی و کرمانی (۱۳۹۴) می‌باشد. این پرسشنامه دارای شش بعد محدود بودن دقت و توجه (سوال‌های ۱ و ۲)، ناکنش‌وری مغزی (سوال‌های ۳ و ۴)، تاخیر در رشد (سوال‌های ۵ و ۶)، عدم برتری نیمکره مغزی طرف راست (سوال‌های ۷ و ۸)، عدم خبرپردازی (سوال‌های ۹ و ۱۰) و نواقص ژنتیکی (سوال‌های ۱۱ و ۱۲) است. همچنین طریقه نمره‌گذاری در این پرسشنامه به گونه‌ای است که گزینه خیلی کم = ۱، کم = ۲، تاحدودی = ۳، زیاد = ۴ و خیلی زیاد = ۵ می‌باشد. از طرفی، طریقه نمره‌گذاری سوالات (۳-۴-۵-۷-۸) معکوس می‌باشد. بازه نمرات این پرسشنامه بین ۱۲ الی ۶۰ می‌باشد که نمره ۳۶ نقطه برش پرسشنامه است که نمرات بیشتر از آن نشان دهنده مشکلات ویژگی‌های زیستی بالا و نمرات کمتر از ۳۶ نشان دهنده مشکلات ویژگی‌های زیستی پائین است. میزان پایایی این پرسشنامه در پژوهش پورعلی و کرمانی (۱۳۹۴) با روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ و میزان روایی آن با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی به میزان ۰/۸۲ محاسبه شد.

در این پژوهش به منظور جمع‌آوری اطلاعات به روش میدانی و ابزار پرسشنامه استفاده شده است. پرسشنامه بعنوان یکی از متداولترین ابزار جمع‌آوری اطلاعات در تحقیقات پیمایشی، می‌باشد. در تحقیقات توصیفی و نیز تحقیقاتی که از گستره جغرافیایی زیادی برخوردار باشد یا افراد جامعه آماری و نمونه آن زیاد باشند، معمولاً از روش پرسشنامه ای استفاده می‌شود (حافظ نیا، ۱۳۹۳). در این تحقیق به علت اینکه یادگیری دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی را والدین آن‌ها ارزیابی می‌کنند، از دانش‌آموزان خواسته شد که پرسشنامه اختلال یادگیری و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و زیستی را به همراه دعوت نامه شرکت در پژوهش در اختیار والدین خود بگذارند. همچنین در دعوت نامه توضیح داده شد که شرکت در این پژوهش اختیاری است و هر زمان که بخواهند می‌توانند از ادامه همکاری انصراف دهند، در نهایت پس از آنکه پرسشنامه‌ها از والدین دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی جمع‌آوری گردید، تجزیه و تحلیل آماری صورت گرفت.



یافته های پژوهش

ابتدا قبل از بررسی فرضیه های پژوهش لازم است، نرمال بودن متغیرهای تحقیق با آزمون کولموگروف - اسمیرنف^۱ مورد ارزیابی قرار گیرد. بنابراین جدول شماره (۱) به بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق می پردازد.

جدول شماره (۱) بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

آزمون کولموگروف-اسمیرنوف		متغیرها
سطح معناداری	آماره Z	
۰/۴۰۱	۰/۷۲۵	نارسایی های ویژه یادگیری
۰/۲۹۱	۰/۸۷۴	مشکلات ویژگی های زیستی
۰/۴۷۲	۰/۶۶۴	نارسایی خواندن
۰/۴۰۱	۰/۷۲۵	نارسایی نوشتن
۰/۳۸۷	۰/۷۵۳	عدم شناخت اجتماعی
۰/۳۶۹	۰/۷۶۶	اضطراب اجتماعی
۰/۲۸۸	۰/۸۷۸	نارسایی حساب کردن
۰/۳۱۱	۰/۸۲۵	محدود بودن دقت و تمرکز
۰/۲۸۷	۰/۸۷۹	ناکنش وری مغزی
۰/۲۳۵	۰/۹۶۵	تاخیر در رشد
۰/۵۳۴	۰/۶۰۱	عدم برتری نیمکره مغزی طرف راست
۰/۱۱۵	۱/۲۷۲	عدم خبرپردازی
۰/۴۲۷	۰/۶۸۴	نواقص ژنتیکی

با توجه به جدول فوق می توان نتیجه گرفت که سطوح معناداری تمامی متغیرها در آزمون کولموگروف - اسمیرنف بیشتر از ۰/۰۵ می باشند (مومنی، ۱۳۸۹). لذا توزیع داده های متغیرهای فوق نرمال هستند. بنابراین نرمال

^۱. Kolmogrov-Smirnov (KS)



بودن متغیرهای مذکور استفاده کردن از آزمون‌های پارامتریک را جهت استنباط فرضیه‌های پژوهش توجیه می‌نمایند.

الف) فرضیه اول پژوهش

بین مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی رابطه وجود دارد.

مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی به عنوان متغیرهای پیش بین در پژوهش حاضر، شامل جنسیت، سن و تحصیلات دانش‌آموزان می‌باشند. لذا با توجه به نوع مقیاس هر متغیر پیش بین، رابطه بین هر مؤلفه جمعیت‌شناختی با میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

الف) جنسیت

بین جنسیت و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی رابطه وجود دارد. جهت بررسی فرضیه فوق از آزمون همبستگی خی دو^۱ تحت آزمون تعقیبی اتا^۲ استفاده می‌گردد. علت استفاده از این آزمون آن است که متغیر پیش بین (جنسیت) براساس مقیاس اسمی و به صورت دو بخشی است و متغیر ملاک (نارسایی ویژه یادگیری) براساس مقیاس کمی می‌باشد، لذا از آزمون خی دو استفاده می‌شود و برای به دست آوردن شدت رابطه نیز از آزمون تعقیبی اتا بهره‌گیری خواهد شد (مومنی، ۱۳۸۹). جدول شماره (۲) با استفاده از آزمون فوق به بررسی ارتباط بین جنسیت و میزان نارسایی ویژه یادگیری می‌پردازد.

جدول شماره (۲) بررسی رابطه جنسیت و نارسایی ویژه یادگیری

جنسیت	میانگین	انحراف معیار	مقدار خی دو	درجه آزادی	سطح معنی داری	مقدار آزمون اتا
پسر	۶۵/۹۷	۱۷/۹۸۵	۲۰/۳۹۵	۱۷	۰/۰۲۵	۰/۲۲۵
دختر	۵۷/۶۹	۱۷/۹۴۲				

سطح معناداری به دست آمده از آزمون خی دو، کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد که نشان می‌دهد با سطح اطمینان ۹۵٪ بین دو متغیر ارتباط معناداری وجود دارد. از طرفی نارسایی ویژه یادگیری در بین دانش‌آموزان پسر به مراتب بیشتر از دانش‌آموزان دختر می‌باشد. لذا بین جنسیت و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی رابطه وجود دارد.

^۱. Chi-square

^۲. Eta



ب) سن

بین سن و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی رابطه وجود دارد. جهت بررسی فرضیه فوق از آزمون همبستگی کندال^۱ استفاده می‌گردد. علت استفاده از این آزمون آن است که متغیر پیش بین (سن) براساس مقیاس ترتیبی بوده و متغیر ملاک (نارسایی ویژه یادگیری) براساس مقیاس کمی می‌باشد و چون حجم نمونه کمتر از ۲۰۰ نفر می‌باشد، لذا از آزمون کندال استفاده می‌شود (مومنی، ۱۳۸۹). جدول شماره (۳) با استفاده از آزمون فوق به بررسی ارتباط بین سن و نارسایی ویژه یادگیری می‌پردازد.

جدول شماره (۳): بررسی ارتباط سن و نارسایی ویژه یادگیری

سن	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	سطح معناداری
یازده سال	۷۳/۲۲	۱۶/۴۱۶	-۰/۴۸۶	۰/۰۰۱
دوازده سال	۵۱/۳	۱۳/۹۴۸		
سیزده سال	۵۲/۲۵	۳/۵		

سطح معناداری به دست آمده از آزمون کندال، کوچکتر از ۰/۰۵ می‌باشد که نشان می‌دهد با سطح اطمینان ۹۵٪ بین دو متغیر ارتباط معناداری وجود دارد. از طرفی علامت منفی ضریب همبستگی کندال گویای این مطلب است که با افزایش سن دانش‌آموزان میزان نارسایی یادگیری آنان کمتر می‌شود. همچنین بیشترین میزان نارسایی ویژه یادگیری در بین دانش‌آموزان یازده سال و کمترین آن در بین دانش‌آموزان دوازده سال است. لذا می‌توان گفت که بین سن و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی رابطه وجود دارد.

ج) تحصیلات

بین تحصیلات و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی رابطه وجود دارد. جهت بررسی فرضیه فوق از آزمون همبستگی کندال استفاده می‌گردد. علت استفاده از این آزمون آن است که متغیر پیش بین (تحصیلات) براساس مقیاس ترتیبی بوده و متغیر ملاک (نارسایی ویژه یادگیری) براساس مقیاس کمی می‌باشد و چون حجم نمونه کمتر از ۲۰۰ نفر می‌باشد، لذا از آزمون کندال استفاده می‌شود (مومنی، ۱۳۸۷). جدول شماره (۴) با استفاده از آزمون فوق به بررسی ارتباط بین تحصیلات و نارسایی ویژه یادگیری می‌پردازد.

^۱. Kendall's tau_b



جدول شماره (۴): بررسی ارتباط تحصیلات و نارسایی ویژه یادگیری

تحصیلات	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	سطح معناداری
پایه پنجم ابتدایی	۷۱/۱۵	۱۷/۷۲	-۰/۴۷۴	۰/۰۰۱
پایه ششم ابتدایی	۵۱/۲۷	۱۲/۷۶۴		

سطح معناداری به دست آمده از آزمون کندال، کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد که نشان می دهد با سطح اطمینان ۹۵٪ بین دو متغیر ارتباط معناداری وجود دارد. از طرفی علامت منفی ضریب همبستگی کندال گویای این مطلب است که با افزایش پایه تحصیلی دانش آموزان میزان نارسایی یادگیری آنان کمتر می شود. همچنین میانگین نارسایی ویژه یادگیری دانش آموزان پایه پنجم بیشتر از دانش آموزان پایه ششم است. لذا می توان گفت که بین تحصیلات و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی رابطه وجود دارد. بنابراین در کل می توان نتیجه گرفت که بین مؤلفه های جمعیت شناختی از جمله جنسیت، سن و تحصیلات و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی رابطه وجود دارد. بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید و فرضیه صفر رد می گردد.

ب) فرضیه دوم پژوهش

بین ویژگی های زیستی و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی رابطه وجود دارد.

جهت بررسی فرضیه فوق از آزمون همبستگی پیرسون^۱ استفاده می گردد. علت استفاده از این آزمون آن است که متغیر پیش بین (ویژگی های زیستی) براساس مقیاس کمی بوده و متغیر ملاک (نارسایی ویژه یادگیری) براساس مقیاس کمی می باشد و چون حجم نمونه بیشتر از ۳۰ نفر می باشد و توزیع داده های متغیرهای مذکور نرمال هستند، لذا از آزمون پیرسون استفاده می شود (مومنی، ۱۳۸۹). جدول شماره (۵) با استفاده از آزمون فوق به بررسی ارتباط بین ویژگی های زیستی و نارسایی ویژه یادگیری می پردازد.

^۱. Pearson



جدول شماره (۵): بررسی فرضیه دوم پژوهش

متغیرها	نارسایی ویژه یادگیری
مشکلات ویژگی‌های زیستی	۰/۸۹۹**
محدود بودن دقت و تمرکز	۰/۷۱۹**
ناکنش‌وری مغزی	۰/۵۵۲**
تاخیر در رشد	۰/۸۰۹**
عدم برتری نیمکره مغزی طرف راست	۰/۶۴۸**
عدم خبرپردازی	۰/۸۹**
نواقص ژنتیکی	۰/۹۳۸**

* $P < 0.05$

** $P < 0.01$

از جدول شماره (۵) می‌توان نتیجه گرفت که ویژگی‌های زیستی و ابعاد آن با سطح اطمینان ۹۹٪ با نارسایی‌های ویژه یادگیری دانش‌آموزان دارای رابطه معنی‌دار و مثبتی بوده، به طوری که هرچه مشکلات ویژگی‌های زیستی در نزد دانش‌آموزان استثنایی بیشتر شود، نارسایی‌های ویژه یادگیری افزایش می‌یابد. از طرفی بیشترین ارتباط ابعاد ویژگی‌های زیستی مربوط به بعد نواقص ژنتیکی بوده و کمترین آن مربوط به بعد ناکنش‌وری مغزی می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که بین ویژگی‌های زیستی و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی رابطه وجود دارد. پس فرضیه دوم پژوهش تأیید و فرضیه صفر رد می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به فرضیه اول پژوهش که به بررسی رابطه بین مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی می‌پردازد، می‌توان گفت که بین مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی رابطه وجود داشت. به طوری که نارسایی ویژه یادگیری در بین دانش‌آموزان پسر به مراتب بیشتر از دانش‌آموزان دختر بود. همچنین بیشترین میزان نارسایی ویژه یادگیری در بین دانش‌آموزان یازده سال و کمترین آن در بین دانش‌آموزان دوازده سال بود و میانگین نارسایی ویژه یادگیری دانش‌آموزان پایه پنجم بیشتر از دانش‌آموزان پایه ششم بود. در همین راستا نتایج پژوهش‌های پولادی ری شهری و همکاران (۱۳۹۲)، بیابانگرد (۱۳۹۱)، نیوشا و همکاران (۱۳۹۱)، درویشی (۱۳۸۹)، چان و



همکاران (۲۰۰۷) و سادوک و سادوک (۲۰۰۷) همسو با نتیجه پژوهش حاضر است. زیرا ایشان در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که رابطه معنی داری بین مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و نارسایی‌های ویژه یادگیری وجود دارد. به طوری که با افزایش سن و سطح تحصیلی دانش‌آموزان، میزان نارسایی ویژه یادگیری کمتر شده و دختران دانش‌آموزان نارسایی ویژه یادگیری کمتری نسبت به پسران دانش‌آموز دارند.

لذا با مقایسه نتیجه فرضیه اول پژوهش با نتایج پژوهش‌های پیشین، این گونه می‌توان نتیجه‌گیری کرد که نارسایی‌های ویژه یادگیری از جمله مشکل در املاء نوشتن، مشکل در یادگیری نام حروف، مشکل در یادگیری هجاها، کند بودن در خواندن، نقص در سرعت خواندن، درک ضعیف از روابط بین فردی، درک نامناسب از واکنش دیگران، ناتوانی در درک احساسات دیگران، ناتوانی در ایجاد ارتباط با دیگران، انزواطلبی، داشتن اضطراب در محیط‌های جمعی، ناتوانی در نوشتن درست و تمیز کلمات، بد خط بودن، ناتوانی در محاسبات ریاضی و ناتوانی در درک مفاهیم ریاضی با جنسیت، سن و تحصیلات دارای رابطه معنی داری است.

علت این ارتباط آن است که نارسایی ویژه یادگیری در بین دختران و پسران تفاوت آشکاری داشته و پسران نارسایی ویژه یادگیری بیشتری دارند. همچنین با بالا رفتن سن دانش‌آموزان درک آنان نسبت به مسائل تحصیلی و یادگیری دروس بیشتر می‌شود. همچنین با افزایش سطح تحصیلی و پایه تحصیلی دانش‌آموزان معلومات و توانایی یادگیری آنان افزایش یافته و بنابراین نارسایی‌های ویژه یادگیری کمتر می‌شود. به عبارتی، نارسایی ویژه یادگیری به گونه‌ای است که دانش‌آموزان علی‌رغم هوش طبیعی قادر به خواندن، نوشتن و حساب کردن نیستند و یا به عبارتی، ممکن است واژه‌های زیادی را بدانند و به راحتی در مکالمه به کار گیرند، اما قادر به درک و شناسایی نشانه‌های نوشتاری یا چاپی نیستند که این امر در بین پسران و نیز در بین دانش‌آموزان پایه ششم و کودکان ۱۲ ساله در این تحقیق بیشتر از سایر گروه‌ها است. همچنین نارسایی ویژه یادگیری بدین علت در این گروه‌ها بیشتر است که این دانش‌آموزان آمادگی ذهنی لازم را ندارند و از طرفی ممکن است که بیشتر در کلاس‌های درس غیبت کرده و کمتر با وسایل کمک آموزشی ارتباط برقرار می‌کنند.

با توجه به فرضیه دوم پژوهش که به بررسی رابطه بین ویژگی‌های زیستی و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی می‌پردازد، می‌توان گفت که بین ویژگی‌های زیستی و میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی رابطه وجود داشت. به طوری که هرچه مشکلات



ویژگی‌های زیستی در نزد دانش‌آموزان استثنایی بیشتر شود، نارسایی‌های ویژه یادگیری افزایش می‌یابد. از طرفی بیشترین ارتباط ابعاد ویژگی‌های زیستی مربوط به بعد نواقص ژنتیکی بوده و کمترین آن مربوط به بعد ناکنش وری مغزی می‌باشد. در همین راستا نتایج پژوهش‌های کاکاوند و احدی (۱۳۹۰)، ویارا و همکاران (۲۰۱۷)، کاپا و همکاران (۲۰۱۵)، گاجر و همکاران (۲۰۱۴) و براون (۲۰۰۶) همسو با نتیجه پژوهش حاضر است. زیرا ایشان در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که رابطه معنی داری بین ویژگی‌های زیستی و نارسایی‌های ویژه یادگیری وجود دارد. به طوری که هرچه مشکلاتی در زمینه ویژگی‌های زیستی در بین دانش‌آموزان باشد، سطح نارسایی ویژه یادگیری افزایش می‌یابد.

لذا با مقایسه نتیجه فرضیه دوم پژوهش با نتایج پژوهش‌های پیشین، این گونه می‌توان نتیجه‌گیری کرد که محدود بودن دقت و نداشتن تمرکز باعث می‌شود که دانش‌آموز نتواند ارتباط موثری با جنبه‌های مختلف درسی برقرار نماید. زیرا لازمه توانایی در خواندن، نوشتن و حساب کردن آن است که فرد بتواند ابتدا توجه خود را معطوف به مسائل تحصیلی کرده و از سطح تمرکز بالایی در این زمینه برخوردار باشد. همچنین انجام محاسبات ریاضی نیازمند دقت و تمرکز بالا می‌باشد که نقص و محدودیت در زمینه تمرکز باعث می‌شود که دانش‌آموز نتواند حواس خود را متوجه مسائل ریاضی کرده و بنابراین عملکرد مناسبی در زمینه حل مسائل مربوط به حساب نخواهد داشت.

عدم درک سخنان توسط دانش‌آموز باعث می‌شود که نتواند صحبت‌های معلم را به درستی فهمیده و مطابق با نیاز معلم عمل نموده و در نتیجه در دروسی از جمله املاء نویسی به مشکل بر می‌خورد. دانش‌آموزان با مشکلات ویژگی‌های زیستی نمی‌توانند اطلاعات و محرکات را به خوبی جذب و درک کرده و آنها را تحلیل نمایند که این امر باعث کاهش شناخت محیط اجتماعی اطراف آنان می‌شود. زیرا برای شناخت محیط اجتماعی لازم است که فرد به سرعت محرکات پیرامونی را جذب و مورد تحلیل قرار دهد. بسیاری از دروس مربوط به مسائل ریاضی و هوشی مثل حساب کردن می‌باشد که ناتوانی در تحلیل مسائل و عدم برتری نیمکره مغزی طرف راست مغز که از مشکلات ویژگی‌های زیستی باعث می‌شود که فرد نارسایی در این زمینه از خود نشان دهد.

ضبط اطلاعات و تحلیل صداها و تشخیص حروف باعث می‌شود که دانش‌آموز نتواند در خواندن و نوشتن عملکرد خوبی داشته باشد. حال اگر دانش‌آموز در این زمینه دارای مشکلات زیستی باشد و قادر به ضبط



اطلاعات نباشد، نمی تواند عملکرد مناسب و خوبی در زمینه خواندن و نوشتن داشته باشد و این امر باعث افزایش نارسایی ویژه یادگیری می شود. در نهایت مشکلات ژنتیکی در فرد باعث می شوند که نتواند هم از نظر فیزیکی و هم از نظر روحی و روانی در محیط های اجتماعی عملکرد خوبی داشته باشد که این نقص در عملکرد باعث افزایش انزوای و گوشه گیری فرد شده و بنابراین به تبع اضطراب اجتماعی وی زیاد می شود که در نتیجه نارسایی ویژه یادگیری را به دنبال خواهد داشت. زیرا اضطراب اجتماعی در دانش آموز سبب می شود که نتواند در کلاس درس احساس راحتی و آرامش کرده و مطالب درسی را به درستی درک نماید و همین امر در نهایت منجر به کاهش درک مسائل درسی و امور مربوط به یادگیری می شود.

پیشنهادات

- با توجه به نتیجه فرضیه اول پژوهش، به تمامی مدیران مربوطه در آموزش و پرورش استثنایی پیشنهاد می شود که با سنجش مدون سطح نارسایی ویژه یادگیری در نزد دانش آموزان میزان تغییرات این نارسایی ها را زیر نظر داشته و در نهایت با تفکیک دانش آموزان با سطوح مختلف نارسایی ویژه یادگیری، زمینه رشد مهارت های یادگیری را در نزد آنان فراهم آورند.

- با توجه به نتیجه فرضیه دوم پژوهش، به تمامی والدین کودکان استثنایی پیشنهاد می شود که با سنجش به موقع مشکلات و ویژگی های زیستی فرزندان خود و مشاوره با مراکز درمانی، زمینه افزایش هرچه بیشتر نارسایی های ویژه یادگیری را حتی در قبل از ورود به مدرسه کاهش دهند.

منابع

- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۹۱). (روانشناسی تربیتی)، روانشناسی آموزش و یادگیری. چاپ پنجم، تهران، نشر ویرایش.
- پورعلی، نورالله و کرمانی، روح اله (۱۳۹۴). بررسی ویژگی ها علل و روش های آموزش دانش آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری. سومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- پولادی ریشه ری، علی؛ رضایی، مریم؛ سلیمانی، ابراهیم؛ افشارپور، شاهین (۱۳۹۲). بررسی مقایسه ای تاثیر مهارت های یادگیری بر مهارت های تعاملی و اجتماعی کودکان (عادی و دارای اختلال یادگیری) به تفکیک جنسیت دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تبریز. ششمین کنگره بین المللی کودک و نوجوان روانپزشکی.



- حاجلو، نادر؛ رضایی شریف، علی (۱۳۹۰). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه‌ی مشکلات یادگیری کلورادو. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*. ۱، ۴۳-۲۴.
- حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۹۳). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- درویشی، امید (۱۳۸۹). بررسی میزان تنوع و شیوع اختلالات یادگیری در بین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان گرگان. پایان نامه کارشناسی ارشد، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - دانشگاه پیام نور - دانشگاه پیام نور استان تهران، دانشکده علوم انسانی.
- دهقانی سانج، آمنه (۱۳۸۴). مطالبی پیرامون نارساخوانی و مشکلات خواندن. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۴۴، ۳۴.
- عبادی، ماندانا؛ افروز، غلامعلی (۱۳۷۹). فرهنگ واژگان آموزشی - روانشناسی - توانبخشی کودکان استثنایی. تهران: فاران.
- کاکاوند، علیرضا؛ احدی، حسن (۱۳۹۰). *(اختلال‌های یادگیری) از نظریه تا عمل*، تهران، نشر ارسباران.
- مدنی، مرجان (۱۳۸۴). اختلال نوشتاری. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۴۵، ۴۱.
- مومنی، منصور (۱۳۸۹). *تجزیه و تحلیل آماری با نرم افزار SPSS*. تهران: کتاب نو.
- نیوشا، بهشته؛ گنجی، کامران؛ ستوده، مریم (۱۳۹۱). شیوع نشانه‌های اختلال نارسایی توجه، بیش‌فعالی در دانش‌آموزان تیزهوش دوره راهنمایی استان کهگیلویه و بویراحمد. *فصلنامه‌ی روانشناسی افراد استثنایی*، (۶)، ۲، ۶۱-۹۳.
- Brown, T. E. (2006). *Executive Functions and Attention: Deficit Hyperactivity Disorder*. Yale University, USA. *International Journal of Disability, Development and Education*. 53, 1, 35-46.
- Cappa, C., Giulivi, S., Schilirò, A., Bastiani, L., Muzio, C., Meloni F., (2015). A screening on Specific Learning Disorders in an Italian speaking high genetic homogeneity area. *Research in Developmental Disabilities*, 45-46, 329-342.
- Chan, D., Ho, C. S. H., Tsang, S., Lee, S. H. & Chang, K. H. (2007). Prevalence, gender. ratio and gender differences in reading related cognitive abilities among Chinese, children with dyslexia in Hong Kong. *Educational Studies*, 33, 249-265.
- Gajre, M. P., Saroj, D. Surve, S., Kuttikadan M. (2014). Perceptual learning disability in a case of salt-wasting congenital adrenal hyperplasia. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 9, 3, 236-238.
- Sadock, B. J. & Sadock, V. A. (2007). *Synopsis of psychiatry: Behavioral sciences/ Clinical psychiatry (10th Ed.)*. New York: Lippincott Williams & Wilkins.
- Vieira, S., Pinaya, W, H.L., & Mechelli, A (2017). Using deep learning to investigate the neuroimaging correlates of psychiatric and neurological disorders: Methods and applications. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 74, Part A, 58-75.
- Willcutt, E.G., Boada, R., Riddle, M.W., Chhabildas, N., DeFries, J.C., & Pennington, B.F. (2011). Colorado Learning Difficulties Questionnaire: Validation of a Parent-Report. Screening Measure. *Psychological Assessment*, 3, 778-791.



پیش‌بینی میزان نارسایی ویژه یادگیری براساس مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و ویژگی‌های زیستی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی

نرگس محمدی تبار^۱، دکتر داود جعفری^۲، دکتر داریوش امینی^۳

۱- دانش‌آموخته رشته روان‌شناسی گرایش تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان، همدان، ایران

۲- استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ملایر

۳- استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

چکیده:

این پژوهش با هدف پیش‌بینی میزان نارسایی ویژه یادگیری براساس مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و ویژگی‌های زیستی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی انجام شد. تحقیق حاضر از لحاظ ماهیت، کاربردی و از لحاظ روش جزء تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها یک تحقیق کمی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان استثنایی پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی در شهر همدان بود که تعداد کل آنان ۱۰۰ نفر که ۵۰ نفر پایه پنجم و ۵۰ نفر پایه ششم بودند. نمونه آماری برای این تحقیق توسط جدول مورگان و کرجسی به روش تصادفی ساده به تعداد ۸۰ نفر (۴۰ نفر پایه پنجم و ۴۰ نفر پایه ششم) انتخاب شد. در این پژوهش برای سنجش نارسایی‌های ویژه یادگیری از پرسشنامه ویلکات و همکاران (۲۰۱۱) و ویژگی‌های زیستی از پرسشنامه پورعلی و کرمانی (۱۳۹۴) استفاده شد و مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی توسط جنسیت، سن و تحصیلات دانش‌آموزان سنجیده شد. نتایج نشان داد که تنها ویژگی‌های زیستی توانایی پیش‌بینی میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی را داشتند.

کلمات کلیدی: نارسایی ویژه یادگیری، مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی، ویژگی‌های زیستی.



Abstract

This research aims to predict the amount of special learning failure based on the components of demographic and ecological features in the base of the fifth and sixth in the primary section. The present study was applied in terms of nature, and in terms of descriptive research component method of correlation, and data collected in terms of a quantitative research method. The statistical population consists of all exceptional students research base of the 5th and 6th primary section in the town of Hamedan, was that the total number of 100 people who base their fifth 50 persons and 50 people were sixth base. The statistical sample for this research by Morgan and Krejci table is a simple random sampling to 80 the number of people (40 people 40 people, the fifth and the sixth base base). In this research for the measurement of special learning from failure of the questionnaire Wilkat and Associates (2011) and the biological characteristics of the questionnaire, purali and kermani (2015) was used and the components of the demographic by gender, age and education of students were measured. The results showed that only the biological features is the ability to predict the amount of special learning failure in the base of the fifth and sixth were the primary section.

Keywords: Special learning failure, Demographic Components, Biological Properties.



مقدمه

یادگیری را می‌توان اساسی‌ترین فرآیندی دانست که در نتیجه آن، موجودی ناتوان و درمانده، در طی زمان و در تعامل با رشد جسمی، به فرد تحول یافته‌ای تبدیل می‌شود که توانایی‌های شناختی و قدرت اندیشه وی حد و مرزی را نمی‌شناسد. تنوع بسیار زیاد و گسترده یادگیری انسان که به گستردگی طول عمر اوست، باعث شده است که علی‌رغم تفاوت‌های زیادی که انسان‌ها در یادگیری با هم دارند، برخی از افراد نیز در یادگیری و آموزش دچار مشکل شوند (فریدنیا، گل محمدنژاد، فرنی و اقدسی، ۱۳۹۲). مبحث نارسایی ویژه یادگیری یکی از مباحث عمده‌ای در حوزه روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان با نیازهای خاص و روان‌شناسی تربیتی است که از دهه‌ی دوم و سوم قرن بیستم در کشورهای پیشرفته جهان، به ویژه در اروپا و آمریکا مورد توجه بوده و در ایران نیز از چند دهه پیش مورد توجه قرار گرفته است (کریمی، ۱۳۸۳).

اصطلاح نارسایی ویژه یادگیری بر نارسایی آن گروه از کودکان دلالت دارد که در یک یا چند فرآیند روان‌شناختی پایه مربوط به درک زبان، گفتار یا نوشتار اختلال دارند. این اختلال ممکن است به صورت نارسایی در گوش کردن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، هجی کردن یا انجام دادن محاسبات ریاضی جلوه‌گر شود. اصطلاح یاد شده آن دسته از مشکلات یادگیری را که اساساً نتیجه معلولیت‌های شنیداری یا حرکتی، عقب‌ماندگی ذهنی، اختلال هیجانی یا وضع نامساعد محیطی، فرهنگی یا اقتصادی است را در بر نمی‌گیرد (لرنر^۱، ۱۹۹۷، ترجمه دانش، ۱۳۸۴). مطالعات نشان داده است که نارسایی ویژه یادگیری در حدود ۵٪ تا ۱۰٪ از جمعیت اتفاق می‌افتد که حدود ۵۰٪ از این جمعیت در گروه اختلال خواندن طبقه‌بندی می‌شوند و ۵۰٪ بقیه تحت اختلال نوشتن و ریاضی و سایر اختلال‌های قرار می‌گیرند. مطالعات نشان داده است شیوع نارسایی ویژه یادگیری در میان افرادی که در طبقه اقتصادی-اجتماعی پایین زندگی می‌کنند و نیز در بین مردها بالاتر است (کاکاوند و احدی، ۱۳۹۰). بنابراین می‌توان گفت که ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، سن و تحصیلات) بر نارسایی ویژه یادگیری اثر دارد. در همین راستا مطالعات بیابان‌گرد (۱۳۹۱) نیز نشان داده است که پسران حدود سه برابر دختران به عنوان افراد دارای نارسایی ویژه یادگیری طبقه‌بندی شده‌اند، برای این تفاوت طبقه‌بندی وابسته به جنس، تبیین‌های متفاوتی مانند

^۱. Lerner



تفاوت‌های ژنتیکی پسران و نیز ارجاع بیش از حد آن‌ها توسط معلمان به عمل آمده است. علاوه بر این مطالعات موید آن است که نارسایی ویژه یادگیری تحت تاثیر ویژگی‌های زیستی نیز می‌باشد (ویارا، پینایا و میشلی^۱، ۲۰۱۷)، این ویژگی‌ها عبارتند از: ناکنش وری مغزی، برتری نیمکره مغزی طرف راست، عوامل ژنتیکی، خبرپردازی، تاخیر در رشد، محدود بودن دقت و توجه (پورعلی و کرمانی، ۱۳۹۴). باربارا کلین، میچل، کنیودستون، کریستین و لی^۲ (۲۰۰۹) طی مطالعات خویش ویژگی‌های زیستی را شاخصه‌های سن، قد، گروه خونی و سلامت عمومی افراد بیان نمودند. این ویژگی‌ها تحت تاثیر مستقیم والدین و محیط خانواده به عنوان محیط اساسی و برتر تنظیم کننده ضرب آهنگهای زیستی و روانی قرار دارند، بطوری که رفتارهای زیستی والدین در شکل‌گیری ویژگی‌ها و رفتار زیستی فرزندان موثر است. بنابراین ضروری است که والدین با بروز رفتارهای منظم و با ثبات، شرایط شکل‌گیری مناسب ضرب آهنگهای زیستی فرزندانشان را فراهم آورند (شریفی، سمندری، حیدری، ۱۳۸۴).

به طور کلی مطالعات نشان داده است که دانش‌آموزان با نارسایی ویژه یادگیری در موقعیت‌های مختلف زندگی دچار مشکل می‌شوند که این مشکلات تنها با افت تحصیلی و اتلاف بودجه پایان نمی‌پذیرد، بلکه به سرزنش و تحقیر این دانش‌آموزان و تشکیل خودپنداره ضعیف و کاهش اعتماد به نفس در آن‌ها می‌انجامد و سلامت روان آن‌ها را به مخاطره می‌اندازد که در نهایت این عوارض دانش‌آموزان را به ساز و کارهای دفاعی ناموفق و ترک تحصیل می‌کشاند. بسیاری از مشکلات کودکان مبتلا به نارسایی ویژه یادگیری تا به امروز مورد غفلت واقع شده است. تشخیص نارسایی‌های ویژه یادگیری و مشکلات مرتبط با آن تا آنجا ضروری و پر اهمیت می‌باشد که بدون تشخیص و کمک، دانش‌آموزان دارای نارسایی ویژه یادگیری، بیش‌ازپیش در اثر شکست مداوم دچار ناکامی و درماندگی می‌شوند و زمانی که آنها به دبیرستان می‌رسند، ممکن است دست از تلاش بکشند و ترک تحصیل نمایند که نتیجه فعلی، این نسل آینده ساز جامعه را با تهدیدات اساسی مواجه می‌نمایند، بنابراین شناسایی عوامل اثر گذار بر نارسایی ویژه یادگیری در کودکان سبب می‌شود مشکلات آنان در مراحل ابتدایی تشخیص داده شود و بطور مناسب درمان شوند که این مهم می‌تواند زندگی موفق و رضایت بخشی را برای کودکان مبتلا به نارسایی ویژه یادگیری رقم زند. بنابراین به نظر می‌رسد که بررسی مشکلات یادگیری کودکان یاد شده و دلایل ایجاد آنها و از همه مهم‌تر زدودن این مشکلات با استفاده از روشهای اصولی، نیازمند بررسی و پژوهش‌های علمی و عملی

¹. Vieira, Pinaya & Mechelli

². Barbara-Klein, Mitchel, Knudtson, Kristine & Lee



می‌باشد. لذا با توجه به اهمیت موضوع، در پژوهش حاضر تلاش بر این است، که به پیش‌بینی میزان نارسایی ویژه یادگیری براساس مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و ویژگی‌های زیستی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی بپردازیم. در همین راستا نتایج پژوهش‌های پولادی ری‌شهری و همکاران (۱۳۹۲)، بیابانگرد (۱۳۹۱)، نیوشا و همکاران (۱۳۹۱)، درویشی (۱۳۸۹)، چان و همکاران (۲۰۰۷) و سادوک و سادوک (۲۰۰۷) همسو با نتیجه پژوهش حاضر است. زیرا ایشان در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که رابطه معنی‌داری بین مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و نارسایی‌های ویژه یادگیری وجود دارد. بنابراین شناسایی عوامل اثرگذار بر نارسایی ویژه یادگیری دانش‌آموزان امروزه به یکی از دغدغه‌های خانواده‌ها، مسئولین آموزشی و مشاورین تبدیل شده است، چرا که با شناسایی عوامل اثرگذار بر نارسایی ویژه یادگیری دانش‌آموزان می‌توان از پیچیده‌تر شدن مشکلات آن‌ها جلوگیری کرد، چرا که در پی مشکلات نارسایی ویژه یادگیری شاهد مشکلات عاطفی و رفتاری و نیز شکست‌های پی‌در پی دانش‌آموزان خواهیم بود که این موارد مسئله را بغرنج‌تر می‌نماید. لذا در این پژوهش به بررسی علمی این مسئله خواهیم پرداخت و در پی پاسخگویی به این سوال می‌باشیم که آیا مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و ویژگی‌های زیستی توانایی پیش‌بینی میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی را دارند؟

مبانی نظری

نارسایی ویژه یادگیری

نارساخوانی یا دیس لاسکی^۱ اصطلاحی است که برای کودکانی که علی‌رغم هوش طبیعی قادر به خواندن نیستند به کار می‌رود این گونه از کودکان ممکن است واژه‌های زیادی را بدانند و به راحتی در مکالمه به کار گیرند، اما قادر به درک و شناسایی نشانه‌های نوشتاری یا چاپی نیستند برخی کودکان حتی می‌توانند واژه‌ها را بخوانند، اما مفهوم آن را نمی‌فهمند این حالت را اصطلاحاً (هیپرلاسکی^۲) می‌نامند (سیف نراقی و نادری، ۱۳۸۹).

تکلم غیرعادی یا ناهنجار، گفتاری است که با بیان و گفتار عامه‌ی جامعه تفاوت دارد. این تفاوت در حدی است که اولاً باعث جلب توجه دیگران می‌شود ثانیاً ارتباط را مختل می‌سازد ثالثاً متکلم و شنونده هر دو دچار ناراحتی و خستگی می‌شوند.

^۱ Diss Laski

^۲ Hiprisky



در واقع معیارها یا شاخصهای عمده برای تشخیص اختلال گفتاری را می‌توان غیرقابل درک و ناخوشایند بودن گفتار در نظر گرفت گستره‌ی این اختلالات از نوک زبانی صحبت کردن تا تولید نادرست واج‌های تکلمی، تردیدها و مکث‌های شدید که سبب نامفهوم بودن تکلم می‌شود، ادامه دارد (سیف نراقی و نادری، ۱۳۸۹).

کرلیچلی^۱ (۱۹۷۰) نارساخوانی را این چنین تعریف نموده است: (اختلال نارساخوانی اختلالی است که به دلیل مشکل داشتن فرد در یادگیری خواندن آشکار می‌شود؛ در عین حال که او از آموزش رسمی، هوش کافی و فرصت‌های فرهنگی اجتماعی مناسبی برخوردار است).

به طور کلی اصطلاح نارساخوانی به ناتوانی کودکان در خواندن اطلاق می‌شود متخصصان مختلف پزشکی؛ روان-پزشکی، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت هر یک در حوزه‌های تخصصی خود سعی نموده‌اند وضعیت خاصی از نارساخوانی را ارائه دهند از دیدگاه پزشکی نارساخوانی شرایط خاصی است که به دلیل ژنتیکی، نارساهایی مربوط به رشد یا ضایعات عصبی مربوط می‌شود اغلب روان‌شناسان بدون این که بخواهند علت خاصی را برای نارساخوانی تعیین کنند نارساخوانی را صرفاً از وجود یک اختلال ویژه در فرآیند آموزش خواندن می‌دانند.

ناتوانی‌های یادگیری، انواع ناتوانی‌های استثنایی را شامل می‌شوند که تصور می‌رود از کژکاری مغز یا سیستم عصبی ناشی می‌شوند تعریف زیر از کمیته‌ی ملی ناتوانی‌های یادگیری (۱۹۸۸) اقتباس شده است: (ناتوانی‌های یادگیری اصطلاحی کلی برای مجموعه‌ی گوناگونی از انواع اختلال هاست که با مشکلات قابل ملاحظه‌ای در فراگیران مشاهده می‌شود. این مشکلات می‌تواند به کارگیری گوش کردن، صحبت کردن، روخوانی، نوشتن، استدلال کردن و یا محاسبه کردن مشخص می‌شود. این اختلال‌ها از فرد ناشی می‌شوند و ممکن است در طول عمر روی دهند. مشکلاتی در رفتار خودگردانی، درک اجتماعی و تعامل اجتماعی می‌توانند با ناتوانی یادگیری وجود داشته باشند ولی به خودی خود ناتوانی یادگیری را تشکیل نمی‌دهند. ناتوانی‌های یادگیری ممکن است با ناراحتی‌های معلول‌کننده‌ی دیگری روی دهند ولی حاصل این ناراحتی نیستند (اسلاوین^۲، ۲۰۰۶، ترجمه سید یحیی، ۱۳۸۹).

کودکی دارای مشکل یادگیری است که در مقایسه با اکثر کودکان هم سن و سال خود مشکل بیشتری در یادگیری داشته باشد یا به یک ناتوانی دچار باشد که مانع بهره‌گیری او از تسهیلات آموزشی و امکاناتی شود که از سوی اولیا تعلیم و تربیت، برای کودکان هم سن و سال او در مدرسه فراهم شده است. اخیراً کمیته‌ی مشترک ملی ناتوانی‌های

^۱. Kerlichly

^۲. Slavin



یادگیری، ناتوانی یادگیری را به عنوان یک اصطلاح عمومی معرفی کرده است که اشاره به گروه ناهمگونی از اختلالات دارد که با مشکلات معناداری در اکتساب و استفاده از توانایی گوش دادن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن و یا ریاضیات مشخص می‌شود (گرین بلت^۱، ۱۹۹۷). ساباتینو (۱۹۷۹) تعریف زیر را که از کمیته ملی مشورتی کودکان معلول ارائه شده و به طور گسترده به کار می‌رود عبارت است از: (کودک مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری خاص، در بیش از یک فرآیند دروانی پایه، اختلال دارد که به درک از زبان گفتاری یا نوشتاری، آن اثر می‌گذارد این اثر می‌تواند به صورت اختلال در شنیدن، فکر کردن، سخن گفتن، هجی کردن نوشتن و یا حساب کردن باشد). کرت و چالفنت^۲ (۱۹۸۴) معتقدند که ناتوانی یادگیری در دو دسته کلی زیر قرار می‌گیرد: ۱- ناتوانی‌های یادگیری رشدی: در توجه، حافظه، ادراک، گوش کردن توانایی‌های حسی-حرکتی، زبان و گفتار، ۲- ناتوانی‌های یادگیری در امور آموزشگاهی: خواندن، نوشتن، هجی کردن و حساب کردن (پورعلی و کرمانی، ۱۳۹۴).

نقش مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی بر نارسایی‌های ویژه یادگیری

اگرچه در سبب شناسی این اختلالات بر عوامل زیستی و بدکارکردی‌های سیستم عصبی مرکزی تأکید می‌شود؛ اما مطالعه بر روی دانش‌آموزان ابتدایی در کالیفرنیا ایالات متحده نشان داد که عوامل روانی-اجتماعی و جمعیت‌شناختی اثر برجسته‌ای بر بروز، شیوع و تشدید پیامدهای منفی این اختلالات دارند (دیویس و برویتمن^۳، ۲۰۱۱). مطالعاتی در ایالت مهارشترتای هندوستان و تورنتوی کانادا نیز نشان داد که ناتوانی‌های یادگیری تحت تأثیر عوامل محیطی نظیر تفاوت‌های فرهنگی و جمعیت‌شناختی، آموزش نامناسب یا ناکافی، و عوامل روان زاد قرار می‌گیرد (کاراند^۴، ۲۰۰۵؛ مبات و بیسانز^۵، ۲۰۰۸). نریمانی و رجبی (۱۳۸۴) نیز در مطالعه‌ای بر روی دانش‌آموزان دوره ابتدایی استان اردبیل اهمیت عوامل و شرایط نامساعد جمعیت‌شناختی و فرهنگی را در بروز نارسایی‌های ویژه یادگیری نشان دادند. طبق مطالعات انجام گرفته در کانادا و آمریکای شمالی بر روی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، شیوع بالاتر نارسایی‌های ویژه یادگیری در میان دانش‌آموزان دارای وضعیت اجتماعی-اقتصادی نامناسب و نیز در کنار دیگر عوامل خطر جمعیت‌شناختی دیده می‌شود که نه تنها بر اهمیت موضوع می‌افزاید، بلکه این همبودی‌ها

1. Greenblatt

2. Caret & Chalfente

3. Davis & Broitman

4. Karande

5. Mabbott & Bisanz



پیامدهای منفی نارسایی‌های ویژه یادگیری را افزایش می‌دهند (سیدمن، بیدرمن و استفان، ۲۰۰۶؛ کرونیچلر، ویمر، استفان، هاتزلر، ایر و لادورن^۱، ۲۰۰۸). طبق مطالعات متعددی، عوامل جمعیت‌شناختی نظیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی، جنسیت، پایه‌ی تحصیلی و محل سکونت می‌توانند بروز آتی نارسایی‌های ویژه یادگیری را در کودکان تحت تأثیر قرار دهند (کاراند، ۲۰۰۵؛ کرونیچلر و همکاران، ۲۰۰۸؛ اسچیف، بومینگر و تولدو، ۲۰۰۹).

طی سه دهه اخیر در ایران مطالعات زیادی در مورد شیوع^۲ نارسایی‌های ویژه یادگیری انجام گرفته است؛ اما آنچه مورد توجه مطالعات قبلی نبوده است، شناسایی عوامل جمعیت‌شناختی مؤثر بر شیوع نارسایی‌های ویژه یادگیری است. در واقع، عدم شناسایی عوامل پیش بین نارسایی‌های ویژه یادگیری و مداخله‌ی زودهنگام در این عوامل موجب خواهد شد که دانش‌آموزان بیشتری از گردونه‌ی آموزش عمومی حذف شوند و رشد فرهنگی-اجتماعی کشور را با مانع مواجه سازد. برای کاهش بروز و شیوع نارسایی‌های ویژه یادگیری شناسایی عوامل پیش بین آن در درجه‌ی اول اهمیت قرار دارد (کاراند، ۲۰۰۵). شناسایی عوامل مؤثر بر بروز و شیوع نارسایی‌های ویژه یادگیری، اولین گام در نقشه‌ی راه درمان نارسایی‌های ویژه یادگیری است و به متخصصان بالینی در طراحی مداخلات متناسب شده کمک خواهد نمود (سمرود-کلیکمن، والکویات، ویلکینسون و مین^۳، ۲۰۱۰).

وضعیت اجتماعی-اقتصادی و محل سکونت دو متغیر کلیدی هستند که به طور معناداری در دو گروه دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه یادگیری و دانش‌آموزان فاقد نارسایی‌های ویژه یادگیری متفاوت هستند و هر دو در پیش‌بینی نارسایی‌های ویژه یادگیری سهم معناداری دارند. بنابراین، دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه یادگیری از وضعیت اجتماعی-اقتصادی پایین‌تری برخوردار هستند (رایت و ذکر^۴، ۲۰۰۴؛ ایزنماجر، راس و پرات^۵، ۲۰۰۵؛ سمرود-کلیکمن و گلاس^۶، ۲۰۰۸ و دیویس و برویتمن، ۲۰۰۷). به اعتقاد ایزنماجر، راس و پرات (۲۰۰۵) کودکان دارای وضعیت اجتماعی-اقتصادی نامطلوب بیشتر از کودکان دارای وضعیت اجتماعی-اقتصادی مطلوب نوعی از نارسایی‌های ویژه یادگیری را تجربه می‌کنند. این یافته‌ها را می‌توان اینگونه تفسیر نمود که عوامل مربوط به بافتار زندگی کودکان نظیر درآمد والدین، سطح سواد آنان، فقر و میزان دسترسی به مواد آموزشی بروز

1. Kronbichler, Wimmer, Staffen, Hutzler, Mair & Ladurner

2. prevalence

3. Semrud-Clikeman, Walkowiak, Wilkinson & Minne

4. Wright & Zecker

5. Eisenmajer, Ross & Pratt

6. Semrud-Clikeman & Glass



نارسایی‌های ویژه یادگیری را به عنوان اختلالاتی وابسته به محیط تحت تأثیر قرار می‌دهند. در واقع، وضعیت اجتماعی-اقتصادی به عنوان یک عامل تعدیل کننده در روابط بین عوامل زیستی و بروز نارسایی‌های ویژه یادگیری نقش مهمی دارد. همچنین، همان گونه که ایزنماجر، راس و پرات (۲۰۰۵) معتقدند کودکان دارای وضعیت اجتماعی-اقتصادی پایین دارای تغذیه نامطلوب، سوء تغذیه و بهداشت نامناسب، مشکلات متعدد در دریافت مراقبت مناسب و دستیابی ضعیف به سیستم‌های مراقبت بهداشتی هستند که این عوامل می‌تواند بروز نارسایی‌های ویژه یادگیری را در این افراد تسریع نماید. به علاوه، می‌توان استدلال نمود که انواع نارسایی‌های ویژه یادگیری تحت تأثیر متغیرهای مهم جمعیت‌شناختی قرار دارند که توجه به آن‌ها در برنامه‌های پیشگیرانه و مداخله‌ای اهمیت زیادی دارد.

به علاوه، طبق این مدل، محل سکونت نیز به طور معناداری شیوع نارسایی‌های ویژه یادگیری را در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی پیش بینی می‌کند (مورفی، گری و هانن^۱، ۲۰۰۵؛ دیویس و برویتمن، ۲۰۰۷ و پنینگتون، ۲۰۰۹). در این زمینه می‌توان گفت که محل سکونت با تأثیر بر وضعیت آموزشی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و خصوصیات رفتاری-روان شناختی دانش‌آموزان نیز می‌تواند تعیین کننده بروز نارسایی‌های ویژه یادگیری باشد. عامل جنسیت قادر نبود به طور معناداری دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه یادگیری و دانش‌آموزان فاقد نارسایی‌های ویژه یادگیری را از هم متمایز نماید (آنتشل و خان^۲، ۲۰۰۸؛ پنینگتون، ۲۰۰۹ و دیویس و برویتمن، ۲۰۱۱).

دانش‌آموزان پسر و دختر از لحاظ دسته بندی کلی نارسایی‌های ویژه یادگیری از میزان‌های یکسانی برخوردار هستند؛ اما اختلال خاص خواندن در پسران بالاتر و اختلال خاص ریاضیات در دختران بالاتر است. به طور کلی، استدلال می‌شود که با بررسی طبقه‌ی کلی نارسایی‌های ویژه یادگیری ارتباط تنگاتنگ یک مقوله‌ی خاص نارسایی ویژه یادگیری با عامل جنسیت که ناشی از مسائل زیستی، روان شناختی و اجتماعی یک جنسیت خاص است مورد بررسی قرار نمی‌گیرد لذا، نقش عامل جنسیت در مطالعه‌ی طبقه کلی نارسایی‌های ویژه یادگیری معناداری خود را از دست می‌دهد. در تبیینی دیگر می‌توان گفت که با نگاهی کل گرا به نارسایی‌های ویژه یادگیری و بررسی این اختلالات به صورت یکپارچه و در تعامل با هم، عامل جنسیت اهمیت چندانی در بروز این اختلالات ندارد. به علاوه، ناکامی و شکست تحصیلی در مدرسه و در نتیجه کاهش اعتماد به نفس و افت عملکرد تحصیلی می‌تواند

¹ Murphy, Grey & Honan

² Antshel & Khan



دانش آموز را در معرض علائم نارسایی‌های ویژه یادگیری در یک جنس خاص قرار دهد و تفاوت‌ها بیشتر ناشی از عواملی دیگر نظر نوع نارسایی ویژه یادگیری است.

پایه‌ی تحصیلی سهم معناداری در پیش‌بینی نارسایی‌های ویژه یادگیری در دانش‌آموزان استان گلستان نداشت و طبق آن نمی‌توان دانش‌آموزان دو گروه را از هم متمایز ساخت و پایه‌ی تحصیلی نقش معناداری در پیش‌بینی بروز نارسایی‌های ویژه یادگیری ندارد و دانش‌آموزان در پایه‌های تحصیلی متعدد از میزان‌های مشابهی به نارسایی‌های ویژه یادگیری مبتلا هستند (اسچیف، بامینگر و تولدو^۱، ۲۰۰۹ و دیویس و برویتمن، ۲۰۱۱). از طرفی، سیمرود-کلیکمن و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند که پایه‌های تحصیلی پایین‌تر بیشتر به نارسایی‌های ویژه یادگیری مبتلا هستند. در تبیین این یافته‌های ناهمسو می‌توان گفت که نارسایی‌های ویژه یادگیری در اغلب موارد وابسته به سن هستند و با افزایش سن و پایه‌ی تحصیلی چنین اختلالات خفیفی برطرف خواهند شد. می‌توان استدلال نمود که نارسایی‌های ویژه یادگیری با پیچیده‌تر شدن مواد آموزشی در پایه‌های تحصیلی بالاتر بیشتر رخ خواهد داد. همچنین شیوه‌های متعدد سنجش و تشخیص نارسایی‌های ویژه یادگیری و نقاط برش متعدد برای مطالعه‌های گوناگون می‌تواند نتایج متفاوتی را به دست آورند. در مورد این یافته‌ها مطالعه‌ی حاضر که عامل پایه‌ی تحصیلی قادر نیست به طور معناداری بروز نارسایی‌های ویژه یادگیری را پیش‌بینی نماید، می‌توان گفت که این عامل در کنار دو عامل مهم‌تر نظیر محل سکونت و وضعیت اجتماعی-اقتصادی معناداری خود را از دست می‌دهد. به علاوه، بررسی طبقه کلی نارسایی‌های ویژه یادگیری با تأکید بر علائم مشترک آنها می‌تواند یافته حاضر را تحت تأثیر قرار دهد.

طبق روابط ساختاری در مدل رگرسیون لجستیک پژوهش حاضر، این متغیرها تا اندازه‌ی معینی بر پیدایش نارسایی‌های ویژه یادگیری اثر می‌گذارند. همان‌گونه که رئید و واله (۲۰۰۴) معتقد هستند نمی‌توان روابط علی-معلولی را بین این حالات برقرار نمود. بنابراین، رابطه‌ی علی مرتبط با سهم این عوامل در تعیین عضویت افراد در دو گروه دارای نارسایی‌های ویژه یادگیری و فاقد نارسایی‌های ویژه یادگیری وجود ندارد و این رابطه از نوع ساختاری است. به عبارتی، این احتمال وجود دارد که متغیرهای زمینه‌ای دیگر نظیر شاخص‌های زیستی که در این پژوهش مورد استفاده قرار نگرفته‌اند، در پیدایش نارسایی‌های ویژه یادگیری مؤثرتر باشند. از این گذشته، همان

¹. Schiff, Bauminger & Toledo



گونه که شواهد پژوهشی نشان می‌دهد (سمرود- کلیمن و همکاران، ۲۰۱۰)، نارسایی‌های ویژه یادگیری از دسته‌ی مسائل چندعاملی و دارای خطر چندگانه است که توجه توأمان به این عوامل اهمیت بیشتری دارد.

نقش ویژگی‌های زیستی بر نارسایی ویژه یادگیری

شواهد ژنتیکی نشان می‌دهد که نارسایی‌های ویژه یادگیری احتمالاً در برخی خانواده‌ها بیش از دیگران است. گزارش هالگن^۱ (۱۹۵۰) بیانگر آن است که در ۸۸٪ خانواده‌های کودکان مبتلا به نارساخوانی^۲، عضو یا اعضای دیگر نیز نارسایی ویژه یادگیری داشتند. مطالعهٔ هرمان^۳ (۱۹۵۹) نیز بر روی ۱۲ جفت دوقلوی همسان نشان داد که در تمام جفت‌ها، هر دو کودک مبتلا به نارساخوانی شناخته شدند و در مطالعه دیگری بر روی ۳۳ جفت دوقلوی ناهمسان معلوم شد که تنها ۱۱ جفت هر دو کودک به نارساخوانی مبتلا بودند.

از نظر فیزیولوژیکی بسیاری از متخصصان امر بر این باورند که علل اساسی و عمده نارسایی‌های ویژه یادگیری، ناشی از آسیب دیدگی مغزی شدید یا جزئی و صدمهٔ وارده به دستگاه عصبی مرکزی است. از جمله کلمنتس^۴ (۱۹۶۶) از ده ویژگی که بیشتر با آسیب دیدگی جزئی مغز در کودکان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری پیوند دارد، یاد می‌کند (والاس و مک لافلین^۵، ۱۳۷۰). میکل باست^۶ و بوشز^۷ (۱۹۶۹) با انجام یک مطالعه مقایسه‌ای میان کودکان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری و کودکانی که پیشرفت تحصیلی عادی داشتند، نتیجه گرفتند که میان ناراحتی‌های عصبی و نارسایی یادگیری، پیوندی وجود دارد (میکل باست و بوشز، ۱۹۶۹). از سوی دیگر، اندازه‌گیری فعالیت‌های مغزی کودکان به هنگام خواندن و موقعیت‌های مختلف دیگر، تفاوت‌های کیفی زیادی را در میان کودکان مبتلا به نارسایی‌های ویژه یادگیری و کودکان بهنجار نشان داد. این تفاوت‌ها بیشتر در نیمکره چپ مشاهده شد، اما در ناحیهٔ گویایی پیشانی هر دو نیمکره نیز مشاهده شد. برخی از عوامل بیوشیمیایی که در ارتباط با نارسایی‌های ویژه یادگیری از آنها نام برده شده عبارتند از: «هیپوگلیسمی^۸، عدم توازن استیل کولین استراز^۹ و کم کاری تیروئید^{۱۰} (کاپلان و سادوک^۱، ۱۹۹۱).

1. Hallgen

2. Dyslexia

3. Hermann

4. Clements

5. Wallace, Gerald and McLaughlin

6. Milepost

7. Buches

8. Hypoglycemia

9. Acetylcholinesterase

10. Hypothyroidism



روش‌شناسی پژوهش

انتخاب نوع تحقیق بستگی به هدف‌ها و ماهیت پژوهش و امکانات اجرایی آن دارد. موضوع تحقیق حاضر پیش‌بینی میزان نارسایی ویژه یادگیری براساس مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و ویژگی‌های زیستی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی می‌باشد. این تحقیق کاربردی با استفاده از زمینه و بستر شناختی و معلوماتی که از طریق تحقیقات بنیادی فراهم شده برای رفع نیازمندی‌های بشر و بهبود و بهینه‌سازی ابزارها، روش‌ها، اشیاء و الگوها در جهت توسعه رفاه و آسایش و ارتقای سطح زندگی انسان مورد استفاده قرار می‌گیرد (حافظ‌نیا، ۱۳۹۳). همچنین این پژوهش از لحاظ روش جزء تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها یک تحقیق کمی می‌باشد. جامعه آماری که به آن جمعیت آماری نیز گفته‌اند به مجموعه افراد یا عناصر که دارای ویژگی یا ویژگی‌های مشترکی هستند و تحقیق در مورد آنها انجام می‌شود گفته می‌شود. به طور کلی جامعه آماری تحقیق با یک یا چند صفت مشترک شناسایی می‌شود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان با نارسایی ویژه یادگیری پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی در شهر همدان بود که تعداد کل آنان ۱۰۰ نفر که ۵۰ نفر پایه پنجم و ۵۰ نفر پایه ششم بودند. نمونه آماری برای این تحقیق توسط جدول مورگان و کرجسی به روش تصادفی ساده به تعداد ۸۰ نفر (۴۰ نفر پایه پنجم و ۴۰ نفر پایه ششم) انتخاب شد.

ابزار گردآوری داده‌ها شامل موارد ذیل است:

الف) نارسایی ویژه یادگیری

ابزار اندازه‌گیری نارسایی ویژه یادگیری پرسشنامه ویلکات و همکاران (۲۰۱۱) می‌باشد که شامل ۲۰ سوال در طیف لیکرت پنج درجه‌ای (خیلی کم=۱، کم=۲، تاحدودی=۳، زیاد=۴ و خیلی زیاد=۵) می‌باشد و دارای ۵ خرده مقیاس (نارسایی خواندن «سوال‌های ۲-۳-۴-۵-۶»، نارسایی نوشتن «سوال‌های ۱-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷»، عدم شناخت اجتماعی «سوال‌های ۷-۸-۹-۱۰»، اضطراب اجتماعی «سوال‌های ۱۱-۱۲-۱۳» و نارسایی حساب کردن «سوال‌های ۱۸-۱۹-۲۰») است. بازه نمرات این پرسشنامه بین ۲۰ الی ۱۰۰ می‌باشد که نمره ۶۰ نقطه برش پرسشنامه است که نمرات بیشتر از آن نشان دهنده نارسایی ویژه یادگیری بالا و نمرات کمتر از ۶۰ نشان دهنده نارسایی ویژه یادگیری

¹ Kaplan and Sadvk



پائین است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه و مؤلفه‌های آن، طی پژوهش حاجلو و رضایی شریف (۱۳۹۰)، برای مؤلفه‌های مشکل در خواندن ۰/۸۸، عدم شناخت اجتماعی ۰/۸۳، اضطراب اجتماعی ۰/۸۵، نارسایی در نوشتن ۰/۷۲ و نارسایی حساب کردن ۰/۹۰ بدست آمده است.

ب) آزمون ویژگی‌های زیستی

ابزار اندازه‌گیری ویژگی‌های زیستی، پرسشنامه ۱۲ سوالی پورعلی و کرمانی (۱۳۹۴) می‌باشد. این پرسشنامه دارای شش بعد محدود بودن دقت و توجه (سوال‌های ۱ و ۲)، ناکنش‌وری مغزی (سوال‌های ۳ و ۴)، تاخیر در رشد (سوال‌های ۵ و ۶)، عدم برتری نیمکره مغزی طرف راست (سوال‌های ۷ و ۸)، عدم خبرپردازی (سوال‌های ۹ و ۱۰) و نواقص ژنتیکی (سوال‌های ۱۱ و ۱۲) است. همچنین طریقه نمره گذاری در این پرسشنامه به گونه‌ای است که گزینه خیلی کم=۱، کم=۲، تاحدودی=۳، زیاد=۴ و خیلی زیاد=۵ می‌باشد. از طرفی، طریقه نمره گذاری سوالات (۳-۴-۵-۷-۸) معکوس می‌باشد. بازه نمرات این پرسشنامه بین ۱۲ الی ۶۰ می‌باشد که نمره ۳۶ نقطه برش پرسشنامه است که نمرات بیشتر از آن نشان دهنده مشکلات ویژگی‌های زیستی بالا و نمرات کمتر از ۳۶ نشان دهنده مشکلات ویژگی‌های زیستی پائین است. میزان پایایی این پرسشنامه در پژوهش پورعلی و کرمانی (۱۳۹۴) با روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ و میزان روایی آن با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی به میزان ۰/۸۲ محاسبه شد.

یافته های پژوهش

ابتدا قبل از بررسی فرضیه‌ی پژوهش لازم است، نرمال بودن متغیرهای تحقیق با آزمون کولموگروف - اسمیرنف^۱ مورد ارزیابی قرار گیرد. بنابراین جدول شماره (۱) به بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق می‌پردازد.

^۱. Kolmogrov-Smirnov (KS)



جدول شماره (۱): بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

آزمون کولموگروف-اسمیرنوف		متغیرها
سطح معناداری	آماره Z	
۰/۴۰۱	۰/۷۲۵	نارسایی‌های ویژه یادگیری
۰/۲۹۱	۰/۸۷۴	مشکلات ویژگی‌های زیستی
۰/۴۷۲	۰/۶۶۴	نارسایی خواندن
۰/۴۰۱	۰/۷۲۵	نارسایی نوشتن
۰/۳۸۷	۰/۷۵۳	عدم شناخت اجتماعی
۰/۳۶۹	۰/۷۶۶	اضطراب اجتماعی
۰/۲۸۸	۰/۸۷۸	نارسایی حساب کردن
۰/۳۱۱	۰/۸۲۵	محدود بودن دقت و تمرکز
۰/۲۸۷	۰/۸۷۹	ناکنش‌وری مغزی
۰/۲۳۵	۰/۹۶۵	تاخیر در رشد
۰/۵۳۴	۰/۶۰۱	عدم برتری نیمکره مغزی طرف راست
۰/۱۱۵	۱/۲۷۲	عدم خبرپردازی
۰/۴۲۷	۰/۶۸۴	نواقص ژنتیکی

با توجه به جدول فوق می‌توان نتیجه گرفت که سطوح معناداری تمامی متغیرها در آزمون کولموگروف - اسمیرنوف بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشند (مومنی، ۱۳۸۹). لذا توزیع داده‌های متغیرهای فوق نرمال هستند. بنابراین نرمال بودن متغیرهای مذکور استفاده کردن از آزمون‌های پارامتریک را جهت استنباط فرضیه‌ی پژوهش توجیه می‌نمایند. مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و ویژگی‌های زیستی توانایی پیش‌بینی میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی را دارند.

جهت بررسی فرضیه پژوهش از تحلیل رگرسیون چندگانه^۱ به روش همزمان^۲ (همه متغیرها به یک‌باره وارد مدل می‌شوند) استفاده می‌گردد. در این پژوهش مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و ویژگی‌های زیستی به عنوان متغیرهای پیش‌بین بوده و نارسایی ویژه یادگیری به عنوان متغیر ملاک ایفای نقش می‌کند. برای اجرای این آزمون می‌بایست

^۱. Multivariate Regression Analysis

^۲. Enter



پیش فرضیه تحلیل رگرسیون اجراء شود تا نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون قابل استناد باشند. این پیش فرض ها عبارتند از:

۱- وجود رابطه خطی بین متغیر ملاک و متغیرهای پیش‌بین: با نمودار پراکنش نشان داده می‌شود.

۲- تبیین مدل: با استفاده از مجذور R تنظیم شده بررسی می‌شود.

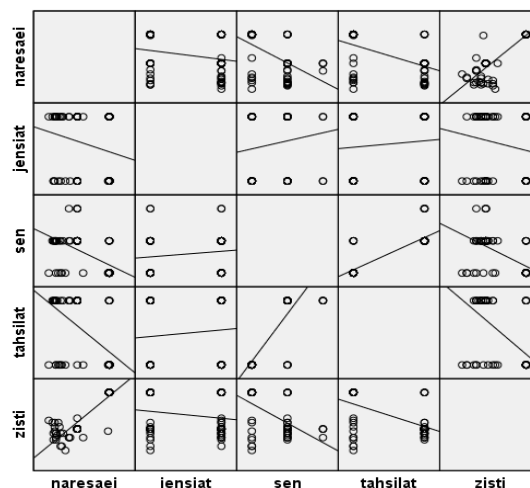
۳- استقلال بین خطاها: با آزمون دوربین واتسون^۱ مورد سنجش قرار می‌گیرد.

۴- نرمال بودن باقی مانده استاندارد رگرسیون: با نمودار هیستوگرام مورد سنجش قرار می‌گیرد.

۵- بررسی معنی داری و برازش مدل: با آزمون آنوآ^۲ مورد سنجش قرار می‌گیرد (با استفاده از این آزمون می‌توان نتیجه گرفت که نتایج به دست آمده در نمونه قابل تعمیم به جامعه می‌باشد و به عبارتی، مدل معنادار بوده و قابلیت برازش دارد).

۶- عدم هم خطی بین متغیرهای پیش‌بین: با استفاده از شاخص‌های تورم یا تورش واریانس، تلورانس، مقدار ویژه و شاخص شرطی سنجش می‌شوند.

الف) وجود رابطه خطی بین متغیرها



نمودار شماره (۱): نمودار پراکنش بین متغیرها در فرضیه پژوهش

^۱. durbin-watson

^۲. ANOVA



از نمودار شماره (۱) به این نتیجه می‌رسیم که بین متغیرهای مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی، ویژگی‌های زیستی و نارسایی ویژه یادگیری رابطه خطی وجود دارد.

ب) تبیین مدل و استقلال بین خطاها

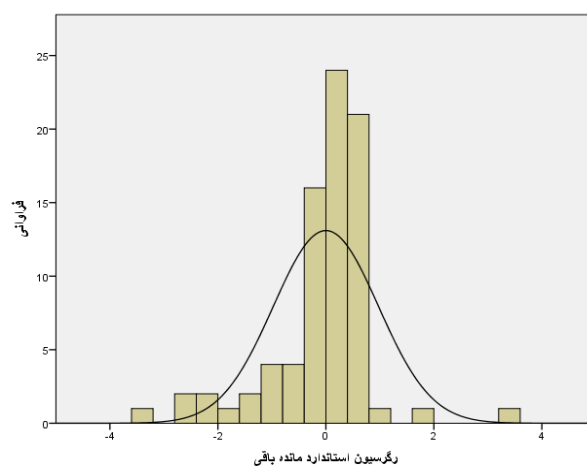
جدول شماره (۲) به بررسی میزان تبیین مدل رگرسیون و استقلال بین خطاها می‌پردازد.

جدول شماره (۲): تبیین مدل رگرسیون و استقلال بین خطاها در فرضیه پژوهش

R	مجذور R	مجذور R تنظیم شده	دوربین واتسون
۰/۹۰۲	۰/۸۱۴	۰/۸۰۴	۱/۵۷۸

در جدول شماره (۲) مشاهده می‌گردد که مجذور R تنظیم شده برابر ۰/۸۰۴ می‌باشد، به طوری که حدود ۸۰٪ تغییر در متغیر نارسایی ویژه یادگیری ناشی از تغییرات در متغیرهای مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و ویژگی‌های زیستی می‌باشد. لذا با توجه به این که این ضریب بیشتر از ۱۴٪ می‌باشد (مومنی، ۱۳۸۹)، بنابراین مدل مناسب است. همچنین از آنجا که مقدار دوربین واتسون مابین ۱/۵ تا ۲/۵ می‌باشد (مومنی، ۱۳۸۹)، لذا فرض استقلال بین خطاها پذیرفته می‌شود و بین خطاهای ایجاد شده در جهت تاثیر هر یک از متغیرهای پیش بین بر متغیر ملاک، هم خطی وجود ندارد.

ج) نرمال بودن باقی مانده استاندارد رگرسیون



نمودار شماره (۲): نمودار هیستوگرام باقی مانده استاندارد رگرسیون در فرضیه پژوهش

نمودار شماره (۲) نشان می‌دهد که باقی مانده استاندارد رگرسیون براساس خط نرمال در شکل مذکور، نرمال می‌باشد و بنابراین خطاها در آزمون رگرسیون نیز از توزیع نرمالی پیروی می‌کنند.



د) معنی داری و برازش مدل

جدول شماره (۳) به بررسی معنی داری و برازش مدل با استفاده از آزمون آنوا می‌پردازد.

جدول شماره (۳): بررسی معنی داری و برازش مدل در فرضیه پژوهش

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری
رگرسیون	۲۱۵۷۵/۴۲۲	۴	۵۳۹۳/۸۵۶	۸۲/۱۲۴	۰/۰۰۱
باقی مانده	۴۹۲۵/۹۶۵	۷۵	۶۵/۶۸	-	-
مجموع	۲۶۵۰۱/۳۸۸	۷۹	-	-	-

همانطور که پیداست، سطح معناداری به دست آمده از آماره F کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد، لذا مدل رگرسیون معنادار می‌باشد و مدل رگرسیون از برازش مطلوبی برخوردار بوده و می‌توان نتایج به دست آمده از نمونه را به جامعه تعمیم داد.

ه) عدم هم‌خطی بین متغیرهای پیش‌بین

این پیش شرط با استفاده از شاخص‌های تورم یا تورش واریانس و تلورانس سنجش می‌شوند که در جدول شماره (۴) آورده شده‌اند.

جدول شماره (۴): بررسی عدم هم‌خطی بین متغیرهای پیش‌بین

جنسیت	تلرانس (Tolerance)	تورم یا تورش واریانس (VIF)
سن	۰/۹۶۱	۱/۰۴
تحصیلات	۰/۴۵۲	۳/۹۶۹
ویژگی‌های زیستی	۰/۴۵۴	۳/۹۴
	۰/۶۳۴	۱/۵۷۸

از جدول فوق می‌توان نتیجه گرفت که مقدار شاخص‌های تلرانس و تورم یا تورش واریانس به ترتیب برای متغیرها بیشتر از ۰/۴ و کمتر از ۱۰ می‌باشند، بنابراین بین متغیرهای پیش‌بین هم‌خطی چندگانه وجود ندارد و به عبارتی، هم‌خطی محتمل نمی‌باشد (مومنی، ۱۳۸۹). بنابراین هم‌خطی بین متغیرهای پیش‌بین رد می‌گردد.



و) تابع مدل

با توجه به اینکه هر شش پیش شرط استفاده از آزمون رگرسیون رعایت گردید، می‌بایست به ارائه تابعی پرداخته تا با استفاده از آن میزان پیش‌گویی نارسایی ویژه یادگیری براساس مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و ویژگی‌های زیستی را نشان داد. بنابراین جدول شماره ۴-۱۵ در این راستا ضرائب رگرسیون را به نمایش می‌گذارد.

جدول شماره (۵): ضرائب رگرسیون در فرضیه پژوهش

سطح معناداری	آماره t	ضرائب استاندارد	ضرائب غیر استاندارد		
		Beta	خطای معیار	B	
۰/۷۸۷	۰/۲۷۱	-	۳۳/۲۹	۹/۰۳۵	مقدار ثابت
۰/۱۷۸	-۱/۳۶	-۰/۰۶۹	۱/۸۶۹	-۲/۵۴۲	جنسیت
۰/۷۹۲	-۰/۲۶۵	-۰/۰۲۶	۳/۰۹۶	-۰/۸۲	سن
۰/۸۱۳	-۰/۲۳۸	-۰/۰۲۳	۳/۵۹۷	-۰/۸۵۵	تحصیلات
۰/۰۰۱	۱۳/۷۲۲	۰/۸۵۸	۰/۱۲۴	۱/۷۰۱	ویژگی‌های زیستی

با توجه به جدول شماره (۵) می‌توان گفت که سطح معناداری آزمون مقدار ثابت بیشتر از ۰/۰۵ بوده بنابراین فرض مساوی بودن آلفا برابر صفر رد نمی‌گردد و مقدار ثابت بر متغیر ملاک تاثیرگذار نیست. به طوری که نمی‌تواند در معادله ضرائب غیراستاندارد شرکت کند. همچنین سطح معناداری متغیر ویژگی‌های زیستی کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین برای ورود به معادله ضرائب استاندارد مناسب است، یا به عبارتی می‌تواند بر متغیر ملاک اثر بگذارد. در حالی که مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی نمی‌تواند وارد معادله شوند، چون سطوح معنی‌داری آن بیشتر از ۰/۰۵ است. حال با توجه به توضیحات فوق تابع ضرائب استاندارد و غیراستاندارد به شرح ذیل می‌باشد:

$$Y = (b_1 x_1) + \varepsilon$$

معادله استاندارد
➔

$$+ \varepsilon \text{ (ویژگی‌های زیستی)} (0/858) = \text{نارسایی ویژه یادگیری}$$

از تابع فوق به این نتیجه می‌رسیم که، با ثابت در نظر گرفتن عوامل خارجی و مقادیر ثابت و براساس معادله استاندارد، ویژگی‌های زیستی می‌تواند نارسایی‌های ویژه یادگیری را پیش‌بینی نماید. در حالی که مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی قادر به پیش‌بینی نارسایی‌های ویژه یادگیری در بین دانش‌آموزان نیستند. بنابراین می‌توان گفت که



ویژگی‌های زیستی توانایی پیش‌بینی میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی را دارد.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به فرضیه پژوهش که به بررسی تاثیر مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی و ویژگی‌های زیستی بر میزان نارسایی ویژه یادگیری در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی می‌پردازد، می‌توان گفت که تنها ویژگی‌های زیستی توانایی پیش‌بینی نارسایی ویژه یادگیری را در بین دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مقطع ابتدایی دارند. در همین راستا نتایج پژوهش‌های کاکاوند و احدی (۱۳۹۰)، ویارا و همکاران (۲۰۱۷)، کاپا و همکاران (۲۰۱۵)، گاجر و همکاران (۲۰۱۴) و براون و توماس (۲۰۰۶) همسو با نتیجه پژوهش حاضر است. زیرا ایشان در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که رابطه معنی‌داری بین ویژگی‌های زیستی و نارسایی‌های ویژه یادگیری وجود دارد. به طوری که هرچه مشکلاتی در زمینه ویژگی‌های زیستی در بین دانش‌آموزان باشد، سطح نارسایی ویژه یادگیری افزایش می‌یابد. در حالی که نتیجه پژوهش چان و همکاران (۲۰۰۷) ناهمسو با نتیجه حاصله می‌باشد، زیرا ایشان نشان دادند که مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی توانایی پیش‌بینی نارسایی ویژه یادگیری را دارند. علت این ناهمسوئی در نتایج می‌تواند برگرفته از جامعه مورد مطالعه و نیز بازه سنی دانش‌آموزان باشد. زیرا تفاوت در بازه سنی و نیز تعداد فراوانی نمونه‌های مورد بررسی می‌تواند تاثیر بسزایی بر قدرت پیشگویی متغیر نارسایی ویژه یادگیری براساس مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی باشد.

لذا با مقایسه نتیجه فرضیه پژوهش با نتایج پژوهش‌های پیشین، این گونه می‌توان نتیجه‌گیری کرد که تنها ویژگی‌های زیستی می‌تواند نارسایی ویژه یادگیری را پیش‌بینی نماید و مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی قادر به پیشگویی نارسایی‌های ویژه یادگیری نیستند. علت این امر آن است که در مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی، گروهی از دانش‌آموزان که در سنین پائین‌تر و پایه تحصیلی کمتر هستند، از نارسایی ویژه یادگیری بیشتری برخوردار بوده و هرچه سن و پایه تحصیلی بیشتر می‌شود، نارسایی ویژه یادگیری کمتر می‌شود و بنابراین مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی خیلی نمی‌تواند به صورت پایا نارسایی ویژه یادگیری را پیش‌بینی کند. زیرا مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی از فردی به فردی دیگر تغییر می‌کند و این که در طول زمان نارسایی‌های ویژه یادگیری در نزد این افراد کمتر می‌شود. اما علت آن که



ویژگی‌های زیستی می‌توانند نارسایی‌های ویژه یادگیری را پیش بینی کنند آن است که این ویژگی‌ها همواره با انسان بوده و کمتر در حال تغییر هستند و بنابراین به صورتی ایستا بوده و می‌تواند نارسایی ویژه یادگیری را پیشگویی کند. به طور مثال نواقص ژنتیکی در نزد فرد کمتر در حال تغییر است و لذا این عدم تغییر می‌تواند با نارسایی ویژه یادگیری در ارتباط باشد و حتی آن را نیز پیش بینی نماید.

پیشنهادها

با توجه به نتیجه فرضیه پژوهش، به تمامی مدیران مربوطه در آموزش و پرورش استثنایی پیشنهاد می‌شود که با برگزاری کلاس‌های آموزشی و دوره‌های مدون کارگاهی برای والدین دانش‌آموزان، زمینه سنجش دقیق نارسایی ویژه یادگیری فرزندان آنان و نیز راهکارهای کاهش این نارسایی‌ها در نزد دانش‌آموزان فراهم آورند.

منابع

- اسلاوین، رابرت ای (۲۰۰۶). روان‌شناسی تربیتی. مترجم سید محمد، سید یحیی (۱۳۸۹). تهران: نشر روان.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۹۱). (روانشناسی تربیتی)، روانشناسی آموزش و یادگیری. چاپ پنجم، تهران، نشر ویرایش.
- پورعلی، نورالله و کرمانی، روح‌اله (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌ها علل و روش‌های آموزش دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری. سومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- پولادی ریشه‌ری، علی؛ رضایی، مریم؛ سلیمانی، ابراهیم؛ افشارپور، شاهین (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای تاثیر مهارت‌های یادگیری بر مهارت‌های تعاملی و اجتماعی کودکان (عادی و دارای اختلال یادگیری) به تفکیک جنسیت دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تبریز. ششمین کنگره بین‌المللی کودک و نوجوان روانپزشکی.
- حاجلو، نادر؛ رضایی شریف، علی (۱۳۹۰). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه‌ی مشکلات یادگیری کلورادو. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری. ۱، ۴۳-۲۴.
- حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- درویشی، امید (۱۳۸۹). بررسی میزان تنوع و شیوع اختلالات یادگیری در بین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان گرگان. پایان نامه کارشناسی ارشد، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - دانشگاه پیام نور - دانشگاه پیام نور استان تهران، دانشکده علوم انسانی.
- سیف نراقی، مریم؛ نادری، عزت‌الله (۱۳۸۹). روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی. تبریز، نشر ارسباران.



- فریدنیا، نازنین ؛ گل محمدنژاد؛ غلامرضا؛ فرنیاء، محمدعلی؛ اقدسی، علی نقی (۱۳۹۲). تعیین اثربخشی آموزش توجه بر عملکرد ریاضی دانش‌آموزان دختر دارای نارسایی ویژه در یادگیری ریاضی پایه‌های سوم و چهارم ابتدایی نواحی ۱ و ۲ شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱. *زن و مطالعات خانواده*، ۶، ۲۱، ۱۰۳-۱۲۹.
- کاکاوند، علیرضا؛ احدی، حسن (۱۳۹۰). *(اختلالات‌های یادگیری) از نظریه تا عمل*، تهران، نشر ارسباران.
- کریمی، یوسف (۱۳۸۳). *اختلالات یادگیری*. تهران: انتشارات ساوالان.
- لرنر، ژانت (۱۹۹۷). *ناتوانی‌های یادگیری*. ترجمه دانش (۱۳۸۴)، عصمت. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- مومنی، منصور (۱۳۸۹). *تجزیه و تحلیل آماری با نرم افزار SPSS*. تهران: کتاب نو.
- نیوشا، بهشته؛ گنجی، کامران؛ ستوده، مریم (۱۳۹۱). شیوع نشانه‌های اختلال نارسایی توجه، بیش‌فعالی در دانش‌آموزان تیزهوش دوره راهنمایی استان کهگیلویه و بویراحمد. *فصلنامه‌ی روانشناسی افراد استثنایی*، (۶)، ۲، ۶۱-۹۳.
- والاس، جرالد و مک لافلین، جیمز (۱۹۷۵). *ناتوانی‌های یادگیری*. ترجمه محمدتقی منشی طوسی (۱۳۷۰)، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی. ۱.
- Antshel, K., & Khan, F. M. (2008). Is there an increased familial prevalence of psychopathology in children with nonverbal learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 208-217.
- Brown, T. E. (2006). *Executive Functions and Attention: Deficit Hyperactivity Disorder*. Yale University, USA. *International Journal of Disability, Development and Education*. 53, 1, 35-46.
- Cappa, C., Giulivi, S., Schilirò, A., Bastiani, L., Muzio, C., Meloni F., (2015). A screening on Specific Learning Disorders in an Italian speaking high genetic homogeneity area. *Research in Developmental Disabilities*, 45-46, 329-342.
- Chan, D., Ho, C. S. H., Tsang, S., Lee, S. H. & Chang, K. H. (2007). Prevalence, gender. ratio and gender differences in reading related cognitive abilities among Chinese, children with dyslexia in Hong Kong. *Educational Studies*, 33, 249-265.
- Davis, J. M., & Broitman, J. (2011). *A brief overview of nonverbal learning disorders*. *The Educational Therapist*, 27(3), 5-10.
- Davis, J., & Broitman, J. (2007). *Nonverbal learning disabilities: Models of proposed subtypes, Part II*. *The Educational Therapist*, 27(4), 5-10.
- Eisenmajer, R., Ross, N., & Pratt, C. (2005). Specificity and characteristics of learning disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 1108-1115.
- Gajre, M. P., Saroj, D. Surve, S., Kuttikadan M. (2014). Perceptual learning disability in a case of salt-wasting congenital adrenal hyperplasia. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 9, 3, 236-238.
- Greenblat, E. G., & Greenblat, R. M. (1997). *Learning disabilities developmental disorder: in. J.D. noshpitz. Handbook of child and adolescent psychiatry*. New York: John Wieland sons.
- Kaplan & sadok (1991). *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, Washington. D.C.U.S.A.
- Karande, S. (2005). *Specific Learning Disability: The invisible handicap*. *Indian Pediatrics*, 42, 315-319.
- Kronbichler, M., Wimmer, H., Staffen, W., Hutzler, F., Mair, A., & Ladurner, G. (2008). Developmental dyslexia: Gray matter abnormalities in the occipitotemporal cortex. *Human Brain Mapping*, 29, 613-625.
- Mabbott, D. J., & Bisanz, J. (2008). Computational skills, working memory, and conceptual knowledge in older children with mathematics learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 15-28.
- Michelust, H., & Buches, B. (1969). *Minimal Brain Damage in Children North Western University publication*.
- Murphy, E., Grey, I. M., & Honan, R. (2005). Co-operative learning for students with difficulties in learning: A description of models and guidelines for implementation. *British Journal of Special Education*, 32, 157-164.
- Pennington, B. (2009). *Diagnosing learning disorders (2nd ed.)*. New York, Guilford Press.
- Reid, D. K., & Valle, J.W. (2004). The discursive practice of LD: Implications for instruction and parent-school relations. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 466-481.
- Sadock, B. J. & Sadock, V. A. (2007). *Synopsis of psychiatry: Behavioral sciences/ Clinical psychiatry (10th Ed.)*. New York: Lippincott Williams & Wilkins.



- Schiff, R., Bauminger, N., & Toledo, I. (2009). Analogical problem solving in children with verbal and nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 3–13.
- Seidman, L. J., Biederman, J., & Stephan, A. (2006). *neuropsychological functioning in girls with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder with and without learning disabilities*. *Cognition*, 102(3), 361-395.
- Semrud-Clikeman, M., & Glass, K. L. (2008). *Comprehension of humor in children with nonverbal learning disabilities, Verbal learning disabilities and without learning disabilities*. *Annals of Dyslexia*, 58, 163–180.
- Semrud-Clikeman, M., Walkowiak, J., Wilkinson, A., & Minne, E. P. (2010). Behavior and social perception in children with Asperger’s disorder, nonverbal learning disability, or ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 509–519.
- Vieira, S., Pinaya, W, H.L., & Mechelli, A (2017). Using deep learning to investigate the neuroimaging correlates of psychiatric and neurological disorders: Methods and applications. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 74, Part A, 58-75.
- Willcutt, E.G., Boada, R., Riddle, M.W., Chhabildas, N., DeFries, J.C., & Pennington, B.F. (2011). Colorado Learning Difficulties Questionnaire: Validation of a Parent-Report. Screening Measure. *Psychological Assessment*, 3, 778–791.
- Wright, B. A., & Zecker, S. G. (2004). *Learning problems, delayed development, and puberty*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101, 9942–9946.