



دانشگاه شیراز
پدیس شهید باهنر شیراز

دوفصلنامه پویش

در آموزش علوم تربیتی و مشاوره

۱۴

▪ سال هفتم

▪ بهار و تابستان ۱۴۰۰

▪ ۲۱۰ صفحه



دانشگاه فردوسی مشهد
پژوهش‌های علمی پژوهشی

دوفصلنامه پیش

در علوم تربیتی

۱۴

و مشاوره

سال هفتم

بهار و تابستان ۱۴۰۰

۲۱۰ صفحه

صاحب امتیاز: دانشگاه فرهنگیان

مدیرمسئول: دکتر مهناز بزمی

سردبیر: دکتر صدیقه کاظمی

مدیر داخلی: دکتر مهتری اعزازی

عضای هیئت تحریریه

دکتر بهروز مهرام

دکتر صدیقه کاظمی

دکتر انسی کرامتی

دکتر مرضیه دهقانی

دکتر شراره سادات سرسرای

دکتر حسین کارشکی

دکتر محمد نوریان

دکتر علی سعیدی

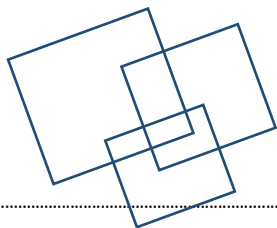
ویراستار: دکتر مریم معین درباری

صفحه آرا: الهه حسین پور یزدانی

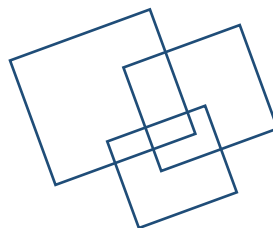
مجوز اولیه نشریه علمی_تخصصی «پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره» با شماره ۵۱۱۰۲/۵۱۹/۳۰۰/د مورخ ۱۳۹۴/۰۵/۰۴ در کمیسیون تخصصی نشر علمی معاونت پژوهش و فناوری به تصویب رسیده است. اولین شماره این نشریه در زمستان ۱۳۹۴ منتشر شده است. پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد، در گامی دیگر و بهتر برای فراهم آوردن زمینه مناسب برای توسعه پژوهش و تولید علم با توجه به رسالت تربیتی و تخصصی دانشجو معلمان و با حمایت معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه فرهنگیان اقدام به انتشار فصلنامه الکترونیکی پویش در علوم تربیتی و مشاوره، نموده است. سامانه این فصلنامه به آدرس:

educationscience.cfu.ac.ir

آنچه در این شماره خواهید دید:



- ۲..... بررسی اثربخشی پویانمایی آثار نقاشی کودکان پیش‌دبستانی بر خلاقیت آنان علی سعیدی، لاله خرازیان، شیما فرهنگ رازی.
- ۲۲... بررسی تاثیر رسانه‌های اجتماعی بر برند مدارس (مورد مطالعه: رسانه اجتماعی اینستاگرام مدارس ابتدایی شهر اصفهان)..... شهلا ذهبیون، فاطمه مرادی، اسماعیل توسلی.
- ۴۳..... بررسی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان علوم تربیتی محمد مهدی بابائی.
- ۶۱..... بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های هیجانی بر ابعاد کارآمدی خانواده در شرایط شیوع کرونا ستاره موسوی.
- ۸۷..... بررسی وضعیت موجود تربیت هنری از دیدگاه معلمان ابتدایی..... حسن یوسفی.
- ۱۰۳..... شناسایی و تحلیل عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان انیس رجایی توپکانلو، مهدی محمودی.
- ۱۲۱..... رابطه فرایندهای تحصیلی معطوف به خود و عملکرد تحصیلی: پژوهشی مروری..... زهرا آزاد دیسفانی.
- ۱۴۷..... اثربخشی درمان هیجان‌مدار بر بهزیستی روانشناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی معلمان زهرا اردستانی بالائی، پریناز بنی‌سی، سعیده زمردی.
- ۱۶۹..... تحلیل محتوای کتاب ریاضی پایه پنجم ابتدایی با استفاده از نظریه نمایش اجزای مریل آمنه صدر.



اطلاعات مربوط به

فصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره

(هدف، موضوعات و شرایط پذیرش مقاله)

هدف نشریه:

مجلات پویا در راستای نیازهای تربیتی و علمی - تخصصی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان منتشر می‌شود، بنابراین همه افرادی که دارای دستاوردهای علمی - تخصصی و تجربیات مفید برای دانشجو معلمان هستند (استادان، معلمان، دانشجو معلمان و سایر علاقه‌مندان) می‌توانند مطالب خود را در این فصلنامه‌ها منتشر نمایند.

موضوع

مقاله‌ها:

۱. روایت‌ها و تجربه‌های تربیتی، آموزشی معلمان از کلاس درس و حضور در مدرسه
 ۲. نوشته‌های حاصل از دستاوردهای علمی پژوهشی مرتبط با رشته‌های تخصصی دانشجو معلمان (مباحث و موضوعات مرتبط - با رشته‌های تخصصی دانشجوین)
 ۳. کندوکاو و تحلیل در مورد نحوه کاربست دیدگاه‌های مقام معظم رهبری درباره معلم، تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان
 ۴. نوشته‌های معلمان و استادان پیشکسوت درباره رسالت حرفه‌ای معلمان و چگونگی نیل به آن
 ۵. گزارش‌های مرتبط با نشست‌های علمی تربیت معلم
 ۶. نقد برنامه‌های درسی دانشگاه و مدارس
 ۷. دستاوردهای حاصل از فعالیت‌های کارورزی، درس پژوهی و پروژه‌های پایانی
 ۸. تازه‌ها و گزارش‌های روزآمد از تجربیات بومی و جهانی در عرصه آموزش و پرورش به‌ویژه تربیت معلم در ایران و جهان
 ۹. معرفی کتاب‌های علمی آموزشی مرتبط با موضوع تخصصی مجله، نوآوری‌های علمی پژوهشی و آموزشی در رشته‌های تخصصی
 ۱۰. کندوکاو و تحلیل در مورد نحوه کاربست مضامین اسناد بالادستی درباره معلم، تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان
 ۱۱. کندوکاو و تحلیل در مورد شایستگی‌های مورد نیاز معلمان
 ۱۲. تجربه زیسته زندگی دانشجویی در دانشگاه
 ۱۳. گفتگو با استادان و معلمان پیش‌کسوت
- معلمان نیز قابل بررسی و در صورت تصویب چاپ می‌شوند.

تبصره:

مقالات خارج از این

چارچوب به شرط نوآوری

و بیان نکات ویژه برای دانشجو

معلمان نیز قابل بررسی و در صورت

تصویب چاپ می‌شوند.

شرایط پذیرش مقاله:

۱. مقاله‌های ارسالی باید مرتبط با زمینه‌ی تخصصی نشریه و دارای جنبه آموزشی یا پژوهشی و حاصل کار پژوهشی و یا مطالعات نویسنده یا نویسندگان باشد.
۲. مقاله نباید قبلاً در مجله دیگری به چاپ رسیده و یا اینکه برای درج در مجله دیگر ارسال شده باشد.
۳. مقاله‌های ترجمه‌شده از زبان‌های دیگر به شرط ارتباط و داشتن نوآوری پذیرش می‌شوند.
۴. مقاله باید در ارجاع به منابع و فهرست‌نویسی منابع از الگوی (APA) American Psychological Association استفاده نمایند.
۵. مقاله باید با رعایت اصول و معیارهای اخلاق علمی و پژوهشی تدوین شده باشد.
۶. مسئولیت صحت و سقم مطالب مقاله به لحاظ علمی و حقوقی و مسئولیت آراء و نظرات ارائه‌شده به عهده نویسنده‌ی مسئول مکاتبات است و چاپ مقاله به معنی تأیید تمام مطالب آن نیست.
۷. کلیه صفحات مقاله از جمله صفحاتی که دارای شکل /جدول /تصویر می‌باشند، دارای قطع یکسان و شماره صفحه باشد و حداکثر حجم مقاله‌ها همراه با جدول‌ها و نمودارها باید بین ۲۰ تا ۲۲ صفحه (معادل ۶۰۰۰ تا ۷۰۰۰ کلمه) باشد.
۸. مقاله‌ها منحصراً از طریق پایگاه نشریه دریافت می‌شود و به مقاله‌های ارسال‌شده از طریق نامه یا پست الکترونیک نشریه ترتیب اثر داده نخواهد شد.
۹. مقاله‌های ارسالی باید دارای بخش‌های زیر باشد:
شناسه مقاله: نام و نام خانوادگی نویسنده /نویسندگان به ترتیب میزان سهم و مرتبه علمی و محل اشتغال یا تحصیل نویسنده / نویسندگان
نشانی کامل نویسنده مسئول مکاتبات به فارسی و انگلیسی (ش امل نشانی پستی شماره تلفن ثابت، همراه، دورنگار و - نشانی الکترونیکی)
صفحه اول : عنوان مقاله که در وسط صفحه اول نوشته می‌شود باید خلاصه و گویا بوده و بیانگر موضوع تحقیق باشد و از ۲۱ کلمه تجاوز نکند.
چکیده فارسی :شامل شرح مختصر و جامعی از محتوای مقاله با تأکید بر طرح مسئله ،هدف‌ها، روش‌ها و نتیجه‌گیری است.
چکیده در یک پاراگراف و بین ۲۰۰ تا ۲۵۰ کلمه تنظیم شود .این بخش از مقاله در عین اختصار باید گویای کار و برجسته‌ترین نکات مقاله باشد.)
کلید واژگان فارسی: ۳ تا ۷ واژه، واژه‌های کلیدی به نحوی تعیین گردند که بتوان از آن‌ها جهت تهیه فهرست موضوعی استفاده نمود.
مقدمه : دربرگیرنده مطالبی اساسی در خصوص بنیادهای نظر (و عملی) موضوع مقاله، ضرورت و اهمیت آن برای معلمان ، تربیت‌معلم و دانشجو معلمان و چگونگی سازمان‌دهی آن در کل مقاله است.
بحث ، دربرگیرنده نکات و مباحث اصلی مقاله است.
جمع‌بندی و نتیجه‌گیری : شامل طرح نکات مهم تجارب ، دیدگاه‌ها و دستاوردها ، مقایسه احتمالی آن با یافته‌های دیگر پژوهش‌گران و سرانجام ارائه پیشنهادها برای بهره‌گیری از نتایج مطرح‌شده است.
تصوره : ارائه تصویر ، جدول ، اشکال و نمودارها در متن مقالات بلامانع است.

بررسی اثربخشی پویانمایی آثار نقاشی کودکان پیش دبستانی بر خلاقیت آنان^۱

علی سعیدی^۲، لاله خرازبان^۳، شیما فرهنگ رازی^۴

چکیده

از آن جا که به نظر غالب روان‌شناسان خلاقیت در سال‌های اول زندگی کودک ظهور می‌کند و در آغاز با تخیل همراه است، بدون تردید تخیل از مهم‌ترین عواملی است که تفکر خلاق را ممکن می‌سازد؛ لذا توجه به مسئله آفرینش‌های ذهنی در دوره کودکی، فوق‌العاده حائز اهمیت است. هدف پژوهش حاضر بررسی میزان تأثیرگذاری پویانمایی آثار نقاشی کودکان بر خلاقیت آنان است. جامعه آماری این پژوهش کلیه کودکان پیش‌دبستانی دختر و پسر در ناحیه هفت مشهد است که از بین آن‌ها ۸۲ نفر به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. روش پژوهش آزمایشی بپیش آزمون و پس آزمون بود. ابزار پژوهش شامل نقاشی‌های ترسیم شده توسط کودکان، عروسک و پویانمایی ساخته شده از روی همان نقاشی‌ها است. داده‌های جمع‌آوری شده در این پژوهش برآیند نمرات خلاقیت استنباط شده از نقاشی‌های کودکان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود که از طریق نمره‌گذاری سه نفر از اساتید متخصص در حوزه خلاقیت و به‌ویژه خلاقیت کودکان به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مقایسه بین‌گروهی پیش‌آزمون، پس‌آزمون استفاده شد و داده‌ها با استفاده از آزمون تی همبسته تجزیه و تحلیل شد. همچنین برای مقایسه نمرات دو گروه دختر و پسر از تی مستقل استفاده گردید. نتایج به‌دست‌آمده حاکی از آن است که پویانمایی و حرکت در ایجاد انگیزه و همچنین خلاقیت کودکان تأثیر چشمگیری دارد، و تفاوت معنی‌داری بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون کودکان دختر و پسر، وجود دارد.

واژگان کلیدی: پویانمایی، نقاشی، کودکان پیش‌دبستانی، عروسک، خلاقیت.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۱۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۲/۲۲

^۲ استادیار گروه روانشناسی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی. مشهد. ایران. ali.saeidi@cfu.ac.ir

^۳ دکترای پژوهش هنر، استادیار دانشگاه فردوسی مشهد. مشهد. ایران.

^۴ کارشناس ارشد مربی هنر کودک. دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع). مشهد. ایران.

مقدمه

خلاقیت امروزه یکی از مهم‌ترین مهارت‌ها و ابزاری مؤثر برای مواجهه با آینده نامشخص و کنار آمدن با چالش‌های زندگی محسوب می‌شود. خلاقیت به طور مثبت بر عزت‌نفس، قدرت درونی، توانایی سازگاری و در نتیجه، بهزیستی و سلامت روان تأثیر می‌گذارد (هرینان^۱، ۲۰۲۰). تفکر خلاق راهی است برای فراتر رفتن از کارهایی که در گذشته انجام می‌شده است و رسیدن به دستاوردها، راه‌حل‌ها و ایده‌هایی برای استقبال از آینده (پورسلیم و همکاران، ۱۳۹۳).

خلاقیت فرایند تولید ایده‌هایی جدید است که منجر به تولید محصولی جدید و با کیفیت بالا شود (استرنبرگ و لوبارت^۲، ۱۹۹۵؛ نقل از رایت^۳، ۲۰۱۰). محیط یادگیری می‌تواند توانایی خلاقیت کودکان را تحت تأثیر قرار دهد. محققان حوزه خلاقیت نشان داده‌اند که طراحی مناسب برنامه‌های آموزشی (برنامه‌هایی که تمرکز آن‌ها بر توسعه مهارت‌های خلاقانه در محیط‌های واقعی و طبیعی است) می‌تواند موجب افزایش ظرفیت خلاق کودکان شود (ایساکسن و تریفینگر^۴، ۲۰۰۴، اسکات^۵، لریتز و مومفرد^۵، ۲۰۰۴، نقل از پلاکر و همکاران^۶، ۲۰۱۳). معلمان و والدین از طریق توسعه فعالیت‌های اجتماعی کودکان می‌توانند باعث افزایش خلاقیت (یا مانعی برای خلاقیت) شوند. در واقع تصمیم به تشویق و یا محدود کردن کودکان مربوط به تصمیماتی است که افراد در محیطی که کودکان حضور دارند می‌گیرند (رایت، ۲۰۱۰). آمابیل^۷ (۲۰۱۸) به آزادی در تصمیم‌گیری، تقویت غیرمنتظره و داشتن روحیه مثبت برای نوسازی به‌عنوان عوامل مهم و تأثیرگذار بر خلاقیت اشاره می‌کند و از طرف دیگر فشار گروه همسالان و ارزشیابی را عوامل محدودکننده آن می‌داند.

تجربه‌های سال‌های نخستین رشد در کودکان تأثیر چشم‌گیری در آینده آن‌ها دارد و هر چه این تجربه‌ها از غنای بیشتری برخوردار باشند، کودکان آمادگی بیشتری برای فراگیری

¹ Herranen

² Sternberg & Lubart

³ Wright

⁴ Isaksen & Treffinger

⁵ Scott, Leritz, & Mumford

⁶ Plucker et al

⁷ Amabile

موضوعاتی پیدا می‌کنند که در آینده به آن‌ها نیازمندند (گاریا گوردوبیل^۱، ۲۰۰۶). هدف آموزش و پرورش از آموزش خلاقیت، پاسخ دادن به دغدغه‌هایی همچون برخورد با مسائل مبهم، مقابله با جهان به سرعت در حال تغییر و روبرو شدن با آینده‌ای نامعلوم است (شاهین^۲، ۲۰۱۰). از نظر رزنیک^۳ (۲۰۰۰)، آموزش و یادگیری در محیط‌های کودکان بر این اساس صورت می‌گیرد که کودکان دوست دارند چه کارهایی انجام دهند. کودکان تمایل دارند پروژه‌هایی را بر اساس دیدگاه خود خلق کنند، با تولیدات و دست‌سازهای خود بازی کنند، تولیدات خود را با دیگران به اشتراک بگذارند، و در مورد تجارب خود تأمل کنند و این فرایندها منجر به خلق ایده‌هایی جدید در آن‌ها می‌شود؛ بنابراین، هدف از آموزش در اوایل کودکی باید ایجاد فرصت‌هایی برای ارتقا و پرورش استعدادهای خلاق کودکان باشد.

آنچه در بین روان‌شناسان در زمینه خلاقیت بیشتر مورد توجه قرار گرفته است، خاصیت واگرایی تفکر بر اساس دیدگاه گیلفورد و مؤلفه‌های آن یعنی سیالی یا روانی^۴ (توانایی تولید تعداد زیاد ایده‌ها)، انعطاف‌پذیری یا تنوع^۵ (توانایی تولید یا کاربرد انواع ایده‌ها یا رویکردها)، اصالت یا تازگی^۶ (توانایی ایجاد ایده‌های نو و بدیع) و بسط^۷ (توانایی گسترش یک متن با استفاده از جزئیات و توانایی تعریف مجدد ادراک به گونه‌ای که متفاوت از شیوه‌های قدیمی متعارف) است (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۴). در بین مولفه‌های مذکور، اصالت بیشترین اهمیت را دارد و برخی خلاقیت را با همین مولفه تعریف می‌کنند و از آنجایی که در بررسی یک اثر واحد با موضوع مشخص، اصالت و بسط بیشترین کارایی را دارند و در سنجش آثار دانش-آموزان در پژوهش حاضر نیز به خاطر همین ویژگی مورد استفاده قرار گرفته‌اند، در ادامه بیشتر مورد بررسی قرار می‌گیرند.

اصالت به توانایی ذهن در نوآوری و ابداع یک ایده یا محصول نو و منحصر به فرد برمی‌گردد. افرادی دارای این توانایی‌اند که می‌توانند از کلیشه‌ها، قالب‌ها و عادت‌های رایج و تکراری دور شده و ایده‌هایی بسیار متفاوت از دیگران ارائه دهند. البته بسیاری از دانش‌آموزان قبل از آن

¹ Garaigordobil

² Shaheen

³ Resnick

⁴ Fluency

⁵ Flexibility

⁶ Originality

⁷ Elaboration

که بتوانند ایده‌های مبتکرانه تولید کنند نیاز به توسعه مهارت‌های سیالی و انعطاف‌پذیری خود دارند. تمرکز بر سیالی به عنوان نقطه شروع به توسعه اصالت کمک می‌کند؛ اگر دانش‌آموزی ایده‌های زیاد تولید کند، احتمال بیشتری وجود دارد که یک یا دو ایده وی بر خلاف ایده‌های دانش‌آموزان دیگر باشد. تفکر انعطاف‌پذیر دانش‌آموزان را قادر می‌سازد ایده‌های خود را مقایسه کنند تا ببینند آن‌ها چقدر متفاوت از ایده‌های دیگری هستند؛ ایده‌ای که بر خلاف همه‌ی ایده‌های دیگران باشد، می‌تواند برای دانش‌آموز در این درس ایده ابتکاری در نظر گرفته شود (دراپو، ۱۳۹۷). گیلفورد این ویژگی و خصیصه را توانایی تولید ایده‌های اصیل و نوآورانه می‌داند. در آزمون‌های گیلفورد برای تفکر واگرا، تازگی (اصالت) یا ابتکار به وسیله آزمون عنوان داستان^۱ اندازه‌گیری می‌شود. در این آزمون داستان کوتاهی به آزمون شونده گفته می‌شود و از او خواسته می‌شود تا تمام عنوان‌هایی را که برای داستان مناسب می‌داند را بازگو نماید، هرچه عنوان‌ها تازه‌تر و بدیع‌تر باشند، نمره‌ی بیشتری به آن‌ها تعلق می‌گیرد (سیف، ۱۳۹۹).

بسط به توانایی گسترش، به‌سازی و کامل کردن موضوع و افزودن جزئیات وابسته به آن برمی‌گردد. اندیشه بسط یافته به کلیه جزئیات لازم برای یک طرح می‌پردازد و چیزی را از قلم نمی‌اندازد. مانند سایر مهارت‌های تفکر خلاق، تفکر واگرا مستلزم آن است که دانش‌آموزان برای گسترش یک مبحث، مفهوم، مقوله، و یا موضوع، درک روشنی از محتوا داشته باشند. هنگام معرفی مفهوم بسط به عنوان یک مهارت تفکر خلاق، مثال‌هایی از بسط در دنیای واقعی برای دانش‌آموزان بزنید (به عنوان مثال، رایانه‌ها، بازسازی‌های مسکن، دنباله فیلم‌ها و یا آثار ادبی کلاسیک، نظریه‌ها یا مفاهیم علمی، سازمان‌هایی که برای پاسخ به یک نگرانی یا مشکل در جامعه ایجاد شده‌اند). به دانش‌آموزان کمک کنید تا تفاوت میان گسترش کیفی را در مقایسه با افزودن ساده جزئیات یا تکرار یک ایده به روش‌های مختلف بفهمند (البته تکرار و افزودن جزئیات، بیشتر از گسترش کیفی اتفاق می‌افتد). یک راه برای انجام این کار این است که دانش‌آموزان نمونه‌های نوشته شده را (به عنوان مثال، یک مطلب طولانی که حرفی برای گفتن ندارد را با یک مطلب کوتاه‌تر که در واقع بسط بیشتری را فراهم کرده است) مقایسه کنند (دراپو، ۱۳۹۷). از نگاه گیلفورد این خصیصه یعنی توانایی سازماندهی و نظام‌بخشی به ایده‌ها به صورت ذهنی و سپس گسترش دادن آن‌ها.

نقاشی^۲ یک جزء اساسی از دنیای کودکان به حساب می‌آید. کودکان می‌توانند به کمک خلاقیت تصاویر مختلفی را خلق کنند. مهارت نقاشی در کودکان بر اثر تجارب شخصی،

¹ Plot title test

² painting

دوستان نزدیک، خانواده و معلمان شکل می‌گیرد. تنها ویژگی‌های شخصی کودکان نمی‌تواند به آن‌ها در بهبود نقاشی و مهارت‌های ترسیمی کمک کند بلکه، علاوه بر ویژگی‌های شخصی، محیط‌های ابتدایی کودک همچون خانواده، محیط‌های آموزشی و معلمان نقش مؤثری بر این مهارت دارند (اگاس^۱، ۲۰۱۰). نقاشی‌های کودک به ما نشان می‌دهد که وی خود را چگونه می‌بیند، چگونه متحول می‌گردد و چگونه با جهان پیرامون خویش مرتبط می‌شود. نقاشی کودک در فراسوی لذتی که برای کودک ایجاد می‌کند، آشکارکننده تمامی شخصیت اوست (دادستان، ۱۳۹۱، ۹). فعالیت‌های هنری توجه کودکان را به محصولی که تولید می‌کنند و به فرایند تولید آن جلب می‌کند، این توجه موجب تقویت قوای خلاق در آن‌ها می‌شود (رکنی و همکاران، ۱۳۹۴). در نقاشی، سعی کودک بر این است که شیئی تازه و جدید به وجود آورد و چنانچه این فعالیت مورد توجه قرار گیرد و در مسیر واقعی خود توسعه یابد بدون شک در پرورش خلاقیت کودکان روشی مؤثر بوده (خدامراد، ۱۳۸۹، به نقل از رکنی و همکاران، ۱۳۹۴) و حتی می‌توان با تبدیل نقاشی به پویانمایی، بر این تأثیر افزود.

پویانمایی ترجمه واژه انیمیشن^۲ است. ترجمه‌های دیگری مانند زنده‌نمایی و متحرک‌سازی نیز از این واژه به عمل آمده است. انیمیشن روش جاندار نمودن چیزها، ایجاد تصور حرکت در تصاویر اجسام بی‌جان است (پاکباز، ۱۳۸۳، به نقل از باغستانی، ۱۳۹۱). در متحرک‌سازی، تصاویر ثابت به موجوداتی جاندار تبدیل می‌شوند. پویانمایی معمولاً به صورت تصور حرکت با پشت هم قرار دادن تعدادی تصویری ثابت تعریف می‌شود. دیدن مجموعه تصاویری که کودک خود به وجود آورده و سپس زنده شده و شروع به حرکت کرده‌اند، خودش مسحورکننده است. مشاهده مجموعه‌هایی از تصاویر متحرک که عملکرد آنها به گونه‌ای است که واقعاً هوشمند به نظر می‌رسند، شدیداً هیجان‌انگیز است. علاوه بر اینها، خلق چیزی که منحصر به فرد بوده و قبلاً هرگز انجام نشده، بی‌نهایت افسون کننده است. امروزه کودکان در دنیایی رشد می‌کنند که مملو از تصاویر دیداری از جمله تلویزیون، فیلم‌ها، نمایش تبلیغات و دیگر رسانه‌ها است. قشر بینایی مغز انسان پنج برابر بزرگ‌تر از قشر شنوایی اوست، بنابراین جای تعجب نیست که دانش‌آموزان به فرصت‌های یادگیری که دیداری هستند پاسخ مثبت می‌دهند (اکانل^۳، ۲۰۰۹: ۹۰).

¹ Ogus

² Animation

³ O'Connell

پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که فعالیت‌های هنری باعث افزایش خلاقیت کودکان می‌شوند (حسینی و محمدزاده، ۱۳۹۴؛ رکنی و همکاران، ۱۳۹۴؛ ناجی و همکاران، ۱۳۹۲؛ کاظم‌پور، ۱۳۹۵؛ نجیبی، ۱۳۹۵؛ کاراکلی^۱، ۲۰۰۹؛ یانگ و هانگ^۲، ۲۰۱۲). پژوهش‌های انجام شده در رابطه با آموزش نمایش خلاق، نشان از تأثیر مثبت آن بر خلاقیت و سیالی و انعطاف‌پذیری ذهنی کودکان دارد (فرخ یاس و همکاران^۳، ۲۰۱۳؛ کاراکلی، ۲۰۰۹). پژوهش گاریا گوردویل (۲۰۰۶) نیز که با هدف بررسی اثربخشی اجرای برنامه‌های کلامی و گرافیکی بر خلاقیت کودکان انجام شد نشان داد که برنامه فعالیت کلامی، ترسیمی و شکلی، تولیدی و خلاقیت‌نمایشی طراحی شده در افزایش خلاقیت کودکان مؤثر است. ویلر و بروم فیلد^۴ (۲۰۰۲) نیز پژوهشی با هدف افزایش تفکر خلاق کودکان از طریق به‌کارگیری فناوری، انجام دادند و در آن کودکان در معرض آموزش‌های تصویری از طریق رسانه‌ها قرار گرفتند. نتایج نشان داد که آموزش از طریق فناوری اطلاعات به افزایش خلاقیت و توان یادگیری، در فراگیران منجر می‌شود.

رکنی و همکاران (۱۳۹۴) با هدف بررسی اثربخشی نقاشی درمانی بر خلاقیت و رشد اجتماعی کودکان انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که نقاشی درمانی از جمله روش‌های جذاب و مؤثر در افزایش خلاقیت و رشد اجتماعی کودکان ۴ تا ۶ سال است. همچنین در مطالعه جمالی فیروز آبادی و همکاران (۱۳۹۲) که با هدف تعیین اثربخشی نقاشی آزاد بر رشد خلاقیت کودکان انجام شد نشان داد که روش‌های مورد استفاده در آموزش نقاشی یکی از عواملی هستند که با افزایش یا کاهش خلاقیت کودکان در ارتباط می‌باشد. حبیبی (۲۰۰۳) در پژوهشی که هدف آن بررسی تأثیر آموزش نقاشی به روش تصویرسازی در پرورش خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی بود به این نتیجه دست یافت که آموزش نقاشی به شیوه تصویرسازی ذهنی، می‌تواند به افزایش خلاقیت کودکان منجر شود (نقل از بدری و همکاران، ۱۳۹۲). پژوهش، احدی و همکاران (۱۳۹۲) نیز نشان داد که آموزش مؤلفه‌های فراشناختی خلاقیت (تصویرسازی، داستان‌پردازی، ایده‌پردازی و بازی) به دانش‌آموزان به افزایش خلاقیت آنان منجر می‌شود. عسگری و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی دیگر با عنوان اثربخشی نمایش خلاق بر خلاقیت دانش‌آموزان پیش‌دبستانی شهر همدان نشان دادند که با استفاده از روش نمایش

¹ Karakelle

² Yang, S. Y., & Huang

³ Farkh Yas & et al

⁴ Wheeler & bromfield

خلاق می‌توان خلاقیت کودکان را افزایش داد. پارسامنش و فراملکی (۱۳۹۲) در پژوهشی نیمه آزمایشی به بررسی تأثیر بازی‌های وانمودی شعر بر پرورش خلاقیت کودکان پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد که آموزش بازی‌های وانمودی بر افزایش خلاقیت کودکان تأثیر دارد. پژوهش مرادی و قبادی (۱۳۹۹)، نیز نشان داد که آموزش خلاقیت بر مهارت حل مساله در کودکان پیش دبستانی تأثیر مثبت دارد.

در زمینه انیمیشن هم پژوهش‌هایی انجام شده است. مفیدی و کفیلی (۱۳۹۱)، در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی آموزش اخلاق به کمک فیلم‌های پویانمایی در رشد اخلاق دانش‌آموزان پیش دبستانی دریافتند که آموزش اخلاق به کمک فیلم‌های پویانمایی توانسته است آگاهی کودکان پیش‌دبستانی را در مورد مفاهیم اخلاقی (روحیه احترام، راستگویی، شجاعت، مهربانی، وجدان، همدلی) افزایش دهد و بیشترین تأثیر آموزش اخلاق روی مفهوم احترام بود. نجیبی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی اثربخشی پویانمایی (انیمیشن) بر خلاقیت کودکان پیش دبستانی پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که کودکان پیش دبستانی که از طریق پویانمایی (انیمیشن) آموزش دیده‌اند یادگیری بالاتری نسبت به کودکانی که به روش متداول آموزش دیده‌اند داشته و همچنین خلاقیت آنان نیز افزایش یافته است.

با مرور پژوهش‌های انجام شده در حوزه خلاقیت کودکان مشاهده می‌شود که خلاقیت در کودکان قابل ارتقاء است و از طریق برنامه‌های آموزشی از جمله، نقاشی، بازی، شعر و قصه، نمایش، رسانه‌های تصویری و ... می‌توان خلاقیت کودکان را افزایش داد. با این حال پژوهشی که در آن اثربخشی نقاشی‌های کشیده شده توسط کودکان و تبدیل آن به عروسک و پویانمایی بر خلاقیت مورد مطالعه قرار گرفته باشد، انجام نشده است لذا پژوهش حاضر به بررسی اثربخشی پویانمایی آثار کودکان بر خلاقیت آن‌ها می‌پردازد و فرضیه‌های زیر را مورد بررسی قرار می‌دهد:

- فرضیه اصلی: پویانمایی نقاشی کودکان بر خلاقیت آنان تأثیر دارد.
- فرضیه فرعی اول: پویانمایی نقاشی کودکان بر خلاقیت کودکان دختر تأثیر دارد.
- فرضیه فرعی دوم: پویانمایی نقاشی کودکان بر خلاقیت کودکان پسر تأثیر دارد.
- فرضیه فرعی سوم: بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون کودکان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

روش شناسی

پژوهش حاضر که با هدف تعیین اثربخشی پویانمایی آثار نقاشی کودکان بر خلاقیت آن‌ها انجام شد یک پژوهش آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. جامعه آماری این پژوهش شامل نوآموزان پسر و دختر دوره پیش‌دبستانی در ناحیه ۷ شهر مشهد است که نمونه آماری و مورد مطالعه آن، ۸۲ کودک، شامل ۴۳ دختر و ۳۹ پسر، در ۳ مهدکودک و مرکز پیش‌دبستانی مختلف را شامل شد. انتخاب این مراکز بر اساس اعلام آمادگی و همکاری خود آن مراکز صورت گرفت. با در نظر گرفتن شرایط سنی و حس همکاری و مسئولیت‌پذیری که بین کودکان پیش‌دبستانی دوم (۵ تا ۶ سال)، نسبت به پیش‌دبستانی اول (۴ تا ۵ سال) وجود دارد، تمامی آزمودنی‌ها از بین کودکان پیش‌دبستانی دو انتخاب شدند. در هر کدام از این مراکز، کل کودکان پسر و دختر در دوره پیش‌دبستانی دوم مورد سنجش قرار گرفتند.

ابزار گردآوری داده‌ها: داده‌های جمع‌آوری شده در این پژوهش برآیند نمرات خلاقیت استنباط شده از نقاشی‌های کودکان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو مؤلفه اصالت و بسط بود که از طریق نمره‌گذاری سه نفر از اساتید متخصص در حوزه خلاقیت و به‌ویژه خلاقیت کودکان به دست آمد. ابزار بعدی مورد استفاده عروسک ساخته شده از روی نقاشی انتخابی در مرحله اول آزمون است و سپس ساخت انیمیشنی کوتاه که از روی همان کاراکتر انتخابی در مرحله اول ساخته شد. برای به‌دست‌آوردن روایی صوری ابزار مورد استفاده (استفاده از نمره نقاشی کودکان) از ۳ تن از متخصصین حوزه خلاقیت استفاده شده است. با نظر آنان از بین چهار مؤلفه سیالی، اصالت، انعطاف‌پذیری و بسط، دو مؤلفه اصالت و بسط به علت امکان استفاده و نمره‌گذاری آن‌ها در یک نقاشی واحد، برای تعیین میزان خلاقیت آثار، انتخاب شدند.

برای اجرای پژوهش، بعد از مراجعه به مرکز پیش‌دبستانی و حضور در کلاس، از کودکان خواسته شد که یک آدمک دختر با مشخصات موهای بلند، دامن بلند، لباس قرمز، جوراب راه راه، و دارای کفش را در ذهن خود، مجسم کنند که هم سن خودشان است و می‌تواند یکی از دوستانشان بشود. از کودکان خواسته شد که از طریق یخث و گفت و گو یک اسم مشترک برای دوست خیالی خود انتخاب کنند. نام‌های مختلفی گفته شد و از بین آن‌ها و با کمک خود بچه‌ها، اسم نرگس انتخاب شد. سپس از آنان خواسته شد که این دوست خیالی و مجسم شده در ذهن خود را روی کاغذ ترسیم کنند. در این مرحله یک ورقه کاغذ در ابعاد A4 و یک جعبه مدادرنگی ۱۲ رنگ و یک پاک‌کن در اختیار هر کودک قرار داده شد. انتخاب جهت کاغذ و نحوه قرارگیری در صفحه و غیره، به عهده خود کودک بود. در موارد دیگر هم مانند استفاده

از نمادهای دیگر اطراف آدمک، کودک آزاد گذاشته شد. خلاقیت کودک زمانی بروز می‌کند که تغییر و تحول در تصویر را از طریق ضمیر ناخودآگاه و تخیل خود، می‌آفریند و شکل می‌دهد. روند اجرا با تمام جزئیات آن، در دو مرکز پیش‌دبستانی دیگر نیز اتفاق افتاد و نقاشی‌های کودکان جمع‌آوری شد.

در وقفه‌ای که از قبل بین دو مرحله، در نظر گرفته شده بود، نقاشی‌ها (۸۲ نقاشی) مورد بررسی قرار گرفت و علاوه بر نمره‌گذاری آنان از لحاظ خلاقیت توسط داوران، مشترکات آنها استخراج گردیده و یک نقاشی کودکان از این کاراکتر بر اساس ویژگی‌های مشترک ترسیم شد. بعد از اینکه با نظر خود کودکان اصلاحاتی در نقاشی صورت گرفت و نقاشی دقیق‌تر و نزدیک‌تر به شخصیت گفته شده گردید، کاراکتر کشیده شده آن به عروسک تبدیل شد (شکل شماره ۱). سپس، برای ایجاد حرکت دوبعدی نقاشی، با استفاده از نرم‌افزار انیمیشن‌سازی پریمیر^۱ همان کاراکتر به حرکت در آمد. کل کار انیمیشن تماماً از نقاشی‌های کودکان استفاده شده است. پس‌زمینه انیمیشن نیز از بین نقاشی‌های کودکان انتخاب شده بود.



شکل شماره ۱: عروسک ساخته شده از روی نقاشی کودکان

در مرحله دوم آزمون، بعد از گذشت یک ماه، دوباره به همان مراکز پیش‌دبستانی مراجعه شد. در ابتدا از کودکان خواسته شد هر چیزی از شخصیت خیالی نرگس که ترسیم کرده بودند و

^۱ Adobe Premiere

در خاطرشان هست، بیان کنند. سپس انیمیشن ساخته شده و عروسک نرگس به کودکان نشان داده شد. بعد از آنان خواسته شد تجسم کنند همراه نرگس مشغول بازی با توپ هستند. علت انتخاب بازی با توپ این بود که توپ بازی کردن فعالیتی آشنا و مشترک بین دختران و پسران است و علاوه بر این، کودکان در ترسیم توپ بازی، به خوبی می‌توانند حرکت را نشان دهند. انتخاب موضوعات پیچیده، باعث عدم درک کودک و سرباز زدن از آن می‌شد. سپس از کودکان خواسته شد همان کارآتر نرگس را همراه با خودشان در حال بازی با توپ ترسیم کنند. در این مرحله نیز مانند مرحله قبل، به آنها یک برگ کاغذ A ۴ و مداد رنگی و پاک کن داده شد و انتخاب جهت کاغذ و نحوه قرارگیری در صفحه و... مانند مرحله‌ی قبل، به عهده خود کودک بود. در پایان نقاشی‌ها جمع‌آوری گردید و مورد تحلیل قرار گرفت..

تحلیل داده ها

تحقیق حاضر به بررسی اثربخشی پویانمایی آثار کودکان بر خلاقیت آن‌ها می‌پردازد، که نتایج آن به طور کلی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. داده‌های مورد نیاز شامل ۴۹۲ نمره (نمرات سه داور در مورد نقاشی ۸۲ کودک در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون) است که مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمرات خلاقیت کودکان، از آزمون t همبسته (جفتی) استفاده شد. معمولاً از این آزمون در شرایطی استفاده می‌شود که محقق قصد دارد تأثیر نوعی مداخله را بر روی یک گروه در دو زمان متفاوت مورد بررسی قرار دهد و برای مقایسه نمرات دو گروه دختر و پسر از t مستقل استفاده شد.

جدول شماره ۱: آماره‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| شاخص آماری | | میانگین | | انحراف معیار | | واریانس | | دامنه تغییرات | |
|------------|-----------|---------|-------|--------------|-------|---------|--------|---------------|--------|
| جنسیت | | پسر | دختر | پسر | دختر | پسر | دختر | پسر | دختر |
| داور ۱ | پیش‌آزمون | ۳۲/۸۱ | ۴۱/۱۶ | ۱۵/۷۱ | ۱۹/۰۴ | ۲۴۷/۰۹ | ۳۶۲/۹۰ | ۶۰-۱۰ | ۸۰-۱۰ |
| | پس‌آزمون | ۴۲/۰۵ | ۵۶/۰۴ | ۱۴/۵۴ | ۱۷/۶۱ | ۲۱۱/۴۷ | ۳۱۰/۱۸ | ۷۰-۱۰ | ۱۰۰-۲۰ |
| داور ۲ | پیش‌آزمون | ۲۸/۳۳ | ۳۴/۸۸ | ۱۵/۴۸ | ۱۸/۶۹ | ۲۳۹/۹۱ | ۳۴۹/۳۹ | ۶۰-۵ | ۸۰-۱۰ |
| | پس‌آزمون | ۳۸/۵۸ | ۵۲/۳۲ | ۱۵/۰۸ | ۱۶/۴۵ | ۲۷۷/۵۶ | ۲۷۰/۶۵ | ۷۰-۱۰ | ۹۰-۳۰ |
| داور ۳ | پیش‌آزمون | ۳۵/۶۴ | ۴۱/۱۶ | ۱۷/۴۴ | ۱۸/۶۷ | ۳۰۴/۱۸ | ۳۴۸/۶۱ | ۷۰-۱۰ | ۹۰-۱۰ |
| | پس‌آزمون | ۴۷/۹۴ | ۵۸/۸۳ | ۱۶/۰۶ | ۱۶/۱۶ | ۲۷۹/۸۹ | ۲۵۸/۱۳ | ۸۰-۱۰ | ۱۰۰-۲۰ |

با توجه به تجزیه و تحلیل داده‌ها از بین کودکان مورد بررسی تعداد ۴۳ نفر (۵۲/۴ درصد) دختر و تعداد ۳۹ نفر (۴۷/۶ درصد) پسر بودند که آمار توصیفی نمرات آنان به تفکیک جنسیت در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول شماره ۱ آمده است. همانگونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود میانگین نمرات نقاشی های کودکان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با یکدیگر متفاوت است.

فرضیه اصلی: پویانمایی نقاشی کودکان بر خلاقیت آنان تأثیر دارد.

اطلاعات حاصل اجرای آزمون T همبسته جهت مقایسه میانگین نمرات نقاشی کودکان در قبل و بعد از مداخله در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول شماره ۲: آماره های آزمون T برای مقایسه نمرات خلاقیت کودکان در پیش‌آزمون و

پس‌آزمون

| معنی‌داری | t | df | انحراف استاندارد | میانگین | شاخص آماری | |
|-----------|--------|----|------------------|---------|------------|--------|
| ۰/۰۰۰ | -۷/۹۵۶ | ۸۱ | ۱۷/۹۳ | ۳۷/۱۹ | پیش‌آزمون | داور ۱ |
| | | | ۱۷/۵۹ | ۴۹/۳۹ | پس‌آزمون | |
| ۰/۰۰۰ | -۷/۶۷۶ | ۸۱ | ۱۷/۴۵ | ۳۱/۷۶ | پیش‌آزمون | داور ۲ |
| | | | ۱۷/۱۶ | ۴۵/۷۹ | پس‌آزمون | |
| ۰/۰۰۰ | -۸/۷۰۴ | ۸۱ | ۱۸/۱۹ | ۳۸/۵۳ | پیش‌آزمون | داور ۳ |
| | | | ۱۷/۱۷ | ۵۳/۶۵ | پس‌آزمون | |

اطلاعات جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سطح ۰/۰۵ معنی دار است و این نشان می‌دهد آثار کشیده شده توسط کودکان، پس از پویانمایی از طریق ساخت عروسک و نمایش انیمیشن بر جنبه‌های خلاقیت نقاشی آن‌ها موثر بوده است.

فرضیه فرعی اول: پویانمایی نقاشی کودکان بر خلاقیت کودکان دختر تأثیر دارد.

فرضیه فرعی اول به دنبال بررسی اثر پویانمایی آثار کودکان دختر بر خلاقیت آنان بود. مقایسه نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خلاقیت کودکان دختر، بر اساس محاسبات از طریق آزمون T بدست آمد.

جدول شماره ۳: آماره های آزمون T برای مقایسه نمرات خلاقیت کودکان دختر در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| معنی‌داری <0/05 | t | df | انحراف استاندارد | میانگین | شاخص آماری | |
|--------------------|--------|----|------------------|---------|------------|--|
| 0/000 | -5/957 | 42 | 19/04 | 41/16 | پیش‌آزمون | |
| | | | 17/61 | 56/04 | پس‌آزمون | |
| 0/000 | -6/761 | 42 | 18/69 | 34/88 | پیش‌آزمون | |
| | | | 16/45 | 52/32 | پس‌آزمون | |
| 0/000 | -7/377 | 42 | 18/67 | 41/16 | پیش‌آزمون | |
| | | | 16/06 | 58/83 | پس‌آزمون | |

طبق اطلاعات جدول شماره ۳ نشان داد که بین نمرات خلاقیت کودکان دختر در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد و مقدار معنی‌داری کمتر از مقدار خطای 0/05 است و این فرضیه نیز تأیید شد؛ بنابراین می‌توان گفت پویانمایی آثار کودکان دختر بر نمرات پس‌آزمون خلاقیت آنان اثر گذاشته است.

فرضیه فرعی دوم: پویانمایی نقاشی کودکان بر خلاقیت کودکان پسر تأثیر دارد.

فرضیه فرعی دوم به دنبال بررسی اثر پویانمایی آثار کودکان پسر بر خلاقیت آنان بود. مقایسه نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خلاقیت کودکان پسر، بر اساس محاسبات از طریق آزمون T بدست آمد.

جدول شماره ۴: آماره های آزمون T برای مقایسه نمرات خلاقیت کودکان پسر در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| معنی‌داری | t | df | انحراف استاندارد | میانگین | شاخص آماری | |
|-----------|--------|----|------------------|---------|------------|--|
| 0/000 | -5/860 | 38 | 15/71 | 32/81 | پیش‌آزمون | |
| | | | 14/54 | 42/05 | پس‌آزمون | |
| 0/000 | -4/140 | 38 | 15/48 | 28/33 | پیش‌آزمون | |
| | | | 15/08 | 38/58 | پس‌آزمون | |
| 0/000 | -4/969 | 38 | 17/44 | 35/64 | پیش‌آزمون | |
| | | | 16/72 | 47/94 | پس‌آزمون | |

طبق اطلاعات جدول شماره ۴ نشان داد که بین نمرات خلاقیت کودکان پسر در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد و مقدار معنی‌داری کمتر از مقدار خطای ۰/۰۵ است و این فرضیه نیز تأیید شد؛ بنابراین می‌توان گفت پویانمایی آثار کودکان پسر بر خلاقیت آنان اثر گذاشته است.

فرضیه فرعی سوم: بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون کودکان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول شماره ۵: آماره های آزمون T برای مقایسه نمرات خلاقیت کودکان دختر و پسر در

پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| مقدار معنی‌داری | t | انحراف معیار | | میانگین | | شاخص آماری | |
|--------------------|-------|--------------|-------|---------|-------|------------|--------|
| | | دختر | پسر | دختر | پسر | جنسیت | |
| ۰/۰۳۵ | ۳/۱۹۰ | ۱۹/۰۴ | ۱۵/۷۱ | ۴۱/۱۶ | ۳۲/۸۲ | پیش‌آزمون | داور ۱ |
| ۰/۰۰۰ | ۴/۱۳۵ | ۱۷/۶۱ | ۱۴/۵۴ | ۵۶/۰۴ | ۴۲/۰۵ | پس‌آزمون | |
| ۰/۰۹۰ | ۰/۵۲۷ | ۱۸/۶۹ | ۱۵/۴۸ | ۳۴/۸۸ | ۲۸/۳۳ | پیش‌آزمون | داور ۲ |
| ۰/۰۰۰ | ۳/۹۵۸ | ۱۶/۴۵ | ۱۵/۰۸ | ۵۲/۳۲ | ۳۸/۵۸ | پس‌آزمون | |
| ۰/۱۷۱ | ۰/۲۰۸ | ۱۸/۶۷ | ۱۷/۴۴ | ۴۱/۱۶ | ۳۵/۶۴ | پیش‌آزمون | داور ۳ |
| ۰/۰۰۴ | ۴/۷۴۹ | ۱۶/۰۶ | ۷۲/۱۶ | ۵۸/۸۳ | ۴۷/۹۴ | پس‌آزمون | |

مقایسه نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خلاقیت کودکان دختر و پسر، براساس محاسبات از طریق آزمون T بدست آمده و چون p -مقدار (معنی‌داری) نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خلاقیت دختر و پسر در بررسی هر سه داور (به جز داور اول و سوم در پیش‌آزمون نمرات خلاقیت دختر و پسر) در سایر موارد کوچکتر از سطح معنی‌داری است؛ لذا در این سطح فرض صفر رد می‌شود و در نتیجه می‌توان گفت بین نمرات خلاقیت کودکان دختر و پسر (به جز در بررسی داور اول و سوم در نمرات پیش‌آزمون) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این فرضیه نیز تأیید می‌گردد (جدول شماره ۵).

بحث و نتیجه‌گیری

خلاقیت موضوعی است که امروزه بیش از هر زمان دیگری نسبت به آن احساس نیاز می‌شود. زندگی پرتکاپوی امروزی و چالش‌ها و موقعیت‌های مبهم آن، می‌طلبد که افراد از سطح خلاقیت نسبتاً بالایی برخوردار باشند. از طرفی در دنیای پر رقابت امروز انسان‌ها ناگزیر می‌

شوند انتخاب های متنوعی داشته باشند و به نوعی در انتخاب های خود خلاقانه عمل کنند. آموزش در دوران پیش از دبستان به طور کلی به شیوه‌های غیر مستقیم انجام می‌گیرد. هرچه در محیط های آموزشی کودکان پیش از دبستان از ظرفیت خلاق آن‌ها بیشتر استفاده شود این کودکان با مهارت‌های سطح بالاتری آماده ورود به سیستم آموزش رسمی خواهند شد. طبق دیدگاه تورنس ظرفیت خلاق کودکان در حدود چهار سال اول دبستان کاهش پیدا می‌کند و پس از آن مجدد رو به افزایش می‌رود. و این کاهش خلاقیت، به دلیل هماهنگ کردن کودکان با نقش‌هایی است که مدرسه از آن‌ها انتظار دارد. با این وجود محیط های غیر رسمی تر آموزش پیش از دبستان، مجال مناسبی خواهد بود تا کودکان به ظرفیت خلاق خود بیفزایند. نقاشی یکی از مهم ترین سرگرمی های کودکان به حساب می‌آید. که علاوه بر ایجاد فرح و شادمانی مفاهیم آموزشی بسیاری از طریق نقاشی قابل آموزش است.

در پژوهش حاضر که هدف اصلی آن بررسی اثربخشی پویانمایی آثار کودکان بر خلاقیت آنان بود یک فرضیه اصلی و سه فرضیه فرعی مطرح گردید. تحلیل یافته‌ها در مورد فرضیه اصلی پژوهش نشان داد که پویانمایی آثار کودکان بر افزایش خلاقیت آن‌ها موثر است (جدول شماره ۲) و این افزایش خلاقیت در هر دو جنس (فرضیه فرعی اول و دوم) مشاهده شد (جدول شماره ۳ و ۴). این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های وایلر و پرامفیلد^۱ (۲۰۰۶)، یانگ و چانگ (۲۰۱۲) و فرخ یاس و همکاران (۲۰۱۳)، موسویان (۲۰۱۴) و زاند و همکاران^۲ (۲۰۱۵)، همسو است. همچنین پژوهش ایزلام و همکاران^۳ (۲۰۱۴) که نشان دادند آموزش از طریق انیمیشن فرایند یادگیری کودکان تسهیل می‌کند و یافته‌های فوزان و زینی^۴ (۲۰۱۵) که مدعی بودند بازی و فعالیت‌های آزادانه کودکان در محیط های آموزشی منجر به افزایش خلاقیت آن‌ها می‌شود نیز تا حدی مؤید نتایج حاصل است.

با توجه به اینکه فعالیت اصلی پژوهش حاضر درخواست از کودکان برای ترسیم نقاشی آدمک با توجه به ابزار انیمیشن و عروسک بوده است می‌توان گفت ترسیم و هنر نقاشی ابزار اصلی برای اندازه‌گیری خلاقیت کودکان است. در خصوص آموزش هنر به‌ویژه نقاشی و تأثیر آن بر پرورش خلاقیت پژوهش‌هایی صورت گرفته که با یافته پژوهش حاضر همسو است. از جمله

¹ Wheeler & Promfield

² zund & et al

³ Islam & et al

⁴ Fauzan & Zaini

این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش فیروزآبادی و همکاران (۱۳۹۰)، احدی و همکاران (۱۳۹۲)، حسینی و محمدزاده (۱۳۹۴)، رکنی و همکاران (۱۳۹۴)، عطاری و همکاران (۱۳۹۰)، در زمینه اثربخشی آموزش نقاشی بر افزایش خلاقیت دانش‌آموزان اشاره کرد.

در مورد تأثیر انیمیشن بر یادگیری مفاهیم مختلف، یافته‌های این پژوهش با مطالعات انجام گرفته به وسیله نجیبی و همکاران (۱۳۹۵)، مفیدی و کفیلی (۱۳۹۱)، بندورا (۲۰۱۷) و امرال^۱ (۲۰۰۱) همسو است. در قدیمی‌ترین پژوهش‌ها که توسط بندورا (۲۰۱۷) انجام شد، یادگیری از طریق مشاهده الگوهای ارائه شده در فیلم‌ها به اثبات رسید. در مرتبط‌ترین مطالعه که توسط نجیبی و همکاران (۱۳۹۵) انجام شد، مشخص گردید که کودکان پیش‌دبستانی که از طریق پویانمایی آموزش دیده‌اند یادگیری بالاتری نسبت به کودکانی که به روش متداول آموزش دیده‌اند داشته‌اند و همچنین خلاقیت آنان نیز افزایش یافته است.

یکی از یافته‌های پژوهش حاضر بررسی تفاوت خلاقیت کودکان دختر و پسر بود. نتایج به دست آمده نشان داد بین نمرات خلاقیت کودکان دختر و پسر، در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد و تأیید شد که افزایش خلاقیت دختران نسبت به پسران در پس‌آزمون بیشتر بوده است. البته در پیش‌آزمون نیز میانگین خلاقیت دختران بیشتر بود. این یافته با نتایج پژوهش فرخ‌یاس و همکاران (۲۰۱۳) که نشان داد تفکر خلاق در کودکان دختر بالاتر از کودکان پسر است همسو است ولی با نتایج پژوهش‌های عسگری و همکاران (۱۳۹۳) و امیری و اسعدی (۱۳۸۷) ناهمسو است.

در تبیین این یافته می‌توان به تفاوت نقاشی در دو جنس اشاره کرد. دختران موضوع نقاشی را به میزان قابل توجهی گسترش می‌دهند و در نقاشی دختران هماهنگی بیشتری دیده می‌شود و ظریف‌تر و حساب‌شده‌تر از نقاشی پسران است و همچنین در نقاشی‌های دختران، هارمونی در رنگ، خطوط و زوایا بیشتر است. دختران در هنگام نقاشی بیشتر از مربی خود سؤال می‌کنند، زیرا دوست دارند کارشان مورد قبول او قرار گیرد. آن‌ها در رنگ‌آمیزی کمتر از خود جرأت به خرج می‌دهند و سعی در توازن رنگ دارند. دخترها به سبب اینکه کمتر از پسرها خود را بروز می‌دهند و مطالب درونی و دلخواه خود را کمتر به زبان می‌آورند، در رنگ‌آمیزی نیز به صورت درون‌گرا عمل کرده و در بیشتر موارد کاملاً خود را مقید به ترسیم منظم و رنگ‌آمیزی در فضایی مشخص با دقت بیشتری می‌کنند، و به جزئیات اهمیت می‌دهند. پسران در

¹ Emral

مقایسه با دختران، پرجرات، رک و برون‌گرا هستند، و در انتخاب رنگها و فرمها، علاقه‌ای به داشتن ضابطه و قاعده‌ای خاص نشان نمی‌دهند. آنها خیلی سریع و بی‌احتیاط نقاشی می‌کنند. هر رنگی را که دوست داشته باشند به کار می‌گیرند و به طور جدی و مصمم به کار می‌پردازند، و پس از اتمام نقاشی، بلافاصله آنرا به دیگران نشان می‌دهند. از آنجایی که خلاقیت در این پژوهش از طریق آثار نقاشی مورد سنجش قرار گرفته است، تفاوت در خلاقیت به نفع دختران بوده است.

به کار انداختن قدرت تخیل کودکان در محیط‌های آموزشی به‌ویژه در دوره‌ی پیش از دبستان، نه تنها موجب تقویت تفکر خلاق در آنها می‌شود بلکه تجربه‌های مطلوب و ارزشمندی را در ذهن کودکان در مورد محیط‌های یادگیری و آموزش ایجاد می‌کند. سبحانی نژاد و حسنی (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند اجرای طرح برنامه‌ی درسی خلاقیت محور بر رشد درک خلاق کودکان پیش‌دبستانی در دو بعد سیالی و ابتکار تأثیر مثبت دارد. اگر محتوای یادگیری به شیوه غیرمستقیم و مبتنی بر بازی در آموزش‌های دبستانی نیز ادامه داشته باشد، رشد خلاقیت در کودکان در این دوران هم رو به افزایش خواهد بود. همچنین مطالعه ناجی و همکاران (۱۳۹۲) موید این است که طراحی دوره‌ی آموزشی داستان آفرینی در افزایش آفرینندگی کودکان پیش‌دبستانی موثر است.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود شیوه جدید ارائه شده، در کلاس توسط مربیان به کار گرفته شود. به این ترتیب که کودک کارآتری که خودش کشیده را به شیوه کات اوت، تکه کرده و برش می‌دهد و می‌تواند آنرا حرکت دهد. با این کار، او حالت‌های مختلف از شخصیتی که خودش کشیده را می‌تواند روی صفحه نقاشی‌اش ببیند، مانند: پرواز کردن، پریدن، بالا رفتن، خوابیدن و... همچنین کودک می‌تواند زمینه‌های مختلفی برای این کار در نظر بگیرد، و حالت‌های متفاوت شخصیت ترسیم شده توسط خودش را ببیند و تغییر دهد. کودک می‌تواند با جابجایی اجزاء کارآکترها در مکان‌های مختلف موقعیت‌های جدیدی برای شخصیت ترسیم کرده‌ی خود به وجود بیاورد. سر شخصیتی که خودش کشیده می‌تواند روی بدن آدمکی که دوستش کشیده قرار بگیرد و بدین ترتیب بازی و تعامل جدید و سازنده‌ای بین کودکان شکل می‌گیرد. این شیوه، روشی جدید است که مربیان با همراهی کودک می‌توانند به آسانی شخصیت ترسیم شده توسط کودک را به حرکت درآورند و باعث ایجاد انگیزه و خلاقیت در او شوند.

از آنجا که نمایش و اجرای تاتر عروسکی جزئی از برنامه های مهدهای کودک و مراکز فرهنگی می باشد، به مربیان پیشنهاد می شود که در اجراهای نمایشی برای بچه ها از عروسک و شخصیت های کشیده شده توسط خود کودک استفاده کنند. بدین صورت که با ابزاری ساده مانند: مقوا، پارچه، رنگ و نخ کارآکترهای ترسیمی کودکان را ساخته و در اجرای نمایش ها با همراهی خود کودک از آن استفاده کنند.

منابع و ماخذ

- احدی، مریم؛ رضایی، نورمحمد؛ دلاور، علی و پادروند، نادر. (۱۳۹۲). آموزش خلاقیت به دانش آموزان و تأثیر آن بر افزایش سطح مؤلفه های سیالی، ابتکار، انعطاف، بسط. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. ۳(۱). ۱۸-۱.
- امیری، شعله و اسعدی، سمانه. (۱۳۸۶). روند تحول خلاقیت در کودکان. تازه های علوم شناختی. ۹(۴). ۳۲-۲۶.
- باغستانی، امین. (۱۳۹۱). بررسی عوامل تأثیرگذار جهت اصلاح ساختار تولید انبوه انیمیشن در ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس تهران.
- پارسا منش، فریبا و صبحی قراملکی، ناصر. (۱۳۹۲). تأثیر بازی های وانمودی شعر بر پرورش خلاقیت کودکان». ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. ۲(۴). ۱۵۸-۱۴۱.
- پاکباز، رویین. (۱۳۹۰). دایره المعارف هنر. تهران: انتشارات فرهنگ معاصر.
- پورسلیم، عباس؛ زمانی، الهام و منافی شرف آباد، کاظم. (۱۳۹۳). تأثیر یادگیری مشارکتی در تفکر خلاق دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان کوهدشت در درس علوم تجربی. تفکر و کودک. ۵(۹). ۱۹-۱.
- جمالی فیروزآبادی، محمود؛ سپهریان حیدرزاده، منوچهر و جلالی کشاورز، مریم. (۱۳۹۲). تأثیر روش های آموزش نقاشی بر افزایش خلاقیت کودکان. نشریه تحقیقات روانشناختی. ۲(۷). ۱۰۴-۱۱۱.
- حسینی، افضل السادات و محمدزاده، سیده زهره. (۱۳۹۴). اثربخشی برنامه آموزش خلاقیت در قالب فعالیت های هنری بر رشد خلاقیت دانش آموزان. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. ۶(۱). ۱۰۹-۱۳۰.

- دادستان، پریخ (۱۳۹۱). ارزشیابی شخصیت کودکان براساس آزمون‌های ترسیمی. تهران: انتشارات رشد.
- دراپو، پتی. (۲۰۱۴). برانگیختن خلاقیت دانش آموزان: روش های عملی برای تفکر خلاق و حل مساله. علی سعیدی و ابوالقاسم بهجت (۱۳۹۷)، چاپ اول، مشهد: به نشر.
- رکنی، ماندانا؛ زاده محمدی، علی و نوابی نژاد، شکوه. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی نقاشی درمانی بر خلاقیت و رشد اجتماعی کودکان ۴ تا ۶ ساله. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. ۵(۳). ۱۷۳-۱۹۶.
- سبحانی نژاد، مهدی و حسینی، اشرف السادات. (۱۳۹۳). تأثیر محتوای برنامه درسی خلاقیت‌محور بر رشد درک خلاق کودکان دوره پیش‌دبستانی منطقه دو شهر تهران. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. ۳(۴). ۱۰۴-۷۹.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۹). روانشناسی پرورشی نوین. روانشناسی آموزش و یادگیری. تهران: نشر دوران.
- عطاری، بهناز و شفیق آبادی، عبدالله. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش هنر نقاشی بر کاهش میزان اضطراب دانش‌آموزان پسر ابتدایی. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی. ۲(۸). ۶۴-۴۷.
- کاظم پور، اسماعیل. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش تلفیقی هنر در ریاضی بر میزان یادگیری و خلاقیت دانش‌آموزان. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. ۶(۱). ۹۰-۷۳.
- مرادی، احمد و قبادی، کبری. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خلاقیت بر مهارت حل مساله و مقایسه با روش بازی در کودکان پیش‌دبستانی. مجله علوم روانشناختی. ۱۹(۸۵). ۶۹-۵۷.
- مفیدی، فرخنده و کفیلی، مقدم سیما. (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی آموزش اخلاق به کمک فیلم های پویانمایی در رشد اخلاق دانش‌آموزان پیش‌دبستانی. تحقیقات روانشناختی. ۴(۱۵).
- ناجی، الهام سادات؛ حمیدی، منصورعلی و حسینی، افضل السادات. (۱۳۹۲). طراحی و آزمایش دوره آموزشی داستان آفرینی در افزایش آفرینندگی کودکان پیش‌دبستانی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. ۳(۲). ۱۸-۱.
- نجیبی، سمیه؛ زارعی سبهتی، احسان و محبی، وحید. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی پویانمایی (انیمیشن) بر خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی. شماره ۱۳. ۱۷۰-۱۵۹.
- هاشمی، تورج؛ واحدی، شهرام و احاراری، غفور. (۱۳۹۴). فراتحلیل برنامه های مداخلاتی پرورش خلاقیت. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. ۵(۳). ۳۲-۱.

- Amabile, T. M. (2018). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Routledge.
- Bandura, A. (Ed.). (2017). *Psychological modeling: Conflicting theories*. Transaction Publishers.
- Emral. L. g. (2001). *The role of animation on personality children*. American Meat Science Association, Kansas City, MO.
- Farklı Yaş, D, Çocukların, G, Hayal, Y, and Üzerindeki Etkisi, G (2013). "The Effect of Drama on the Creative Imagination of Children in Different Age Groups" *H. U. Journal of Education* Vol, 28.
- Fauzan, N, Mat zaini, N (2015). "Creative thinking among preschool children" *International Journal of Technical Research and Applications* Vol ,22
- Goldstein , Jeffrey. (2003). *Contributions of play and toys to child development*.
- Herranen, D. (2020). *How to enhance children's creativity through storytelling: handbook for early childhood education practitioners*.
- Islam, M, B, Ahmed,A, Islam,M,K, and Shamsuddin,A, K(2014). "Child Education Through Animation: An Experimental Study" *International Journal of Computer Graphics & Animation (IJCGA)* Vol.4, No.4.
- Karakelle, S, (2009). " Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process", *Thinking Skills and Creativity* VOL,4, journal homepage: <http://www.elsevier.com/locate/tsc>.
- Meusburgerm P, Funke, J, and Wunder, E (2006). "Milieus of Creativity" Klaus Tschira Stiftung(kts) springer.
- Mousavian, S. S., Amini, S. M., & Moazez, F. (2014). Evaluation the Effects of game based animation" Blue's Clues" on Preschool children learning. *Journal of Novel Applied Sciences* Vol, 3.
- Nunan, S., & Secretary, G. (2009). *Creativity and the Arts in the Primary School*. In Consultative Conference on Education.
- Oğuz, V. (2010). The factors influencing children's' drawings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3003-3007.
- Resnick, M. (2007, June). All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten. In *Proceedings of the 6th ACM SIGCHI conference on Creativity & cognition* (pp. 1-6). ACM.
- Runco, M. (2004). Personal creativity and culture. In *Creativity: When east meets west* (pp. 9-21).
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity research journal*, 18(1), 87.

- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. Online Submission, 1(3), 166-169.
- Wright, S. (2010). Understanding creativity in early childhood: Meaning-making and children's drawing. Sage.
- Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start? *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234.
- Wheeler, S., Waite, S. J., & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 367-378.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Yang, S. Y., & Huang, C. C. (2012). Study on the Development of Animation Imagination Rating Scales and the Learning Model. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 2(3), 253.

بررسی تاثیر رسانه‌های اجتماعی بر برند مدارس

(مورد مطالعه: رسانه اجتماعی اینستاگرام مدارس ابتدایی شهر اصفهان)^۱

شهلا ذهبیون^۲، فاطمه مرادی^۳، اسماعیل توسلی^۴

چکیده

با توجه به لزوم استفاده از فضای مجازی مطابق با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، آمادگی در شرایط اقتضائی و ضرورت استمرار امر آموزش و پرورش با بهره‌گیری از امکان‌های موثر موجود در فضای مجازی و دغدغه والدین در انتخاب مدرسه کارآمد برای دانش‌آموزان، هدف این پژوهش بررسی تاثیر رسانه‌های اجتماعی بر برند مدارس ابتدایی شکل گرفت. شیوه انجام پژوهش از نوع پیمایشی- همبستگی و جامعه آماری آن کلیه کاربران اینترنتی عضو در رسانه اجتماعی اینستاگرام شهرستان اصفهان بوده که به صورت فعال با برند مدارس ابتدایی واکنش نشان می‌دهند. با توجه به نامحدود بودن جامعه مورد بررسی، حجم نمونه از طریق فرمول کوکران ۳۸۴ نفر است که به شیوه خوشه‌ای تصادفی انتخاب شده است. ابزار مورد استفاده پرسش‌نامه محقق ساخته بوده است. برای اطمینان از کسب محتوای روایی از نظر اساتید و صاحب‌نظران و برای اطمینان از پایایی ابزار اندازه‌گیری، از روش‌های آلفای کرونباخ و بازآزمایی استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که هفت عامل کندوی عسل مطرح شده از سوی اسمیت با برند و تمامی ابعاد مطرح شده از سوی آکر دارای رابطه مثبت و معنی‌دار است. **واژگان کلیدی:** رسانه‌های اجتماعی، برند، مدارس ابتدایی، اینستاگرام.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱/۹ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۴/۲۸

^۲ مدرس دانشگاه فرهنگیان، ایران، اصفهان. shahla_zahabioun@yahoo.com

^۳ کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان فاطمه الزهرا، ایران، اصفهان.

^۴ کارشناسی ارشد مدیریت بازرگانی دانشگاه شهید بهشتی، ایران، اصفهان.

مقدمه

پیشرفت‌های نوین در زمینه فناوری اطلاعات، باعث پدید آمدن فضاهای مجازی جذابی همچون رسانه‌های اجتماعی^۱ شده است که روز به روز در حال گسترش هستند و عرصه را برای تبلیغ کالا و خدمات فراهم می‌کنند. با پیشرفت فناوری اینترنت، بنگاه‌ها از سایت‌های رسانه‌های اجتماعی، برای ترویج و پخش اطلاعات دربارهٔ برند خود، استفاده می‌کنند. رسانه‌های اجتماعی باعث تغییر ارتباطات بازاریابی سنتی شده‌اند. کاربران اینترنت به تدریج ارتباطات تجاری را شکل می‌دهند که این ارتباطات در شکل سنتی، از جانب بازاریابان شکل می‌گرفت (اسچی، وینیسکی و دابروسکی^۲، ۲۰۱۵). در اکثر کشورهای پیشرفتهٔ دنیا، رسانه‌های اجتماعی کاربرد وسیعی پیدا کرده‌اند و تقریباً همه جوانب زندگی مردم را در بر گرفته‌اند و ضمن اینکه سازمان‌دهندگان این رسانه‌ها، توانسته‌اند به بهترین شکل از این ابزار استفاده کنند، تولیدکنندگان محصولات و خدمات نیز توانسته‌اند با توجه به اطلاعاتی که از این رسانه‌ها به دست می‌آورند، اعتماد و وفاداری به برند را در مشتری تقویت کنند (برودی و همکاران^۳، ۲۰۱۳). رسانه‌های اجتماعی روش‌های جدیدی را برای ارتباطات به بنگاه‌ها و مصرف‌کنندگان ارائه می‌دهند. بنگاه‌ها می‌توانند از طریق ایجاد یک فضای عمومی روی اینترنت که در آن کاربران می‌توانند با یکدیگر ارتباط برقرار کنند، بر محدودیت‌های جغرافیایی مصرف‌کنندگان غلبه کنند. جنبه‌های منحصر به فرد رسانه‌های اجتماعی و محبوبیت بسیار زیاد آن باعث بوجود آمدن انقلابی در شیوه‌های بازاریابی نظیر تبلیغات و پیشبردها شده است. رسانه‌های اجتماعی از طریق تبلیغات و بازاریابی، توانایی جذب مخاطبان خود را بسیار بالا برده و افزایش همکاری با سایت‌های دیگر نیز به رشد تعداد کاربران آن کمک می‌کند. لذا صرف هزینه برای بازاریابی، پاداشی به جز توسعه مستمر در حوزه تبلیغات تجاری اینترنتی در پی نخواهد داشت و مدیریت صحیح کسب و کار باعث رونق و عدم توجه به آن باعث خسران کار می‌شود. در حال حاضر، رسانه‌های اجتماعی بخشی جدایی‌ناپذیر از جامعه مدرن می‌باشند و رسانه‌های اجتماعی به یک صنعت بزرگ تبدیل شده‌اند. در واقع بازاریابی رسانه‌های اجتماعی، یک

¹ Social media

² Schivinski & Dabrowski

³ Brodie et al

استراتژی بازاریابی اینترنتی می‌باشد که باعث کسب و کار در سازمان و رسیدن به جامعه هدف می‌گردد. اینترنت و به خصوص شبکه اجتماعی اینستاگرام جزء جدانشدنی زندگی انسان‌های قرن ۲۱ است؛ بنابراین آشنایی با مبانی و مفاهیم پایه و شناخت این پدیده جهانی، جزء واجبات زندگی امروزی شده است. امروزه با توجه به پیدایش وب ۲ و حرکت آن به سوی وب ۳ و همچنین روند پرشتاب گسترش رسانه‌های اجتماعی و باز شدن فضای اطلاع‌رسانی، دیگر نمی‌توان از رسانه‌های جمعی (رادیو و تلویزیون) به عنوان تنها کانال خبری و اطلاع‌رسانی برای مخاطبان نام برد و با در نظر گرفتن استفاده مخاطبان از فضای مجازی، کارگزاران خبری در رسانه‌های جمعی، باید توجه ویژه‌ای به این فضا داشته باشند (توسلی و همکاران، ۱۳۹۸). در دنیای امروز، مشتریان می‌توانند با اشتراک‌گذاری تجارب خود، یک شرکت یا برند را بالا برده و یا آن را تضعیف نمایند. اساساً در فضای وب، نقش برندها سخت‌تر است. افراد می‌توانند از طریق وب، از طریق صفحات محصول و از طریق شبکه‌های اجتماعی، به راحتی تجارب و اظهار نظرهایی را که در برخورد با برندهای مختلف داشته‌اند، به وسیله بازاریابی دهان به دهان یا تبلیغ دهان به دهان به دیگران انتقال دهند، که این کار می‌تواند هم برای یک برند تبلیغ مثبت داشته باشد و هم بر روی آن تاثیر منفی بگذارد. برندها دارایی‌های ناملموسی هستند که منعکس‌کننده ارزش واقعی یک نهاد هستند و منبع مزیت رقابتی پایدار را آشکار می‌کنند. برندها هم برای نهادها و هم برای مصرف‌کنندگان کالا و خدمت، ایجاد ارزش افزوده می‌کنند. این ارزش افزوده به عنوان برند مفهوم‌سازی می‌شود (راجاگوپال^۱، ۲۰۰۸). ارزش افزوده ممکن است با توجه به احساس و عمل مشتریان نسبت به برند و همچنین تغییر در قیمت، سهم بازار و سودآوری در نظر گرفته شود. لذا بر مدیریت برند به عنوان یک مسأله مهم در اکثر نهادها تأکید شده است. امروزه، سرمایه‌گذاری بر روابط مصرف‌کننده با برند به موضوع بسیار مهمی برای بسیاری از مدارس که به دنبال کسب جایگاه کارآمد از طریق خدمات‌دهی مناسب هستند، تبدیل شده است. این امر به دلیل آن است که رابطه قوی و مناسب والدین و دانش‌آموزان با برند مدارس، باعث ایجاد مزیت‌هایی نظیر کاهش تهدید از جانب مدارس تازه تاسیس، پذیرش قیمت بالاتر توسط والدین دانش‌آموزان، کاهش هزینه‌های جاری و نیز تبلیغات افواهی مثبت برای مدارس می‌شود. از این رو بسیاری از محققین بر این باورند که

¹ Rajagopal

مدارس می‌توانند از طریق جلب دلبستگی عاطفی با دانش‌آموزان و والدین، وفاداری و اعتماد آن‌ها را جلب کنند و با تعامل بیشتر، این رابطه را تقویت کرده و وفاداری آن‌ها را بیشتر نمایند.

از جمله پدیده‌های جدیدی که بر اثر ادغام فناوری‌های مختلف ارتباطی در سال‌های اخیر شکل گرفته است، می‌توان به رسانه‌های اجتماعی مجازی اشاره کرد. تمایل استفاده از فناوری رسانه‌های اجتماعی آنلاین، پدیده اجتماعی را ارائه می‌کند که به تعاملات در میان کاربران وابسته است و تمایل استفاده از فناوری به مفهوم تمایل گروهی از افراد به ادامه استفاده از آن فناوری با یکدیگر است (چانگ و لی^۱، ۲۰۱۰). با توجه به اینکه محیط مدرسه چندوجهی است و معلمان با طیف‌های مختلفی از دانش‌آموزان سروکار دارند و لزوم استفاده از فضای مجازی مطابق با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و همچنین اقتضات شرایط کشور و اینکه آموزش و پرورش با بهره‌گیری از امکان‌های موثر موجود در فضای مجازی و فرآیند ایجاد رسانه اجتماعی دانش‌آموزی به عنوان امری ضروری لحاظ می‌گردد، از سویی به دلیل اهمیت به سزایی که رسانه‌های اجتماعی بر برند مدارس ابتدایی در راستای پیشرفت کشور دارند، ضروری است که پژوهش‌هایی در راستای این مهم صورت گیرد و به بررسی آن پرداخته شود. متأسفانه در مورد رسانه‌های اجتماعی در مدارس، پژوهش‌های بسیار کمی در داخل ایران انجام گرفته است و این مسأله به ویژه در مورد رسانه اجتماعی اینستاگرام با برند مدارس ابتدایی صادق‌تر می‌باشد.

پیشینه پژوهش خارجی

پلامو^۲ (۲۰۱۸) ایجاد ارزش ویژه برند از طریق بازاریابی رسانه‌های اجتماعی را مورد بررسی قرار داد. هدف از این پژوهش این بود که چگونه یک شرکت می‌تواند از طریق بازاریابی رسانه‌های اجتماعی، سهام تجاری خود را رشد دهد. نتایج نشان داد که برای دستیابی به گروه‌های هدف مناسب با بازاریابی در رسانه‌های اجتماعی و به منظور ایجاد یک برند تجاری قوی، شرکت باید روی سیستم عامل‌های مختلف رسانه‌های اجتماعی متمرکز شود. باید تفاوت

¹ Cheung, C. M., & Lee, M. K

² Lauri Pelamo

مشخصی در استفاده از رسانه‌های اجتماعی افراد مسن و جوان مشاهده شود و لذا محتویات موجود در هر رسانه رسانه اجتماعی را سفارشی کرد. علاوه بر این، برای دستیابی به ارزش بیشتر برند، نیاز است اهمیت فعال‌سازی مشتریان برای تعامل با شرکت برجسته شود.

اشرف، اعظم و سهر (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «نقش بازاریابی رسانه‌های اجتماعی روی ارزش ویژه برند و ارتباط با مصرف‌کنندگان» به بررسی رابطه این متغیرها با سه برند مختلف در پاکستان پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که بین بازاریابی رسانه اجتماعی و رفتار مصرف‌کننده و ارزش ویژه برند رابطه مستقیمی وجود دارد. نتایج این تحقیق همچنین نشان می‌دهد که برندها می‌توانند با استفاده از سایت‌های رسانه‌های اجتماعی، رابطه خود را با مصرف‌کنندگان بهبود بخشند.

پیشینه پژوهش داخلی

خدایاری و امیریان (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر رسانه‌های اجتماعی بر روابط مشتری-برند (مطالعه موردی: رسانه اینستاگرام)» به این نتیجه رسیدند که مدل اولیه در بخش متغیر مستقل دارای سه مولفه تنوع اطلاعات، اعتماد و ارتباطات و در بخش متغیر وابسته دارای هفت مولفه ارتباط درونی، وابستگی، صمیمیت برند مشتری، صمیمیت مشتری، وابستگی نوستالژیک، عشق و تعهد و کیفیت رابطه می‌باشد. نتایج نشان داد که رسانه‌های اجتماعی بر روابط مشتری-برند تأثیر مثبت و معناداری دارد. همچنین استفاده از رسانه‌های اجتماعی بر مولفه‌های ارتباط درونی، وابستگی، صمیمیت برند مشتری، عشق و تعهد و کیفیت روابط نیز تأثیر مثبت و معناداری داشت. همچنین مشخص شد که بین استفاده از رسانه‌های اجتماعی و وابستگی نوستالژیک به برند آیفون رابطه مثبت و معناداری وجود ندارد.

شفیعی، رحمت‌آبادی و سلیمان‌زاده (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «تأثیر ارتباطات بازاریابی رسانه‌های اجتماعی بر ارزش ویژه برند، ارزش ویژه ارتباطی و پاسخ مشتری» به مدیران رسانه‌های اجتماعی کمک می‌کند تا از طریق سازوکارهای موجود در ارزش ویژه برند و ارزش ویژه ارتباطی، بر پاسخ مشتری تأثیرگذار باشند. با استفاده از نتایج این پژوهش می‌توان به مدیران بازاریابی پیشنهاد کرد با استفاده از سازوکارهای پیش‌بینی شده در ارتباطات بازاریابی رسانه

اجتماعی و همچنین با فراگیر کردن فعالیت های برند خود در رسانه های اجتماعی پاسخ های مشتریان به این فعالیت ها را مشاهده نموده و با استفاده از این سازوکارها، وفاداری مشتریان به برند خود را تقویت نموده و پاسخ مشتریان در جهت افزایش رضایت از برند را دریافت نمایند. جامعه آماری پژوهش کاربران رسانه اجتماعی اینستاگرام چرم درسا هستند. با جمع‌بندی پیشینه پژوهش می توان دریافت که اگرچه به صورت ارتباط دوگانه متغیرهای رسانه اجتماعی و برند مطالعه شده‌اند، با این وجود با بررسی‌هایی که محقق انجام داده است به چنین پژوهشی دست نیافتیم. مدل مفهومی این پژوهش با استناد به پیشینه‌ی نظری و تجربی، از ترکیبی از مدل‌های کندوی عسل اسمیت^۱ (۲۰۰۷) و مدل ارزش ویژه برند آکر^۲ (۱۹۹۱) بهره گرفته شده است. دلیل استفاده از این مدل‌ها، دارا بودن طیف وسیعی از متغیرهای رسانه‌های اجتماعی و برند است که نسبت به سایر مدل‌های پیشینه تحقیق، به موضوع مورد بررسی، کامل‌تر و نزدیک‌تر بوده و از اعتبار بالاتری برخوردار می‌باشد. از این رو بر اساس آنچه که بیان گردید، الگوی مفهومی و نظری ارتباط بین متغیرهای رسانه اجتماعی و برند در شکل ۱ آمده است. هدف پژوهش حاضر، بررسی تاثیر رسانه‌های اجتماعی بر ارزش ویژه برند در مدارس ابتدایی شهر اصفهان می‌باشد.



شکل شماره ۱: مدل مفهومی تحقیق (منبع: اسمیت (۲۰۰۷) و آکر (۱۹۹۱)).

¹ Smith, C.

² Aaker D. A

فرضیه پژوهش:

- با توجه به مدل مفهومی ارائه شده در شکل شماره ۱، فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر می‌باشد.
- H1: هویت بر ارزش ویژه برند تاثیر مثبت و معناداری دارد.
- H2: گفتگو بر ارزش ویژه برند تاثیر مثبت و معناداری دارد.
- H3: حضور بر ارزش ویژه برند تاثیر مثبت و معناداری دارد.
- H4: روابط بر ارزش ویژه برند تاثیر مثبت و معناداری دارد.
- H5: شهرت بر ارزش ویژه برند تاثیر مثبت و معناداری دارد.
- H6: گروه بر ارزش ویژه برند تاثیر مثبت و معناداری دارد.
- H7: اشتراک‌گذاری بر ارزش ویژه برند تاثیر مثبت و معناداری دارد.

مبانی و چارچوب نظری

رسانه‌های اجتماعی

رسانه‌های اجتماعی بنا بر یک تعریف، رسانه‌هایی برای برقراری تعامل اجتماعی مبتنی بر وب و راهی ارزان و قابل دسترس برای انتشار اطلاعات از سوی عموم کاربران هستند. این تعریف عام، بسیاری از وبسایت‌های با کارکرد ارتباطی را در زمره‌ی رسانه‌های اجتماعی قرار داده است؛ فروم‌های اینترنتی، وبلاگ‌ها، رسانه‌های اجتماعی، ویکی‌ها و پادکست از این قبیل هستند. اما یکی از پرکاربرترین انواع رسانه‌های اجتماعی را رسانه‌های اجتماعی تشکیل می‌دهند. رسانه‌های اجتماعی مجازی تنها ابزارهای تکنولوژیکی جدیدی نیستند که امکانات جالب توجهی را در اختیار کاربران اینترنتی قرار داده باشند. رسانه‌های اجتماعی را فراتر از گونه‌ای وبسایت می‌توان به‌عنوان رسانه‌های جدیدی در نظر گرفت که در ساختارهای اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی تغییراتی ایجاد کرده‌اند (توسلی و همکاران، ۲۰۱۵).

رسانه‌های اجتماعی به آن دسته از شبکه‌های اینترنتی اطلاق می‌شود که در آن امکانات تعامل، اضافه کردن دوستان، اظهارنظر در پروفایل‌ها، ایجاد گروه‌های جدید، پیوستن به سایر گروه‌ها و پرداختن به بحث و گفتگو، به طورهمزمان میسر است. چالش‌هایی که رسانه‌های اجتماعی در سال‌های اخیر با آن‌ها مواجه بوده‌اند، حوزه‌هایی فراتر از فضای مجازی را تحت تأثیر قرار داده است. رسانه‌های اجتماعی از سویی به عنوان یکی از گونه‌های رسانه‌های اجتماعی، امکانات تعاملی قابل توجهی برای کاربران اینترنتی فراهم کرده‌اند و در افزایش

مشارکت شهروندان در برخی فرایندها مؤثر بوده‌اند؛ از سویی این رسانه‌ها با آسیب‌های گسترده‌ای در حوزه‌هایی از قبیل حریم خصوصی، کپی‌رایت، اعتیاد مجازی، سوء استفاده از کودکان، دزدی اطلاعات و هویت و مواردی این‌چنینی مواجه بوده‌اند. این رسانه‌ها هم‌چنین عرصه‌ی ارتباطات سیاسی را نیز متحول کرده‌اند. در حوزه‌ی ارتباطات بین‌الملل نیز رسانه‌های اجتماعی مورد توجه هستند و برخی کشورهای شرقی مانند چین و روسیه که دغدغه‌ی حفظ فرهنگ ملی برایشان اهمیت دارد، با تقویت رسانه‌های اجتماعی بومی تلاش کرده‌اند کاربران خود را از رسانه‌های اجتماعی بین‌المللی که در مالکیت شرکت‌های امریکایی هستند، دور کنند. رسانه‌های اجتماعی هم‌چنین بر شکل‌های سرمایه اجتماعی و اقتصادی و نحوه‌ی تبدیل آن‌ها به یکدیگر نیز مؤثر بوده‌اند و عرصه‌ی اقتصاد را نیز بی‌نصیب نگذاشته‌اند (کاپلان و هنلین^۱، ۲۰۱۰). بر اساس مطالعات انجام شده در مرکز تحقیقات پیو^۲، استفاده از رسانه اجتماعی در چند سال گذشته به میزان قابل توجهی رشد کرده است. اینستاگرام یکی از رسانه‌های اجتماعی است که در بین افراد جوان محبوبیت خاصی پیدا نموده است (چانگ و تادانی^۳، ۲۰۱۷)؛ به طوری که در سال‌های اخیر تعداد افرادی که از فروشگاه‌های مجازی در اینستاگرام استفاده می‌نمایند، افزایش یافته است. در نوامبر ۲۰۱۶، تعداد کاربران فعال ماهانه در اینستاگرام بیش از ۶۰۰ میلیون نفر بودند که بیشتر از ۲۰ درصد از کاربران اینترنت شامل ۵۱ درصد مرد و ۴۹ درصد زن را به خود اختصاص می‌دادند (اسمیت، ۲۰۱۶).

ارزش ویژه برند

یک محصول یا خدمت زمانی برند می‌شود که خریداران هدف، درباره‌ی آن محصول آگاهی داشته باشند، آن را فراگرفته باشند و با توجه به این امر، در ساختارهای دانشی حافظه خود، محصول ذخیره شده باشد. این ساختارهای دانشی، ارزش بدست آورده شده‌ی خریداران را از طریق محصول به واسطه اثرگذاری بر طرز فکر خریداران، احساسات و رفتار محترمانه نسبت به محصول را افزایش می‌دهد. از این رو محصول زمانی که برند شده باشد، نسبت به زمانی که برند نباشد، با ارزش‌تر است و این ارزش بیشتر، به ارزش ویژه برند ارجاع داده می‌شود (جی هرن

¹ Kaplan, A. M & Haenlein, M.

² Pew

³ Cheung & Thadani

کیم^۱، ۲۰۱۰). آکر ارزش ویژه برند را با یک نگاه کلی و عمومی تعریف می‌کند. همچنین وی، ارزش ویژه برند را شامل وفاداری، آگاهی نسبت به برند، کیفیت درک شده، پیوندهای برند (تداعی‌گرها) و دیگر دارایی‌های مرتبط با برند می‌داند. از دید آکر (۱۹۹۶)، ارزش ویژه برند تفاوت قیمتی را که یک برند قوی در فروش خود در مقایسه با یک برند متوسط جذب می‌کند، نشان می‌دهد.

ابعاد ارزش ویژه برند

آکر ارزش برند را شامل ابعاد آگاهی از برند، کیفیت ادراک شده، تداعی برند، وفاداری به برند و دیگر دارایی‌های برند (هم‌چون حقوق معنوی و کانال‌های توزیع و نظایر آن) بیان کرد.

آگاهی از برند

سطحی از آگاهی و شناخت است که مشتریان برند را شناسایی کرده، به یاد می‌آورند و می‌تواند محصولات و خدمات مرتبط با برند را شناسایی کنند (کلر، ۲۰۰۸).

تداعی‌گرها، همخوانی برند

تداعی برند هر چیز مرتبط با برند در حافظه است. همخوانی و تداعی برند ممکن است به صورت همه‌ی فرم‌ها و ویژگی‌های مرتبط به یک کالا و یا جنبه‌های مستقل از خود کالا مشاهده شود (کلر، ۲۰۰۸).

وفاداری به برند

آکر، وفاداری به برند را به‌عنوان موقعیتی که نشان می‌دهد چقدر احتمال دارد یک مشتری به برند دیگر روی آورد، تعریف می‌کند؛ به‌خصوص زمانی که آن برند تغییری در قیمت یا سایر جنبه‌های کالا ایجاد می‌کند (کلر، ۲۰۰۸).

کیفیت ادراک شده

کیفیت ادراک شده از مواردی است که همواره موردنظر محققان واقع شده است. تعریفی که به‌طور غالب از سوی محققان ارائه شده است، عبارت است از: قضاوت مشتریان نسبت به مزیت، برتری، اعتبار و تفاوت یک برند در قیاس با دیگر برندهای رقیب (کلر، ۲۰۰۸).

¹ Kim J.H. Hyun H.

مدل کندوی عسل

در مدل کندوی عسل اسمیت (۲۰۰۷)، سایت‌های رسانه‌های اجتماعی را بر هفت بلوک عملکردی هویت، گفتگو، حضور، روابط، شهرت، گروه و اشتراک‌گذاری بخش‌بندی نموده است. **هویت:** روش خاصی است که از طریق آن کاربر اقدام به خودآشکارسازی یا افشای اطلاعات ذهنی نظیر نام، سن، جنسیت، تخصص، محل زندگی، افکار، احساسات و ... می‌نماید.

گفتگو: بعد مکالمه در مدل کندوی عسل وسعت رابطه هر فرد با دیگران در رسانه‌های اجتماعی را نشان می‌دهد.

حضور: روش تشخیص بدین گونه است که چه کسی آنلاین در دسترس یا در این نزدیکی است.

روابط: میزانی که کاربران با یکدیگر در ارتباط هستند.

شهرت: میزانی که کاربران از جایگاه اجتماعی دیگران اطلاع دارند.

گروه: بعدی که کاربران با یکدیگر دارای ارتباط جمعی هستند.

اشتراک‌گذاری: میزانی که کاربران محتوایی را دریافت و توزیع می‌نمایند.

روش پژوهش

روش هر پژوهشی بر اساس اهداف و موضوع آن، انتخاب می‌شود و پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر رسانه‌های اجتماعی بر ارزش ویژه برند در مدارس ابتدایی شهر اصفهان با تاکید بر رسانه اجتماعی اینستاگرام صورت گرفته است؛ لذا از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات از شیوه پیمایشی- همبستگی استفاده می‌گردد.

الف) جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه کاربران اینترنتی عضو در رسانه اجتماعی اینستاگرام (اعم از مرد و زن) تشکیل می‌دهند که به صورت فعال با برند مدارس ابتدایی شهر اصفهان واکنش نشان می‌دهند.

جدول شماره ۱: تعداد مدارس ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۸-۹۹

| تعداد مدارس ابتدایی دارای رسانه اجتماعی اینستاگرام | تعداد مدارس ابتدایی | تعداد کل مدارس |
|--|---------------------|----------------|
| ۶۲ | ۵۲۰ | ۷,۳۲۹ |

ب) حجم نمونه

در این پژوهش، به دلیل آنکه جامعه آماری زیاد است، حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران ۳۸۴ نفر محاسبه گردید. مقدار d معادل درجه اطمینان یا دقت احتمال مطلوب است که از طریق فرمول $d = t \cdot s / n^{1/2}$ بدست می آید:

$$n = \frac{N * t^2 * p(1 - p)}{(N - 1) * d^2 + t^2 p(1 - p)} = 384$$

تعداد کل نمونه = N ، حجم نمونه = n ، $t = 1.96$ ، $p = 0.5$ ، $d = 0.5$

با توجه به اینکه مدارس استان اصفهان پراکندگی مکانی گسترده‌ای دارند، برای نمونه‌گیری از روش خوشه‌ای تصادفی متناسب با پراکنش جغرافیای محل خدمت استفاده شده است.

ابزار گردآوری داده‌ها

در این پژوهش، از روش پرسشنامه محقق ساخته برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده است. در این پژوهش، سوال‌های پرسش‌نامه از نوع بسته و پنج گزینه‌ای است. همچنین، به دلیل سهولت بررسی‌های آماری و صرفه‌جویی در وقت، از پرسش‌نامه اینترنتی با سوالات بسته پاسخ استفاده می‌شود. از جمله ابزار سنجش داده در پژوهش‌های علوم انسانی، مقیاس‌های اندازه‌گیری نگرش است. مقیاس اندازه‌گیری نگرش این پژوهش، از نوع طیف لیکرت است. پرسش‌نامه در این پژوهش در دو بخش تدوین شده است. بخش اول، حاوی داده‌های جمعیت‌شناختی و بخش دوم، حاوی سوالات تخصصی در ارتباط با ابعاد مدل می‌باشد. پرسش‌نامه پژوهش متناسب با ابعاد "ابعاد رسانه اجتماعی و ارزش ویژه برند" تدوین شد. ترتیب مقیاس لیکرت برای ۲۷ سوال در این پژوهش، از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم مرتب گردید. در این طیف، کاملاً موافقم، امتیاز پنج و کاملاً مخالفم، امتیاز یک را به خود اختصاص می‌دهد به منظور بررسی روایی پرسشنامه و اینکه آیا سوالات مطرح شده، اهداف مورد نظر را

تاثیر رسانه‌های اجماعی بر ارزش ویژه برند با تاکید بر رسانه اجتماعی اینستاگرام پرداخته است.

یافته‌های مهم پژوهش به شرح زیر است:

در جدول ۳ متغیرها به همراه میانگین، واریانس، انحراف معیار و شماره سوالات آن‌ها نشان داده شده است.

جدول شماره ۳: متغیرها و شاخص‌های آماری تحقیق

| متغیر آماری | شاخص آماری | شماره سوال | میانگین | واریانس | انحراف معیار |
|-------------------|-------------------------------|------------|---------|---------|--------------|
| رسانه‌های اجتماعی | شخصیت | ۱ | ۳/۷۹۶ | ۷۸۴ | ۸۸۵ |
| | هویت | ۲ | ۳/۷۱۶ | ۱۰۳۳ | ۱۰۱۷ |
| | مباحثه | ۳ | ۳/۳۴۴ | ۱/۶۲ | ۱/۲۷۳ |
| | گفت و شنود | ۴ | ۴/۱۰۶ | ۸۷۵ | ۹۳۶ |
| | تعامل | ۵ | ۴/۲۴۲ | ۶۰۴ | ۷۷۷ |
| | روابط | ۶ | ۴/۱۵۱ | ۷۳۸ | ۸۵۹ |
| | شهرت | ۷ | ۴/۱۳۴ | ۸۵۱ | ۹۲۳ |
| | خوشنامی | ۸ | ۴/۱۰۸ | ۹۲۶ | ۹۶۲ |
| | انجمن | ۹ | ۳/۹۹۱ | ۱/۱۴۶ | ۱/۰۷ |
| | گروه | ۱۰ | ۴/۰۶۱ | ۵ | ۷۰۷ |
| | حضور آنلاین | ۱۱ | ۴/۱۰۶ | ۸۷۵ | ۹۳۶ |
| | حضور آفلاین | ۱۲ | ۴/۲۴۲ | ۶۰۴ | ۷۷۷ |
| | اشتراک | ۱۳ | ۴/۱۵۱ | ۷۳۸ | ۸۵۹ |
| | مشارکت | ۱۴ | ۴/۰۶۱ | ۵ | ۷۰۷ |
| ارزش ویژه برند | آگاهی از برند مدرسه | ۱۵ | ۴/۰۲۷ | ۷۸۳ | ۸۸۵ |
| | شناخت از برند مدرسه | ۱۶ | ۴/۱۳۴ | ۸۵۱ | ۹۲۳ |
| | ویژگی مرتبط به مدرسه | ۱۷ | ۴/۱۰۸ | ۹۲۶ | ۹۶۲ |
| | آشنا بودن نام مدرسه در ذهن | ۱۸ | ۳/۹۹۱ | ۱/۱۴۶ | ۱/۰۷ |
| | مراجعه به مدرسه دیگر | ۱۹ | ۴/۰۲۳ | ۹۱۲ | ۹۵۵ |
| | ثبت نام در مدرسه قبلی | ۲۰ | ۴/۱۵۱ | ۷۳۸ | ۸۵۹ |
| | مزیت مدرسه نسبت به سایر مدارس | ۲۱ | ۴/۰۶۱ | ۵ | ۷۰۷ |
| | اعتبار مدرسه | ۲۲ | ۴/۱۶۱ | ۶۹۲ | ۸۳۲ |

به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از جزء ساختاری الگوی معادلات ساختاری و نرم افزار لیزرل نسخه 8.80 استفاده شده است. همچنین برای بررسی مناسب داده‌ها جهت تحلیل عاملی از ضریب KMO و آماره بارتلت استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شد.

جدول شماره ۴: مقدار ضریب KMO و آزمون بارتلت

| معناداری | آماره بارتلت | ضریب KMO |
|----------|--------------|----------|
| /۰۰۰۱ | ۴۸۵۲/۶۲۱ | /۸۷۰ |

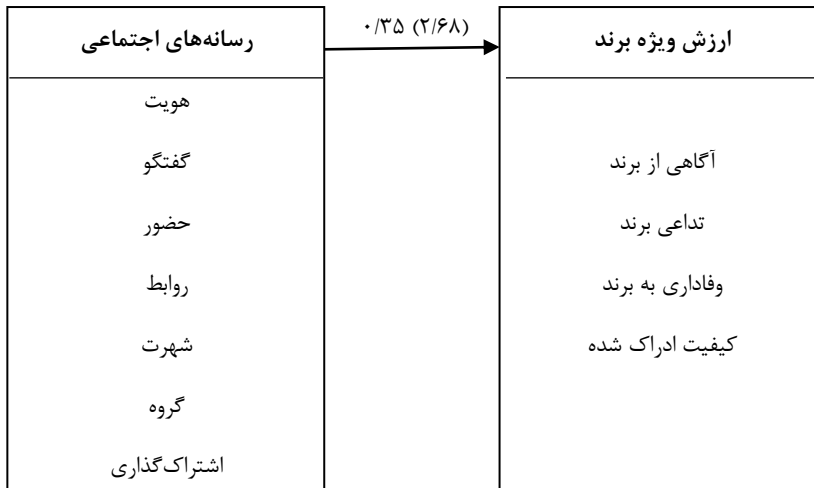
براساس نتایج جدول ۴، ضریب KMO برابر /۸۷۰ و مقدار آماره بارتلت برابر با ۴۸۵۲/۶۲۱ است که در سطح /۰۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد. لذا داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب هستند.

جدول ۵- همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| ارزش ویژه برند | اشتراک‌گذاری | گروه | شهرت | روابط | حضور | گفتگو | هویت | سازه |
|----------------|--------------|------|------|-------|------|-------|------|----------------|
| | | | | | | | ۱ | هویت |
| | | | | | | ۱ | ۳۸ | گفتگو |
| | | | | | ۱ | ۱۶۱۳ | ۱۴۵۲ | حضور |
| | | | | ۱ | ۱۴۹۵ | ۱۳۸۳ | ۱۶۰۳ | روابط |
| | | | ۱ | ۱۶۰۳ | ۱۵۳۹ | ۱۴۱۸ | ۱۳۱۴ | شهرت |
| | | ۱ | ۱۲۸۵ | ۱۳۰۷ | ۱۴۶۸ | ۱۳۴۱ | ۱۴۳ | گروه |
| | ۱ | ۱۶۱۸ | ۱۳۹۴ | ۱۵۲۱ | ۱۳۲۶ | ۱۵۳ | ۱۳۶۱ | اشتراک‌گذاری |
| ۱ | ۱۳۵۴ | ۱۴۷۶ | ۱۶۳۲ | ۱۳۸۴ | ۱۲۹۵ | ۱۶۰۸ | ۱۳۸۷ | ارزش ویژه برند |

.. 0/01 <

همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۵ ارائه شده است. چنانچه در جدول مشاهده می‌شود، همه ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش معنی‌دار هستند. از تحلیل همبستگی بین متغیرهای درون‌زا و برون‌زا می‌توان نتیجه گرفت که هر گونه افزایش در نمرات متغیرهای رسانه‌های اجتماعی، همراه با افزایش ارزش ویژه برند در مدارس مورد پژوهش بود.



شکل شماره ۲: الگوی تابع ساختاری پس از برازش داده‌ها با الگوی مفروض

در این پژوهش برای تعیین برازش مدل از شاخص‌های متعددی استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۶ نمایان است. همانطور که در جدول مشخص است، تمامی شاخص‌ها مدل را تایید می‌کند. به طور کلی اگر ارزش GFI, NFI, CFI, RFI بزرگتر از $0/9$ باشد، مدل از برازش خوبی برخوردار است. همچنین اگر نسبت کای دو (خی دو) به درجه آزادی که مهم‌ترین شاخص آماری در تعیین برازش مدل است، کمتر از 3 باشد؛ مدل از برازش خوبی برخوردار است. مقدار $RMSEA$ نیز اگر کمتر از $0/1$ باشد، برازش مدل قابل قبول است.

جدول شماره ۶: معیارهای برازش مدل

| امتیاز کسب شده | حد قابل قبول | معیار برازش مدل |
|----------------|--------------|---|
| ۲/۷۴ | کمتر از ۳ | نسبت کای دو به درجه آزادی |
| ۰/۹۲ | بیشتر از ۰/۹ | شاخص نیکویی برازش (GFI) |
| ۰/۹۲ | بیشتر از ۰/۹ | شاخص برازش نرمال شده (NFI) |
| ۰/۹۵ | بیشتر از ۰/۹ | شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) |
| ۰/۹ | بیشتر از ۰/۹ | شاخص برازش نسبی (RFI) |
| ۰/۰۵۷ | کمتر از ۰/۸ | ریشه میانگین مجذور خطای تخمین ($RMSEA$) |

به منظور شناخت هر چه بهتر رابطه رسانه‌های اجتماعی بر ارزش ویژه برند، الگوی تحلیل مسیر صورت گرفت. یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر در الگوی ساختاری مربوط به فرضیه‌های پژوهش را نشان می‌دهد. همانطور که در خروجی نرم‌افزار از تخمین‌های معیارین (شکل ۱) و نیز اعداد معنی‌داری مربوط به تحلیل مسیر در فرضیه‌های پژوهش (جدول ۷) مشاهده می‌شود، مقادیر شاخص‌های تناسب حاکی از برازش مناسب الگویی است و مقدار نسبت کای دو بر درجه آزادی برابر با $1/92$ و کوچکتر از مقدار مجاز ۳، مقدار $RMSEA$ برابر با $0/068$ و کوچکتر از $0/08$ می‌باشد. همه ضرایب بر ارزش ویژه برند معنی‌دار دیده می‌شوند. تمام مولفه‌های رسانه اجتماعی مدل کندوی عسل دارای رابطه مثبت و معنی‌داری بر ارزش ویژه برند می‌باشند. مقدار معنی‌داری، اصلی‌ترین معیار برای بررسی روابط بین متغیرها در مدل است که باید مقداری بزرگتر از 1.96 یا کوچکتر از -1.96 باشد. لذا با توجه به این آماره تمام فرضیه‌ها تایید می‌گردند.

جدول شماره ۷: رابطه متغیرهای رسانه‌های اجتماعی و ارزش ویژه برند

| نتیجه | T | ضریب مسیر | مسیر فرضیه‌ها |
|-------------------|------|-----------|-------------------------|
| رابطه مستقیم دارد | ۳/۲۷ | /۳۲ | هویت ← ارزش ویژه برند |
| رابطه مستقیم دارد | ۳/۶۴ | /۳۶ | گفتگو ← ارزش ویژه برند |
| رابطه مستقیم دارد | ۲/۱۶ | /۲۷ | حضور ← ارزش ویژه برند |
| رابطه مستقیم دارد | ۴/۵ | /۳۵ | روابط ← ارزش ویژه برند |
| رابطه مستقیم دارد | ۴/۸۵ | /۳۹ | شهرت ← ارزش ویژه برند |
| رابطه مستقیم دارد | ۲/۸۶ | /۲۸ | گروه ← ارزش ویژه برند |
| رابطه مستقیم دارد | ۳/۴۶ | /۳۱ | اشتراک ← ارزش ویژه برند |

بحث و نتیجه گیری

نقش رسانه‌های اجتماعی بر ارزش ویژه برند با در نظر گرفتن رسانه اجتماعی اینستاگرام در مدارس از جمله مفاهیم نوین در عرصه‌ی مباحث رفتار سازمانی است. با این وجود تاکنون براساس جستجوهای محقق در کشور، به نظر می‌رسد تا کنون پژوهشی به بررسی رابطه این مفاهیم نپرداخته است. در این پژوهش به بررسی رابطه این دو متغیر با در نظر گرفتن مدل کندوی عسل اسمیت (۲۰۰۷) برای متغیرهای رسانه اجتماعی پرداخته شد. همانگونه که در

بخش یافته‌ها بیان گردید، تمامی معیارهای برازش الگو مطلوبیت دارد، لذا الگوی پیشنهادی مورد تایید می‌باشد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که هویت، اثر مثبت و معناداری بر ارزش ویژه برند دارد. بدین معنا که دیدگاه هویت از ارزش ویژه برند می‌تواند در رویکردهای تجربه‌ای مصرف خدمات آموزشی مدارس، تصویر کامل‌تری از ارزش ویژه برند مدارس ایجاد نماید. اگرچه عواملی از جمله قیمت‌گذاری و انتظارات والدین اساساً سطوح ارزیابی‌ها از برند مدارس را افزایش می‌دهند، اما یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تطابق هویت با برند مدارس نیز بر ارزیابی والدین از برند مدارس تأثیر می‌گذارد و در نتیجه به بالا بردن ارزش ویژه برند مدارس کمک می‌نماید. تأثیرات مثبت قوی و معنادار هویت بر ارزش ویژه برند این نکته مهم را در پی دارد که مدارس، باید توجه بیشتری به مفهوم هویت برند داشته و اهمیت بیشتری برای آن قائل شوند. شایان ذکر است که نتایج بدست آمده از فرضیه اول پژوهش، با تحقیقات انجام شده توسط اشرف و همکاران (۲۰۱۹)، شفیع‌ی و همکاران (۱۳۹۸) نیز قابل تایید است.

نتایج پژوهش نشان داد که گفتگو، اثر مثبت و معناداری بر ارزش ویژه برند دارد. گفتگو یا تبلیغات شفاهی در مورد خدمات آموزشی می‌تواند به صورت مکالمه‌های دو طرفه یا توصیه‌ها و پیشنهادات یک طرفه باشد. اما نکته اصلی این است که این گفتگوها در میان افرادی صورت می‌پذیرد که تصور می‌شود منافع اندکی از ترغیب دیگران به استفاده از خدمات آموزشی دارند. احتمال واکنش والدین نسبت به پیشنهاد یک دوست، همکار یا مشاور قابل اعتماد، بسیار بیشتر از واکنش او نسبت به یک پیام تبلیغاتی است و این واکنش تنها منحصر به جمع آوری اطلاعات نیست بلکه بیشتر به استفاده از خدمات آموزشی می‌انجامد. نتایج بدست آمده از فرضیه دوم پژوهش، با تحقیقات انجام شده توسط اشرف و همکاران (۲۰۱۹)، شفیع‌ی و همکاران (۱۳۹۸)، خدایاری و همکاران (۱۳۹۷) نیز قابل تایید است.

نتیجه پژوهش نشان داد که حضور، اثر مثبت و معناداری بر ارزش ویژه برند دارد. با توجه به چندوجهی بودن محیط مدرسه و ارتباط معلمان با طیف‌های گوناگونی از دانش‌آموزان، لذا لزوم استفاده از فضای مجازی بسیار قابل توجه بوده و حضور و دسترسی به رسانه‌های اجتماعی مدارس نظیر اینستاگرام، می‌تواند نقشی مکمل برای تقویت یادگیری دانش‌آموزان و افزایش آگاهی والدین نسبت به فرزندان و محیط مدارس باشد. لذا میزان علاقه‌مندی و رغبت والدین و دانش‌آموزان در راستای حضور فعال در رسانه‌های اجتماعی مدارس به منظور استفاده هر چه بهتر از محیط آموزشی مدارس در جهت تقویت ارزش برندهمدارس موثر است. نتایج بدست

آمده از فرضیه سوم پژوهش، با تحقیقات انجام شده توسط پلامو (۲۰۱۸)، شفيعی و همکاران (۱۳۹۸)، خدایاری و همکاران (۱۳۹۷) نیز قابل تایید است.

یافته‌های پژوهش نشان داد که روابط، اثر مثبت و معناداری بر ارزش ویژه برند مدارس دارد. والدینی که رضایت بیشتری از روابط خود با مدارس دارند، فعالیت‌های اختیاری مازاد بر مسئولیت‌های خود انجام می‌دهند تا نسبت به مدارس وفاداری خود را نشان دهند. لذا ارزش ارتباط خود را بالا برده و آن را حفظ کرده و با تصویر مطلوبی که از برند مدرسه در ذهنیت والدین ایجاد شده، همین تصویر به دیگران نیز القاء شده تا در نهایت به اهداف مشترک خود با مدرسه دست یابند. نتایج بدست آمده از فرضیه چهارم پژوهش، با تحقیقات انجام شده توسط پلامو (۲۰۱۸)، اشرف و همکاران (۲۰۱۹) نیز قابل تایید است.

نتایج بدست آمده از پژوهش نشان داد که شهرت، اثر مثبت و معناداری بر ارزش ویژه برند مدارس دارد. در واقع شهرت، ارزیابی بلندمدت ذینفعان از هویت برند مدارس است. بنابراین مدارس برای حفظ ارزش ویژه برند خود، ملزم به سنجش و پایش مستمر شهرت خویش از دیدگاه والدین و دانش‌آموزان هستند. پیشنهاد می‌شود رصد شهرت هر مدرسه به طور سالانه در دستور کار مدارس قرار گیرد تا در صورت نیاز، با اقدامات به موقع بتوان شهرت مدرسه را حفظ و تقویت نمود. شایان ذکر است که نتایج بدست آمده از فرضیه پنجم پژوهش، با تحقیقات انجام شده توسط پلامو (۲۰۱۸)، شفيعی و همکاران (۱۳۹۸) نیز قابل تایید است.

نتیجه پژوهش نشان داد که گروه، اثر مثبت و معناداری بر ارزش ویژه برند مدارس برای تعامل بیشتر با والدین و دانش‌آموزان، اقدام به ایجاد گروه یا انجمن‌های برند رسانه‌های اجتماعی نموده که به عنوان یک انجمن تخصصی غیر محدود از نظر جغرافیایی در فضای مجازی تعریف می‌شود. بدینوسیله مدارس بر احساس و باور والدین در خصوص اتکا بر برند مدارس اثر می‌گذارند و در دراز مدت این گونه فعالیت‌ها بر نگرش مثبت والدین و یا به نوعی وفاداری به برند مدارس و ادراک والدین و دانش‌آموزان از خدمات آموزشی و توانایی برآوردن انتظارات آنان تاثیر به‌سزایی دارد. نتایج بدست آمده از فرضیه ششم پژوهش، با تحقیقات انجام شده توسط پلامو (۲۰۱۸)، اشرف و همکاران (۲۰۱۹)، شفيعی و همکاران (۱۳۹۸) نیز قابل تایید است.

نتایج بدست آمده از پژوهش نشان داد که اشتراک‌گذاری، اثر مثبت و معناداری بر ارزش ویژه برند مدارس دارد. تجارت الکترونیکی، هزینه‌های انتقال اطلاعات به یکدیگر (شامل هزینه تلفن، پست و ...) بوسیله‌ی استفاده از یک ساختار که بین همه به اشتراک گذاشته می‌شود و انتقال دیجیتالی و استفاده دوباره از اطلاعات را کاهش می‌دهد. درحقیقت به اشتراک گذاشتن

اطلاعات بین کاربران رسانه‌های اجتماعی، این جذابیت را به وجود می‌آورد که افراد روابط نزدیکتری با هم داشته باشند و این امر سبب خواهد شد تا از طریق ارتباطات کلامی، اینترنتی و رسانه‌های اجتماعی به دوستان و آشنایان خود نیز مدرسه را معرفی کنند و لذا این اشتراک‌گذاری، منجر به تقویت ارزش ویژه برند مدرسه خواهد شد. شایان ذکر است که نتایج بدست آمده از فرضیه هفتم پژوهش، با تحقیقات انجام شده توسط اشرف و همکاران (۲۰۱۹)، پلامو (۲۰۱۸)، شفیع و همکاران (۱۳۹۸) نیز قابل تایید است.

- پیشنهاد‌های کاربردی مختلفی وجود دارند که می‌توانند به شرح زیر در نظر گرفته شوند:
- ۱- فرهنگ‌سازی و ایجاد نگرشی جدید در حوزه‌ی سیاست‌گذاران آموزش و پرورش در مورد نقش، اهمیت، توانایی و تأثیرگذاری آموزش‌های مجازی در آموزش و پرورش
 - ۲- ایجاد آمادگی‌های اجتماعی در والدین، دانش‌آموزان، معلمان، و مدارس، از طریق رسانه‌ها در خصوص آموزش مجازی و جدی گرفتن نقش و اهمیت آن همانند آموزش‌های حضوری
 - ۳- همسو سازی قوانین و مقررات با شرایط و ویژگی‌های آموزش مجازی از طریق ایجاد الزامات قانونی و وضع قوانین جدید ویژه آموزش در فضای مجازی
- از پیشنهاد‌های پژوهشی ذیل می‌توان در پژوهش‌های بعدی استفاده کرد:
- ۱- در این پژوهش از ابزار اندازه‌گیری پرسش نامه، استفاده شده بود. پیشنهاد می‌شود که طی پژوهشی مشابه از روش دلفی و مصاحبه با متخصصان این حوزه برای بررسی تاثیر رسانه‌های اجتماعی بر ارزش ویژه برند استفاده شود.
 - ۲- به بررسی دیگر متغیرهای موجود در رسانه‌های اجتماعی اعم از متغیرهای رفتاری، هنجاری، شناختی و ... با توجه به مدل پژوهش حاضر بپردازند.
 - ۳- با توجه به این که این پژوهش صرفاً برای مدارس ابتدایی شهر اصفهان انجام شده است، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای سایر حوزه‌ها نیز انجام شود.

منابع و ماخذ

- حمیدی‌زاده؛ محمدرضا، توسلی؛ اسماعیل. (۱۳۹۸)، بررسی تاثیر جذابیت‌های وبسایت روی عشق به برند (مطالعه موردی: بانک تجارت استان تهران)، فصلنامه مطالعات نوین کاربردی در مدیریت، اقتصاد و حسابداری، شماره ۱۷۴، ص ۱۸-۱۱.
- خدایاری؛ فرانک، امیریان، علی. (۱۳۹۷)، بررسی تاثیر رسانه‌های اجتماعی بر روابط مشتری-برند (مطالعه موردی: رسانه اینستاگرام)، پنجمین کنفرانس ملی پژوهش‌های کاربردی در مدیریت و حسابداری، تهران، انجمن مدیریت ایران، ص ۹-۵.
- شفیعی؛ محمد، رحمت‌آبادی؛ یزدان، سلیمان‌زاده؛ امید. (۱۳۹۸)، تأثیر ارتباطات بازاریابی رسانه‌های اجتماعی بر ارزش ویژه برند، ارزش ویژه ارتباطی و روابط مشتری، دوفصلنامه مطالعات رفتار مصرف کننده، دوره ۶، شماره ۱، ص ۱۲۴-۱۰۵.
- مرادی؛ فاطمه، توسلی؛ اسماعیل. (۱۳۹۷)، بررسی تاثیر عشق به مدرسه بر یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی با استفاده از مدل وانگ و همکاران، پویش در آموزش علوم تربیتی، دوره چهارم، شماره ۸، ص ۲۲-۲۱.
- مظهری؛ زهرا، مظهری؛ محمدمهدی. (۱۳۹۶)، بررسی تاثیر پذیرش فناوری بر میزان حل مساله دانش‌آموزان متوسطه اول شهرستان دامغان، پویش در آموزش علوم تربیتی، دوره چهارم، شماره ۷، ص ۱۴۹-۱۳۱.

- Aaker D. A. (1991). *Managing Brand Equity: Capitalizing on the Value of Brand Name*. New York: Free Press.
- Aaker D. A. (1996). *Measuring brand equity across product and market*. *California Management Review*, 38(3), 102-120
- Ashraf, S, Sehar.R and Azam F. (2019). *The Influence, of Social Media's Marketing Efforts on Brand Equity and Consumer Response*, *The IUP Journal Of Marketing Management*, Vol. XVIII, No. 2, 11-15.
- Brodie, R.J., Ilic, A., Juric, B., & Hollebeek, L. (2013). *Consumer engagement in a virtual brand community: An exploratory analysis*. *Journal of Business Research*, 105-114.
- Che Jasmine, Cheung, Christy & Thadani, Dimple. (2017). *Consumer Purchase Decision in Instagram Stores: The Role of Consumer Trust*. In *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences*. 30- 42

- Cheung, C. M., & Lee, M. K. (2010). A theoretical model of intentional social action in online social networks. *Decision support systems*, 24-30.
- Kaplan, A. M & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social Media. *Business Horizons*. 53(1), 59-68.
- Keller, K.L. (2008). *Strategic brand management: Building, measuring, and managing brand equity*, 3rd ed. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Kim J.H. Hyun H. (2010). A model to investigate the influence of marketing-mix efforts and corporate image on brand equity in the IT software sector. *Industrial Marketing Management*, under press.
- Tavssoli, hadizadeh, hamidian (2015), To Study the Effects of Advertising in Social Networks on Brand Love Consequences (A Case Study of Instagram), 3-4.
- Schivinski, B. & Dabrowski, D. (2015). The impact of brand communication on brand equity through Facebook. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 9(1), 31-53.
- Smith, C. (2016). By the numbers: 180+ interesting Instagram Statistics, Available: <http://expandedramblings.com/index.php/important-instagramstats>
- Pelamo, L. (2018). Brand equity building through social media marketing: case: EasySoda Finland Oy. Bachelor's Thesis, International Business, 5-9.
- Rajagopal, D. (2007). Brand Metrics: A Tool to Measure Performance. Available at SSRN 964695.

بررسی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان علوم تربیتی^۱

محمد مهدی بابائی^۲

چکیده

مساله اشتغال دانش‌آموختگان آموزش عالی، یکی از مسائل مهم اقتصادی و اجتماعی کشور است و برای پیش‌بینی برنامه‌های آینده ضروری می‌باشد. این مطالعه، با هدف تعیین وضعیت اشتغال و بیکاری دانش‌آموختگان علوم تربیتی انجام شد. روش تحقیق توصیفی-پیمایشی است. از نظر هدف، این پژوهش کاربردی است. جامعه آماری شامل دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی دانشگاه های پیام‌نور بابل، آزاد اسلامی بابل و مازندران در سال ۱۳۹۶ بود. از بین جامعه آماری تعداد ۱۶۵ نفر از دانش‌آموختگان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردید. داده‌ها با استفاده از آزمون کاسکوئر، تی دو گروهی مستقل، ضریب همبستگی با استفاده از نرم‌افزار SPSS21 تحلیل شد. نتایج نشان داد که، وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان با جنسیت زن و مرد رابطه وجود دارد و بین وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان کارشناسی و کارشناسی ارشد رابطه معنی‌داری وجود دارد. بین وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان با محل سکونت تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بین معدل و وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بین میزان فعالیت‌های پژوهشی با وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

واژگان کلیدی: اشتغال، بیکاری، دانش‌آموختگان علوم تربیتی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱/۲۴ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۶/۳۰

^۲ دانشجوی دکتری اقتصاد و مدیریت مالی آموزش عالی دانشگاه تهران. ایران. m.zmbm67@gmail.com

مقدمه

به تعبیر قرآن کریم، افق امید بخش حل همه امور با «انشراح صدر» آغاز می‌شود. در گشودگی سینه است که بارهای سنگین و کمرشکن سبک می‌شود و گشایش در عین تنگناها به وجود می‌آید. البته مسئولیت انسان، در همین گشایش‌های همراه با سختی، بیشتر می‌شود. فراغت از کار به معنای پایان وظیفه نیست، بلکه آغاز مسئولیتی دیگر است.

تغییرات بی سابقه و سریع علم و فناوری در قرن بیست و یکم و حرکت در راستای جهانی شدن تمام جنبه های زندگی بشر را تحت تاثیر قرار داده و موجب بروز شرایط ویژه و تغییر نیازهای نظام آموزش جوامع شده است. از آنجا که تغییر و تحول از اصول اساسی و اجتناب-ناپذیر سازمانی است (ایبلی، بابائی، ۱۳۹۷) و بهترین سازمانهای دنیا آن را وظیفه اصلی خود توصیف نموده اند (کارتز، الریچ، گلداسمیت^۱، ۲۰۱۲ و کنایر، کروپلی^۲، ۲۰۰۰ به نقل از ایبلی، بابائی، ۱۳۹۷). بنابراین، سیستم آموزشی تا حصول نتایج، آرمان و اهداف مورد انتظار فاصله بسیاری دارد که این خود، همانند دیگر سازمان‌های سنتی، مستلزم تغییرات سازمانی اساسی و بنیادی است که با برنامه‌ریزی، شناخت و آگاهی همراه باشد (بابائی، میرکمالی، لطفی، ۱۳۹۷). ایران به عنوان کشوری در حال توسعه، نیازمند رشد و توسعه متوازن و هماهنگ است تا در سایه آن بتواند زندگی بهتر و با رفاه و آرامش بیشتر را برای اعضای خود فراهم آورد. به این منظور الزامی است تا نظام‌ها و نهادهای مختلف اجتماعی در راه نیل به این هدف از تعامل، هماهنگی و ارتباطی پویا برخوردار باشند و با ارتباطات متقابل خود راه رسیدن به رشد و توسعه متوازن و پایدار را هموار سازند. آموزش عالی از نهادهای اصلی علمی- فرهنگی هر کشوری است که انجام پژوهش‌های بنیادی، علمی و کاربردی به منظور پیشرفت گسترش علم و دانش در جامعه؛ تربیت و تامین نیروی انسانی ماهر، متخصص و کارآمد مورد نیاز بخش‌های مختلف جامعه؛ تسهیل تحقق اهداف اجتماعی و فرهنگی و اعتلای سطح فرهنگی جامعه (مدهوشی و نیازی، ۱۳۸۹) از اهداف و مأموریت‌های آن است که باید با تلاشی همه جانبه راه ایجاد و رشد متخصصان علمی جامعه را در جهت توسعه پایدار از خود هموار سازد. متخصصانی که بار اصلی توسعه و پیشرفت هر کشوری از جمله ایران امروز را بر دوش کشند. از طرف دیگر

¹ Carter, Ulrich , Goldsmith

² Knapper & Cropley

هر کشوری نیازمند تولید و بازتولید کالاها، تجهیزات و وسایل مختلفی است و تجربه جهانی ثابت کرده است که هر کشوری اگر بخواهد به رفاه و امنیت دسترسی پیدا کند باید از بنیه و پشتوانه بالای تولیدی برخوردار باشد و این پشتوانه تولیدی نیازمند صنایعی کارآمد و پیشرفته است. صنایعی که باعث باروری اقتصاد آن جامعه خواهند شد (فیوضات و تسلیمی تهرانی، ۱۳۸۶: ۲۶۸). حمایت دولت نیز، در جهت فراهم کردن زیرساختها، حمایت حقوقی و مالی و هموار کردن قوانین و... امری اجتناب‌ناپذیر است و در نهایت اینکه همه این تلاش‌ها، همکاری و تعامل، باید در راستای پیشرفت همه‌جانبه و توسعه پایدار جامعه صورت گیرند و زمینه را برای رسیدن کشور به اهداف همه‌جانبه خود فراهم سازند. در این میان آنچه عقل و منطق برآن حکم می‌کند و تجربه کشورهای پیشرفته صنعتی نیز موید آن است حاکی از لزوم و ضرورت تعامل و ارتباط مستمر و محکم میان این چهار نهاد مهم اجتماعی در هر کشوری است. به نظر می‌رسد ایران و هر کشوری دیگر در صورتی می‌تواند به سوی توسعه پایدار و پیشرفت صنعتی گام بردارد که از تعامل و ارتباط این چهار نهاد مهم اجتماعی غافل نباشد. صنایع کشور در صورتی به رشد و توسعه واقعی دست خواهند یافت که از طرح‌های تخصصی و مبتکرانه دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دانشگاهها و مراکز و موسسات آموزش عالی و صاحبان اندیشه به طور جدی استفاده کنند و از دانشگاه‌ها در راه تولید صنعتی خود یاری گیرند و دانشگاه‌ها نیز وقتی در راه توسعه و پویایی قرار می‌گیرند که دانش و تخصص خود را در تولیدات صنعتی متجلی سازند و در راه تحقق و پژوهش برای پاسخگویی به نیازهای صنایع و نیازهای جامعه گام‌هایی جدی بردارند، اساساً دانشگاهها جایگاه تولید علم و دانش‌اند و این علم باید در جایی به مصرف رسد و صنایع و جامعه از ضروری‌ترین و مهم‌ترین نهادهایی هستند که نیازمند استفاده از این علم و دانش هستند و البته حمایت دولت نیز در راستای تحقق این امر اجتناب‌ناپذیر و قابل‌تامل است.

از طرفی، بروندهای دانشگاه [نیروی انسانی متخصص، نوآوری علمی و گسترش دامنه علم و دانش] بخشی مهم از دورندهای صنعت محسوب می‌شوند (جعفرنژاد و همکاران، ۱۳۸۴: ۴۲). لذا تولید و توزیع مناسب فناوری مرهون توسعه مراکز دانشگاهی و ارتباط مناسب آن با صنعت در کاربردی کردن نتایج تحقیقات انجام شده و حمایت دولت از طرح‌های پژوهشی متناسب با نیازهای بخش‌ها و زیربخش‌های مختلف جامعه در جهت حل مسائل و مشکلات

آن است. تجربه کشورهای توسعه یافته حاکی از آن است که عدم همکاری مناسب دانشگاه و صنعت، و حمایت دولت از ایندو نهاد، توسعه یافتگی جامعه را غیر ممکن یا دست کم دستیابی به آن را بسیار دشوار می‌کند (اچاک و مهدیانی، ۱۳۸۴: ۲۴۰). بر این مبنای آموزش عالی یکی از مهمترین دستگاه‌های فکری جامعه امروزی (والیما و هافمن^۱، ۲۰۰۸) و دانشگاه از آشناترین نهادهای تعریف شده اجتماعی برای تولید دانش و پرورش نیروی انسانی ماهر است (جان^۲، ۲۰۱۱). از وظایف مهم مجموعه‌ی آموزش عالی، پرورش نیروی انسانی کارآمد در بخشهای گوناگون و مورد نیاز جامعه است و هدف اصلی و نهایی دانشگاه‌ها تولید دانش، تامین نیازهای جامعه، تربیت متخصصان و ارائه راهکار برای حل معضلات اجتماعی در همه زمینه‌هاست (ایلی، بابائی‌منقاری، ۱۳۹۷). یکی از ابعاد مهم توسعه فراهم نمودن شرایط مناسب برای مناسبات بازار کار و فراهم نمودن شرایط لازم برای عرضه و تقاضای نیروی کار است. یکی از مهمترین موضوعات امروز اقتصاد ما مسئله اشتغال و بیکاری است و یکی از چالش‌های جدی پیش روی ما وضعیت نگران‌کننده بیکاری بویژه در بین فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی است. توجه به این موضوع طی دو دهه گذشته همواره از دغدغه‌های تصمیم‌گیران و برنامه‌ریزان بوده است. به نحوی که تلاش‌ها و سرمایه‌گذاری فراوانی برای افزایش نرخ اشتغال و کاهش نرخ بیکاری بکار گرفته شده است (نوروزی‌فیروز، اکبری، طیفوری، ۱۳۹۲). موضوع اشتغال و دستیابی افراد به شغل مورد نظر از اساسی‌ترین نیازهای یک جامعه محسوب می‌شود. یکی از اهداف کلان توسعه در کشورهای مختلف، کاهش بیکاری و توسعه فعالیت‌های شغلی است. بیکاری یک پدیده مخرب اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی است که رفع آن همواره از دغدغه‌های اساسی برنامه‌ریزان بوده است (صدیایی، بهاری، زارعی، ۱۳۹۰). امروزه بیکاری در بسیاری از کشورها بعنوان یک مشکل اساسی مطرح است به طوری که می‌توان گفت، ثبات یا زوال برخی دولت‌ها در گرو حل بحران بیکاری است (میرغفوری، رضایی، ۱۳۹۲). بیکاری، پدیده‌ای است که در سالهای اخیر ابعاد تازه‌ای به خود گرفته است. سالهای نظر به این بود که نرخ بیکاری با ارتقای سطح آموزش کاهش می‌یابد، به طوری که نرخ آن در بین دانش‌آموختگان آموزش عالی به صفر می‌رسد. این نظر امروزه با افزایش تعداد بیکاران آموزش دیده در سطح عالی، متزلزل شده است (ملک‌پور، محمدی، ۱۳۹۲). در ایران،

¹ Valimaa, J. & Hoffman

² John

افزایش ظرفیت‌های آموزش عالی از طریق ایجاد دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، باعث افزایش قابل ملاحظه دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها شده است (بختیاری، ۱۳۸۵). اما عدم توانایی ساختارهای کشور در تأمین فرصت‌های شغلی، موجب بروز بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاهی شده است (پارديا، ملکی، ۱۳۸۵). شغل در جوامع سهم اصلی را در هویت اجتماعی فرد دارد و در فرایند اجتماعی شدن، کسب مهارت‌های شغلی از عناصر عمده آن است. اشتغال وسیله‌ای است که فرد از مجرای آن به صحنه فعالیت‌های اقتصادی و اجتماعی کشانده می‌شود و نه تنها استمرار و انسجام جامعه‌اش را سبب می‌شود، بلکه از این رهگذر می‌تواند نیازهای مادی و معنوی خویش را نیز تأمین کند (چاپمن^۱، ۲۰۰۹). مسئله بیکاری در دهه اخیر به صورت یکی از مسائل حاد کشورهای توسعه نیافته درآمده است. در این کشورها مشکل بیکاری یک مسئله دوره‌ای ناشی از کاهش موقت رشد و تولید نیست، بلکه به صورت مسئله‌ای مزمن درآمده است؛ به علاوه، تفاوت بین بیکاری در کشورهای توسعه نیافته و توسعه یافته این است که در کشورهای توسعه نیافته بیکاری مختص جوانان و افراد تحصیل کرده است، در حالی که بیکاری در کشورهای توسعه یافته افراد مسن و بی‌مهارت را در بر می‌گیرد (الپاک^۲، ۲۰۰۸؛ به نقل از بیگدلی، کرامتی، بازرگان، ۱۳۹۱).

توسعه کمی و نامتوازن آموزش عالی در کشور از یک سو و نبود ظرفیت‌های مناسب برای جذب دانش‌آموختگان دانشگاهی از سوی دیگر، باعث شده تا فرصت‌های تشکیل سرمایه انسانی، ارتقای بهره‌وری و افزایش رشد اقتصادی به تهدیدهای بحران‌زا و چالش برانگیز در ابعاد مختلف اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ناشی از بیکاری دانش‌آموختگان تبدیل شوند. افزون بر این، دانش‌آموختگان دانشگاهی برای ورود به بازار کار، باید توانایی‌های سازگاری و هماهنگی با شرایط در حال تغییر جامعه خود را داشته باشند. پیشرفت فناوری‌ها، هر روز زمینه‌ی فرصت‌های شغلی را تغییر داده و شغل‌های جدیدی را ایجاد می‌کنند. این امر نیاز به دانش‌آموختگان کارآفرین و خوداشتغال را روز به روز افزایش می‌دهد (حسین‌پور، رضایی، ۱۳۸۹؛ به نقل از زلالی، خسروی‌پور، زارع، ۱۳۹۴). با توجه به تغییرات سریع بازار کار در سالهای اخیر تقاضای ارائه برنامه‌های آموزشی مرتبط با زندگی واقعی فراگیران و همسو با

¹ Chapman

² Elpuk

نیازهای بازار کار از جانب کارفرمایان، سیاستگذاران، و دیگر کارشناسان از نظام‌های آموزشی افزایش یافته است. همچنین با توجه به افزایش تعداد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و به تبع آن افزایش تعداد پذیرفته شدگان ورود به دانشگاه‌ها زمینه سازی برای اشتغال دانش-آموختگان و کاهش بیکاری یکی از مأموریت‌های اصلی دولت‌ها بوده است (چان، لین^۱، ۲۰۱۵). عدم توجه به این امر منجر به تربیت دانش آموختگانی خواهد شد که بین دانش و مهارت‌های آنان با نیازها و الزامات مشاغل تناسب وجود نخواهد داشت (هنمان، لیفنر^۲، ۲۰۱۰). مبانی نظری و مطالعات تجربی انجام شده حاکی از آن است که در کشور ما آنطور که باید و شاید تعاملات روشن و صحیحی بین این نهادها وجود ندارد. صاحبان صنایع علاقه‌ای به برقراری ارتباط با دانشگاه‌ها و بهره‌مندی از دانش و علم آنها را از خود نشان نمی‌دهد و بعضاً حالتی از بدبینی نسبت به دانشجویان و فارغ‌التحصیلان در بین آنها به چشم می‌خورد که افق برقراری ارتباط را تیره و تاریک می‌سازد (فیوضات و تسلیمی تهرانی، ۱۳۸۶: ۲۶۹). از طرف دیگر دانشگاهیان و دانشجویان نیز تصویر روشنی از صاحبان صنایع و کار صنعتی در ذهن خود ندارند (فیوضات و تسلیمی تهرانی، ۱۳۸۶: ۲۶۹). و حمایت دولت نیز در این حوزه چندان مشخص نیست و اکثر پژوهش‌ها انجام شده مسئله محور، نیازمحور و یا به عبارتی مأموریت‌گرا نبوده و در راستای تامین نیازهای جامعه و حل مسائل و مشکلات نیستند. این مسائل روی هم رفته ایجاد چنین ارتباطی را دشوار می‌سازد. دستاورد حیدری و همکاران (۱۳۹۵) مبتنی بر این بود که مهاجرت نیروی کار، اعم از ماهر و غیرماهر، موجب کاهش رشد اقتصادی، سرمایه‌گذاری و نرخ بازگشت سرمایه در سطح کلان می‌شود. این امر همچنین تولید بخش‌های مختلف اقتصادی را کاهش می‌دهد. از سویی، افزایش مهاجرت نیروی کار ماهر سطح دستمزدهای نیروی کار را در کل افزایش می‌دهد و در مقابل، قیمت سرمایه را که شامل سرمایه فیزیکی، منابع طبیعی و زمین است کاهش می‌دهد. افشاری، حسینی (۱۳۹۴) در پژوهشی به شناسایی و تحلیل موانع اشتغال در رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان ارشد پرداختند و نشان دادند فقدان یا کمبود حمایت دولتی از مشاغل علوم تربیتی، مهمترین مانع برای اشتغال فارغ‌التحصیلان در بخش علوم تربیتی است.

¹ Chan, Lin

² Hennemann, Liefner

دقیقی اصل و همکاران (۱۳۹۲) نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که میزان هزینه‌های تحقیق و توسعه در بخش آموزش عالی اثر مثبت و معنی‌داری بر روی رشد اقتصادی می‌گذارد. همچنین در مدل برآوردی میزان رشد نیروی کار شاغل و میزان موجودی سرمایه فیزیکی نیز اثر مثبت بر روی رشد اقتصادی دارد. میزان هزینه‌های تحقیق و توسعه در بخش آموزش عالی بیشترین تاثیر را نسبت به رشد نیروی کار شاغل و میزان موجودی سرمایه فیزیکی بر رشد تولید ناخالص داخلی دارد. در مطالعات نوروزی‌فیروز و همکاران (۱۳۹۲) تحت عنوان «بررسی وضعیت بازار کار دانش‌آموختگان عالی در ایران» انجام شد. نتایج تحقیق حاکی از آن است که نرخ بیکاری مردان تحصیلکرده در تمام رشته‌ها بیش از دو تا سه برابر نسبت به زنان است همچنین تراکم اشتغال و فارغ‌التحصیلان و دانشجویان در چند رشته خاص عملاً منجر به افزایش نرخ بیکاری فارغ‌التحصیلان این رشته‌ها در وضعیت موجود شده است. در تحقیق احمدی و همکاران (۱۳۹۴) نتایج نشان داد که معدل، محل زندگی، جنسیت، دوره‌های آموزشی پس از دانش‌آموختگی ارتباط معنی‌داری با اشتغال ندارد. متغیرهای رشته تحصیلی، مقطع تحصیلی بر اشتغال دانشجویان تاثیر معنی‌داری دارد.

در پژوهش بیگدلی و همکاران (۱۳۹۱) تحت عنوان «بررسی رابطه بین رشته تحصیلی با وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران» انجام شد. نتایج نشان داد که بین رشته تحصیلی، اشتغال و تناسب شغلی ارتباط معناداری دارد. فیض-پور، پوش‌دوزباشی؛ دهقانپور (۱۳۸۸) به این نتیجه دست یافتند که نسبت دستیابی به شغل در بیکاران فارغ‌التحصیلان در گروه علوم انسانی تفاوت معنی‌داری با این نسبت در فارغ-التحصیلان سایر گروه‌ها نشان نمی‌دهد. این در حالی است که تفاوت‌های معنی‌داری را می‌توان در نسبت مذکور برای دانش‌آموختگان رشته‌های مختلف علوم انسانی مشاهده کرد.

ژئو و همکاران (۲۰۱۷) به این دستاورد رسیده‌اند که آموزش عالی تاثیر مثبت و معنی‌داری بر رشد اقتصادی کشور چین می‌گذارد. در حالی که کیفیت آموزش عالی تاثیر ناچیزی را بر روی رشد اقتصادی نشان داد. به علاوه نقش نوآوری و تکنولوژی بر رشد اقتصادی اثر مثبتی می‌گذارد. احمد، خالک^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان علل بیکاری در میان جوانان تحصیلکرده

¹ Ahmad, Khalk

در پاکستان نشان دادند، بیکاری زنان نسبت به مردان بیشتر است و این امر به دلیل تقسیم بندی در بازار کار بر اساس چشم انداز جنسیتی می باشد. نتایج تحقیقات انجام گرفته (ایبرو، ملک^۱، ۲۰۱۲؛ ستی، پرادهند^۲، ۲۰۱۲) در زمینه‌ی نقش ویژگی‌های خانوار در الگوی مصرف خانوار نشان می‌دهد که نقش عوامل جمعیتی (ساختار سنی، ترتیبات زندگی خانوار، ترکیب خانوار)، اجتماعی و اقتصادی (سطح تحصیلات، وضعیت اشتغال، درآمد خانوار) در الگوی مصرف تاکید داشته‌اند.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموختگان رشته علوم تربیتی دانشگاه دولتی مازندران (بابلسر)، دانشگاه پیام نور بابل و دانشگاه آزاد اسلامی بابل^۳ بین سال‌های ۹۶-۱۳۹۵ است. به منظور تعیین حجم نمونه از روش نمونه‌گیری در دسترس، استفاده شده است که بر این اساس اطلاعات مربوط به دانش‌آموختگان از دانشگاه‌های مذکور اخذ شده است. محققان موفق شدند با تعداد ۱۶۵ نفر از افراد ارتباط تلفنی داشته باشند و خواستار مشارکت در پژوهش را داشته باشند. اطلاعات مورد نیاز متغیر وابسته (وضعیت اشتغال) بر حسب انجام کار براساس حکم رسمی و دریافت حقوق منظم (بلی=۱، خیر=۰) مورد نظر بود و نیز متغیرهای مستقل (انجام فعالیت‌های پژوهشی، مقطع تحصیلی، محل تولید، معدل، نوع دانشگاه، جنسیت و...) با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته جمع‌آوری گردید.

روش گردآوری داده‌ها شامل مطالعات کتابخانه‌ای و پژوهش‌های میدانی بود. در این پژوهش، اطلاعات ثانویه (اطلاعاتی که از قبل تولید شده و در منابع موجود قابل دسترسی است) از طریق روش کتابخانه‌ای شامل مطالعه کتب، اسناد و مدارک، مجلات تخصصی و همچنین مطالب مورد نیاز از اینترنت (پایگاه‌های اطلاعاتی) جمع‌آوری شده و از این اطلاعات برای تدوین مبانی نظری و پیشینه پژوهش، استفاده شده است. علاوه بر اطلاعات گردآوری شده از طریق مطالعه در مورد اشتغال و بیکاری، در این قسمت به منظور جمع‌آوری داده‌های اصلی برای پاسخ به سؤالات پژوهش، از روش میدانی و ابزار پرسشنامه استفاده شده است.

¹ Ebru, Melek

² Sethi, Pradhan.

^۳ در این پژوهش دانشگاه آزاد و پیام نور به خاطر اخذ شهریه به عنوان دانشگاه غیر دولتی در نظر گرفته شد.

در قسمت مقدمه پرسش‌نامه، موضوع و هدف کلی پژوهش «وضعیت اشتغال و بیکاری دانش‌آموختگان علوم تربیتی» ارائه شده است. متغیرهای اصلی پژوهش؛ یعنی اشتغال و بیکاری برای پاسخ‌دهنده تشریح شده و پژوهشگر، پاسخ‌دهندگان را نسبت به اهمیت و ضرورت پژوهش آگاه کرده تا با دقت بیشتری به سؤالات پاسخ دهند.

شیوه اجرا و جمع‌آوری اطلاعات به این گونه بود که با توجه به ماهیت توصیفی آن در چند مرحله انجام شد: مرحله اول: آماده‌سازی و متناسب‌سازی پرسشنامه‌های مربوطه مرحله دوم: رجوع به اداره کل آموزش دانشگاه مازندران، پیام‌نور و دانشگاه آزاد اسلامی واحد بابل برای گرفتن مجوزهای لازم مرحله سوم: پژوهشگران با حضور در دانشگاه‌های انتخاب شده، ضمن طرح موضوع پژوهش، با تأکید بر اینکه پرسش‌نامه‌های پژوهش، بدون نام هستند و نتایج پژوهش به‌منظور بهبود امر آموزش عالی می‌باشد، از فارغ‌التحصیلان تقاضا می‌کند تا در صورت تمایل به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دهند. مرحله چهارم: در این مرحله داده‌های آماری در بین نمونه‌های آماری جمع‌آوری شده و در نهایت تجزیه و تحلیل داده‌های دریافت شده از پرسشنامه‌ها صورت گرفت.

یافته‌ها

- آیا بین وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان و جنسیت آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد؟

جدول شماره ۱: تفاوت دانش‌آموختگان زن و مرد در وضعیت اشتغال

| =۴/۵Chi-Square test ۱df= ۰/۰۲Sig= | کل | زن | مرد | وضعیت اشتغال |
|---|-----|----|-----|--------------|
| | ۷۰ | ۲۴ | ۴۶ | شاغل |
| | ۹۵ | ۵۵ | ۴۰ | بیکار |
| | ۱۶۵ | ۷۹ | ۸۶ | کل |

جهت بررسی تفاوت جنسیت (مرد و زن) و وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان، از آزمون کای اسکوئر استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۱ مشاهده می‌شود. براساس نتایج حاصل جدول، بین مقادیر مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد و براساس آن وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان زن و مرد به لحاظ اشتغال، وضعیت متفاوتی دارد.

- آیا بین وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان و مقطع تحصیلی آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد؟

جدول شماره ۲: تفاوت دانش‌آموختگان کارشناسی و ارشد در وضعیت اشتغال

| Chi-Square test =۹/۴۵ ۱df= ۰/۰۰۱Sig= | کل | کارشناسی ارشد و بالا تر | کارشناسی | وضعیت اشتغال |
|---|-----|----------------------------|----------|--------------|
| | ۱۰۸ | ۶۶ | ۴۲ | شاغل |
| | ۵۷ | ۲۵ | ۳۲ | بیکار |
| | ۱۶۵ | ۹۱ | ۷۴ | کل |

بررسی مقطع تحصیلی فارغ‌التحصیلان و وضع اشتغال با استفاده از آزمون کای اسکوئر که نتایج آن در جدول فوق مورد بررسی قرار گرفته است، بیانگر این است که تفاوت دو گروه معنادار است و مقدار مشاهده شده اشتغال دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد و بالاتر بیش از مقدار مورد انتظار است.

- آیا بین وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان و محل سکونت آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد؟

جدول شماره ۳: تفاوت دانش‌آموختگان شهری و روستای در وضعیت اشتغال

| Chi-Square =۱۲/۹test ۱df= ۰/۰۰۰Sig= | کل | روستای | شهری | وضعیت اشتغال |
|--|-----|--------|------|--------------|
| | ۱۰۱ | ۳۷ | ۶۴ | شاغل |
| | ۶۴ | ۴۹ | ۱۵ | بیکار |
| | ۱۶۵ | ۸۶ | ۷۹ | کل |

جهت بررسی تفاوت بین وضعیت اشتغال بین دانش‌آموختگان با محل سکونت‌شان از آزمون کای اسکوئر استفاده شده است، و نتایج آن در جدول فوق قابل مشاهده است. براساس نتایج بدست آمده وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان شهری و روستایی متفاوت می‌باشد.

آیا بین سوابق پژوهشی دانش‌آموختگان شاغل و غیرشاغل تفاوت وجود دارد؟

جدول شماره ۴: تفاوت وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان و سوابق پژوهشی

| متغیر | گروه | تعداد | میانگین (انحراف معیار) | تی | سطح معنی- داری |
|-----------------|-------|-------|---------------------------|------|-------------------|
| وضعیت اشتغال | بیکار | ۳۰ | (۲۷/۹)۱۱۶/۵ | ۶/۰۷ | ۰/۰۰۳ |
| | شاغل | ۳۰ | (۵/۲)۱۶/۰۶ | | |

جهت بررسی تفاوت بین وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان با سوابق پژوهشی از آزمون تی مستقل استفاده شده است و برای بررسی نرمال بودن از آزمون کولموگروف-اسمیرنف استفاده شد ($\text{sig}=۰/۴۵۳$)، نتایج آزمون تی در جدول فوق مورد مشاهده است. میانگین بیکار برابر $(۲۷/۹ \pm ۱۱۶/۵)$ و شاغل برابر $(۵/۲ \pm ۱۶/۰۶)$ بدست آمده است. مقدار $t_r = -۶/۰۷$ محاسبه شده با توجه به $p < ۰/۰۵$ در سطح اطمینان ۹۵٪ می‌توان نتیجه گرفت بین وضعیت اشتغال شاغل و بیکار تفاوت وجود دارد.

- آیا بین وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان و نوع دانشگاه محل تحصیل آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد؟

جدول شماره ۵: تفاوت دانش‌آموختگان با مدرک تحصیلی متفاوت در وضعیت اشتغال

| متغیر | گروه | تعداد | میانگین (انحراف معیار) | تی | سطح معنی- داری |
|-----------------|----------|-------|---------------------------|------|-------------------|
| وضعیت اشتغال | دولتی | ۳۰ | (۲۷/۹)۱۱۶/۵ | ۶/۰۷ | ۰/۰۰۳ |
| | غیردولتی | ۳۰ | (۵/۲)۱۶/۰۶ | | |

جهت بررسی تفاوت بین وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان از دانشگاه‌های مختلف از آزمون تی مستقل استفاده شده است. برای بررسی نرمال بودن از آزمون کولموگروف-اسمیرنف استفاده شد ($\text{sig}=۰/۴۵۳$)، نتایج آزمون تی در جدول فوق مورد مشاهده است. میانگین دانشگاه دولتی برابر $(۲۷/۹ \pm ۱۱۶/۵)$ و دانشگاه غیر دولتی برابر $(۵/۲ \pm ۱۶/۰۶)$ بدست آمده است.

مقدار $t_r = -۶/۰۷$ محاسبه شده با توجه به $p < ۰/۰۵$ در سطح اطمینان ۹۵٪ می‌توان نتیجه گرفت بین دانشگاه دولتی و غیردولتی از نظر میزان اشتغال دانش‌آموختگان تفاوت وجود دارد. - آیا بین وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان و استعداد درخشان بودن و نبودن رابطه معنی‌داری وجود دارد؟

جدول ۶. تفاوت دانش‌آموختگان دارای استعداد درخشان و عادی در وضعیت اشتغال

| Chi-Square test =۲/۰۳ ۱df= ۰/۲۴۴Sig= | کل | فاقد استعداد درخشان | دارای استعداد درخشان | وضعیت اشتغال |
|---|-----|------------------------|-------------------------|-----------------|
| | ۶۷ | ۳۲ | ۳۵ | شاغل |
| | ۹۸ | ۵۰ | ۴۸ | بیکار |
| | ۱۶۵ | ۸۲ | ۸۳ | کل |

جهت بررسی تفاوت بین فارغ‌التحصیلان دارای استعداد درخشان و فاقد استعداد درخشان با وضعیت اشتغال از آزمون کای اسکوئر استفاده شده است، که نتایج آن در جدول فوق قابل مشاهده است. بر این اساس بین مقادیر مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

- آیا بین معدل دانش‌آموختگان شاغل و غیرشاغل تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

جدول شماره ۷: تفاوت وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان با معدل

| متغیر | گروه | تعداد | میانگین (انحراف معیار) | تی | سطح معنی- داری |
|-----------------|------------|-------|---------------------------|------|-------------------|
| وضعیت اشتغال | معدل بالا | ۳۰ | (۱۵/۷)۲۱۴/۲ | ۴/۴۱ | ۰/۰۰۴ |
| | معدل پایین | ۳۰ | (۱۴/۵)۱۴/۷۵ | | |

جهت بررسی تفاوت بین وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان با معدل از آزمون تی مستقل استفاده شده است و برای بررسی نرمال بودن از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد (sig=۰/۵۴۱)، نتایج آزمون تی در جدول فوق مورد مشاهده است. میانگین معدل بالا برابر (۲۱۴/۲ ۱۵±/۷) و معدل پایین برابر (۱۴/۷۵ ± ۱۴/۵) بدست آمده است. مقدار $t_r = ۴/۴۱$

محاسبه شده با توجه به $p < 0/05$ در سطح اطمینان ۹۵٪ می‌توان نتیجه گرفت بین وضعیت اشتغال شاغل و معدل تفاوت وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

رشد سریع تحولات صنعتی و تکنولوژیکی در سالهای اخیر سبب شده است تا نهادهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی در فضایی کاملا تازه به بازنگری اهداف، سیاستها و راهبردهای اجرایی خود با محوریت دانایی بپردازند اطلاع روزآمد برنامه‌ریزان آموزشی از کم و کیف تحولات سایر نهادهای اجتماعی و اقتصادی در تناسب هرچه بیشتر این آماده‌سازی و فراهم کردن تمهیدات لازم برای انطباق مناسبتر این نظام با تحولات، بسیار تاثیرگذار است. موضوع اشتغال و دستیابی افراد به شغل موردنظر از اساسی‌ترین نیازهای یک جامعه محسوب می‌شود. یکی از اهداف کلان توسعه در کشورهای مختلف، کاهش بیکاری و توسعه فعالیت‌های شغلی است. بیکاری یک پدیده مخرب اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی است که رفع آن همواره از دغدغه‌های اساسی برنامه‌ریزان بوده است. امروزه، بیکاری در بسیاری از کشورها به عنوان یک مشکل اساسی مطرح است به طوری که می‌توان گفت؛ ثبات یا زوال برخی دولت‌ها در گرو حل بحران بیکاری است. از این رو مطالعه حاضر به تحلیل کمی اشتغال و بیکاری دانش-آموختگان علوم تربیتی پرداخته شد. نتایج تحقیق نشان داد که بین وضعیت اشتغال دانش-آموختگان و جنسیت آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد. این نتایج با یافته‌های پژوهش سعیدی‌رضوانی و همکاران (۱۳۸۹) و نامجویان شیرازی (۱۳۸۴) همخوان است. شاید با توجه به وضع اقتصادی کنونی و نیاز افراد به استقلال مالی جهت رفاه بیشتر، فرهنگ کار منزل مخصوص زن و کار بیرون منزل مخصوص مردان باشد.

براساس یافته‌های تحقیق بین وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان کارشناسی و کارشناسی ارشد رابطه معنی‌داری وجود دارد. یافته این تحقیق، با پژوهش احمدی (۱۳۹۳)، محمودیان، رشوند (۱۳۸۹) همخوان است. این امر شاید ناشی از این باشد که کارفرمایان، تمایل به استخدام نیروی کار متخصص باشد و به علاوه، خود فارغ‌التحصیلان با مدرک بالاتر با شرایط حقوقی بیشتر راضی به کار باشند و ترجیح دهند که زمان بیشتری برای یافتن شغل مناسب‌تر با توجه به مدرک تحصیلی خودشان باشند. براساس یافته‌های تحقیق بین وضعیت اشتغال دانش-

آموختگان با محل سکونت آنها رابطه وجود دارد. این نتیجه با یافته نامجویان شیرازی (۱۳۸۴) همسو است. می‌توان نتیجه تحقیق را اینگونه تبیین کرد که امکانات رفاهی و اجتماعی بین خانواده‌های دانشجویان شهری و روستای با همدیگر متفاوت است و این امر باعث به وجود آمدن نقش اشتغال آنها بعد از فارغ‌التحصیلی می‌گردد. براساس نتایج تحقیق، بین معدل و وضعیت اشتغال تفاوت وجود دارد. یافته‌های این تحقیق با نتایج پژوهش احمدی (۱۳۹۳) همسو نیست. دلیل این ناهم‌سوی می‌تواند این باشد که پژوهش احمدی (۱۳۹۳) رشته جامعه‌شناسی را بررسی کرده ولی در این پژوهش رشته علوم تربیتی مورد مطالعه قرار گرفته است. براساس نتایج تحقیق، بین سوابق پژوهشی و وضعیت اشتغال تفاوت معنی داری وجود دارد. یافته‌های این پژوهش با تحقیق احمدی (۱۳۹۳) همسو است. در تبیین این تحقیق می‌توان گفت که انجام دادن فعالیت‌های تحقیقی مستلزم روحیه پژوهشی می‌باشد. کسانی که دارای چنین روحیه قوی هستند، در جامعه برای یافتن شغل مناسب موفق‌تر هستند. براساس نتایج تحقیق، بین دانشگاه دولتی و غیردولتی از نظر میزان اشتغال دانش‌آموختگان رابطه وجود دارد. با پژوهش احمدی (۱۳۹۳) همخوان است. این امر شاید به این دلیل باشد که کارفرمایان به نحوه ورود به دانشگاه دانش‌آموختگان اهمیت می‌دهند. براساس یافته‌های حاصل از مدل رگرسیون لجستیک، در نهایت، متغیرهای جنسیت و نوع دانشگاه قادرند به طور معنی‌داری نسبت شانس اشتغال را پیش‌بینی کنند. بررسی موضوعات، مسائل و چالش‌های نظام آموزش عالی و ارتباط آن با برنامه‌های توسعه، بازار کار و سیاست‌های اشتغال - زایی دانش‌آموختگان آموزش عالی به ویژه از بعد مهارت و توانایی دانش‌آموختگان به منظور انتخاب الگوها و سیاست‌های کارآمد و همچنین منطبق با اوضاع اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی هر منطقه کار ساده‌ای نیست. بنابراین پیشنهاد می‌شود که: با توجه به اینکه تربیت نیروی انسانی مورد نیاز بخش‌های مختلف کشور از اهداف اصلی دانشگاه‌ها می‌باشد و مطالعه و تحقیق بر روی دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها که محصول اصلی دانشگاه‌ها می‌باشند عملکرد دانشگاه‌ها و نظام آموزش عالی را در جهت این هدف نمایان می‌سازد لذا ضرورت دارد بانک اطلاعات دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها طراحی و تدوین گردد تا با سهولت بهتری کارایی برونی نظام آموزش عالی مورد مطالعه و بررسی محققین قرار گیرد و در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری نظام آموزش عالی کشور مورد استفاده قرار گیرد.

فراهم کردن بستر مناسب برای تعامل دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی با صنایع و مراکز تحقیقاتی دولتی به منظور انجام پژوهش‌های تحقیقاتی و به تبع آن تشکیل تیم‌های پژوهشی در جهت انتشار تولیدات علمی مشترک بین دانشگاه‌ها و پژوهشگران شاغل در صنعت.

منابع و ماخذ

ابیلی، خدایار؛ بابائی، محمد مهدی (۱۳۹۷). شناخت آموزش عالی قاره آسیا با رویکرد سیستمی: بر اساس مطالعات انجام شده درباره آموزش عالی ژاپن، مالزی و ایران. مجله مطالعات آموزشی مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش، سال ششم (۱): ۸۳-۶۲.

احمدی، سیروس؛ مختاری، مریم؛ حسین‌نژاد، قدم (۱۳۹۴). ارزیابی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان رشته‌های علوم انسانی و عوامل موثر بر آن (مورد مطالعه: دانشگاه یاسوج). فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال هفتم، (۴): ۱-۲۰.

احمدی، سیروس (۱۳۹۳). بررسی وضعیت اشتغال و دانش‌آموختگان جامعه‌شناسی و عوامل مرتبط با آن. دوفصلنامه جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه. سال سوم (۱): ۲۳-۱.

بابائی، محمد مهدی؛ میرکمالی، سیدمحمد؛ لطفی، علی (۱۳۹۷). یادگیری زبان انگلیسی با فناوری اطلاعات و شیوه سنتی در دانش‌آموزان رشته تربیت بدنی. مجله مدیریت ارتباطات در رسانه‌های ورزشی، سال ششم (۲۱): ۶۸-۶۳.

بیگدلی، مژگان؛ کرامتی، محمدرضا؛ بازرگان، عباس (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین رشته تحصیلی با وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، (۶۵)، ۱۳۱-۱۱۱.

بختیاری، صادق (۱۳۸۵). تحلیلی از وضعیت اشتغال و بیکاری فارغ‌التحصیلان نظام آموزش عالی. مجموعه مقالات اولین همایش اشتغال و نظام آموزش عالی کشور. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

پارديا، رحمان؛ ملکی، بهزاد (۱۳۸۵). جایگاه کشورهای جهان سوم در انتشارات تولیدات علمی جهان (مطالعه موردی: کشور جمهوری اسلامی ایران). کنگره ملی علوم انسانی: وضعیت امروز چشم‌انداز فردا، تهران.

سعیدی‌رضوانی، محمود؛ حسین‌زاده، معصومه، باغگلی، حسین (۱۳۸۹). سرنوشت شغلی فارغ‌التحصیلان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد. مطالعات تربیتی و روانشناسی، (۱۱).

جعفرنژاد، احمد؛ مهدوی، عبدالمحمد؛ خالقی سرروش، فریبا. (۱۳۸۴). بررسی موانع و ارائه راهکارهای توسعه روابط متقابل صنعت و دانشگاه در ایران. فصلنامه مدیریت دانش. شماره ۷۱. صص: ۶۲-۴۱.

حیدری، حسن؛ داودی، نرمین؛ طالبی، فرزانه (۱۳۹۵). آثار کلان اقتصادی و بخشی مهاجرت نیروی کار متخصص و غیرمتخصص در کشور ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۲ (۴)، ۴۲-۲۵.

زلالی، نعیمه؛ خسروی‌پور، بهمن؛ زارع، عادل (۱۳۹۴). تنگناها و چالش‌های اشتغال دانش‌آموختگان کشاورزی از دیدگاه مدیران اجرایی. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، (۳۳)، ۷۳-۸۳.

صدیایی، اسکندر؛ بهاری، عیسی؛ زارعی، امید (۱۳۹۰). بررسی وضعیت اشتغال و بیکاری در ایران طی سال‌های ۳۵-۸۹. راهبرد یاس، (۲۵).

فیوضات، ابراهیم؛ تسلیمی‌تهرانی، رضا. (۱۳۸۶). بررسی جامعه‌شناختی رابطه دانشگاه و صنعت در ایران امروز. پژوهشنامه علوم انسانی: شماره ۵۳، بهار ۱۳۸۶. صص: ۲۸۸-۲۶۷.

فیض‌پور، محمدعلی؛ پوش‌دوزباشی، هانیسه؛ دهقانپور، محمدرضا (۱۳۸۸). مقایسه وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان جویای کار رشته‌های علوم انسانی با سایر رشته‌ها در استان یزد. نامه آموزش عالی، سال دوم، (۷).

ملک‌پور، علی؛ محمدی، فواد (۱۳۹۲). بررسی زمینه‌ها و موانع اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاهی مقطع کارشناسی رشته علوم انسانی و اجتماعی شهرستان بیجار. ماهنامه اجتماعی، اقتصادی، علمی و فرهنگی کار و جامعه، (۱۵۷).

محمودیان، حسین؛ رشوند، مرجان (۱۳۸۴). وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان آموزش عالی شهر تهران با تاکید بر عوامل جمعیتی و اجتماعی موثر بر آن. مجله انجمن جمعیت‌شناسی ایران، (۹).

میرغفوری، حبیب‌الله؛ رضایی، انسیه (۱۳۹۲). تحلیل در پیش‌بینی اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاهی در استان یزد با استفاده از رویکرد پویایی سیستم. مجله علمی-پژوهشی سیاست-گذاری اقتصادی، سال پنجم، (۱۰).

نامجویان شیرازی، زهرا (۱۳۸۴). بررسی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان دانشکده کشاورزی دانشگاه شیراز. پایان‌نامه ارشد در رشته ترویج و آموزش کشاورزی. دانشکده کشاورزی، دانشگاه شیراز.

نوروزی‌فیروز، مهرداد؛ اکبری، صادق؛ طیفوری، وحید (۱۳۹۲). بررسی وضعیت بازار کار دانش‌آموختگان عالی در ایران ۱۳۹۰ با تاکید بر استان گیلان. همایش تحلیل یافته‌های سرشماری نفوس و مسکن ۱۳۹۰، ۵ و ۶ آذر ماه.

Ahmad, M.M., Khaleek, S.Q. (2013). "Causes of unemployment Among the Educated Youth in Pakistan, the international Journal of social sciences 30Th May 2013. Vol. 11 NO.1.

Chapman, B. (2009). The access implication of income contingent charges for higher education. *Economic of Review*, 24(5), 63-66.

Chan, Sheng-Ju., & Lin, Liang- Wen(2015). Massification of Higher Education in Taiwan: Shifting Pressure from Admission to Employment. *Higher Education Policy*. 28, 17-33

John, VW. Human capital, higher education institutions and quality of life, 2011, 41(5): 446- 454.

Ebru C., and Melek A. (2012). A Microeconomic analysis of household consumption expenditure determinants for both rural and urban Areas in Turkey. *American International Journal of Contemporary Research*. 2, 27-34.

Hennemann, s., & Liefner, I. (2010). Employability of German Geography Graduates: The Mismatch between Knowledge Acquired and Competences Required. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(2), 215–230.

Valimaa, J. & Hoffman, D. Knowledge society discourse and higher education. *High Edue*, 2008, 56: 265-285.

Sethi.N and Pradhan.H. K. (2012). The Patterns of Consumption Expenditure in Rural households of Western ODISHA of India: An Engel Ratio Analysis, *International Journal of Sustainable Development*.

Zhu, Tian-Tian, Peng, Hua-Rong, Zhang, Yue-Jun (2017). The Influence of Higher Education Development on Economic Growth: Evidence from Central China. *Higher Education Policy*, (2), 1-19.

بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های هیجانی بر ابعاد کارآمدی خانواده در شرایط شیوع کرونا^۱

ستاره موسوی^۲

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های هیجانی بر ابعاد کارآمدی خانواده شهر اصفهان در شیوع کرونا بود. جامعه آماری این پژوهش والدین کودکان دارای فرزند شاغل به تحصیل در مدارس دوره ابتدایی در سال ۹۸-۹۹ بودند. برای انتخاب نمونه ۳۲ زوج (۶۴ نفر) از والدین دانش آموزان دوره ابتدایی انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. فرضیه اصلی پژوهش بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های هیجانی بر ابعاد کارآمدی خانواده در شیوع کرونا بود. پرسشنامه (SFI) را بیورز و هامپسون (۱۹۹۰) به منظور ارزیابی ادراک فرد از عملکرد خانواده طراحی کردند. ساختار این پرسشنامه مطابق با مدل بیورز از عملکرد خانواده می‌باشد. متغیر مستقل آموزش مهارت‌های هیجانی بود که در هشت جلسه تنظیم و به گروه آزمایش آموزش داده شد. نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های هیجانی ابعاد کارآمدی خانواده در شرایط شیوع کرونا را افزایش می‌دهد و بین نتایج گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی داری دیده شده است ($P < 0/01$).

واژگان کلیدی: آموزش مهارت‌های هیجانی، کارآمدی خانواده، کرونا.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱/۲۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۲/۱۸

^۲ آموزگار ابتدایی، دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان. ایران. setarehmousavi@gmail.com

مقدمه

خانواده از ارکان عمده و نهادهای اصلی هر جامعه و یکی از طبیعی‌ترین گروه‌هایی است که می‌تواند نیازهای مادی، عاطفی و تکاملی و همچنین نیازهای معنوی انسانها را برطرف نماید. این واحد اجتماعی مبدأ بروز عواطف انسانی و کانون صمیمانه‌ترین روابط و تعاملات بین فردی است (ثنائی، ۱۳۷۹: ۱۰).

سعادت و سلامت خانواده به وجود ارتباطات سالم و بالنده بین زوجین بستگی دارد و چنانچه پایه و بنیاد خانواده از استحکام لازم برخوردار نباشد، پیامد چنین خانواده‌هایی وجود جوی منفی، فضایی بی‌روح وافرادی که ممکن است دچار انواع مسائل جسمی و ... شوند، می‌باشد. ستیر^۱ (۱۳۷۶) معتقد است که خانواده‌های بالنده نحوه برقراری ارتباط و ارسال پیام را به خوبی یاد گرفته‌اند و بنابراین الگوهای سالمی را تشکیل می‌دهند و ویژگی‌های زیر را دارا می‌باشند:

نشاط، سرزندگی، اصالت، محبت، علاقه، حضور قلب و روح، قدرت ریسک کردن، برخورداری از حقوق، ارزش قایل شدن برای یکدیگر، چهره‌های آرمیده، صحبت با آهنگی پرمایه و روشن، گشاده‌رو و مهربان، سکوت‌های آرامش‌بخش نه سکوت‌های ناشی از ترس و احتیاط، والدینی با ویژگی‌های دوست‌نه ویژگی‌های ارباب، هر اشتباهی فرصتی است برای یادگیری جدید و نه فرصتی برای تخریب، بذله‌گویی (ستیر، ترجمه بیرشک، ۱۳۷۶: ۵۵). در این راستا یکی از مولفه‌هایی که ارتباطات سالم زوجین را تحت تاثیر قرار می‌دهد، بروز ویروس کرونا می‌باشد. در ۱۲ ژانویه سال ۲۰۲۰ به طور موقت جدیدسازمان بهداشت جهانی^۲ این ویروس را به عنوان (کروناویروس نوین ۲۰۱۹) نامگذاری کرد. این ویروس با سرعت غیر قابل باوری کل جهان را درگیر نموده و سیاستمداران و کارگزاران بهداشت و درمان برای مدیریت آن تدابیری در راستای قرنطینه‌خانی، حضور اجباری در منازل و آموزش مجازی اتخاذ نمودند (وانگ، لیو، وانگ، لی، جیانگ، هی و ژیا،^۳ ۲۰۲۰) که این شرایط پیامدهای جدی روانشناختی بر بستر ارتباطات خانوادگی داشته است به گونه‌ای که تحقیقات و گزارشها بیانگر روند صعودی

¹ Stir

² WHO

³ Wang, Liao, Wang, Jiang, He & Xia

اختلافات زناشویی هستند(خدابخشی کولایی^۱، ۲۰۲۰) از طرفی با توجه به تدابیری در راستای قرنطینه خانگی در زمان شیوع ویروس کرونا، حضور اجباری در منازل، کاهش فعالیتهای اقتصادی و تجاری، پیامدهای منفی در ارتباطات خانوادگی و سلامت روان اعضای خانواده گذاشته است به گونه‌ای که مشکلات زناشویی؛ اختلالات رفتاری کودکان و نوجوانان ظهور بیشتری داشته است(اورال، چانگ، پیترموناکو، لو، هندرسون^۲، ۲۰۲۰؛ چویداری، نیکخو و فولادی، ۱۳۹۹). اعضای خانواده در جریان شیوع بیماری کووید ۱۹ اغلب به دلیل کاهش روابط و انزوای اجباری و مجازی شدن فعالیتها، مجبور هستند برای مدت طولانی در خانه بمانند، که این امر باعث شده است ارتباط محدود با دوستان داشته باشند و فعالیتهای فیزیکی در بین آنها کاهش یابد و در نتیجه بحرانهای رفتاری و هیجانی بیشتری از خود نشان بدهند(لی^۳، ۲۰۲۰).

اینچنین بحران‌ها عواقب روانشناختی آسیب‌زایی در جامعه از خود به جایی می‌گذارند؛ به عبارت دیگر تمامی کسانی که در معرض بحران آسیب‌زا قرار می‌گیرند به درجاتی از آن متأثر میشوند(پارکر^۴، ۲۰۱۳؛ فورم^۵، ۲۰۱۴).

همچنین بیماری کووید ۱۹ با تاثیر گذاشتن بر رفتار روزمره مردم، منجر به گسترش احساس اضطراب، افسردگی، احساس ناامنی، اضطراب، ترس، افسردگی، بی‌خوابی و بدخوابی، مشکلات رفتاری، تحریک‌پذیری، استرس، اضطراب، علائم افسردگی، بی‌خوابی، انکار، خشم و ترس، اختلال استرس پس از آسیب و وسواس فکری-عملی ترس و نگرانیهای مزمن در بین افراد جامعه شده است(گاش، دابی، چاترجی و دابی^۶، ۲۰۲۰؛ قرآنی و همکاران، ۱۳۹۹).

پژوهشهای متعددی به تجارب روانشناختی دوران شیوع کرونا اشاره نموده است که در ادامه به مواردی اشاره می‌شود:

¹ Khodabakhshi-koolae

² Peng, Ho & Hota

³ Lee

⁴ Parker

⁵ Fromm

⁶ Ghosh, Dubey, Chatterjee & Dubey

افزایش مشکلات رفتاری، مشکلات مربوط به خودتنظیمی، اضطراب و ترس، مشکلات مربوط به سازگاری و راهبردهای مقابله‌ای، تجربه بدرفتاری و آزار هیجانی، افزایش شدت اختلال‌های روانی و افسردگی و استرس پس از آسیب از پیامدهای روان‌شناختی شیوع بیماری کووید ۱۹ بشمار می‌رود (چوبداری، نیکخو و فولادی، ۱۳۹۹).

پژوهش رحمتی نژاد و همکاران (۱۳۹۹) با هدف فهم تجربه زیسته این افراد جهت کمک به کاهش رنج این بیماران صورت گرفته است. اضطراب مرگ، تجربه انگ بیماری، تجربه ابهام، تجربه‌های هیجانی مثبت، هیجان‌های تجربه شده در رابطه با اعضای خانواده و هیجان‌های ناشی از قرنطینگی مضمون‌های اصلی بودند. تجارب هیجانی دردناک در این بیماران می‌تواند منجر به تاخیر و دشواری در روند بهبودی این افراد گردیده و علاوه بر درد بیماری، رنج روانی را نیز تحمیل نماید. نتایج پژوهش گریچنا^۱ (۲۰۲۰) در راستای بررسی مشکلات سلامت روان در کودکان در زمان تعطیلی مدارس به علت شیوع کووید ۱۹ نشان داد که کمبود فعالیت‌های بدنی و حضور اجتماعی می‌تواند سلامت روان کودکان را به شکل منفی تحت تاثیر قرار دهد.

نتایج پژوهش لیو و همکاران^۲ (۲۰۲۰) در راستای بررسی ملاحظات مربوط به مشکلات سلامت روان در خانواده‌هایی که در قرنطینه به سر می‌برند نشان داد مشکلاتی از قبیل نگرانی، استرس پس از آسیب، ترس و بی‌خوابی از مشکلات رایج در زمان قرنطینه می‌باشد.

لیو و همکاران^۳ (۲۰۱۹) که، اقدامات مناسب و برنامه‌ریزی شده در شیوع کرونا و البته حمایت روانی و اجتماعی از سوی جامعه استرس‌ها و فشارهای روانی آنها را کاهش می‌دهد.

کیم^۱ (۲۰۱۸) به این نتیجه دست یافت که، تنها توجه به مراقبت‌های بهداشتی برای مقابله با بیماری‌های عفونی بیماران کافی نیست بلکه مراقبت‌های روان‌شناختی و آموزشی‌های

¹ Grechyna

² Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., & Lu, L.

³ Liu C, Wang H, Zhou L, Xie H, Yang H, Yu Y, etal

روانشناختی برای کاهش استرس ها و فشارهای روانی برای آنها ضروری است. آنها به سلامت روان شناختی در حین مراقبت و قرنطینه بودن در بیمارستان نیازمند هستند.

یکی از عواملی که میتواند منجر به کارآمدی بهتر ارتباطات خانوادگی در شرایط بحران و استرس شود، مهارتهای هیجانی است به گونه ای که اخیراً فیتنس^۲ (۲۰۰۱) فرضیه‌ای را بنیان نهاد که داشتن هوش هیجانی چنانچه توسط مایر و سالووی^۳ تعریف شده است، با سلامتی و پایداری زناشویی در ارتباط است. سه جنبه هوش هیجانی که با رضایتمندی زناشویی در ارتباط است عبارتند از:

۱- توانایی ادراک و سازماندهی دقیق هیجانات.

۲- توانایی درک هیجانات

۳- توانایی مدیریت مؤثر و نظم‌بخشی به هیجانات (فیتنس و کورتیز^۴، ۲۰۰۵: ۵۱).

فیتنس (۱۹۹۵) به طور خاص بر ارتباط بین کنترل هیجان و رضایتمندی زناشویی تمرکز کرد و نشان داد که مهارتهای هیجانی در فرایند صمیمیت نقش اساسی دارد (لیو و همکاران، ۲۰۱۹: ۱۰۰). به عبارتی آموزش هیجانی خانواده در راستای سلامت روان بسیار تاثیر گذار است؛ به سه طریق محققان نقش هیجان را در حفظ سلامت ازدواج بررسی کرده‌اند:

۱- اولین حوزه شدت و ظرفیت پاسخهای هیجانی در ازدواج است. گاتمن^۶ (۲۰۰۰) سیستم کدگذاری (SPAFF)^۷ را به کار بردند که پاسخهای ابراز شده هیجانی زوجین را در زمان تعارضات شناسایی می‌کرد. آنها دریافتند که زوجین قدیمی هیجان منفی کمتر و مهربانی بیشتری را نسبت به زوجینی که در سالهای آغازین زندگی زناشویی بودند، تجربه

¹ Kim

² Fitness

³ Mayer and Salowe

⁴ Fitness J, Curtis

⁵ Liu C, Wang H, Zhou L, Xie H, Yang H, Yu Y, etal

⁶ Cottman

⁷ Specific Affect Coding System

می‌کردند. گاتمن (۲۰۰۰) دریافتند زوجینی که از ازدواجشان ناراضی‌اند، عواطف منفی و تبادلات عاطفی منفی بیشتری نسبت به زوجین رضایتمند از ازدواج دارند.

۲- روش دیگری که محققان نقش هیجانات را در زمینه عملکرد زناشویی بررسی کرده‌اند، بررسی تأثیر آسیب‌شناسی هیجانی در ازدواج است (مونتگو و همکاران^۱، ۲۰۱۱: ۲۹۵) برای مثال محققان ارتباط بین علائم افسردگی و اضطراب و کاهش رضایتمندی زناشویی را نشان دادند. مارتین، بلام و رومان^۲ (۱۹۹۳) دریافتند که آغاز علائم افسردگی ماشه‌چکان ارائه پیامدهای منفی برای همسران، شامل ابراز رفتارهای کلامی و غیر کلامی منفی بیشتر در طول تعارضات زناشویی و ادراکات منفی بیشتر در ازدواجشان در مقایسه با همسران غیر افسرده است (میرگاین و کوردوا^۳، ۲۰۰۷: ۹۸۵).

۳- روش سوم بررسی هیجان در رویکردهای درمانی است. برای مثال هم در زوج درمانی یکپارچه^۴ (کریستنسن و جکوبسون^۵، ۲۰۰۰ به نقل از کوالر^۶، ۲۰۰۵: ۷۴) و هم در درمان هیجان‌مدار^۷ (گرینبرگ^۸، ۲۰۰۶: ۸۸) فراخوانی هیجانی^۹، شناسایی و ابراز هیجان و همدلی هسته تغییرات درمانی در نظر گرفته می‌شوند (کیم^{۱۰}، ۲۰۱۸: ۳). گرینبرگ و جانسون (۱۹۸۶) تأکید کردند که تمرکز بر ابراز هیجان زوجین در طول درمان به معنای حذف احساسات منفی نیست، بلکه بیشتر آشکار کردن آسیب‌پذیری هیجانی است. گرینبرگ و جانسون^{۱۱} دریافتند که فراخوانی هیجانی در درمان زناشویی رشد صمیمیت، اعتماد، نزدیکی و تسهیل حل تعارض را سبب می‌شود. آنها پیشنهاد کردند که دسترسی به پاسخهای هیجانی اولیه حل مشکل را تسهیل و باعث می‌شود که آنها خود و تعریفشان از رابطه را تغییر دهند

¹ Montagno, M., Svatovic, M., & Levenson, H

² Martin, Blum & Roman

³ Mirgain, SH. Cordova, J. V

⁴ integrative couple therapy

⁵ Christensen & Jacobson

⁶ Kocalar

⁷ emotionally focused therapy

⁸ Greenberg

⁹ emotional evocation

¹⁰ Kim

¹¹ Greenberg and Johnson

(میرگاین، ۲۰۰۳؛ به نقل از کوکالر، ۲۰۰۵: ۷۵). بنابراین از مطالب گفته شده استنتاج می شود که مهارت‌های هیجانی اعضای خانواده در کارآمدی خانواده تاثیر گذار است؛ گاتمن و درایور^۱ (۲۰۰۴) معتقدند توانایی مدیریت مؤثر هیجانات در موقعیت‌های چالش برانگیز به خصوص این که چه موقع و چگونه هیجانات ابراز و چه موقع کنترل شوند، از مهارت‌های اساسی در زندگی زناشویی است. زوجینی که در شناسایی و ارتباط برقرار کردن با هیجانات خود راحت هستند، بیشتر احتمال دارد که سلامت زندگی زناشویی را تجربه کنند. شواهد نشان می‌دهد که زوج‌ها در جامعه امروزی برای برقراری و حفظ ارتباط صمیمانه و درک احساسات از جانب همسرشان با مشکلات فراگیر و متعددی روبرو هستند. بدیهی است که کمبودهای عاطفی و هیجانی همسران در کنار عوامل متعدد دیگر اثرات نامطلوبی بر زندگی مشترک آنها می‌گذارد. تحقیقات حاکی از آن است که شایستگی‌های عاطفی توان تحمل تنیدگی و حل مشکلات روزانه را افزایش می‌دهد و این مهارت‌های شخصی می‌تواند فرد را در مقابله با فشارهای ناگهانی محیطی موفق سازد. رابطه صمیمانه زوجین نیازمند مهارت‌های ارتباطی است. از قبیل توجه افراد به مسائل از دید همسرشان، توانایی درک همدلانه آنچه همسرشان تجربه کرده و همچنین حساس بودن و آگاه بودن از نیازها و خواسته‌های همسرشان (جابری، اعتمادی و احمدی، ۱۳۹۴: ۱۴۵).

از جمله مدل‌های مهم در ارزیابی و آسیب‌شناسی خانواده در شرایط بحران مدل بیورز است. ساختار مرکزی مدل بیورز^۲ برای سنجش عملکرد خانواده صلاحیت^۳ و سبک است. کارآمدی (صلاحیت) خانواده اشاره به توانایی خانواده به منظور مدیریت و سازماندهی موفق دارد، به طوری که در آخر بتواند سلامت اعضای خانواده را توسعه داده و حفظ نماید. سلامت حالت تندرستی کامل جسمانی و روانی- اجتماعی و نه صرفاً فقدان نشانه‌های بیماری است. کارآمدی خانواده توانایی اعضا را در ایجاد ارتباط صحیح، مذاکره و ایجاد قوانین و اهداف روشن، حل مشکلات، انطباق با شرایط و موقعیت‌های جدید، مدیریت تعارض، مسئولیت‌پذیری و خودمختاری را شامل می‌شود. فریرا و ویتنر^۴ (۱۹۸۲) معتقدند اعضای خانواده‌های ناکارآمد

¹ Gottman, Driver

² Beavers

³ competence

⁴ Ferreira & Winter

تمایل به عدم بیان خواسته‌ها، احساسات و افکارشان دارند و آنها را از یکدیگر پنهان می‌سازند. در مقابل اعضای خانواده‌های کارآمد تمایل دارند که اطلاعات هیجانی و احساسات و افکارشان را به مشارکت بگذارند (پاور و نوام^۱، ۱۹۹۲؛ به نقل از یلمسا^۲، ۲۰۰۰). در ادامه به خلاصه‌ای از پژوهشهای مرتبط اشاره می‌شود:

فالن^۳ و همکارن (۱۹۹۳) در پژوهشی بر روی یک نمونه ۲۳۹ نفری از دانش‌آموزان یازده تا چهارده ساله، به بررسی رابطه عملکرد خانواده با شیوه‌های مقابله پرداختند و بیان کردند که جنسیت یک عامل تعیین‌کننده در نحوه مقابله محسوب می‌شود. همچنین نتایج نشان داد که ابعادی از عملکرد خانواده از جمله گسستگی و بهم تنیدگی با شیوه‌های مقابله ناکارآمد و نادیده گرفتن مشکل رابطه دارد (ربیعی، ۱۳۸۶).

در تحقیقی تیرگری (۱۳۸۵) تفاوت معناداری را بین میزان بهره‌ی هوش هیجانی کلی، عوامل و مولفه‌های هوش هیجانی در همسران سازگار و ناسازگار نشان داد. همسران سازگار علی‌رغم وجود برخی تفاوتها در کیفیت‌های هوش هیجانی عموماً در سطح متوسط، بالا و در برخی موارد بسیار بالا بودند. نتایج مذکور نشان داد که همسران ناسازگار از نظر تواناییهای سازنده‌ی هوش هیجانی در مقایسه با همسران سازگار تفاوت‌های اساسی دارند و این یافته‌ها با دیدگاه‌های نظری غالب مبنی بر وجود تفاوت‌های فردی در سطوح هوش هیجانی، نقش آن در بهسازی کیفیت روابط، رشد عقلانی و عاطفی و سازگاری روان‌شناختی مطابقت دارد. نتایج تحقیق نشان داد که تفاوت‌های معنی‌دار بین سطوح هوش هیجانی و کفایت‌های مربوط به آن، می‌تواند با احساس رضامندی زناشویی زوجین رابطه‌ی مثبت داشته باشد.

کریم زاده (۱۳۹۳) نشان دادند رابطه‌ی مثبتی بین مهارت‌های هیجانی-اجتماعی معلمان و سلامت روانی آنان وجود دارد. یعنی با بهبود و رشد مهارت‌های هیجانی اجتماعی معلمان، سلامت روانی آنان نیز بهبود می‌یابد.

¹ Power & Noam

² Yelsema

³ Fallon

بطلانی (۱۳۸۷) به بررسی رابطه‌ی سبک دلبستگی و هوش هیجانی در بین زوجین شهر اصفهان پرداخت. نتایج پژوهش نشان داد که بین سبک‌های دلبستگی و هوش هیجانی ارتباط معنی‌داری وجود دارد. همچنین افراد دارای سبک دلبستگی ایمن که بیشترین درگیری عاطفی را با همسر دارند، هوش عاطفی بالاتر را نیز نشان دادند.

مندل و همکاران^۱ (۲۰۰۷) اثر فضای هیجانی خانواده و کیفیت رابطه بین همشیران^۲ را بر مشکلات رفتاری و توافق با بچه‌های هم‌سن مدرسه بررسی کردند. شرکت‌کنندگان ۶۳ مادر با فرزندان در سن مدرسه بودند. آنها اینگونه فرض کردند که کیفیت روابط همشیران سازگاری کودک را در درازمدت پیش‌بینی می‌کند. بعد از کنترل ویژگی‌های کودک (جنسیت، تولد، خلق‌وخو^۳) و بعد از در نظر گرفتن ویژگی‌های خانواده (ابرازگری هیجانی خانواده مواجهه‌ی کودک با تعارض بین والدین و توافق والدین برای بچه‌دار شدن)، گرمی بین همشیران توسط مادران و معلمان عامل بسیار مهم و بی‌همتایی در سازگاری کودکان در شش ماه بعد ذکر شد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که روابط با همشیران بر سازگاری کودکان تأثیرگذار است (شاک و همکاران^۴، ۲۰۰۹).

کاتز و نلسون^۵ (۲۰۰۴) نشان داد که مادران کودکان CP کمتر از هیجانهای کودکانشان آگاهند و کمتر از مادران بدون CP فرزندان‌شان را تربیت هیجانی کرده‌اند. هم برای بچه‌های پرخاشگر و هم غیرپرخاشگر سطوح بالاتر آگاهی هیجانی و تربیت هیجانی با بازی مثبت بیشتر و کمتر منفی با همسالان در ارتباط بود.

فیتنس^۶ (۲۰۰۱) نشان داد کیفیت بالای رابطه‌ی زناشویی نشان‌دهنده‌ی این حقیقت باشد که کسانی که هوش هیجانی بالاتری دارند، مشکلات کمتری در بخشش خطای همسر خود داشته‌اند و شدت گناه هم مدنظر آنها نبوده است. در حالی که توانایی در بخشش پس از انجام

¹ Mandell & et al

² sibling

³ temperament

⁴ Shuk-Fong, Gladys, Li, Frank J.H. Lu, Amy Hsiu-Hua Wang

⁵ Katz & Nelson

⁶ Fitness

خطا، در روابط زناشویی بسیار مهم است. این شیوه راهی است که زوجین در درازمدت در طی بروز تعارض بر اساس آن با یکدیگر تعامل دارند (واندیس^۱، ۲۰۰۵: ۸۹).

مالک^۲ (۲۰۰۰) رابطه بین شیوه‌های حل تعارض زوجین و هوش هیجانی را در ۵۷ کارمند زن و ۴۱ مرد کارمند در مشاغل مختلف مورد بررسی قرار داد. میانگین سن شرکت‌کنندگان ۴۱ سال بود. هوش هیجانی رابطه‌ای مثبت با شیوه‌ی حل تعارض همکارانه^۳ داشت، در حالی که آگاهی و علائق خود و همسر را در حل تعارض دخالت می‌داد. به عبارتی دیگر به منظور داشتن سبک مدیریت تعارض همکارانه فرد باید از نیازهای خود و شخص دیگر آگاه باشد و به آنها علاقه‌مند باشد، اگر فرد واقعاً به دنبال کسب رضایت نیازهای افراد دیگر باشد (سیورز و جونز^۴، ۲۰۰۸).

علرغم اینکه تحقیقاتی تاثیر آموزش مهارت‌های هیجانی بر سلامت روان و بهداشت روانی اثبات شده‌اند (جعفری و همکاران، ۱۳۹۸؛ صفورایی و صفورایی، ۱۳۹۷؛ صبری و همکاران، ۱۳۹۲؛ کریم زاده، ۱۳۹۳؛ سلیمانیان و همکاران، ۱۳۹۳) اما این پژوهشها مبتنی بر دیدار حضوری و انجام جلسات آموزش مهارت‌های هیجانی در حضور متخصص و مشاور بوده است با توجه به مشکلاتی که در ارتباطات مجازی از جمله کاهش حضور اجتماعی و ابراز عواطف، عوامل محیطی و بعضاً حضور اطرافیان می‌تواند بر روند این آموزشها موثر باشد. بنابراین نظر به اینکه مطالعات بسیار اندکی آن هم در خارج از ایران و بر بیماری‌های ویروسی مشابه کووید ۱۹ صورت گرفته است، نیاز به بررسی اثرات روان شناختی پدیده‌ای نوظهور بر کارآمدی فضای خانواده و آموزش مهارت‌های هیجانی در کشور احساس می‌شود. با توجه به ناشناختگی این ویروس در کل دنیا از یکسو و قدرت شیوع بالای آن از سوی دیگر سلامتی خانواده را به شدت تحت تاثیر قرار میدهد و با توجه به تداوم وضعیت قرنطینه و رعایت فاصله گذاری و پروتکل‌های بهداشتی، اهمیت آموزش مهارت‌های هیجانی به خانواده برای بهبود کارآمدی و سلامت روان مورد نیاز است از این رو، این پژوهش با هدف بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های هیجانی بر کارآمدی خانواده در عصر شیوع ویروس کرونا بوده است.

¹ Vandais

² Malek

³ collaborative

⁴ Seevers, R. & Jones- Blank, M

بنابراین شناخت روشهای آموزشی کارساز در راستای جنبه‌های مشکلات روانشناختی شیوع کووید ۱۹ میتواند زمینه برای پیشگیری، آموزش، مداخله و درمان موثر را برای خانوادهها، متخصصان و روانشناسان فراهم آورد. همچنین مرور پژوهشهای در حوزه پیامدهای روانشناختی بیماری کووید ۱۹ با توجه به همه گیری بالا در بین افراد جامعه ضرورتی دو چندان دارد. با توجه به تعاریف بالا، یکی از راههای افزایش کارآمدی و بهبود فضای هیجانی خانواده، آموزش مهارتهای هیجانی است. هدف این تحقیق تعیین تأثیر آموزش مهارتهای هیجانی بر فضای هیجانی و کارآمدی خانواده زوجین شهرستان اصفهان می‌باشد.

روش پژوهش

این تحقیق نیمه تجربی است، در آن از دو گروه آزمایش و کنترل با انجام پیش آزمون و پس آزمون و آزمون پیگیری استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی زوجین شهر اصفهان که دارای حداقل یک دانش‌آموز دختر در مقطع ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بودند، می‌باشد.

نمونه این پژوهش ۶۴ نفر (۳۲ زوج) بودند. زوجین از طریق فراخوان و آگهی در مدارس و همچنین تماس تلفنی برای شرکت در جلسات دعوت شدند. آن گاه با زوج ها در مورد تشکیل جلسات و نحوه برگزاری آنها صحبت شد. این افراد به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (۱۶ زوج در گروه آزمایش و ۱۶ زوج در گروه گواه) جایگزین شدند.

پرسشنامه (SFI) را بیورز و هامپسون (۱۹۹۰) به منظور ارزیابی ادراک فرد از عملکرد خانواده طراحی کردند. ساختار این پرسشنامه مطابق با مدل بیورز از عملکرد خانواده می‌باشد. پرسشنامه SFI پس از ۲۵ سال کار تحقیقی روی خانواده های بد عملکرد، عملکرد بهتر، و خانواده سالم براساس تئوری سیستم های کلی توسط بیورز و هامپسون (۱۹۹۰) جهت ارزیابی تعاملات خانواده طراحی شد.

پرسشنامه اصلی شامل ۳۶ آیتم است که پاسخ دهنده بر اساس طیف لیکرت ادراک خود از عملکرد خانواده را از ۱ (عملکرد خانواده ما اصلاً خوب نیست) تا ۵ (عملکرد خانواده ما بسیار خوب است) ارزیابی می‌کند.

خرده مقیاسهای پرسشنامه عبارتند از: سلامت / صلاحیت (۱۹ آیتم سنجش کلی عملکرد خانواده است که متغیرهایی چون شادی، خوش بینی، حل مسأله، مهارت‌های مذاکره، عشق خانواده، قدرت و ائتلاف بزرگسالان، خود مختاری و فردیت را می‌سنجد.)، تعارض (۱۲ آیتم که نمرات پایین تر تعارض، سرزنش و نمرات بالاتر مذاکره، پذیرش مسئولیت شخصی در حل موقعیت‌های تعارض را می‌سنجد.) انسجام (۵ آیتم، نمرات بالاتر رضایتمندی و شادی بیشتر به واسطه با هم بودن با تأکید بر نزدیکی خانوادگی را می‌سنجد.) خرده مقیاس رهبری (۳ آیتم شامل الگوهای پایدار و قوی رهبری بزرگسالان در خانواده می‌باشد) و بیانگری هیجانی (۵ آیتم که شامل ابراز احساس نزدیکی، ابراز احساسات مثبت کلامی و فیزیکی، احساس گرمی و مراقبت ابراز شده توسط اعضای خانواده می‌باشد). سوال‌های ۵، ۸، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۴، ۲۵، ۳۰، ۲۷، ۳۱ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند.

به منظور بررسی روایی محتوایی پرسشنامه پس از ترجمه در اختیار ۵ نفر از متخصصین قرار گرفت و روایی محتوایی آن تایید شد. ضریب آلفای پرسشنامه کارآمدی خانواده در گزارش بیورز و همکاران (۱۹۸۵) برای خرده مقیاسها از ۰/۸۴ تا ۰/۸۸ گزارش شد. اعتبار باز آزمایی در فاصله ۳۰ تا ۹۰ روز از ۰/۸۴ تا ۰/۸۷ برای بعد سلامت/ صلاحیت، ۰/۵۰ تا ۰/۵۹ برای بعد تعارض، ۰/۵۰ تا ۰/۷۰ برای انسجام، ۰/۷۹ تا ۰/۸۹ برای بیانگری و ۰/۴۱ تا ۰/۴۹ برای رهبری به دست آمده است (بیورز و همکاران، ۱۹۹۰).

در پژوهش حاضر پس از اجرای مقدماتی سوال ۳۶ به منظور افزایش ضریب آلفا با نظر اساتید از مجموع سوالات حذف گردید.

جدول شماره ۱: سر فصل محتوای جلسات آموزش مهارت‌های هیجانی

| | |
|------------|---|
| جلسه اول | عنوان : معرض جلسات آموزش مهارت‌های هیجانی دستور جلسه : ۱- برقراری ارتباط و معرفی اعضاء به یکدیگر ۲- بیان قواعد گروه، اهداف و معرفی دوره ۳- بیان ویژگی های ارتباط خوب تکلیف: زوجین اهداف خود را برای شرکت در جلسات یادداشت کنند. همچنین زوجین نکات مثبت و منفی در رابطه شان را مشخص کنند. |
| جلسه دوم | عنوان : خودآگاهی هیجانی دستور جلسه : ۱- آموزش و معرفی هیجان (در راستای شیوع کرونا)، ۲- شناسایی، نامگذاری و برجسب زدن به احساسات، ۳- تمایز میان هیجان های مختلف، ۴- شناسایی هیجان (در راستای شیوع کرونا)، در حالات فیزیکی و روانشناختی. تکلیف : شناسایی بیشترین احساسات و هیجان هائی (در راستای شیوع کرونا)، تجربه می کنند. |
| جلسه سوم | عنوان : پذیرش و تجربه هیجان (در راستای شیوع کرونا)، دستور جلسه : ۱- توانایی ایجاد هیجان های مختلف، ۲- مقایسه حالات هیجانی مختلف، ۳- تصویر سازی درباره اندازه رنگ، شکل و شدت هیجان تجربه شده تکلیف : تمرین ایجاد احساسات مثبت و منفی |
| جلسه چهارم | عنوان : ابراز هیجان (در راستای شیوع کرونا)، دستور جلسه : ۱- معرفی سبک های ابراز هیجان، ۲- شناخت پیامدهای سبکهای مختلف ابراز هیجان، ۳- معرفی و شناسایی عواملی که مانع ابراز هیجان می شوند تکلیف : شناسایی سبک های ابراز هیجان و موانع ابراز احساس توسط زوجین، احساسات مثبتی که زوجین نسبت به یکدیگرند دارند و شناسایی روشی که طرف مقابل به این احساسات پی می برد. |
| جلسه پنجم | عنوان : ادراک و ارزیابی هیجان (در راستای شیوع کرونا)، دستور جلسه : ۱- شناخت ابعاد مختلف هیجان، ۲- آگاهی از رابطه میان هیجان ها و رفتار، هیجان و فکر، ۳- تشخیص گفتار منفی همراه هیجان، ۴- توانایی درک علل و پیامدهای هیجان های ناخوشایند تکلیف: هیجان تجربه شده در یک موقعیت را همراه با افکار، نوع واکنش افکار تغییر یافته درونی و احساس تغییر یافته را تمرین و یادداشت کنند |
| جلسه ششم | عنوان : تنظیم هیجان (در راستای شیوع کرونا)، دستور جلسه : ۱- توانایی تنظیم هیجان و دیگران از طریق تعدیل هیجان های منفی، ۲- توانایی برقراری ارتباط اثر بخش، ۳- آموزش شیوه های صحیح رفتاری در زمان خشم، ۴- آموزش تن آرامی تکلیف : موارد هیجان منفی خود، دلیل پدید آیی آن را به همراه شیوه های موثر کنترل هیجان یادداشت کنند |
| جلسه هفتم | عنوان : همدلی دستور جلسه : ۱- آموزش مهارت همدلی و افزایش درک دیدگاههای دیگران، ۲- آموزش انعکاس احساس به زوجین. تکلیف : زوجین در یک موقعیت هیجانی خود را به جای همسرشان بگذارند و سعی کنند امور را از نقطه نظر همسرشان ببینند. سپس احساس خود را بعد از این کار یادداشت کنند. |
| جلسه هشتم | عنوان : بحث و نتیجه گیری دستور جلسه : ۱- جمع بندی، ۲- پاسخگویی به سوالات، ۳- کاربر روی فعالیتهایی که احساسات مثبت را در زوجین بر می انگیزاند، ۴- اجرای پس آزمون |

یافته های پژوهش

جدول شماره ۲: نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض تساوی واریانس های دو گروه در بعدهای کارآمدی

| متغیروابسته | آزمون | F | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | سطح معناداری |
|--------------|----------|-------|--------------|--------------|--------------|
| سلامت/صلاحیت | پس آزمون | ۱/۵۱۳ | ۳ | ۶۰ | ۰/۲۲۰ |
| | پیگیری | ۱/۲۵۰ | ۳ | ۶۰ | ۰/۳۰۰ |
| انسجام | پس آزمون | ۰/۶۸۴ | ۳ | ۶۰ | ۰/۵۶۵ |
| | پیگیری | ۲/۳۰۹ | ۳ | ۶۰ | ۰/۰۸۵ |
| تعارض | پس آزمون | ۰/۹۶۷ | ۳ | ۶۰ | ۰/۴۱۴ |
| | پیگیری | ۰/۳۲۶ | ۳ | ۶۰ | ۰/۸۰۷ |
| رهبری | پس آزمون | ۱/۷۹۳ | ۳ | ۶۰ | ۰/۱۵۸ |
| | پیگیری | ۱/۵۶۲ | ۳ | ۶۰ | ۰/۲۰۸ |
| بیانگری | پس آزمون | ۰/۰۷۳ | ۱ | ۳۰ | ۰/۷۸۹ |
| | پیگیری | ۱/۷۹۶ | ۱ | ۳۰ | ۰/۱۹۰ |

همانگونه که در جدول ۲ مشاهده می گردد، فرض صفر برای تساوی واریانسهای نمرات دو گروه در بعد سلامت / صلاحیت تأیید می گردد. یعنی پیش فرض تساوی واریانس های نمرات در دو گروه آزمایش و کنترل در هر دو مرحله پس آزمون و پیگیری تأیید شد.

جدول شماره ۳: نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری روی نمره های پس آزمون ابعاد کارآمدی خانواده گروههای آزمایش و کنترل با کنترل اثر پیش آزمون

| نام آزمون | مقدار | f | Df فرضیه | Df خطا | سطح معنی داری |
|------------------------|-------|------|----------|--------|---------------|
| آزمون اثر پیلایی | ۰/۹۹ | ۴/۴۷ | ۷ | ۲۵ | ۰/۰۰۰ |
| آزمون لامبدای ویلکز | ۰/۷۸ | ۴/۴۷ | ۷ | ۲۵ | ۰/۰۰۰ |
| آزمون اثر هتلینگ | ۱۲/۰۵ | ۴/۴۷ | ۷ | ۲۵ | ۰/۰۰۰ |
| آزمون برگترین ریشه روی | ۱۲/۰۵ | ۴/۴۷ | ۷ | ۲۵ | ۰/۰۰۰ |

جدول شماره ۴: نتایج تحلیل واریانس تک متغیری روی نمره های پس آزمون ابعاد کارآمدی گروه‌های آزمایش و کنترل

| شاخص آماری متغیرها | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معنی داری |
|--------------------|---------------|------------|-----------------|--------|---------------|
| سلامت / صلاحیت | ۱۰۸۲/۹۶ | ۱ | ۱۰۸۲/۹۶ | ۱۸/۲۵۶ | ۰/۰۰۰ |
| انسجام | ۷/۴۲۲ | ۱ | ۷/۴۲۲ | ۱/۶۶۷ | ۰/۲۰۲ |
| تعارض | ۳۷۵/۹۱۴ | ۱ | ۳۷۵/۹۱۴ | ۱۱/۵۱۸ | ۰/۰۰۲ |
| رهبری | ۷۵/۵۹۷ | ۱ | ۷۵/۵۹۷ | ۶/۶۸۶ | ۰/۰۱۲ |
| بیانگری | ۰/۴۵۴ | ۱ | ۰/۴۵۴ | ۰/۱۲۴ | ۰/۷۲۶ |

بر اساس یافته های پژوهش حاضر و در اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی بر ابعاد کارآمدی خانواده آزمون تحلیل کواریانس نشان داد که آموزش مهارت‌های هیجانی ابعاد کارآمدی خانواده در شرایط کرونا را افزایش می دهد و بین نتایج گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی داری دیده شده است. با توجه به نتایج بین افراد گروه آزمایش و کنترل از نظر ابعاد کارآمدی در فضای خانواده تفاوت معنی داری وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های هیجانی بر ابعاد کارآمدی خانواده شهر اصفهان در شیوع کرونا بود. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های هیجانی موجب بهبود فضای خانواده و افزایش کارآمدی خانواده گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است و بنابراین فرضیه های پژوهش تایید می شود. در این مطالعه مشخص شد بین زوجین گروه آزمایش و گروه کنترل از نظر ابعاد کارآمدی خانواده تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش مهارت‌های هیجانی موجب افزایش کارآمدی خانواده گروه آزمایش در مولفه های صلاحیت، انسجام، تعارض، بیانگری و رهبری از یکدیگر شده است. این نتایج با نتایج پژوهش‌های کولار (۲۰۰۵)، فیتنس و کورتیز (۲۰۰۵)، فریلیچ و همکاران^۱ (۲۰۱۰)، سیاروچی،

¹ Freilich, R., Shechtman, Z

چان و کاپوتی (۲۰۰۰)، بار-ان (۲۰۰۰) به نقل از وندایز، (۲۰۰۵)، گاتمن و همکاران (۱۹۹۶)، گاتمن (۱۹۹۴)، اعتمادی (۱۳۸۷)، تیرگری (۱۳۸۵)، یوسفی (۱۳۸۵)، شاپیرو^۱ (۲۰۰۱)، پرت^۲ (۲۰۰۲)، فیتنس (۲۰۰۵)، منین^۳ (۲۰۰۱)، جانسون^۴ (۲۰۰۱)، اسکات و همکاران (۱۹۹۸)، نقل از مختاری پور، (۱۳۸۵)، دنیس و همکاران^۵ (۲۰۱۱)، غلامی و همکاران (۱۳۸۵) به نقل از اولیاء (۱۳۸۵) کرایبی و همکاران (۱۳۹۴)، گالیک (۱۹۹۶)، فنی و همکاران (۱۹۹۵)، برادبوری و کارنی (۱۹۹۳) به نقل از شاپیرو، (۲۰۰۱)، گاتمن (۱۹۹۲)، گاتمن و لونسون (۱۹۹۲) به نقل از پرات، (۲۰۰۲)، کواردک (۱۹۹۱)، کاهن، نالر و فیتز پاتریک (۱۹۹۰) به نقل از میرگاین، (۲۰۰۳) دیویدسون، بالسویک و مالدرسون (۱۹۸۳) به نقل از شاپیرو، (۲۰۰۱)، گاتمن و لونسون (۱۹۸۳) به نقل از گالیک، (۱۹۹۶)، ساباتلی و همکاران (۱۹۸۲) به نقل از میرگاین، (۲۰۰۶) همخوان و همسو است.

از نتایج اینگونه استنباط می شود که در این پژوهش برنامه آموزش مهارتهای هیجانی به زوجین شامل مهارتهای ابراز احساسات، ادراک و ارزیابی هیجان، کنترل هیجان ها، همدلی بود. ابراز عواطف، نقش عمده ای بر شادی و تداوم زندگی زناشویی دارد، زوجین خوشبخت نه تنها از ابراز عواطف منفی چون خشم و اندوه در تعامل با یکدیگر خودداری نمی کنند، بلکه به طور مداوم واکنش هایی چون عشق و محبت را نسبت به هم ابراز می کنند. ابراز هیجان باعث تسهیل فرآیند حفظ صمیمیت در بین زوجین می شود و در کارآمد شدن خانواده موثر است.

زمانی که زوجین از شیوه های مناسب و کارآمد برای مدیریت هیجان هایشان استفاده می کنند، در واقع از روشهای حل مسئله موثر استفاده می کنند. این افراد پاسخهای سازشی و انطباقی بیشتری نسبت به تعارضات زندگی زناشویی از خود نشان می دهند. در نتیجه مدیریت مناسب عواطف پیش نیاز یا پیش شرط اساسی برای داشتن زندگی شاد و بادوام می باشد. همچنین همدلی به عنوان یکی از مهارتهای آموزش داده شده، به درک متقابل همسران و تسهیل حل تعارض کمک می کند. در مهارت همدلی زوجین می آموزند به صحبت های

¹ Shapiro

² Pratt

³ Mennin

⁴ Johnson

⁵ Dennis, A., Astell, A., & Dritschel, B

همدیگر، همچنین زبان تن طرف مقابل توجه کنند. صحبت های همسر را خلاصه کنند و این امر باعث کاهش ذهن خوانی، رفع سوء تفاهم ها می‌شود و موجب ارتباط بهتر بین همسران شده و بر سلامت ازدواج می‌افزاید. در مجموع می‌توان گفت باتوجه به تحقیقات انجام شده در مورد هوش هیجانی و به دلیل محتوایی که این برنامه دارد باعث ابراز عواطف مثبت بیشتر، کنترل موثر خشم و در پی آن حل تعارضات به شیوه کارآمد و افزایش همدلی بین زوجین و در نتیجه باعث افزایش سلامت در خانواده شده است

کامپل و اسناو (۱۹۹۲، نقل از وال، ۲۰۰۳) در تحقیقی رابطه بین تعارض نقش‌های جنسیتی را با رضایتمندی زناشویی و انسجام خانوادگی بررسی کردند، نتایج تحقیق آنان نشان داد، مردانی که محدودیت های هیجانی داشتند و قادر به بیان کامل هیجانات و احساساتشان نبودند، رضایتمندی زناشویی کمتری را گزارش کردند. علاوه بر این محدودیت هیجانی کمتر با سطوح بالاتر انسجام خانوادگی گزارش شده، مرتبط بود.

در تبیین این مسئله می‌توان گفت که بخشی از فرآیند انسجام مربوط به ابراز عواطف، صمیمیت و نزدیکی اعضا با همدیگر است. در طی جلسات آموزشی زوجین در مورد بیان احساسات خودشان دچار ترس و نگرانی ها و ذهن خوانی هایی بودند. به عنوان مثال مردها اظهار می‌داشتند که همسران آنها باید احساسات آنها را از روی رفتارشان تشخیص دهند و نیازی به ابراز کلامی نیست.

زندگی زناشویی یک بافت سرشار از هیجان است و زوجین هیجان های زیادی را با هم تجربه می‌کنند. عدم توافق و تعارض در ازدواج یک امر ذاتی است و الزاما برای آینده روابط زوجین زیان آور نیست. بر عکس زمانی که تعارضات به صورت موفقیت آمیز حل شود، عدم توافقات و تعارضات فرصت هایی را برای ارتقا روابط فراهم می‌آورد. عامل اصلی این است که زوجین چگونه با عدم توافق ها و تعارض هایشان برخورد می‌کنند؟ توانایی در حل چنین تعارضاتی عامل اساسی در حفظ موفقیت آمیز و ثبات یک رابطه است (گاتمن، ۲۰۰۰).

همچنین پژوهشگران دریافته اند که اصلاح و تنظیم عواطف در زمینه‌ی روابط زناشویی برای بعضی از زوج ها آسان تر است تا برخی دیگر. علت آن هم این است که به طور طبیعی گروه اول از خلق مثبت و شادتری برخوردارند. در حقیقت، خصیصه های منفی عاطفی چون

تکانشگری، عدم ثبات عاطفی، ترس و هراس و افسردگی نمی توانند پیش بینی کننده های مناسبی برای میزان سازش و توافق در ازدواج باشند. همچنین بر آیند های منفی زندگی زناشویی با مجموعه ای از خصیصه های عاطفی که به آنها عواطف منفی یا آمادگی برای تجربه ی نسبتاً مداوم علائمی چون اضطراب ها، تنش، خشم، احساس طرد شدن و اندوه گفته می شود، ارتباط دارند. افرادی که عواطف منفی زیادی دارند، تمایل زیادی به بروز واکنش های شدید به موقعیت هایی که نسبتاً اضطراب زا یا نامطلوب هستند، دارند و از جمله ای افرادی می باشند که به شدت از خود انتقاد می نمایند، به سرزنش خود می پردازند و نسبت به اجحافات که دیگران در حق آنان روا می دارند بیش از حد حساسیت نشان می دهند و به آن می اندیشند. این خصیصه های منفی عاطفی می توانند در دراز مدت سبب نابودی شادی های زندگی زناشویی گردند.

از دیدگاه مهارت های هیجانی زوجینی که در زمان تعارض مهارت های حل مسئله مثل توصیف مثبت مشکل، توافق با همسر، کاربرد شوخی، ابراز مستقیم احساسات و آرزوها، درک، تفاهم و همدلی را به کار می برند، رضایتمندی زناشویی بیشتری را تجربه می کنند. کنترل هیجان های شخصی نامطلوب به حفظ ارتباط مثبت در زمینه های تعارض همچون بحث راجع به مشکلات ثابت - بلند مدت کمک می کند (میرگاین و کودوا، ۲۰۰۷: ۹۸۴).

اری اولی و کوپر (۱۹۹۷) معتقدند هوش هیجانی به افراد اجازه می دهد، در شرایط فشار عملکرد تصمیم گیری مثبت داشته باشند. افراد دارای هوش هیجانی بالا قادر به پردازش اطلاعات هیجانی به صورت بسیار موثری هستند و قادر به تشخیص بهتر هیجانان در خودشان و دیگران می باشند (چیوان^۱، ۲۰۱۰).

مایر و سالووی (۱۹۹۳) معتقدند افراد باهوش هیجانی بالا، قادرند هیجانان خود را نظم بخشیده و پاسخ های هیجانی شان را کنترل کنند. هوش هیجانی شخص را قادر می سازد، اسنادهای مثبت را در دیگران ببیند و ارزشهای دوستی و مصالحه را در خود همیشگی و جاودانه سازد. همچنین به افراد اجازه می دهد از هیجانان خود برای کمک به خودو حل مسائل استفاده کند و در نتیجه هوش هیجانی یک مهارت حل مسئله است (وندایز، ۲۰۰۵: ۷۴).

¹ Chinaveh

زوجین در جلسات آموزشی آموختند که هیجان های خود را ابراز کنند. ابراز عواطف مثبت به صمیمیت نزدیکی بیشتر زوجین منجر می‌شود و در نتیجه تنش ها و تعارضات کاهش می‌یابد. همچنین ادراک و ارزیابی هیجان به عنوان یکی از مهارتهای حل مسئله عمل می‌کند و زمانی که زوجین به ارزیابی پیامدهای ابراز هیجان منفی می‌پردازند، خود آگاهی بیشتری دارند و این خود آگاهی و کاربرد حل مسئله به رفع تعارضات زناشویی کمک می‌کند. همدلی یکی از مهارتهای هیجانی است. لازمه همدل بودن گوش دادن صحیح و انعکاس احساس می‌باشد. همدلی امکان درک متقابل را افزایش می‌دهد و همانطور که گفته شد معنای مثبتی به رابطه می‌بخشد. در نتیجه هر اختلاف و عدم توافقی فرصتی برای حل مسئله و نزدیکی بین زوجین در نظر گرفته می‌شود. همچنین همدلی با آگاه ساختن فرد از عواقب رفتارهای نامناسب در هنگام تعارض امکان اجتناب از رفتار را در زمان تعارض فراهم می‌آورد. همدلی فرد را قادر به پیش بینی پاسخ همسر به تعارض می‌کند و فرد به فراخور رفتار طرف مقابل سازگار می‌شود و شانس رسیدن به حل تعارض موفقیت آمیز افزایش می‌یابد.

در واقع می‌توان نتیجه گیری کرد که آموزش مهارتهای هیجانی بر رهبری خانواده در کوتاه مدت و بلند مدت موثر بوده است. در بررسی مطالعات انجام شده پژوهشی که دقیقاً موضوع پژوهش در ایران و جهان باشد یافت نشد.

مختاری پور (۱۳۸۵) به بررسی رابطه بین هوش هیجانی و باز دهی های رهبری مدیران گروههای آموزشی دانشگاه اصفهان پرداخت. نتایج تحقیق وی رابطه معناداری را بین هوش هیجانی و باز دهی های رهبری نشان داد. در این پژوهش آموزش مهارتهای هیجانی توانسته است به بهبود قدرت و ساختار رهبری در خانواده منجر شود.

در تبیین این مسئله می‌توان گفت که رهبران موفق رهبرانی هستند که از خلق و خو و حالات هیجانی خود و تاثیر آن بر دیگران به خوبی آگاهند. مهارتهای هیجانی شامل شناخت هیجانات خود و دیگران است. هوش هیجانی کلید نفوذ در قلب دیگران است و رهبری نیز فرایند تاثیرگذاری و نفوذ در رفتار اعضای گروه و سازمان برای دستیابی به اهداف مطلوب است. زوجینی که مهارتهای هیجانی بیشتری دارند، به اشارات هیجانی طرف مقابل خود در تعاملات توجه دارند و به حالات چهره ای طرف مقابل که با صحبتها و صدای او مطابقت دارد،

توجه می‌نمایند. درک صحیح هیجانات دیگران به فرد کمک می‌کند که دریابد چرا طرف مقابل به شیوه ای خاص واکنش نشان می‌دهد. رهبری اثر بخش همچنین نیازمند توانایی درک صحیح شرایط هیجانی است و این درک با آگاهی شروع می‌شود. در مجموع داشتن تواناییهایی همچون خودآگاهی، شناخت موقعیت‌های هیجانی و تنظیم عواطف می‌تواند به رهبری موثر در خانواده کمک کند.

بیانگری یا ابرازگری عاطفی جزء اساسی ارتباط در خانواده است (زناسی و لوبرت^۱، ۲۰۰۹: ۳۵۴). در طی دهه‌های گذشته تأکیدات قابل توجهی در خانواده درمانی بر ارزیابی و درک ابرازگری عاطفی در خانواده‌ها شده است (والش، ۱۹۹۳). ارزیابی و درک ابرازگری به درک تعادل حیاتی (هموستازی) که منجر به ثبات در خانواده می‌شود کمک می‌کند. بسیاری از خانواده‌های ناکارآمد تمایل دارند که احساسات، خواسته‌ها و آرزوهایشان را از یکدیگر مخفی کنند در مقابل بسیاری از خانواده‌های کارآمد تمایل دارند که اطلاعات هیجانی‌شان را به مشارکت بگذارند (پاور و نوام، ۱۹۹۱؛ به نقل از سیورز و جونز^۲، ۲۰۰۸: ۴۵). الگوی بیانگری هیجانی عموماً در خانواده تحت نفوذ روابط افراد خانواده با هم در درون و بیرون خانواده است. درک بیانگری هیجانی موثر در خانواده یک گام مهم برای درک رابطه کارآمد در خانواده است (زناسی و لوبرت، ۲۰۰۹: ۳۵۵).

گالیک (۱۹۹۶) رابطه بین بیانگری هیجانی و رضایتمندی زناشویی را برای ۱۱۰ زوج مورد بررسی قرار داد. یافته‌ها نشان داد که هم برای مردان و هم زنان ابعاد ابرازگری هیجانی در بعد مثبت و منفی سازگاری زناشویی را پیش بینی می‌کند.

نتیجه‌گیری با توجه به یافته‌های ذکر شده می‌توان این گونه استنباط کرد که آموزش مهارت‌های هیجانی می‌تواند به زوجین در بیانگری و ابراز احساسات مثبت کمک کند. افراد توانمند از نظر هیجانی احساس خود را تشخیص می‌دهند، مفاهیم ضعیفی آن را درک می‌کنند و به گونه موثری حالات هیجانی خود را برای دیگران بیان می‌کنند. زوجین کارآمد بیشتر

¹ Zenasni, F., & Lubart, T. I

² Seevers, R. & Jones

عواطفشان را ابراز می‌کنند، خودافشایی بیشتری دارند، حمایت عاطفی بیشتری فراهم می‌کنند و کمتر از زوجین ناکارآمد احساساتشان را پنهان می‌کنند.

از آن جا که یکی از مهارت‌های هیجانی شامل آموزش ابراز احساسات بوده، این پژوهش توانسته در بیانگری خانواده در بلندمدت موثر باشد. در راستای بهبود کارآمدی خانواده پیشنهادات زیر می‌شود:

۱- با توجه به این که تحقیقات کمی راجع به آموزش مهارت‌های هیجانی در دوران شیوع کرونا صورت گرفته، پیشنهاد می‌شود که این برنامه با گروه‌های مختلف و بر اساس دیدگاه‌های مختلف هوش هیجانی در مراکز آموزشی و مشاوره‌ای مورد استفاده قرار گیرد.

۲- با توجه به نتایج روز افزون تحقیقات در زمینه هیجان در زندگی روزمره، لازم است افزایش مهارت‌های هیجانی در سرلوحه آموزش‌های رسمی در مدارس و دانشگاه‌ها و سایر موسسات آموزشی قرار گیرد.

۳- با توجه به تأثیری که مهارت‌های هیجانی بر احساس شادی و رضایتمندی زناشویی زوجین می‌تواند داشته باشد، می‌توان این برنامه را در آموزش‌های قبل از ازدواج زوجین به اجرا در آورد.

۴- با توجه به تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی بر حل تعارض پیشنهاد می‌شود از تکنیک مذکور در جهت کنترل خشم افراد پرخاشگر استفاده شود.

۵- با توجه به پیامدهای روان‌شناختی منفی ناشی از شیوع بیماری کووید ۱۹ طراحی و برنامه‌ریزی راهبردهای مداخله‌ای و حمایتی در جهت کاهش اثرات منفی توصیه می‌شود.

پژوهش حاضر مانند بسیاری از پژوهش‌ها با محدودیتهایی همراه بود که از جمله میتوان به محدودیت در دسترسی به فایل کامل برخی از پژوهشهایی که منجر به عدم ورود پژوهشها به روند بررسی شد. برخی از پژوهش‌هایی که بررسی شده است جنبه توصیفی دارند که در تعمیم نتایج باید احتیاط نمود. این پژوهش در شهر اصفهان انجام شده و در تعمیم آن به شرایط دیگر باید احتیاط نمود. کمبود منابع تحقیقی مناسب که به آموزش مهارت‌های هیجانی پرداخته باشد. عدم دستیابی به تحقیقات مرتبط با فضای هیجانی در داخل کشور نیز

از دیگر محدودیتهای پژوهش است و یکی دیگر از پژوهشها تمایل محدود زوجین به همکاری در پژوهش و دشواری در پیدا کردن نمونه پژوهش.

منابع و مآخذ

- اعتمادی، علی، (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و خشونت‌های زناشویی در زنان و مردان شهر اصفهان. چکیده مقالات همایش منطقه‌ای ازدواج و خانواده. شهرکرد.
- اولیا، نرگس، (۱۳۸۵). بررسی تأثیر آموزش غنی‌سازی زندگی زناشویی بر افزایش رضامندی زوجین شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره. اصفهان: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- بطلانی، سحر، (۱۳۸۷). بررسی رابطه دلبستگی و هوش هیجانی در بین زوجین. چکیده مقالات همایش منطقه‌ای ازدواج و خانواده. شهرکرد.
- تیرگری سراج عبدالحکیم، اصغر نژادفرید علی اصغر، بیان زاده سیداکبر، عابدین علی‌رضا، (۱۳۸۵). مقایسه‌ی سطوح هوش هیجانی و رضامندی زناشویی و رابطه‌ی ساختاری آنها در زوجین ناسازگار و سازگار شهرستان ساری در سال ۱۳۸۳. مجله‌ی دانشگاه علوم پزشکی مازندران، دوره‌ی شانزدهم، شماره‌ی ۵۵، ۷۸-۸۶.
- تیرگری، عبدالحکیم، هوش هیجانی و سلامت روان: رویکردها، راهبردها و برنامه‌های پیشگیری در بهسازی زندگی زناشویی، فصلنامه‌ی علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، سال چهارم، شماره‌ی ۱۴، ۹۷-۱۱۴.
- ثنایی، باقر، ۱۳۸۲ امینی، فریده، (۱۳۷۹). مقایسه عملکرد خانواده در دو گروه دانش‌آموزان دختر مستقل و وابسته به دیگران، فصلنامه تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، جلد ۲، شماره ۷ و ۸، ۲۸-۹.
- جابری، سمیه، اعتمادی، عذرا و احمدی، سیداحمد، (۱۳۹۴). بررسی رابطه مهارت‌های ارتباطی با صمیمیت زناشویی، پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، دوره ۵، شماره ۲، ۱۴۳-۱۵۲.
- جعفری، زهرا؛ شریفی، فاطمه؛ هوشیاری، جعفر، (۱۳۹۸). رابطه هوش هیجانی و کارآمدی بینشی، اخلاقی و حقوقی خانواده در طلاب خواهر متاهل جامعه المصطفی العالمیه، مجله پژوهش‌های روان‌شناسی اسلامی، سال دوم شماره ۱، پیاپی ۲۰۱، ۴۹-۶۶.
- چوبداری، عسگر؛ نیکخو، فاطمه؛ فولادی، فاطمه، (۱۳۹۹). پیامدهای روان‌شناختی کرونا ویروس جدید (کووید ۱۹) در کودکان: مطالعه مروری نظام‌مند، روانشناسی تربیتی، دوره ۱۶، شماره ۵۵، ۵۵-۶۸.

ربیعی، سولماز، (۱۳۸۲). بررسی تأثیر روایت درمانی زوجی بر عملکرد خانوادگی زوجین شهر اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره. اصفهان: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. رحمتی نژاد پروین، یزدی مجید، خسروی زهره، شاهی صدرآبادی فاطمه. (۱۳۹۹). تجربه زیسته بیماران مبتلا به کرونا ویروس (کووید-۱۹): یک مطالعه پدیدارشناسی. پژوهش در سلامت روانشناختی. ۱۴ (۱)، ۷۱-۸۶.

ستیر، ویرجینا، (۱۳۷۶)، آدمسازی، ترجمه بهروز بیرشک، تهران: نشر اندیشمند. سلیمانیان، علی اکبر؛ ریحانی، رضا؛ نظیفی، مرتضی، (۱۳۹۵). پیش بینی بی ثباتی ازدواج براساس مهارت‌های تنظیم هیجانی و سبک‌های هویتی پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، سال ششم، شماره ۱، ۶۰-۷۶.

سیاروچی، ژ؛ فورگاس، ژ و مایر، ج، (۱۳۸۳). هوش عاطفی در زندگی روزمره. ترجمه احمد نوری امام‌زاده‌ای و حمید نصیری. اصفهان: انتشارات نوشته. صبری، مصطفی، البرزی، محبوبه؛ بهرامی، محمود، (۱۳۹۲). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، هوش هیجانی و خلاقیت هیجانی در دانش‌آموزان دبیرستانی، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، سال نهم شماره ۲، ۳۵-۶۵.

صفورایی پاریزی، سلیمه، صفورایی پاریزی، محمد مهدی، (۱۳۹۷). بررسی رابطه تنظیم شناختی هیجان با کارآمدی خانواده و رضایت از زندگی و تبیین آن براساس منابع اسلامی. مجله پژوهش‌های روان‌شناسی اسلامی، سال یکم شماره ۱ (پیاپی ۱۰۱)، ۶۵-۸۲. قرآنی، اعظم؛ ابراهیمی صدر، فائزه؛ محمود علیلو، مجید؛ پاک، راضیه؛ قاسمی طابق، فاطمه، (۱۳۹۹). آسیب‌های روانشناختی بیماری کرونا ویروس جدید - مطالعه مروری. رهیافت، شماره ۷۹، ۳۷-۵۲.

کرایبی، شهلا؛ سودانی، منصور؛ مهربانی زاده، مهناز، مکتبی، غلامرضا، (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مهارت‌های حل مشکل خانواده در دانشجویان متأهل، دست‌آورد‌های روانشناختی، دوره ۲۲، شماره ۲، ۱۸۹-۲۰۸.

کریم زاده، منصوره، (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در بهبود سلامت روان معلمان مقطع ابتدایی، فصلنامه علمی - پژوهشی رفاه اجتماعی، سال چهاردهم، شماره ۵۳، ۱۴۹-۱۳۱.

مختاری پور، مرضیه، (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و بازدهی‌های رهبری (مدل برناردباس) مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه اصفهان. مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان.

یوسفی، ناصر، (۱۳۸۱). روان‌درمانی و مشاوره‌ی خانواده. آبادان: نشر پرستش.

- Beavers, W. R., & Hampson, R. B. (1990). *Successful families*. New York: Norton
- Chinaveh, M. (2010). Training problem- solving to enhance quality of life: Implication towards diverse learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 302-310
- Dennis, A., Astell, A., & Dritschel, B. (2011). The effects of imagery on problem- solving ability and autobiographical memory. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 1-8.
- Fitness J, Curtis M. Emotional intelligence and the meta-mood scale: Relationships with empathy, attributional complexity. *J Appl Psychol* 2005; 1: 50-62.
- Freilich, R., Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97-105.
- Fromm, E. (2014). *The crisis of psychoanalysis: Essays on Freud, Marx and social psychology*. Open Road Media Press.
- Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S., & Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on psychosocial aspect. *education*, 31, 34-42.
- Gottman, J. M. (1994). Marital satisfaction across life course. *Journal of marriage and family*, 58, 235-244.
- Gottman, J. M. (2000). The timing of divorce: predicting when a couple will divorce over a 14 year period. *Journal of marriage and the family*, 62, 3,737-745.
- Gottman, J. M., Driver, J. L. (2004). Daily marital interaction and positive affective during marital conflict among newlywed couples. *Family process*, 43, 30,pp21-35.
- Gottman, J. M., Katz, L. F.,& Hoven, C. (1996). Parental meta emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of family psychology*, 10 (3) 243- 268.
- Grechyna, D. (2020). Health threats associated with children lockdown in Spain during COVID-19. Available at SSRN, 1, 356-376.
- Greenberg, J. (2006). Emotion- focused therapy: Asynopsis. *Jcontemp psychother*, 36, 87-93.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U., Mauz, E., & KiGGS Study Group. (2014). Psychopathological problems and psychosocial impairment in children and adolescents aged 3-17 years in the German population: prevalence and time trends at two measurement points. *Bundesgesundheitsblatt*, 57(7), 807-812.

- Johnson, P. (2001). Dimensions of functioning in Alcoholic and nonalcoholic families. *Journal of mental health counseling*, 23, 127-136.
- Katz, L. F., & Nelson, W. B. (2004). Parental meta- emotion philosophy in families with conduct- problem children: links with peer relations. *Journal of abnormal child psychology*, 32, 4, 358- 398.
- Khodabakhshi-koolae, A. (2020). Living in home quarantine: Analyzing psychological experiences of college students during COVID-19 pandemic. *Journal of Military Medicine*, 22(2), 130-138.
- Kim Y.(2018). Nurses' experiences of care for patients with Middle East respiratory syndrome-coronavirus in South Korea. *American journal of infection control*, 46(7):781-7.
- Kocalar, F. D. (2005). *Emotional processing in psychotherapy: A comparison between cognitive behavioral and process- experiential approaches in the treatment of depression*. Unpublished masteral dissertation, university of Toronto Ontario.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421.
- Liu C, Wang H, Zhou L, Xie H, Yang H, Yu Y, etal. (2019). Sources and symptoms of stress among nurses in the first Chinese anti-Ebola medical team during the Sierra Leone aid mission: A qualitative study. *International journal of nursing sciences*, 6(2): 187-91.
- Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., & Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 347-349.
- Mennin, D. S. (2001). *Examining the relationship between emotion and worry: A test of the avoidance theory of generalized anxiety disorder*. Unpublished doctoral dissertation, University of graduate board.
- Mirgain, SH, Cordova, J. V. (2007). Emotion skills and marital health: The association between observed and self- reported emotion skills, intimacy, and marital satisfaction. *Journal of social and clinical psychology*, 26, 9, 983- 1009.
- Montagno, M., Svatovic, M., & Levenson, H. (2011). Short-term and long-term effects of training in emotionally focused couple therapy: professional and personal aspects. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37, 4, 292-330.
- Parker, I. (2013). *The Crisis in Modern Social Psychology (Psychology Revivals): and how to end it*. Routledge.
- Peng, P.W., Ho, P.L. & Hota, S.S. (2020). Outbreak of a new coronavirus: what anaesthetists should know. *BJA: British Journal of Anaesthesia*, 124(5), 497.

- Pratt, A. T. (2002). *Relations between adult attachment representations, affect regulation and affect expression in marital relationship*. Unpublished doctoral dissertation, University of western Ontario.
- Seevers, R. & Jones-Blank, M. (2008). The effects of social skills training on social skill development and on student behavior. *National forum of special educational journal*. V. 19. N1.
- Shapiro, A. (2001). *Partner discrepancies in communication style and in emotional expressiveness as predictors of marital dissatisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, University of Hofstra.
- Shuk-Fong, Gladys, Li, Frank J.H. Lu, Amy Hsiu-Hua Wang. (2009). Exploring the relationship of physical activity, emotional intelligence and health in Taiwan college students. *J Exerc Sci Fit* • Vol 7 • No 1 • pp : 55–63
- Vandais, M. A. (2005). *The relationship of emotional intelligence and marital satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alliant colifornia.
- Wang, J., Liao, Y., Wang, X., Li, Y., Jiang, D., He, J., ... & Xia, J. (2020). Incidence of novel coronavirus (2019-nCoV) infection among people under home quarantine in Shenzhen, China. *Travel medicine and infectious disease*, 101660.
- WHO. Novel coronavirus (2019-nCoV) situation report - 15. Feb 4, 2020. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200204-Sitrep-15-ncov.pdf?sfvrsn=88fe8ad6_2 (accessed Feb 4, 2020).
- WHO. Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV). Jan 30, 2020. [https://www.who.int/newsroom/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/newsroom/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov)) (accessed Feb 4, 2020).
- Zenasni, F., & Lubart, T. I. (2009). Perception of emotion, alexithymia and creative potential. *Personality and Individual differences*, 46 (3), 353-358.

بررسی وضعیت موجود تربیت هنری از دیدگاه معلمان ابتدایی^۱

حسن یوسفی^۲

چکیده

تربیت هنری به‌عنوان یکی از کارکردهای اساسی نظام آموزشی است. این در حالی است که امروزه هنر، در برنامه‌های درسی ایران از جایگاه مناسبی برخوردار نیست، بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی وضعیت موجود تربیت هنری از دیدگاه معلمان انجام شد. روش پژوهش توصیفی-پیمایشی و جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان دوره ابتدایی ناحیه دو آموزش و پرورش قزوین در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. نمونه آماری شامل ۲۰۰ معلم بود که با روش در دسترس انتخاب شدند. با توجه به هدف و موضوع پژوهش داده‌ها مورد نظر از طریق پرسشنامه جمع‌آوری شده و در نهایت داده‌های گردآوری شده با استفاده از فراوانی، درصد، میانگین و آزمون T تک نمونه‌ای در نرم افزار SPSS-23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که ساخت اشیاء هنری ($t=4/38, P<0/05$)، شناخت طبیعت و اجزای آن در خلقت، ($t=4/50, P<0/05$)، شناخت زیبایی‌های طبیعت ($t=4/34, P<0/05$)، شناخت میراث فرهنگی ($t=4/78, P<0/05$)، تقویت حواس پنج‌گانه ($t=4/67, P<0/05$)، درک قوانین جهان آفرینش از طریق مشاهده در آثار خلقت ($t=4/23, P<0/05$)، ایجاد علاقه مندی به اقوام ($t=4/20, P<0/05$)، آداب و رسوم ایران ($t=4/23, P<0/05$)، درک قوانین جهان آفرینش از طریق مشاهده در آثار خلقت ($t=4/10, P<0/05$)، کمتر از حد متوسط می‌باشد، بدین معنی که تربیت هنری در ابعاد مذکور در مدارس ابتدایی به خوبی صورت نمی‌گیرد. با عنایت به یافته‌های بدست آمده ضرورت دارد در مواردی مانند بیان داستان تخیلی توسط دانش آموزان، توجه دانش آموزان به محیط اطرافشان، پرورش هوش در حد متوسط می‌باشد باید تقویت شوند این در حالی است که به نظر می‌رسد با عنایت به مقتضیات، ارزش‌های فرهنگی و اصالت‌های بومی کشور، بهتر است تربیت هنری به عنوان مبنای نظری در طراحی برنامه‌های درسی هنری مد نظر مسئولان نظام آموزشی قرار گیرد.

واژگان کلیدی: تربیت هنری، طبیعت، زیبایی‌شناسی، تولید هنری، میراث فرهنگی هنری، نقد هنری.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۲/۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۲/۱۵

^۲ عضویت هیات علمی، دانشگاه فرهنگیان، قزوین، ایران. Hasanyousefi49@gmail.com

مقدمه

هنر پدیده‌ای است پیچیده و در عین حال روحانی، که از ابتدا با بشر همزاد بوده است. چه آن انسان‌هایی که در غارها زندگی می‌کردند و چه انسان‌هایی که امروز در دنیایی مملو از اضطراب و نگرانی دست و پا می‌زنند هنر را وسیله‌ای برای تشریح خاطر خود برگزیده‌اند. بر اساس همین نیاز است که هنر به عنوان یکی از موضوعات قابل آموزش در تمامی نظام‌های آموزشی مطرح است. سیری در تاریخ هنر نشان می‌دهد که رویکردهای متفاوتی در آموزش هنر برای خدمت‌رسانی به سایر «گرفته‌ها» تا «هنر برای هنر» مطرح بوده که از ارزش‌گذاری در نوسان است (فروست و نیلاندر^۱، ۲۰۲۰؛ فلاحی، صفری و یوسف فرحنگ، ۱۳۹۰) بعد هنری و زیبایی‌شناسی از جمله ابعاد وجودی انسان است که پرورش آن از طریق تربیت هنری محقق می‌گردد (رضایی، ۱۳۹۲).

حفظ استانداردهای بالای آموزشی منوط به قرار دادن هنر و زیباشناسی در مرکز و عنوان هسته اصلی اصلاح نظام آموزشی است (لیو و کان^۲، ۲۰۲۰). آرانس (به نقل از آقای ابرند آبادی، ماهرزاده و ایمانی نائینی، ۱۳۹۹) اذعان می‌دارد که برنامه درسی هنر از طریق انتقال مهارت‌های ادراکی نقش مهمی در موفقیت دانش‌آموزان نه تنها در زمینه هنر، بلکه همه موضوعات درسی دارد. در هنر مراتبی است که به علت سازگاری با تخیل و اکتشاف می‌تواند به تحقق اهداف تعلیم و تربیت کمک نماید تربیت هنری در ابعاد مختلفی مانند بروز خلاقیت، رشد عاطفی و اخلاقی، پرورش قابلیت‌های گروهی و ارتباطی دانش‌آموزان دارای تأثیرات قابل ملاحظه‌ای است.

حوزه تربیت هنری^۳ یکی از حوزه‌های اساسی در نظام‌های تعلیم و تربیت دنیا می‌باشد. امروزه، تربیت هنری که ضامن استفاده شایسته از ظرفیت هنر است، به یکی از کانون‌های توجه سیاست‌گزاران در عرصه اصلاحات نظام آموزشی تبدیل شده است. آیزنر^۴ (۲۰۰۵؛ دی-

¹ Fürst, & Nylander

² Lai & Kan

³ Artistic Education

⁴ Eisner

بکر، لمبرتس، دی میتی، بوفل و ایس^۱، ۲۰۱۲) یکی از مهمترین گام‌ها برای اصلاح واقعی نظام‌های آموزشی را تدارک یک جایگاه معقول و مناسب برای تربیت هنری در برنامه‌های درسی می‌داند. بنابراین، اگر از صحنه عمل برنامه‌ریزان درسی حذف گردد موجبات پرورش جنبه زیبایی‌شناسی فرد و همچنین تأثیر آن در پرورش جنبه‌های دیگر فراهم نخواهد شد. از این رو دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در طول تاریخ آموزش و پرورش و یا در کشورهای مختلف سعی کرده‌اند از این حوزه یعنی هنر و زیبایی‌شناسی برای تربیت انسان بهره گیرند (گنزالس-زامل و آبد-زیگورا^۲، ۲۰۲۱).

در خصوص ضرورت تربیت هنری دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد که از میان آنها می‌توان به دو دیدگاه ماهیت‌گرایان و ابزارگرایان اشاره کرد. ماهیت‌گرایان، تربیت هنری را منبع دانش، عقاید و ارزش‌ها در مورد انسان و جهان در نظر می‌گیرند و آن را بخش اساسی از آموزش و پرورش شهروندی می‌دانند (لموچویس^۳، ۲۰۲۱). از پیروان این طرز فکر می‌توان آیزنر (۲۰۰۵) صاحب‌نظر مشهور حوزه مطالعات برنامه درسی را نام برد. وی معتقد است که هنر باید جزئی ضروری از ساختار آموزش و پرورش به شمار آید. اما ابزارگرایان، تربیت هنری را از منظر تأثیر و کمکی که هنر به حصول و تحقق سایر اهداف آموزشی می‌کند، می‌نگرند و گنجاندن هنر در برنامه درسی را به عنوان زمینه‌ای برای بروز احساسات و بیان خلاقانه دانش-آموزان در نظر می‌گیرند. از این منظر، هنر، دستیابی انسان را به دانش، بصیرت، ارزش‌ها و معانی (برای مثال، درون‌بینی، تعالی روح و احساس ذوق) که در هیچ یک از حوزه‌های محتوایی دیگر برنامه درسی وجود ندارد، فراهم می‌آورد. به همین دلیل است که هدف از آموزش هنر، خصوصاً در مدارس، هنرمند شدن دانش‌آموزان نیست، بلکه تقویت شناخت دانش‌آموز از پیرامون خویش است (رضایی، ۱۳۹۲). پرکینز^۴ (۱۹۹۲) از برجسته‌ترین اندیشمندانی است که بر کارکرد ابزاری هنر اصرار ورزیده و با تأکید بر نقش تربیت هنری در

¹ De Backer, Lombaerts, De Mette, Buffel, & Elias

² González-Zamar, & Abad-Segura

³ Lemonchois

⁴ Perkins

تحقق اهداف شناختی و رشد مهارت‌های فکری پیشرفته در دانش‌آموزان، برای مشروعیت- بخشی تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش تلاش کرده است.

آیزنر (۲۰۰۵) مهمترین اهداف و کارکردهای تربیت هنری را در پنج مقوله خلاصه کرده است، که عبارتند از: ۱- ارتباط با طبیعت، ۲- زیبایی‌شناسی^۱، ۳- تولید محصول هنری^۲، ۴- آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی هنری^۳، و ۵- نقد هنری^۴.

۱-ارتباط با طبیعت. بین انسان و خلقت، تعاملی درونی، پویا و متوازن و ارتباطی پیوسته وجود دارد و این همان نیرویی است که در فرهنگ و هنر نیز می‌توان آن را دریافت. آمیختگی با طبیعت و تأثیرپذیری از آن، در زندگی و آثار انسان هویدا است. کودکان می‌توانند از عناصری چون شکل، رنگ و صدا برای ایجاد ریتم، بافت، تناسب، تعادل، تقارن و دیگر ویژگی‌های طبیعت در آثار هنری خود بهره گیرند. ۲-زیبایی‌شناسی هنر. مبتنی بر شناخت و خلق زیبایی است و آفرینش یک اثر زیبای هنری، جز با شناخت مفهوم جمال و زیبایی میسر نمی‌شود. با بیان واقعیت‌های زیبا و بیان زیبایی واقعیت‌ها و خلق زیبایی‌هایی که وجود خارجی ندارند، هنر از مرحله تقلید از طبیعت هم فراتر می‌رود. آشنا کردن کودکان با زیبایی‌های موجود در خلقت باعث شادی آن‌ها و آماده شدنشان برای شناخت زیبایی‌های معنوی و زیبایی مطلق، که همانا ذات حضرت حق است، می‌شود. در نتیجه کودکان می‌توانند در آثار خود، زیبایی‌ها را براساس قوه درک و شناخت خود نمود بخشند (جاویدی و عبدلی، ۱۳۹۶). ۳-تولید محصول هنری. انسان به عنوان مظهر خلاقیت و ابداع الهی و به واسطه نیروی تفکر، تخیل و قدرت آفرینندگی، ذاتاً به نوآوری علاقمند است. کودکان در فرایند فعالیت هنری، راه‌های مناسب‌تری برای بیان احساسات خود کشف می‌کنند و ایده‌ها و احساساتشان را در قالب محصولات هنری تازه ارائه می‌دهند. بدین ترتیب در هر خلاقیت هنری، دانش‌آموزان بین ابزار، اشیاء، تفکرات، احساسات و تخیلات خود ارتباطی تازه برقرار می‌سازند و به پدیده‌ها و اشیاء

¹ aesthetic

² art making

³ art History

⁴ art criticism

پیرامون خود، نگاهی متفاوت پیدا می‌کنند. این گونه است که آنان با انواع صورت‌های دیداری، شنیداری و... خیال پردازی می‌کنند و به ابداع و خلق آثار تازه دست می‌زنند (فیروزی، سیفی، حسینی مهر و فقیهی، ۱۳۹۷). ۴- آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی هنری. در جریان تربیت هنری، کودکان با فرهنگ و هنر ایران و جهان آشنا می‌شوند. آثار باستانی و اشیائی را که سالیان دراز از زمان تولد و شکل‌گیری آن‌ها می‌گذرد، اما به علت وجود مادی، عینی و پایدارشان باقی مانده‌اند و هنوز در مقابل دیدگان ما هستند، میراث فرهنگی هنری مادی می‌نامیم. بسیاری از آثار مکتوب، اشیاء قدیمی و بناها و محوطه‌های باستانی که شاهکارهای معماری، شهرسازی و... هستند، ارزش تاریخی و هنری درخور توجهی دارند. علاوه بر آثار ملموس و مادی، میراث فرهنگی غیرملموس و معنوی هم بسیار اهمیت دارند. این آثار وجود خارجی ندارند اما مصداق‌های آن‌ها درک شدنی و در دسترس است که شامل تمامی تفکرات، اعتقادات، قصه‌ها، آداب و رسوم، زبان و هنر در طی زمان است و حتی انسان‌ها را که حامل دانش و فرهنگ موروثی نیاکان خود هستند و در طول زمان آن‌ها را محفوظ داشته و به کمال رسانده‌اند، شامل می‌شود. میراث فرهنگی که گنجینه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها، فنون، عواطف، زیبایی‌ها و هنرهاست، می‌تواند الهام بخش اندیشه و کار هنری ما و آیندگانمان باشد و نیز، به ما در رسیدن به ایده‌ها و آثار جدید علمی و هنری کمک کند (فیروزی، سیفی، حسینی مهر و فقیهی، ۱۳۹۷). ۵- نقد هنری. نقد فنی است که به توصیف و تجزیه و تحلیل آثار ادبی و هنری و سنجش جنبه‌های کمی و کیفی و ماهوی آن‌ها می‌پردازد. هدف نهایی نقد، داوری کردن یا دادن معیارهایی برای داوری است. منتقد علاوه بر سنجش ارزش‌ها و عیب‌های یک اثر، نکته‌های نهفته و ناگفته آن را بیان می‌کند و توضیح می‌دهد و از این نظر، در پرورش ذوق و سلیقه افراد هنرمند و هنردوست یا خوانندگان مؤثر است. در پایان هر فعالیت هنری، لازم است کودکان را تشویق کنیم تا فعالیت و اثر هنری خود و دانش‌آموزان دیگر را توصیف کنند و توضیحاتی برای بهتر شدن آن‌ها بدهند. به این ترتیب، مقدمات آشنایی کودکان با نقد و تجزیه و تحلیل فراهم می‌شود (راهنمای برنامه درسی فرهنگ و هنر، ۱۳۹۲).

از جمله مبانی فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی، ارزش‌شناسی، زیبایی‌شناسی و تربیت هنری است که هم برگرفته از دو مبنای دیگر تربیت، یعنی هستی‌شناسی و معرفت-

شناسی و هم مکمل آن است. اما گاه غایت تربیت در همان قلمرو شناخت دانش و معرفت مسکوت مانده و به رغم پیشینه غنی هنر در نزد ایرانیان، توجه به مؤلفه‌های تربیت هنری در فرایند آموزش و پرورش مغفول مانده است (رضایی، ۱۳۹۲). این در حالی است که شواهد پژوهشی موجود نشان می‌دهد که امکان کاربرد رویکرد تربیت هنری در سایر برنامه‌های درسی از جمله در آموزش مفاهیم علوم تجربی (شرفی، ۱۳۹۱)، ریاضیات (پریولو و چرنوبیلسکی^۱، ۲۰۰۹؛ هوای و حسین^۲، ۲۰۱۲)، و مطالعات اجتماعی (بروم، پیرا و اندرسون^۳، ۲۰۰۷)، وجود دارد. پریولو و چرنوبیلسکی (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان دادند که اگر چه دانش‌آموزانی که مفاهیم ریاضی را از طریق هنر آموزش دیده بودند نسبت به گروه گواه نمرات بالاتری در آزمون ریاضی کسب نکردند، اما فهم عمیق‌تری از محتوای ریاضی که به همراه هنر ارائه شده بود، به دست آوردند. بروم، پیرا و اندرسون (۲۰۰۷) نیز در پژوهش خود نشان دادند که از نقد هنری که از مولفه‌های تربیت هنری است، می‌توان به عنوان ابزاری مناسب برای پرورش توان تحلیل و ارزیابی و تمرینی برای نقد مسائل اجتماعی در درس مطالعات اجتماعی استفاده کرد. علاوه بر این، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تربیت هنری در بروز خلاقیت (یوپیتیس^۴، ۲۰۰۹؛ اتکینسون و میشل^۵، ۲۰۱۰)، رشد عاطفی و اخلاقی، ایجاد مهارت‌های حرکتی، پرورش قابلیت‌های گروهی و ارتباطی (مهرمحمدی و امینی، ۱۳۸۰)، افزایش قدرت تفکر انتقادی فراگیران (لمپرت^۶، ۲۰۰۶)، و انگیزش یادگیرندگان (لیونگ و لیونگ^۷، ۲۰۱۰) دارای تأثیرات قابل ملاحظه‌ای است.

تربیت هنری به‌عنوان یکی از کارکردهای اساسی نظام آموزشی است. این در حالی است که امروزه هنر، در برنامه‌های درسی ایران از جایگاه مناسبی برخوردار نیست و تربیت هنری جدی گرفته نمی‌شود. در سوی دیگر شکوفاسازی ظرفیت‌های هنری دانش‌آموزان از

¹ Prilo & Chernobilsky

² Huey & Hussein

³ Broome, Pereira & Anderson

⁴ Upitis

⁵ Atkinson & Mitchell

⁶ Lampert

⁷ Leung

رسالت‌های مهم آموزش و پرورش در سند تحول بنیادین است. از یک سو محورهای پنج‌گانه تربیت هنری متشکل از ارتباط با طبیعت، زیبایی‌شناسی، تولید هنری، آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی-هنری و نقد هنری و از سوی دیگر ساختار محتوایی کتاب‌های درسی فرهنگ و هنر شامل هنرهای تجسمی، خوشنویسی، هنرهای سنتی، آوایی و نمایشی همگی موضوعاتی هستند که می‌بایست در پرورش توانمندی‌های بالقوهٔ آدمی، مد نظر برنامه‌ریزان قرار گیرند. از این رو، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سوال است که وضعیت موجود تربیت هنری از دیدگاه آموزگاران مدارس دوره ابتدایی ناحیه دو قزوین چگونه است؟

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

این پژوهش با روش توصیفی از نوع پیمایشی انجام شد. کلیه آموزگاران مدارس ابتدایی ناحیه دو شهر قزوین در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷، جامعه آماری این پژوهش را تشکیل دادند. با استفاده از فرمول کوکران ۲۰۰ نمونه از بین جامعه آماری به روش دردسترس انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها ابتدا به پرسشگران آموزش‌های لازم شامل چگونگی ارتباط با نمونه و ارائه توضیحات لازم در صورت نیاز به نمونه ارائه شد و هدف تحقیق برای آنها توضیح داده شد شدند پرسشگران بعد از توضیح دربارهٔ پژوهش، پرسشنامه‌ها را در اختیار افراد مورد پژوهش قرار دادند و پس از تکمیل، آنها را جمع‌آوری نمودند. پرسشنامه‌ها با ۲۵ درصد افت عودت داده شدند. محقق ناگزیر مجدداً از طریق پی‌گیری و تکثیر پرسشنامه کلیه نمونه آماری را تحت پوشش قرار داد. بدین ترتیب داده‌های لازم از طریق پرسشنامه گردآوری شد. در این پژوهش ملاحظات اخلاقی شامل رعایت صداقت و امانت‌داری علمی، رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، رعایت حق بی‌نام بودن مقیاس‌ها و ناشناس ماندن آزمودنی‌ها و محرمانه نگه داشتن اطلاعات آن‌ها مورد توجه قرار گرفته است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش از روش‌های آمار توصیفی شامل جدول توزیع فراوانی، فراوانی نسبی، درصد فراوانی نسبی، فراوانی تجمعی، میانگین، انحراف معیار، و آمار استنباطی شامل آزمون t تک نمونه‌ای در نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ استفاده شد.

ابزار پژوهش

۱- پرسشنامه جمعیت شناختی: در این پرسشنامه سوالات مربوط به جنسیت (زن و مرد)، سن (به سال) سابقه (به سال)، مدرک تحصیلی (دیپلم و فوق دیپلم و لیسانس و بالاتر)، پرسیده شد.

۲- پرسشنامه محقق ساخته ویژه معلمان. این پرسشنامه شامل ۶۰ سؤال (بصورت مقیاس لیکرت پنج گزینه ای) بود که برای سنجش وضعیت موجود تربیت هنری در مدارس ابتدایی، وضع موجود کاربرد هنر در مدارس ابتدایی، روش های ارزشیابی تربیت هنری، کاربرد هنردر مدارس با توجه به رویکرد سند تحول بنیادین، و مشکلات و موانع آموزش درس هنر در مدارس ابتدایی از دیدگاه معلمان ساخته شد. ضمن سوالات استاندارد شده بر اساس محتوای کاربرد هنردر مدارس با توجه به رویکرد سند تحول بنیادین طراحی شد. برای طراحی سوالات پرسشنامه پنج نفر از استادان دانشگاه فرهنگیان و آموزگاران هنر که دارای تجربه کافی در رشته هنر و تحلیل محتوا داشتند انتخاب شدند. ۶۶ سوال طراحی شد. سوالات بر روی ۵۰ نفر به عنوان نمونه آزمایش اجرا شد کلیه شاخص های مورد نظر در هر سؤال محاسبه شد و سؤالاتی که شاخص های لازم را کسب نمودند انتخاب و بقیه سوالات حذف شدند. برای تعیین روایی پرسشنامه به دو نفر از اساتید دانشگاه و سه نفر از کارشناسان ارشد آموزش های ضمن خدمت و دانشگاه فرهنگیان شهر قزوین مراجعه و بر اساس نظر آنها پرسشنامه مورد نظر اصلاح گردید. برای پایایی یا اعتبار پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد. برای پایایی سوالات وضعیت موجود تربیت هنری در مدارس ابتدایی، وضع موجود کاربرد هنر در مدارس ابتدایی، روش های ارزشیابی مناسب جهت تربیت هنری، کاربرد هنردر مدارس با توجه به رویکرد سند تحول بنیادین و مشکلات و موانع آموزش درس هنر می باشد. مولفه ها و سوالات مربوط به هر مولفه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱: مولفه ها و سوالات مربوط به هر مولفه در پرسشنامه تربیت هنری

| سؤالات مربوط به هر مولفه | مولفه ها |
|------------------------------|---|
| ۱-۲۱-۲۲-۲۳-۴۰ | بیان داستان تخیلی توسط دانش آموزان |
| ۲-۱۷-۲۵-۲۶-۳۸-۴۵-۵۴-۵۵ | توجه دانش آموزان به محیط اطرافشان |
| ۳-۱۱-۱۲-۱۸-۱۹-۲۴-۲۷-۴۶ | باعث پرورش هوش دانش آموزان |
| ۴-۲۹-۳۰-۳۵-۳۹-۴۱-۵۷-۵۸ | ساخت اشیاء هنری توسط دانش آموزان |
| ۵-۱۰-۳۴-۴۳-۴۴-۴۹-۵۹ | شناخت طبیعت و اجزای آن در خلقت توسط دانش آموزان |
| ۶-۳۳-۳۶-۴۸-۵۰-۵۶ | شناخت زیبایی های طبیعت توسط دانش آموزان |
| ۷-۹-۱۵-۱۶-۴۷-۵۱-۵۲-۵۳ | شناخت میراث فرهنگی توسط دانش آموزان |
| ۸-۱۳-۱۴-۲۰-۲۸-۳۱-۳۲-۳۷-۴۲-۶۰ | تقویت حواس پنج گانه دانش آموزان |

از طریق محاسبه آلفای کرانباخ (در مورد سؤالات و پرسشنامه) برآورد شد. ضرایب محاسبه شده در همه موارد بالاتر از ۰/۹۲ بود که از نظر ملاک های روان سنجی مورد تایید است. در مرحله پایانی سئوالاتی که شاخص مناسب روان سنجی را کسب نمودند تعداد ۶۰ سئوال برای آموزگاران هنر انتخاب شد، و برای پرسشنامه اصلی مورد استفاده قرار گرفت.

یافته‌ها

در جدول ۲ فراوانی اطلاعات جمعیت شناختی معلمان مورد مطالعه شامل جنسیت، سن، سابقه کار و میزان تحصیلات ارائه شده است.

جدول شماره ۲: اطلاعات جمعیت شناختی معلمان مورد مطالعه

| درصد فراوانی | فراوانی | درصد فراوانی | فراوانی | |
|---------------|---------|--------------|---------|---------------------|
| جنس | | | | |
| ٪۷۲ | ۱۱۴ | ۷۲ | ۱۴۴ | زن |
| ٪۱۰۰ | ۲۰۰ | ۲۸ | ۵۶ | مرد |
| سن | | | | |
| ٪۵ | ۱۰ | ۵ | ۱۰ | ۲۰ تا ۲۵ |
| ٪۲۷ | ۵۴ | ۲۲ | ۴۴ | ۲۵ تا ۳۰ |
| ٪۵۱ | ۱۰۲ | ۲۴ | ۴۸ | ۳۰ تا ۳۵ |
| ٪۸۱ | ۱۶۲ | ۳۰ | ۶۰ | ۳۵ تا ۴۰ |
| ٪۹۷ | ۱۹۴ | ۱۶ | ۳۲ | ۴۰ تا ۴۵ |
| ٪۱۰۰ | ۲۰۰ | ۳ | ۶ | ۴۵ به بالا |
| سابقه کار | | | | |
| ٪۷ | ۱۴ | ۷ | ۱۴ | ۰ تا ۵ |
| ٪۲۹ | ۵۸ | ۲۲ | ۴۴ | ۵ تا ۱۰ |
| ٪۷۴ | ۱۴۸ | ۴۵ | ۹۰ | ۱۰ تا ۱۵ |
| ٪۸۹ | ۱۷۸ | ۱۵ | ۳۰ | ۱۵ تا ۲۰ |
| ٪۹۹ | ۱۹۸ | ۱۰ | ۲۰ | ۲۰ تا ۲۵ |
| ٪۱۰۰ | ۲۰۰ | ۱ | ۲ | ۲۵ تا ۳۰ |
| میزان تحصیلات | | | | |
| ٪۲۵ | ۵۰ | ۲۵ | ۵۰ | فوق دیپلم |
| ٪۷۴ | ۱۴۸ | ۴۹ | ۹۸ | لیسانس |
| ٪۱۰۰ | ۲۰۰ | ۲۶ | ۵۲ | فوق لیسانس و بالاتر |

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود ۷۲ درصد زن و ۲۸ درصد مرد بودند. پنج درصد معلمان نمونه آماری سن ۲۰ تا ۲۵ سال، ۲۲ درصد ۲۵ تا ۳۰ سال، ۲۴ درصد ۳۰ تا ۳۵ سال، ۳۰ درصد ۳۵ تا ۴۰ سال، ۱۶ درصد ۴۰ تا ۴۵ سال و ۳ درصد ۴۵ سال به بالا داشتند. هفت درصد معلمان نمونه آماری سابقه ۰ تا ۵ سال، ۲۲ درصد ۵ تا ۱۰ سال، ۴۵ درصد ۱۰ تا ۱۵ سال، ۱۵ درصد ۱۵ تا ۲۰ سال، ۱۰ درصد ۲۰ تا ۲۵ سال و ۱ درصد ۲۵ تا ۳۰ سال به بالا سابقه داشتند. ۲۵ درصد معلمان نمونه آماری دارای تحصیلات فوق دیپلم، ۴۹ درصد لیسانس و ۲۶ درصد فوق لیسانس و بالاتر بودند.

جدول شماره ۳: میانگین، خطای معیار میانگین، انحراف معیار، نمرات نظرات آموزگاران درباره وضعیت تربیت هنری در مدارس ابتدایی

| انحراف معیار | خطای معیار میانگین | تفاوت میانگین | میانگین نمره | میانگین ملاک | T | وضعیت تربیت هنری در مدارس ابتدایی |
|--------------|--------------------|---------------|--------------|--------------|-------|---|
| ۰/۳۱ | ۰/۱ | ۰/۱۰ | ۲/۶۰ | ۲/۵ | ۴/۴۲* | بیان داستان تخیلی توسط دانش آموزان |
| ۰/۲۱ | ۰/۰۱ | ۰/۱ | ۲/۵۱ | ۲/۵ | ۴/۴۲* | باعث پرورش هوش دانش آموزان |
| ۰/۰۱۲ | ۰/۶۸ | ۰/۶۸ | ۱/۸۲ | ۲/۵ | ۴/۳۸* | ساخت اشیاء هنری توسط دانش آموزان |
| ۰/۳۲ | ۰/۴۶ | ۰/۴۶ | ۲/۰۴ | ۲/۵ | ۴/۵۰* | شناخت طبیعت و اجزای آن در خلقت توسط دانش آموزان |
| ۰/۲۱ | ۰/۶۲ | ۰/۶۲ | ۱/۸۸ | ۲/۵ | ۴/۵۰* | شناخت زیبایی های طبیعت توسط دانش آموزان |
| ۰/۳۲ | ۰/۶۱ | ۰/۶۱ | ۱/۸۹ | ۲/۵ | ۴/۷۸* | شناخت میراث فرهنگی توسط دانش آموزان |
| ۰/۲۳ | ۰/۶۵ | ۰/۶۵ | ۱/۸۵ | ۲/۵ | ۴/۶۷* | تقویت حواس پنج گانه دانش آموزان |
| ۰/۳۶ | ۰/۵۶ | ۰/۵۶ | ۱/۹۴ | ۲/۵ | ۴/۲۰* | ایجاد علاقه مندی در دانش آموزان به اقوام، آداب و رسوم |
| ۰/۴۱ | ۱/۲ | ۰/۵۶ | ۱/۹۴ | ۲/۵ | ۴/۱۰* | درک قوانین جهان آفرینش از طریق مشاهده در آثار خلقت |

* $P < 0.05$.

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می شود مقدار $t = 4/38$ ، ساخت اشیاء هنری توسط دانش آموزان ($P < 0/05$ ، $t = 4/38$)، شناخت طبیعت و اجزای آن در خلقت توسط دانش آموزان، ($P < 0/05$ ، $t = 4/50$)، شناخت زیبایی های طبیعت توسط دانش آموزان ($P < 0/05$ ، $t = 4/34$)، شناخت میراث فرهنگی توسط دانش آموزان ($P < 0/05$ ، $t = 4/78$)، تقویت حواس پنج گانه دانش آموزان ($P < 0/05$ ، $t = 4/67$)، درک قوانین جهان آفرینش از طریق مشاهده در آثار خلقت توسط دانش آموزان ($P < 0/05$ ، $t = 4/23$)، جهان آفرینش از طریق مشاهده در آثار خلقت توسط دانش آموزان ($P < 0/05$ ، $t = 4/10$)، کمتر از حد متوسط می باشد، بدین معنی که تربیت هنری در ابعاد مذکور در مدارس ابتدایی به خوبی صورت نمی گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

تأثیر تربیتی آموزش هنر در رشد سایر ابعاد شناختی و عاطفی فراگیران بر هیچ نظام آموزشی پوشیده نیست. بنابراین، بررسی عوامل تأثیرگذار بر این امر می‌تواند به غنی‌سازی این مقوله مهم کمک کند. از آنجا که معلمان هنر نقش اساسی در تربیت هنری بازی می‌کنند و شناسایی نظرات آنان در این زمینه و متعاقب آن، تجدید نظر در برنامه‌های درسی و یا ارائه راهکارهایی در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد، مطالعه حاضر با هدف بررسی نظر معلمان هنر به وضعیت تربیت هنری انجام شد. تحلیل و تفسیر یافته‌های به دست آمده از بررسی حاضر در این بخش، از دو منظر نظری و عملی، قابل بحث و بررسی هستند. در مباحث نظری، توجه به تربیت هنری مطلوب مطرح می‌شود تلاش در جهت رشد و شکوفایی قابلیت‌ها و استعدادهای هنری و زیباشناختی فراگیران است. تربیت هنری به معنای رشد آگاهی و حساسیت نسبت به ویژگی‌های زیباشناسانه اشیا و پدیده‌هاست که فرصتی منحصر به فرد برای بهبود قدرت آفرینندگی در فراگیران ایجاد می‌کند و باید به گونه‌ای باشد که هم فرد را به خودسازی برساند و هم با طبیعت انسان همخوان باشد. به بیانی دیگر، هدف از تربیت هنری، توسعه و آشکارسازی توانایی‌های خلاقانه در فراگیران است. اهمیت این کارکرد، از آن روست که در ابعاد مختلفی نظیر: بروز خلاقیت، رشد عاطفی و اخلاقی، ایجاد مهارت‌های حرکتی، پرورش قابلیت‌های گروهی و ارتباطی و افزایش قدرت تفکر انتقادی فراگیران دارای تأثیرات قابل ملاحظه‌ای است. و از منظر عملی نیز به بررسی چالش‌ها و آسیب‌هایی که در زمینه تربیت هنری از نظر معلمان وجود دارد، پرداخته می‌شود. در زمینه یافته‌های به دست آمده، این سؤال‌ها به عنوان چالشی اساسی در نظام آموزشی و برنامه درسی تربیت هنری باید مورد توجه قرار بگیرد نگاه و اثرگذاری و کارآمد در تربیت هنری چیست (امین خندقی و پاک مهر، ۱۳۹۲).

داده‌های حاصل از این پژوهش به وسیله‌ی آزمون‌های t تک نمونه‌ای مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج تجزیه و تحلیل‌های آماری نشان داد که در مدارس، ساخت اشیاء هنری توسط دانش آموزان، شناخت زیبایی‌های طبیعت توسط دانش آموزان، شناخت میراث فرهنگی

توسط دانش آموزان، تقویت حواس پنج گانه دانش آموزان، درک قوانین جهان آفرینش از طریق مشاهده در آثار خلقت توسط دانش آموزان، ایجاد علاقه مندی در دانش آموزان به اقوام، آداب و رسوم ایران، کمتر از حد متوسط می باشد. این یافته با نتایج مهرمحمدی و همکاران (۱۳۸۰) و هید، استابروک، نوسترانت (۲۰۰۹) و ارنشتاین و هانکین (۲۰۰۹) همخوان است.

به اعتقاد ادلایفسن^۱ (۱۹۹۶)، در پارادایم جدید تعلیم و تربیت، حفظ استانداردهای بالای آموزشی در گرو قرار دادن هنر و زیبایی‌شناسی در مرکز و هسته اصلی برنامه درسی یا اصلاح نظام آموزشی است. از دید بسیاری از افراد شاخص و برجسته در حوزه تعلیم و تربیت و خارج از آن، تربیت هنری باید حتی به یک بخش اساسی از برنامه درسی مدارس بدل گردد. باید به هنر در کنار مهارت‌های اساسی سه‌گانه‌ای که به رسمیت شناخته شده است (خواندن، نوشتن و حساب کردن)، به عنوان چهارمین مهارت اساسی و پایه در برنامه درسی تأکید شود. از همین رو ضرورت دارد معلمان با توجه به موارد پنج گانه تربیت هنری شامل ارتباط با طبیعت، زیبایی‌شناسی، تولید محصول هنری، آشنایی با تاریخ و میراث فرهنگی هنری، و نقد هنری، بر کارکرد ابزاری هنر اصرار ورزیده و با تأکید بر نقش تربیت هنری در تحقق اهداف شناختی و رشد مهارت‌های فکری پیشرفته در دانش‌آموزان، برای مشروعیت‌بخشی تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش تلاش کنند. این پژوهش بر روی آموزگاران آموزش و پرورش ناحیه دو قزوین انجام گرفت، بنابراین ممکن است بررسی وضعیت تربیت هنری در سایر مناطق آموزش و پرورش که به لحاظ اجتماعی اقتصادی ضعیف تر از ناحیه دو هستند، آموزنده باشد. دوم، به نظر می‌رسد استفاده از روش مشاهده کلاسی برای جمع آوری داده‌ها می تواند در کنار پرسشنامه مناسب باشد، امری که به دلیل محدودیت های زمانی و اقتصادی صورت نگرفت. سوم، در پژوهش حاضر تنها دیدگاه آموزگاران مورد بررسی قرار گرفت، ضرورت دیدگاه مدیران آموزشگاهها با توجه به نقشی که در تعیین سیاستها و خط مشی آموزشی مدارس دارند می‌تواند سودمند باشد. بر اساس نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی به بررسی وضعیت تربیت هنری در سایر مناطق آموزش و پرورش بپردازند. از روش مشاهده کلاسی برای جمع آوری داده‌ها استفاده شود. دیدگاه مدیران آموزشگاهها را با توجه به نقشی که در

¹ Oddleifson

تعیین سیاست‌ها و خط مش آموزشی مدارس دارند، در مورد تربیت هنری نیز مورد مطالعه قرار بگیرد. بررسی وضعیت تربیت هنری در مدارس از دیدگاه دانش آموزان نیز بررسی شود

نتایج نشان داد که تربیت هنری در ابعاد ساخت اشیاء هنری توسط دانش آموزان، شناخت طبیعت و اجزای آن در خلقت توسط دانش آموزان، شناخت زیبایی های طبیعت، شناخت میراث فرهنگی، تقویت حواس پنج گانه دانش آموزان، درک قوانین جهان آفرینش از طریق مشاهده در آثار خلقت، جهان آفرینش از طریق مشاهده در آثار خلقت، کمتر از حد متوسط می باشد، بدین معنی که تربیت هنری در ابعاد مذکور در مدارس ابتدایی به خوبی صورت نمی گیرد، بنابر این پیشنهاد می شود آموزگاران و مدیران مدارس برای تقویت ابعاد مذکور برنامه ریزی کرده و با استفاده از مکانیزم‌های ترغیبی مانند ایجاد نمایشگاه و فروشگاه در مدارس که دانش آموزان بتوانند هنرهای دستی خود را در آن عرضه کنند و همچنین با انجام اقدامات دیگری مانند برپایی اردوهای گردش و علمی، نمایش فیلم و انیمیشن به منظور شناخت بیشتر دانش آموزان از میراث فرهنگی و جهان آفرینش نسبت به تقویت ابعاد هنری مذکور اقدام نمایند.

تشکر و قدردانی

از همه معلمانی که در این پژوهش شرکت کردند و با همکاری صمیمانه آنها اجرای پژوهش امکان پذیر گردید، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع و ماخذ

آقای ابرندآبادی، سیده الهام؛ ماهروزاده، طیبه و ایمانی نائینی، محسن (۱۳۹۹). رویکرد ساحت تربیت هنری و زیبایی‌شناختی، رویکرد موضوع محور یا رویکرد دریافت احساس و معنا. پژوهش در برنامه ریزی درسی. ۱۷(۶۵)، ۱۱-۱.

امین خندقی، مقصودو پاک‌مهر، حمیده (۱۳۹۲). حاکمیت سنت دیسیپلین محوری بر جهت‌گیری‌های برنامه درسی تربیت هنری معلمان هنر دوره راهنمایی تحصیلی: چالش‌ها و آسیب‌ها. رویکردهای نوین آموزشی. ۱۸(۱)، ۴۶-۲۱.

- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره و عبدلی، افسانه (۱۳۹۶). زیبایی‌شناسی و هنر از دیدگاه ماکسین گرین و اشارات تربیتی آن. *رویکردهای نوین آموزشی*. ۱۲(۲)، ۴۵-۲۱.
- رضایی، منیره (۱۳۹۲). تربیت هنری در نظام آموزشی ایران. *فصلنامه مطالعات فرهنگ - ارتباطات*. ۱۴(۲۲)، ۲۹-۷.
- فلاحی، ویدا؛ صفری، یحیی و یوسف فرحنگ، ماندانا (۱۳۹۰). تأثیر آموزش با رویکرد تربیت هنری بر فعالیت های هنری و مهارت های فرآیندی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی. *نوآوری های آموزشی*. ۱۰(۳)، ۱۱۸-۱۱۰.
- فیروزی، محمد؛ سیفی، محمد؛ حسینی مهر، علی و فقیهی، علیرضا (۱۳۹۷). جایگاه محورهای تربیت هنری، ساختار محتوایی و الگوی سه وجهی برنامه درسی در کتاب های درسی فرهنگ و هنر دوره اول متوسطه. *نظریه و عمل در برنامه درسی*. ۶(۱۱): ۳۱-۶۶.
- محمد مرادی، رحیم (۱۳۹۰). *بررسی ارزشیابی فعالیت های یاددهی یادگیری درس هنر و تأثیر ویژگی های معلمان در آن*. در *بین دانش آموزان ابتدایی پایه پنجم شهرستان سرپل زهاب*. دانشگاه پیام نور مرکز همدان، پایان نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش.
- مهر محمدی، محمود و امین خندقی، مقصود (۱۳۸۸). مقایسه ایدئولوژی های برنامه درسی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر، *مطالعات تربیتی و روان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد*. ۱۰(۱): ۴۵-۲۷.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). *بازاندیشی فرایند یاددهی- یادگیری و تربیت معلم*. چاپ اول. انتشارات مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود و امینی، محمد. (۱۳۸۰). طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی، *علوم انسانی الزهراء*. ۱۱(۳۹): ۲۴۶-۲۱۹.
- De Backer, F., Lombaerts, K., De Mette, T., Buffel, T., & Elias, W. (2012). Creativity in artistic education: Introducing artists into primary schools. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 53-66.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. Taylor & Francis.
- Fürst, H., & Nylander, E. (2020). The worth of art education: Students' justifications of a contestable educational choice. *Acta Sociologica*, 63(4), 422-435.

- González-Zamar, M. D., & Abad-Segura, E. (2021). Digital design in artistic education: An overview of research in the university setting. *Education Sciences, 11*(4), 144.
- Gradle, S. A. (2009). Another look at holistic art education: Exploring the legacy of Henry Schaefer-Simmern. *International Journal of Education & the Arts, 10*(1): 1-21.
- Heid, K. A. (2005). Aesthetic development: A cognitive experience. *Art Education, 58*(5), 43-49.
- Heid, K. A. (2008). Care, sociocultural practice, and aesthetic experience in the artclassroom. *Visual Arts Research, 34*(1), 87-98.
- Heid, K., Estabrook, M., & Nostrant, C. (2009). dancing with line: inquiry, democracy, and aesthetic development as an approach to art education. *International Journal of Education & the Arts, 10* (3): 1-21.
- Lai, A., & Kan, K. H. (2020). Critical tourism as a pedagogy for art education abroad. *Studies in Art Education, 61*(2), 142-154.
- Lemonchois, M. (2021). As Artistic practical activities in art education. *Palíndromo, 13*(29), 75-89.
- Leung, B. W., & Leung, E. C. K. (2010). Teacher-artist partnership in teaching cantonese opera in hongkong schools: Student transformation. *International Journal of Education & the Arts, 11*(5); 1-26.
- Liu, Hua. (2013), Practical Teaching Research of College Art Design, Informatics and Management Science I, *Lecture Notes in Electrical Engineering, 204* 577-583.
- NalburTaşdemir, Vicdan. (2010), Attitudes of the students of primary education class teaching department to the visual arts education course, Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Primary Education Department, *Procedia-Social and Behavioral Sciences.2*(2). 2572-2576.
- Perkins, D.N. (1992). *Smart Schools: Better thinking and learning for every child*. The Free Press, New York.
- Upitis, R. (2009). Developing ecological habits of mind through the arts, *International Journal of Education & the Arts, 10* (26): 1-36.

شناسایی و تحلیل عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در

توانمندسازی دانشجو معلمان^۱

انیس رجایی توپکانلو^۲، مهدی محمودی^۳

چکیده

هدف پژوهش شناسایی و تحلیل عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان شهید هاشمی نژاد مشهد می‌باشد. جامعه پژوهش شامل تمامی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان شهید هاشمی نژاد دختران مشهد به تعداد ۱۳۵۲ نفر بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول تحصیل بودند. طبق جدول مورگان تعداد نمونه ۲۹۷ نفر محاسبه گردید. نمونه از بین دانشجویانی انتخاب شد که دروس کارورزی ۱ تا ۴ را گذرانده‌اند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه محقق‌ساخته عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان می‌باشد که روایی آن با استفاده از تکنیک دلفی به تایید استاد راهنما و ۱۰ نفر از اساتید متخصص رسید و پایایی آن با استفاده از نرم-افزار SPSS.22 و با آزمون ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۶ محاسبه شد. برای شناسایی و تحلیل عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد متغیرهای موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجومعلمان در پنج گروه «زمینه‌ای»، «کسب شایستگی‌های حرفه‌ای»، «مدارس مجری»، «نقش استاد راهنما» و «پذیرش طرح کارورزی از طرف اشخاص ذی‌ربط» قابل شناسایی است. پیشنهاد می‌شود برای توانمندسازی دانشجو معلمان، متغیرهایی چون «مناسب بودن تعداد دانشجویان در هرگروه تحت نظر استاد راهنمای کارورزی»، «تربیت و به کارگیری مدرسان متخصص» و «حضور به موقع اساتید راهنما در حین کارورزی» بیشتر مورد توجه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: کارورزی، توانمندسازی، دانشجومعلم، دانشگاه فرهنگیان.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۳/۳۰ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۷/۱۳

^۲ کارشناسی ارشد، علوم تربیتی گرایش برنامه ریزی درسی، دانشگاه پیام نور، دامغان، ایران.

anisrajaee67@gmail.com

^۳ استادیار، گروه علمی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

مقدمه

معلمی هنر است ولی هنر برتر از آن تربیت معلم است. چنانچه تعلیم و آموزش مهارت‌های تدریس در مراکز تربیت معلم بر پایه‌ای گذاشته شود که معلمان جوان همواره درگیر عمل و تجربه شوند و با حرفه‌ای که پیشه کرده اند، انس و الفت بیشتر بگیرند، به لیاقت‌های فردی خود پی می‌برند و آنها را بارور می‌سازند (رثوف، ۱۳۸۶). حال در میان مراحل پیوسته آموزش معلم، دوره کارورزی را می‌توان مهمترین مرحله نامید که دانشجو از مرحله نظری وارد مرحله عملی شده و خود را در نقش یک معلم آینده احساس می‌کند؛ همچنین هر چه دانشجویان تربیت معلم با آمادگی بهتری چه از نظر علمی و چه از نظر عملی وارد این مرحله شوند به نحو بهتری خواهند توانست وظایف محوله خود را در مسیر تربیت دانش‌آموزان به انجام رسانند. در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود بدست می‌آورند و استعدادها و توانایی‌های خود را مورد سنجش قرار می‌دهند (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳). کارآموزی را می‌توان یک روش و راهبرد آموزشی معرفی کرد که بر مبنای الگوی استاد- شاگردی استوار است و از زمان‌های پیدایش پیشه‌ها و حرفه‌ها به دست انسان، جهت تولید ابزار، صنعت‌گری و غیره رواج داشته است (ویگان^۱، ۲۰۰۴).

در اینکه دانش‌های معلمی شامل چه نوعی است، اختلاف نظرهای جدی وجود دارد. در یک طبقه‌بندی، این دانش‌ها را تحت عناوین دانش نظری، دانش عملی و دانش تولیدی طبقه‌بندی کرده‌اند (موسی پور، ۱۳۹۷). در این دیدگاه، دانش نظری به دانش تبیینی پیرامون پدیده‌های کلاس درس، دانش عملی به دانش فرایندی درون کلاس درس و دانش تولیدی به دانش موقعیتی-مخاطبی یک معلم در واقعیت‌های کلاس درس، اطلاق می‌شود. دانش نظری از یافته‌های علمی حاصل می‌شود، دانش عملی از اعمال مشترک معلمان به دست می‌آید و دانش تولیدی از عمل خاص یک معلم در یک کلاس درس، نشات می‌گیرد. اینکه معلمان به ساخت دانش تولیدی بر اساس درک دانش نظری و آگاهی از دانش عملی، اقدام می‌کنند؛ مفروض است. باوجوداین، آنچه به شدت بحث‌انگیز است، ایجاد زمینه برای کسب دانش‌های

¹ Wiegand

نظری و عملی در دوره‌های قبل از خدمت و زمینه‌سازی برای ارتباط این دانش‌ها در دل و جان معلم در موقعیت عمل است. کارورزی در نگاه برنامه‌ریزان تربیت معلم ایران، یک درس در کنار دروس دیگر نیست؛ بلکه کارورزی پیونددهنده آموزش‌های متنوع و متعدد و منفکی است که در دروس مختلف به دانشجو معلمان عرضه می‌شود. بنابراین، قلب برنامه درسی جدید، محور و مدار و ستون فقرات برنامه های درسی تربیت معلم، برنامه درسی کارورزی است (موسی پور، ۱۳۹۴). به همین علت، برنامه کارورزی به مثابه شاه کلید برنامه تربیت معلم ایران است. مأموریت اصلی و اساسی دانشگاه فرهنگیان، تربیت و پرورش معلمانی توانمند و کارا است که دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های ضروری را برای حفظ و ارتقاء سطوح آموزش‌های رسمی جامعه داشته باشند. برای دستیابی به این مهم، طراحی و اجرای برنامه درسی کارورزی با نگرش تربیت معلم فکور نقشی اساسی دارد، زیرا می‌توان گفت تقریباً بخش قابل ملاحظه‌ای از برنامه عملی آموزش و تربیت معلم به برنامه کارورزی اختصاص دارد. از این روی، اجرای درست برنامه کارورزی در مدارس اجرا کننده نقش مهمی در پیشرفت مهارت‌های معلمی و توانمندسازی آنان دارد. توانمندسازی معلمان، دامنه ای متفاوت از توانمندسازی سایر مشارکت‌کنندگان محیط آموزشی یا کارکنانی که خارج از بخش آموزش فعالیت می‌کنند، دارد و با توجه به میزان توانایی آنان در مشارکت در فرایندهای تصمیم‌گیری مربوط به یادگیری و تدریس فراگیر مدرسه تعریف می‌شود (بالکار^۱، ۲۰۱۵). به دلیل اینکه نقش آموزش در توسعه و پیشرفت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور تعیین‌کننده است و منابع انسانی متخصص و ماهر مورد نیاز بخش‌های متفاوت بوسیله‌ی آموزش عالی تربیت می‌شوند، تقویت این بخش زیر بنای پیشرفت و توسعه سایر بخش‌ها را به همراه دارد.

توانمندسازی منابع انسانی در نهادهای آموزشی، به لحاظ نقش بسزایی که در توسعه جامعه در ابعاد مختلف دارد، از اهمیت و ارزش بیشتری برخوردار است (حسینی طلب و همکاران، ۱۳۹۳). چرا که کارکنان ارزشمندترین منابع و سرمایه‌های سازمان‌اند و سازمان‌های امروز نیازمند کارکنانی توانمندند که قادر باشند در محیط‌های متغیر خود را با تغییرات انطباق

¹ Balkar

دهند، تصمیمات معقول اتخاذ کنند، پاسخگو باشند و با ابتکار عمل و چابکی راهکار برون رفت از مشکلات را سریعاً بیابند و به آن عمل کنند. پرورش چنین کارکنانی بحث توانمندسازی نیروی انسانی را به عنوان یک رسالت و مسئولیت جدید توسعه و بالندگی فردی و سازمانی پیش روی مدیران گذاشته است تا موجبات ارتقای بهره‌وری و استفاده بهینه از تمامی ظرفیت و توانایی کارکنان در راستای اهداف و رسالتهای سازمانی را فراهم آورند. توانمندسازی یک حرکت دائمی و مستلزم تغییر فرهنگ سازمانی است تا مهارت و هنر انجام کار با بالاترین حد کارآیی جهت رسیدن به حداکثر اثربخشی در تحقق اهداف سازمان میسر گردد. گرچه تحقق این امر در هر سازمان و در هر سطحی از رده‌های سازمانی ضروری است، با این وجود تحقق اهداف توانمندسازی در سازمانهای آموزشی و پرورشی از اولویت و اهمیت افزونتری برخوردار است. به عبارتی دیگر به موازات نقش و اهمیت جایگاه معلم در مقایسه با سایر مشاغل، توانمندسازی آنان نیز از ضرورت و حساسیت بیشتری برخوردار می باشد. در طراحی و اجرای برنامه‌های توانمندسازی معلمان ضروری است که به مؤلفه‌ها، ویژگی‌ها و اختصاصات مشاغل تعلیمی و تربیتی توجه خاص صورت پذیرد. با ایجاد و گسترش مراکز تربیت معلم، نظر به اهمیت و اعتبار و ارزشی که بر معلم متصور است، سرمایه گذاری جهت تربیت و تأمین رکن اساسی تعلیم و تربیت مهمترین و سودمندترین نوع سرمایه گذاری است (حسینی طلب و همکاران، ۱۳۹۳). آموزش و توانمندسازی معلمان و به روز در آوردن اطلاعات علمی آنها امری بسیار ضروری است؛ زیرا معلم بزرگترین و مهمترین سرمایه جامعه را تربیت می کند (مهرانفر، ۱۳۹۱). چرا که پیشرفت و توسعه هر کشور در گرو آموزش و پرورش موفق آن کشور خواهد بود.

بر اساس مطالعه ای که جانسون^۱ (۱۹۹۲) انجام داده است، دانش قبلی و آموزش های فرا گرفته تربیت معلم در کنار تجارب تدریس منبع مهمی در شکل دهی دانش محتوایی است. تحقیقات بورگ^۲ (۲۰۰۳) نشان داد که تجربه ی تعامل و ارتباط با دانش آموزان و محیط های کلاس درس نقش بسزایی در پیشرفت دانش پایه برای تدریس معلمان دارد. در مطالعه ای

² Johnson

³ Borg

که لوین و هی^۱ (۲۰۰۸) انجام داده اند، نقش تجربه کلاس درس در شکل گیری دانش عملی معلمان حدود ۳۵ درصد برآورد شده است. براون^۲ (۲۰۰۸) در پژوهش خود کارورزی را برنامه ای می داند که دانشجو معلمان همراه آن می توانند بین تئوری و دانش خود همبستگی و ارتباط ایجاد می کنند. داگلاس^۳ (۲۰۱۲) با مقایسه آگاهی دانشجو معلمان دوره ابتدایی قبل از آغاز دوره کارورزی و بعد از آن به این نتیجه دست یافت که دانش تربیتی موضوعی در طی برنامه کارورزی در موقعیت کلاس درس به دست می آید. پژوهش حسینی طلب و همکارانش (۱۳۹۳) نشان داد نقش دانشگاه فرهنگیان بر توانمندسازی دانشجومعلمان معلمان مثبت بوده است. بیشترین تأثیر دانشگاه فرهنگیان روی مؤلفه اثر بخشی دانشجومعلمان بوده است. تأثیر روی خود کارآمدی، خود ارزیابی دانشجومعلمان نیز به ترتیب در جایگاه های بعدی قرار گرفت. کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات پایینتر از حد میانگین بوده است. خروشی (۱۳۹۵) در نتایج تحقیق خود نشان دادند که برنامه جدید کارورزی در مقایسه با برنامه قدیم آن، از حیث مقاصد و منطق کار، از حیث نظریه های پشتیبان، از حیث روش ها و فرصت های یادگیری و تجربه آموزی دارای تفاوت های اساسی است. قنبری، نیکخواه و نیکبخت (۱۳۹۶) در آسیب شناسی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، نشان داده اند که از بین مؤلفه های اهداف، فعالیت های یادگیری، زمان، فضای آموزشی مدارس و ارزشیابی؛ مدرسان مؤلفه زمان و دو گروه دیگر یعنی معلمان و دانشجو معلمان، زمان فعالیت های یادگیری و ارزشیابی را نامطلوب دانسته اند. زارع صفت (۱۳۹۶) به منظور واکاوی تجارب زیست شده برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان نشان داده که مسائل برنامه درسی کارورزی در بخش اساتید راهنمای کارورزی در مجموع شامل مقوله شناختی، نگرشی، سازمانی و تعاملاتی است. جمشیدی، امام جمعه، عصاره و موسی پور (۱۳۹۷) نشان داده اند که کارورزی با تعامل فعال و پویا در بین مدارس و دانشگاه، همراهی استادان و معلمان راهنمای مجرب و خوب، فعالیت و مشارکت دانشجو معلمان در مدارس و کلاس درس، بالا بردن زمان

⁴ Levin & He Ye

⁵ Brown

⁶ Douglas

حضور و فعالیت در کلاس درس، گذراندن واحدهای درسی و پیش نیاز مورد نیاز قبل از دوره درس کارورزی به تدریج دانش موضوعی را با بهره گیری از دانشگاه و مدارس افزایش می دهد. با توجه به مطالب و تحقیقات گذشته می توان به اهمیت و ضرورت انجام چنین تحقیقاتی در حیطه آموزش معلمان و عوامل موثر در توانمندسازی دانشجو معلمان بوسیله درس کارورزی پی برد. بنابراین محقق در این پژوهش برآن شد تا به شناسایی و تحلیل عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان بپردازد. به همین منظور سه سوال مورد توجه قرار گرفته است که عبارتند از:

۱. عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان کدامند؟
۲. چه تحلیلی درباره هر یک از عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان می توان ارائه داد؟
۳. اولویت بندی عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان چگونه است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از لحاظ روش، توصیفی- پیمایشی، میزان درجه و اهمیت و کنترل متغیرها میدانی و از نظر جمع آوری داده ها پیمایشی است. ابزار گردآوری داده ها شامل پرسشنامه محقق ساخته عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان می باشد که برای تهیه آن از یافته های مربوط به مطالعات کتابخانه ای و بهره گیری از ابزار تحقیقات مشابه استفاده شده است. روایی صوری و محتوایی این ابزار با استفاده از تکنیک دلفی (نظرخواهی چندباره از متخصصان) به تایید ۱۰ نفر از صاحب نظران و اساتید دانشگاهی در حوزه علوم تربیتی رسید و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ به دست آمد که نتیجه برابر ۰/۹۶ بود.

جامعه تحقیق حاضر شامل تمامی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان شهید هاشمی نژاد دختران مشهد به تعداد ۱۳۵۲ نفر بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول تحصیل بودند. برطبق جدول مورگان میزان نمونه برای این جامعه ۲۹۷ نفر محاسبه گردید. نمونه گیری با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای بود اما شرط ورود به تحقیق گذراندن حداقل یک درس کارورزی بود. در انتخاب نمونه از دانشجویانی استفاده شد که درس کارورزی جدید ۱، ۲، ۳ و ۴ را گذرانده باشند مشارکت کنندگان پژوهش از گروه های مختلف درسی بودند که به سوالات پرسشنامه پاسخ دادند. پس از مشخص نمودن جامعه و نمونه تحقیق، هماهنگی لازم برای برقراری ارتباط با نهاد مربوطه و نمونه تحقیق جهت توزیع پرسشنامه ی محقق ساخته انجام گرفته شد. بعد از جمع کردن داده های مورد نیاز پژوهش، داده ها به دو شیوه با استفاده از نرم افزار اس پی اس تجزیه و تحلیل و آنالیز شدند. نخست برای توصیف دقیق ویژگی های جامعه آماری مورد نظر از آمار توصیفی (جدول های فراوانی، میانگین) و درآمار استنباطی از آزمون کولموگروف اسمیرنوف و تبدیل لگاریتمی برای نرمال بودن و به منظور تامین اهداف اصلی و فرعی پژوهش (شناسایی عوامل) از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده گردید.

یافته ها

ویژگی های فردی-جمعیت شناختی شرکت کنندگان

اصلاعات به دست آمده نشان می دهد از ۲۹۷ پاسخ دهنده به ابزار پژوهش ۴۶.۳ درصد (برابر ۱۳۷ نفر) متاهل و ۵۲.۶ درصد (برابر ۱۵۶ نفر) مجرد هستند. از نظر وضعیت سنی، ۶۸.۴ درصد (برابر ۱۹۵ نفر) دارای سن ۲۱ سال و ۲۹.۵ درصد (برابر ۸۴ نفر) دارای سن ۲۲ سال و بالاتر هستند. همچنین، توزیع رشته های شرکت کنندگان در پژوهش به این صورت بود که ۶۹.۵ درصد (برابر ۲۰۶ نفر) در رشته آموزش ابتدایی، ۱۱.۶ درصد (برابر ۳۴ نفر) در رشته تربیت بدنی و ۱۷.۹ درصد (برابر ۵۳ نفر) در سایر رشته ها بودند. از نظر وضعیت گذراندن دروس کارورزی ۱ تا ۴، توزیع شرکت کنندگان به این صورت بود که ۶۱.۱ درصد آنان (برابر ۱۸۱ نفر) فقط درس کارورزی ۱ را گذرانده اند و ۱۶.۸ درصد (برابر ۴۹ نفر) کارورزی های ۱ تا ۴ را ۱۰۹

گذرانده‌اند، ۱۵.۸ درصد (برابر ۴۷ نفر) کارورزی های ۱ تا ۳ و ۴.۲ درصد (برابر ۱۲ نفر) کارورزی ۱ و ۲ را گذرانده‌اند.

پاسخ سوال اول: عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان کدامند؟

بر اساس نتایج و داده های جدول ۱ مهم‌ترین متغیرهای موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان از دیدگاه شرکت‌کنندگان در پژوهش «مناسب بودن تعداد دانشجویان در هرگروه تحت نظر استاد راهنمای کارورزی» با ضریب تغییرات ۰.۲۰۵ و «برنامه‌ریزی لازم به منظور تربیت و به کارگیری مدرسان متخصص در زمینه کارورزی» با ضریب تغییرات ۰.۲۲۹ و «حضور به موقع اساتید راهنما در حین کارورزی» با ضریب تغییرات ۰.۲۳۲ هستند. در جدول ۱ رتبه‌بندی متغیرهای موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان ارائه شده است.

جدول شماره ۱: رتبه بندی دیدگاه دانشجویان درباره متغیرهای موثر بر موفقیت درس

کارورزی

| رتبه | نام سوال | میانگین | انحراف استاندارد | ضریب تغییرات |
|------|--|---------|------------------|--------------|
| ۱ | مناسب بودن تعداد دانشجویان در هرگروه تحت نظر استاد راهنمای کارورزی | ۳/۷ | ۰/۷۶ | ۰/۲۰۵ |
| ۲ | برنامه ریزی لازم به منظور تربیت و به کارگیری مدرسان متخصص در زمینه کارورزی | ۳/۷ | ۰/۸۵ | ۰/۲۲۹ |
| ۳ | حضور به موقع اساتید راهنما در حین کارورزی | ۳/۴ | ۱/۱ | ۰/۲۳۲ |
| ۴ | ارتباط بیشتر با اساتید راهنما در حین کارورزی | ۳/۸ | ۰/۸۹ | ۰/۲۳۴ |
| ۵ | وجود برنامه ی درسی مناسب در روزهای کارورزی | ۳/۶ | ۰/۹۶ | ۰/۲۶۶ |
| ۶ | وجود معلم راهنما برای هدایت دانشجو معلمان در حین کارورزی | ۳/۷ | ۰/۹۹ | ۰/۲۶۷ |
| ۷ | وجود ارتباط صمیمی بین معلم راهنما و کارورز | ۳/۶ | ۰/۹۹ | ۰/۲۷۵ |
| ۸ | تجارب کافی کسب شده برای دانشجو معلمان | ۳/۶ | ۱/۰ | ۰/۲۷۷ |
| ۹ | تولیدات علمی مناسب در زمینه درس پژوهی در دانشگاه فرهنگیان | ۳/۲ | ۰/۹۴ | ۰/۲۹۳ |
| ۱۰ | کافی بودن زمان اختصاص یافته به واحد درسی کارورزی | ۳/۴ | ۱/۰ | ۰/۲۹۴ |
| ۱۱ | تمرین مهارت های عملی و اجرایی کافی کارورزان در دوره های کارورزی | ۳/۴ | ۱/۰ | ۰/۲۹۴ |
| ۱۲ | کافی بودن دروس پیش نیاز برای طی دوره های کارورزی در دانشگاه های | ۳/۴ | ۱/۰ | ۰/۲۹۴ |

| | | | فرهنگیان | |
|-------|------|-----|--|----|
| ۰/۳۰۳ | ۰/۹۴ | ۳/۱ | انگیزه و رغبت والدین دانش آموزان به حضور کارورزان در مدارس | ۱۳ |
| ۰/۳۰۳ | ۱/۰ | ۳/۳ | تطبیق بین تئوری ها و آموخته های دانشجوی معلمان با عملکرد معلمان راهنما | ۱۴ |
| ۰/۳۰۳ | ۱/۰ | ۳/۳ | نحوه ارزیابی کیفیت کارورزی دانشجوی معلمان | ۱۵ |
| ۰/۳۱۲ | ۱/۰ | ۳/۲ | آشنایی استادان راهنما و دانشجوی معلمان با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش | ۱۶ |
| ۰/۳۲۲ | ۱/۰ | ۳/۱ | ظرفیت مناسب دانش آموزان در کلاس های درسی با توجه به ظرفیت فیزیکی کلاس | ۱۷ |
| ۰/۳۲۳ | ۱/۱ | ۳/۴ | شفاف سازی نقش کارورز در کلاس درس توسط معلم راهنما | ۱۸ |
| ۰/۳۳۳ | ۱/۱ | ۳/۳ | ایجاد فرصت و زمینه روانی مناسب برای صحبت کردن بطور رسمی و غیر رسمی با افراد حرفه ای در زمینه کارورزی در محیط کارورزی | ۱۹ |
| ۰/۳۳۳ | ۱/۱ | ۳/۳ | ایجاد زمینه ی جذب دانشجوی معلمان در آینده در مدارس که کارورزی آنان انجام شده است. | ۲۰ |
| ۰/۳۳۳ | ۱/۱ | ۳/۳ | وجود مدارس متنوع و غیر تکراری برای اجرای دوره های کارورزی | ۲۱ |
| ۰/۳۳۳ | ۱/۱ | ۳/۳ | وجود انگیزه کافی مدیران مدارس مجری به آموزش دانشجوی معلمان در مدارس مورد نظر | ۲۲ |
| ۰/۳۳۳ | ۱/۰ | ۳/۰ | وجود مربی تربیتی در مدارس | ۲۳ |
| ۰/۳۳۳ | ۱/۱ | ۳/۳ | سهولت تردد و انتقال دانشجوی معلمان به مدارس مجری طرح کارورزی | ۲۴ |
| ۰/۳۴۳ | ۱/۱ | ۳/۲ | وجود نظام انگیزشی مناسب برای معلمان راهنما | ۲۵ |
| ۰/۳۴۳ | ۱/۱ | ۳/۲ | ایجاد مشوق های معنوی کافی در اجرای دوره های کارورزی | ۲۶ |
| ۰/۳۴۳ | ۱/۱ | ۳/۲ | وجود ساختار فیزیکی پرنشاط و شاداب در مدارس | ۲۷ |
| ۰/۳۵۲ | ۱/۲ | ۳/۴ | استفاده معلمان راهنما از روش های نوین تدریس | ۲۸ |
| ۰/۳۵۴ | ۱/۱ | ۳/۱ | پذیرش بدون شرط دانشجوی معلمان از طرف مدارس مجری کارورزی | ۳۰ |
| ۰/۳۵۴ | ۱/۱ | ۳/۱ | وجود برنامه ی مدون و جامع کارورزی در نظام آموزشی کشور | ۳۱ |
| ۰/۳۵۷ | ۱/۰ | ۲/۸ | برخورداری دانشجوی معلمان از امکانات رفاهی کافی در مدارس | ۳۲ |
| ۰/۳۶۳ | ۱/۲ | ۳/۳ | آشنایی و اطلاعات کافی مدیران مدارس از درس کارورزی | ۳۳ |
| ۰/۳۶۳ | ۱/۲ | ۳/۳ | توجه مدیران مدارس مجری به آموزش دانشجوی معلمان در مدارس مورد نظر | ۳۴ |
| ۰/۳۶۳ | ۱/۲ | ۳/۳ | وجود ارتباط مناسب بین دانشگاه های فرهنگیان و نظام آموزش و پرورش | ۳۵ |
| ۰/۳۶۶ | ۱/۱ | ۳/۰ | نبود نگاه هزینه ای مسئولان به دانشگاه ها و آموزش و پرورش | ۳۵ |
| ۰/۳۶۶ | ۱/۱ | ۳/۰ | گسترش یافتن شبکه اینترنت و فناوری نوین در مدارس مجری کارورزی | ۳۶ |
| ۰/۳۹۲ | ۱/۱ | ۲/۸ | ایجاد مشوق های مادی کافی در اجرای دوره های کارورزی | ۳۷ |

پاسخ سوال دوم: چه تحلیلی درباره هر یک از عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان می توان ارائه داد؟

به منظور شناسایی و تعیین عوامل اصلی موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. محاسبات آماری اولیه نشان داد که شرایط لازم برای انجام تحلیل عامل اکتشافی، یعنی بزرگتر از صفر بودن دترمینان^۱ ماتریس همبستگی برای پی بردن به نبودن همسانی میان متغیرها، KMO بزرگتر از ۰/۷ برای آگاهی از کفایت تعداد نمونه‌ها و معنی دار بودن آزمون بارتلت، وجود دارد که بیانگر همبستگی بین متغیرها است. بر اساس یافته‌های به دست آمده، مقدار KMO برابر ۰/۸۶ و آماره ی بارتلت معادل ۷۷۶۷/۲۸۷ و در سطح یک درصد معنی دار بود که حاکی از مناسب بودن همبستگی متغیرهای وارد شده برای تحلیل عاملی است. در این بررسی پنج عامل با مقادیر ویژه بالاتر از یک استخراج شدند و متغیرها بر اساس بار عاملی و پس از چرخش عاملی متعامد به روش واریماکس، در این عوامل دسته‌بندی شدند. در جدول ۲ عامل‌ها و مشخصات آنها نشان داده شده است.

جدول شماره ۲: عوامل استخراج شده همراه با مقدار ویژه، درصد واریانس و درصد تجمعی آنها

| عوامل | مقدار ویژه | درصد واریانس | درصد واریانس تجمعی |
|------------|------------|--------------|--------------------|
| عامل اول | ۶/۳ | ۱۷/۲ | ۱۷/۲ |
| عامل دوم | ۴/۹ | ۱۳/۴ | ۳۰/۶ |
| عامل سوم | ۴/۷ | ۱۲/۹ | ۴۳/۶ |
| عامل چهارم | ۴/۳ | ۱۱/۷ | ۵۵/۳ |
| عامل پنجم | ۲/۳ | ۶/۴ | ۶۱/۷ |

بر اساس اطلاعات جدول ۲، بیشترین مقدار ویژه برای عامل اول برابر با ۶/۳ است که ۱۷/۲ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. مقدار واریانس تجمعی تبیین شده برای این پنج عامل برابر با ۶۱/۷ درصد است که نشان می‌دهد متغیرهای موجود در این پنج عامل بیش از ۶۱

^۱ déterminant

درصد از کل تغییرات متغیرهای مربوط به موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان را تبیین می‌کند که نشان‌دهنده درصد بالای واریانس تبیین شده توسط این عامل-هاست و واریانس باقی مانده مربوط به متغیرهایی است که در این تحقیق بررسی نشده است. همچنین، وضعیت قرارگیری متغیرها در بین عوامل نام‌گذاری شده به همراه بار عاملی آنها به شرح جدول ۳ است.

جدول شماره ۳: متغیرهای مربوط به هر یک از عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در

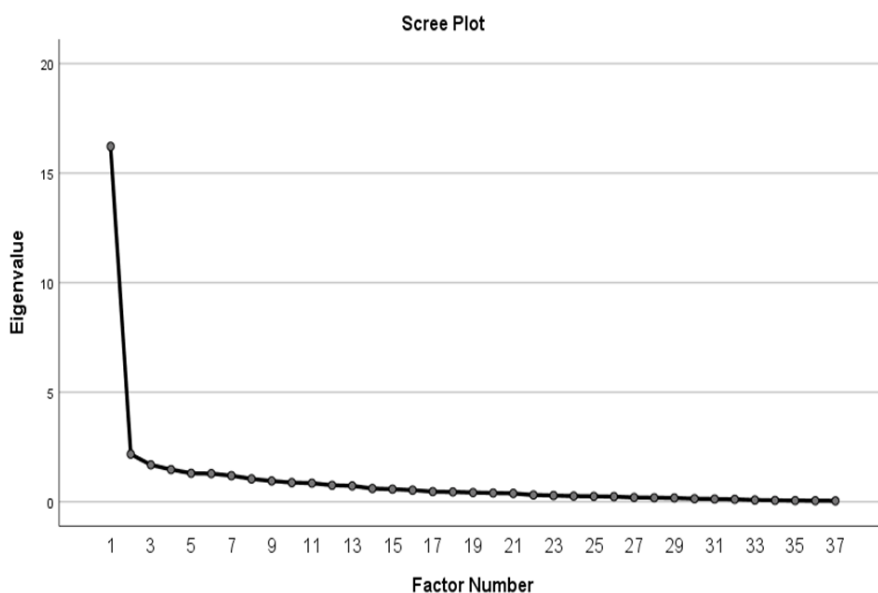
توانمندسازی دانشجو معلمان و بار عاملی آنها

| بار عاملی | متغیر | نام عامل |
|-----------|--|----------------------------------|
| ۰/۵۰ | ایجاد فرصت و زمینه روانی مناسب برای صحبت کردن بطور رسمی و غیر رسمی با افراد حرفه ای در زمینه کارورزی در محیط کارورزی | متغیرهای مربوط به شرایط زمینه‌ای |
| ۰/۵۸ | ایجاد زمینه ی جذب دانشجو معلمان در آینده در مدارس که کارورزی آنان انجام شده است. | |
| ۰/۴۵ | وجود مدارس متنوع و غیر تکراری برای اجرای دوره های کارورزی | |
| ۰/۴۸ | وجود ارتباط صمیمی بین معلم راهنما و کارورز | |
| ۰/۵۳ | گسترش یافتن شبکه اینترنت و فناوری نوین در مدارس مجری کارورزی | |
| ۰/۵۹ | کافی بودن دروس پیش نیاز برای طی دوره های کارورزی در دانشگاه های فرهنگیان | |
| ۰/۷۵ | وجود نظام انگیزشی مناسب برای معلمان راهنما | |
| ۰/۷۵ | ایجاد مشوق های معنوی کافی در اجرای دوره های کارورزی | |
| ۰/۷۳ | ایجاد مشوق های مادی کافی در اجرای دوره های کارورزی | |
| ۰/۷۱ | وجود معلم راهنما برای هدایت دانشجو معلمان در حین کارورزی | |
| ۰/۶۳ | تجارب کافی کسب شده برای دانشجو معلمان | |
| ۰/۵۴ | استفاده معلمان راهنما از روش های نوین تدریس | |
| ۰/۶۳ | تمرین مهارت های عملی و اجرایی کافی کارورزان در دوره های کارورزی | |
| ۰/۶۰ | وجود ارتباط مناسب بین دانشگاه های فرهنگیان و نظام آموزش و پرورش | |

| | | |
|------|---|------------------------------------|
| ۰/۷۳ | برخورداری دانشجو معلمان از امکانات رفاهی کافی در مدارس | متغیرهای مربوط به مدارس مجری |
| ۰/۶۱ | وجود برنامه ی مدون و جامع کارورزی در نظام آموزشی کشور | |
| ۰/۶۲ | آشنایی و اطلاعات کافی مدیران مدارس از درس کارورزی | |
| ۰/۵۷ | توجه مدیران مدارس مجری به آموزش دانشجو معلمان در مدارس مورد نظر | |
| ۰/۶۴ | وجود انگیزه کافی مدیران مدارس مجری به آموزش دانشجو معلمان در مدارس مورد نظر | |
| ۰/۶۱ | وجود ساختار فیزیکی پرنشاط و شاداب در مدارس | |
| ۰/۴۸ | برنامه ریزی لازم به منظور تربیت و به کارگیری مدرسان متخصص در زمینه کارورزی | متغیرهای مربوط به نقش استاد راهنما |
| ۰/۷۲ | حضور به موقع اساتید راهنما در حین کارورزی | |
| ۰/۶۳ | ارتباط بیشتر با اساتید راهنما در حین کارورزی | |
| ۰/۶۲ | نحوه ارزیابی کیفیت کارورزی دانشجو معلمان | |
| ۰/۵۲ | ظرفیت مناسب دانش آموزان در کلاس های درسی با توجه به ظرفیت فیزیکی کلاس | |
| ۰/۶۳ | وجود برنامه ی درسی مناسب در روزهای کارورزی | |
| ۰/۴۸ | وجود مربی تربیتی در مدارس | |
| ۰/۴۷ | مناسب بودن تعداد دانشجویان در هر گروه تحت نظر استاد راهنمای کارورزی | |
| ۰/۶۴ | سهولت تردد و انتقال دانشجو معلمان به مدارس مجری طرح کارورزی | |
| ۰/۵۵ | پذیرش بدون شرط دانشجو معلمان از طرف مدارس مجری کارورزی | |
| ۰/۷۲ | آشنایی استادان راهنما و دانشجو معلمان با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش | |
| ۰/۶۷ | انگیزه و رغبت والدین دانش آموزان به حضور کارورزان در مدارس | |

پاسخ سوال سوم: اولویت بندی عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان چگونه است؟

همانطور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، در نهایت متغیرهای مربوط به عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان در قالب پنج دسته قابل طبقه‌بندی هستند. نه (۹) متغیر، عامل اول را تشکیل داده‌اند که متغیرهای مربوط به عوامل زمینه‌ای نام‌گذاری شده‌اند. عامل دوم با پنج متغیر، مربوط به کسب شایستگی‌های حرفه‌ای تشخیص داده شده است. عامل سوم شامل هفت متغیری است که مربوط به مدارس مجری است و عامل چهارم، هشت متغیر را شامل می‌شود که مربوط به نقش استاد راهنما هستند و در نهایت عامل پنجم، شامل سه متغیر است که مربوط به پذیرش طرح کارورزی از طرف اشخاص ذی‌ربط شناسایی شده‌اند. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که مهمترین متغیرهای موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی آنان مربوط به شرایط زمینه‌ای است. بعد از عامل فوق، مهم‌ترین به ترتیب شامل متغیرهای مربوط به نقش استاد راهنما، متغیرهای مربوط به مدارس مجری، متغیرهای مربوط به کسب شایستگی‌های حرفه‌ای و متغیرهای مربوط به پذیرش طرح کارورزی از طرف اشخاص ذی‌ربط می‌شود.



نمودار شماره ۱: نمودار سنگریزه‌ای برای نمایش تعداد عامل‌های استخراج شده

نمودار ۱. نمودار سنگریزه‌ای برای نمایش تعداد عامل‌های استخراج شده را نمایش می‌دهد. در این نمودار عواملی انتخاب می‌شوند که مقدار ویژه آن‌ها بزرگتر از عدد یک است. بعبارت دیگر برای انتخاب تعداد عوامل مناسب میتوان هم از مقادیر ویژه بزرگتر از یک و هم از نقطه‌ای استفاده کنیم که در آن، خط منحنی دچار کاهش شدید می‌شود. در نمودار فوق تعداد عامل-های بزرگتر از یک به تعداد ۵ عامل شناسایی شده‌اند.

بحث و نتیجه گیری

تحقیق حاضر با هدف شناسایی و تحلیل عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان صورت گرفت. توانمندسازی معلمان نقش مهمی در توسعه کیفیت آنان داشته و لذا باید با معلمان در هر سطح و مرحله‌ای به عنوان یک متخصص حرفه-ای رفتار کرد. برای تضمین کیفیت آموزش معلمان از ابتدا شاخص‌ها و استانداردهایی در نظر گرفته شود که در آن هم بر دانش محتوای درسی و هم بر روش‌های تدریس تأکید گردد در این بین یکی از محتواهای درسی مهم تاثیرگذار، واحد درسی کارورزی است.

در این پژوهش ابتدا عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان مشخص گردید یافته‌های تحقیق نشان داد: از بین تمامی عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان، مهمترین عامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجویان-معلمان «مناسب بودن تعداد دانشجویان در هر گروه تحت نظر استاد راهنمای کارورزی» می‌باشد. این یافته‌ها همسو با پژوهش ترشیزی و همکاران (۱۳۹۵)، هزاهئی (۱۳۸۲)، خدیوی و همکاران (۱۳۹۷)، ذوالقدرنسب؛ اسلامی نذیر (۱۳۹۷) و جعفریان و محمودی (۱۳۹۸) می‌باشد. به نظر می‌رسد ضروری است به منظور اجرای مطلوب برنامه درسی کارورزی در هر دوره تعداد مناسبی از دانشجویان تحت آموزش استاد راهنما قرار بگیرند تا توجیه و تفهیم مطالب برای دانشجویان سهل تر گردد.

سپس با روش تحلیل عامل اکتشافی عوامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان مشخص و اولویت بندی شدند یافته‌های حاصل از این تحلیل پس از حذف ۵

سوال، پنج عامل با مقادیر ویژه بالاتر از ۳ را استخراج نمود. هر عامل شامل تعدادی سوال(عامل) بودند. با توجه به اولویت بندی انجام گرفته عوامل، اولویت اول، متغیرهای مربوط به شرایط زمینه ای(عامل ۱)، بعد از آن متغیرهای مربوط به کسب شایستگی های حرفه ای(عامل ۲)، متغیرهای مربوط به مدارس مجری(عامل ۳)، متغیرهای مربوط به نقش استاد راهنما(عامل ۴) و متغیرهای مربوط به پذیرش طرح کارورزی از طرف اشخاص ذی ربط(عامل ۵) می باشند. یافته های این پژوهش همسو با پژوهش محد سعید(۲۰۰۸)، و جعفریان یسار(۱۳۹۸) ترشیزی وهمکاران(۱۳۹۵)، محمدیان و همکاران(۱۳۹۵)، جمشیدی توانا(۱۳۹۹)، کریمیان و همکاران(۱۳۹۷) و ذوالقدرنسب و اسلامی نذیر(۱۳۹۷) می باشد.

عامل اول یعنی شرایط زمینه ای با ۹ متغیر، از جمله "ایجاد فرصت و زمینه روانی مناسب برای صحبت کردن بطور رسمی و غیررسمی با افراد حرفه‌ای"، "وجود مدارس متنوع و غیرتکراری" و "ارتباط موثر میان معلم راهنما و کارورز" بعنوان مهمترین عامل موثر بر موفقیت درس کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان شناسایی شده است. این یافته همسو با پژوهش‌های احمدآبادی(۱۳۹۲)، حسینی‌طلب و همکاران(۱۳۹۳)، پریشانی و همکاران(۱۳۹۵) و محمدیان و همکاران(۱۳۹۵) است.

نتایج پژوهش حاضر می‌تواند دریچه‌های جدیدی برای توجه بنیادی‌تر به موضوع توانمندسازی دانشجو معلمان در دوره کارورزی باز کند. برنامه‌ریزان و مسئولان وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان می‌توانند این یافته‌ها را در ایجاد تغییرات مطلوب در برنامه جدید کارورزی مد نظر قرار دهند و در فرایند بازنگری برنامه جدید کارورزی نسبت به تعدیل و رفع موانع شناسایی شده اقدام کنند. برای نیل به چنین هدفی براساس نتایج به دست آمده از پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شوند:

- فراهم نمودن شرایط زمینه‌ای مناسب برای اجرای دوره‌های کارورزی.

- برگزاری جلساتی توسط اساتید راهنما با مدیران و معلمان مدارس مجری کارورزی با هدف درک و شناخت و توجیه مدیران و معلمان مدارس از برنامه کارورزی دانشجویان.

- بازنگری در ساختار سازمانی اجرای طرح کارورزی و طراحی ساز و کار مؤثر برای هماهنگی‌ها و تعامل لازم بین مناطق آموزش و پرورش، مدارس و پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در سراسر کشور.

- تهیه و تصویب منابع و سرفصل درسی پیش‌نیاز متناسب با درس کارورزی در رشته‌های کارورزی، به ویژه در برنامه درسی کارورزی ۴ و ۳.

- فراهم نمودن انگیزه‌های مادی و معنوی کافی در معلمان راهنما.

- توجه به تکنولوژی‌های جدید در کلاس‌های مجری کارورزی از سوی وزارت آموزش و پرورش.

- فراهم نمودن زمینه‌ی جذب دانشجومعلمین در مدارس مجری کارورزی از سوی وزارت آموزش و پرورش.

- ایجاد بستر مناسب برای کسب تجارب توسط دانشجومعلمین در موقعیت‌های مختلف و مدارس گوناگون مجری درس کارورزی.

منابع و ماخذ

احمدآبادی، زهرا (۱۳۹۲) راهکارهایی جهت کیفیت بخشی آموزش عملی و تمرین معلمی در آموزش شیمی، کنفرانس آموزش شیمی ایران، انجمن شیمی ایران / دانشگاه سمنان، ۱۳۹۲، دوره ۸.

پریشانی، ندا و خروشی، پوران، ۱۳۹۵، چالش‌ها و فرصت‌های درس کارورزی از نظر دانشجویان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیس فاطمه زهرا س و شهید رجایی اصفهان)، نخستین کنفرانس بین‌المللی و دومین کنفرانس ملی هزاره سوم و علوم انسانی، شیراز تلخابی، محمود و فقیری، محمد (۱۳۹۳)، تحلیل گفتمان کارورزی، آموزشنامه، سال اول، شماره ۵، زمستان.

ترشیزی، بهاره، حسین پور، سمانه، کرامتی، انسی. (۱۳۹۵). بررسی دلایل عدم مشارکت معلمان راهنما در اجرای طرح کارورزی دانشجو- معلمان دانشگاه فرهنگیان: مورد رشته علوم تربیتی. پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۱۳۹۵(۴)، ۳۳-۵۱.

جعفریان یسار، حمید، جعفریان یسار، فرزانه. (۱۳۹۸). توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان با تأکید بر کارورزی. *مطالعات کارورزی در تربیت معلم*، ۱(۱)، ۷۴-۵۴.

جمشیدی توانا، اعظم، امام جمعه، محمدرضا، عصاره، علیرضا، موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۹۹). واکاوی تجارب دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان تهران از درس کارورزی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۴(۲)، ۶۷-۷۷.

ذوالقدرنسب، محسن و اسلامی نذیر، رقیه، ۱۳۹۷، تبیین عوامل موثر بر کیفیت کارورزی دانشجویان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید مقصودی همدان)، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی ایران، تهران، رثوف، علی (۱۳۸۶)، تربیت معلم و کارورزی، (ویرایش دوم)، تهران، نشر روان.

زارع، مریم؛ پارسا، عبدالله و صفایی مقدم، مسعود. (۱۳۹۵) متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۴(۸)، ۸۵-۱۱۸.

حسینی طلب، معصومه؛ وحید فلاح و محمد صالحی، ۱۳۹۳، نقش دانشگاه فرهنگیان استان مازندران بر توانمندسازی دانشجو معلمان، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، مرودشت، شرکت اندیشه سازان مبتکر جوان

کریمیان حیدر، آراسته حمید رضا، بهرنگی محمد رضا، زین آبادی حسن رضا. (۱۳۹۷) طراحی و تبیین چارچوب شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان دوره ابتدایی دانشگاه فرهنگیان. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۱۳۹۷؛ ۱۱ (۵): ۱۷۸-۱۹۰

قنبری، مهدی و احمدی عیسی آبادی، وحید و نیکخواه، محمد و قنبری، صادق، ۱۳۹۶، بررسی نگرش دانشجویان دانشگاه فرهنگیان نسبت به درس کارورزی (مطالعه موردی دانشجو معلمان استان چهارمحال و بختیاری)، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران

محمدیان، معصومه و صالحی عمران، ابراهیم و درزی، عذرا، ۱۳۹۵، سیستم کارورزی دانشگاه فرهنگیان: قوت، ضعف، فرصت، تهدید، دومین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران.

موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۷) مطالعه تجربیات حاصل از اولین دوره اجرای برنامه کارورزی به منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف برای بازنگری برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، گزارش پژوهشی، تهران: دانشگاه فرهنگیان.

موسی‌پور، نعمت‌الله و احمدی، آمنه (۱۳۹۴) طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

مهرانفر، پیمان‌ه (۱۳۹۱). "بررسی تناسب برنامه های درسی تربیت معلم با صلاحیتهای حرفهای معلمان از دیدگاه دانشجو معلمان استان مازندران"، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد ساری

Balkar, B. (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Issues in Educational Research*, 25(3), 205-225.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.

Bowen, D. E, and Lawler, E. E. (1992). "The Empowerment of Service Works: What, Why, How, and When?" *Sloan Management*. vol. 33. 31-39

Brown, N. (2008). Assessment in the Professional area Context. Center for the Advancement of Learning and Teaching. University of Tasmania.

Douglas, A. J. (2012). From campuz to class room: astudy of elementry Tteacher canadeans' pedagogical content knowlege, THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA, doctor of philosophy.

Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24(1), 83-108.

Levin, B.B., & He Ye, P. (2008). Investigating the content and sources of preservice teachers' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.

Wiegand, B. (2004). Agriculture Practice Manual Practicum in Agriculture. College of Applied science.

رابطه فرایندهای تحصیلی معطوف به خود و عملکرد تحصیلی: پژوهشی

مروری^۱

زهرا آزاد دیسفانی^۲

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی فرایندهای تحصیلی معطوف به خود (با تأکید بر رویکرد شناختی-اجتماعی) و بررسی رابطه متقابل آنها با عملکرد تحصیلی و ارائه مدلی مناسب در این زمینه است. بدین منظور از روش پژوهش مروری استفاده گردید. مطالعه تا حد اشباع نظری و با بررسی ۳۶ متن علمی به شیوه ای نظام مند صورت گرفت. مطالعات انجام شده، ضمن تأیید مبتنی بودن فرایندهای تحصیلی بر ادراک افراد از "خود" نشان داد که بین این فرایندها رابطه متقابل برقرار بوده و این روابط نشان می دهد در آموزش یادگیرندگان، تأکید و مداخلات در آموزش هریک از مؤلفه ها، بر سایر مؤلفه ها اثر گذاشته و رابطه ای متقابل بین عملکرد تحصیلی و ادراک از خود و نیز فرایندهای تحصیلی وابسته به آن وجود دارد. در پایان مدل نظری مناسب پیرامون روابط میان فرایندهای تحصیلی معطوف به خود ارائه گردید. بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، به نظر می رسد گنجانیدن آموزش فرایندهای تحصیلی معطوف به خود در فهرست برنامه های آموزشی مدارس و دانشگاه ها و تغییر ساختار برنامه درسی و آموزشی آنها در این راستا، زمینه تعالی و پیشرفت هرچه بیشتر فراگیران را فراهم خواهد نمود.

واژگان کلیدی: رویکرد شناختی - اجتماعی، ادراک خود، فرایندهای تحصیلی معطوف به خود.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۳/۳۰ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۵/۲۳

^۲ دکترای روانشناسی تربیتی، مربی گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد، مشهد،

ایران. zahra.azad47@yahoo.com

مقدمه

در طول تاریخ، بشر همواره در پی یافتن هویت خود و به دنبال پاسخگویی به پرسش های اساسی زندگی بوده از جمله اینکه؛ کیستم؟ چگونه خود را بشناسم؟ آیا دیگران مرا مانند خودم درک می کنند؟ و بسیاری پرسش های دیگر. علیرغم علاقه بسیاری که به مسائلی از این دست وجود دارد، «خود»^۱ هنوز یک مفهوم پیچیده با تعاریف متعدد باقی مانده است. نکته مشترک این تعاریف، هشیاری، آگاهی یافتن، قابلیت سازماندهی و ایفای نقش میانجی با دنیای بیرونی است. «خود»، یک احساس ناگزیر از وجود منحصر به فرد هر فرد و شامل ویژگی های روانی و بدنی است که منحصر به هر شخص است (شافر، وود و ویلوبای^۲، ۲۰۰۲؛ به نقل از پورحسین، ۱۳۹۳).

به لحاظ تاریخی، بحث های مربوط به خود در دو دوره اولیه و عمومی مطرح بوده است. در دوره اولیه، «خود شخصی» مورد تأکید قرار گرفته و اشاره به تجربیات پدیدار شناختی شخصی دارد. در دوره بعدی اشاره به خودی است که عمومی تر و اجتماعی تر بوده و نه تنها برای شخص مشخص است بلکه در رفتارهایی که دیگران مشاهده می کنند نیز متجلی می شود. نظریه های اولیه مربوط به "خود"، ثبات و استحکام منطقی نظریه های علمی را نداشته و به وسیله روش های غیر نظام دار ارزیابی می شوند. اما تحول این نظریه ها در خلال قرن بیستم، گذار از بررسی «خود شخصی»^۳ به «خود اجتماعی»^۴ را در پی داشته اند، به طوری که واژه خود با پسوندهای فراوانی مانند؛ خودپنداره، خود تنظیمی، خود آگاهی، خود کارآمدی و غیره که عمدتاً بار اجتماعی دارند به کار گرفته شده است (پورحسین، ۱۳۹۳).

یکی از مفاهیم مهم در رشد اجتماعی و شناختی افراد، «ادراک خود»^۵ است. ادراک خود مفهومی شناختی و به معنای تلاشی است که فرد در جهت متمایز کردن خود از دیگران انجام می دهد. این مفهوم به معنای آگاهی فرد از هویت خود است و بیشتر با زمینه های شناخت

¹ Self

² Wood, Shaffer & Vylvbay

³ Personal self

⁴ Social self

⁵ Self- Perception

اجتماعی در ارتباط بوده و دارای سه جنبه خود انگاره، خود آرمانی و عزت نفس است. اکثر روان شناسان، ادراک از خود را یک ساخت پویا و چند بعدی دانسته که از مؤلفه های عاطفی و شناختی تشکیل شده و رفتار را هدایت می کند. تا سال ۱۹۷۶، خود پنداره یا ادراک از خود یک ساخت تک بعدی و منفرد و به صورت کلی ارزیابی و نتایج آن به صورت خود پنداره کلی^۱ مطرح می شد. در سال ۱۹۷۶ شیولسون^۲ به کمک هانبر^۳ و استانتون^۴ یک الگوی چند بعدی و سلسله مراتبی^۵ از خود را ارائه کردند. در این الگو، خود عمومی (کلی) در رأس قرار گرفته و در سطح بعدی به دو سطح تحصیلی و غیرتحصیلی تقسیم می شود. مفهوم خود تحصیلی حوزه هایی چون علوم، ریاضی، تاریخ و ادبیات دارد و مفهوم خود غیرتحصیلی نیز حوزه های مفهوم خود اجتماعی، خود عاطفی و خود جسمی را شامل می شود (پورکی، ۱۹۸۸).

در باره نحوه شکل گیری خود تحصیلی می توان گفت که چنانچه یادگیرنده در فعالیت های مختلف آموزشی و در اکثر موضوعات درسی و طی سال های متوالی، احساس شایستگی کند و فعالیت هایش از طرف دیگران، ارزیابی مثبتی دریافت کند، احساس شایستگی کلی در ارتباط با یادگیری موضوعات درسی ایجاد شده و همچنین، اگر تلاش های یادگیرنده در فعالیت های آموزشی با شکست مواجه شود و ارزیابی منفی از دیگران دریافت کند، احساس عدم شایستگی عمیقی نسبت به توانایی هایش پیرامون یادگیری آموزشی ایجاد می شود. لذا می توان گفت مفهوم خود تحصیلی، کلی ترین عاطفه یا انگیزش یادگیری است و آثار و عواقب آن نیز بسیار چشمگیر است. در دیدگاه مارش، خود پنداره تحصیلی در دانش آموزان با مقایسه درونی (مقایسه توانمندی های خود با هم) و مقایسه های بیرونی (مقایسه توانمندی های خود با دیگران) پدید می آید. به عبارت دیگر فراگیران خود پنداره تحصیلی خودشان را در هر یک از درس ها با استفاده از دو داوری شکل می دهند. نخست داوری بیرونی که در این شیوه مهارت های فرد در یک موضوع درسی با مهارت فراگیران دیگر مقایسه می شود، دوم داوری درونی

¹ Global self-concept

² Shavelson

³ Hanber, J. J.

⁴ Stanton, G. C.

⁵ Multidimensional and hierarchical model

⁶ Purkey

که در این شیوه مهارت های فرد در یک موضوع درسی با مهارت هایش در موضوع های درسی دیگر مقایسه می شود.

دیدگاه های اساسی که به «خود» توجه کرده اند؛ دیدگاه های اجتماعی، شناختی، شناختی- اجتماعی و تحلیلی می باشند. در دیدگاه اجتماعی، «خود» محصولی اجتماعی است. در این دیدگاه، محیط بیرونی از عوامل اساسی شکل دهنده «خود» است و به فرایندهایی همچون جبر اجتماعی و ساختار کلان اجتماع، همانند سازی، ایفای نقش و تعامل های بین فردی استناد می شود تا نفوذ بیرون بر درون توجیه یابد. بر خلاف دیدگاه اجتماعی، دیدگاه شناختی، "خود" را یک ساختار شناختی توصیف می کند که میانجی گر دنیای بیرون و درون بوده، حوادث و اطلاعات را پردازش، ذخیره و سازماندهی می کند و بر مبنای این سازماندهی با محرکات و وقایع بعدی درگیر می شود. این دیدگاه تلاش می کند بر توازی و ارتباط تغییرات شناختی با تغییر در ادراک خود تمرکز نماید.

با اندکی تأمل در تحلیل رویکرد شناختی نسبت به خود می توان گفت که معرفی «خود» به عنوان یک ساختار صرفاً شناختی کامل و کافی نیست، چراکه انسان موجودی اجتماعی است و بسیاری از شناخت های او و رفتارهای حاصل از آن تحت تأثیر تعامل با اجتماع شکل می گیرد. توجه به ابعاد اجتماعی در توصیف «خود» ضرورتی اجتناب ناپذیر بوده و خود علاوه بر ساختار شناختی، از ابعاد اجتماعی نیز برخوردار است. بنابراین تغییرات حاصل در تعامل افراد با دیگران و به دنبال آن تغییرات حاصل در شناخت آنها، در نوع ادراک افراد از خود تأثیر می گذارد. در این راستا رویکرد شناختی- اجتماعی دیدگاهی همه جانبه تر پیرامون ادراک خود را مطرح می سازد. این دیدگاه، علاوه بر بعد شناختی ادراک خود، به ابعاد اجتماعی آن نیز توجه ویژه ای داشته است. در این دیدگاه «خود» مفهومی است که نقش میانجی گر را در میان درون و بیرون ایفا می کند و عهده دار تنظیم رفتار است. شناخت اجتماعی، به طور کلی، برداشت فرد از دنیا، پدیده های اجتماعی، چگونگی سازمان دادن به آنها و نیز فرایندهای شناختی- اجتماعی است که از خلال آنها تجربه اجتماعی ادراک و دانش اجتماعی کسب می گردد. در واقع دیدگاه شناختی- اجتماعی، پل ارتباطی رویکردهای شناختی و اجتماعی است، یعنی هم بر فرایندهای درونی (فرد و شناخت او) و هم فرایندهای

بیرونی (اجتماع و تجربه های اجتماعی) متمرکز است. دانش اجتماعی و تجربه اجتماعی ادراک نیز از کانال فرایندهای شناختی و اجتماعی کسب می شود. یکی از نظریه های مهم در این حوزه، نظریه شناختی اجتماعی بندورا است. در نظریه بندورا جنبه هایی از خود از جمله؛ تقویت خود^۱ و خود کارآمدی و خودتنظیمی دارای اهمیت ویژه ای است. تقویت خود می تواند به اندازه تقویت انجام شده به وسیله دیگران مهم باشد. این خود پاداشی ممکن است یک احساس غرور یا رضایت خاطر باشد. وی معتقد است که اکثر رفتارهای ما به وسیله این فرایند مداوم تقویت، خود تنظیم می شود. نمونه دیگر این رویکردها، پژوهش سوزان هارتر (۱۹۸۸) است (محسنی، ۱۳۸۵). هارتر در الگوی انگیزشی خود مفهوم ادراک خود را بسط داد و نشان داد که ادراک خود در زمینه های مختلف، متفاوت است. در دیدگاه هارتر مهم ترین این زمینه ها عبارتند از: (۱) شایستگی شناختی، (۲) شایستگی اجتماعی، (۳) شایستگی جسمانی. بر اساس دیدگاه هارتر، در دانش آموزانی که مشکلات تحصیلی را تجربه می کنند، ادراک خود پایین از شایستگی خود، آنها را به اجتناب از درخواست کمک از معلم وا می دارد. این پدیده می تواند چرخه ای معیوب ایجاد کرده و در دانش آموزانی که ادراک خود پایین تری را تجربه می کنند به طفره رفتن از تلاش های تحصیلی منجر گردد و موجب بدتر شدن بیشتر شایستگی و نمرات در مدرسه گردد. نتیجه نهایی این چرخه، کاهش بیشتر در ادراک خود تحصیلی را به دنبال داشته و ممکن است این کاهش در سایر ادراک های آنها از خود هم ایجاد گردد و اثر گذارد. از سوی دیگر بسیاری از محققان و تئوری پردازان به ارتباط ادراک های مثبت از خود و افزایش رشد شخصی، اجتماعی و هیجانی و نیز موفقیت تحصیلی اشاره داشته (نعیمی، آشفته و طالبی، ۱۳۹۵) و معتقدند که ادراک های منفی از خود با نشانه های افسردگی، کناره گیری، فقدان تلاش و عملکرد ضعیف در مدرسه همبستگی دارد (کندینسکی^۲، ۲۰۰۷).

دیدگاه های مطرح شده عنوان می کنند که یک ادراک مثبت از خود، بر رشد شخصی و اجتماعی و نیز کسب هویت فردی و اجتماعی افراد تاثیر به سزایی داشته و در مقابل، فقدان

¹ Self-Reinforcement

² Kandinsky

ادراک مثبت از خود، کاهش انگیزه، فقدان تلاش و عملکرد ضعیف افراد و در نهایت احساس گم‌گشتگی را به دنبال دارد. با توجه به رویکرد شناختی-اجتماعی و نظر به اهمیت ادراک خود، روان‌شناسان تربیتی با آوردن نمونه‌های معتبر نشان داده‌اند که پنداشت هر دانش‌آموز از خود (تحصیلی یا غیر تحصیلی) می‌تواند زمینه‌ساز کامیابی تحصیلی و اجتماعی او را فراهم سازد و همزمان از آن تاثیر پذیرد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزان موفق در مدرسه، مفهوم خود مثبتی را پرورش می‌دهند و مفهوم خود مثبت رشد یافته، افزایش پیشرفت در عملکرد مدرسه را باعث می‌شود (ظهره‌وند، ۱۳۸۹). عملکرد تحصیلی یادگیرندگان و نیز فرایند‌های تحصیلی، وابسته به کیفیت ادراک از خود است. به طوری که مشکلات موجود در ادراک خود سبب مشکلات بین‌فردی در یادگیرنده شده و از آنجا که این‌گونه افراد نمی‌توانند مشکلات خود را به روشنی بیان کنند، دچار مشکلات یادگیری و آموزشی خواهند شد.

«فرایند‌های تحصیلی معطوف به خود»^۱ که ریشه در ادراک خود دارند، مجموعه‌ای از متغیرهای تحصیلی هستند که جهت‌گیری آنها متوجه کسب شایستگی‌های مختلف افراد با تاکید بر «خود» است. خودکارآمدی، خودتنظیمی، خودکنترلی و غیره از جمله این فرایندها هستند که تحت تاثیر نحوه ادراک افراد از خود قرار می‌گیرند. ادراک خود از طریق تأثیر بر این فرایندهای تحصیلی و با تاثیرپذیری از شناخت افراد و تعامل اجتماعی آنها، زمینه‌ساز افزایش یا کاهش عملکرد تحصیلی افراد را فراهم می‌سازد. بررسی مطالعات و تحقیقاتی همچون شانک (۲۰۱۲)، پورکی (۱۹۹۸)، پورحسین (۱۳۹۳)، زیمرمن (۲۰۱۵)، محسنی (۱۳۸۵) پیرامون هر یک از ابعاد خود تحصیلی، ما را با انواع خود‌های تحصیلی مواجه می‌سازد که هر یک از زاویه‌ای به مفهوم «خود» تحصیلی پرداخته‌اند. مفاهیم و فرایندهایی مانند خود نظارتی، کمک‌طلبی، خودارزشی، خودکارآمدی، خودتنظیمی، خودکنترلی، شناخت اجتماعی و غیره. با توجه به نقش چشمگیر هر یک از این فرایندها در زندگی تحصیلی فراگیران و ضرورت آشنایی بیشتر با نقش آنها در عملکرد تحصیلی و نیز با توجه به اهمیت ابعاد اجتماعی رشد و نقش مهم تعامل در زندگی تحصیلی، این مطالعه سعی دارد به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

¹ Self-directed academic processes

۱) «فرایندهای تحصیلی معطوف به خود» با رویکرد شناختی-اجتماعی کدامند و هر

کدام چه ارتباطی با عملکرد تحصیلی یادگیرندگان دارند؟

۲) مدل مناسب پیرامون روابط فرایندهای تحصیلی معطوف به خود چگونه است؟

روش پژوهش

در این پژوهش از روش تحقیق مروری استفاده شده است. روش تحقیق مروری، مطالعه همه جانبه و تفسیر متونی است که موضوعات خاصی را بررسی می کنند. هدف تحقیق مروری این است که متون مرتبط با موضوع جستجو را مرور و نقد نماید تا ارزیابی خود را از تحقیق و روش هایی که پیش از این در حوزه مورد نظر به کار رفته اند، نشان دهد. انجام تحقیق مروری نظام مند بوده و به جستجو، نقد و ترکیب متون می پردازد تا خلاء و شکافی را که در تحقیقات موجود است، نشان داده و سؤال تحقیق پیشنهادی را توجیه کند. نظر به گستردگی فرایندهای تحصیلی معطوف به خود با رویکرد شناختی-اجتماعی، تلاش شد فرایندهای مهم تر و برجسته تر در تحصیل یادگیرندگان که تحت تاثیر ابعاد شناختی و اجتماعی قرار دارد، شناسایی و هریک از آنها به تفصیل مورد بررسی قرار گیرد. در این راستا، منابع متعددی شناسایی و مطالعه منابع تا حد اشباع نظری ادامه یافت. بدین منظور در مجموع تعداد ۳۶ منبع علمی اعم از مقاله و کتاب مطالعه گردید.

یافته ها

پس از انجام مطالعات مقدماتی، فرایندهای تحصیلی معطوف به خود شناسایی گردید. به منظور تعیین مهم ترین فرایندها با رویکرد شناختی-اجتماعی، طی مصاحبه با متخصصان حوزه روان شناسی تربیتی سه متغیر؛ شناخت اجتماعی، خودتنظیمی، و خودکارآمدی تایید گردید. سپس مطالعات عمیق صورت گرفت و اطلاعات جمع بندی و به سوالات پژوهش پاسخ داده شد.

سوال پژوهشی ۱: «فرایندهای تحصیلی معطوف به خود» با رویکرد شناختی-اجتماعی

کدامند و هر کدام چه ارتباطی با عملکرد تحصیلی یادگیرندگان دارند؟

شناخت اجتماعی

شناخت، مفهومی کلی برای تمام شکل های دانستن و آگاهی مانند؛ ادراک، تفکر، استدلال، قضاوت، برنامه ریزی، به خاطر آوردن و تصور کردن است. با این حال، روان شناسان معاصر بدون این که قصد نادیده گرفتن فرایند های هوشی دقیق را داشته باشند، دامنه شناخت را به سایر ویژگی های اجتماعی و روان شناختی انسان بسط می دهند. در این میان، در دهه های اخیر شناخت اجتماعی بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران در حوزه های روان شناسی تحولی، بین فرهنگی، تجربی و اجتماعی قرار گرفته است (وارن^۱، ۱۹۹۴؛ به نقل از یعقوب نژاد و مدیرخا زنی، ۱۳۹۲).

شناخت اجتماعی به عنوان توانایی شناخت خود، هیجانات افراد دیگر و استنتاج حالات ذهنی آنان از روی لحن، حالات چهره و بدن، توانایی استدلال در مورد حالات ذهنی، همدلی و پردازش شوخی، درک کردن معنای رفتار و نشانه های اجتماعی آن ها، انطباق اجتماعی، به کارگیری قوانین و دانش مربوط به امور اجتماعی به منظور تعامل با هم نوع خود و مدیریت عواطف خود در روابط بین فردی را در بر می گیرد (پینخام، پن، گرین، باک، هالی و هاروی^۲، ۲۰۱۴). به بیان دیگر، شناخت اجتماعی یعنی شناسایی تفاوت ها و تطابق پاسخ فرد با عوامل اجتماعی که بسیاری از موارد مانند تصمیم گیری های سطحی یا تسلط بر مسائل بین فردی نتیجه آن است (کامینگ^۳، ۲۰۱۵). خلأ موجود در این توانایی موجب اختلال در بسیاری از عملکرد ها مانند فعالیت های تحصیلی می شود. این خلأ بسیار چشمگیر است، زیرا نه تنها توانایی فرد در برقراری ارتباط با دیگران بلکه نگرش او از خویشتن را نیز تحت نفوذ خود قرار می دهد. بنابراین، نقص شناخت اجتماعی ممکن است موجب ایجاد یک چرخه معیوب گردد که در اثر آن افراد به احتمال کمتری تعاملات اجتماعی سازنده را تجربه می کنند؛ چراکه این افراد اغلب در شناخت نیازهای خود مشکل داشته و نمی توانند این نیازها را با اهداف زندگی خویش منطبق سازند. در تبیین هرچه بهتر شناخت اجتماعی می توان گفت که تعامل با

¹ Warren

² Pinkham, Penn, Green, Buck, Healey & Harvey

³ Cummings

دیگران و فکر کردن، لازمه اغلب رفتارهای روزانه افراد است، به این معنا که فرد باید نوعی ارزیابی شناختی از موقعیت اجتماعی داشته باشد و بتواند بر این اساس ارتباط خود و دیگری را در بافت یا زمینه اجتماعی خاص آن در نظر بگیرد. به این منظور انسان باید بتواند بر ارزشیابی های از خود و دیگری به عنوان موجوداتی نیت مند و دارای تمایلات و باورها دست یابد (محسنی، ۱۳۸۵).

با در نظر گرفتن عملکرد های مد نظر در شناخت اجتماعی از تفسیر حالات صورت گرفته تا قضاوت در مورد یک محرک اجتماعی که هر کدام در حیطه های اختصاصی عمل می کنند، به نظر می رسد کلیت مفهوم شناخت اجتماعی نیاز به ساختاری در سطوح بالاتر شناخت دارد تا این فرایندها را سازمان دهی کند. به این ترتیب یک موجود اجتماعی نه تنها باید قادر باشد که وضعیت فردی خودش را در قبال یک هممنوع باز نمود کند، بلکه باید بتواند یک ساختار همراه با جزئیات، از هممنوعی که محرک های اجتماعی تولید می کند بازسازی کند. شناخت اجتماعی به کمک چنین ساختاری می تواند یک مدل ذهنی بسازد. این مدل باز نمود جامعی است از یک «فرد دیگر» که به عنوان یک عامل اجتماعی در حال کنش با خود فرد پردازنده است (آدلفز^۱، ۱۹۹۹). برای تولید چنین باز نمودی از یک «فرد دیگر» در یک ساختار اجتماعی، یک راه، تلاش برای مدل سازی ذهنیت این فرد دیگر در درون ذهنیت خود است. توانایی انسان برای قضاوت در مورد احساسات دیگران، حالت های رفتاری آن ها، باورها و امیال شان از توانایی همدلی کردن نشأت می گیرد. به کمک این عمل، فرد می تواند به طرز جامعی در زاویه دید فرد دیگر قرار بگیرد تا در نهایت بتواند رفتار این فرد را پیش بینی کند. این مجموعه اعمال و توانایی ها، نظریه ذهن نامیده می شوند. نظریه ذهن مجموعه ای از فرایندهای عالی شناختی است که در نهایت ساز و کارهای شناخت اجتماعی را سازمان دهی می کند. نظریه ذهن به فرد این توانایی را می دهد تا وضعیت ذهنی افراد دیگر را درک کند. پژوهش های گوناگونی پیرامون سازه های عمده شناخت اجتماعی نظیر «ادراک شخصی^۲»،

¹ Adolphs

² Individual perception

«مهارت های پذیرش نقش^۱ و «نظریه ذهن^۲» نیز صورت گرفته است. در این میان رویکرد نظریه ذهن آخرین روند پژوهشی در باره تحول شناخت اجتماعی کودکان می باشد که در دهه ۱۹۸۰ آغاز شده و در حال حاضر حوزه غالب پژوهشی در این زمینه است (فلاول و میلر^۳، ۱۹۹۸).

نظریه شناخت اجتماعی از مؤلفه های متفاوتی تشکیل شده است از جمله انتظار ارزش (باور افراد در خصوص احتمال و ارزش نتایج رفتار انتخابی)، خود کارآمدی (باور افراد در باره توانایی انجام رفتار)، خود تنظیمی (کنترل شخصی از طریق خود تنظیمی، هدف گزینی، بازخورد، خود پاداش دهی و خود هدایتی) (صالحی، ۱۳۹۶). شناخت اجتماعی از طریق تاثیر بر توانایی خود تنظیمی فراگیران و نیز افزایش خود کارآمدی آنها، فعالیت های تحصیلی و یادگیری آنها را تحت تاثیر قرار می دهد.

شناخت اجتماعی در مقایسه با سایر مفاهیم مطرح شده در این مطالعه، مفهومی کلی و محصول فرایند هایی است که طی آن یک فرد، خود و هموعانش را درک کند. فرایندهایی مانند خود ارزشمندی، خود آگاهی، خود کنترلی و غیره. این فرایندها شامل پردازش اطلاعاتی است که طی آن فرد، دیگران و جهان پیرامون (از بعد اجتماعی اش) درک و تجزیه و تحلیل می شوند. این فرایندهای پردازشی می توانند به صورت ناخود آگاه یا خود آگاه صورت پذیرند و در عین حال تحت تاثیر تعداد زیادی از سوگیری های انگیزشی^۴ قرار گیرند.

خود تنظیمی تحصیلی

یکی از مفاهیم مطرح در روان شناسی تربیتی و شناختی معاصر یادگیری، خود تنظیمی^۵ است. بندورا (۱۹۸۶) در نظریه سه وجهی خود، شناخت اجتماعی را مبنای یادگیری خود تنظیمی می داند. به عقیده وی، فعالیت های یادگیری دانش آموزان به وسیله فرایندهای شخصی،

¹ Acceptance of role skills

² Theory of mind

³ Flavell & Miller

⁴ Motivational bias

⁵ Self-regulation

محیطی و رفتاری آنها تعیین می شود (انتظامی بیان، احقر و شعبانی، ۱۳۹۶). از یادگیری خود تنظیمی تعاریف متعددی ارائه شده است. بینتریچ (۱۹۹۹)، یادگیری خود تنظیمی را شامل راهبردهایی می داند که دانش آموزان به کار می برند تا شناخت هایشان را تنظیم کنند و همچنین راهبردهای مدیریتی است که آنها برای کنترل یادگیری شان به کار می گیرند. لموس نیز معتقد است خودتنظیمی یعنی ظرفیت فرد برای تعدیل رفتارها بر طبق شرایط و تغییرات محیطی بیرونی و درونی. او تأکید می کند که خود تنظیمی نباید معادل فرایندهای قضاوت در مورد تغییر شرایط محیطی تلقی شود. او توضیح می دهد که خود تنظیمی برای سازماندهی رفتار بر طبق اهداف است که شامل خود مدیریتی فرایندهای گوناگون نظم دهی نیز هست که با توجه به اهداف آماده و اجرا می شوند. اصطلاح خود مدیریتی، تأکید می کند که هم منابع بیرونی و هم درونی ممکن است کاربردهای ضمنی برای فرایندهای خود تنظیمی داشته باشند (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۱).

زیمرن^۱، خود تنظیمی در یادگیری را به مشارکت فعال یاد گیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری برای پیشینه نمودن یادگیری اطلاق نمود. کول، لوگان و والکر^۲ (۲۰۱۱)، خود تنظیمی را به صورت تلاش های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایند ها و کارکرد ها، به منظور دستیابی به اهداف بالاتر تعریف می کنند. لذا یاد گیرنده های خود تنظیمی به وسیله ویژگی هایی از قبیل ابتکار شخصی، تسلط بر یادگیری هدف و خود اسنادی مطلوب متمایز می شوند (زیمرن، ۲۰۱۵).

یکی از مسایل مطرح در بررسی یادگیری خود تنظیمی، اختلاف نظر در نوع مؤلفه های تشکیل دهنده آن است. در اکثر نظریه ها، مهم ترین فرایند های خود تنظیمی شامل انتخاب هدف، برنامه ریزی، سازماندهی، راهبردهای یادگیری شناختی، خود آموزی، مدیریت زمان، خود نظارتی، خود ارزیابی، استنباط، شکل دادن محیط و کمک طلبی است. بین راهبردهای یاد شده راهبرد اندیشیدن و از جهات متفاوت یاد گرفتن، مدیریت و نظارت بر فرایند یادگیری مهم تر، اساسی تر و مورد تأکید بیشتری است. در این میان، الگوی چرخه ای زیمرن و الگوی

¹ Zimmerman

² Cole, Logan & Walker

مفهومی یکپارچه شده پینتریج، مبانی مستدل و مستحکمی برای پژوهش و نظریه پردازی فراهم می کنند (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۱).

در نظریه شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) از سه فرایند اصلی و مهم خودتنظیمی یعنی خویشتن نگری، خودداوری، خود واکنشی یاد شده است. منظور از خویشتن نگری، مشاهده رفتارهای خویش و توجه آگاهانه به شناخت ها، فرایندها و جنبه های خاص رفتاری خود است. خودداوری، مقایسه پیشرفت خود با ملاک ها و اهداف تعیین شده است. خودواکنشی، نیز گویای پاسخ های همراه با ارزیابی نسبت به قضاوت هایی است که افراد در باره عملکرد خود دارند. واکنش هایی مانند احساس رضایتمندی به دنبال دست یافتن به اهداف که خود سبب افزایش احساس توانایی افراد می شود.

زیمرن (۲۰۰۰) مدل پیشرفته ای از یادگیری خود تنظیمی را بر اساس دیدگاه شناختی اجتماعی بندورا بیان می کند. او خاطر نشان می کند که دانش آموزان می توانند خود تنظیم تلقی شوند اگر به لحاظ فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، مشارکت کنندگان فعالی در فرایندهای یادگیری شان باشند. سه فرضیه در تعریف او گنجانده شده است: راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، ادراک خود کارآمدی از عملکرد و مهارت خود و تعهد برای رسیدن به اهداف خویش. به باور او، یادگیری خود تنظیمی از طریق رویدادهای شخصی، محیطی و رفتاری تعیین می شود. مهم ترین این رویدادها یا اثرات عبارتند از: اثرات شخصی شامل دانش و اهداف شخص، اثرات رفتاری شامل خود مشاهده، خود قضاوت و خود واکنش و اثرات محیطی شامل ترغیب کلامی و الگو یابی. او راهبردهای یادگیری خود تنظیمی مؤثر را طبقه بندی و تفکیک کرد. این راهبردها به شرح زیر بودند: خود ارزیابی، سازماندهی و انتقال، انتخاب هدف و برنامه ریزی، جستجوی اطلاعات، تثبیت و نظارت، ساخت دهی محیطی، نتیجه گیری، یاد آوری و به خاطر سپاری، جستجوی کمک اجتماعی، مرور یادداشت ها و آغاز گری.

یکی از جدید ترین نظریه های مطرح در مورد خود تنظیمی و مؤلفه های آن متعلق به پینتریج (۲۰۰۴) است. مطابق الگوی پینتریج، خود تنظیمی شامل فرایند های انتخاب هدف، نظارت، کنترل و تنظیم است و طی چهار مرحله اتفاق می افتد. البته تمامی فرایندهای یادگیری در این مراحل نمی گنجند، به گونه ای که موقعیت هایی برای یادگیری مواد

تحصیلی به شیوه های غیر ارادی، ضمنی یا آشکارتر نیز وجود دارد، بدون اینکه آنها یادگیری شان را با روش به ظاهر پیشنهاد شده در این الگو تنظیم کنند. این مراحل عبارتند از: (۱) برنامه ریزی، انتخاب هدف و همچنین فعال سازی ادراک و دانش تکلیف، بافت و خود متناسب با تکلیف؛ (۲) فعال شدن فرایندهای نظارتی گوناگون شامل آگاهی فرا شناختی از جنبه های متفاوت خود، تکلیف یا بافت؛ (۳) تلاش های فرد برای کنترل و تنظیم جنبه های خود، تکلیف و بافت؛ (۴) انواع متفاوتی از واکنش ها و بازتاب های مربوط به خود، تکلیف و بافت. این چهار مرحله، زنجیره متوالی زمانی و کلی ای ارائه می دهند که همه افراد به هنگام انجام تکلیف باید آن را بپیمایند. با این وجود هیچ فرضیه محکمی وجود ندارد که نشان دهد به لحاظ سلسله مراتبی یا خطی حتما مراحل باید به این گونه باشند. در اکثر الگوهای یادگیری خود تنظیمی وقتی که فرد در یک تکلیف پیشرفت می کند، نظارت، کنترل و واکنش می تواند همزمان و پویا اتفاق افتد (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۱).

پینتریچ و دی گروت^۱ راهبردهای شناختی، فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع را تحت عنوان خود تنظیمی معرفی کردند. راهبردهای شناختی شامل مرور ذهنی، بسط و سازماندهی است. این راهبردها هم برای تکالیف ساده و حفظ کردنی و هم برای تکالیف پیچیده تر، که نیاز به درک و فهم اطلاعات دارند کاربرد دارد (وینستاین و مایر^۲، ۱۹۸۶). علاوه بر راهبردهای شناختی، دانش فراشناختی یادگیرندگان و استفاده از این راهبردها تأثیر مهمی بر پیشرفت تحصیلی آنها دارد. فراشناخت شامل دو جنبه کلی، یعنی دانش در باره شناخت و خود تنظیمی و تنظیم شناخت است (براون و همکاران^۳، ۱۹۸۳). بسیاری از الگوهای کنترل فراشناختی در برگزیده سه نوع راهبرد برنامه ریزی، نظارت و تنظیم است. راهبردهای مدیریت منابع نیز به راهبردهایی اشاره دارد که یادگیرندگان برای کنترل و اداره محیط به کار می گیرند؛ برای مثال، مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، محیط مطالعه و استفاده از افراد دیگر، شامل معلمان، همسالان یا استفاده از راهبردهای کمک یابی. راهبردهای مدیریت منابع

¹ Pintrich & DeGroot

² Weinstein & Mayer

³ Brown & et al

به یادگیرندگان کمک می کند تا با محیط سازگار شده و آن را با توجه به هدف ها و نیازهای خود تغییر دهند (کدیور، ۱۳۹۲).

مطالعات موجود، به ارتباط خود تنظیمی و خود کنترلی و منابع کنترل افراد اشاره دارند. به گونه ای که اصولاً راهبرد های یادگیری فرا شناختی، با اسناد های درونی و کوشش تحصیلی بیشتر مشخص می شوند در حالی که راهبرد های شناختی با اسناد های بیرونی، علل غیر قابل کنترل و موفقیت و تلاش تحصیلی کمتر همراه است. همچنین دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی را به تلاش های شخصی (اسناد درونی) نسبت می دهند بیشتر از راهبرد های فرا شناختی استفاده و موضوعات یادگیری را عمیق تر پردازش می کنند. در حالی که دانش آموزانی که سبک اسنادشان در تحصیل، بر عوامل کنترل ناپذیر کار آمدی پایین تر و یادگیری سطحی تر متمرکز است، بیشتر از راهبردهای شناختی استفاده می کنند (نیک پی و همکاران، ۱۳۹۵).

یافته های پژوهش نشان می دهد که بین راهبردهای یادگیری خود تنظیم و انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود داشته و مولفه های راهبردهای یادگیری خود تنظیمی قدرت پیش بینی پیشرفت تحصیلی فراگیران را دارد (میرزاییان، حسن زاده و شیردل، ۱۳۹۱). یادگیرندگانی که عملکرد تحصیلی خود را در ابعاد مختلف شناختی، انگیزشی و رفتاری تنظیم می کنند، یادگیرندگان موفق هستند. لذا یادگیری خود تنظیمی قدرت پیش بینی عملکرد تحصیلی افراد را دارد. به عبارت بهتر، یادگیرندگان برای دستیابی به عملکرد تحصیلی مطلوب، باید یاد بگیرند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و علیرغم سخت بودن فعالیت ها، اهداف خود را دنبال کنند. همچنین یادگیرندگانی که در فرایند یادگیری خود، خود تنظیم هستند، روی عملکرد یادگیری خود تمرکز بیشتری داشته و احساس شایستگی و خود کار آمدی بالایی دارند. آنها از سطح انگیزشی بالایی برخوردارند و این امر سبب افزایش رفتار خود کنترلی آنها می شود.

خودکار آمدی تحصیلی

خود کار آمدی به عنوان یک متغیر انگیزشی فعال ساز، هدایت بخش و برانگیزاننده رفتار به سوی هدف تعریف شده است (مک گنون و همکاران^۱، ۲۰۱۴). بندورا (۱۹۹۷)، با رویکردی شناختی - اجتماعی، خود کارآمدی را به عنوان باور شخص در مورد توانایی اش در جهت سازماندهی و اجرای یک سلسله فعالیت های مورد نیاز در یک موقعیت مشخص، برای ایجاد مهارت هایی که فرد به آن تمایل دارد، معرفی می کند. استدلال کلیدی بندورا (۱۹۹۷) درباره نقش باورهای خود کارآمدی در عملکرد انسان این است که سطح انگیزه، شرایط مطلوب و اعمال بیشتر افراد بر پایه آنچه اعتقاد دارند، قرار دارد تا آنچه واقعاً درست است. به همین خاطر چگونگی رفتار انسان می تواند به وسیله باورهایی که در مورد توانایی های شان دارند بهتر پیش بینی شود تا به وسیله آنچه واقعاً قادر به انجام دادن آن هستند؛ بنابراین باورهای خود کارآمدی به ما کمک می کنند که تعیین کنیم افراد با دانش و مهارت هایی که دارند، چه کاری را انجام می دهند (مرادی، سعدی پور، کامکار و ولایتی، ۱۳۹۶).

پژوهش های فراوانی به این نتیجه رسیده اند که باور های خود کارآمدی بر یادگیری، انگیزش و عملکرد تحصیلی اثرگذار است (استیونس^۲، ۲۰۱۲؛ سینگ و همکاران^۳، ۲۰۱۳). همچنین، این باورها بر چهار فرایند شناختی، انگیزشی، عاطفی و گزینشی^۴ تأثیر گذارند. با افزایش میزان خود کار آمدی یاد گیرندگان، عملکرد تحصیلی آنها نیز افزایش پیدا کرده و آمادگی و استقامت بیشتری نسبت به آنهایی که از میزان خود کار آمدی پایین تری برخوردارند از خود نشان می دهند (شیرر^۵، ۲۰۱۳). باورهای خود کارآمدی به صورت های مختلف بر فرایندهای شناختی تأثیر می گذارند. در بیشتر رفتارهای هدفمند، اهداف بر اساس آینده نگری انتخاب می شوند. هدف گزینی افراد بر اساس ارزیابی از توانایی های خود است. افراد دارای خود کارآمدی قوی تر، هدف های چالش برانگیز تری برای خود انتخاب می کنند و

¹ McGeown & et al

² Stevens

³ Singh & et al

⁴ Selective

⁵ Scherer

نیز تعهد بیشتری نسبت به اهداف خود نشان می دهند. همچنین به تدابیر شناختی، راهبردهای منقطع و موثر و اهداف انگیزشی دقیق و روشنی گرایش دارند. در مواجهه با شکست، به خود مطمئن هستند، موانع را برطرف کردنی می بینند، فعالانه راه هایی برای غلبه بر مشکلات پیدا می کنند و انتظار دارند که تلاش شان نتایج دلخواه ایجاد کند. اما افراد با احساس خود کار آمدی پایین از تکالیف مشکل و چالش انگیز اجتناب می کنند و معتقدند که فراتر از توانایی آنهاست. این افراد تعهد ضعیفی نسبت به هدف های شان دارند و هنگام مواجه شدن با موانع، به جای جستجوی راه حل ها، بر شکست ها و نتایج منفی خود متمرکز می شوند، در نتیجه به آسانی دچار استرس و افسردگی می شوند (ماتسوشیما و شیومی^۱، ۲۰۰۳).

تصور یادگیرندگان از کارآمدی خود از منابع گوناگونی حاصل می شود؛ همچون عملکرد واقعی و واکنش های فیزیولوژیک خودشان، تشویق دیگران و تجربیاتی که از طریق یادگیری مشاهده ای به دست می آورند. دانش آموزان، بسیاری از اطلاعات در باره توانایی های خودشان را از طریق اطلاع از نحوه عمل دیگران به دست می آورند. شباهت به دیگران نشانه مهمی برای برآورد خود کار آمدی فرد است. مشاهده موفقیت افراد مشابه، خود کارآمدی افراد مشاهده کننده را افزایش می دهد و آنها را برای انجام تکالیف بر می انگیزاند، زیرا آنها بر این باورند که اگر دیگران می توانند موفق شوند پس آنها هم می توانند موفقیت کسب کنند. در ضمن، افزایش جانشینی در خود کارآمدی می تواند با شکست های شخصی بعدی خنثی گردد. دانش آموزانی که شکست همسالان خودشان را مشاهده می کنند، ممکن است به این باور برسند که آنها شایستگی لازم برای موفقیت را ندارند و این می تواند آنها را از تلاش برای انجام تکلیف باز دارد. (شانک^۲، ۲۰۱۲).

به نقل از نیکنام و جوکار (۱۳۹۴) خود کار آمدی زمینه ای است چند بعدی که باید در زمینه های مختلف مورد ارزیابی حوزه قرار گیرد. بر همین مبنا، سه حوزه اصلی برای خود کار آمدی در نظر گرفته شده است که عبارتند از: خود کار آمدی تحصیلی^۳، که ادراک فرد از

¹ Matsushima & Shiomi

² Shunk

³ Academic Self-Efficacy

توانایی اش برای انجام تکالیف تحصیلی تعیین شده و همچنین توانایی در مدیریت فعالیت های یادگیری می باشد، خود کار آمدی اجتماعی^۱، به معنی قابلیت های فرد در برخورد با چالش های اجتماعی و احساس توانایی در روابط با همسالان و توانایی اداره کردن ناسازگاری های بین فردی است و خود کار آمدی هیجانی^۲، که اشاره دارد به توانایی ادراک فائق آمدن بر هیجانات منفی توسط شخص و همچنین توانایی شخص برای تنظیم، تعدیل هیجان های مناسب و اجتناب از حالت های منفی در موقعیت معین (والیس، آمستاد، زالیگ و پاکستن^۳، ۲۰۰۸). در میان ابعاد مختلف خود کارآمدی، بعد خود کار آمدی تحصیلی که با کوشش و پافشاری در انجام تکالیف، به کارگیری راهبرد های شناختی و فراشناختی، خود سازمان دهی، پایداری در رویارویی با دشواری ها، گزینش رشته و مانند اینها تأثیر خود را در جنبه های گوناگون زندگی افراد بر جای می گذارد، متغیری مهم به شمار می رود. موفقیت یا شکست تحصیلی دانشجویان در دانشگاه نیز به باورهای خود کارآمدی افراد بستگی دارد. والد بنیتو و آندریا^۴ (۲۰۱۷) در مقاله خود بیان می کنند که خود کارآمدی تحصیلی تأثیر زیادی بر دانشجویان سال اول دارد. همچنین شانک و پاچارس نشان دادند، خود کارآمدی پیش بینی کننده مثبت پیامدهای عملکرد در تکالیف مختلف تحصیلی دانشجویان است، بنابراین خود کارآمدی از اصلی ترین عوامل مؤثر بر انجام تکالیف تحصیلی است (عرفانی، ۲۰۱۸). افراد با باور های خود کار آمدی قوی، نسبت به افرادی که خود کار آمدی ضعیف دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می دهند و در نتیجه عملکرد آنان در انجام تکالیف بهتر است (سلیمی، یوسفی و سعیدزاده، ۱۳۹۴). خود کار آمدی تحصیلی اولیه حاصل استعداد، تجارب یادگیری قبلی و حمایت اجتماعی است. بدین ترتیب فراگیران دارای تجارب یادگیری قبلی و محکم از سایر فراگیران خود کار آمدی تحصیلی بالاتری را نشان می دهند. حتی ممکن است که خود کار آمدی تحصیلی به سایر حوزه های ظاهراً نامربوط به تحصیلات تعمیم داده شود. مثلاً دانشجویانی که معتقد به برنامه ریزی و مدیریت کارها برای انجام یک

¹ Social Self-Efficacy

² Emotional Self-Efficacy

³ Umstatted, Zullig & Paxton

⁴ Valdebenito & Andrea

پژوهش و یا یک تکلیف درسی هستند، همین روند را برای سایر زمینه های زندگی خود ادامه می دهند (شانک و پاجارس^۱، ۲۰۰۲).

برخی از متخصصان بر این باور هستند که باورهای خود کارآمدی فرد ممکن است متأثر از راهبردهای خود تنظیمی او باشد (که در بخش های قبلی به شرح آن پرداخته شد). در زمینه باورهای خود کارآمدی و راهبردهای شناختی پژوهش های گوناگونی انجام شده است. از جمله شانک (۲۰۱۲) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و خود کارآمدی بر روی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد. او دریافت که خود کارآمدی، ارزش های درونی، راهبردهای خود نظم ده و عملکرد تحصیلی همبستگی معناداری با نمره های پیش بینی شده داشتند. همچنین او نشان داد آگاهی یادگیرندگان از خود کارآمدی تحصیلی شان موجب افزایش انگیزش و در نتیجه بهبود و استمرار فعالیت های درسی آنان می شود. دیگر پژوهش ها به این نتیجه دست یافتند که افرادی که به موفقیت های سطح بالا در زمینه عملکرد تحصیلی دست پیدا می کنند، کسانی هستند که از راهبردهای یادگیری خود نظم ده و کنترل محیط فیزیکی خود جهت دستیابی به نیازهای شان، گرفتن کمک در صورت نیاز و استفاده از مهارت های مربوط به مدیریت زمان بیشتر استفاده می کنند. نتایج پژوهش ابراهیمی (۱۳۹۵) نیز نشان می دهد که خود کارآمدی تحصیلی و علاقه به مطالعه بر راهبرد های پردازش اطلاعات اعم از راهبرد های شناختی و فراشناختی تأثیر می گذارند و این راهبرد ها نیز به نوبه خود بر نظم دهی و افزایش یادگیری و یاد داری یادگیرندگان تأثیر قابل توجهی دارند.

خود کارآمدی تحصیلی تأثیرات بسیار قوی روی اسناد تحصیلی دارد (فلدمن و کوبوتا^۲، ۲۰۱۵). دانشجویانی که خود کارآمدی بالایی دارند شکست شان را به تلاش پایین نسبت می دهند تا توانایی کم، در مقابل دانشجویانی که خود کارآمدی پایینی دارند شکست شان را به توانایی پایین نسبت می دهند. سطوح بالای خود کارآمدی تحصیلی به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف یادگیری می شود، در نتیجه دانشجویانی که خود

¹ Pajars

² Feldman & Kubota

کارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، سازگاری تحصیلی بهتری دارند و راهبردهای یادگیری سودمند تری را به کار برده و درنهایت کارکرد بهتری خواهند داشت. علاوه بر این مطالعات نشان می دهد که سطح بالای خود کارآمدی با سطوح پایین اضطراب امتحان مرتبط است. این متغیر، همراه با شرایط جو تحصیلی ادراک شده با عملکرد تحصیلی دانشجویان مرتبط است. علاوه بر این، خود کارآمدی تحصیلی تاثیر مثبتی بر جو تحصیلی ادراک شده^۱ و عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد (عبدالمطلب و ساها^۲، ۲۰۱۳).

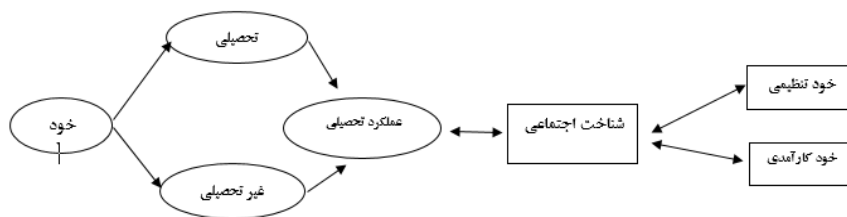
در مجموع، مطالعات موجود به ارتباط قوی بین خود کارآمدی و سطح یادگیری، آموزش و فعالیت های آموزشی و پژوهشی اشاره دارند. همچنین پژوهش های متعدد بر روی خود کار آمدی تحصیلی نشان داده است که خود کار آمدی تحصیلی به عنوان یک عامل تعیین کننده موفقیت در مدرسه و منتقل شدن به دانشگاه محسوب می شود. کسانی که خود کار آمدی بالایی دارند بر این باور هستند که می توانند به طور مؤثر با رویدادها و شرایط برخورد کنند و چون در مواجهه با مشکلات انتظار موفقیت دارند بر روی تکلیف استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می کنند. این افراد در مقایسه با افراد دارای خود کار آمدی پایین از تردید کمتری نسبت به توانایی خود برخوردارند و اطمینان بیشتری به خود دارند. چنین افرادی مشکلات را چالش می بینند نه تهدید و فعالانه موقعیت های جدید را جستجو می کنند. زیرا خود کار آمدی بالا ترس از شکست را کاهش می دهد، سطح آرزو را بالا می برد و توانایی مسئله گشایی و تفکر تحلیلی را بهبود می بخشد.

سوال پژوهشی ۲: مدل مناسب پیرامون روابط فرایندهای تحصیلی معطوف به خود چگونه است؟

در پاسخ به سوال دوم پژوهش و بر اساس مطالعات انجام شده پیرامون فرایندهای تحصیلی معطوف به خود با تأکید بر ابعاد شناختی- اجتماعی، روابط میان این فرایندها در قالب مدلی نظری در نمودار ۱ ارائه شده است.

¹ Perceived academic climate

² Abd-Elmotalieb & Saha



نمودار شماره ۱: مدل نظری فرایندهای تحصیلی معطوف به خود

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف شناسایی فرایندهای تحصیلی معطوف به خود با اتکا بر دیدگاه شناختی-اجتماعی انجام گرفت. از یافته های پژوهش چنین بر می آید که مفهوم "خود" نقش یک رابط و میانجی را در میان درون و بیرون ایفا می کند و از این طریق رفتار انسان را تنظیم می کند. ادراک از خود، ابعاد مختلفی داشته و در حوزه تحصیلی، هرگونه ادراک مثبت از خود، رشد شخصی، موفقیت تحصیلی و رشد اجتماعی و هیجانی را به دنبال خواهد داشت. ادراک های منفی از خود نیز با نشانه هایی مانند؛ افسردگی، اتزوابلی، فقدان تلاش و ضعف عملکرد تحصیلی در موقعیت آموزشی همراه خواهد بود. موفقیت تحصیلی حاصل از ادراک های مثبت از خود به همراه با افزایش قدرت شناخت اجتماعی، سبب ارتقاء مهارت های خود تنظیمی، تقویت باورهای خود کارآمدی در افراد می شود. بر اساس مطالعات انجام شده، مفهوم شناخت اجتماعی که مؤلفه های متفاوتی مانند؛ انتظار ارزش، خود کارآمدی، خود تنظیمی را در بر می گیرد، یک مفهوم کلی تر است که بسیاری از فرایندهای مطرح شده را در بر می گیرد. تبیین دقیق تر شناخت اجتماعی، بر تعامل افراد با یکدیگر و شناخت و اندیشه به عنوان مؤلفه های اساسی اغلب رفتارهای روزمره آنها تأکید دارد. به بیان دیگر، افراد در مواجهه با موقعیت های اجتماعی متفاوت، در ابتدا بایستی نوعی ارزیابی شناختی از موقعیت داشته و سپس بر اساس آن، ارتباط خود با دیگران را در موقعیت و زمینه اجتماعی خاص در نظر داشته باشند. لازمه تحقق چنین امکانی، دستیابی فرد به ارزیابی های از خود و دیگران است، ارزیابی

هایی که خود و دیگران را افرادی قصدمند و باهدف و نیز دارای باورها و تمایلات مطرح می نماید. درمیان فرایندهای تحصیلی معطوف به خود، انواع متعددی از آنها بر ضرورت تعامل و توجه به ابعاد شناختی- اجتماعی تأکید دارند که در این میان شناخت اجتماعی به عنوان یک مفهوم گسترده، ارتباط تنگاتنگی با عملکرد تحصیلی افراد دارد. علاوه بر این، مفهوم شناخت اجتماعی شامل دو مفهوم خودکارآمدی و خودتنظیمی بوده که این دو مفهوم هم از مهم ترین فرایندهای تحصیلی معطوف به خود متکی بر ابعاد شناختی- اجتماعی به شمار می روند.

بر اساس یافته های پژوهش شناخت و آموزش ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند. به عبارت بهتر توانایی های شناختی مانند شناخت اجتماعی و مولفه های آن، نقشی محوری در یادگیری، عملکرد تحصیلی مطلوب و موفقیت های تحصیلی دارد. علاوه بر این خودتنظیمی تحصیلی و راهبردهای آن به یادگیرندگان کمک می کند تا با استفاده از راهبردهای شناختی، یادگیری آنها تسهیل شود. یک یادگیرنده خودتنظیم علاوه بر خودکارآمدی بالا و اطمینان به توانایی های خود، مستقل و کنجکاو است و علاقه درونی بیشتر دارد و این شرایط سبب افزایش عملکرد و موفقیت تحصیلی او می گردد. به عنوان نتیجه ای دیگر از مطالعه حاضر می توان اظهار داشت یادگیرندگانی که خودتنظیمی بالایی دارند، از انگیزه پیشرفت بالاتری برخوردار هستند و عمدتاً در تکالیف آموزشی و تحصیلی موفق می شوند؛ چراکه آنها علیرغم شکست در انجام تکالیف، از تلاش خود دست نمی کشند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش خود ادامه می دهند.

از دیگر یافته های مطالعه حاضر می توان به نقش خودکارآمدی تحصیلی بر انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان اشاره کرد. در تبیین این شرایط به نظر می رسد قبل از شروع آموزش در محیط های یادگیری، یادگیرندگان از سطوح خودکارآمدی متفاوتی برخوردار هستند که این خودکارآمدی تحت تاثیر عوامل متفاوتی همچون ویژگی های شخصیتی یادگیرندگان، تجربه ها و میزان برخورداری آنها از حمایت های اجتماعی قرار دارد. در مراحل بعد (حین آموزش) خودکارآمدی یادگیرندگان علاوه بر تاثیرپذیری از ویژگی های فردی، متأثر از عوامل موقعیتی (از جمله میزان حمایت معلم، میزان دسترسی به منابع درسی) است. هرچه یادگیرنده بیشتر از این عوامل برخوردار باشد، عملکرد تحصیلی بهتری خواهد داشت.

نظر به اهمیت فرایندهای تحصیلی معطوف به خود و ضرورت توجه به آن در فرایند آموزش و پرورش، ارائه پیشنهادات سازنده و کاربردی به فراگیران، مربیان، متولیان آموزش و پرورش و آموزش عالی و غیره، زمینه ارتقاء و بهبود فرایند آموزش را فراهم می‌سازد. برخی از مهم‌ترین پیشنهادات عبارتند از:

- توسعه و کاربرد راهبردهای جدید خود تنظیمی در آموزش یادگیرنده محور در نظام های آموزشی
- تقویت باورهای خود کار آمدی تحصیلی و تلاش مربیان در جهت ارتقاء این باورها در یادگیرندگان از طریق ایجاد انگیزه و افزایش علاقه آنها به رشته تحصیلی خود
- هدایت فراگیران به الگوگیری از مربیان به عنوان یکی از راهکارهای آموزش مهارت خود تنظیمی با هدف کسب استقلال حرفه ای و رشد شایستگی و توانمندی در آینده حرفه ای خویش
- آموزش چگونه یاد گرفتن به یادگیرندگان علاوه بر آموزش آنچه که باید یادگرفته شود.
- ایجاد زمینه ادراک مثبت خود در فراگیران از طریق ایجاد فرصت خود مختاری برای آنها در مدارس و دانشگاه ها از جمله امکان مشارکت آنها در امور آموزشی، اجازه اظهار نظر و تصمیم گیری در باره قوانین و نیز افزایش احساس حمایت فراگیران از طریق ایجاد رابطه استاد شاگردی و نیز ایجاد روابط دوستانه بین فراگیران
- توجه به احساس شایستگی و نیازهای عاطفی - هیجانی و اجتماعی فراگیران و همزمان استفاده از روش های تدریس فعال با هدف افزایش سطح عملکرد تحصیلی فراگیران
- بازنگری برنامه درسی و گنجاندن آموزش فرایندهای مختلف مانند خود آگاهی، خود تنظیمی، شناخت اجتماعی و غیره در فهرست برنامه های آموزشی مدارس و دانشگاه ها یا مراکز مشاوره این دو نهاد

- تربیت کارشناسان متخصص در آموزش مهارت های زندگی و تعیین سرفصل های مورد نظر در این حوزه ها و مجهز نمودن معلمان به آموزش های مبتنی بر فرایندهای تحصیلی معطوف به خود
 - تاکید بر اجرای دقیق و همه گیر طرح ها و برنامه های آموزش مهارت های زندگی در دانشگاه ها و مدارس با هدف افزایش و بهبود فرایندهای تحصیلی معطوف به خود
- مطالعه حاضر با هدف شناخت هرچه بیشتر «خود» و ابعاد مختلف آن و فرایندهای تحصیلی معطوف به خود با رویکرد شناختی- اجتماعی انجام شد با توجه به گستردگی موضوع و وجود فرایندهای تحصیلی متعدد، به نمونه ای از مهم ترین این فرایندها پرداخته شد. نظر به اهمیت فرایندهای تحصیلی معطوف به خود، شناخت سایر فرایندها از اهداف مطالعات بعدی به شمار می رود.

منابع و ماخذ

- ابراهیمی، سارا. (۱۳۹۵). پیش بینی نظم دهی یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی و علاقه به مطالعه با واسطه گری راهبردهای پردازش اطلاعات. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۲(۴)، ۱۶۵-۱۵۶.
- انتظامی بیان، نرگس؛ احقر، قدسی؛ شعبانی گیل چالان، حسن. (۱۳۹۶). تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر سبک های حل تعارض دانش آموزان دوره راهنمایی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲(۱)، ۱۱۰-۱۲۹.
- پورحسین، رضا. (۱۳۹۳). روان شناسی خود: روش درمانگری "مرور خویشتن". تهران: انتشارات امیر کبیر.
- سلیمی، جمال؛ یوسفی، ناصر و سعیدزاده، حمزه. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ی بین جو عاطفی خانواده و علایق حرفه گرایی دانش آموزان؛ نقش واسطه ای خودکارآمدی. روان شناسی مدرسه، ۴(۳)، ۴۷-۶۶.
- صالحی، لیلی. (۱۳۹۶). کاربست تئوری شناخت اجتماعی در پیش بینی عوامل موثر بر اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی البرز در سال ۱۳۹۹. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱۲(۴)، ۲۸۱-۲۶۹.

ظهره وند، راضیه. (۱۳۸۹). مقایسه مفهوم خود، خود کارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران دبیرستانی و سهم هر یک از این متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی آنها. *مطالعات روان شناختی*، ۳(۶)، ۴۶-۷۳.

کارشکی، حسین و محسنی، نیک چهره. (۱۳۹۱). انگیزش در یادگیری و آموزش: نظریه ها و کاربردها. تهران: انتشارات آوای نور.

کدیور، پروین. (۱۳۹۲). روان شناسی یادگیری (از نظریه تا عمل). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها(سمت).

محسنی، نیک چهره. (۱۳۸۵). ادراک خود «از کودکی تا بزرگسالی». تهران: انتشارات بعثت.

مرادی، رحیم؛ کامکار، پیمان؛ سعدی پور، اسماعیل و ولایتی، الهه. (۱۳۹۷). نقش کارکردهای سبک تفکر و خودکارآمدی در میزان آمادگی دانشجویان برای حضور در دوره های آموزش الکترونیک. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۴(۴۷)، ۹۵-۱۱۸.

میرزائیان، بهرام؛ حسن زاده، رمضان و شیردل، خیرالنسا. (۱۳۹۱). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه ناحیه یک شهر ساری. *نواوری های مدیریت آموزشی*، ۷(۴)، ۷۷-۸۸.

نعیمی، ابراهیم؛ آشفته، سید محمد حسین و طالبی، ریحانه. (۱۳۹۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با همبندی ادراک از خود و تفکر انتقادی در دانش آموزان. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۷(۲۶)، ۲۷-۴۴.

نیک پی، ایرج؛ فرحبخش، سعید و یوسف وند، لیلا. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی(شناختی و فراشناختی) بر سبک های اسنادی و ابعاد آن (منبع علیت، ثبات علیت، کلی بودن علیت) در دانش آموزان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۷)، ۹۳-۱۰۸.

نیکنام، ندا و جوکار، بهرام. (۱۳۹۴). پیش بینی ابعاد خود کارآمدی بر اساس جهت گیری ارتباطات خانوادگی و ساختار کلاس. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۱)، ۲۵-۴۸.

یعقوب نژاد، ساجد و مدیرخانی سیده مرجان. (۱۳۹۲). شناخت اجتماعی در کودکان و نوجوانان نشانگان داون. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۷(۱۲۰)، ۳۷-۴۹.

Abd-Elmotalieb, Mostafa; Saha, Sudhir K. (2013). The role of academic self-efficacy as a mediator variable between perceived academic climate and academic performance. *Education and learning*, 2 (3), 117-129.

- Adolphs, R. (1999). Social Cognition & human brain. *trends in Cognitive Science*, 3, 469-478.
- Bandura, A. (1997). Social cognitive theory of self-regulation organizational behavior educational psychologist. 28, 117-148.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action (pp. 5-107). Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. & Compione, J. C. (1983). Learning, remembering and understanding. In P. H. Mussen, (Ed). *Handbook of psychology*. New York: Wiley.
- Cole, J. Logan, T. K. and Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self- regulation, and stress among substance Abuse Treatment clients. *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13-20.
- Cummings, M. E. (2015) "The mate choice mind: studying mate preference, aversion and social cognition in the female poeciliid brain". *Anim Behav.* 103:249-258
- Erfani, N. (2018). Predict Self Beliefs Based on Self-Regulation Strategies in Students in Bu-Ali Sina University. 7 (2) :45-52
- Feldman, D.B. & Kubota, M. (2015). Hope, self - efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Flavell, J.H., & Miller, P. (1998). *Social cognition*. 5th(ed). In: Doman, W., Kuhn, D., & Siegler R. editors. Hand book of child psychology: Cognition perception and language. New York: John Wiley and Sons.
- Kandinsky, H. G. (2007). The effects of an enrichment program on the academic self-perceptions of male and female culturally diverse minority gifted learning disabled students. A Dissertation in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy: Fairleigh Dickinson University.
- Matsushima, R., & Shiomi, K. (2003). Social Self-Efficacy and Interpersonal Stress in Adolescence. *Social Behavior and Personality*. 31(4), 323-332.
- McGeown, S.P. Putwain, D. Simpson, E. G. Boffey, E. Markham, J. & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self- efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286.
- Pinkham, A. E. Penn, D. L. Green, M. F. Buck, B. Healey, K. & Harvey, P. D. (2014). "The social cognition psychometric evaluation study: results of the expert survey and RAND panel". *Schizophr. Bull.* 40 (4), 813-823.

- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing, motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Purkey, W. (1988). An Overview of self-concept theory for counselors. U.S.A: Eric clearing house on counseling and personal service
- Scherer, R. (2013). Further evidence on the structural relationship between academic self-concept and self-efficacy: On the effects of domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 28, 9-19
- Shunk. D. H. (2012). *Learning Theories, An Educational Perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* San Diego, CA: Academic Press.
- Singh, A. Bhadauria, V. Jain, A. & Gurung, A. (2013). Role of gender, self - efficacy, anxiety and testing formats in learning spreadsheets. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 739-746.
- Stevens, D. Anderson, D.I. O'Dwyer, N.J. & Williams, A.M. (2012). Does self -efficacy mediate transfer effects in the learning of easy and difficult motor skills? *Consciousness and cognition*, 21(3), 1122-1128.
- Valdebenito, B. Andrea, M. (2017). Self-efficacy and academic experiences with university students. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 275-283
- Valois, R.F. Umstadd, M.R Zullig, KJ. Paxton, RJ. (2008). Physical activity behaviors and emotional self-efficacy: is there a relationship for adolescents?. *Journal of School Health*, 78(6), 321-327.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. Withrock (Ed). *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Zimmerman, B. J. (2000). "Construct validation of A strategy Model of student self-Regulated learning". *Journal of Educational psychology*.
- Zimmerman, B. J. (2015). *Self- regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*. city university of New York Graduate center, NY, USA.

اثربخشی درمان هیجان مدار بر بهزیستی روانشناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی معلمان^۱

زهرا اردستانی بالائی^۲، پریناز بنی سی^۳، سعیده زمردی^۴

چکیده

هدف از انجام این تحقیق اثربخشی درمان هیجان مدار بر بهزیستی روانشناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی معلمان مقطع ابتدایی ورامین بود. روش پژوهش از نوع نیمه-آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه معلمان مقطع ابتدایی ورامین بود. حجم نمونه این پژوهش برابر با ۳۰ نفر از معلمان بود. برای انتخاب نمونه‌های تحقیق از روش دسترس در دو گروه آزمایش و گواه استفاده گردید. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه بهزیستی روانشناختی کارل ریف (۲۰۰۲)، پذیرش اجتماعی کراون و مارلو (۱۹۶۰)، کفایت اجتماعی فلنر (۱۹۹۰) و جلسات مشاوره زوج‌درمانی هیجان‌مدار سوزان جانسون (۱۹۸۰) بود. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS و آزمون‌های تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. در این پژوهش، از آمار توصیفی برای محاسبه میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش و نشان دادن فراوانی و نمودارهای مربوط به آن استفاده شد و از آمار استنباطی به منظور بررسی فرضیه‌ها استفاده گردید. نتایج نشان داد که درمان هیجان‌مدار بر بهزیستی روانشناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی معلمان اثربخش است.

واژگان کلیدی: درمان هیجان مدار، بهزیستی روانشناختی، پذیرش اجتماعی، کفایت اجتماعی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۴/۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۷/۱۲

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد. z.ardestani7337@gmail.com

^۳ دکترای تخصصی، دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی.

^۴ دکترای تخصصی، دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی.

مقدمه

ازدواج یک پیوند شناخته شده قانونی و اجتماعی، به طور ایده آل در سراسر عمر است که مستلزم حقوق و تعهدات جنسی، اقتصادی و اجتماعی برای همسران است. ازدواج مهمترین و اساسی ترین ارتباط توصیف شده است؛ زیرا ساختار اصلی برای بنا نهادن یک خانواده و پرورش نسل بعدی را فراهم می کند. ازدواج نقش مهمی در رشد زیستی، روانی، اجتماعی و حفاظت از اعضای خود ایفا می کند. سیستم زوجی، سیستمی است که اعضای آن (زن و شوهر) با یکدیگر در تعامل هستند و بر یکدیگر تاثیر می گذارند. تعاملات و الگوهای مرادده ای که بین زن و شوهر جاری است؛ عملکرد ازدواج را به وجود می آورد و یک عملکرد سالم نشان دهنده این مطلب است که الگوهای مرادده ای و تعاملات بین زن و شوهر، در رسیدن به اهداف ازدواج سودمند و مؤثر است (میرزازهاده، احمدی و فاتحی زاده، ۱۳۹۰).

عملکرد ازدواج یکی از متغیرهایی است که اوضاع و شرایط زوج را در حوزه های مختلف ارزیابی می کند و نشان دهنده توانایی زوج در هماهنگی با تغییرات ایجاد شده در طول حیات، احترام، پذیرش، ترمیم سریع روابط قطع شده، برخورد معمول با سبک های گفتگو، داشتن نیاز به صمیمیت و قدرت، فرزند پروری مقتدرانه، ایجاد شبکه حمایت اجتماعی و دارا بودن تعامل مثبت است. عملکرد ازدواج در ابعاد یازده گانه ارتباط، ابراز گری عاطفی، حل مسأله و تصمیم گیری، نقش، انعطاف پذیری، شیوه فرزندپروری، اقتصاد و مسایل مالی، اقوام و دوستان، ارزش ها، مراقبت جسمانی و روانی و عملکرد کلی تعریف می شود. عملکرد سالم در یک محیط خانوادگی با ارتباطات شفاف، نقش های واضح و روشن، پیوستگی و انسجام و تنظیم احساسی مناسب مشخص می شود و این در حالی است که عملکرد نامناسب در یک خانواده با سطوح بالای تعارضات، آشفتگی و کنترل رفتاری و احساسی ضعیف خود را نشان می دهد (محمدی نژاد و ربیعی، ۱۳۹۴).

عدم توافق در هر رابطه زناشویی طبیعی است. آشفتگی های روابط زوجین و طلاق بیانگر آن است که رضایت زناشویی به راحتی قابل حصول نیست. کیفیت ارتباط زوجین با شادمانی، بهزیستی ذهنی و رضایت از زندگی رابطه مثبت و با افسردگی و استرس رابطه منفی دارد. احساس ارزشمندی، پذیرفته شدن توسط شریک صمیمی و احساس امنیت رضایت از رابطه زوجین را پیش بینی می کند. بنابر این پیامدهای نارضایتی از رابطه زوجی می تواند جدی و گسترده باشد. روانشناسی مثبت نگر، سلامت روانی را معادل کارکرد مثبت روانشناختی تلقی و

آن را در قالب اصطلاح بهزیستی روانشناختی مفهوم سازی کرده است. از نظر ریفا^۱ بهزیستی روانشناختی به معنای تلاش برای ارتقا است که در تحقق استعدادها و توانایی های فرد متجلی می شود و از شش بعد اصلی پذیرش خود (نگرش مثبت نسبت به رفتارهای حال و گذشته خود)؛ هدفمندی در زندگی (داشتن باورهای هدایت کننده فرد)؛ رشد شخصی (تاکید بر اهمیت پایداری و بالفعل کردن پتانسیل های خود)؛ داشتن ارتباط مثبت با دیگران (داشتن عشق و روابط بین فردی متقابل)؛ تسلط بر محیط (توانایی فرد برای انتخاب یا خلق محیطی مناسب برای مواجه شدن با نیازهای روانشناختی) و خودمختاری (توانایی حفظ استانداردهای شخصی خود به صورت مقاومت در برابر انطباق و منبع کنترل درونی) تشکیل شده است (نایب حسین زاده، فتح الله زاده، سعادت و رستمی، ۱۳۹۸).

با توجه به ماهیت اجتماعی زندگی بشر و چالش هایی که این امر برای وی بوجود آورده، دور از ذهن نیست اگر فرض کنیم بشر در قضاوت در مورد کیفیت زندگی خود بعد اجتماعی آن را نیز به عنوان یکی از معیارهای مهم در نظر گیرد. لذا در کنار جنبه های عینی، شناختی و عاطفی و روانشناختی نمی توان از جنبه های اجتماعی آن غافل شد. رابطه عوامل اجتماعی از جمله کیفیت روابط اجتماعی، میزان حمایت اجتماعی توسط فرد، مشارکت اجتماعی، پذیرش اجتماعی با سلامت توسط محققین بسیاری مورد توجه قرار گرفته است و موارد مذکور حاکی از اهمیت بعد اجتماعی بشر در بررسی و بخش بهزیستی عمومی وی می باشد (ثمری و لعلی فاز، ۱۳۹۴).

پذیرش اجتماعی در واقع برآیند چندین پدیده اجتماعی همچون نفوذ اجتماعی، همنوایی، قضاوت اجتماعی و نگرش های افراد می باشد. لذا با توجه به زمینه ارائه شده می توان گفت پذیرش اجتماعی یعنی اینکه بیشتر مردم به منظور سازگار شدن با دیگران از زاویه دید آنها بنگرند و مانند آنها عمل کنند. این امر اغلب دیگران را از اینکه صادفانه خود واقعی شان را بروز دهند باز می دارد. همچنین بر پاسخ ها و واکنش هایی دلالت می کند که برخی افراد تمایل دارند در اجتماع مورد پسند واقع شوند و مطلوبیت اجتماعی کسب کنند، این گونه پاسخ ها را از خود بروز می دهند (شرف الدین، ۱۳۹۵).

¹ Ryff, C. H.

در حال گذر جامعه، زندگی اجتماعی را برای افراد ناتوان، با مسایل و مشکلات خاصی مواجه نموده است. در این شرایط یکی از مهم ترین مهارت‌هایی که قادر است بالندگی و بهداشت روانی این افراد را در مواجهه با مشکلات آینده حفظ نموده و ارتقاء بخشد، رفتار سازشی یا به تعبیری کفایت اجتماعی است. به نحوی که ممکن است افراد ناتوان جهت حل مسایل و مشکلات روزمره، از راه حل های نا موثر استفاده کنند. کفایت اجتماعی و رفتار سازشی مجموعه‌ای از مهارت‌های اجتماعی و عملی است که افراد در زندگی روزانه آن را به کار می‌گیرند (عباس‌پور، ۱۳۹۵).

نقص در کفایت اجتماعی نقش عمده‌ای در سبب شناسی مسائل افراد داشته و سبب می‌شود تا حد زیادی نسبت به فشارهای بیرونی و درونی آسیب پذیرتر شوند و مشکلات روانی و اجتماعی و رفتاری برای آنان پدید آورد. در کفایت اجتماعی سه جنبه مهم وجود دارند: توانایی ایجاد روابط بین فردی سالم و مثبت و حل تعارضات، توسعه واضح هویت خود در جمع و یک گروه یا هویت جمعی (شامل هویت ملی) و گرایش به سوی شهروند مسئول و دلسوز. از طرفی فلنر^۱ و همکاران (۱۹۹۹) معتقدند که کفایت اجتماعی در برگرفته چهار مؤلفه است: مهارت-های شناختی، مهارت‌های رفتاری، مهارت‌های هیجانی و عاطفی و مهارت‌های انگیزشی (ناوی‌پور، ۱۳۹۶).

رویکردهای مختلفی برای کمک به زوجین دچار تعارض ارایه شده است. از جمله رویکردهایی که می‌تواند در این زمینه مناسب باشد؛ می‌توان زوج‌درمانی هیجان‌مدار را نام برد. در زوج درمانی هیجان‌مدار، زوج‌ها در طول درمان در فرایندی درگیر می‌شوند که هر یک تلاش می‌کنند تا ترس‌ها و نیازهای دلبستگی خود را ابراز نمایند و به بهترین نحو ممکن به پرورش پیوند دلبستگی ایمن تری بپردازند که این خود موجب تداوم تغییرات پایدار در رضایت از رابطه زوج‌ها و دستیابی به پاسخی‌های هیجانی انطباقی اولیه به موقعیت‌ها می‌شود. فرضیه اساسی رویکرد درمان هیجان‌مدار بیان می‌کند تا زمانی که هریک از زوجین، قادر نباشند نیازهای دلبستگی خود را در حیطه‌های رضایمندی و امنیت با یکدیگر در میان گذارند؛ تعارضات زناشویی شروع به شکل‌گیری می‌کنند (نریمانی، عالی ساری نصیرلو و عفت‌پرور، ۱۳۹۳). این رویکرد معتقد است که آشفتگی‌های زناشویی همراه حالت فراگیر از

¹ Felner

عاطفه منفی و آسیب های دلبستگی ایجاد می شود و ادامه پیدا می کند. کاهش دلبستگی اجتنابی و دلبستگی اضطرابی، افزایش اعتماد و عمق تجارب هیجانی در فرایند درمان هیجان مدار و کنترل هیجانی بالاتر با استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان از جمله عوامل اصلی پیش بینی کننده رضایت زناشویی و خشنودی بیشتر هستند. همچنین نقش مهمی در پیامدهای طولانی مدت این درمان دارند (هنرپروران، ۱۳۹۶). این رویکرد نتایج درمانی مثبتی برابر با ۷۰ تا ۷۳٪ را در بهبودی مشکلات افراد نشان می دهد (جانسون، ۲۰۰۳). در پژوهش های مختلف اثربخشی رویکرد هیجان مدار در بهبود افسردگی و افزایش کیفیت روابط بین فردی (دنتون^۱ و همکاران، ۲۰۱۹)، کنترل رفتار خانواده (جاویدی، ۲۰۱۳)، افزایش رضایتمندی جنسی (گوردون^۲ و همکاران، ۲۰۱۹)، بهبود الگوهای ارتباطی (بورگس^۳، ۲۰۱۶) و بهبود علائم افسردگی و استرس پس از سانحه (پلوسو^۴، ۲۰۲۰) بررسی و تایید شده است. گرینبرگ^۵ و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی رویکرد هیجان مدار را برای التیام آسیب های هیجانی به کار بردند. نتایج نشان داد، گروهی که مداخله دریافت کرده بودند، در مقایسه با گروه شاهد، بهبودی قابل توجهی را در رضایت زوجی، اعتماد، بخشش و همچنین کاهش معناداری در علائم روان پزشکی گزارش کردند (گرینبرگ و همکاران، ۲۰۲۰). مک لین وهالیس^۶ (۲۰۱۸) در یک مطالعه موردی اثربخشی رویکرد هیجان مدار را در یک زوج که یکی از همسران مبتلا به سرطان بدخیم بود، مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که درمان باعث بهبود آشفتگی زناشویی، افزایش امید به زندگی، کاهش دردهای فیزیولوژیکی، کاهش افکار خودکشی و درگیر شدن بیشتر در فعالیتهای روزمره زندگی شده است (مک لین وهالیس، ۲۰۱۸).

با توجه به اهمیت موضوع خانواده و آسیب های متأثر از آن به خصوص در خانواده ها، نیاز به بررسی و تحقیقات بیشتر مداخلات روان درمانی از جمله الگوی درمانی هیجان مدار برای کاهش تأثیرات سوء و مخرب آن دیده می شود. با توجه به این که مطالعات درمان هیجان مدار در داخل و خارج بیشتر بر روی اختلالات شخصیتی و مرزی و افسردگی صورت گرفته است،

¹ Denton

² Gordon

³ Burgess

⁴ Peluso

⁵ Greenberg

⁶ McLean & Hales

کمبود بررسی اثربخشی این رویکرد نسبتاً نوین، بر سایر مواردی که می‌تواند مثر ثمر باشد بیشتر جلب توجه می‌کند. بنابراین ارائه مداخلات روانشناختی جهت توانمندسازی کاملاً مشهود است. بنابراین وجود برنامه درمانی مناسب در این زمینه می‌تواند در بهبود کیفیت زندگی موثر واقع شود (بیات اصغری، ۱۳۹۴). هیچ یک از این پژوهش‌ها به طور اختصاصی تاثیر رویکرد هیجان‌مدار را در بهبود بهزیستی روانشناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی بررسی نکرده‌اند. لذا با توجه به مطالب فوق سؤال اصلی تحقیق این است که آیا درمان هیجان‌مدار بر بهزیستی روانشناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی معلمان اثر بخش است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از جمله طرح‌های نیمه آزمایشی، به صورت پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد که دارای دو گروه می‌باشد که هر دو گروه دو بار مورد مشاهده (اندازه‌گیری) قرار می‌گیرند. نخستین مشاهده با اجرای یک پیش‌آزمون و دومین آن با اجرای یک پس‌آزمون صورت می‌گیرد. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه معلمان مقطع ابتدایی ورامین بودند که تعداد آن‌ها برابر با ۱۱۷۰ نفر بود. نمونه آماری پژوهش نیز ۳۰ نفر از معلمان مقطع ابتدایی ورامین بودند که به صورت در دسترس انتخاب شدند. در این مطالعه دو گروه (معلمان مقطع ابتدایی ورامین) به تعداد ۴۰ نفر برای پژوهش انتخاب شدند و ۱۰ نفر دیگر بعلت ریزش احتمالی آزمودنی‌ها در حین جلسات انتخاب شدند. گروه‌ها بر اساس معیارهای ورود گزینش شدند؛ به این صورت که یکی از گزینه‌های معیار ورود در این پژوهش این بود که در صورت توافق مبنی بر شرکت در این پژوهش و روند آموزش، رضایت‌نامه‌ای را تکمیل و آمادگی خود را اعلام نمایند و افرادی که مایل به شرکت در این پژوهش نبودند به علت نبود رضایت آگاهانه کنار گذاشته شدند. این افراد به عنوان آزمودنی در این پژوهش انتخاب گردیدند و به صورت تصادفی آزمودنی‌ها به دو گروه تقسیم شدند. گروه کنترل تحت برنامه آموزشی قرار نگرفتند، در صورتی که گروه آزمایش طبق برنامه آموزشی با یک برنامه زمانی تعیین شده با سر فصل‌های آموزشی تدوین شده، طی مدت ۱۵ جلسه تحت آموزش قرار گرفتند. هر دو گروه (۱۵ نفر آزمایش) و (۱۵ نفر کنترل) دو بار مورد اندازه‌گیری قرار گرفتند. اولین اندازه‌گیری پیش از مداخله (آموزش درمان هیجان‌مدار) با اجرای یک پیش‌آزمون

میزان بهزیستی روانشناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی آنها مورد سنجش قرار گرفته و دومین اندازه گیری با اجرای یک پس آزمون بعد از آموزش درمان هیجان مدار (متغیر مستقل) صورت گرفت. معیارهای ورود شامل: معلمان مقطع ابتدایی دارای سنین ۲۵ تا ۴۵ سال، کسب نمره پایین در پرسشنامه های بهزیستی روانشناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی و پذیرفتن معلمان مراجعه کننده برای شرکت در پژوهش، پس از امضای رضایت نامه کتبی و عدم دریافت قبلی آموزش درمان هیجان مدار بود. معیارهای خروج نیز شامل غیبت بیش از ۲ جلسه، داشتن اختلال روانی بر اساس خود اظهاری و مصرف داروهای روانپزشکی و حضور در جلسات روان درمانی در مراکز مشاوره و کلینیک های شهر تهران به صورت فردی یا گروهی است.

جدول شماره ۱: شرح جلسات مشاوره زوج درمانی هیجان مدار

| جلسه | شرح جلسه |
|------------|---|
| جلسه اول | خوش آمد گویی، مروری بر بیان قوانین و مقررات جلسات مشاوره گروهی، ارزیابی اهداف و انتظارات اعضا از جلسات مشاوره، آشنایی با سبک های دلبستگی، رایبه تکالیف خانگی |
| جلسه دوم | بررسی تمرین جلسه گذشته، بررسی موانع انجام تمرین، آشنایی با سیستم لیمبیک، آشنایی با سبک های ارتباطی ناسالم، شناسایی و نامگذاری احساسات و هیجانات، ارزیابی ماهیت مشکل و نوع رابطه، رایبه تکالیف خانگی |
| جلسه سوم | بررسی تمرین جلسه گذشته، بررسی موانع انجام تمرین، شناسایی الگوهای تعاملی و پاسخ های هیجانی، رایبه تکالیف |
| جلسه چهارم | بررسی تمرین جلسه گذشته، بررسی موانع انجام تمرین، شناسایی چرخه منفی اصلی و احساسات اولیه زیر این چرخه، شناسایی ترس ها/موضوعات دلبستگی مرتبط، رایبه تکالیف خانگی |
| جلسه پنجم | بررسی تمرین جلسه گذشته، بررسی موانع انجام تمرین، شناسایی ترس ها و نا ایمنی های اساسی در رابطه زوجی، رایبه تکالیف خانگی |
| جلسه ششم | بررسی تمرین جلسه گذشته، بررسی موانع انجام تمرین، ربط دادن هیجانات اولیه به هیجانات ثانویه، برون ریزی هیجانات ثانویه، پرداختن به هیجانات اولیه و تجربه آن، قاب گیری مجدد مشکل، توصیف چرخه منفی تکرار شونده خود، رایبه تکالیف خانگی |
| جلسه هفتم | بررسی تمرین جلسه گذشته، بررسی موانع انجام تمرین، شناسایی تعارضات اصلی و چرخه های تعاملی موجود با توجه به موضع دلبستگی، کاوش در مسایل درون روانی هر همسر، رایبه تکالیف خانگی |
| جلسه هشتم | بررسی تمرین جلسه گذشته، بررسی موانع انجام تمرین، قاب گیری مجدد تجربه شخصی هر |

| | |
|---|--------------|
| فرد از منظر دلبستگی، افزایش پذیرش نسبت به تجربه همسر و راه های نوین تعامل گری، تسهیل ابراز نیازها و خواسته ها و ایجاد درگیری هیجانی، ارایه تکالیف خانگی | |
| بررسی تمرین جلسه گذشته، بررسی موانع انجام تمرین، تلفیق تجربه های هیجانی جدید با خودجدید، تشویق اعضا به تازه نگهداشتن پیوند ایمن با همسرانشان از طریق توجه به خواسته ها و تمایلات یکدیگر، ارایه تکالیف خانگی | جلسه نهم |
| بررسی تمرین جلسه گذشته، بررسی موانع انجام تمرین، چگونگی حل صدمات دلبستگی: الف) بررسی شاخص های صدمات دلبستگی، ب) تفکیک و تشخیص عواطف، پ) عهد و پیمان مجدد، ت) بخشش و دلجویی؛ ارایه تکالیف خانگی | جلسه دهم |
| بررسی تمرین جلسه گذشته، بررسی موانع انجام تمرین، عمیق تر کردن پیوند عاطفی بین فرد و همسرش و افزایش احساس امنیت، لذت و صمیمیت، بررسی ظرفیت های عشق ورزیدن، ارایه تکالیف خانگی | جلسه یازدهم |
| بررسی تمرین جلسه گذشته، بررسی موانع انجام تمرین، خلق راه حل‌های تازه برای مشکلات قدیمی، الگوهای سالم و سازنده تعاملی در رابطه، نوشتن یک داستان تازه پیرامون رابطه خود، ارایه تکالیف خانگی | جلسه دوازدهم |
| بررسی تمرین جلسه گذشته، بررسی موانع انجام تمرین، حرکت به سمت تحکیم رابطه، بخشودگی و آشتیجویی، ارایه تکالیف خانگی | جلسه سیزدهم |
| بررسی تمرین جلسه گذشته، بررسی موانع انجام تمرین، جمع بندی و مرور مفاهیم و مهارت های آموخته شده در جلسات قبل، بیان مسایل و راهکارهای استفاده شده توسط اعضای گروه، ارایه تکالیف خانگی | جلسه چهاردهم |
| بررسی تمرین جلسه گذشته، بررسی موانع انجام تمرین، بیان تجارب موفقیت / عدم موفقیت در مقابله با مسایل زندگی توسط اعضای گروه، گرفتن بازخورد از اعضای گروه در مورد جلسات مشاوره گروهی | جلسه پانزدهم |

ابزار گردآوری داده‌ها

الف. پرسشنامه استاندارد بهزیستی روانشناختی کارل ریف (۲۰۰۲): این پرسشنامه استاندارد است که شامل ۵۴ سوال با طیف پنج گزینه ای لیکرت می باشد. در این پرسشنامه از آزمودنی درخواست می شود پرسش ها را خوانده و نظر خود را بر روی یکی از گزینه های (خیلی کم تا خیلی زیاد) نشان دهد. نمره بالاتر بیانگر بهزیستی روانشناختی بهتر است. پایایی این پرسشنامه در تحقیق بیانی (۱۳۹۲)، تحت عنوان بررسی جنبه‌های بهزیستی افراد و نقش آن در سلامت بدنی و روانی برابر با ۰/۸۲ محاسبه گردیده است. همچنین روایی آن نیست مورد تایید بوده است.

ب. پرسشنامه پذیرش اجتماعی کراون و مارلو (SDS) (۱۹۶۰): این پرسشنامه، دارای ۳۳ سوال است که به صورت صحیح یا غلط پاسخ داده می شود. هدف از آن سنجش میزان پذیرش اجتماعی در افراد است. روایی و پایایی این پرسشنامه توسط ثمری و لعلی فاز (۱۳۸۴) انجام شده است. ضریب اعتبار آن با روش اجرای مجدد بالاتر از ۰/۸۰ بوده است. از نظر روایی نیز این آزمون با سایر ابزارهای روان شناختی که برای اندازه گیری پذیرش اجتماعی طراحی شده است، همبستگی بالا و قابل قبول نشان داده است.

ج. پرسشنامه استاندارد کفایت اجتماعی فلنر (۱۹۹۰): پرسشنامه کفایت اجتماعی توسط فلنر (۱۹۹۰)، به منظور سنجش کفایت اجتماعی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۴۷ سوال و شامل چهار مولفه عامل مهارت‌های رفتاری، عامل آمایه های انگیزش و انتظارات، عامل مهارت‌های شناختی و عامل کفایت هیجانی می باشد و بر اساس طیف هفت گزینه ای لیکرت با سوالاتی مانند (وقتی از کسی یا چیزی عصبانی هستم، سعی می کنم سریع واکنشی نشان ندهم). به سنجش کفایت اجتماعی می پردازد. در پرسشنامه کفایت اجتماعی هر سوال دارای هفت گزینه شامل: کاملاً موافقم، موافقم، تاحدی موافقم، نظری ندارم، تا حدی مخالفم، مخالفم و کاملاً مخالفم می باشد و آزمودنی باید گزینه ای را انتخاب کند که بیشتر بیانگر احساسات و نظرات او باشد. در پژوهش پیری و همکاران (۱۳۹۰) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش پیری و همکاران (۱۳۹۰) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد.

تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، به دو روش توصیفی و استنباطی از طریق نرم‌افزار SPSS21 انجام شد. در این پژوهش، از آمار توصیفی برای محاسبه میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش و نشان دادن فراوانی و نمودارهای مربوط به آن استفاده شد و از آمار استنباطی، به منظور بررسی فرضیه‌ها استفاده گردید. قبل از آزمودن فرضیه‌ها، مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها از طریق آزمون کولموگروف-اسمیرنوف انجام شد. سپس مفروضه هم‌گنی واریانس‌ها از طریق آزمون لوین در تمام متغیرهای دو گروه بررسی گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌های آمار استنباطی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا برای فرضیه‌های اصلی) و تک‌متغیره (آنکوا برای فرضیه‌های فرعی) استفاده شد.

نتایج

یافته های جمعیت شناختی ۳۰ آزمودنی و نشان داد که ۵۰٪ آزمودنی ها در گروه شاهد و ۵۰٪ نیز در گروه آزمایش و ۴۷٪ آزمودنی ها بین ۲۵ تا ۳۵ سال، ۳۰٪ بین ۳۶ تا ۴۰ سال و ۲۳٪ نیز بین ۴۱ تا ۴۵ سال می باشند.

جدول شماره ۲: توصیف متغیرهای

| متغیر | گروه | مرحله | تعداد | میانگین | انحراف معیار |
|-------------------|--------|-----------|-------|---------|--------------|
| پذیرش اجتماعی | کنترل | پیش آزمون | ۱۵ | ۵/۳۹ | ۰/۳۵ |
| | | پس آزمون | ۱۵ | ۵/۳۰ | ۰/۲۹ |
| | آزمایش | پیش آزمون | ۱۵ | ۷/۴۵ | ۰/۳۱ |
| | | پس آزمون | ۱۵ | ۱۵/۸۵ | ۰/۴۰ |
| بهبودی روانشناختی | کنترل | پیش آزمون | ۱۵ | ۲/۳۳ | ۰/۱۵ |
| | | پس آزمون | ۱۵ | ۲/۵۰ | ۰/۳۱ |
| | آزمایش | پیش آزمون | ۱۵ | ۲/۴۱ | ۰/۱۲ |
| | | پس آزمون | ۱۵ | ۳/۱۰ | ۰/۳۶ |
| کفایت اجتماعی | کنترل | پیش آزمون | ۱۵ | ۳/۳۰ | ۰/۱۳ |
| | | پس آزمون | ۱۵ | ۳/۴۶ | ۰/۳۵ |
| | آزمایش | پیش آزمون | ۱۵ | ۳/۳۷ | ۰/۱۰ |
| | | پس آزمون | ۱۵ | ۵/۲۵ | ۰/۲۶ |

همان طوری که ملاحظه می شود مقدار متغیرهای پذیرش اجتماعی، بهبودی روانشناختی و کفایت اجتماعی در مرحله پیش آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی داری وجود ندارد. اما مقدار متغیرهای پذیرش اجتماعی، بهبودی روانشناختی و کفایت اجتماعی در مرحله پس آزمون در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش محسوسی یافته است.

جدول شماره ۳: آزمون نرمال

| متغیرها | مقدار آماره z | مقدار خطا | sig |
|-------------------|---------------|-----------|-------|
| پذیرش اجتماعی | ۰/۸۵۶ | ۰/۰۵ | ۰/۰۷۲ |
| بهبودی روانشناختی | ۰/۸۰۶ | ۰/۰۵ | ۰/۰۷۳ |
| کفایت اجتماعی | ۰/۶۳۳ | ۰/۰۵ | ۰/۰۵۶ |

با توجه به اطلاعات جدول آزمون نرمال ملاحظه می گردد که مقدار احتمال در هیچ کدام از متغیرها معنی دار نشده است (مقدار احتمال بزرگتر از سطح خطای ۰/۰۵ می باشد) که نشان دهنده نرمال بودن متغیرهای تحقیق می باشد که یکی از پیش شرط های استفاده از آزمون آنالیز کوواریانس می باشد.

جدول شماره ۴: تحلیل کواریانس یکطرفه تأثیر درمان هیجان مدار بر بهزیستی روانشناختی

معلمان

| منابع تغییرات | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | فیشر | Sig | شدت اثر |
|------------------------------|--------------|------------|----------------|--------|-------|---------|
| مدل تصحیح شده | ۱/۲۰۴ | ۲ | ۰/۶۰۲ | ۶/۴۰۸ | ۰/۰۰۵ | |
| عرض از مبدا | ۰/۶۹۲ | ۱ | ۰/۶۹۲ | ۷/۳۶۹ | ۰/۰۱۱ | |
| پیش آزمون بهزیستی روانشناختی | ۱/۲۵۴ | ۱ | ۱/۲۵۴ | ۱۱/۱۲۵ | ۰/۰۰۲ | |
| گروه (متغیر مستقل) | ۱/۱۰۳ | ۱ | ۱/۱۰۳ | ۱۱/۷۳۷ | ۰/۰۰۲ | ۰/۲۷۲ |
| خطا | ۲/۵۳۶ | ۲۷ | ۰/۰۹۴ | | | |
| مجموع | ۲۲۲/۶۰۳ | ۳۰ | | | | |
| کل تصحیح شده | ۳/۷۴۰ | ۲۹ | | | | |

با توجه به میزان $F = ۱۱/۷۳$ و با توجه به اینکه مقدار احتمال از سطح ۰/۰۵ کمتر می باشد با ۰/۹۵ اطمینان فرضیه تحقیق تایید می گردد و این نتیجه حاصل می گردد که درمان هیجان مدار بر بهزیستی روانشناختی معلمان اثربخش است. در واقع آموزش درمان هیجان مدار موجب بهبود بهزیستی روانشناختی معلمان می گردد.

جدول شماره ۵: تحلیل کواریانس یکطرفه تأثیر درمان هیجان مدار بر پذیرش اجتماعی معلمان

| منابع تغییرات | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | فیشر | Sig | شدت اثر |
|-------------------------|--------------|------------|----------------|--------|-------|---------|
| مدل تصحیح شده | ۲/۹۹۳ | ۲ | ۱/۴۹۶ | ۱۴/۰۵۲ | ۰/۰۰۰ | |
| عرض از مبدا | ۱/۰۹۹ | ۱ | ۱/۰۹۹ | ۱۰/۳۲۰ | ۰/۰۰۳ | |
| پیش آزمون پذیرش اجتماعی | ۰/۷۰۷ | ۱ | ۰/۷۰۷ | ۶/۶۴۲ | ۰/۰۱۶ | |
| گروه (متغیر مستقل) | ۲/۰۶۲ | ۱ | ۲/۰۶۲ | ۱۹/۳۶۳ | ۰/۰۰۰ | ۰/۴۷۴ |
| خطا | ۲/۸۷۵ | ۲۷ | ۰/۱۰۶ | | | |
| مجموع | ۲۰۶/۰۷۶ | ۳۰ | | | | |
| کل تصحیح شده | ۵/۸۶۸ | ۲۹ | | | | |

با توجه به میزان $F = ۱۹/۳۶$ و با توجه به اینکه مقدار احتمال از سطح $۰/۰۵$ کمتر می باشد با $۰/۹۵$ اطمینان فرضیه تحقیق تایید می گردد و این نتیجه حاصل می گردد که درمان هیجان مدار بر پذیرش اجتماعی معلمان اثربخش است. در واقع آموزش درمان هیجان مدار موجب بهبود پذیرش اجتماعی معلمان می گردد.

جدول شماره ۶: تحلیل کواریانس یکطرفه تأثیر درمان هیجان مدار بر کفایت اجتماعی معلمان

| منابع تغییرات | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | فیشر | Sig | شدت اثر |
|-------------------------|--------------|------------|----------------|--------|-------|---------|
| مدل تصحیح شده | ۲/۵۳۵ | ۲ | ۱/۲۶۷ | ۱۲/۵۲۱ | ۰/۰۰۰ | |
| عرض از مبدا | ۰/۶۹۳ | ۱ | ۰/۶۹۳ | ۶/۸۴۳ | ۰/۰۱۴ | |
| پیش آزمون کفایت اجتماعی | ۰/۲۰۶ | ۱ | ۰/۲۰۶ | ۲/۰۵۷ | ۰/۰۰۰ | |
| گروه (متغیر مستقل) | ۲/۴۱۳ | ۱ | ۲/۴۱۳ | ۲۳/۸۴۳ | ۰/۰۰۰ | ۰/۴۴۳ |
| خطا | ۲/۷۳۳ | ۲۷ | ۰/۱۰۱ | | | |
| مجموع | ۲۳۳/۴۰۹ | ۳۰ | | | | |
| کل تصحیح شده | ۵/۲۶۷ | ۲۹ | | | | |

با توجه به میزان $F = ۲۳/۸۴$ و با توجه به اینکه مقدار احتمال از سطح $۰/۰۵$ کمتر می باشد با $۰/۹۵$ اطمینان فرضیه تحقیق تایید می گردد و این نتیجه حاصل می گردد که درمان هیجان مدار بر کفایت اجتماعی معلمان اثربخش است. در واقع درمان هیجان مدار موجب بهبود کفایت اجتماعی معلمان می گردد.

جدول شماره ۷: آزمون باکس به منظور بررسی برابری ماتریس واریانس ها

| sig | Df2 | Df1 | f | Box s m |
|-------|-----|-----|------|---------|
| ۰/۰۶۳ | ۴۰۲ | ۳۰ | ۱/۱۳ | ۳۱/۴۴ |

جدول ۷ آماره $Box\ M$ باکس ام را نشان می دهد. این آزمون این فرض صفر را مورد آزمون قرار می دهد که ماتریس های کوواریانس مشاهده شده متغیرهای وابسته در بین گروه های مختلف برابرند. در جدول فوق چون مقدار f در سطح خطای داده شده معنی دار نیست بنابراین فرض صفر رد نمی شود. به این معنی که ماتریس های کوواریانس مشاهده شده بین گروه های مختلف با هم برابرند.

جدول شماره ۸: تحلیل کواریانس چند متغیره (MANCOVA) تأثیر درمان هیجان مدار بر

بهزیستی روانشناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی معلمان

| منابع تغییرات | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | فیشر | سطح معنی داری | شدت اثر |
|--------------------|--------------|------------|----------------|--------|---------------|---------|
| پذیرش اجتماعی | ۲/۰۶۲ | ۱ | ۲/۰۶۲ | ۱۹/۳۶۳ | ۰/۰۰۰ | ۰/۴۷۴ |
| بهزیستی روانشناختی | ۱/۱۰۳ | ۱ | ۱/۱۰۳ | ۱۱/۷۳۷ | ۰/۰۰۲ | ۰/۲۷۲ |
| کفایت اجتماعی | ۲/۴۱۳ | ۱ | ۲/۴۱۳ | ۲۳/۸۴۳ | ۰/۰۰۰ | ۰/۴۴۳ |

همان طوری که در جدول فوق مشاهده می شود که درمان هیجان مدار بر بهزیستی روانشناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی معلمان اثربخش است. که با توجه به شدت اثر، درمان هیجان مدار بر پذیرش اجتماعی معلمان تأثیر بیشتری نسبت به متغیرهای دیگر دارد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که درمان هیجان مدار بر بهزیستی روانشناختی معلمان اثربخش است. در واقع آموزش درمان هیجان مدار موجب بهبود بهزیستی روانشناختی معلمان می گردد. این نتایج با نتایج نقی نسب اردهانی، جاجرمی و محمدی پور (۱۳۹۷)، منصوریان، خلعتبری، ترخان، قربان شیروودی و زربخش (۱۳۹۷)، سوری (۱۳۹۷)، کوریان^۱ (۲۰۱۷)، لويس^۲ (۲۰۱۷)، وو و برون^۳ (۲۰۱۶) همسو می باشد. در تبیین این فرضیه می توان گفت که درمان مبتنی بر هیجان موجب بهبود بهزیستی روانشناختی می شود و این افراد می آموزند تا به سبک دلبستگی ایمن برسند و بتوانند روابطی با حداقل تنش و اضطراب را تجربه کنند. از طرفی، در توضیح این فرضیه اینگونه می توان گفت: درمان هیجان مدار، یک درمان کوتاه مدت است که بر کیفیت روابط افراد و سبک دلبستگی آنها تمرکز می کند. درمانگر به سبک دلبستگی و الگوهای ارتباطی افراد توجه دارد و بر اساس آن مراحل درمانی را به گونه ای

¹ Kurian, G.

² Lewis, M.

³ Woo, C. S. & Brown, E. J.

تنظیم می‌کند تا به ایجاد دلبستگی ایمن منجر شود و افراد بتوانند با اعتماد بیشتری به سمت رابطه‌ای مثبت و سازنده قدم بردارند و بتوانند به شیوه‌ای سازنده هیجان‌های خود را ابراز کنند. هدف تمامی درمان‌های روانشناختی، بالابردن کیفیت زندگی افراد است. پس هر یک از رویکردهای درمانی با ابزارهای مختلف خود به دنبال این هدف هستند. برای مثال، در درمان‌های شناختی بر زنجیره افکار و شناخت‌های فرد تمرکز می‌شود. برتری رویکردها با توجه به مراجع و چالش‌های او متفاوت خواهد بود (الیوت و همکاران، ۲۰۱۹). هیجان‌ها به طور ناگشودنی با شناخت‌ها پیوند خورده‌اند. آن‌ها یک نظام پیش‌کلامی سریع برای ارزیابی خطر فراهم می‌سازند، برجستگی خاطرات را تعیین می‌کنند، بر علامت‌دهی و ارتباط بین‌فردی تأثیر می‌گذارند به شایستگی اجتماعی کمک می‌کنند و با افکار هشیار برای ایجاد روایت‌هایی که جایگاه فرد را در جهان در طول زمان تعیین می‌کنند، تعامل می‌نمایند. از دیدگاه تکاملی، هیجان‌ها ضرورتی بنیادی و انطباقی قلمداد می‌شوند. هیجان‌ها اطلاعاتی فراهم می‌آورند که انسان را به سمت نیازهای اساسی خویش هدایت می‌کند و با انگیزه برای برآورده کردن این نیازها با محیط تعامل می‌کنند (پاور، ۲۰۱۸). از طرفی دیگر، بهزیستی روانشناختی شامل توانایی زندگی کردن همراه با شادی و بهره‌وری، بدون وجود دردسر است. در واقع بهزیستی روانشناختی شیوه سازگاری با دنیاست، انسان‌هایی که مؤثر، شاد و راضی هستند و حالت یکنواختی خلقی، هوش هشیارانه، رفتار ملاحظه‌گرانه اجتماعی و گرایش شاد را حفظ می‌کنند (باباپور، ۱۳۸۹). بنابراین، بهزیستی روانشناختی عنوان و برجستگی است که دیدگاه و موضوعات مختلف مانند عدم وجود علائم ناتوان‌کننده یکپارچگی کارکرد روانشناختی، سلوک مؤثر در زندگی شخصی و اجتماعی، احساسات مرتبط با بهزیستی اخلاقی و معنوی و مانند آن را دربر می‌گیرند. این پژوهش نشان داده است که درمان هیجان‌مدار بر بهزیستی روانشناختی معلمان مؤثر می‌باشد.

همچنین نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که درمان هیجان‌مدار بر پذیرش اجتماعی معلمان اثربخش است. در واقع آموزش درمان هیجان‌مدار موجب بهبود پذیرش اجتماعی معلمان می‌گردد. این نتایج با نتایج نصری، کابری و شریفی (۱۳۹۸)، نیکوکار لنگ (۱۳۹۶)، منصوریان، خلعتبری، ترخان، قربان شیرودی و زربخش (۱۳۹۷)، آرچ و کراسک^۱ (۲۰۱۸)،

¹ Arch, J. J. & Craske, M. G.

لویس^۱ (۲۰۱۷)، وو و برون^۲ (۲۰۱۶) همسو می باشد. در تبیین این فرضیه می توان گفت که درمان مبتنی بر هیجان مدار که افراد به سبک دلبستگی ایمن و الگوی ارتباطی مناسب با دیگران می رسند، بر پذیرش اجتماعی معلمان اثربخش بوده است و افراد برخوردار از درمان هیجان مدار، اجتماع را به صورت مجموعه‌ای کلی و عمومی درک می کنند که از افراد مختلف تشکیل شده است و به دیگران به عنوان افراد با ظرفیت و مهربان، اعتماد و اطمینان دارند و باور دارند که مردم می توانند ساعی و مؤثر باشند. این افراد دیدگاه مطلوبی درباره ماهیت انسان دارند و با دیگران احساس راحتی می کنند. از طرفی، در توضیح این فرضیه اینگونه می توان گفت که رویکرد درمان مبتنی بر هیجان، بر روی هیجانات و عواطف تمرکز دارد و اساس درمان خود را بر خودسازی و تعادل فرد قرار داده است که از راه خویشتن پنداری مثبت سعی در خود نظم بخشی فرد و سیستم احساسی او دارد و در جلسات درمانی به طور گسترده از روش های درمانی برای بیان احساسات تازه استفاده می کنند. از سویی شیوه هیجان مدار تلفیقی از دیدگاه های انسان گرایانه، دلبستگی و شناختی است و به صورت گسترده از راهبردهایی از قبیل شناخت، تمرکز بر احساسات، تاکید بر احساسات مثبت، بازسازی هیجانی، پیدا کردن راه حل و خلق و ایجاد معانی تازه و حسنه در این رویکرد استفاده می شود و با توجه به اینکه بیشتر احساسات حالت هیجانی دارند با آموزش و با استفاده از روش های مداخله ای خاص این رویکرد، می توان باعث تغییر و اصلاح عواطف مثبت و منفی افراد شد (نیکوکار لنگ، ۱۳۹۶). از طرف دیگر، منظور از پذیرش اجتماعی، درک فرد از جامعه با توجه به خصوصیات سایر افراد است. پذیرش اجتماعی شامل پذیرش تکثر با دیگران، اعتماد به خوب بودن ذاتی دیگران و نگاه مثبت به ماهیت انسان ها است که همگی آن ها باعث می شوند فرد در کنار سایر اعضای جامعه انسانی، احساس راحتی کند. کسانی که دیگران را می پذیرند، به این درک رسیده اند که افراد به طور کلی سازنده هستند. همان گونه که سلامت روانی شامل پذیرش خود می شود، پذیرش دیگران در جامعه هم می تواند به سلامت اجتماعی بیانجامد (حکیم پناه، ۱۳۹۴). افراد برخوردار از این بُعد از سلامت، اجتماع را به صورت مجموعه‌ای کلی و عمومی درک می کنند که از افراد مختلف تشکیل شده است و به دیگران به

¹ Lewis, M.

² Woo, C. S. & Brown, E. J.

عنوان افراد با ظرفیت و مهربان، اعتماد و اطمینان دارند و باور دارند که مردم می‌توانند ساعی و مؤثر باشند. این افراد دیدگاه مطلوبی دربارهٔ ماهیت انسان دارند و با دیگران احساس راحتی می‌کنند. این پژوهش نشان داده است که درمان هیجان مدار بر پذیرش اجتماعی معلمان مؤثر می‌باشد

نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که درمان هیجان مدار بر کفایت اجتماعی معلمان اثربخش است. در واقع درمان هیجان مدار موجب بهبود کفایت اجتماعی معلمان می‌گردد. این نتایج با نتایج نجفی، سلیمانی، احمدی، جاویدی، حسینی کامکار و پیرجاوید (۱۳۹۶)، نیکوکار لنگ (۱۳۹۶)، قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۵)، آرچ و کراسک^۱ (۲۰۱۸)، پولو^۲ (۲۰۱۶)، وو و برون^۳ (۲۰۱۶) همسو می‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که درمان مبتنی بر هیجان مدار که افراد به سبک دل‌بستگی ایمن و خلق احساسات مثبت نسبت به دیگران می‌رسند، بر احساس کفایت اجتماعی ک شامل خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مهارت‌های ارتباطی و مسئولیت تصمیم‌گیری است اثرگذار می‌باشد. درمانگر هیجان مدار به میزان پویایی مراجع در جلسات درمانی توجه می‌کند، تعاملات خانوادگی افراد را مورد بررسی قرار می‌دهد و سعی می‌کند تا ارتباطی که مبتنی بر احساسات صادقانه است را تقویت کند. برای رسیدن به این هدف، درمانگر فرد را تشویق می‌کند تا به مسائل عاطفی فعلی خود نگاهی بیندازد و کمک می‌کند تا فرد احساسات و عواطف خود را بهتر از پیش شناسایی کند. از طرفی کفایت اجتماعی به عنوان توانایی افراد برای عمل به شیوه سازگارانه متناسب با سن و توانایی شناختی تعریف می‌شود. کفایت اجتماعی در برگیرنده عواملی چون خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مهارت‌های ارتباطی و مسئولیت تصمیم‌گیری است. هسته مرکزی کفایت اجتماعی مهارت‌های ارتباطی است؛ زیرا از طریق مهارت‌های ارتباطی مولفه‌های دیگر کسب می‌شود (رضایی، ۱۳۹۴). در کفایت اجتماعی سه جنبهٔ مهم وجود دارند: توانایی ایجاد روابط بین فردی سالم و مثبت و حل تعارضات، توسعه واضح هویت خود در جمع و یک گروه یا هویت جمعی شامل هویت ملی و گرایش به سوی شهروند مسئول و دلسوز. کفایت اجتماعی توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. کفایت اجتماعی

¹ Arch, J. J. & Craske, M. G.

² Poulou, M. S.

³ Woo, C. S. & Brown, E. J.

شایستگی و شرایط داشتن مهارت‌های شناختی، اجتماعی، هیجانی و رفتارهایی است که برای رشد سالم و تطابق با محیط اجتماعی ضروری هستند (جعفرمدار قره‌باغ، ۱۳۹۸). این پژوهش نشان داده است که درمان هیجان مدار بر کفایت اجتماعی معلمان موثر می باشد. در نهایت نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که درمان هیجان مدار بر بهزیستی روانشناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی معلمان اثربخش است. که با توجه به شدت اثر، درمان هیجان مدار بر پذیرش اجتماعی معلمان تاثیر بیشتری نسبت به متغیر های دیگر دارد. این نتایج با نتایج نصری، کابرابری و شریفی (۱۳۹۸)، نقی‌نسب اردهانی، جاجرمی و محمدی‌پور (۱۳۹۷)، نجفی، سلیمانی، احمدی، جاویدی، حسینی کامکار و پیرجاوید (۱۳۹۶)، وو و برون^۱ (۲۰۱۶)، لوپس^۲ (۲۰۱۷)، هامارات^۳ (۲۰۱۸) همسو می باشد. در تبیین این فرضیه می توان گفت که درمان هیجان مدار قادر به ارتقاء و بهبود بهزیستی روانشناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی می باشد. به طور کلی، رسالت درمانگر در درمان هیجان مدار علاوه بر ایجاد رابطه کارآمد، آموزش مهارت هایی برای تنظیم هیجان است. و افراد با قدرت تنظیم هیجان می توانند اتفاقات استرس زا را در رابطه با تهدیدآمیز بودن و یا نبودن ارزیابی نمایند و راه های برخورد با این استرس زاها را خلق نمایند و از این طریق در شرایط و موقعیت های گوناگون به درستی هیجانان خود را تنظیم کنند، با تجارب استرس زا مقاومت کنند و شادی را تجربه کنند که این خود باعث بهزیستی افراد می شود (لوپس، ۲۰۰۷). از طرفی، افراد برخوردار از درمان هیجان مدار، اجتماع را به صورت مجموعه‌ای کلی و عمومی درک می کنند که از افراد مختلف تشکیل شده است و به دیگران به عنوان افراد با ظرفیت و مهربان، اعتماد و اطمینان دارند (نیکوکار لنگ، ۱۳۹۶). این پژوهش نشان داده است که درمان هیجان مدار بر بهزیستی روانشناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی معلمان موثر می باشد.

در این تحقیق محدوده اجرای پژوهش معلمان مقطع ابتدایی ورامین بوده است. همچنین جامعه مورد مطالعه به معلمان محدود بود. به پژوهشگران آتی پیشنهاد می گردد این پژوهش را در شهرهای دیگر و به طور گسترده تر انجام دهند. به پژوهشگران دیگر پیشنهاد می گردد تا به بررسی اثربخشی رویکرد مبتنی هیجان مدار بر سازگاری فردی اجتماعی معلمان بپردازند.

¹ Woo, C. S. & Brown, E. J.

² Lewis, M.

³ Hamarat, S. O.

پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش با ارائه خدمات مشاوره‌ای رایگان برای معلمان، موجب بهبود مشکلات اضطراب و تنش‌های ناشی از عدم شناخت و بیان هیجانات مثبت و منفی این افراد گردد. روانشناسان و مشاوران سازمان آموزش و پرورش با استفاده از جلسات ماهیانه، نحوه حفظ و برقراری روابط سالم با افراد جامعه و پذیرش دیگران، اعتماد به خوب بودن ذاتی دیگران و نگاه مثبت به ماهیت انسان‌ها را به معلمان آموزش دهند. بهره‌گیری مشاوران خانواده و ازدواج از این رویکرد درمانی موثر و کاربردی در کلاس‌های آموزش خانواده و زوج، جهت کاهش مشکلات و افزایش رضایتمندی زناشویی از دیگر پیشنهادات این پژوهش می‌باشد.

منابع و ماخذ

- بیات اصغری، محمد. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی رویکرد متمرکز برهیجان و طرحواره درمانی به شیوه گروهی، نشریه علمی زن و فرهنگ، ۱۱(۵)، ۶۲-۷۳.
- ثمری، علی اکبر و لعلی فاز، احمد. (۱۳۹۴). مطالعه اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر استرس خانوادگی و پذیرش اجتماعی، *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، سال هفتم، شماره بیست و پنج و بیست و شش، صفحه ۴۷.
- جعفرمدار قره‌باغ، زهرا. (۱۳۹۸). *نقش احساس شایستگی و تمایز یافتگی در پیش‌بینی کفایت اجتماعی*، انتشارات سنجش و دانش.
- حکیم‌پناه، زهرا. (۱۳۹۴). *پذیرش اجتماعی*، انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- رضایی، سعید. (۱۳۹۴). *کفایت اجتماعی: کودکان مبتلا به بیماری‌های حاد و مزمن*، انتشارات آوای نور.
- سوری، حسین. (۱۳۹۷). رابطه تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی: نقش واسطه‌ای معنویت، *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، سال پانزدهم، شماره ۱، بهار ۱۳۹۷.
- شرف‌الدین، هدی. (۱۳۹۵). *رابطه اضطراب اجتماعی، امیدواری و پذیرش اجتماعی با احساس ذهنی بهزیستی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی واحد علوم و تحقیقات خوزستان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد واحد اهواز.

عباس پور، علی اصغر. (۱۳۹۵). بررسی وضعیت سرمایه اجتماعی و کفایت اجتماعی و سلامت روانی و متغیرهای تقویت کننده آن در بین کارکنان ورزش و جوانان استان مازندران، پایان نامه، کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساری.

محمدی نژاد، بهجت و ربیعی، محمد. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی طرحواره درمانی بر کیفیت زندگی و بهزیستی روانشناختی زنان مطلقه، *طب انتظامی*، ۴(۳): ۱۷۹-۱۹۰.

منصوریان، جمیله؛ خلعتبری، جواد؛ ترخان، مرتضی؛ قربان شیرودی، شهره و زربخش، محمدرضا. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی ایماگوتراپی و زوج درمانی هیجان مدار بر بهزیستی روان شناختی زوجین ناسازگار و درگیر خیانت، *مجله دانشکده پزشکی، دوره ۶۱*، ویژه نامه ۱، بهمن و اسفند ۱۳۹۷، صفحه ۱۸۲-۱۹۲.

میرزازاده، فاطمه؛ احمدی، خدابخش و فاتحی زاده، مریم. (۱۳۹۰). تاثیر درمان هیجان مدار بر سازگاری پس از طلاق در زنان، *فصلنامه مشاوره و روان درمانی خانواده*، ۱(۴)، ۴۶۰-۴۴۱. نایب حسین زاده، سپیده؛ فتح الله زاده، نوشین، سعادت، نادره و رستمی، مهدی. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد در افزایش بهزیستی روانشناختی و خود بیمارانگاری مادران کودکان ناتوان آموزش پذیر، *فصلنامه مطالعات روانشناختی*، دوره دوازدهم، بهار ۱۳۹۸، شماره ۳.

نجفی، مریم؛ سلیمانی، علی اکبر؛ احمدی، خدابخش؛ جاویدی، نصیرالدین؛ حسینی کامکار، الناز و پیرجاوید، فاطمه. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی زوج درمانی هیجان مدار بر افزایش سازگاری زناشویی و ارتقاء کفایت اجتماعی زوجین نابارور، *مجله زنان، مامائی و نازائی ایران*، دوره هفدهم، شماره ۱۳۳، صفحه ۲۱-۸، هفته سوم بهمن ۱۳۹۶.

نریمانی، محمد؛ عالی ساری نصیرلو، کریم و عفت پرور، سودا. (۱۳۹۳). اثر بخشی آموزش متمرکز بر هیجان بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان دانش آموزان آزار دیده عاطفی. دو *فصلنامه مشاوره کاربردی*، ۲(۳)، صص ۵۰-۳۷.

نصری، شیما؛ کابرابری، کیوان و شریفی، محمد. (۱۳۹۹). اثربخشی درمان هیجان مدار بر بهزیستی ذهنی و پذیرش اجتماعی زنان مطلقه، *فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ*، سال نهم، شماره ۳۴، زمستان ۱۳۹۹، صفحات ۱۴۲-۱۲۹.

نقی نسب اردهانی، فاطمه؛ جاجرمی، محمود و محمدی پور، محمد. (۱۳۹۸). اثربخشی زوج درمانی هیجان مدار بر عملکرد ازدواج و بهزیستی روانشناختی زنان دارای تعارضات زناشویی، *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی گرگان*، پاییز ۱۳۹۸/دوره ۲۰/ شماره ۳ (پی در پی ۶۷/۱) نیکوکار لنگ، میلاد. (۱۳۹۶). *ارتباط تنظیم هیجان و کفایت اجتماعی با پذیرش اجتماعی و بهزیستی روانشناختی دانش آموزان نوجوان پسر*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت.

هنرپروران، نازنین. (۱۳۹۱). *رویکرد هیجان مدار در زوج درمانی*، انتشارات دانژه.
 هنرپروران، نازنین. (۱۳۹۶). *اثربخشی آموزش رویکرد هیجان مدار بر رضایت جنسی زوجین*.
فصلنامه اندیشه و رفتار، دوره چهارم، شماره ۱۵.

Arch, J. J. & Craske, M. G. (2019). Acceptance and commitment therapy and cognitive behavioral therapy for anxiety disorders: Different treatments, similar mechanisms? *Clinical Psychology: Science and Practice* (2018); 15(4): 263-279.

Asher, S. R. & Dodge, K. A. (2002). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.

Augusto Landa, J. M., Lopez-Zafra, E.; Martinez de Antonana, R.; and Pulido, M. (2016). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers, *Psicothema*, 1(18): 152-168.

Austin, E. J. (2014). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, 38: 547-558.

Bridge, K. C. & Winkelman, P. (2013) What is an unconscious emotion? The case for unconscious. *Cognition and Emotion, Journal of Educational psychology*, 102(2): 231 -259.

Burgess, F. (2016). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.

Caviola, S.; Mammarella, I. C.; Cornoldi, C.; & Lucangeli, D. (2013). A metacognitive visuospatial working memory training for children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1): 123-136.

Chang, Yuhuan. (2017). The relationship between maladaptive perfectionism with burnout: Testing mediating effect of emotion-focused coping, *Journal of Personality and Individual Differences*, Volume 53, Issue 5, October 2012, Pages 635–639.

- Cobb, R. (2013). The relationship between self- regulated learning behaviors and academic performance in web- based courses. *A Dissertation submitted to the faculty of Virgini polytechnic Instute and state university fo rthe degree of Doctor of philosophy.*
- Cucu-Ciuhan G. Raised by a schizophrenic mother: application of emotion focused therapy in a clinical case with mild depression. *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* 2015; 205: 30-4. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.007>
- Denton WH, Wittenborn AK, Golden RN. (2019). Augmenting antidepressant medication treatment of depressed women with emotionally focused therapy for couples: A randomized pilot study. *J Marital Fam Ther.* 38 1:23-38.
- Fisher, Josie & Bonn, Ingrid. (2015). Internatinal Strategies and ethics: exploring the tension between head office and subsidiaries, *Management Decision*, 45, 10, 1560-1572
- Gordon KC, Baucom DH, Snyder DK. (2019). Treating couples recovering from infidelity: an integrative approach. *J Clin Psychol* 61(11): 1393-405.
- Greenberg L, (2020). Warwar S, Malcolm W. Emotion-focused couples therapy and the facilitation of forgiveness. *J Marital Fam Ther.* 36(1):28-42.
- Greenberg, Leslie. (2018). Emotion-Focused Therapy: A Synopsis. *Journal of Contemporary Psychotherapy* .36(2), 87-93.
- Hamarat, S. O. (2018). *The relationship between juate chaistian religion and mental health a mong middle aged and older Adults.*
- Javidi N.(2013). The effectiveness of emotionally focused couples therapy (EFCT) in improving marital satisfaction and family behavior control. *Biannua Journal of Applied Counselng.* 3(2):65-78. [Persian]
- Johnson SM. (2003).The revolution in couple therapy: A practitioner-scientist perspective. *J Marital Fam Ther.* 29(3):365-384.
- Kurian, G. (2017). *Emotionally-Focused Therapy in Adolescents Grief Work: What Helps Healthy Grieving?* An Psychother Integ Health.
- Lewis, M. (2017). The role of the self in shame. *Social Research*, 70, 1181–1204.
- McLean LM, Hales S. (2018). Childhood trauma, attachment style, and a couple's experience of terminal cancer: Case study. *Palliat Support Care.* 8(2):227-233.

- Mudrack , P. E. (2014) . Job involvement, obsessive-compulsive personality traits , and workaholic behavioral tendencies .*Journal of Organizational Change Management* , 17 , 490-508 .
- Peluso PR.(2020). Infidelity: A practitioner's guide to working with couples in crisis. New York, NY: Routledge.
- Poulou, M. S. (2016). The role of Trait Emotional Intelligence and social and emotional skills in students' emotional and behavioural strengths and difficulties: A study of Greek adolescents' perceptions. *The international journal of of Emotional education*, 2(2), 30-47.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2016).changing problematic parent-child interaction in child anxiety disorder: the promise of acceptance and commitment therapy. *Journal of contextual behavioral science*, article JCBCD 1400026.
- Woo, C. S. & Brown, E. J. (2016). Role of meaning in the prediction of depressive symptoms among trauma-exposed and non trauma-exposed emerging adults. *Journal of Clinical Psychology*, 69(12): 1269-1283r.

تحلیل محتوای کتاب ریاضی پایه پنجم ابتدایی با استفاده از نظریه

نمایش اجزای مریل^۱

آمنه صدر^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تحلیل محتوای کتاب ریاضی پایه پنجم در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹، با استفاده از نظریه نمایش اجزای دیوید مریل انجام شده است. روش پژوهش مقاله حاضر توصیفی و مبتنی بر تحلیل محتوا با رویکرد کمی و کیفی است و جامعه آماری آن کتاب ریاضی پایه پنجم می باشد. برای جمع آوری داده ها از چک لیست استفاده شده است. یافته های پژوهش نشان می دهد که: ۱- محتوای کتاب ریاضی پنجم ابتدایی طبق الگوی مریل، بیشتر به ایجاد و توسعه محتوایی روشی می پردازد ۲- طبق الگوی مریل، نحوه ارائه اولیه (بخش تمرین و ارزیابی) در محتوای کتاب ریاضی پنجم ابتدایی رعایت شده است. ۳- طبق الگوی مریل، نحوه ارائه ثانویه در قسمت بیان تعمیم رعایت نشده اما در قسمت بیان مثال و سوال بطور مطلوبی رعایت شده است. ۴- طبق الگوی مریل در بخش اصول ارائه و ارزشیابی، به ترتیب اصل تفکیک (۳۶/۶۶)؛ سطح دشواری (۲۷/۵۵)؛ اصل همتا سازی (۲۷/۱۱) و اصل تنوع (۱۸/۶۶) رعایت شده است.

واژگان کلیدی: تحلیل محتوا، نظریه نمایش اجزای مریل، کتاب ریاضی پایه پنجم.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۴/۲۶ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۶/۱۷

^۲ دکتری مطالعات برنامه درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان. ایلام، ایران. am.sadr013@gmail.com

مقدمه

در نظام آموزشی کشور، طراحی، تهیه و تأمین محتوای آموزشی (کتاب درسی) را نهادهای دولتی و به صورت متمرکز انجام می‌دهند (ستایش، ۱۳۸۵). از آنجایی که در بهره‌گیری از متون درسی و تحقق اهداف آموزشی، عوامل گوناگونی همچون ویژگی‌های فراگیران، الزامات اجتماعی، شرایط و امکانات آموزشی و کمک آموزشی و حتی ویژگی‌های انگیزشی، تجربی و تخصصی معلمان تأثیر دارند، کتاب‌های درسی در فرایند آموزش نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند. به همین دلیل تحلیل و مطالعه محتوای کتاب درسی به تصمیم‌سازان، دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان کمک می‌کند تا در هنگام تدوین کتاب‌های درسی تصمیم‌های درستی بگیرند، به طوری که تا جای ممکن نواقص و کاستی‌ها به کمترین میزان برسد (حسن مرادی، ۱۳۹۶). نوع محتوا و نحوه ارائه آن در کتب درسی به خاطر اهمیتی که در تعیین خط مشی معلمان و دانش آموزان و در نهایت سیر تکاملی و پیشرفت علمی جامعه اعمال می‌کند، کانون توجه تمامی دست‌اندرکاران آموزش و پرورش می‌باشد (طاووسی و همکاران، ۱۳۹۲). روشن است برای اینکه دانش آموزان امروز، فردا همگام با دیگران سهمی در دانش هر روز در حال پیشرفت بشری داشته باشند، ضرورت دارد که امروز با آخرین یافته‌های یادگیری در آموزش دانش و مهارت‌های لازم و پایه‌ای برای آنها تلاش شود.

در این بین، یکی از حساس‌ترین کتاب‌های درسی در دوره ابتدایی، کتاب ریاضی است، چرا که یاضیات پیش‌آهنگ دانش‌هاست هر کس که می‌خواهد درست بیندیشد و بهتر فکر کند ناگزیر است که با ریاضیات آشنا شود چرا که هدف بزرگ ریاضیات، تقویت فکر کودک می‌باشد. و هر چه زودتر حاصل شود، احتمال موفقیت او در زندگی آینده بیشتر است (بیزدانی، ۱۳۹۲). به هر حال، اهداف برنامه درس ریاضی پایه پنجم در دوره دوم ابتدایی، مطابق با برنامه درسی ملی در چهار عرصه ارتباط با خالق، شناخت خود، خلق و خلقت تعریف شده و در جهت تقویت پنج عنصر تفکر و تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق پیش خواهد رفت (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱). مهم‌ترین شایستگی‌های که در درس ریاضی باید در دانش آموز تحقق یابد، عبارتند از: بچه‌ها را وادار کند که برای خودشان فکر کنند؛ بچه‌ها نظام و الگوی آن را درک کرده و از وجود آن در زندگی روزمره و محیط اطراف آگاهی یابند؛

بچه ها مقام و منزلت ریاضی را به عنوان یک موضوع خلاقانه ای بشناساند؛ نظام مندی طبیعت را بر اساس درک و تحلیل مفاهیم، الگوها و روابط بین پدیده های طبیعی به عنوان نشانه های الهی کشف و گزارش کند و نتایج آن را برای حل مسائل حال و آینده در ابعاد فردی و اجتماعی در قالب ایده یا ابزار ارائه دهد یا به کار گیرد. با درک ماهیت، روش و فرایند علم تجربی، امکان به کارگیری این علم را در حل مسائل واقعی زندگی حال و آینده، تحلیل و محدودیت ها و توانمندی های علوم تجربی را در حل این مسائل گزارش کند (احمدی و دیگران، ۱۳۹۸). با این وجود بسیاری از دانش آموزان درس ریاضی را یک درس دشوار می دانند. مفاهیم و مهارت های ریاضی در درون خود با هم یک ارتباط نزدیک و شبکه ای دارند. (دواجی، ۱۳۹۴). لذا برنامه ریزی و آموزش باید به شکلی باشد که دانش آموزان این ارتباطات و روابط درونی را درک کنند و ریاضیات را به صورت یکپارچه یاد بگیرند. برای آگاهی از تاثیر گذاری محتواهای کتب درسی و همچنین شناسایی نقاط قوت و ضعف آن در جنبه های مختلف می توان از تحلیل محتوای کتب درسی استفاده کرد (محمدی، ادیب منش، ۱۳۹۸). در واقع تحلیل محتوا یکی از روش های پژوهش علمی است که به بررسی نظام مند، عینی، کمی و تعمیم پذیر محتوای پیام های ارتباطی شامل متون، تصاویر، فایل های صوتی و تصویری می پردازد (مایک^۱، ۲۰۱۶). این نوع تحلیل به برنامه ریزان درسی، مؤلفین و همچنین محقق حوزه برنامه ریزی درسی کمک می کند تا مفاهیم، اصول، نگرشها، باورها و کلیه اجزا مطرح شده در قالب دروس کتاب را مورد بررسی عملی قرار داده و از انطباق آن با اهداف برنامه درسی و نیازهای فراگیران اطمینان حاصل کنند، چرا که کتاب درسی یکی از مهمترین نقش ها را در برنامه های درسی ایفا می نماید و عمده فعالیتها و تجربه های تربیتی دانش آموزان توسط معلم و حول محور آن سازماندهی می شود (نوریان، ۱۳۹۶).

تحلیل محتوای کتب درسی عمدتاً به کمک تکنیک های مختلف انجام می شود که در پژوهش حاضر با استفاده از نظریه نمایش اجزای مریل^۲ به تحلیل محتوای کتاب درسی ریاضی پایه پنجم سال تحصیلی ۹۸-۹۹ پرداخته شده است. این کتاب یکی از دروس بنیادی دوره

¹ Mike

² Merrill

ابتدایی است و از اهمیت بالایی برخوردار می‌باشد زیرا کلیه اشیا اطراف کودک به نوعی با ریاضیات ارتباط دارد و کودک از زمانی که به دنیا می‌آید، ریاضیات را در اثر تجربه محیط اطراف خود می‌آموزد و او بدون آنکه از ریاضیات و مفهوم کلی آن اطلاعاتی داشته باشد، روابط ریاضی و موارد استفاده علمی آن را فرا می‌گیرد (یزدانی، ۱۳۹۲).

بر این اساس و با توجه به جایگاه نظریه‌ی نمایش اجزای مریل به عنوان یک ابزار کنترل کیفیت مواد آموزشی در این پژوهش در تحلیل محتوای کتاب درسی ریاضی پایه پنجم از نظریه نمایش اجزا مریل (مریل، ۱۹۸۳) استفاده شده است.

از نظر مریل، آموزش در صورتی موثر واقع می‌شود که آموزشگر از تمام اشکال ضروری ارائه اولیه و ثانویه بهره‌بردارد. بنابراین یک درس کامل باید ترکیبی از قواعد کلی، مثال‌ها، بازخوانی‌ها، تمرین‌ها، کمک‌ها، بازخورد‌ها و ... باشد که با ماده درسی مرتبط است (مریل و ویتچل^۱، ۱۹۹۴). الگوی طراحی آموزشی مریل که نظریه نمایش اجزا نامیده می‌شود، در واقع توصیفی از عناصر خرد در آموزش است و بدین سبب یک الگوی طراحی آموزشی خرد قلمداد می‌شود. الگوی مریل مبتنی بر این فرض است که نوع هدف‌های آموزشی، روش یادگیری و چگونگی آموزش را تعیین می‌کند. بنابراین داشتن درک درست از ماهیت موضوع و هدف‌های آموزشی مورد انتظار می‌تواند به طراحی اثربخش آموزش بینجامد. الگوی طراحی آموزشی مریل که نحوه چیدمان مؤلفه‌های محتوایی یک مطلب آموزشی را مشخص می‌کند، دارای دو بخش اصلی است؛ نخست یک «طبقه بندی از هدف‌های آموزشی» و دیگری «انواع ارائه»، که در تعامل با بکدیگر آموزش بهینه را شکل می‌دهند. براساس نظریه نمایش اجزاء، آموزش تنها شامل دو عنصر یعنی تعمیم و نمونه است (مریل، ۱۹۸۳). مریل در این نظریه، ابتدا یک طبقه بندی از هدف‌های آموزشی ارائه می‌دهد که ماتریس عملکرد- محتوا نامیده می‌شود. این ماتریس چهار نوع موضوع (حقایق، مفاهیم، روش کارها و اصول یا قوانین) و سه نوع عملکرد (یادآوری، کاربرد و کشف) را به نمایش می‌گذارد. طراح آموزشی به منظور استفاده از نظریه نمایش اجزاء، پس از تعیین نوع مطلب و عملکرد مورد انتظار، انواع ارائه اولیه و ثانویه را

¹ Meryl and Witchell

مشخص می کند. آنگاه با ترکیب این دو نوع ارائه و رعایت چهار قاعده اساسی (تفکیک، تنوع، دشواری و همتاسازی) به طراحی آموزش می پردازد. نظریه نمایش اجزاء نشان می دهد که در بنای آموزش باید از مصالح و چیدمان مناسب استفاده کرد.

در خصوص استفاده از الگوی مریل در تحلیل کتاب های درسی پژوهش های مختلفی انجام شده است که در ادامه به برخی از آنها اشاره می کنیم:

محمدی و ادیب منش (۱۳۹۸) پژوهشی با عنوان "تحلیل محتوای کتاب فیزیک پایه دهم رشته ریاضی فیزیک با استفاده از نظریه نمایش اجزای مریل انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد در ارائه محتوا توجه لازم به تمام انواع مختلف محتوا (حقایق، مفاهیم، اصول و روش کار) مبذول شده است اما بیشتر ارزیابی های صورت گرفته از سطوح مختلف عملکردی مربوط به سطوح عملکردی یادآوری و کاربرد است و سطح عملکرد کشف و ابداع به ندرت ارزیابی شده است. مولفین کتاب در عرضه محتوای آموزشی از بیشتر انواع ارائه های اولیه، بجز تعمیم سوالی، استفاده کرده اند و ارائه محتواهای آموزشی را با انواع مختلف ارائه های ثانویه تقویت کرده اند.

یزدانی (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان "تحلیل و ارزشیابی کتاب ریاضی اول ابتدایی بر اساس الگوی مریل و روش ویلیام رومی در سال تحصیلی ۸۸-۸۷" نشان دادند که کتاب ریاضی اول ابتدایی طبق الگوی مریل، دارای نوع محتوایی مفاهیم و نوع عملکرد کاربرد می باشد، نحوه ارائه اولیه (بخش تمرین و ارزیابی) در محتوای کتاب ریاضی اول ابتدایی رعایت شده است، نحوه ارائه ثانویه در قسمت بیان تعمیم (۰٪) و در قسمت بیان مثال و سوال نیز (۱۰۰٪) رعایت شده است، در بخش اصول ارائه و ارزشیابی، اصل تنوع (۱۰۰٪) و سطح دشواری (۶۲٪/۵) و اصل همتا سازی در حد کمی (۲۵٪) رعایت شده و اصل تفکیک رعایت نشده است. همچنین محتوای کتاب ریاضی اول ابتدایی بر اساس روش ویلیام رومی، به صورت ضعیف و غیر فعال طراحی شده است

رحیمی و همکاران (۱۳۹۳) پژوهشی با عنوان "تحلیل محتوای کتاب درسی ریاضی پایه ششم ابتدایی مبتنی بر الگوی خلاقیت پلسک" انجام دادند نتایج حاصل حاکی از آن بود که میزان

توجه و درگیری با شاخص‌های الگوی خلاقیت پلسک و مقدار ضریب اهمیت هر یک از این شاخص‌ها در کتاب ریاضی پایه ششم ابتدایی بسیار کم بوده و محتوای درسی کتاب مذکور بر اصول خلاقیت پلسک منطبق نیست و مطابق این دیدگاه کمتر می‌توانند در ایجاد و پرورش خلاقیت در یادگیرندگان مؤثر باشند.

در یکی دیگر از پژوهش‌های حوزه تحلیل محتوای کتب درسی مدرسه تربیتی (۱۳۹۷) در پژوهشی تحت عنوان "تحلیل محتوای بخش فیزیک کتابهای علوم دوره اول متوسطه به روش مریل" نتیجه گرفت که فراوانی اجزای موضوعی بخش‌های مختلف کتابها حاکی از توازن بین انواع مختلف محتوای ولی سهم فراوانی سطوح عملکردی در حد یادآوری و کاربرد خیلی بیشتر از کشف و ابداع است که مطلوب نیست.

به هر حال، از آنجایی که کتب درسی مهمترین و گاهی تنها منبع آموزشی می‌باشد، نحوه ارائه محتوا بسیار مهم می‌باشد. از این جهت الگو طراحی آموزشی مریل که بر اساس یافته‌های شناختی است می‌تواند ما را در این امر یاری نماید. بطور کلی، هدف تحقیق حاضر این است که مشخص شود، آیا نحوه ارائه محتوای کتاب ریاضی پایه پنجم ابتدایی از الگوی طراحی آموزشی مریل پیروی میکند یا خیر. بر پایه این هدف کلی پاسخگویی به پنج پرسش زیر که برگرفته از نظریه نمایش اجزای دیوید مریل هستند مد نظر است:

- ۱- کتاب ریاضی پایه پنجم بیشتر به ایجاد و توسعه کدامیک از انواع محتوا توجه دارد؟
- ۲- کتاب ریاضی پایه پنجم عمدتاً کدامیک از سطوح عملکردی دانش را آموزش داده و ارزیابی می‌کند و اینکه آیا این مقوله با اهداف آموزشی کتاب هماهنگی دارد؟
- ۳- شیوه‌های ارائه اولیه مورد استفاده در کتاب بیشتر از نوع تعمیم است یا ارائه نمونه، توضیحی است یا سؤالی و آیا توازنی بین اشکال مختلف ارائه رعایت شده است؟
- ۴- کتاب تا چه اندازه از شیوه‌های ارائه ثانویه برای پیشبرد و بهبود یادگیری دانش آموز استفاده کرده است؟
- ۵- چهار اصل پیشنهادی تفکیک، تنوع مثال، هم‌سازی و سطح دشواری در طراحی کتاب ریاضی پنجم ابتدایی به چه میزان رعایت شده است؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است و در آن از روش تحلیل محتوا از نوع رویکرد کمی و کیفی استفاده شده است. در ابتدا از تحلیل محتوای کمی برای شمارش متغیرهای مختلف استفاده شده و سپس برای تفسیر محتوایی داده تحلیل محتوای کیفی به کار برده شده است. حجم جامعه شامل کتاب ریاضی پایه پنجم و حجم نمونه هم تمام فصل های کتاب حاضر است. برای تحلیل محتوای از نظریه نمایش اجزا مریل استفاده شده است که متغیرهای مختلف آن عبارتند از انواع محتوا، سطوح مختلف عملکردی، ارائه های اولیه و ثانویه و اصول به حداکثر رساندن کارایی آموزش. این ایده اولین بار توسط مبدع نظریه نمایش اجزای، دیوید مریل، مطرح شد (مریل، رایگلوث^۱ و فاوست^۲، ۱۹۷۹). نظر به این پیشینه و همچنین نظام مند بودن نظریه نمایش اجزا (تفکیک و دسته بندی محتوا، سطوح عملکردی، شیوه های ارائه و ارزیابی اهداف) که نقد و بررسی نتایج حاصل را چارچوب مند می کند (کیمبرلی^۳، ۲۰۱۸). در این پژوهش از این الگو برای تحلیل این کتاب استفاده شده است. طبق نظریه نمایش اجزای مریل (مریل، ۱۹۸۳) اجزای فرآیند آموزشی و نتایج آن را می توان در دو بعد محتوای درسی و عملکردهای یادگیرنده دسته بندی کرد (رسولی و آتشانی، ۱۳۹۳). از نظر مریل محتوای درسی شامل حقایق، مفاهیم، روشهای کار و اصول (و یا قوانین) می باشد و عملکردهای دانش آموز نیز می تواند از نوع یادآوری، کاربرد و کشف (و یا ابداع) باشند.

مریل (مریل، ۱۹۸۳) رابطه ی بین دو بعد محتوای درسی و عملکرد دانش آموز را در قالب ماتریس محتوا-عملکرد (جدول ۱) به نمایش می گذارد. همانطور که این ماتریس (جدول ۱) نشان می دهد تنها عملکرد مورد انتظار از دانش آموز برای محتوای از نوع حقیقت، یادآوری است، ولی برای سایر انواع محتوا، هدف از ارائه ی محتوا (ارزیابی از آن) می تواند در هر سه سطح یادآوری، کاربرد و کشف باشد (صورت گیرد). مریل معتقد است که آموزش در صورتی موثر خواهد بود که در ارائه محتوا و ارزیابی محتوا هر سه سطح عملکرد دانش آموز مد نظر قرار گیرد (مریل و ویتچل، ۱۹۹۴).

¹ Reigeluth

² Faust

³ Kimberly

جدول شماره ۱: ماتریس محتوا - عملکرد مریل

| | | | | | |
|-----------|-----|---------|-------|---------|------------|
| | | | | کشف | سطح عملکرد |
| | | | | کاربرد | |
| | | | | یادآوری | |
| | اصل | روش کار | مفهوم | حقیقت | |
| نوع محتوا | | | | | |

در ادامه مریل برای توضیح چگونگی ارائه ی محتوا به معرفی و توضیح اشکال مختلف ارائه می پردازد. او (مریل و ویتچل، ۱۹۹۴) شیوه های ارائه ی محتوا را به دو دسته کلی ارائه اولیه و ثانویه تقسیم می کند.

ارائه اولیه خود با توجه به دو مولفه حالت محتوا (تعمیم یا نمونه) و دو حالت ارائه (توضیحی و تفسیری یا سؤالی) به چهار دسته (۱) تعمیم توضیحی که آن را قاعده یا حکم می نامد، (۲) نمونه توضیحی (یا مثال)، (۳) تعمیم سؤالی (یا فراخوانی) و (۴) نمونه سؤالی (یا تمرین)، تقسیم بندی می شود. تعمیم به حالت‌های کلی یک مفهوم یا روش کار و یا اصل اطلاق می شود و نمونه نیز به حالت‌های خاص گونه های مختلف محتوا اشاره می کند. واضح است که محتوای از نوع حقیقت تنها دارای حالت نمونه می باشد. ولی ارائه دیگر انواع محتوا به هر چهار حالت ممکن اماکن پذیر است. (احمدی، احمد و دیگران، ۱۳۹۸).

دسته دوم از اشکال ارائه، ارائه ثانویه می باشد. هدف از ارائه های ثانویه تقویت یادگیری فراگیر است. با توجه به نوع ارائه اولیه از گونه های مختلفی از ارائه های ثانویه استفاده می شود. صورت ارائه ثانویه زمینه ای (مانند ذکر پیش زمینه تاریخی) و یا به صورت ارائه ثانویه از نوع تمرکز دهنده توجه یا کمک (شامل استفاده از تصاویر، نقاشی های تفکیک شده و ...) به فراگیر عرضه کند. اشکال دیگر ارائه ثانویه عبارتند از: بازخورد (رد یا تایید پاسخ فراگیر)، کمک کننده به حافظه (کمک به یادسپاری برخی اطلاعات)، ارائه اطلاعات پیش نیاز، تبعی (بیان محتوا ارائه شده به شکل دیگری مانند فرمول، چارت، دیاگرام و ...)، برخی از اشکال ارائه

ثانویه، مانند ارائه ثانویه تمرکز دهنده توجه و یا زمینه ای می توانند همراه با هر کدام از اشکال ارائه اولیه به کار روند (مریل و ویتچل، ۱۹۹۴). لذا با توجه به سؤالات پژوهش شش جدول از تجزیه و تحلیل متون کتاب ریاضی پنجم حاصل شد که در بخش یافته ها به آن ها پرداخته شده است.

یافته های پژوهش

۱- کتاب ریاضی پایه پنجم بیشتر به ایجاد و توسعه کدامیک از انواع محتوا توجه دارد؟

داده های جمع آوری شده از بررسی فصول مختلف کتاب بر مبنای این سوال در جدول ۲ ارائه شده است. این جدول فراوانی هر یک از انواع محتوای آموزش را برای فصل های مختلف کتاب به صورت جداگانه نشان می دهد. این نتایج از بررسی پرسش ها و فعالیت های متن کتاب و همچنین از بررسی تمرین های داخل متن کتاب و تمرین های پایان فصل استخراج شده است. در ادامه و در جدول شماره ۲، جدول توزیع فراوانی هر یک از انواع محتوای آموزشی بیان شده است.

جدول شماره ۲: جدول توزیع فراوانی هر یک از انواع محتوای آموزشی

| انواع محتوا و فراوانی کل آن ها | | | | موضوع | |
|--------------------------------|---------|--------|-------|----------------------------------|---------|
| اصول | روش کار | مفاهیم | حقایق | | |
| ۰ | ۱ | ۱ | ۳ | معرفی میلیارد | فصل اول |
| ۰ | ۰ | ۱ | ۲ | یادآوری عدد نویسی و محاسبات عددی | |
| ۱ | ۲ | ۰ | ۱ | جمع و تفریق عدد های مرکب | |
| ۱ | ۳ | ۰ | ۴ | الگوها | |
| ۰ | ۰ | ۲ | ۲ | کسر های بزرگتر از واحد | فصل دوم |
| ۱ | ۴ | ۱ | ۳ | جمع و تفریق عدد های مخلوط | |
| ۱ | ۱ | ۰ | ۱ | ضرب کسرها | |
| ۱ | ۲ | ۰ | ۱ | تقسیم کسر ها | |
| ۱ | ۲ | ۱ | ۲ | ضرب عددهای مخلوط | |

| | | | | | |
|-------|------|-------|-------|---------------------------------|-----------|
| ۰ | ۰ | ۱ | ۳ | نسبت | فصل سوم |
| ۱ | ۱ | ۱ | ۲ | نسبت های مساوی | |
| ۱ | ۳ | ۰ | ۴ | تناسب | |
| ۱ | ۲ | ۰ | ۲ | درصد | |
| ۱ | ۴ | ۱ | ۳ | تقارن محوری | فصل چهارم |
| ۱ | ۵ | ۰ | ۲ | تقارن مرکزی | |
| ۲ | ۳ | ۱ | ۵ | زاویه و نیمساز | |
| ۳ | ۴ | ۲ | ۲ | چند ضلعی ها و مجموع زاویه آن ها | |
| ۲ | ۳ | ۱ | ۲ | عدد های اعشاری | فصل پنجم |
| ۱ | ۲ | ۰ | ۳ | جمع عدد اعشاری | |
| ۱ | ۶ | ۲ | ۲ | تفریق عدد اعشاری | |
| ۰ | ۵ | ۱ | ۴ | ضرب اعداد اعشاری | |
| ۲ | ۳ | ۲ | ۴ | مساحت لوزی و ذوزنقه | فصل ششم |
| ۳ | ۵ | ۱ | ۳ | محیط دایره | |
| ۵ | ۴ | ۲ | ۲ | حجم | |
| ۴ | ۲ | ۱ | ۲ | گنجایش | |
| ۲ | ۳ | ۰ | ۴ | جمع آوری و نمایش داده ها | فصل هفتم |
| ۲ | ۳ | ۱ | ۳ | میانگین | |
| ۱ | ۵ | ۲ | ۲ | احتمال | |
| ۴۰ | ۷۸ | ۲۴ | ۷۳ | جمع کل | |
| ۱۸/۶۰ | ۳۶/۳ | ۱۱/۱۶ | ۳۳/۹۵ | درصد | |

در جدول ۲ فراوانی هر یک از محتوا های آموزشی (حقایق، مفاهیم، روش کار، اصول) مورد بررسی قرار گرفت، نتایج به دست آمده نشان داد که در کتاب ریاضی پنجم ابتدایی از مجموع کل محتوا $33/95\%$ حقایق، $11/16\%$ مفاهیم، $36/3\%$ روش کار و $18/60\%$ اصول می باشد. استنباطی که می توان از این درصدها و فراوانی ها به دست آورد به شرح زیر است: بیشترین فراوانی محتوا مربوط به روش کار می باشد. میزان توجه به حقایق تقریباً در راستای میزان توجه به روش کار می باشد.

۲- کتاب ریاضی پایه پنجم عمدتاً کدامیک از سطوح عملکردی دانش را آموزش داده و ارزیابی می‌کند و اینکه آیا این مقوله با اهداف آموزشی کتاب هماهنگی دارد؟

داده های جمع آوری شده از بررسی فصول مختلف کتاب بر مبنای این سوال در جدول ۳ ارائه شده است. این جدول فراوانی هر یک از انواع محتوای آموزش را برای فصل های مختلف کتاب به صورت جداگانه نشان می‌دهد. این نتایج از بررسی پرسش ها و فعالیت های متن کتاب و همچنین از بررسی تمرین های داخل متن کتاب و تمرین های پایان فصل استخراج شده است. در ادامه و در جدول شماره ۳، جدول توزیع فراوانی هر یک از سطوح عملکردی دانش بیان شده است.

جدول شماره ۳: سطوح عملکردی آموزشی

| انواع محتوا و فراوانی کل آن ها | | | | | | | | | موضوع | | |
|--------------------------------|--------|----------|-------------|--------|----------|-------------|--------|----------|-------|----------------------------------|---------|
| اصول | | | ارزش کار | | | مفاهیم | | حقایق | | | |
| کشف و انواع | کاربرد | یاد آوری | کشف و انواع | کاربرد | یاد آوری | کشف و انواع | کاربرد | یاد آوری | | | |
| ۰ | ۱ | ۱ | ۰ | ۰ | ۱ | ۰ | ۲ | ۲ | ۳ | یادآوری عدد نویسی و محاسبات عددی | فصل اول |
| ۱ | ۰ | ۳ | ۰ | ۰ | ۱ | ۰ | ۰ | ۱ | ۲ | معرفی میلیاردها | |
| ۱ | ۰ | ۲ | ۰ | ۳ | ۳ | ۰ | ۱ | ۰ | ۲ | جمع و تفریق عدد های مرکب | |
| ۱ | ۰ | ۱ | ۰ | ۲ | ۲ | ۱ | ۴ | ۳ | ۲ | الگوها | فصل دوم |
| ۱ | ۰ | ۰ | ۰ | ۱ | ۱ | ۱ | ۵ | ۵ | ۴ | کسر های بزرگتر از واحد | |
| ۱ | ۱ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۲ | ۲ | ۱ | جمع و تفریق عدد های مخلوط | |
| ۱ | ۱ | ۲ | ۱ | ۵ | ۵ | ۱ | ۳ | ۱ | ۲ | ضرب کسرها | |
| ۰ | ۲ | ۴ | ۰ | ۴ | ۴ | ۰ | ۲ | ۴ | ۵ | تقسیم کسر ها | |
| ۰ | ۲ | ۶ | ۰ | ۳ | ۳ | ۰ | ۰ | ۲ | ۴ | ضرب عددهای مخلوط | فصل سوم |
| ۰ | ۳ | ۷ | ۰ | ۶ | ۶ | ۱ | ۵ | ۳ | ۶ | نسبت | |
| ۰ | ۲ | ۸ | ۱ | ۸ | ۸ | ۱ | ۲ | ۶ | ۳ | نسبت های مساوی | |
| ۰ | ۱ | ۳ | ۰ | ۷ | ۷ | ۱ | ۳ | ۲ | ۳ | تناسب | |
| ۰ | ۱ | ۴ | ۰ | ۱۲ | ۱۲ | ۰ | ۳ | ۷ | ۲ | درصد | |

| | | | | | | | | | | | |
|-------|------|-------|------|-------|-------|------|-------|-------|-------|---------------------------------|--------------|
| ۰ | ۴ | ۳ | ۲ | ۶ | ۶ | ۰ | ۰ | ۲ | ۵ | تقارن محوری | فصل چهارم |
| ۰ | ۴ | ۰ | ۰ | ۱ | ۱ | ۱ | ۵ | ۲ | ۲ | تقارن مرکزی | |
| ۱ | ۵ | ۰ | ۰ | ۳ | ۳ | ۱ | ۳ | ۴ | ۱ | زاویه و نیمساز | |
| ۰ | ۳ | ۲ | ۰ | ۲ | ۲ | ۱ | ۱ | ۳ | ۶ | چند ضلعی ها و مجموع زاویه آن ها | |
| ۰ | ۲ | ۱ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۳ | ۴ | ۳ | عدد های اعشاری | فصل پنجم |
| ۰ | ۱ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۲ | ۲ | ۵ | جمع عدد اعشاری | |
| ۰ | ۲ | ۲ | ۱ | ۲ | ۲ | ۰ | ۵ | ۲ | ۴ | تفریق عدد اعشاری | |
| ۰ | ۱ | ۵ | ۰ | ۱ | ۱ | ۰ | ۴ | ۱ | ۱ | ضرب اعداد اعشاری | |
| ۰ | ۱ | ۴ | ۰ | ۸ | ۸ | ۰ | ۶ | ۱ | ۲ | مساحت لوزی و ذوزنقه | فصل ششم |
| ۰ | ۰ | ۳ | ۱ | ۴ | ۴ | ۰ | ۶ | ۲ | ۳ | محیط دایره | |
| ۰ | ۲ | ۲ | ۰ | ۲ | ۲ | ۰ | ۳ | ۵ | ۳ | حجم | |
| ۰ | ۱ | ۱ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۴ | ۳ | ۴ | گنجایش | |
| ۰ | ۱ | ۲ | ۰ | ۶ | ۶ | ۰ | ۲ | ۳ | ۴ | جمع آوری و نمایش داده ها | فصل هفتم |
| ۰ | ۲ | ۳ | ۰ | ۱ | ۱ | ۱ | ۶ | ۷ | ۶ | میانگین | |
| ۰ | ۳ | ۴ | ۰ | ۹ | ۹ | ۰ | ۵ | ۵ | ۴ | احتمال | |
| ۷ | ۶۵ | ۷۲ | ۶ | ۹۶ | ۹۹ | ۱۰ | ۹۷ | ۸۴ | ۶۲ | | جمع کل |
| ۱/۱۴۹ | ۷/۵۵ | ۱۱/۸۳ | ۰/۹۸ | ۱۵/۷۶ | ۱۶/۳۵ | ۱/۶۴ | ۱۵/۹۳ | ۱۳/۸۹ | ۱۵/۱۰ | | درصد |

در جدول ۳ فراوانی هر یک از محتوا سطوح آموزشی (یادآوری، کاربرد، کشف و ابداع) در انواع محتوای آموزشی مورد بررسی قرار گرفت، نتایج به دست آمده نشان داد که در کتاب ریاضی پنجم ابتدایی از مجموع کل محتوا ۵۶/۵۱ مربوط به سطح یاد آوری؛ ۳۹/۶۰ در صد مربوط به سطح کاربرد؛ ۴/۱۵ درصد مربوط به سطح کشف و ابداع بوده است. همچنان که از نتایج جدول مشخص است بیشترین فراوانی محتوا مربوط به سطح یادآوری می باشد. بعد از آن سطح کاربرد و در نهایت سطح کشف و ابداع مورد توجه بوده است.

۳- شیوه های ارائه اولیه مورد استفاده در کتاب بیشتر از نوع تعمیم است یا ارائه نمونه، توضیحی است یا سؤالی و آیا توازنی بین اشکال مختلف ارائه رعایت شده است؟

داده های جمع آوری شده از بررسی فصول مختلف کتاب بر مبنای این سوال در جدول ۴ ارائه شده است. این جدول فراوانی کل اشکال مختلف ارائه اولیه را برای موضوعات درسی هر یک از فصل های کتاب ریاضی پایه پنجم ابتدایی را نشان می دهد. در ادامه و در جدول شماره ۴، جدول توزیع فراوانی هر یک از شیوه های ارائه اولیه مورد استفاده در کتاب بیان شده است.

جدول شماره ۴: شیوه های ارائه اولیه در کتاب

| نمونه سؤالی | سؤالی تعمیم | نمونه تجربی تعمیم | تعمیم تجربی | موضوع | |
|-------------|-------------|-------------------|-------------|----------------------------------|-----------|
| ۳ | ۰ | ۱۵ | ۱۳ | یادآوری عدد نویسی و محاسبات عددی | فصل اول |
| ۲ | ۰ | ۸ | ۸ | معرفی میلیارد | |
| ۱۰ | ۱ | ۷ | ۹ | جمع و تفریق عدد های مرکب | |
| ۵ | ۰ | ۱۳ | ۱۱ | الگوها | فصل دوم |
| ۶ | ۰ | ۱۸ | ۱۷ | کسر های بزرگتر از واحد | |
| ۸ | ۰ | ۹ | ۹ | جمع و تفریق عدد های مخلوط | |
| ۸ | ۰ | ۵ | ۵ | ضرب کسرها | |
| ۹ | ۱ | ۳ | ۴ | تقسیم کسر ها | |
| ۱۰ | ۰ | ۵ | ۱۰ | ضرب عددهای مخلوط | فصل سوم |
| ۱۴ | ۰ | ۴ | ۳ | نسبت | |
| ۱۶ | ۰ | ۲ | ۲ | نسبت های مساوی | |
| ۱۱ | ۰ | ۶ | ۱۳ | تناسب | |
| ۱۰ | ۰ | ۹ | ۱۵ | درصد | فصل چهارم |
| ۷ | ۰ | ۱۰ | ۷ | تقارن محوری | |
| ۷ | ۱ | ۹ | ۸ | تقارن مرکزی | |
| ۶ | ۰ | ۶ | ۷ | زاویه و نیمساز | |

| | | | | | |
|-------|------|-------|-------|---------------------------------|----------|
| ۵ | ۰ | ۲ | ۱۱ | چند ضلعی ها و مجموع زاویه آن ها | |
| ۹ | ۰ | ۱۳ | ۱۵ | عدد های اعشاری | فصل پنجم |
| ۱۷ | ۰ | ۴ | ۸ | جمع عدد اعشاری | |
| ۱۱ | ۰ | ۷ | ۹ | تفریق عدد اعشاری | |
| ۱۸ | ۱ | ۱ | ۳ | ضرب اعداد اعشاری | |
| ۱۹ | ۱ | ۵ | ۸ | مساحت لوزی و دوزنقه | فصل ششم |
| ۱۰ | ۱ | ۶ | ۴ | محیط دایره | |
| ۱۰ | ۱ | ۵ | ۷ | حجم | |
| ۷ | ۰ | ۳ | ۴ | گنجایش | فصل هفتم |
| ۴ | ۰ | ۴ | ۹ | جمع آوری و نمایش داده ها | |
| ۱۲ | ۰ | ۸ | ۱۰ | میانگین | |
| ۱۳ | ۰ | ۸ | ۱۱ | احتمال | جمع کل |
| ۲۷۷ | ۷ | ۱۹۳ | ۲۴۰ | | |
| ۳۸/۶۳ | ۰/۹۷ | ۲۶/۹۱ | ۳۳/۴۷ | | درصد |

در تحلیل و نتیجه گیری جدول شماره ۴ موارد زیر حاصل شد: تعمیم های توضیحی از فراوانی $33/47\%$ برخوردار هستند، که حاکی از توجه متعادل و به اندازه موافین به این حوزه است. نمونه توضیحی با داشتن فراوانی $26/91\%$ در جایگاه سوم از نظر داشتن سهم بین انواع ارائه اولیه قرار دارد. اما در مورد تعمیم سوالی که اصلا به آن توجهی نشده است، فراوانی آن $0/97\%$ است، یعنی کمتر از یک درصد، که حاکی از عدم توجه به این حوزه است. و اما نمونه سوالی با فراوانی $38/63\%$ بیشترین فراوانی را دارد، و این با توجه به موضوع کتاب (ریاضیات) امری طبیعی است.

۴- کتاب تا چه اندازه از شیوه های ارائه ثانویه برای پیشبرد و بهبود یادگیری دانش آموز استفاده کرده است؟

داده های جمع آوری شده از بررسی فصول مختلف کتاب بر مبنای این سوال در جدول ۵ ارائه شده است. این جدول فراوانی کل اشکال مختلف ارائه ثانویه را برای کتاب ریاضی پنجم نشان می دهد.

جدول شماره ۵: شیوه های ارائه ثانویه برای پیشبرد و بهبود یادگیری

| انواع محتوا و فراوانی کل آن ها | | | | | موضوع | |
|--------------------------------|--------------------|----------|-------------------|----------|----------------------------------|-----------|
| تبعی ارائه ثانویه | به حاشیه کمک کننده | پیش یازی | توجه متمرکز دهنده | زمینه ای | | |
| ۲ | ۴ | ۰ | ۲ | ۱ | یادآوری عدد نویسی و محاسبات عددی | فصل اول |
| ۳ | ۷ | ۱ | ۹ | ۷ | معرفی میلیارد | |
| ۵ | ۴ | ۱ | ۶ | ۹ | جمع و تفریق عدد های مرکب | |
| ۴ | ۳ | ۰ | ۴ | ۲ | الگو ها | |
| ۱ | ۲ | ۰ | ۱ | ۳ | کسر های بزرگتر از واحد | فصل دوم |
| ۱ | ۲ | ۰ | ۴ | ۶ | جمع و تفریق عدد های مخلوط | |
| ۳ | ۱ | ۰ | ۷ | ۲ | ضرب کسرها | |
| ۲ | ۱ | ۰ | ۴ | ۳ | تقسیم کسر ها | |
| ۶ | ۴ | ۱ | ۱ | ۱ | ضرب عددهای مخلوط | فصل سوم |
| ۱۰ | ۳ | ۱ | ۹ | ۹ | نسبت | |
| ۸ | ۲ | ۰ | ۱۰ | ۱۰ | نسبت های مساوی | |
| ۷ | ۱ | ۰ | ۴ | ۵ | تناسب | |
| ۳ | ۱ | ۰ | ۳ | ۸ | درصد | فصل چهارم |
| ۴ | ۵ | ۱ | ۱ | ۱ | تقارن محوری | |
| ۵ | ۵ | ۰ | ۲ | ۳ | تقارن مرکزی | |
| ۹ | ۶ | ۰ | ۴ | ۶ | زاویه و نیمساز | |
| ۲ | ۳ | ۰ | ۱۰ | ۱۵ | چند ضلعی ها و مجموع زاویه آن ها | فصل پنجم |
| ۹ | ۹ | ۰ | ۱۳ | ۷ | عدد های اعشاری | |
| ۱۰ | ۱۱ | ۰ | ۳ | ۶ | جمع عدد اعشاری | |
| ۱۲ | ۴ | ۰ | ۱۲ | ۲ | تفریق عدد اعشاری | |
| ۱۱ | ۳ | ۰ | ۸ | ۹ | ضرب اعداد اعشاری | فصل |
| ۷ | ۲ | ۰ | ۵ | ۵ | مساحت لوزی و دوزنقه | |

| | | | | | | |
|-------|-------|------|-------|-------|--------------------------|-------------|
| ۹ | ۱ | ۰ | ۱ | ۱ | محیط دایره | ششم |
| ۱۰ | ۴ | ۰ | ۲ | ۳ | حجم | |
| ۱۰ | ۱ | ۱ | ۶ | ۵ | گنجایش | |
| ۶ | ۵ | ۰ | ۱ | ۱۱ | جمع آوری و نمایش داده ها | فصل هفتم |
| ۲ | ۴ | ۱ | ۳ | ۲ | میانگین | |
| ۳ | ۲ | ۱ | ۲ | ۱ | احتمال | |
| ۱۶۴ | ۱۰۰ | ۸ | ۱۵۷ | ۱۴۳ | | جمع کل |
| ۲۹/۷۱ | ۱۸/۱۱ | ۱/۴۹ | ۲۴/۸۱ | ۲۵/۹۰ | | درصد |

در تحلیل و بررسی و نتیجه گیری از جدول شماره ۵ چنین برداشت می شود. ارایه های ثانویه زمینه ای، که توضیح سوابق تاریخی موضوع و آموزش است فراوانی ۲۵/۹۰٪ را به خود اختصاص می دهد. که حاکی از آن است که تقریباً ۴/۱ از محتوا را به خود اختصاص می دهد در این زمینه در مورد ارائه های ثانویه تمرکز دهنده توجه، باید به این نکته اشاره کرد که فراوانی آنها، تقریباً برابر بخش زمینه ای است، فراوانی این بخش ۲۴/۸۱٪ است. در مورد ارائه های ثانویه پیش نیازی که در تعریف آن می توان گفت: چنانچه برای بیان یک موضوع به تعریف مفاهیم مورد استفاده در آموزش نیاز باشد، این گونه توضیحات را پیش نیاز می نامیم. به عبارت دیگر، تمام اطلاعات لازم برای یادگیری موضوع آموزش را شرح و بسط پیش نیاز می نامیم؛ فراوانی آنها ۱/۴۹٪ است که نشان دهنده عدم توجه به این بخش می باشد. فراوانی ارائه های ثانویه کمک کننده به حافظه نیز ۱۸/۱۱٪ است. همان گونه که می دانید، گاهی آموزش حاوی روش هایی است که فراگیر را در یادآوری محتویات آموزش یاری می دهد. این گونه اضافات و توضیحات در آموزش را شرح و بسط کمک حافظه ای یا به اختصار حافظه ای می نامیم. فراوانی ارائه های ثانویه تبعی نیز ۲۹/۷۱٪ است که مقدار قابل توجهی است و حاکی از توجه به این بخش است.

۵- چهار اصل پیشنهادی تفکیک، تنوع مثال، همتا سازی و سطح دشواری در طراحی

کتاب ریاضی پنجم ابتدایی به چه میزان رعایت شده است؟

داده های جمع آوری شده از بررسی فصول مختلف کتاب بر مبنای این سوال در جدول ۵ ارائه شده است. این جدول فراوانی کل چهار اصل پیشنهادی تفکیک، تنوع مثال، همتا سازی و سطح دشواری در طراحی کتاب ریاضی پنجم ابتدایی را نشان می دهد.

جدول شماره ۶: اصول به حداکثر رساندن کارایی آموزش

| انواع محتوا و فراوانی کل آن ها | | | | موضوع | |
|--------------------------------|-----------|------|-------|----------------------------------|-----------|
| سطح دشواری | همتا سازی | تنوع | تفکیک | | |
| ۱ | ۳ | ۲ | ۱ | یادآوری عدد نویسی و محاسبات عددی | فصل اول |
| ۳ | ۲ | ۲ | ۰ | معرفی میلیارد | |
| ۲ | ۲ | ۴ | ۱ | جمع و تفریق عدد های مرکب | |
| ۱ | ۱ | ۰ | ۳ | الگو ها | |
| ۴ | ۲ | ۲ | ۱ | کسر های بزرگتر از واحد | فصل دوم |
| ۰ | ۱ | ۱ | ۱ | جمع و تفریق عدد های مخلوط | |
| ۲ | ۳ | ۳ | ۳ | ضرب کسرها | |
| ۲ | ۲ | ۴ | ۴ | تقسیم کسر ها | |
| ۱ | ۱ | ۱ | ۰ | ضرب عددهای مخلوط | فصل سوم |
| ۲ | ۴ | ۲ | ۳ | نسبت | |
| ۱ | ۱ | ۱ | ۱ | نسبت های مساوی | |
| ۲ | ۲ | ۲ | ۲ | تناسب | |
| ۰ | ۰ | ۱ | ۱ | درصد | فصل چهارم |
| ۵ | ۴ | ۱ | ۱ | تقارن محوری | |
| ۵ | ۵ | ۲ | ۲ | تقارن مرکزی | |
| ۵ | ۲ | ۱ | ۱ | زاویه و نیمساز | |
| ۵ | ۱ | ۰ | ۵ | چند ضلعی ها و مجموع زاویه آن ها | فصل پنجم |
| ۰ | ۳ | ۲ | ۴ | عدد های اعشاری | |
| ۴ | ۵ | ۰ | ۴ | جمع عدد اعشاری | |

| | | | | | |
|------------|-------|-------|-------|--------------------------|----------|
| ۳ | ۴ | ۰ | ۳ | تفریق عدد اعشاری | |
| ۱ | ۰ | ۱ | ۲ | ضرب اعداد اعشاری | |
| ۱ | ۱ | ۲ | ۳ | مساحت لوزی و دوزنقه | فصل ششم |
| ۱ | ۴ | ۱ | ۵ | محیط دایره | |
| ۰ | ۰ | ۱ | ۱ | حجم | |
| ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | گنجایش | |
| ۴ | ۳ | ۲ | ۵ | جمع آوری و نمایش داده ها | فصل هفتم |
| ۱ | ۱ | ۱ | ۰ | میانگین | |
| ۲ | ۱ | ۱ | ۲ | احتمال | |
| ۶۱ | ۶۱ | ۴۲ | ۶۰ | | جمع کل |
| ۱/۵۵ ۲۷ | ۲۷/۱۱ | ۱۸/۶۶ | ۳۶/۶۶ | | درصد |

در جدول ۶ فراوانی هریک از اصول به حداکثر رساندن کارایی آموزش (تفکیک، تنوع، همانندسازی و دشواری سطح) در انواع محتوای آموزشی مورد بررسی قرار گرفت، نتایج به دست آمده نشان داد که در کتاب ریاضی پنجم ابتدایی میزان توجه به اصول چهارگانه، $۳۳/۶۶$ مربوط به اصل تفکیک؛ $۲۷/۵۵$ در صد مربوط به اصل دشواری سطح؛ $۲۷/۱۱$ درصد مربوط به اصل همانندسازی و $۱۸/۶۶$ درصد مربوط به اصل تنوع بوده است. استنباطی که می توان از این درصدها و فراوانی ها به دست آورد به شرح زیر است: بیشترین فراوانی محتوا مربوط به سطح یادآوری می باشد. بعد از آن سطح کاربرد و در نهایت سطح کشف و ابداع مورد توجه بوده است..

بحث و نتیجه گیری

نتایجی که از تجزیه و تحلیل کتاب ریاضی پایه پنجم براساس الگوی مریل انجام شد، به شرح ذیل ارائه می گردد. بررسی ها در خصوص سوال اول پژوهش حاکی از آن است، که در کتاب ریاضی پنجم ابتدایی از مجموع کل محتوا $۳۳/۹۵$ حقایق، $۱۱/۱۶$ مفاهیم، $۳۶/۳۰$ روش کار و $۱۸/۶۰$ مربوط به اصول می باشد. این بخش از یافته با پژوهش یزدانی (۱۳۸۹) همسو و با پژوهش رحیمی و همکاران ناهمسو می باشد. آنچه که در تبیین این یافته می توان بیان

داشت این است که میزان توجه به حقایق تقریباً در راستای میزان توجه به روش کار می باشد. روش کار مجموعه ی نظام یافته ی اعمال و فعالیت هایی است که برای رسیدن به یک هدف یا حل یک مسئله یا تولید یک محصول خاص صورت می گیرد. مثل روش محاسبه ی محیط دایره . زیرا ابتدا مراحل آن قابل تعیین است سپس ترتیب خاص دارد و در نهایت نتیجه ی خاصی نیز به دنبال دارد. لذا با توجه به مساله محور بودن درس ریاضی، میزان توجه به روش کار بیشتر از سایر انواع محتوا مورد توجه قرار گرفته است. هر چند که روش کار به نسبت سایر انواع محتوای آموزشی مورد توجه بیشتری قرار گرفته است اما با توجه به فلسفه و ماهیت درس ریاضی می توان بیان داشت که در این بخش به شکل مطلوبی به انواع محتوای آموزشی پرداخته شده است.

در خصوص سوال دوم مبنی بر میزان توجه به سطوح عملکرد، نتایج حاصل از بررسی صورت گرفته نشان داد: یادآوری در حوزه حقایق $10/15\%$ از کل محتوا را به خود اختصاص داده است، که نسبت قابل توجهی بین حوزه های یادگیری در دیگر زیر مجموعه هاست. یادآوری در حوزه مفاهیم $79/13\%$ از محتوا را به خود اختصاص می دهد، که رقم قابل توجهی است. و در بین حوزه های کاربرد و کشف و ابداع در همین حوزه مفاهیم رتبه دوم از نظر فراوانی را داراست. عملکردی که فراگیر اطلاعات آموخته شده را در موقعیت های جدید اعمال می کند یا به کار می گیرد، یا همان کاربرد در حوزه مفاهیم از بیشترین فراوانی یعنی $92/15\%$ برخوردار است، که بیشترین فراوانی در حوزه مفاهیم را داراست. و اما کشف و ابداع که در سه حوزه مفاهیم، روش کار و اصول و قوانین کم ترین فراوانی را داراست، در حوزه مفاهیم $64/1\%$ محتوا را به خود اختصاص می دهد. یادآوری در حوزه روش کار $25/16\%$ را به خود اختصاص می دهد، که این درصد حاکی از آن است عملکردی که فراگیر برای انجام آن به جستجو در حافظه ی خود می پردازد تا اطلاعات آموخته شده را باز یافته و به همان صورت یا با ساختاری جدید ارائه نماید، در حوزه روش کار بیشترین فراوانی را داراست. اما کاربرد نیز در حوزه روش کار از فراوانی تقریباً همسان یاد آوری در این بخش برخوردار است، که حاکی از تعادل در پرداختن به این دو مقوله است، فراوانی کاربرد در روش کار $76/15\%$ است. در نهایت در بخش روش کار

می‌رسیم به بخش کشف و ابداع، که کلا به جز حوزه مفاهیم، از فراوانی درصدی زیر ۱ برخوردار است؛ در این بخش نیز فراوانی آن ۹۸٪ است، که یعنی کمتر از یک درصد.

در حوزه اصول و قوانین، یادآوری بیشترین فراوانی را دارد که معادل ۱۱/۸۲٪ است اما فراوانی کاربرد در حوزه اصول و قوانین که تقریباً ۳/۲ فراوانی یادآوری در همین بخش هست، ۷/۵۵٪ است. آخرین بخش کشف و ابداع در حوزه اصول و قوانین هست که فراوانی ۱/۱۴٪ را به خود اختصاص داده. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت علیرغم تاکید زیاد بر روش اکتشافی و اهمیت دستیابی دانش آموز به سطوح بالای عملکرد یادگیری و در نتیجه افزایش دقت، عمق و ماندگاری آموزشی، به نظر می‌رسد که در کتاب ریاضی پایه پنجم سطوح عملکرد مورد انتظار، کاربرد می‌باشد و این نکته ممکن است نشانگر ضعف در محتوای کتاب درسی قلمداد گردد.

همچنین تعمیم‌های توضیحی از فراوانی ۳۳/۴۷٪ برخوردار هستند که حاکی از توجه متعادل به این حوزه است. نمونه توضیحی با داشتن فراوانی ۲۶/۹۱٪ در جایگاه سوم از نظر داشتن سهم بین انواع ارائه اولیه قرار دارد. اما در مورد تعمیم سوالی که اصلاً به آن توجهی نشده است، فراوانی آن ۰/۹۷٪ است، یعنی کمتر از یک درصد، که حاکی از عدم توجه به این حوزه است. و اما نمونه سوالی با فراوانی ۳۸/۶۳٪ بیشترین فراوانی را دارد و این با توجه به موضوع کتاب (ریاضیات) امری طبیعی است. مقایسه فراوانی انواع محتوا (جدول ۴) و فراوانی تعمیم‌های توضیحی و نمونه‌های توضیحی نشان می‌دهد که برای بیشتر مفاهیم، روش کارها و اصول هم صورت کلی آنها در قالب تعمیم توضیحی بیان شده است و هم برای فهم بیشتر مطلب نمونه‌های توضیحی در کنار آنها بیان شده است. در ضمن فراوانی نمونه‌های سوالی فرصت کافی را برای فراگیر فراهم می‌کند که توانایی خود را ارزیابی کند و فرصت بیشتری برای عمق بخشیدن با آموخته‌هایش در اختیار داشته باشد. اما نقد عمده‌ای که بر شیوه ارائه مطالب وارد است این است که از شیوه ارائه تعمیم سوالی برای ارائه مفاهیم، روش کارها و اصول استفاده نشده است.

در تحلیل و بررسی و نهایتاً نتیجه‌گیری از سوال ۴ چنین برداشت می‌شود: رایج‌ترین تانویه زمینه‌ای، که توضیح سوابق تاریخی موضوع و آموزش است. فراوانی ۲۵/۹۰٪ را به خود

اختصاص می دهد. که حاکی از آن است که تقریباً $4/1$ از محتوا را به خود اختصاص می دهد در این زمینه. در مورد ارائه های ثانویه تمرکز دهنده توجه، باید به این نکته اشاره کرد که فراوانی آنها، تقریباً برابر بخش زمینه ای است، فراوانی این بخش $24/81\%$ است. در مورد ارائه های ثانویه پیش نیازی که در تعریف آن می توان گفت: چنانچه برای بیان یک موضوع به تعریف مفاهیم مورد استفاده در آموزش نیاز باشد، این گونه توضیحات را پیش نیاز می نامیم. به عبارت دیگر، تمام اطلاعات لازم برای یادگیری موضوع آموزش را شرح و بسط پیش نیاز می نامیم؛ فراوانی آنها $1/49\%$ است که نشان دهنده عدم توجه به این بخش می باشد.

و در نهایت در خصوص سوال مربوط به اصول به حداکثر رساندن کارایی آموزش (تفکیک، تنوع، همانندسازی و دشواری سطح) در محتوای کتاب ریاضی پایه پنجم، آن چه که از تحلیل بدست آمده مشخص است در کتاب ریاضی پنجم ابتدایی میزان توجه به اصول چهارگانه، $33/66$ مربوط به اصل تفکیک؛ $27/55$ در صد مربوط به اصل دشواری سطح؛ $27/11$ درصد مربوط به اصل همانندسازی و $18/66$ درصد مربوط به اصل تنوع بوده است. این بخش از یافته با پژوهش یزدانی (۱۳۸۹) همسو و با پژوهش رحیمی و همکاران ناهمسو می باشد. همچنانکه از یافته های بدست آمده مشخص است: بیشترین فراوانی محتوا مربوط به اصل تفکیک می باشد. بعد از آن اصل دشواری و در نهایت اصل همانندسازی و اصل تنوع مورد توجه بوده است. لذا با توجه به ماهیت درسی ریاضی و مساله محور بودن مباحث و مفاهیم مطرح شده در کتاب مذکور، میزان توجه به اصول چهارگانه (تفکیک، تنوع، همانندسازی و دشواری سطح) به طور مطلوب رعایت گردیده است، هر چند ضروری است بسته به موضوع و مفاهیم مطروحه در کتاب درسی، سعی شود محتوا طوری طراحی و تدوین شود که از اصل متناسب مربوط به هر محتوا جهت به حداکثر رساندن فرایند یادگیری استفاده شود.

پیشنهادهای

در راستای نتایج به دست آمده، موارد ذیل بعنوان پیشنهاد ارائه می گردند:

۱- با وجود تاکید زیاد بر تدریس درس ریاضی به شیوه اکتشافی، همچنان درس ریاضی پایه پنجم به شیوه سنتی تدریس می شود. لذا در این راستا پیشنهاد می شود تجربیات یادگیری بر اساس روش های جدید از جمله اکتشافی تدوین شود و انواع محتوا در درس ریاضی بطور همزمان مورد توجه قرار گیرد.

۲- پیشنهاد می شود در طراحی برنامه درسی ریاضی پایه پنجم طوری عمل شود که دانش آموزان بتوانند تمرینات داخل کتاب را در کلاس و با راهنمای معلم با استفاده از ابزارهای ساده و کمک آموزشی انجام دهند و در مجموع به قسمت های تمرین و ارزیابی توجه بیشتری گردد. همچنین ارایه مثال ها همراه با غیر مثال ها در کتاب ریاضی صورت پذیرد و مثال های جدید و متنوعی طرح شود تا میزان یادگیری فراگیران از تمیز بین مثال از غیر مثال افزایش یابد.

۳- بازنگری در اهداف، محتوا و روش های تدریس در درس ریاضی پایه پنجم به عنوان یک ضرورت مورد توجه قرار متولیان و معلمان قرار گیرد و به اصول به حداکثر رساندن یادگیری بویژه اصل همتا سازی در محتوای درس ریاضی توجه بیشتری مبذول گردد.

۴- پیشنهاد می شود در طراحی برنامه درسی ریاضی پایه پنجم طوری عمل شود که دانش آموزان بتوانند تمرینات داخل کتاب را در کلاس و با راهنمای معلم با استفاده از ابزارهای ساده و کمک آموزشی انجام دهند.

۵- مؤلفان کتب درسی ریاضی پایه پنجم باید در انتخاب محتوا و مطالب آموزشی دقت بیشتری از خود نشان داده و با شناسایی سطح دانش دانش آموزان، مطالب را متناسب با سن تحصیلی آنان تألیف نمایند.

۶- گزینش و انتخاب مؤلفان کتاب درسی برای درس ریاضی پایه پنجم به گونه ای باشد که افراد انتخاب شده مسلط بر محتوای کتب درسی بوده و در رشته و تخصص خود مشغول به

تدوین کتاب شوند. همچنین با توجه به اهمیت نقش معلمان در نحوه ارائه آموزش ریاضی و شکوفایی استعدادهای دانش آموزان، پیشنهاد می شود زبده ترین معلمان، تدریس درس ریاضی را برعهده بگیرند.

۷-در نوع دانش، موضوعات عملی را در صدر اهداف قرار دهند، در تدوین کتاب راهنمای معلم ریاضی پایه پنجم بین موضوعات درسی(حقایق، مفاهیم، روش کار و اصول و قوانین) تفاوت قابل شوند تا از خطای مباحث و موضوعات جلو گیری به عمل آید.

منابع و ماخذ

استاد حسنلو، حسین؛ فرجی، زلیخا و شکرالهی، رقیه(۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب های علوم تجربی چهارم و پنجم براساس اهداف آموزشی مریل، فصلنامه پژوهش های برنامه درسی، ۹(۶)، ۱۱۸-۱۳۲.

امیری، حمیدرضا و دیگران(۱۳۹۹). کتاب ریاضی پایه پنجم، تهران، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

ستایش، حسن(۱۳۸۵). ساختار محتوای کتاب درسی دانشگاهی با رویکرد کاوش محور در کتاب درسی دانشگاهی: ساختار و ویژگی ها ، اولین همایش بین المللی کتاب درسی دانشگاهی. سمت.

سند برنامه درسی ملی، (۱۳۹۱). سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.

حسن مرادی، نرگس(۱۳۹۰). تحلیل محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی، تهران: آبیژ طاووسی، رقیه؛ مزراعی، مصطفی؛ طالبی، احسان (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه ششم ابتدایی بر اساس الگوی مریل در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷. فصلنامه پویا در آموزش علوم پایه. ۲۵-۴۰.

ظفری نژاد، عادل(۱۳۹۲) تحلیل محتوا کتاب درسی، تهران [انتشارات آبیژ. رسولی، مهستی؛ امیرآشتیایی، زهرا(۱۳۹۳). تحلیل محتوا با رویکرد کتب درسی. تهران:جامعه‌شناسان.

دواجی، رفعت(۱۳۹۴). ضرورت آموزش ریاضی در دوره ابتدایی، اولین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم تربیتی، شیراز.

یزدانی، صغری (۱۳۸۸). تحلیل و ارزشیابی کتاب ریاضی اول ابتدایی بر اساس الگوی مریل و روش ویلیام رومی در سال تحصیلی ۸۸-۸۷، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور.

یار محمدیان، محمد حسین. (۱۳۹۶). اصول برنامه ری ی درسی، تهران یادواره کتاب محمدی، یاور؛ ادیب منش، مرزبان (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب فیزیک پایه دهم رشته ریاضی فیزیک با استفاده نظریه نمایش اجزای مریل، فصلنامه جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۲(۲). ۸۰-۹۱.

نوریان، محمد (۱۳۹۶)، راهنمای علمی تحلیل محتوای کتاب های درسی دوره ابتدایی، تهران نشر شورا

Kimberly A. Neuendorf (2018). *The content analysis guidebook online*, Cleveland state University.

Eshnalt & MF, (2010) *Generation of Interpersonal stress ful Events Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) for children with autism.*

Merrill, M. D., 1983, *Instructional-design theories and models: An overview of their current status, 1* , 282-333.

Merrill M. D., Twitchell D., 1994, *Instructional design theory*, 1sted., Published by Educational Technology, p 192.

Merrill M. D., Reigeluth C. M., Faust G. W., 1979, *The instructional quality profile: A curriculum evaluation and design tool*, Academic Press New York. 165-204.

Mike, palmquist (2016). *content analysis*, Department if English at Colorado state University.

Investigating the effectiveness of animation of preschool children's paintings on their creativity

Ali Saeidi¹, Lale Kharazian², Shima Farhang Razi³

Since, according to most psychologists, creativity appears in the first years of a child's life and is initially associated with imagination, imagination is undoubtedly one of the most important factors that make creative thinking possible; Therefore, paying attention to the issue of mental creations in childhood is extremely important. The purpose of this study is to investigate the effect of animation of children's paintings on their creativity. The statistical population of this study is all preschool girls and boys in 7 district of Mashhad, from which 82 people were selected by convenience sampling. The experimental research method was pre-test and post-test. Research tools include children's drawings, dolls and animations made from the same drawings. The data collected in this study were the result of creativity scores inferred from children's drawings in pre-test and post-test, which were obtained by scoring three professors specializing in creativity, especially children's creativity. Data were analyzed using pre-test, post-test intergroup comparison method and data were analyzed using paired t-test. Independent t-test was also used to compare the scores of girls and boys. The results show that animation and movement have a significant effect on motivation as well as children's creativity, and there is a significant difference between pre-test and post-test scores of girls and boys.

Keywords: animation, painting, preschool children, imagination, dolls, creativity.

¹ Assistant Professor of Department of Psychology in Farhangian University, Mashhad, Iran. ali.saeidi@cfu.ac.ir

² Assistant Professor of Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

³ M.A of Art Educator Training, International University of Imam Reza, Mashhad, Iran.

The impact of the social media on School's brand (Case study: Instagram social network of elementary schools in Isfahan)

Shahla Zahabioun¹, Fateme moradi², Esmaeil tavassoli³

Considering the necessity of using cyberspace in accordance with the document of fundamental transformation of education, readiness in contingent conditions and the necessity of continuing education by using the effective opportunities available in cyberspace and parents' concern in choosing an efficient school for students, The purpose of this study was formed The effect of social media on the brand of primary schools. Due to the infinity of the study population, the sample size is 384 people through Cochran's formula, which was selected by random clustering. The instrument used was a researcher-made questionnaire. Cronbach's alpha and retest methods were used to ensure the validity of the narrative content by professors and experts and to ensure the reliability of the measurement tool. The results showed that the seven beehive factors proposed by Smith have a positive and significant relationship with the brand and all the dimensions proposed by Acker.

Keywords: Social Media, Brand Equity, Elementary Schools, Instagram.

¹ University professor, Iran- Isfahan. shahla_zahabioun@yahoo.com

² Bachelor of educational Sciences from fatemeh zahra Farhangian University, Iran- Isfahan.

³ Master from Shahid Beheshti University, Iran-Isfahan.

Survey of employment status of educational science graduates

Mohammad Mahdi Babae¹

The issue of employment of higher education graduates is one of the important economic and social issues of the country and is necessary to predict future plans. The aim of this study was to determine the employment and unemployment status of educational science graduates. The research method is descriptive-survey. In terms of purpose, this research is applied. The statistical population included undergraduate and graduate graduates in the field of educational sciences from Payame Noor University of Babol, Islamic Azad University of Babol and Mazandaran in 2017. From the statistical population, 165 graduates were selected by available sampling method. Data were analyzed using Chi-square test, independent two-group t-test, correlation coefficient using SPSS21 software. The results showed that the employment status of graduates is related to the gender of men and women and there is a significant relationship between the employment status of undergraduate and graduate students. There is a significant difference between the employment status of graduates and their place of residence. There is a significant difference between the grade point average and the employment status of graduates. There is a significant difference between the amount of research activities and the employment status of graduates.

Keywords: employment, unemployment, educational science graduates.

¹ PhD student in Economics and Financial Management of Higher Education, University of Tehran, Iran. m.zmbm67@gmail.com

Investigating the effect of emotional skills training on the dimensions of family efficiency in the outbreak of the Corona Disease

Setareh Mousavi¹

The aim of this study was to investigate the effect of emotional skills training on the dimensions of family efficiency in Isfahan in the outbreak of the corona. The statistical population of this study was the parents with children educating in primary schools in 1998-99. To select a sample, 32 couples (64 people) were selected from the parents of primary school students and randomly divided into experimental and control groups. The main hypothesis of the study was to investigate the effect of emotional skills training on the dimensions of family efficiency in outbreak of the corona. The questionnaire (SFI) was designed by Beavers and Hampson (1990) to assess an individual's perception of family performance. The structure of this questionnaire is consistent with Beavers' model of family functioning. The independent variable was emotional skills training which was adjusted in eight sessions and taught to the experimental group. The results showed that emotional skills training increases the dimensions of family efficiency in the outbreak of the corona and there is a significant difference between the results of the control and experimental groups ($P < 0.01$).

Keywords: Emotional skills training, family efficiency, corona.

¹ PhD in curriculum Development, primary school teacher in Isfaha, Iran.
setarehmousavi@gmail.com

Investigating the Current Situation of Art Education from the Perspective of Elementary Teachers

Hasan Yousefi¹

Art education is one of the basic functions of the educational system. However, today, art does not have a proper place in Iranian curricula, so the present study was conducted to examine the current state of art education from the perspective of teachers. The research method was descriptive-survey and the statistical population of this study was all primary school teachers in Qazvin education district two in the academic year 2017-2018. The statistical sample consisted of 200 teachers who were selected by the available method. According to the purpose and subject of the research, the data were collected through a questionnaire and finally the data were collected using frequency, percentage, mean and t-test. Single samples were analyzed in SPSS-23 software. The results showed that the construction of artistic objects ($P < 0.05$, $t = 4.38$), knowledge of nature and its components in creation ($P < 0.05$, $t = 4.50$), knowledge of the beauties of nature ($0.05 P < 0.04$, $t = 4.34$), recognition of cultural heritage ($P < 0.05$, $t = 4.78$), strengthening of the five senses ($P < 0.05$, $t = 4.67$), understanding the laws of the world of creation By observing the works of creation ($P < 0.05$, $t = 4.23$), creating interest in relatives ($P < 0.05$, $t = 4.20$), Iranian customs ($P < 0.05$, $T = 4.23$), understanding the laws of the world of creation through observation in the works of creation ($P < 0.05$, $t = 4.10$), is less than average, which means that art education in these dimensions in primary schools does not go well. Considering the findings, it is necessary in cases such as storytelling by students, students' attention to their surroundings, cultivation of moderate intelligence should be strengthened, while it seems that considering the requirements, values Cultural and indigenous origin of the country, it is better to consider art education as a theoretical basis in designing art curricula for the officials of the educational system.

Keywords: Art Education, Nature, Aesthetics, Art Production, Art Cultural Heritage, Art Criticism.

¹ Faculty membership, Farhangian University. Qazvin. Iran. Hasanyousefi49@gmail.com

Identifying and analyzing the factors affecting the success of the internship course in empowering student teachers

Anis Rajaei Topkanloo¹, Mahdi Mahmodi²

The purpose of this study is to identify and analyze the factors affecting the success of the internship course in empowering students and teachers of Farhangian Shahid Hasheminejad University of Mashhad. The study population included all student teachers of Farhangian University of Shahid Hasheminejad, Mashhad girls, 1352 people who were studying in the academic year 1399-1400. According to Morgan table, the sample number was 297 people. The sample was selected from students who have passed internship courses 1 to 4. Data collection tools include a researcher-made questionnaire of factors affecting the success of the internship course in student-teacher empowerment, the validity of which was approved by the tutor and 10 expert professors using the Delphi technique and its reliability by using the software SPSS.22 software was calculated by Cronbach's alpha coefficient of 0.96. Exploratory factor analysis was used to identify and analyze the factors affecting the success of the internship course in student-teacher empowerment. Findings showed that the variables affecting the success of the internship course in empowering student-teachers in five groups: "field", "acquisition of professional qualifications", "executive schools", "role of tutor" and "acceptance of internship plan by Relevant persons" can be identified. It is suggested that in order to empower student teachers, variables such as "adequacy of the number of students in each group under the supervision of the internship supervisor", "training and employment of specialized instructors" and "timely presence of supervisors during the internship" should be considered more.

Keywords: Internship, Empowerment, Student-Teacher, Farhangian University.

¹ M.Sc., Educational Sciences, Curriculum Planning, Payame Noor University, Damghan, Iran. anisrajaee67@gmail.com

² Assistant Professor, Department of Education, Payam Noor University, Tehran, Iran.

Relationship between self-directed educational processes and academic performance: A review research

Zahra Azad Disfani¹

The main purpose of this study is to identify self-directed educational processes (with emphasis on cognitive-social approach) and to investigate their interrelationship with academic performance and provide an appropriate model in this field. For this purpose, a review research method was used. The study was carried out in a systematic manner to the extent of theoretical saturation and by examining 36 scientific texts. Studies confirm that educational processes are based on people's perception of "self" and showed that there is a reciprocal relationship between these processes and these relationships show that in educating learners, emphasis and interventions in teaching each component over the other component. There is an interrelationship between academic performance and self-perception as well as related academic processes. At the end, a suitable theoretical model about the relationships between academic processes was presented. Based on the results of this study, it seems that the inclusion of self-directed academic processes in the list of educational programs of schools and universities and changing the structure of their curriculum and educational in this regard, will provide the background for excellence and progress of learners.

Keyword: Cognitive-social approach, self-perception, self-directed academic processes.

¹ Instructor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Shahid Hasheminejad Campus, Mashhad, Iran. zahra.azad47@yahoo.com

The effectiveness of emotion therapy on psychological well-being, social acceptance and social adequacy of teachers

Zahra Ardestani Balaie¹, Parinaz Banisi², Saeideh Zomorodi³

The aim of this study was to evaluate the effectiveness of emotion therapy on psychological well-being, social acceptance and social adequacy of Varamin primary school teachers. The research method was quasi-experimental with pre-test-post-test design with a control group. The statistical population in this study included all primary school teachers in Varamin. The sample size of this study was equal to 30 teachers. The method available in the experimental and control groups was used to select the research samples. Data collection tools in this study were Carl Reef Psychological Welfare Questionnaire (2002), Crown and Marlowe Social Acceptance (1960), Flanner's Social Adequacy (1990) and Susan Johnson (1980) Emotional Couples Counseling Sessions. SPSS software and multivariate analysis of covariance tests were used to analyze the data. In this study, descriptive statistics were used to calculate the mean and standard deviation of research variables and show the frequency and related graphs, and inferential statistics were used to test the hypotheses. The results showed that emotion therapy is effective on psychological well-being, social acceptance and social adequacy of teachers.

Keywords: Emotion-oriented therapy, Psychological well-being, Social acceptance, Social adequacy.

¹ Islamic Azad University. z.ardestani7337@gmail.com

² Islamic Azad University

³ Islamic Azad University

Content analysis of fifth grade elementary math textbook using Merrill component theory

Amene Sadr¹

The aim of this study was to analyze the content of the fifth-grade mathematics textbook in the academic year 1399-1400, using David Merrill's component theory. The research method of this article is descriptive and based on content analysis with a quantitative and qualitative approach and its statistical population is the fifth-grade mathematics textbook. A checklist was used to collect data. Findings show that: 1- The content of the fifth elementary mathematics textbook according to Merrill model, creates and develops a method content 2- According to Merrill model, the initial presentation (practice and evaluation section) in the content of the fifth elementary mathematics textbook is observed 3. According to Merrill's model, the secondary presentation method is not observed in the general expression section, but in the example and question expression section, it is observed in a desirable way. 4- According to Merrill model in the section of principles of presentation and evaluation, respectively the principle of separation (36/66); Difficulty level (27/55); The principle of matching (27/11) and the principle of diversity (18/66) have been observed.

Keywords: Content Analysis, Merrill Component Theory, Fifth Grade Math Book.

¹ farhangian university of ilam. am.sadr013@gmail.com

In This Issue:

Investigating the effectiveness of animation of preschool children's paintings on their creativity

Ali Saeidi, Lale Kharazian, Shima Farhang Razi

The impact of the social media on School's brand

(Case study: Instagram social network of elementary schools in Isfahan)

Shahla Zahabioun, Fateme moradi, Esmail tavassoli

Survey of employment status of educational science graduates

Mohammad Mahdi Babae

Investigating the effect of emotional skills training on the dimensions of family efficiency in the outbreak of the Corona Disease

Setareh Mousavi

Investigating the Current Situation of Art Education from the Perspective of Elementary Teachers

Hasan Yousefi

Identifying and analyzing the factors affecting the success of the internship course in empowering student teachers

Anis Rajaei Topkanloo, Mahdi Mahmodi

Relationship between self-directed educational processes and academic performance: A review research

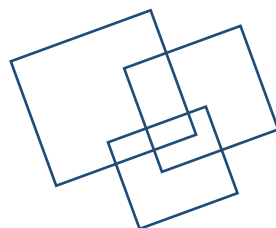
Zahra Azad Disfani

The effectiveness of emotion therapy on psychological well-being, social acceptance and social adequacy of teachers

Zahra Ardestani Balaie, Parinaz Banisi, Saeideh Zomorodi

Content analysis of fifth grade elementary math textbook using Merrill component theory

Amene Sadr





Farhangian University
Shahid Hasheminejad Campus

Pouyesh Journal

In Teaching Educational Studies and Counseling

14

▪ Vol . 7

▪ Spring\$summer, 2021

▪ Pages, 210
