



دانشگاه شیراز  
پدیس شهید باهنر شیراز

## دوفصلنامه پویش

## در آموزش علوم تربیتی و مشاوره

۱۵

---

▪ سال هفتم

---

▪ پاییز و زمستان ۱۴۰۰

---

▪ ۲۰۶ صفحه



دانشگاه فردوسی مشهد  
پژوهش‌های علمی پژوهشی

## دوفصلنامه پویش

### در علوم تربیتی

۱۵

### و مشاوره

سال هفتم

پاییز و زمستان ۱۴۰۰

۲۰۶ صفحه

صاحب امتیاز: دانشگاه فرهنگیان

مدیرمسئول: دکتر مهناز بزمی

سردبیر: دکتر صدیقه کاظمی

مدیر داخلی: دکتر مهری اعزازی

عضای هیئت تحریریه

دکتر بهروز مهram

دکتر صدیقه کاظمی

دکتر انسی کرامتی

دکتر مرضیه دهقانی

دکتر شراره سادات سرسرایي

دکتر حسین کارشکی

دکتر محمد نوریان

دکتر علی سعیدی

ویراستار: دکتر مریم معین درباری

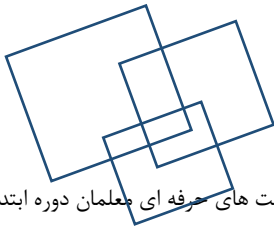
صفحه آرا: الهه حسین پور یزدانی

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.

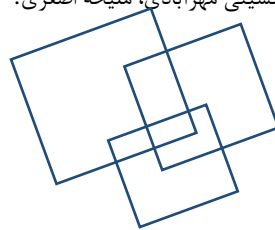
پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد، در گامی دیگر و بهتر برای فراهم آوردن زمینه مناسب برای توسعه پژوهش و تولید علم با توجه به رسالت تربیتی و تخصصی دانشجو معلمان و با حمایت معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه فرهنگیان اقدام به انتشار فصلنامه الکترونیکی پویش در علوم تربیتی و مشاوره، نموده است. سامانه این فصلنامه به آدرس:

[educationscience.cfu.ac.ir](http://educationscience.cfu.ac.ir)

آنچه در این شماره خواهید دید:



- ۱... بررسی نقش واسطه ای خودکارآمدی در رابطه ی ویژگی های شخصیتی با صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی... میمنت عابدینی بلترک، علی کریمی مزیدی.
- ۲۰... بررسی رابطه اضطراب ناشی از ویروس کرونا و انگیزش تحصیلی دانش-آموزان دختر مدارس نمونه دولتی دوره متوسطه اول سندج..... سید محمد سیدکلان، سارینا فریادی، ندا زارعی.
- ۳۵... بررسی تأثیر هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری با متغیر میانجی عزت نفس..... صفورا نیکومنش.
- ۵۷... بررسی پیش بینی پذیری فرسودگی شغلی بر اساس ویژگی های شخصیتی و خودکارآمدی در معلمان ابتدایی ..... علی رضاوندی، زهرا ایرانمنش، وحید منطری توکلی.
- ۶۹... تاثیر توانبخشی شناختی مبتنی بر رایانه (نرم افزار آرام) بر کارکردهای اجرایی (توجه انتخابی، حافظه کاری و بازداری رفتاری) دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص..... سالار نظرزاده گیگلو، دکتر جلیل فتح آبادی، دکتر وحید نجاتی، دکتر ندا نظربند، دکتر وحید صادقی فیروز آبادی.
- ۹۰... بررسی تأثیر استفاده از فناوری واقعیت افزوده بر یادگیری و یادداری دانش آموزان در درس زبان انگلیسی ..... مهسا اکملی، اسماعیل زارعی زوارکی، سعید پورروستایی اردکانی.
- ۱۰۵... اثربخشی قصه گوئی بر میزان هوش اخلاقی و گنجینه لغات دانش آموزان پایه دوم دبستان..... حسین تربتی نژاد، صفیه قاسم پور، سمیرا طاهونه بان گل خطمی.
- ۱۲۴... اثربخشی آموزش حرکات ترکیبی بر کارکردهای اجرایی و عملکرد ریاضی دانش آموزان پسر دارای اختلال ریاضی..... رضا میرمهدی، نعمت اله صالحی، پری داعی الحسین.
- ۱۴۵... بررسی اثر خودپنداره مدیران مدارس بر یادگیری سازمانی با میانجی گری اخلاق حرفه ای..... زهرا احتشام، زهرا قموشی.
- ۱۶۸... بررسی ارتباط عملکرد خانواده با مسئولیت-پذیری اجتماعی در دانشجویان دختر دانشگاه قم..... حکیمه سادات حسینی مهرآبادی، ملیحه اصغری.



## 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.  
تصره: ارائه تصویر، جدول، اشکال و نمودارها در متن مقالات بلامانع است.



## بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه‌ی ویژگی‌های شخصیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی<sup>۱</sup>

میمنت عابدینی بلترک<sup>۲</sup>، علی کریمی مزیدی<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه‌ی ویژگی‌های شخصیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی دولتی شهر فسا در سال ۱۳۹۹ می‌باشد. جامعه آماری، معلمان مدارس ابتدایی دولتی شهر فسا بوده که بر اساس جدول نمونه‌گیری مورگان ۳۳۹ نفر از معلمان به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش، پرسشنامه استاندارد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ملائی‌نژاد (۱۳۹۱)، خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲) و ویژگی‌های شخصیتی نئو (۱۹۸۵) بوده که پایایی آنها بر اساس ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۸۳، ۰/۸۳ به دست آمد یافته‌ها نشان داد که خودکارآمدی نقش واسطه‌ای در رابطه ویژگی‌های شخصیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند. بین ویژگی‌های شخصیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای رابطه معناداری وجود دارد، بین ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی و بین خودکارآمدی با صلاحیت‌های حرفه‌ای رابطه مثبت و معناداری به دست آمد. روی هم رفته؛ ویژگی‌های شخصیتی از طریق خودکارآمدی با ضریب همبستگی ۰/۱۶۸ با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان با ضریب همبستگی ۰/۲۳۹ رابطه دارد. بنابراین خودکارآمدی در رابطه با ویژگی‌های شخصیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای نقش واسطه‌ای را ایفا می‌کند.

**واژگان کلیدی:** خودکارآمدی، ویژگی‌های شخصیتی، صلاحیت‌های حرفه‌ای، معلم.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۶/۲۶ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۸/۱۷

<sup>۲</sup> استادیار گروه علوم تربیتی، رشته مطالعات برنامه‌درسی، دانشگاه مازندران، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی،

بابلسر، ایران (نویسنده مسئول) abedini.gilan@gmail.com

<sup>۳</sup> کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، آموزش و پرورش شهرستان فسا، شیراز، ایران.

## مقدمه

صلاحیت حرفه ای<sup>۱</sup> معلمی شامل آن دسته از دانش ها، نگرش ها، مهارت ها و رفتارهایی است که معلم با کسب آنها می تواند در فرایند تعلیم و تربیت، رشد جسمی، عقلی، عاطفی و اجتماعی فراگیران را تسهیل کند صلاحیت واجد ویژگی هایی می باشد؛ از جمله اینکه به یک توانمندی منتهی می گردد، کاربردی باشد، قابل اندازه گیری و سنجش باشد، در فرایند یاددهی و یادگیری و پاسخگوی نیازهای خاص هر موقعیت باشد (فرزانه و همکاران، ۱۳۹۳). صلاحیت های حرفه ای تنها مهارت های ساده نیستند بلکه راه های قابل مشاهده ای برای دستیابی به عملکرد مؤثر می باشند. آنها از توانایی ذاتی، حاصل توسعه و رشد فرد در هر زمان تا حدودی وابسته به محیط ناشی می شوند و اجازه می دهد تا فرد به یک عملکرد کارآمد داشته باشد (بلاسکووا<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۵).

معلمان در جهت ارتقای حرفه معلمی لازم است صلاحیت های حرفه ای خود را ارتقا دهند. یکی از متغیرهای اثرگذار بر صلاحیت حرفه ای معلمان، ویژگی های شخصیتی<sup>۳</sup> است. شخصیت افراد باعث افزایش صلاحیت حرفه ای آنها می شود. سازش و هماهنگی بین نوع شخصیت و نوع محیط باعث سازگاری بیشتر با شغل و حرفه می گردد که به نوبه خود منجر به صلاحیت حرفه ای مثبت می شود. معلمان با برخورداری از ویژگی های شخصیتی می توانند شناخت بهتری از خود کسب نموده و با برنامه ریزی و کنترل بیشتر، فعالیت های بهتری انجام دهند و در همین راستا خودکارآمدی خود را نیز تقویت کنند.

باورهای خودکارآمدی، تعیین کننده این هستند که افراد تا چه زمان قادر به پایداری در برابر دشواری ها خواهند بود و تا چه اندازه می کوشند تا به کامیابی دست یابند؛ بنابراین، باورهای خودکارآمدی ویژگی تعیین کننده و مهمی است که در تصمیم گیری یک فرد برای دستیابی به اهداف خود، میزان تلاش و همت او را معین می کند (نلسون<sup>۴</sup>، پومز<sup>۵</sup> و وولف<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲؛ شنک<sup>۷</sup> و دیندتو<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰). خودکارآمدی<sup>۹</sup> به عنوان یک عامل شناختی، می تواند به

<sup>1</sup> professional competence

<sup>2</sup> Blaskova

<sup>3</sup> personality trait

<sup>4</sup> Nelson

<sup>5</sup> Pom

<sup>6</sup> Wolf

<sup>7</sup> Schunk

<sup>8</sup> DiBenedetto

<sup>9</sup> self efficacy



معلمان کمک کنند و مسیر رسیدن به موفقیت را برایشان هموار سازد. بنابراین، شناخت این عوامل و راه‌های تقویت آن برای پیشبرد اهداف در آموزش و پرورش اهمیت فراوانی دارد. معلمان خودکارآمد اهداف آموزشی را خود تنظیم می‌کنند و پیوسته می‌کوشند حتی در شرایط نامطلوب به آنها دست یابند. علاوه بر این بالا بودن سطح باورهای خودکارآمدی معلم باعث توسعه‌ی روش‌های نوین در جهت حل مشکلات خواهد بود (زینال زاده، ۱۳۹۲). هر آنچه معلم انجام می‌دهد از افکار، انگیزه‌ها و باورهای او نشأت می‌گیرد. باورهای افراد در درک و تبیین چگونگی سازماندهی و حل مسائل و مشکلات گوناگون نقش اساسی دارند و در حقیقت پیش‌بینی‌های قدرتمند رفتار در آینده هستند. باورهای معلمان نیز فیلترهای شناختی هستند که او را به طور خودکار مستعد تفکر و عمل به شیوه‌ای خاص می‌نمایند.

پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که معلم و ویژگی‌های شخصیتی<sup>۱</sup> او نقش حیاتی در عملکرد و پیشرفت دانش‌آموزان دارد (کوکران اسمیت و فرایز، ۲۰۱۱). شخصیت به عنوان یک ساختار روانی بسیار دشوار است که کمیت و کیفیت آن را تعیین کرد، زیرا بسیار متنوع است و تعیین کردن تأثیر آن بر روی افکار و احساسات بسیار دشوار است (جاست، ۲۰۱۱).

مطابق نظریه‌ی شناختی - اجتماعی، باورهای خودکارآمدی مهم‌ترین عامل تفاوت در چگونگی تفکر، احساس و عمل افراد است؛ اگرچه عوامل دیگری وجود دارند که به عنوان برانگیزاننده‌ی رفتار انسان عمل می‌کنند، اما همه‌ی آنها تابع باور فرد هستند (کدیور، طاووسی محترم و عزیزاده، ۱۳۸۹). باورهای خودکارآمدی بر انتخاب، رفتار، انگیزه، پشتکار و الگوی فکری فرد تأثیر می‌گذارد. معلمی که باورهای خودکارآمدی حرفه‌ای بالایی دارد باید همه‌ی این ویژگی‌ها را داشته باشد. از طرفی شخصیت، انگیزه و نگرش فرد را نسبت به یک شغل و چگونگی پاسخ دهی فرد را به الزامات آن شغل مشخص می‌کند (بارون تینه<sup>۴</sup> و آفرمن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). شخصیت الگوهای اختصاصی و متمایز تفکر، هیجان و رفتار است که اسلوب شخصیت عامل با محیط فیزیکی و اجتماعی در شخص را رقم می‌زند. بنابراین در سیستم آموزشی، معلمان نقش مهمی در شکل دادن و مدلسازی به عادات، آداب و رسوم و بالاتر از همه، شخصیت دانش‌آموزان برای تبدیل شدن به انسان‌های سالم و شایسته ایفا می‌کنند. تقویت و توجه به ویژگی باورهای خودکارآمدی در عملکرد معلمان، مستلزم شناسایی عوامل پیشاینده‌ی

<sup>1</sup> personality trait

<sup>2</sup> Cochran-Smith, & Fries

<sup>3</sup> Just

<sup>4</sup> Baron-Thiene

<sup>5</sup> Alfermann

یا تعیین کننده آن می‌باشد. عوامل بسیار زیادی می‌تواند در افزایش خودکارآمدی دخیل باشند؛ طبق نظریه شناختی- اجتماعی، عوامل شخصی (از جمله باورها، انتظارات، نگرش‌ها، دانش، راهبردها و...) رویدادهای محیطی و رفتارهای فردی با یکدیگر تأثیر متقابل دارند (کاو- ای، عاشوری و حبیبی، ۱۳۹۳). به همین دلیل است که گفته می‌شود؛ معلمان در گسترش آموزش و پرورش نقش کلیدی دارند. مهمترین عامل کیفیت، کنش و واکنش‌هایی است که میان معلمان و دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد (موسوی و همکاران، ۱۳۹۵).

با توجه به اهمیت باورهای خودکارآمدی به واسطه‌ی باور فرد در توانایی‌های خود برای انجام وظایف محوله و رویارویی با موقعیت‌های خواسته شده (ملک<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶) و تأثیر بسزایی که بر انتخاب، رفتار، انگیزه، پشتکار و الگوی فکری فرد می‌گذارد (گوپتا و گوسوامی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸؛ صبوری پور<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۱) و کمبود پژوهش در راستای بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه‌ی ویژگی‌های شخصیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی، پژوهش حاضر هدف خود را بر این موضوع نهاده است. انجام این پژوهش منجر به آگاهی از وضعیت پژوهش‌های صلاحیت‌های معلمان ابتدایی، وضعیت سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای گردیده و با انجام آن به دانش موجود در خصوص ابزارها و شاخص‌های سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای و توجه به سنجش صلاحیت‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای معلمان افزوده می‌گردد. همچنین انجام این پژوهش منجر به زمینه سازی در خصوص لزوم توجه به سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان می‌گردد. در نتیجه به دلیل اهمیت نقش معلمان به‌عنوان مؤثرترین الگو برای آینده‌سازان کشور ضروری است بر این اساس هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه با ویژگی‌های شخصیت و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی دولتی شهرستان فسا می‌باشد.

پژوهش‌های مختلفی در راستای پژوهش حاضر انجام شده اما پژوهشی که همه متغیرهای پژوهش حاضر را در قالب یک پژوهش واحد بررسی کرده باشد، یافت نگردید. به همین دلیل نزدیک ترین پژوهش‌ها بیان می‌گردد. میرید و طرفی زاده (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان بررسی نقش ویژگی‌های شخصیتی و انعطاف پذیری شناختی بر صلاحیت حرفه‌ای دبیران مقطع متوسطه شهر اصفهان بیان می‌کنند که انعطاف پذیری روانشناختی و ویژگی‌های شخصیتی مسئولیت‌پذیری و گشودگی می‌تواند تغییرات مربوط به صلاحیت‌های حرفه‌ای

<sup>1</sup> Malik

<sup>2</sup> Gupta & Goswami

<sup>3</sup> Sabouripour

را به‌طور مثبت و معناداری پیش‌بینی نماید. رنجبری (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان ارتباط بین میزان برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای با خودکارآمدی معلمان معلمان ابتدایی شهر میناب بیان می‌کند که بین برخورداری از صلاحیت حرفه‌ای و خودکارآمدی ارتباط معنی‌داری وجود دارد و همه مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای با خودکارآمدی دارای رابطه می‌باشد نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که شاغلین در شهر دارای میزان صلاحیت حرفه‌ای بالاتری در مقایسه با معلمان روستا می‌باشند. سلیمی و محمدیان شریف (۱۳۹۷) در پژوهش دیگری با عنوان رابطه ویژگی‌های روان‌شناختی (شخصیت و طیفه‌شناسی) و مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای با اثربخشی معلمان: رویکرد معادلات ساختاری، بیان می‌کنند که صلاحیت‌های حرفه‌ای به تنهایی می‌تواند اثربخشی معلمان را پیش‌بینی کند، ولی شخصیت و طیفه‌شناسی به تنهایی نمی‌تواند اثربخشی معلمان را پیش‌بینی کند، اما با واسطه‌گری متغیر صلاحیت حرفه‌ای می‌تواند اثر بخشی معلمان را پیش‌بینی کند. همچنین بخش دیگر یافته‌ها حاکی از آن بود که مؤلفه‌ی شخصیت و طیفه‌شناسی قدرت کمی در پیش‌بینی مؤلفه‌ی اثربخشی معلمان دارد، درحالی‌که مؤلفه‌ی صلاحیت‌های حرفه‌ای قدرت بالایی در پیش‌بینی اثربخشی معلمان دارند. صفری (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان شناسایی رابطه باورهای فراشناختی و خودکارآمدی حرفه‌ای با صلاحیت حرفه‌ای دبیران متوسط شهر الشتر، به این نتیجه دست یافت که ارتباط باورهای فراشناختی و خودکارآمدی حرفه‌ای با صلاحیت حرفه‌ای دبیران، مستقیم و معنادار است. همچنین بین خودکارآمدی حرفه‌ای، باورهای مثبت درباره نگرانی، و باورهای صلاحیت شناختی با صلاحیت حرفه‌ای دبیران، رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد؛ ولی رابطه مهارناپذیری و خطر افکار منفی، اطمینان به حافظه، و نیاز به مهار افکار با صلاحیت حرفه‌ای دبیران، معکوس و معنادار است.

شی، لی، ژو و شی (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان رابطه خودکارآمدی با تنظیم عواطف و ویژگی‌های شخصیت بیان می‌کنند که بین خودکارآمدی با تنظیم عواطف رابطه مثبت معنادار وجود دارد و همچنین بین خودکارآمدی با ابعاد شخصیت شامل برون‌گرایی، ثبات هیجانی، توافق‌پذیری، و طیفه‌شناسی و گشودگی رابطه مثبت و معنادار مشاهده شده است. در پژوهش دیگری، ویلا<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۸) به بررسی اهمیت صلاحیت‌های حرفه‌ای و نقش آن در نوآوری و خلاقیت پرداختند. نتایج حاصل از این پژوهش حاکی از این بود که برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای نقش قابل توجهی در نوآوری ایفا می‌کند. به نظر می‌رسد قابلیت‌ها

<sup>1</sup> Shi, Li, Zhu, & Shi

<sup>2</sup> Vila

مانند هوشیاری نسبت به فرصت‌های جدید، توانایی ارائه محصولات، ایده‌ها یا گزارش‌ها، توانایی بسیج منابع دیگر، توانایی ارائه ایده‌ها و راه‌حل‌های جدید و توانایی استفاده از کامپیوتر و اینترنت اثرات قوی تری در احتمال نوآوری دارد و در نتیجه به عنوان شایستگی‌های کلیدی در توضیح گرایش افراد برای تبدیل شدن به نوآوران در محیط کار خود به شمار می‌آیند.

### فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی: خودکارآمدی نقش واسطه‌ای در رابطه ویژگی‌های شخصیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند.

فرضیه فرعی اول: بین ویژگی‌های شخصیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای رابطه معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه فرعی دوم: بین ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی رابطه معنی‌داری وجود دارد

فرضیه فرعی سوم: بین خودکارآمدی و صلاحیت‌های حرفه‌ای رابطه معنی‌داری وجود دارد

### روش شناسی پژوهش

طرح پژوهش کمی و از لحاظ هدف کاربردی و از نوع پژوهش‌های توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان مدارس ابتدایی دولتی شهر فسا در سال ۱۳۹۹ که تعداد آنها ۲۹۰۰ نفر است. به منظور انتخاب گروه نمونه، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی بر مبنای جدول مورگان تعداد ۳۳۹ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. در این پژوهش از سه پرسشنامه استاندارد استفاده شده است. پرسشنامه‌ها پس از دریافت مجوز از سوی اداره آموزش و پرورش، در بین جامعه آماری پخش گردید. بسیاری از پرسشنامه‌ها برگشت داده نشد یا بطور کامل پر نگردید و قابلیت تحلیل وجود نداشت، به همین دلیل مجدد تعدادی پرسشنامه بین جامعه آماری پخش گردید تا تعداد نمونه برآورد شده، پاسخ داده شود. پس از آن داده‌های به‌دست آمده تحلیل گردید.

صلاحیت حرفه‌ای معلمان: این پرسشنامه توسط ملائی نژاد (۱۳۹۱) ساخته شده که شامل ۳۹ ماده است و دارای سه خرده مقیاس است که ۱۴ آیتم (به ترتیب سوالات ۱ تا ۱۴)

مربوط به صلاحیت شناختی، ۹ آیتم (به ترتیب سوالات ۱۵ تا ۲۳) مربوط به صلاحیت نگرشی و ۱۶ آیتم (به ترتیب سوالات ۲۴ تا ۳۹) مربوط به صلاحیت مدیریتی می‌باشد. این پرسشنامه در طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده، که گزینه‌های آن از خیلی کم تا خیلی زیاد است. کریمی (۱۳۹۲) روایی پرسشنامه را به دست آورده که میزان آن ۰/۸۹ می‌باشد. برای بررسی پایایی این پرسشنامه در مطالعه واحدی و همکاران (۱۳۹۷) بر روی ۳۲ نفر اجرا گردید و صلاحیت شناختی مهارتی، ۹۱٪؛ صلاحیت نگرشی رفتاری ۹۰/۰ و صلاحیت مدیریتی ۹۰/۰ و پایایی کل پرسشنامه ۰/۹۶ بدست آمد.

**پرسشنامه خودکارآمدی شرر:** این مقیاس توسط شرر، مادوکس، مرکاندانت، پرنیتیک-دون، جاکوبس و راجرز<sup>۱</sup> (۱۹۸۲) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۱۷ سؤال است که هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم می‌شود. نمره‌گذاری مقیاس به این صورت است که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. حداکثر نمره‌ای که فرد می‌تواند از این مقیاس به دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است. این مقیاس توسط براتی (۱۳۷۵) ترجمه و اعتبار یابی سازه شده است. میزان پایایی بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۳ می‌باشد.

**پرسشنامه ویژگی‌های شخصیتی نئو:** این پرسشنامه توسط مک کری و کاستا<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۶۰ سؤال و ۶ زیرمقیاس است. شیوه نمره‌گذاری سؤالات بصورت لیکرت پنج‌گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۰)، مخالفم (۱)، نظری ندارم (۲)، موافقم (۳) و کاملاً موافقم (۴) می‌باشد. برخی پرسش‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری شده است. که دارای ۵ بعد می‌باشد سؤالات مربوط به روان‌نژندی، برون‌گرایی-درون‌گرایی، اشتیاق به تجارب تازه، توافق‌پذیری، باوجدان بودن است. حداقل نمره ۶۰ و حداکثر نمره ۳۰۰ است. روایی بر اساس CVR، ۰/۹۰ و ضرایب پایایی آزمون ۰/۷۹ گزارش شده است (گروسی فرشی، قاضی طباطبایی و مهریار، ۱۳۸۰).

<sup>1</sup> Scherer, Maddox, Mercantant, Prentice Don, Jacobs and Rogers

<sup>2</sup> McCreery and Costa

## یافته ها

از ۳۳۹ نفر نمونه آماری؛ ۵۱/۶ درصد پاسخگویان خانم و ۴۸/۴ درصد آن‌ها نیز آقا بودند که بیشتر پاسخگویان (۴۵/۱ درصد) در محدوده سنی ۲۴-۳۲ سال قرار داشتند. همچنین ۱۴۳ نفر از آنها (۴۲/۲ درصد) دارای مدرک کارشناسی و ۱۹۶ نفر (۵۷/۸ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند.

جدول شماره ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
صلاحیت شناختی	۳۳۹	۳۴/۴۴	۴/۳۷
صلاحیت نگرشی	۳۳۹	۲۲/۵	۳/۷۴
صلاحیت مدیریتی	۳۳۹	۳۹/۲۸	۵
کل صلاحیت حرفه ای معلمان	۳۳۹	۹۶/۲۲	۹/۴۴
خودکارآمدی	۳۳۹	۴۲/۳۵	۵/۳۲
با وجدان بودن	۳۳۹	۲۰/۵۹	۴/۷۶
توافق پذیری	۳۳۹	۲۰/۷۶	۴/۹۲
اشتیاق به تجارب تازه	۳۳۹	۲۱/۳۸	۵/۲۴
برون گرایی - درون گرایی	۳۳۹	۲۱/۵۹	۴/۸۱
روان نژندی	۳۳۹	۲۱/۶۷	۴/۴۷
کل ویژگی های شخصیت	۳۳۹	۱۰۶/۰۱	۱۸/۸۵

بر مبنای جدول (۱)، در ارتباط با صلاحیت‌های حرفه‌ای؛ بیشترین میانگین در بعد صلاحیت مدیریتی و کمترین میانگین را در بعد صلاحیت نگرشی بوده است. میانگین خودکارآمدی ۴۲/۳۵ و انحراف معیار ۵/۳۲ بوده و در ارتباط با ویژگی‌های شخصیتی؛ بیشترین میانگین در بعد روان نژندی و کمترین میانگین را در بعد با وجدان بودن بدست آمده است.

فرضیه اصلی پژوهش: خودکارآمدی نقش واسطه‌ای در رابطه ویژگی‌های شخصیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند.

جدول شماره ۲: نتایج رگرسیون چندگانه به روش سلسله مراتبی برای آزمون نقش واسطه گری خودکارآمدی

مرتبه	متغیرهای پژوهش	beta	t	P	R	R <sup>2</sup>	F	df	P
نخست	ویژگی شخصیت	۰/۱۲۴	۲/۲۸	۰/۰۲	۰/۲۴	۰/۰۶۱	۱۰/۶۵	۲- ۳۳۶	۰/۰۰۰۱
	صلاحیت حرفه ای	۰/۱۸۳	۳/۳۵	۰/۰۰۱					
دوم	ویژگی شخصیت	۰/۱۹۱	۰/۶۳۱	۰/۵۲	۰/۲۶	۰/۰۷۱	۳/۱	۶- ۳۳۰	۰/۰۰۰۲
	صلاحیت حرفه ای	۰/۲۰۴	۱/۶۳	۰/۱					
	با وجدان بودن	۰/۰۵	۰/۵۳۳	۰/۵۹					
	توافق پذیری	-۰/۰۱۸	-۰/۱۴۵	۰/۸۸					
	برون گرایی- درون گرایی	-۰/۱۲۱	-۰/۱۸۳۵	۰/۴					
	روان نژندی	۰/۰۱۶	۰/۱۴۴	۰/۸۸					
	صلاحیت شناختی	۰/۰۰۷	۰/۰۶۳	۰/۹۵					
	صلاحیت نگرشی	-۰/۰۶۱	-۰/۸۰۱	۰/۴۲					
	خودکارآمدی	۰/۱۷۷	۳/۳۵	۰/۰۰۱					

با توجه به نتایج آزمون رگرسیون چندگانه سلسله مراتبی که در جدول (۲) آمده است؛ در مرتبه اول ویژگی شخصیت و صلاحیت حرفه‌ای قادر است ۶/۱ درصد از واریانس خودکارآمدی را پیش بینی نماید، در مرتبه دوم و با وارد شدن ابعاد ویژگی‌های شخصیت و ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای به معادله رگرسیون مشاهده می‌شود که مقدار بتای ویژگی‌های شخصیت و صلاحیت‌های حرفه‌ای نسبت به مرتبه اول بصورت جزئی افزایش یافته و مقدار ضریب پیش بینی نیز از ۶/۱ به ۷/۱ درصد افزایش یافته است که نشان می‌دهد در مرتبه دوم ویژگی‌های شخصیت و صلاحیت‌های حرفه ای در مجموع قادر هستند ۷/۱ درصد از واریانس خودکارآمدی را پیش‌بینی نمایند. بنابراین می‌توان گفت که خودکارآمدی دارای نقش واسطه-ای در رابطه بین ویژگی‌های شخصیت و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند.

فرضیه فرعی اول: بین ویژگی‌های شخصیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای رابطه معنی-  
داری وجود دارد.

جدول شماره ۳: ماتریس همبستگی بین ویژگی‌های شخصیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. باوجدان بودن									
۲. توافقی پذیر	۰.۵۱۰**								
۳. اشتیاق به تجارب تازه	۰.۳۱۰**	۰.۵۱۶**							
۴. برون‌گرایی درون‌گرایی	۰.۳۷۹**	۰.۴۱۴**	۰.۷۲۷**						
۵. روان‌نژندی	۰.۴۳۲**	۰.۵۰۴**	۰.۶۰۱*	۰.۶۷۰**					
۶. ویژگی شخصیت	۰.۶۷۲**	۰.۷۵۹**	۰.۸۲۰**	۰.۸۲۱**	۰.۸۱۷**				
۷. صلاحیت شناختی	۰.۱۵۰**	۰.۱۱۰*	۰.۱۵۸**	۰.۱۸۶*	۰.۱۷۳**	۰.۱۹۹**			
۸. صلاحیت نگرشی	۰.۰۸۷	۰.۱۶۴**	۰.۰۶۳	۰.۰۶۱	۰.۰۷۹	۰.۱۱۷*	۰.۰۵۹		
۹. صلاحیت مدیریتی	۰.۱۳۱*	۰.۱۰۳	۰.۱۸۱**	۰.۱۴۹**	۰.۱۷۳**	۰.۱۸۹**	۰.۵۸۵**	۰.۰۹۴	
۱۰. صلاحیت حرفه‌ای	۰.۱۷۳**	۰.۱۷۰**	۰.۱۹۴**	۰.۱۸۹**	۰.۲۰۳**	۰.۲۳۹**	۰.۷۹۶**	۰.۴۷۳**	۰.۸۳۸**



نتایج جدول (۳) نشان می دهد که بین ابعاد ویژگی های شخصیتی با ابعاد صلاحیت های حرفه ای رابطه معناداری وجود دارد.

جدول شماره ۴: ضریب همبستگی بین ویژگی های شخصیتی با صلاحیت های حرفه ای

متغیر	ضریب همبستگی پیرسون	sig
ویژگی های شخصیتی - صلاحیت های حرفه ای	۰/۲۳۹**	۰/۰۰۰۱

براساس داده های جدول (۴) و با توجه به این که مقدار معنی داری در رابطه بین ویژگی های شخصیتی با صلاحیت های حرفه ای کمتر از ۰/۰۱ می باشد، بنابراین بین دو متغیر ویژگی های شخصیتی با صلاحیت های حرفه ای رابطه مثبت و معناداری ( به غیر از روان نژندی) وجود دارد.

### فرضیه فرعی دوم: بین ویژگی های شخصیتی و خودکارآمدی رابطه معنی داری وجود دارد

جدول شماره ۵: ماتریس همبستگی بین ویژگی های شخصیتی با خودکارآمدی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۲. توافق پذیری	۰/۵۱۰**					
۳. اشتیاق به تجارب تازه	۰/۳۱۰**	۰/۵۱۶**	۱			
۴. برون گرایی - درون گرایی	۰/۳۷۹**	۰/۴۱۴**	۰/۷۲۷**	۱		
۵. روان نژندی	-۰/۴۳۲**	-۰/۵۰۴**	-۰/۶۰۱**	-۰/۶۷۰**	۱	
۶. کل ویژگی های شخصیت	۰/۶۷۲**	۰/۷۵۹**	۰/۸۲۰**	۰/۸۲۱**	۰/۸۱۷**	۱
۷. خودکارآمدی	۰/۱۶۱**	۰/۱۳۶*	۰/۱۲۲*	۰/۰۹۵	۰/۱۴۱**	۰/۱۶۸**

بر مبنای جدول (۵) می توان عنوان نمود که بین ابعاد ویژگی های شخصیتی با خودکارآمدی رابطه معناداری وجود دارد که در بین همه متغیرها به جز روان نژندی این رابطه

مثبت می‌باشد. در واقع بین توافق پذیری ( $r = 0/510$ ،  $p < 0/01$ )، اشتیاق به تجارب تازه ( $r = 0/310$ ،  $p < 0/01$ )، برون‌گرایی- درون‌گرایی ( $r = 0/379$ ،  $p < 0/01$ ) با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

جدول شماره ۶: ضریب همبستگی بین ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی

متغیر	ضریب همبستگی پیرسون	sig
ویژگی‌های شخصیتی - خودکارآمدی	0/168**	0/002

نتایج جدول (۶) حاکی از آن است که بین دو متغیر ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی با همبستگی 0/168 ( $p < 0/01$ ) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. فرضیه فرعی سوم: بین خودکارآمدی و صلاحیت‌های حرفه‌ای رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول شماره ۷: ماتریس همبستگی بین خودکارآمدی با صلاحیت‌های حرفه‌ای

متغیر	خودکارآمدی	۲	۳	۴
۲. صلاحیت شناختی	0/190**	۱		
۳. صلاحیت نگرشی	0/054	0/059	۱	
۴. صلاحیت مدیریتی	0/195**	0/585**	0/094	۱
کل صلاحیت حرفه‌ای معلمان	0/212**	0/796**	0/473**	0/838**

نتایج جدول (۷) نشان می‌دهد که بین خودکارآمدی با صلاحیت شناختی ( $r = 0/190$ ،  $p < 0/01$ )، صلاحیت مدیریتی ( $r = 0/195$ ،  $p < 0/01$ ) و کل صلاحیت حرفه‌ای معلمان رابطه معنادار ولی بین خودکارآمدی با صلاحیت نگرشی رابطه‌ای یافت نشد.

جدول شماره ۸: ضریب همبستگی بین خودکارآمدی با صلاحیت‌های حرفه‌ای

متغیر	ضریب همبستگی پیرسون	sig
خودکارآمدی - صلاحیت‌های حرفه‌ای	0/212**	0/001

نتایج جدول (۸) نیز بیانگر آن است که بین دو متغیر خودکارآمدی با صلاحیت‌های حرفه‌ای با همبستگی  $0/212$  ( $p < 0/01$ ) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدان معنا که هر چه میزان خودکارآمدی افزایش یابد، به همان نسبت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نیز افزایش خواهد یافت و در صورت کاهش خودکارآمدی، صلاحیت حرفه‌ای معلمان نیز کاهش می‌یابد.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست آمده نشان داد که خودکارآمدی نقش واسطه‌ای در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که باورهای خودکارآمدی در همه دوره‌های تحصیلی مورد توجه معلمان بوده است. حس قوی معلمان از خودکارآمدی، ارتباط جمعی آنان را با همکاران و والدین دانش‌آموزان افزایش می‌دهد (بری و استانکزای<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). معلمینی که دارای باورهای خودکارآمدی بالایی باشند، اغلب عملکردشان در زمینه‌های درگیر کردن فراگیران، اجرای روش‌های تدریس مناسب و مدیریت کلاس در سطح بالایی خواهند بود یعنی توانایی‌های اعتماد به خود دارند و نسبت به خود کمتر تردید می‌کنند.

در ارتباط با فرضیه دیگر پژوهش مبنی بر اینکه "ویژگی‌های شخصیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای رابطه دارد"، نتایج بدست آمده نشان داد که بین متغیر ویژگی‌های شخصیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. یافته‌های حاصل از این بخش با یافته‌های میربد و طرفی زاده (۱۳۹۹) همسو می‌باشد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که معلمان در حکم مهمترین منبع و مؤلفه در مدارس در بالابردن استانداردهای آموزشی نقشی تعیین کننده دارند (رضایی، ۱۳۹۸). شخصیت معلمان بر رفتار آنها در گروه‌ها، نگرش‌ها و نحوه تصمیم‌گیری آنها تأثیر می‌گذارد. علاوه بر این، معلمانی که نگرش مثبتی به حرفه و شغل خود داشته باشند از نظر ویژگی‌های شخصیتی افرادی مصمم، با احساس مسئولیت، با اعتماد، سازش پذیر هستند که این ویژگی‌ها می‌تواند بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم تأثیر بسزایی داشته باشد. همچنین معلمان با وجدان و انعطاف پذیر (توافق پذیر)، مسئولیت پذیر و قابل اتکا هستند که تلاش می‌کنند در تدریس و حرفه خود به بهترین نحو عمل کنند. از طرفی هر چه میزان روان نژندی معلمان پایین تر باشد، به معنای آن نداشتن اضطراب، نبود نگرانی و

<sup>1</sup> Beri & Stanikzai

نداشتن افسردگی، همه این موارد در نهایت باعث افزایش صلاحیت‌های حرفه‌ای و عملکرد مناسب شغلی خواهد شد.

در ارتباط با فرضیه بعدی پژوهش مبنی بر "ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی رابطه دارد"، نتایج بدست آمده نشان داد که بین متغیر ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. یافته‌های حاصل از این بخش با یافته‌های میرخانی، باقریان و شکری (۱۳۹۳)، شی و همکاران (۲۰۱۸) همسو و همخوان می‌باشد. در تبیین این رابطه می‌توان گفت که تفاوت‌های فردی در صفات شخصیت و باورهای خودکارآمدی نقش منحصر به فردی در ادراک معلمان در عملکرد آن‌ها در مراحل مختلف زندگی دارند. به نظر می‌رسد هر چه شخص مسئولیت پذیرتر، خودتنظیم‌گرتر و کارا تر باشد، دور از انتظار نیست که از خودکارآمدی بیشتری برخوردار باشند (کاپرارا<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). پس می‌توان گفت که صفات شخصیتی برون‌گرا، وظیفه‌شناس، اشتیاق به تجارب تازه می‌تواند سبب شکل‌گیری یک انگاره مثبت و خودکارآمدی شود و اینگونه بنابر نظر پور سید و خرمائی (۱۳۹۸) سبب می‌شود که معلمان فعال و پر انرژی باشند، فعلیت بیشتری را در کلاس درس انجام دهند، احساس کنند که می‌توانند وظایف خود را با موفقیت انجام دهند. در واقع معلمانی که اشتیاق به تجارب تازه دارند و یا برون‌گرا هستند، اهداف بزرگی در ذهن خود می‌پروراند و چالش‌های کار و مسئولیت خود را که در خودکارآمدی مطرح می‌شود، می‌پذیرند. یک معلم مسئولیت‌پذیر؛ خودکارآمدی، قابلیت اعتماد، خوشبین‌داری، منطق‌گرایی و پیشرفت‌گرایی از ویژگی‌های بارز آن خواهد بود.

در ارتباط با فرضیه دیگر پژوهش مبنی بر "خودکارآمدی با صلاحیت‌های حرفه‌ای رابطه دارد" نتایج بدست آمده نشان داد که بین متغیر خودکارآمدی با صلاحیت‌های حرفه‌ای رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. یافته‌های حاصل از این بخش با یافته‌های اسدیان، قاسم زاده و قلی زاده (۱۳۹۶)، اکبری (۱۳۹۰) همسو و همخوان می‌باشد که بیان می‌کنند بین خودکارآمدی با صلاحیت‌های حرفه‌ای رابطه معنادار وجود دارد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که معلمانی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند در تدریس خود موفق‌ترند، این ایده‌پردازی بهتری و دانش بیشتری از پیرامون خود دارند و از صلاحیت و شایستگی بیشتری برای امر تدریس برخوردارند. چرا که خودکارآمدی و پشتکار بالای معلمان باعث خواهد شد تا سعی و تلاش بیشتری در راستای ارتقای توانمندی و صلاحیت‌های حرفه‌ای خود داشته باشند که

<sup>1</sup> Caprara

همین امر به نوبه‌ی خود افزایش صلاحیت‌های حرفه‌ای را به دنبال خواهد داشت. معلمانی که مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری خود را می‌توانند ساماندهی کنند از قدرت تحلیلی بالایی برخوردارند و مسائل درسی را بهتر تحلیل می‌کنند و دارای صلاحیت و شایستگی بیشتری برای تدریس می‌باشند. روی هم رفته؛ معلمانی که دارای پشتکار بیشتری باشند، توانایی بالاتری از خود نشان می‌دهند.

می‌توان اینگونه اظهار نمود که جامعه‌ی امروز با توجه به مسائل فردی و اجتماعی پیچیده‌ای که دارد نیازمند افرادی است که علاوه بر کسب صلاحیت، بتوانند به طور خلاق بیندیشد و باورها و توانایی‌های خود را بشناسند (رحمانی فر، ۱۳۹۲). از طرفی، ویژگی‌های شخصیتی قادرند رفتارهای موقعیتی را پیش‌بینی کنند با توجه به این امر می‌توان انتظار داشت که چگونگی تعامل و ارتباطی که افراد با دیگران دارند مانند بسیاری از فعالیت‌های دیگر تحت تأثیر شخصیت آن‌ها قرار می‌گیرد (باسول، ۲۰۱۰، به نقل از شمس و امیریان زاده، ۱۳۹۶). همچنین در خودکارآمدی بالا، افراد مسایل و اهداف چالش برانگیز را به‌عنوان تکلیفی که می‌توانند آن‌ها را با مهارت انجام دهند انتخاب می‌کنند و تعهد عمیقی نسبت به آن‌ها دارند. همین خودکارآمدی است که باعث می‌شود معلمان صلاحیت‌های حرفه‌ای خود را در امر تدریس و آموزش نشان دهند و فعالیت خود را ادامه دهند (سلام<sup>۱</sup> و بردی<sup>۲</sup> و کروتیو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). فرد از راه خودکارآمدی قادر است صلاحیت حرفه‌ای خود را توسعه دهد تا زندگی کاری‌اش را لذت بخش و فشارهای محیطی را مدیریت کند. بر اساس نظریه شناختی اجتماعی، اشخاص تمایل دارند رویدادهایی که بر زندگی آن‌ها تأثیر می‌گذارد را کنترل کنند و خود را به‌عنوان عامل مؤثر بدانند. این حس تأثیرگذار بودن در اعمال فرایندهای شناختی و فرایندهای احساسی آشکار می‌گردد. معلمان وظیفه‌شناس؛ تلاش‌گر، دارای احساس مسئولیت، تسلیم نشدن در برابر موانع و هدف‌گرا هستند و این امر موجب شکل‌گیری احساس شایستگی و خودکارآمدی در آن‌ها می‌شود.

بر مبنای نتایج به‌دست آمده پیشنهاد می‌شود؛ مدیران آموزش و پرورش توجه بیشتری نسبت به صلاحیت‌های حرفه‌ای، به عنوان مهمترین عامل در فعال بودن معلمان داشته باشند، به صورتی که با برنامه‌ریزی مدون به ترغیب معلمان به شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت و آموزشی نمایند. همچنین از آنجایی که معلمی نیازمند نگرشی جامع و مؤثر است تا بتواند

<sup>1</sup> Saleem

<sup>2</sup> Beurdy

<sup>3</sup> Croteau

رسالت خود را به درستی به انجام رساند لذا با مد نظر قرار دادن نظر متخصصان علوم تربیتی توجه به صلاحیت‌های حرفه‌ای با توجه به ویژگی‌های شخصیت معلمان مورد تأکید بیشتری قرار گیرد. علاوه بر این، مدیران باید سعی بیشتری در برانگیختن معلمان از طریق توجه بیشتر به وضعیت روحی آنان برای بهتر انجام دادن وظایف و اثربخش تر بودن آن‌ها در سازمان، داشته باشند که این نیز بدون توجه به شخصیت معلمان در آزمون‌های استخدامی مقدور نخواهد بود یعنی باید معلمانی را به کار گرفت که شخصیت و وظیفه‌شناسی لازم را برای بر عهده گرفتن شغل معلمی دارا باشند.

### منابع و ماخذ

- اسدیان، سیروس؛ قاسم زاده، ابوالفضل و قلی‌زاده، حمزه. (۱۳۹۶). نقش اخلاق و صلاحیت‌های حرفه‌ای بر باورهای خودکارآمدی معلمان. اخلاق در علوم و فناوری، ۱۲(۳): ۸۷-۹۹.
- اکبری، علی. (۱۳۹۰). ارتباط بین میزان برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای با خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت معلمان شهرستان بوانات. (پایان نامه کارشناسی ارشد)، تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- پورسید، سیدمهدی و خرمائی، فرهاد. (۱۳۹۸). تبیین خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با واسطه‌گری استرس تحصیلی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۱۲ (۱): ۱۶۷-۱۶۲.
- رحمانی فر، رحمت. (۱۳۹۲). بررسی رابطه صلاحیت‌های حرفه‌ای دبیران زبان انگلیسی با احساس خودکارآمدی و خلاقیت. (پایان نامه کارشناسی ارشد)، تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- رضایی، منیره. (۱۳۹۸). شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان: گذشته، حال، آینده. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۱۳۸(۱۰): ۱۲۱-۱۱۶.
- رنجبری، حامد. (۱۳۹۷). ارتباط بین میزان برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای با خودکارآمدی معلمان ابتدایی: شهر میناب، پنجمین همایش علمی پژوهشی از نگاه معلم. میناب: آموزش و پرورش شهرستان میناب.
- زینال زاده، سارا. (۱۳۹۲). سلامت روان در مدارس با تقویت خودکارآمدی. رشد آموزش مشاوره مدرسه. شماره: ۳۱. ۹-۶.

سلیمی، جمال و محمدیان شریف، کویستان.(۱۳۹۷). رابطه ویژگی‌های روان‌شناختی (شخصیت وظیفه شناسی) و مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای با اثربخشی معلمان: رویکرد معادلات ساختاری. روان‌شناسی مدرسه. ۷(۲): ۹۴-۷۲.

شمس، فاطمه و امیریان زاده، مژگان.(۱۳۹۶). نقش واسطه ای خودکارآمدی در رابطه ویژگی های شخصیتی با مهارت اجتماعی. روش ها و مدل های روان شناختی. ۸(۲۷): ۱۲۳-۱۱۵.

صفری، سیده سمیرا.(۱۳۹۷). شناسایی رابطه باورهای فراشناختی و خودکارآمدی حرفه‌ای با صلاحیت حرفه‌ای دبیران متوسط شهر الشتر. توسعه حرفه ای معلم. ۲(۳): ۳۲-۱۹.

فرزانه، محمد؛ واعظی، مظفرالدین؛ مرادی، کیوان و ملکی پور، احمد.(۱۳۹۳). بررسی رابطه صلاحیت‌های حرفه‌ای با دل‌بستگی شغلی معلمان مقطع متوسطه شهرستان شیروان. رهبری و مدیریت آموزشی. ۸(۲): ۱۳۷-۱۱۵.

کاوه ای، طیبه؛ عاشوری، احمد و حبیبی، مجتبی.(۱۳۹۳). پیش بینی رضایت شغلی بر اساس باورهای خودکارآمدی، خودکارآمدی تدریس، استرس شغلی و سطح نیازهای معلمان استثنایی. تعلیم و تربیت استثنایی. ۴(۱۲۶): ۱۵-۵.

کدپور، پروین؛ نعمت طاووسی، محترم و یوسفی، نوریه. (۱۳۸۹). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری و باورهای خودکارآمدی با پیشرفت ریاضی. تحقیقات روانشناختی. ۲(۵): ۶۸-۶۱.

گروسی فرشی، میرتقی؛ قاضی طباطبایی، محمود و مهریار، امیر هوشنگ. (۱۳۸۰). کاربرد آزمون جدید شخصیتی نئو و بررسی تحلیل ویژگی‌ها و ساختار عاملی آن در بین دانشجویان دانشگاه‌های ایران. مجله علوم-انسانی دانشگاه الزهرا. ۱۱(۳۹): ۱۷۳-۱۹۸.

میربد، سیدمهران و طرفی زاده، نیلوفر.(۱۳۹۹). بررسی نقش ویژگی‌های شخصیتی و انعطاف‌پذیری شناختی بر صلاحیت حرفه‌ای دبیران مقطع متوسطه شهر اصفهان، پنجمین کنفرانس بین المللی پژوهش‌های نوین درحوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات علوم و فنون بنیادین در جامعه و انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.

موسوی، سید سعید؛ حیدری، حامد؛ رشنو، افسانه؛ برمکی، علیرضا؛ توکلی، علیرضا؛ سروری، حسن و جعفری، علی. (۱۳۹۵). تأثیرگذاری عوامل متعدد مدارس بر روند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان. سومین کنفرانس بین المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی. آلمان: برلین

میرخانی، پوپک؛ باقریان، فاطمه و شکری، امید.(۱۳۹۳). نقش میانجیگر باورهای خودکارآمدی در رابطه با صفات شخصیت و سبک اسنادی. روان شناسی کاربردی. ۸(۳): ۹۹-۸۳.

- Baron-Thiene, A., & Alfermann, D. (2015). Personal characteristics as predictors for dual career dropout versus continuation—A prospective study of adolescent athletes from German elite sport schools. *Psychology of Sport and Exercise*, 21(5): 42-49.
- Beri, N., & Stanikzai, M.I. (2018). Self-Efficacy Beliefs, Student Engagement and Learning in the Classroom: A Review Paper. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*.22(1): 213-222.
- Blaskova, M., Blaskoa R, Matuskab E, Rosak- Szyrockac J. (2015). Development of key competences of University teachers and managers. *Journal of Social and Behavioral Sciences*; 182 (12): 187 – 196.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino M., & Barbaranelli, C. (2016). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1):78-96.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2011). Teacher quality, teacher education and diversity: Policy and politics, *Studying diversity in teacher education (337–359)*. New York: Roman and Littlefield.
- Gupta, S., Goswami, V. (2018). Is self-efficacy a key factor for effective teacher educators? *Journal of Educational Studies, Trends & Practices*; 4(1):101-110.
- Just, C. (2011). A review of literature on the general factor of personality. *Personality and Individual Differences*, 50(10): 765-771.
- Malik, M.A, Butt, A.N, Choi, J.N.(2016). Rewards and employee creative performance: Moderating effects of creative self-efficacy, reward importance, and locus of control. *Journal of Organizational Behavior*; 36(1): 59-74.
- Nelson, J.K, Poms, L.W, Wolf, P.P. (2012). Developing efficacy beliefs for ethics and diversity management. *Journal of Academy of Management Learning & Education*; 11(1): 49-68.
- Sabouripour, F., Roslan, S., Ghiami, Z., & Memon, M. A. (2021). Mediating Role of Self-Efficacy in the Relationship Between Optimism, Psychological Well-Being, and Resilience Among Iranian Students. *Frontiers in psychology*, 12,1-9
- Saleem, H. Beurdy, A. & Croteau, A.M. (2013). Antecedent of computer self-efficacy: an investigation of the role of [ersonality traits. *Computer in Human Behavior*, 27(5):1922-1936.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.



Shi, M; Li,X; Zhu,T. & Shi,K.(2018).The relationship between regulatory emotional self efficacy,big five personality and internet events attitude.IEEE Conference Publication of web Society,16(3): 61-65.

Vila, L. E., Pérez, P. J., & Coll-Serrano, V.(2018). Innovation at The Workplace: Do Professional Competencies Matter? Journal of Business Research ; 67 (5): 752-757.

## بررسی رابطه اضطراب ناشی از ویروس کرونا و انگیزش تحصیلی دانش -

### آموزان دختر مدارس نمونه دولتی دوره متوسطه اول سنندج<sup>۱</sup>

سید محمد سیدکلان<sup>۲</sup>، سارینا فریادی<sup>۳</sup>، ندا زارعی<sup>۴</sup>

#### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تاثیر اضطراب ناشی از ویروس کرونا بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر نمونه دولتی دوره متوسطه اول سنندج در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ اجراء شد. نمونه آماری پژوهش با استفاده از جدول مورگان متشکل از ۱۱۸ نفر بود. برای گردآوری داده‌ها از دو نوع پرسشنامه استاندارد اضطراب کرونا ویروس (CDAS) (۱۳۹۸) و پرسشنامه انگیزش تحصیلی (AMS) وارلند (۱۹۹۲) که پایایی آن‌ها به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۸ می‌باشد، استفاده شد. داده‌های گردآوری شده با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام به گام تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که وضعیت مولفه‌های انگیزش تحصیلی در این دو مدرسه، متوسط به بالا است. همبستگی حاصل از فرضیه‌های تحقیق نیز نشان داد بین ابعاد مولفه‌های اضطراب ناشی از با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد. در نتیجه، با فراهم‌سازی مداخلات مشاوره‌ای و روانشناسی جهت کاهش اضطراب ناشی از COVID-19 در مدارس، می‌توان شاهد افزایش و بهبود روزافزون انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان گردید.

**واژگان کلیدی:** اضطراب COVID-19 (کرونا ویروس)، انگیزش تحصیلی، دانش‌آموزان.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۷/۷ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۳۰

<sup>۲</sup> دکتری مدیریت آموزشی، گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، اردبیل، ایران.

M.siedkalan@gmail.com

<sup>۳</sup> دانشجوی کارشناسی آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس بنت الهدی صدر، اردبیل، ایران.

<sup>۴</sup> نویسنده رابط، دانشجوی کارشناسی آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس بنت الهدی صدر، اردبیل، ایران.

## مقدمه

همه‌گیری COVID-19 زندگی روزمره را تغییر داده و چالش‌های بهداشتی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و آموزشی را بر جامعه انسانی تحمیل کرده است. حصر خانگی و تعطیلی موقت مدارس بر سیستم‌های آموزشی در سراسر جهان تأثیر گذاشته است (ریمرز و شلايخرا<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰؛ گروه بانک جهانی<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰؛ زاكولتي<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). از جمله اقداماتی که دولت‌های ملی در سراسر جهان برای مهار شیوع ویروس کرونا اتخاذ کردند، بیشتر حبس خانگی است که یکی از شدیدترین موارد اقدامات محدود کننده می‌باشد و منجر به تعلیق فعالیت‌های آموزش حضوری و تعطیلی موقت مدارس شده است (زاكولتي و همکاران، ۲۰۲۰) به نظر می‌رسد اقدامات اکثر کشورها نظیر حبس خانگی، باعث بی‌انگیزگی و حتی افت تحصیلی در بیشتر دانش آموزان شده است (برنیزر، رودفر و توست<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸ و زاكولتي و همکاران، ۲۰۲۰؛ پاسیون، دیاس-اولیور، کامچو، موریس و فرانکو<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰).

با وجود این، تغییر سیستم‌های آموزشی به کلاس‌های مجازی و یادگیری از راه دور فشار سنگینی را متوجه معلمان، دانش‌آموزان و والدین آن‌ها کرده است (کاجون-زاگالز<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ هیرائوکا و تومودا<sup>۷</sup>، ۲۰۲۰). طبق خلاصه سیاست‌های سازمان ملل در آگوست ۲۰۲۰، نزدیک به ۱.۶ میلیارد دانشجو در بیش از ۱۹۰ کشور از تمام قاره‌ها تحت تأثیر COVID-۱۹ قرار گرفته‌اند (سازمان ملل<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰). بنابراین، تغییر سریع در فرآیند آموزش و آینده‌ی مبهم و نامشخص آن ممکن است مانع بزرگی بر سر راه حفظ و بهبود انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان باشد و چالش‌های قابل توجهی را برای آن‌ها به دنبال داشته باشد.

در طول چهار دهه گذشته، محققان در پی افزایش انگیزه تحصیلی و درک چگونگی تأثیر انگیزه بر یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه بوده‌اند. مطالعه انگیزه تحصیلی در روانشناسی تربیتی تاریخچه‌ای طولانی دارد (مورفی و الکساندر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۰، ویگفیلد و

<sup>۱</sup>.Reimers & Schleicher

<sup>۲</sup>. World bank group

<sup>۳</sup>.Zacolletti

<sup>۴</sup>Breneider, Rodefer & Tost

<sup>۵</sup>.Pasion, Dias-Oliveira, Camacho, Morais & Franco

<sup>۶</sup>. Cachón-Zagalaz

<sup>۷</sup>. Hiraoka & Tomoda

<sup>۸</sup>. United Nations

<sup>۹</sup>. Murphy & Alexander

کوئنکا<sup>۱</sup>، (۲۰۲۰). همچنین، در روانشناسی شناختی، از سال ۲۰۰۰ محققان بر تعامل بین انگیزه و شناخت متمرکز شده اند، بنابراین تصدیق می‌کنند که حالات انگیزشی بر پردازش شناختی تأثیر می‌گذارند (مارکمن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). انگیزش تحصیلی<sup>۳</sup> مربوط به اعتقادات، اهداف و ارزش‌هایی است که تعیین می‌کند دانش آموز کدام رشته تحصیلی را انتخاب می‌کند و ادامه می‌دهد (ونتزل و ویگفیلد<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). طبق گفته گاتفرید<sup>۵</sup> (۱۹۹۰)، انگیزش تحصیلی "لذت بردن از یادگیری در مدرسه همراه با کنجکاوی، درون زایی وظیفه و یادگیری وظایف چالش برانگیز، دشوار و بدیع است. انگیزه کاتالیزور رفتار انسان است. شونک و پینتریچ<sup>۶</sup> (۲۰۰۲: ۵) انگیزه را به عنوان "فرایندی که به موجب آن هدف و فعالیت مورد نظر، تحریک و پایدار می‌شود" تعریف کردند. این تعریف مشخص می‌کند که میزان انگیزه توسط هر دو مورد عوامل زمینه ای و خصوصیات فردی تعیین می‌شود (آندرمن و داوسون<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱).

انگیزه یک مفهوم تک بعدی نیست در عوض یک ساختار پیچیده و چند بعدی است که اجزای مختلفی از جمله باورها، اهداف، ارزش‌ها، خواسته‌ها، نیازها و احساسات را در بر می‌گیرد (مورفی و الکساندر، ۲۰۰۰؛ ونتزل و ویگفیلد، ۲۰۰۹؛ آندرمن و داوسون، ۲۰۱۱). با توجه به ماهیت چند بعدی انگیزه، محققان نظریه‌های مختلفی را درباره انگیزه تحصیلی ارائه داده اند (به عنوان مثال؛ نظریه تعیین سرنوشت، نظریه شناختی اجتماعی، خود نظریه‌ها، نظریه ارزش انتظار).

با وجود این فراوانی در مورد نظریه‌های مرتبط با انگیزه، محققان در مورد تأثیرات مثبت انگیزه بر مهارت‌ها و نتایج آکادمیک و مرتبط با سلامتی، مانند خودتنظیمی، پایداری، تفکر انتقادی، پیشرفت تحصیلی، اتمام مدرسه، موفقیت شغلی، بهزیستی روانشناختی و سلامت جسمانی اتفاق نظر دارند. (به طور مثال، گوی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۸؛ آرچامبولت<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ لای<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱؛ د نائگل<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۲؛ سراسولی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۴؛ کرایگباوم<sup>۳</sup>

۱. Wigfield & Koenka

۲. Markman

۳. Academic motivation

۴. Wentzel & Wigfield

۵. Gottfried

۶. Schunk & Pintrich

۷. Anderman & Dawson

۸. Guay

۹. Archambault

۱۰. Lai

و همکاران، ۲۰۱۵؛ لازوفسکی و هالمن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ ییلماز سویلو<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ کاماچو<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). چراکه، مجموعه بزرگی از فراتحلیل<sup>۷</sup> و مطالعات تجربی نیز نشان داده است که انگیزه پیش بینی کننده متوسط تا قوی پیشرفت تحصیلی است (به عنوان مثال، گوی و همکاران، ۲۰۱۰؛ سراسولی و همکاران، ۲۰۱۴؛ تیلور<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۴؛ کرایگباوم و همکاران، ۲۰۱۸). علاوه بر این، حتی اگر مهارت‌های شناختی به طور مشترک در روند موفقیت و پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شوند، باز هم انگیزه تحصیلی یکی از مهم ترین عوامل در این راستاست (ویگفلد و ونتزل، ۲۰۰۷). با توجه به این یافته‌ها، محققان مداخلات انگیزشی را برای افزایش پیشرفت تحصیلی دانشجویان طراحی کردند. به طور کلی، این مداخلات در پیشرفت نتایج در حوزه‌های مختلف مانند معدل کل، خواندن، نوشتن، علوم و ریاضیات موثر بود (به عنوان مثال، ویگفیلد و ونتزل، ۲۰۰۷؛ لازوفسکی و هولمن، ۲۰۱۶؛ کاماچو و همکاران، ۲۰۲۰). در مجموع، تحقیقات قبلی، نقش محوری انگیزه در زمینه مدرسه و تأثیرات امیدوار کننده مداخلات انگیزشی را مورد تأکید قرار داده است.

با این حال، محصور شدن در خانه و تغییر به روش‌های یادگیری از راه دور که در طی موج اول COVID-19 به کار گرفته شد، ممکن است تحقق سه نیاز اساسی روانشناختی دانش آموزان را تهدید کند، در نتیجه تبدیل به مانع انگیزه ذاتی دانش‌آموزان شود (زاکولتی و دیگران، ۲۰۲۰). مطالعات اخیر نشان داد که در واقع انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان در طی بیماری همه گیر COVID-19 کاهش یافته است، در حالی که دانش‌آموزان با سن کمتر کاهش بیشتری در انگیزه خود نشان می‌دهند (زاکولتی و همکاران، ۲۰۲۰؛ پاسیون<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۰).

با این ملاحظات پژوهشی باید گفت که شیوع COVID-19 تعطیلی مدارس را در سراسر جهان تحمیل کرد. دانش‌آموزان بدون پیش بینی بازگشت به کلاس‌های حضوری مجبور شدند به آموزش آنلاین پناه ببرند. این وضعیت اضطراری و نیاز ناگهانی به تغییر عادات و روال‌ها

<sup>۱</sup>. De Naeghel

<sup>۲</sup>. Cerasoli

<sup>۳</sup>. Kriegbaum

<sup>۴</sup>. Lazowski & Hulleman

<sup>۵</sup>. Yilmaz Soylu

<sup>۶</sup>. Camacho

<sup>۷</sup>. Metaanalysis

<sup>۸</sup>. Taylor

<sup>۹</sup>. Pasion

(دوان و ژو<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰) بر درک دانش‌آموزان از ایمنی و آمادگی برای انطباق با روش‌های جدید یادگیری تأثیر می‌گذارد، در نتیجه منجر به افزایش سطح اضطراب و استرس می‌شود (اونگر و میران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). با این تفاسیر، مطابق تحلیل‌های روانشناختی نیز باید اذعان نمود که اضطراب ناشی از بیماری عواقب منفی بسیاری می‌تواند برای دانش‌آموزان ایجاد نماید. اضطراب را می‌توان به عنوان یک حالت ذهنی ترس و دلهره تعریف کرد، بنابراین باعث تحریک فیزیولوژیکی مانند ضربان قلب سریع، تهویه بیش از حد و تعریق می‌شود (ایسنک<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲). نگرانی به یکی از مولفه‌های شناختی اضطراب مانند افکار سرزده و درک آسیب‌پذیری اشاره دارد (پوتواین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). استرس در ابتدا به عنوان وضعیت سازگاری با فشارهای محیطی تصور می‌شد (سلی<sup>۵</sup>، ۱۹۵۶)، که می‌تواند نتایج مثبت یا منفی داشته باشد (پوتواین، ۲۰۰۷). علیرغم معانی مختلف، محققان گاهی اوقات از این سازه‌ها به جای یکدیگر برای اشاره به یک حالت ناخوشایند از نظر عاطفی استفاده می‌کنند (پوتواین، ۲۰۰۷). همچنین تحقیقات حاکی از آن است که علاوه بر یادگیری از راه دور، انزوا و عدم ارتباط اجتماعی در طی همه‌گیری ممکن است منجر به افزایش احساس ترس، استرس، اضطراب و حتی افسردگی شود (هایرمت<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). به طور کلی، اضطراب دانش‌آموزان با انگیزه تحصیلی آن‌ها ارتباط منفی داشته است (امیدوار و همکاران، ۲۰۱۳). همچنین، تغییر و تبدیل کلاس‌های حضوری به کلاس‌های آنلاین احتمالاً انگیزه دانش‌آموزان را به خطر می‌اندازد (برنیزر<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). با وجود اهمیت این شواهد، تحقیقات محدودی در مورد ارتباط بین اضطراب دانش‌آموزان و انگیزه تحصیلی آن‌ها در طول COVID-19 وجود دارد.

با توجه به ملاحظات نظری و پژوهشی بالا، باید گفت انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارای اهمیت فراوانی برای نظام آموزشی مدرسه می‌باشد. لذا لازم است عوامل تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی شناسایی شوند و با کاهش و یا افزایش تأثیر آن‌ها میزان انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشید. اضطراب ناشی از شیوع ویروس کرونا موجب بروز اختلالات جدی

<sup>۱</sup>. Duan & Zhu

<sup>۲</sup>. Unger & Meiran

<sup>۳</sup>. Eysenck

<sup>۴</sup>. Putwain

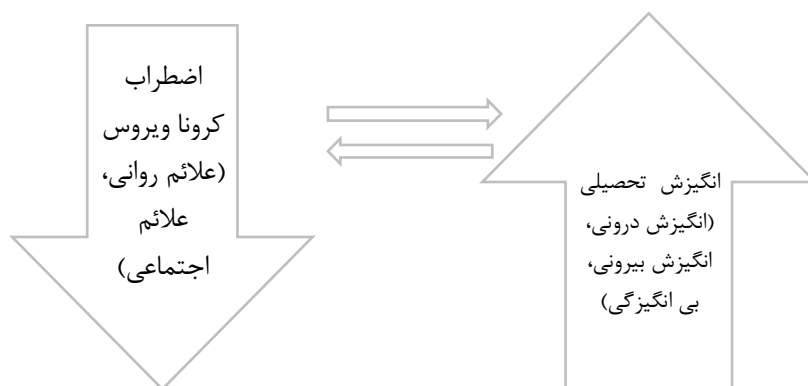
<sup>۵</sup>. Selye

<sup>۶</sup>. Hiremath

<sup>۷</sup>. Breneis

به ویژه در سیستم آموزشی کشورها شده است و به عنوان یک عامل بازدارنده تاثیر مستقیمی بر انگیزش تحصیلی دارد. اگرچه تحقیقات زیادی در مورد تأثیر COVID-19 در زندگی روزمره دانش آموزان انجام شده است (ویگفیلد و کوئنکا، ۲۰۲۰ و بانک گروه جهانی، ۲۰۲۰)، اما خلاء تحقیقاتی قابل توجهی در رابطه با تاثیر ویروس کرونا بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان وجود دارد که تحقیقات تجربی بیشتری را ملحوظ می دارد. پژوهش حاضر نیز برای پاسخگویی به این پرسش انجام شده است که نقش اضطراب ناشی از COVID-19 در میزان انگیزش تحصیلی دانش آموزان چگونه است؟

مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ مورد بررسی خواهد بود.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

## روش پژوهش

**روش پژوهش:** حاضر با توجه به هدف و ماهیت موضوع، کاربردی و از نوع توصیفی-همبستگی است.

**جامعه آماری و شیوه نمونه گیری:** جامعه آماری پژوهش متشکل از دانش آموزان دختر مدارس نمونه دولتی متوسطه اول (نواحی یک و دو) در شهرستان سنندج (سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰) به تعداد ۱۸۰ نفر می باشد که با استفاده از جدول مورگان جرسی تعداد حجم نمونه ۱۱۸ نفر به شیوه تصادفی انتخاب شدند که میزان درصد شرکت کنندگان در پاسخ به پرسشنامه ها با در نظر گرفتن پرسشنامه های مخدوش تقریباً ۹۲ درصد (۱۰۸ نفر) بوده است.

**شیوه جمع آوری داده ها:** برای جمع آوری داده‌ها از مقیاس اضطراب ناشی از شیوع کرونا ویروس (CDAS)<sup>۱</sup> (علی پور، قدمی، علیپور، و عبدالله زاده، ۱۳۹۸) و مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS) والرند<sup>۲</sup> (ویسانی، لواسانی و اژه ای، ۱۳۹۱) استفاده شده است. سازه اضطراب ناشی از کرونا ویروس به منظور سنجش اضطراب کرونا ویروس از دو مؤلفه‌ی علائم روانی و علائم اجتماعی تشکیل شده است. در این پرسشنامه هر ماده در مقیاس ۴ نمره ای لیکرت (هرگز=۰ تا همیشه=۳) ارزیابی می‌شود. پایایی این پرسشنامه در پژوهش علی پور و همکاران وی (۱۳۹۸) برابر ۰/۹۱۴ و روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. مقیاس انگیزش تحصیلی دانش آموزان نیز دارای سه مؤلفه با مشخصه های؛ انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی می‌باشد. نمره گذاری آن در یک مقیاس ۷ درجه ای لیکرت (۱=اصلاً مطابقت ندارد، تا ۵=کاملاً مطابقت دارد) انجام شده است. روایی این پرسشنامه برابر ۰/۸۸۴ است و همچنین میزان آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های آن یعنی انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزگی به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۱ و ۰/۸۷ به دست آمده است (ویسانی و همکاران، ۱۳۹۱). بررسی‌های به عمل آمده، توسط رابرت وارلند و همکارانش<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) نشان می‌دهد که روایی و پایایی نمونه انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی AMS بر روی دانش آموزان دبیرستانی و نیز دانشجویان کانادایی، مورد تایید قرار گرفته است. برای بررسی پایایی این پرسشنامه ها در این پژوهش از آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب پرسشنامه اضطراب ناشی از کرونا ویروس ۰/۹۱ (زیرمقیاس ها؛ علائم روانی با ۰/۸۹ و علائم اجتماعی با ۰/۸۶) و پرسشنامه انگیزش تحصیلی ۰/۸۸ (زیرمقیاس ها؛ انگیزش درونی با ۰/۹۱، انگیزش بیرونی با ۰/۹۱ و بی انگیزگی با ۰/۸۸) می باشد.

**روش اجرا:** برای اجرای پژوهش و دستیابی به میزان تاثیر اضطراب ناشی از COVID ۱۹ بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان، در تیر ماه سال ۱۴۰۰ با مراجعه غیر حضوری به دانش آموزان مدارس نمونه دولتی واقع در شهرستان سنندج و کسب اجازه از مسئولین مدرسه و آگاهی دادن به دانش آموزان از هدف پژوهش، پرسشنامه‌ها به نماینده ی هر کلاس تحویل داده شد تا بین دانش آموزان دیگر توزیع و جمع آوری گردد. مدت جمع آوری پرسشنامه‌ها حدوداً یک ماه به طول انجامید. پس از جمع آوری پرسشنامه‌ها و حذف پرسشنامه‌های ناقص، ۱۰۸ مورد برای تحلیل انتخاب شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها که در دو سطح آمار توصیفی

1. Corona Disease Anxiety Scale

2. Academic Motivation Scale

3. Vallerend & et al.



و آمار استنباطی انجام شده است از مشخصه های آماری نظیر فراوانی، میانگین، انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره به روش Stepwise با استفاده از نرم افزار SPSS ۲۲ استفاده شده است.

## یافته ها

در جدول زیر یافته‌های توصیفی نظیر میانگین، انحراف معیار متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش آورده شده است.

جدول شماره ۱: میانگین و انحراف استاندارد مولفه‌های اضطراب ویروس کرونا و انگیزش تحصیلی دانش

### آموزان

متغیرها	نمونه (n)	میانگین (M)	انحراف معیار (SD)
اضطراب ویروس کرونا	۱۰۸	۱/۷۲	۰/۷۴۲
علائم روانی	۱۰۸	۲/۰۶	۰/۸۴۰
علائم اجتماعی	۱۰۸	۱/۳۹	۰/۷۳۱
انگیزش تحصیلی	۱۰۸	۳/۷۹	۰/۵۴۶
انگیزش درونی	۱۰۸	۳/۹۱	۰/۷۶۵
انگیزش بیرونی	۱۰۸	۴/۲۶	۰/۷۱۰
بی انگیزگی	۱۰۸	۲/۰۱	۱/۱۹

براساس نتایج به دست آمده (جدول ۱)، از بین مولفه‌های اضطراب ویروس کرونا، علائم روانی (۲/۰۶) دارای بیشترین میانگین و علائم اجتماعی (۱/۳۹) دارای کمترین میانگین است. این گونه به نظر می‌رسد که علائم روانی نقش بیشتری در تعیین اضطراب ویروس کرونای دانش آموزان دارد. اطلاعات فوق نشان می‌دهد که از بین مولفه‌های انگیزش تحصیلی، انگیزش بیرونی دارای بیشترین میانگین (۴/۲۶) و بی انگیزگی دارای کمترین میانگین (۲/۰۱) است. پس می‌توان گفت انگیزش بیرونی نقش بسزایی در تعیین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد. به طور کلی میزان انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بالاتر از متوسط می‌باشد.

جدول ۲ میزان و نوع رابطه (رابطه مستقیم، رابطه معکوس) میان متغیرهای مورد مطالعه و همچنین مولفه‌های آنها را مورد بررسی قرار داده است.

جدول شماره ۲: همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

بی انگیزگی	انگیزش بیرونی	انگیزش درونی	انگیزش تحصیلی	علائم اجتماعی	علائم روانی	اضطراب ویروس کرونا	
۰/۱۰۰	۰/۲۹۹**	۰/۲۵۰**	۰/۳۴۸**	۰/۹۳۶**	۰/۹۵۲**	۱	اضطراب ویروس کرونا
۰/۱۲۱	۰/۲۲۱*	۰/۲۰۹*	۰/۲۸۷**	۰/۷۸۴**	۱	۰/۹۵۲**	علائم روانی
۰/۰۶۴	۰/۳۵۳**	۰/۲۶۷**	۰/۳۷۷**	۱	۰/۷۸۴**	۰/۹۳۶**	علائم اجتماعی
۰/۱۸۸	۰/۷۸۶**	۰/۸۳۹**	۱	۰/۳۷۷**	۰/۲۸۷**	۰/۳۴۸**	انگیزش تحصیلی
۰/۰۶۲	۰/۴۶۲**	۱	۰/۸۳۹**	۰/۲۶۷**	۰/۲۰۹*	۰/۲۵۰**	انگیزش درونی
۰/۱۵۷	۱	۰/۴۶۲**	۰/۷۸۶**	۰/۳۵۳**	۰/۲۲۱*	۰/۲۹۹**	انگیزش بیرونی
۱	۰/۱۵۷	۰/۰۶۲	۰/۱۸۸	۰/۰۶۴	۰/۱۲۱	۰/۱۰۰	بی انگیزگی

\*. همبستگی با سطح معنی داری ۰/۰۱

\*. همبستگی با سطح معنی داری ۰/۰۵

با توجه به جدول ۲ رابطه میان اضطراب کرونا ویروس و انگیزش تحصیلی دانش آموزان معنی-دار و معکوس است (۰/۳۴۸-)، به بیان دیگر هر چه میزان اضطراب ناشی از ویروس کرونا کمتر باشد، به مراتب میزان انگیزش تحصیلی دانش آموزان بیشتر خواهد بود. به طور کلی می-توان گفت علائم روانی بیشترین نقش را در تعیین اضطراب ویروس کرونا دارند (۰/۹۵۲) و همچنین انگیزش درونی بیشترین نقش را در انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارد (۰/۸۳۹).  
جدول ۳ خلاصه مدل رگرسیونی چند متغیره است که ویژگی و آماره های مربوط به برآزش مدل رگرسیونی و همچنین اطلاعاتی مانند ضریب همبستگی پیرسون، ضریب تعیین، خطای استاندارد و غیره را نشان می دهد.

جدول شماره ۳: خلاصه مدل به دست آمده از رگرسیون چند متغیره

مدل	متغیرهای پیش بین	متغیر ملاک	R	R <sup>2</sup>	F	$\beta$	T	P
۱	علائم اجتماعی	انگیزش تحصیلی	۰/۳۷۷	۰/۱۴۳	۱۷/۶	۰/۳۷۷	۰/۱۷۱	۰/۰۰۰

میزان همبستگی چند گانه متغیرها برابر  $0.377$  است (با سطح معنی داری  $P < 0.01$ ) و نشانگر وجود رابطه خطی معنی داری بین متغیر پیش بین و ملاک است. مقدار  $R^2 = 0.143$  نشان می دهد که تقریباً ۱۴ درصد از واریانس انگیزش تحصیلی دانش آموزان توسط یکی از مولفه های اضطراب ویروس کرونا یعنی همان علائم اجتماعی قابل پیش بینی است.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر، با هدف بررسی تاثیر اضطراب کرونا ویروس بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان مدارس نمونه دولتی دوره اول متوسطه شهرستان سنندج انجام گرفت. یافته های مربوط به پژوهش حاضر نشان داد بین اضطراب ناشی از پاندمی کرونا و انگیزش تحصیلی دانش آموزان، رابطه ی معکوس وجود دارد؛ به بیان دیگر هر چه میزان اضطراب ناشی از ویروس کرونا کمتر باشد، به مراتب میزان انگیزش تحصیلی دانش آموزان بیشتر است و بالعکس. به طور کلی می توان گفت از بین متغیرهای مورد بررسی از جمله علائم اجتماعی، انگیزش بیرونی و درونی و بی انگیزگی، علائم روانی بیشترین نقش را در تعیین اضطراب ویروس کرونا دارد و همچنین انگیزش بیرونی بیشترین نقش را در انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارد. نتیجه این تحقیق با نتایج تحقیق زاگولتی و همکاران (۲۰۲۰) و تن<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) در مورد تاثیر اضطراب کرونا و آموزش آنلاین بر کاهش انگیزه تحصیلی دانش آموزان و هم چنین تحقیقات برنیزر و همکاران (۲۰۱۸) در مورد به خطر افتادن انگیزه دانش آموزان در آموزش آنلاین در مقایسه با آموزش حضوری، هم خوانی دارد. چراکه، تغییر سیستم های آموزشی به کلاس های مجازی و یادگیری از راه دور فشار سنگینی را متوجه معلمان، دانش آموزان و والدین آنها کرده است (کاجون - زاگالز و همکاران، ۲۰۲۰؛ هیرائوکا و تومودا، ۲۰۲۰) که در این بین، دانش آموزان بالاترین فشار و اضطراب را مطابق پژوهش های هایمرث و همکاران (۲۰۲۰) و امیدوار و همکاران (۲۰۱۳) از آموزش مجازی متحمل شده اند و اضطراب ناشی از کرونا ویروس باعث افت انگیزش تحصیلی آنان شده است که نتیجه این پژوهش نیز چنین گزارش شده است.

از این رو لازم است مدارس، تاثیر اضطراب ناشی از ویروس کرونا بر دانش آموزان را در نظر داشته باشند و با فراهم کردن تدابیری برای کاهش این اضطراب، میزان انگیزش دانش آموزان را افزایش دهند چرا که فقدان انگیزش تحصیلی، احتمال موفقیت دانش آموزان را به طور قابل توجهی کاهش می دهد. با توجه به طولانی شدن مدت آموزش آنلاین، مدارس باید علاوه بر امکانات آموزشی به روحیات دانش آموزان در این برهه توجه داشته باشند و با فراهم نمودن

<sup>1</sup>.Tan

حداقل زیرساخت‌ها از قابلیت رشد و تعالی و ظرفیت آن‌ها در تمامی سطوح به نحو احسن بهره برداری کنند.

مطابق نتایج حاصل از پژوهش حاضر، می‌توان نتیجه گرفت که رابطه‌ی منفی و معنی داری بین انگیزش تحصیلی و اضطراب ناشی از کرونا ویروس وجود دارد و از آنجا که این پژوهش در بین دانش‌آموزان دوره‌ی اول متوسطه (مدارس نمونه دولتی) انجام شده است و تعمیم آن به سایر دانش‌آموزان و مقاطع تحصیلی دیگر (ابتدایی و دوره دوم متوسطه) دارای محدودیت است و همچنین به علت شیوع ویروس کرونا در کشور امکان حضور در مدارس و مشاهده عملکرد دانش‌آموزان به صورت حضوری وجود نداشته است. بنابراین، پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده شرایط تبیینی بهتری، با انجام مطالعات آزمایشی برای درک روابط مؤلفه‌های اضطراب ویروس کرونا و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان فراهم گردد تا شناخت بیشتری از تأثیر این متغیرها بر روند یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان فراهم شود. همچنین پیشنهاد می‌گردد در کاهش اضطراب ناشی از کرونا ویروس؛ خانواده‌ها، معلمان، و تا حدودی دانش‌آموزان را برای عملکرد بهینه‌ی آن‌ها، برنامه‌های درمان شناختی- رفتاری برای کاهش اثر اختلالات روانی در مدارس بصورت مجازی اجرا گردد. همچنین، پیشنهادات دیگری شامل خطوط پشتیبانی برای دانش‌آموزان مضطرب، مشاوره تلفنی از طرف مشاوران مدرسه، ارتباط مجازی مشاوران، تشویق به مراقبه از طرف والدین، و در صورت لزوم استفاده از مداخلات مناسب توسط روانپزشکان برون مدرسه ای ضروری به نظر می‌رسد.

## منابع و ماخذ

علی پور، احمد؛ قدمی، ابوالفضل؛ علیپور، زهرا و عبدالله زاده، حسن. (۱۳۹۸). اعتباریابی مقدماتی مقیاس اضطراب بیماری کرونا (CDAS) در نمونه ایرانی. *فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی سلامت*. ۸ (۳۲): ۱۶۳-۱۷۵.

ویسانی، مختار؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه ای، جواد (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدلی علی. *مجله روانشناسی*، ۱۶، ۲ (۶۲)، ۱۶۰-۱۴۲.

Anderman, E. M., and Dawson, H. (2011). "Learning and motivation," in *Handbook of Research on Learning and Instruction*, eds P. A. Alexander and R. Mayer (New York, NY: Routledge), 219-241.

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., and Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *J. Sch. Health* 79, 408–415. doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x
- Breneiser, J. E., Rodefer, J. S., and Tost, J. R. (2018). Using tutorial videos to enhance the learning of statistics in an online undergraduate psychology course. *North Am. J. Psychol.* 20, 715–730.
- Cachón-Zagalaz, Sánchez-Zafra, Sanabrias-Moreno, González-Valero, Lara-Sánchez and Zagalaz-Sánchez.(2020). Systematic Review of the Literature About the Effects of the COVID-19 Pandemic on the Lives of School Children.
- Camacho, A., Alves, R. A., and Boscolo, P. (2020). Writing motivation in school: a systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educ. Psychol. Rev.* doi: 10.1007/s10648-020-09530-4
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., and Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis. *Psychol. Bull.* 140, 980–1008. doi: 10.1037/a0035661
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., and Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: a self-determination theory perspective. *J. Educ. Psychol.* 104, 1006–1021. doi: 10.1037/a0027800
- Duan, L., and Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *Lancet Psychiatry* 7, 300–302. doi: 10.1016/S2215-0366(20)30073-0
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The Cognitive Perspective*. Hove: Psychology Press.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *J. Educ. Psychol.* 82, 525–538. doi: 10.1037/0022-0663.82.3.525
- Guay, F., Ratelle, C. F., and Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: the role of self-determination in education. *Can. Psychol.* 49, 233–240. doi: 10.1037/a0012758
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., and Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: mediating and additive effects. *Learn. Individ. Differ.* 20, 644–653. doi: 10.1016/j.lindif.2010.08.001
- Hiraoka, D., and Tomoda, A. (2020). Relationship between parenting stress and school closures due to the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Clin. Neurosci.* 74, 497–498. doi: 10.1111/pcn.13088

- Hiremath, P., Kowshik, C. S., Manjunath, M., and Shettar, M. (2020). COVID 19: impact of lock-down on mental health and tips to overcome. *Asian J. Psychiatry* 51:102088. doi: 10.1016/j.ajp.2020.102088
- Kriegbaum, K., Jansen, M., and Spinath, B. (2015). Motivation: a predictor of PISA's mathematical competence beyond intelligence and prior test achievement. *Learn. Individ. Dif.* 43, 140–148. doi: 10.1016/j.lindif.2015.08.026
- Kriegbaum, K., Becker, N., and Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: a meta-analysis. *Educational Res. Rev.* 25, 120–148. doi: 10.1016/j.edurev.2018.10.001
- Lai, E. R. (2011). Motivation: A Literature Review Research Report. Pearson Research Report. Available online at: [http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation\\_Review\\_final.pdf](http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf) (accessed July 24, 2020).
- Lazowski, R. A., and Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: a meta-analytic review. *Rev. Educ. Res.* 86, 602–640. doi: 10.3102/0034654315617832
- Markman, A. B., Maddox, W. T., and Baldwin, G. C. (2005). The implications of advances in research on motivation for cognitive models. *J. Exp. Theoret. Artif. Intell.* 17, 371–384. doi: 10.1080/09528130500283915
- Murphy, P. K., and Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemp. Educ. Psychol.* 25, 3–53. doi: 10.1006/ceps.1999.1019
- Omidvar, H., Omidvar, K., and Omidvar, A. (2013). The determination of effectiveness of teaching time management strategies on the mental health and academic motivation of school students. *J. Sch. Psychol.* 2, 6–12.
- Pasion, R., Dias-Oliveira, E., Camacho, A., Morais, C., and Franco, R. C. (2020). Impact of COVID-19 on undergraduate business students: a longitudinal study on academic motivation, engagement, and attachment to university. *Account. Res. J.* [Epub ahead of print].
- Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: some methodological considerations. *Br. Educ. Res. J.* 33, 207–219. doi: 10.1080/01411920701208258
- Reimers, F. M., and Schleicher, A. (2020). A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Available online at: [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v2.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf) (accessed July 24, 2020).
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York, NY: Mc Gran-Hill Book Company Inc.

- Schunk, D. H., and Pintrich, P. R. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, 2nd Edn. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., et al. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemp. Educ. Psychol.* 39, 342–358. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
- Tan, C., (2020). The impact of COVID-19 on student motivation, community of inquiry and learning performance. *Asian Education and Development Studies*. doi/10.1108/AEDS-05-2020-0084
- Unger, S., and Meiran, W. (2020). Student attitudes towards online education during the COVID-19 viral outbreak of 2020: distance learning in a time of social distance. *Int. J. Technol. Educ. Sci.* 4, 256–266. doi: 10.46328/ijtes.v4i4.107
- United Nations (2020). *Education During COVID-19 and Beyond*. United Nations Sustainable Development Group. Available online at: [https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf) (accessed August 22, 2020).
- Vallerend, R.j., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F.(1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 52,1003-1017.
- Wentzel, K. R., and Wigfield, A. (2009). “Introduction,” in *Handbook of Motivation at School*, eds K. R. Wentzel and A. Wigfield (New York, NY: Routledge), 1–8.
- Wigfield, A., and Wentzel, K. R. (2007). Introduction to motivation at school: interventions that work. *Educ. Psychol.* 42, 191–196. doi: 10.1080/00461520701621038
- Wigfield, A., and Koenka, A. C. (2020). Where do we go from here in academic motivation theory and research? Some reflections and recommendations for future work. *Contemp. Educ. Psychol.* 2020:101872. doi: 10.1016/j.cedpsych.2020.101872
- World Bank Group (2020). *The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses* Available online at: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.pdf?sequence=4&isAllowed=y>(accessed July 24, 2020).
- Yilmaz Soylu, M., Zeleny, M. G., Zhao, R., Bruning, R. H., Dempsey, M. S., and Kauffman, D. F. (2017). Secondary students’ writing achievement goals: assessing the mediating effects of mastery and performance goals on

writing self-efficacy, affect, and writing achievement. *Front. Psychol.* 8:1406. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01406

Zaccoletti S, Camacho A, Correia N, Aguiar C, Mason L, Alves RA and Daniel JR (2020) Parents' Perceptions of Student Academic Motivation During the COVID-19 Lockdown: A Cross-Country Comparison.



## بررسی تأثیر هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری با متغیر میانجی عزت نفس<sup>۱</sup>

صفورا نیکومنش<sup>۲</sup>

### چکیده

مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری از جمله ویژگیهای مهمی هستند که لازمه موفقیت افراد جامعه می باشند. این مطالعه با هدف بررسی تأثیر هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری با متغیر میانجی عزت نفس در بین بانوان سرپرست خانوار بهزیستی شهرستان سرخس انجام شد. این مطالعه به روش میدانی در بین جامعه آماری بانوان سرپرست خانوار بهزیستی شهرستان سرخس در سال ۱۳۹۹ که تعداد آنها ۲۰۰ نفر بود، انجام شد. نمونه آماری طبق جدول مورگان ۱۲۷ نفر از بانوان شهرستان سرخس بودند که به روش نمونه گیری غیر احتمالاتی در دسترس انتخاب شدند. پرسشنامه های هوش هیجانی شوت و دیگران (۱۹۹۸)، عزت نفس کوپراسمیت (۱۹۶۷)، مهارت های اجتماعی مانسون (۱۹۸۳) و پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲)، پرسشنامه های استفاده شده در این تحقیق بودند. تجزیه و تحلیل اطلاعات و داده ها شامل آمار توصیفی، مدلسازی معادلات ساختاری و تحلیل مسیر در نرم افزارهای Excel، SPSS و Smart PLS انجام شد. نتایج نشان داد که هوش هیجانی بر عزت نفس، همچنین عزت نفس بر مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری تأثیر دارد و همچنین هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری از طریق متغیر میانجی عزت نفس تأثیر دارد، اما تأثیر مستقیم هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی و تأثیر مستقیم هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری معنادار نمی باشد.

**کلمات کلیدی:** هوش هیجانی، عزت نفس، مهارت های اجتماعی، کاهش پرخاشگری، بانوان.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۸/۲۲ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۲۱

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه پیام نور، مشهد، ایران.

Safuranikumanesh@gmail.com

## مقدمه

امروزه تعداد زنان سرپرست خانوار به دلایل مختلف در حال افزایش است. بیشتر این خانوارها مشکلات فراوانی دارند، بطوری که فزونی این گروه به صورت آسیبی اجتماعی شناخته می شود (صیامی و ستاری وند، ۱۴۰۰: ۴۰۶). در کشور ایران، به منظور مبارزه با فقر و کاهش محرومیت، سازمان ها و نهادهای رفاهی متعددی در قالب راهبردهای حمایتی ایجاد شده اند. اداره بهزیستی از جمله این نهادها می باشد که در جهت مبارزه با فقر و محرومیت و توانمندسازی افراد تحت پوشش و زنان سرپرست خانوار، طرح ها و برنامه های ویژه ای ارائه می دهند (جمشیدی و مهدی زاده، ۱۳۹۸: ۶۳۲). آنچه سرپرستی زنان خانوار را به عنوان یک مسأله اجتماعی اثبات می کند، مشکلات و موانعی است که در دنیای بیرون بر سر راه آنان وجود دارد و زنان سرپرست خانوار را به عنوان قشری آسیب پذیر تعریف می کند. کاهش آسیب های اجتماعی، توجه به زنان سرپرست خانوار به عنوان متولیان خانوار و بهبود وضعیت آنان می تواند منجر به کاهش آسیب های اجتماعی، افزایش بهره مندی از توانایی زنان و تربیت خانواده های توانمند بشود بطوریکه توانمندسازی زنان از تربیت نامناسب، افت تحصیلی و بزهکاری کودکان جلوگیری می کند (شیانی و زارع، ۱۳۹۸: ۶۹). مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری می توانند در ایجاد توانمندی زنان سرپرست خانوار مؤثر باشند. پرخاشگری یکی از مشکلات بزرگ بهداشت عمومی و اجتماعی است که با هدف آسیب جسمی، مشکلات روانی و رفتاری ایجاد می شود و عواقب منفی ایجاد می کند (وانگ، یانگ و یانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸: ۴۴). افراد پرخاشگر، مهارت های تنظیم هیجان و درک احساسات دیگران را نخواهند داشت و فاقد مهارت های لازم برای درک و کنترل مؤثر احساسات خود هستند (دیگرسون، فلین و لوینه<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸: ۲۲۴). از طرفی مهارت های اجتماعی برای ارتقاء صلاحیت های اجتماعی، هیجانی و رفتاری حیاتی هستند (هات چینز، برک و بومن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹: ۷۷۳). مهارت های اجتماعی پایه و اساس شغلی افراد است بطوریکه در بعضی از مشاغل به مهارت های اجتماعی زیادی نیاز است. تعامل با همسالان نیز از طریق مهارت های اجتماعی انجام می شود. افرادی که مهارت های اجتماعی خوبی دارند کمتر دچار مشکلات اجتماعی می شوند (کلارک، باربارو و دیزانایاکه<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹: ۱۹۷).

1. Wang & Yang & Yang

2. Dickerson & Flynn & Levine

3. Hutchins & Burke & Bowman-Perrott

4. Clark, Barbaro, Dissanayake

عزت نفس بالا بر کاهش پرخاشگری مؤثر است (احمدی، امینی و ذاکریان، ۱۳۹۴). همچنین، عزت نفس بر مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری تأثیر دارد (پاز، نیکولایسن و کولادو، هورتا و ری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). بنابراین یکی از عوامل تأثیر گذار بر مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری افراد، عزت نفس است. عزت نفس به اعتقاد فرد به رسیدن به اهدافش، اشاره دارد و ناشی از گرایش ذهنی افراد نسبت به خودشان است که بر اساس تجارب قبلی شکل می گیرد. افرادی که عزت نفس بالایی دارند نگرش ها و دیدگاه های بهتری نسبت به خود دارند، افراد دارای عزت نفس ضعیف، حتی در صورت دستیابی به اهداف شان، نگرش های منفی نسبت به خود دارند (یوگوانی، اوکک و آسموقا<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰: ۴۹۳). عزت نفس به عنوان احساس کلی فرد از ارزش و صلاحیت خود در زمینه های مختلف زندگی بطور گسترده ای بر بسیاری از صفات فردی تأثیر مثبت دارد، بطوریکه عزت نفس بالا با فروتنی، همدلی، لطف، رضایت، صداقت و شجاعت همراه است و باعث پیشرفت سلامت و رفتار اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و موفقیت در زندگی خواهد شد. همچنین عزت نفس یک عامل کاهش دهنده اختلالات روانی و مشکلات روحی مانند افسردگی و اضطراب می باشد. افرادی که از عزت نفس بالایی برخوردارند، به دنبال فرصت هایی برای رشد و نمو خود هستند و مستقیماً با مشکلات روبرو می شوند (روزانسکی و هریسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸: ۳۱). عزت نفس و مهارت اجتماعی نیز با یکدیگر در ارتباط هستند و عزت نفس بالا، افراد را در برابر تجربیات منفی محافظت کند (سایفو، هالری و واحدی<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰: ۸).

علاوه بر این، هوش هیجانی بر عزت نفس تأثیر دارد (گراوند و وهابی، ۱۳۹۴). هوش هیجانی مثبت پیش بینی کننده ای برای سازگاری روانشناختی بهتر و عزت نفس بالا قلمداد می شود، در عین حال هوش هیجانی منفی به طور معنی داری با رفتارهای مضر، افسردگی و ناراحت کننده ارتباط دارد (صالح و الدیپ<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰: ۱۳۸). از نظر گلن، هوش هیجانی عبارت است از: (۱) شناخت احساسات خود؛ (۲) مدیریت احساسات؛ (۳) ایجاد انگیزه خود؛ (۴) شناخت احساسات دیگران؛ (۵) ایجاد روابط (سالورا، یوسان و جاریه<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷: ۴۰). مطالعات زیادی در زمینه دلایل رفتارهای پرخاشگرانه و عوامل مؤثر بر مهارت های اجتماعی انجام گرفته است، اما

1. Paz & Nicolaisen & Collado & Horta & Rey

2. Ugwuanyi & Okeke & Asemugha

3. Ruzansky & Harrison

4. Saiphoo & Haleri & Vahedi

5. Saleh & Eldeep

6. Salavera & Usan & Jarie

در زمینه تأثیر هوش هیجانی بر مهارت‌های اجتماعی و کاهش پرخاشگری با متغیر میانجی عزت نفس تحقیقی انجام نشده است. تحقیقات انجام شده در زمینه متغیرهای تحقیق، موارد کمی می‌باشند که به آنها اشاره می‌کنیم.

آنتونانزاس<sup>۱</sup> (۲۰۲۱)، گارسیا، سالگوئرو و فماندز<sup>۲</sup> (۲۰۱۴)، کاستلو، سالگوئرو و فماندز<sup>۳</sup> (۲۰۱۳)، کاکرو، سولیس و فانینگ<sup>۴</sup> (۲۰۱۵)، طاهرنژاد و عبدالهی (۱۳۹۷)، میرکریم پور و خوش روش (۱۳۹۷)، مددیان (۱۳۹۷)، انصافی کوچمشکی و کاشف (۱۳۹۷)، عباسی قراجه، باقری و محمدپور (۱۳۹۶)، جباری، ملول و سالخورده (۱۳۹۶)، توکلی زاده، رحمانی و خدادادی (۱۳۹۶)، نقی زاده (۱۳۹۶)، آسانی ترکمبور، آسانی ترکمبور و رنجبری (۱۳۹۵)، چهارباغی و شهرآبادی (۱۳۹۵)، اکبریان، قدرتی و رضوی (۱۳۹۵)، عرب تیموری (۱۳۹۴)، انتصار فومنی و افشارنجفی (۱۳۹۴)، شریفیان (۱۳۹۴)، ترکمن ملایری و شیخ الاسلامی (۱۳۹۴)، میرخریمه، شهرکی و بهاری (۱۳۹۴)، غفاریان پناهی، توحیدی مقدم و کشتی دار (۱۳۹۴)، نورائی (۱۳۹۴)، عاشوری چمن آبادی، نجات و غلامپور سیجاوندی (۱۳۹۳) و عصمتی و عاشوری چمن آبادی (۱۳۹۳) تأثیر هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری را نتیجه گرفتند. احمدی ده کهنه و نوروزی (۱۳۹۶) رابطه هوش هیجانی و کاهش پرخاشگری، نیکویه، زرانی و فتح آبادی<sup>۵</sup> (۲۰۱۷)، جعفری بلالمی، خلیلیان و زرگرنجاج (۱۳۹۴) تأثیر هوش هیجانی بر مهارت‌های اجتماعی، ولی پور، پورمراد و کهنه پوشی (۱۳۹۶) رابطه بین هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی، قنبری، سوری و میره وندی (۱۳۹۴)، گراوند و وهابی (۱۳۹۴) تأثیر هوش هیجانی بر عزت نفس، ویرجیل، انجائیان و هولدن<sup>۶</sup> (۲۰۱۴)، شب افروز، جنگی و جوادی (۱۳۹۶)، احمدی، امینی و ذاکریان (۱۳۹۴) تأثیر عزت نفس بر کاهش پرخاشگری، رووالکابا، فرناندز و سالازر، گلکوز<sup>۷</sup> (۲۰۱۷) تأثیر هوش هیجانی بر عزت نفس و مهارت‌های اجتماعی، پاز و دیگران (۲۰۱۷) تأثیر عزت نفس بر مهارت‌های اجتماعی و کاهش پرخاشگری، خدابخش، امانی و رئیسی (۱۳۹۹)، ایمانی و باقری (۱۳۹۴) تأثیر هوش هیجانی بر مهارت‌های اجتماعی، عباسی و حبی مبرهن (۱۳۹۳) و شهابی اوجان، پورشافعی و پاکدامن (۱۳۹۳) رابطه بین

1. Antoñanzas

2. Garcia & Salguero & Fernandez

3. Castillo & Salguero & Fernandez

4. Coccoaro & Solis & Fanning

5. Nikooyeh & Zarani & Fathabadi

6. Virgil & Enjaian & Holden

7. Ruvalcaba & Fernandez & Salazar & Gallegos

هوش هیجانی و مهارت های اجتماعی و نهایتاً محمدی احمدآبادی و ایزدپناه (۱۳۹۷)، کریم زاده، پناهی و قهرمانلو (۱۳۹۷)، واحدی و خوش نظر (۱۳۹۵)، شفیعی و شفیعی (۱۳۹۵)، زرنثار بابلانی، زرنثار بابلانی و قربانی (۱۳۹۵)، سیادت و جدیدی (۱۳۹۴)، حیدری و قاسمی (۱۳۹۴)، اسدی و امینی (۱۳۹۴)، رابطه بین مهارت های اجتماعی و عزت نفس را نتیجه گرفتند. با توجه به نقش زنان و اهمیت سلامت و آرامش جامعه، بررسی تأثیر هوش هیجانی بر مهارت هایی اجتماعی و کاهش پرخاشگری با متغیر میانجی عزت نفس در بین بانوان سرپرست خانوار بهزیستی شهرستان سرخس هدف این مطالعه می باشد. این پژوهش، پاسخی است به سؤال اصلی آیا هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری با متغیر میانجی عزت نفس تأثیر دارد یا خیر؟ بنابراین این پژوهش، فرضیه اصلی زیر را مورد بررسی قرار می دهد:

هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری با متغیر میانجی عزت نفس در بین بانوان سرپرست خانوار بهزیستی شهرستان سرخس تأثیر مثبت معنادار دارد.

فرضیات فرعی موارد زیر می باشند:

- هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی در بین بانوان سرپرست خانوار بهزیستی شهرستان سرخس تأثیر مثبت معنادار دارد.
- هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری در بین بانوان سرپرست خانوار بهزیستی شهرستان سرخس تأثیر مثبت معنادار دارد.
- هوش هیجانی بر عزت نفس در بین بانوان سرپرست خانوار بهزیستی شهرستان سرخس تأثیر مثبت معنادار دارد.
- عزت نفس بر مهارت های اجتماعی در بین بانوان سرپرست خانوار بهزیستی شهرستان سرخس تأثیر مثبت معنادار دارد.
- عزت نفس بر کاهش پرخاشگری در بین بانوان سرپرست خانوار بهزیستی شهرستان سرخس تأثیر مثبت معنادار دارد.

## روش پژوهش

مطالعه حاضر یک مطالعه توصیفی-پیمایشی است که در اوایل سال ۱۴۰۰ در بین بانوان سرپرست خانوار بهزیستی شهرستان سرخس انجام شد. طبق جدول مورگان برای تعداد جامعه ۲۰۰ نفر، تعداد نمونه ۱۲۷ نفر می باشد. ابزار گردآوری اطلاعات و داده ها پرسشنامه های استاندارد و معتبر هوش هیجانی شوت<sup>۱</sup> و دیگران (۱۹۹۸)، پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت<sup>۲</sup> (۱۹۶۷)، پرسشنامه مهارت های اجتماعی ماتسون<sup>۳</sup> (۱۹۸۳) و پرسشنامه پرخاشگری باس و پری<sup>۴</sup> (۱۹۹۲) بودند که پرسشنامه ها دارای پایایی و روایی مناسب بودند

پرسشنامه های استفاده شده در این تحقیق، استاندارد بوده و دارای روایی و پایایی می باشند. همچنین روایی پرسشنامه ها با استفاده از روایی واگرا و روایی همگرا مورد سنجش قرار گرفت. جهت محاسبه روایی واگرا شاخص HTMT برای جفت متغیرها محاسبه شد، این شاخص باید کمتر از ۰/۹ باشد تا شرط روایی واگرا برای متغیرها برقرار باشد. با توجه به نتایج، برای همه متغیرهای پژوهش، روایی واگرا برقرار بود (جدول ۱).

جدول شماره ۱: شاخص های روایی واگرا

متغیر	شاخص روایی واگرا
هوش هیجانی و عزت نفس	۰/۵۵
هوش هیجانی و کاهش پرخاشگری	-۰/۱۳
هوش هیجانی و مهارت های اجتماعی	۰/۳۵
عزت نفس و کاهش پرخاشگری	-۰/۴۵
عزت نفس و مهارت های اجتماعی	۰/۸۵
مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری	-۰/۴۴

جهت سنجش روایی همگرا اعتبار مرکب<sup>۵</sup> و واریانس متوسط<sup>۶</sup> که در نرم افزار محاسبه شده است مورد بازبینی قرار می دهیم. دو شرط روایی همگرا  $CR > 0.7$  و  $CR > AVE$  باید برقرار باشد که این دو رابطه در مورد اعتبار مرکب و واریانس متوسط برقرار بود، بنابراین روایی همگرا

1. Schutte

2. Coopersmith

3. Matson

4. Buss & Perry

5. CR=Composite Reliability

6. AVE=Average Variance Extracted

برقرار بود. پایایی پرسشنامه های مورد استفاده از داده های نمونه ای جمع آوری شده با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. نتایج بدست آمده برای همه متغیرها از مقدار قراردادی ۰/۶ بیشتر بدست آمد. بنابراین پایایی پرسشنامه مورد قبول واقع شد (جدول ۲).

جدول شماره ۲: اعتبار مرکب، واریانس متوسط و آلفای کرونباخ

متغیر	واریانس متوسط	اعتبار مرکب	آلفای کرونباخ
هوش هیجانی	۰/۵۷۲	۰/۷۸	۰/۶۸
عزت نفس	۰/۵۷۱	۰/۸۳	۰/۷۴
کاهش پرخاشگری	۰/۷۶	۰/۹۳	۰/۹۰
مهارت های اجتماعی	۰/۴۵	۰/۷۹	۰/۷۱

پرسشنامه ها به روش میدانی برای جمع آوری اطلاعات و داده ها ارائه و تکمیل شدند. به دلیل شرایط کرونا و قرنطینه، روش انتخاب افراد نمونه به صورت نمونه گیری در دسترس و غیر احتمالاتی بود. بدین ترتیب که زنان سرپرست خانوار تحت پوشش بهزیستی برای تحویل سهمیه به خیریه مورد نظر مراجعه می کردند و پرسشنامه به آنها ارائه می شد وقتی تعداد ۱۲۷ پرسشنامه تکمیل شد کار جمع آوری داده ها به اتمام رسید. در ابتدای سؤالات تخصصی ۱۰ سؤال در مورد مشخصات فردی و زمینه ای افراد (سن، وضعیت تأهل، سن ازدواج، تعداد فرزندان، وضعیت پس انداز، وضعیت مسکن، بیماری خاص و نوع آن، میزان شرکت در فعالیت های اجتماعی و میزان اطلاع از حقوق قانونی خود) بود که در تحلیل توصیفی ویژگی های جمعیت شناختی آزمودنی ها مورد استفاده قرار گرفتند. پرسشنامه هوش هیجانی شوت و دیگران (۱۹۹۸) اولین بار توسط شوت و دیگران برای تمام سنین طراحی شده بود، حداقل اینکه در این پرسشنامه، اشاره ای به طیف سنی خاصی نشده است. اما مطالعه ای که توسط سیارروچی<sup>۱</sup> و دیگران (۲۰۰۰) بر روی نوجوانان کانادایی انجام شد، پایایی ۰/۸۴ برای هوش هیجانی کل و برای خرده مقیاس ها به ترتیب، تنظیم هیجان، ۰/۶۶، ارزیابی و بیان هیجان، ۰/۷۶ و بهره برداری از هیجان، ۰/۵۵ را نشان داد. علاوه بر آن، روایی واگرا و همگرا و همچنین پایایی در همین مقاله محاسبه شده و قابل قبول هستند. همچنین، مقاله شاکری نیا و دیگران (۱۳۹۶) برای اندازه گیری هوش هیجانی کارکنان یک سازمان از این پرسشنامه استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۳۳ سؤال تخصصی می باشد، پاسخ سؤالات چندگزینه ای و بر

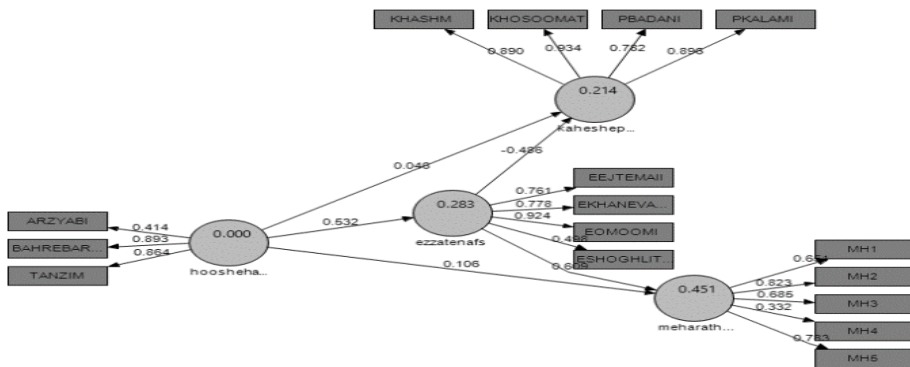
<sup>۱</sup> . Ciarrochi

اساس طیف لیکرت می باشد، بطوریکه کاملاً مخالفم کد ۱، کمی مخالفم کد ۲، نظری ندارم کد ۳، کمی موافقم کد ۴ و کاملاً موافقم کد ۵ دارند اما سؤالات ۵، ۲۸، ۳۲ و ۳۳ بصورت معکوس کدگذاری می شوند. پرسشنامه عزت نفس کوپر و اسمیت (۱۹۶۷) نیز برای همه طیف سنین در مقالات مختلف استفاده شده است. دارای ۵۸ سؤال تخصصی می باشد، پاسخ سؤالات دو گزینه ای بله و خیر می باشد. شیوه کدگذاری پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت به صورت صفر و یک است، بطوریکه چنانچه آزمودنی به سؤالات ۱-۴-۵-۸-۹-۱۴-۱۹-۲۰-۲۷-۲۸-۲۹-۳۳-۳۷-۳۸-۳۹-۴۲-۴۳-۴۶-۴۷ با بله پاسخ دهد کد ۱ و با خیر پاسخ دهد کد صفر می گیرد، بقیه سؤالات بصورت معکوس نمره گذاری می شود. پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) برای طیف سنی ۱۸-۲۲ سال طراحی شده است اما در مقاله نجاری و دیگران (۱۳۹۶) برای کارکنان نیروی انتظامی استفاده شده است، از طرفی در این مطالعه روایی واگرا و همگرا و پایایی آن بدست آمده است و قابل قبول بوده است. این پرسشنامه دارای ۲۹ سؤال تخصصی می باشد، پاسخ سؤالات چندگزینه ای و بر اساس طیف لیکرت می باشد، بطوریکه تا به شدت شبیه من نیست کد ۱، تا حدودی شبیه من نیست کد ۲، نه شبیه من است نه شبیه من نیست کد ۳، تا حدودی شبیه من است کد ۴ و کاملاً شبیه من است کد ۵ دارند اما سؤالات ۹ و ۱۶ بصورت معکوس کدگذاری می شوند. پرسشنامه مهارت های اجتماعی ماتسون (۱۹۸۳) در مقاله تقوایی و دیگران (۱۳۹۰) برای طیف سنی بزرگسال استفاده شده است. از طرفی در همین مطالعه روایی همگرا و واگرا و پایایی آن مورد بررسی قرار گرفته و قابل قبول است. این پرسشنامه دارای ۵۶ سؤال تخصصی می باشد، پاسخ سؤالات چندگزینه ای و بر اساس طیف لیکرت می باشد، بطوریکه هرگز کد ۱، به ندرت کد ۲، برخی اوقات ۳، اغلب اوقات ۴ و همیشه کد ۵ دارند. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزارهای SPSS، Excel و Smart PLS و روشهای آمار توصیفی (جدول فراوانی، درصد معتبر، میانگین، انحراف معیار، ماکزیمم و مینیمم) و آمار استنباطی (مدلسازی معادلات ساختاری و تحلیل مسیر) استفاده شد.

## یافته‌ها

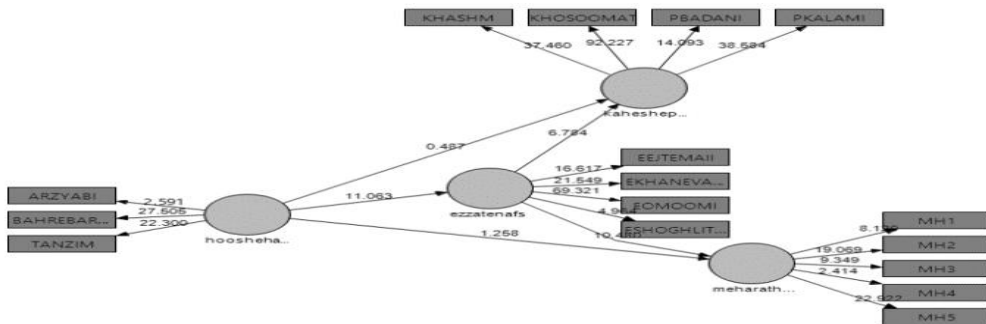
برای بررسی پایایی (همسانی درونی) گویه هایی که بار عاملی آنها از ۰/۷ بیشتر است مناسب تر هستند (شکل ۱).





شکل ۱: بارهای عاملی گویه ها

برای بررسی معناداری بارهای عاملی، آماره های  $t$  مربوط به بارهای عاملی هر گویه را در سطح ۵ درصد با ۱/۹۶ مقایسه شد. آماره هایی بزرگتر از این عدد، معنادار هستند (شکل ۲).



شکل ۲: آماره های آزمون  $t$  مربوط به بارهای عاملی

آماره آزمون تمامی بارهای عاملی شاخص های مؤلفه ها از ۱/۹۶ بیشتر است بنابراین همه شاخص های مؤلفه ها قابل قبول هستند اما بارهای عاملی که از ۰/۷ بیشتر است مناسب تر هستند (جدول ۳).

جدول شماره ۳: مقادیر بارهای عاملی و آماره آزمون گویه ها در مدل

متغیر	گویه	بار عاملی	آماره آزمون
هوش هیجانی	تنظیم هیجان	۰/۸۶	۲۲/۳۰
	ارزیابی و بیان هیجان	۰/۴۱	۲/۵۹
	بهره برداری از هیجان	۰/۸۹۳	۲۷/۵۰
عزت نفس	عزت نفس عمومی	۰/۹۲	۶۹/۳۲
	عزت نفس خانوادگی	۰/۷۷	۲۱/۵۴
	عزت نفس شغلی/تحصیلی	۰/۴۹	۴/۹۶
	عزت نفس اجتماعی	۰/۷۶	۱۶/۶۱
کاهش پرخاشگری	پرخاشگری بدنی	۰/۷۸	۱۴/۰۹
	پرخاشگری کلامی	۰/۸۹۵	۳۸/۵۸
	خشم	۰/۸۹۰	۳۷/۴۵
	خصومت	۰/۹۳	۹۲/۲۲
مهارت های اجتماعی	مهارت های اجتماعی مناسب	۰/۶۵	۸/۱۱
	رفتارهای غیراجتماعی	۰/۸۲	۱۹/۰۶
	پرخاشگری و رفتارهای تکانشی	۰/۶۸	۹/۳۴
	برتری طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن	۰/۳۳	۲/۴۱
	رابطه با همسالان	۰/۷۸	۲۲/۹۲

در بررسی روایی تشخیصی سازه ها، بار عاملی هر گویه بر سازه خود حداقل ۰/۱ بیشتر از بار عاملی آن بر دیگر سازه ها بود. همچنین، همبستگی بین متغیرهای پنهان تحقیق، مقادیر روی قطر ماتریس از مقادیر ستونی که در آن قرار دارند بیشتر بود. عبارتی همبستگی بین متغیرهای پنهان برقرار بود (جدول ۴).

جدول شماره ۴: نتایج همبستگی بین متغیرهای پنهان

مهارت های اجتماعی	کاهش پرخاشگری	هوش هیجانی	عزت نفس	
			۰/۷۵۶۰	عزت نفس
		۰/۷۵۶۳	۰/۵۳	هوش هیجانی
	۰/۸۷	-۰/۲۱	-۰/۴۶	کاهش پرخاشگری
۰/۶۷	-۰/۳۵	۰/۴۳	۰/۶۶	مهارت های اجتماعی

در بررسی تحلیل مدل ساختاری پژوهش، بدون متغیرهای آشکار، میزان واریانس تبیین شده (درصد تغییرات پیش بینی شده برای هر متغیر پنهان وابسته) را نشان داد. این اعداد به نسبت بیان شدند برای بیان درصدی، در عدد ۱۰۰ ضرب می شوند. یعنی ۲۸ درصد از عزت نفس

توسط متغیر مستقل هوش هیجانی پیش بینی می شود. ۲۱ درصد کاهش پرخاشگری و ۴۵ درصد مهارت های اجتماعی توسط هوش هیجانی و عزت نفس پیش بینی می شوند (جدول ۵).

جدول شماره ۵: میزان تغییرات تبیین شده توسط متغیرهای وابسته پنهان

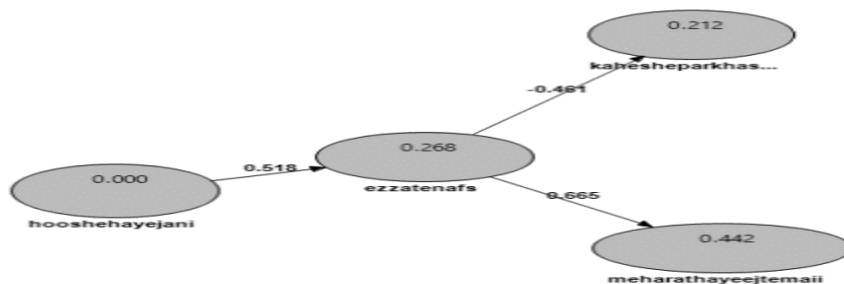
متغیر	تغییرات تبیین شده
هوش هیجانی	
عزت نفس	۰/۲۸
کاهش پرخاشگری	۰/۲۱
مهارت های اجتماعی	۰/۴۵

به منظور بررسی اثرات متغیرهای پنهان بر یکدیگر، آماره های آزمون مربوط به اثرات متغیرهای پنهان بر یکدیگر بررسی می شوند (شکل ۲). در سطح  $0/05$  و مقایسه با  $1/96$  اثر مستقیم هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری  $0/487 > 1/96$  معنادار نبود، همچنین اثر مستقیم هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی  $1/258 > 1/96$  نیز معنادار نبود. بنابراین مسیر این متغیرها در مدل مفهومی حذف شدند. میزان اثر هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری از داده های نمونه  $0/48$  بدست آمد که بسیار جزیی بود و میزان اثر هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی نیز از داده های نمونه  $0/106$  بدست آمد که بسیار ناچیز بود. اما می توان اثر غیر مستقیم هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری را از حاصلضرب اثرهای این مسیرها بدست آورد (جدول ۶).

جدول شماره ۶: بررسی اثرات کل متغیرها در مدل

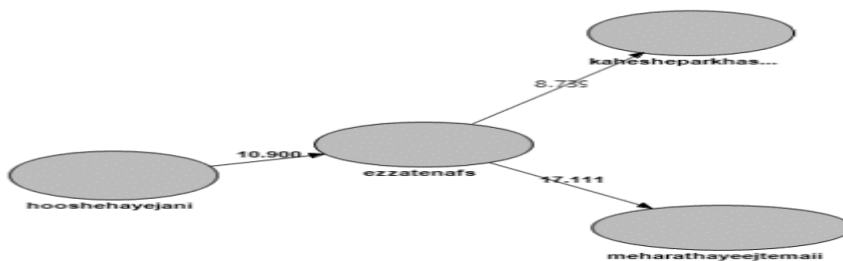
اثرات متغیرها بر یکدیگر	میزان اثر	آماره آزمون t	نتیجه
هوش هیجانی ← عزت نفس	۰/۵۳۲	۱۱/۰۶۳	تأیید شد
هوش هیجانی ← کاهش پرخاشگری	۰/۰۴۸	۰/۴۸۷	رد شد
هوش هیجانی ← مهارت های اجتماعی	۰/۱۰۶	۱/۲۵۸	رد شد
عزت نفس ← کاهش پرخاشگری	-۰/۴۸۶	۶/۷۸۴	تأیید شد
عزت نفس ← مهارت های اجتماعی	۰/۶۰۹	۱۰/۴۸۰	تأیید شد
هوش هیجانی ← عزت نفس ← کاهش پرخاشگری	۰/۲۶	-----	تأیید شد
هوش هیجانی ← عزت نفس ← مهارت های اجتماعی	۰/۳۲	-----	تأیید شد

تأثیر مستقیم هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری و مهارت های اجتماعی معنادار نبود بنابراین اثرات متغیرهای پنهان بر یکدیگر در مدل ویرایش شده، محاسبه شدند (شکل ۳).



شکل ۳. اثرات کل مسیرها در مدل ویرایش شده

آماره های آزمون t در سطح ۰/۰۵ برای مسیرهای رسم شده از ۱/۹۶ بیشتر بود (شکل ۴).



شکل ۴. آماره های آزمون مسیرها در مدل ویرایش شده

آماره های آزمون t اثرات متغیرهایی که در مدل از ۱/۹۶ بیشتر هستند معنادار است (جدول ۷).

جدول شماره ۷: بررسی اثرات کل متغیرها در مدل ویرایش شده

آماره آزمون t	میزان اثر	اثرات متغیرها بر یکدیگر
۱۰/۹	۰/۵۲	هوش هیجانی ← عزت نفس
۸/۷	-۰/۴۶	عزت نفس ← کاهش پرخاشگری
۱۷/۱۱	۰/۶۶	عزت نفس ← مهارت های اجتماعی
----	-۰/۲۴	هوش هیجانی ← عزت نفس ← کاهش پرخاشگری
----	۰/۳۴	هوش هیجانی ← عزت نفس ← مهارت های اجتماعی

## بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر، با هدف بررسی تأثیر هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری با متغیر میانجی عزت نفس در بین بانوان سرپرست خانوار بهزیستی شهرستان سرخس انجام شد. توانمندسازی زنان سرپرست خانوار به مثابه هدف غایی برنامه های رفاه و مددکاری اجتماعی، رویکردی نوین است که بر دو رکن مهم توسعه توانمندی های زنان سرپرست خانوار در معیشت پایدار برای خود و افراد تحت تکفل شان و نیز ارتقای مهارت های فردی و اجتماعی آن ها در مدیریت خانواده استوار است و اجرای آن نیازمند به کارگیری راهبردها و سیاست های هوشمندانه و متناسب با ویژگی های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و کالبدی می باشد (صیامی و ستاری وند، ۱۴۰۰: ۴۰۵). این پژوهش با هدف آگاه سازی مدیران و مسئولین در برنامه ریزی های توانمندسازی زنان سرپرست خانوار انجام شده است. یافته ها، تأثیر مستقیم هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی را رد کرد. می توان گفت مشکلات اقتصادی، اجتماعی، تورم و اضافه بر آن دغدغه ها و مسائل بانوان سرپرست خانوار چنان بر مهارت های اجتماعی تأثیرگذار بوده که هوش هیجانی را تحت الشعاع خود قرار داده است بطوریکه شدت مشکلات باعث کمرنگ شدن مهارت هایی اجتماعی افراد شده است. هر چند که تأثیر غیر مستقیم هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی از طریق متغیر میانجی عزت نفس در این تحقیق تأیید شد، عبارتی هوش هیجانی از طریق عزت نفس بر مهارت های اجتماعی تأثیر مثبت معنادار داشت.

تأثیر مستقیم هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری رد شد. میتوان گفت طبق نظر گلמן هوش هیجانی تقریباً تمام جنبه های زندگی کاری را تحت تأثیر قرار می دهد، بنابراین افرادی که دارای هوش هیجانی بالاتری هستند دارای عملکرد بهتری خواهند بود (جزینی، داوودی و نظری، ۱۳۹۸). عواملی در افزایش پرخاشگری نقش دارند که عصبانیت و خشم از عوامل پیش بینی کننده آن هستند (وانگ و دیگران، ۲۰۱۸: ۴۴). بنابراین مشکلات خاص اقتصادی و اجتماعی و مسئولیت بیشتر زنان سرپرست خانوار نسبت به سایر زنان، روحیه پرخاشگری در افراد نمونه، قوی تر از هوش هیجانی عمل کرده و فرضیه تأثیر مستقیم هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری تأیید نشد. هر چند که تأثیر غیر مستقیم هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری از طریق متغیر میانجی عزت نفس در این پژوهش تأیید شد. می توان چنین

استدلال کرد که چون عزت نفس به ارزشیابی مثبت فرد از خودش اشاره دارد فردی که هوش هیجانی بالایی دارد در تشخیص و درک احساسات و رفتار خود و دیگران و کنترل و مدیریت آنها توانایی دارد، از طرفی این شناخت باعث می شود ارزیابی شخص، از خود و دستیابی به اهدافش مثبت تلقی شود و برنامه ریزی فرد در جهت موفقیت طوری انجام گیرد که به اهدافش برسد و شخص موفق شود و این نتیجه باعث می شود که نسبت به دیگران دید مثبتی داشته باشد و احساس خوب موفقیت در زندگی باعث می شود فرد به زندگی با دیدگاه مثبتی بنگرد بنابراین در مسائل مختلف و تعامل با دیگران زود پرخاش نمی کند. عبارتی هوش هیجانی از طریق عزت نفس بر کاهش پرخاشگری تأثیر مثبت معنادار داشت.

تأثیر مستقیم هوش هیجانی بر عزت نفس تأیید شد. شواهد نشان می دهد افرادی که هوش هیجانی دارند یعنی کسانی که احساسات خود را به خوبی می شناسند و هدایت می کنند، احساسات دیگران را نیز درک می کنند و به طرز اثربخش با آن برخورد می کنند. افرادی که هوش هیجانی شان به خوبی رشد یافته، در زندگی خویش نیز خرسند و کارآمد هستند (گراوند و وهابی، ۱۳۹۵: ۸۳). از طرف دیگر، تصورات و نگرش های شخصی، نقش زیادی در زندگی فرد دارند. تصورات بر اساس بازخوردی که از نظر دیگران به دست می آید تشکیل می شوند، همانطور که عزت نفس بر اثر انعکاس ارزیابی دیگران به وجود می آید و در شخص درونی می شود. عزت نفس قضاوت و رأی شخص در رابطه با ارزش و لیاقت و قبول و پذیرش یا رد خود بوده که در نگرش فرد ظاهر می شود (گراوند و وهابی، ۱۳۹۵: ۸۲). عبارتی هوش هیجانی بر عزت نفس تأثیر مثبت معنادار داشت و این نتیجه با یافته های گراوند و وهابی (۱۳۹۴)، قنبری و دیگران (۱۳۹۴) و رووالکابا، فرناندز، سلازر و (۲۰۱۷) مطابقت دارد.

تأثیر عزت نفس بر مهارت های اجتماعی تأیید شد. عزت نفس بر اساس ارزش های ریشه دار شخصی حاصل از یک زمینه اجتماعی، رابطه ای و فرهنگی معین ساخته شده است و با اعتبار اجتماعی و احساس یک انسان ارزشمند بودن با نقش معناداری در جامعه با تأمین معیارهای فرهنگ و جهان بینی معین، به عنوان سپری در برابر تهدیدهای سلامت روان، عمل می کند (روشی، پنزی، پایترابیشا، منزونی و گیانلوکا<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). بنابراین عزت نفس بر مهارت های اجتماعی تأثیر مثبت معنادار داشت و این نتیجه با یافته های پای و دیگران (۲۰۱۷)، اسدی و

<sup>۱</sup> Rossi & Panzeri & Pietrabissa & Manzoni & Gianluca

امینی (۱۳۹۴)، حیدری و قاسمی (۱۳۹۴)، سیادت و جدیدی (۱۳۹۴)، زرنثار بابلانی و دیگران (۱۳۹۵)، شفیع و شفیع (۱۳۹۵)، واحدی و خوش نظر (۱۳۹۵)، کریم زاده و دیگران (۱۳۹۷) و محمدی احمدآبادی و ایزدپناه (۱۳۹۷) مشابه است.

تأثیر مستقیم عزت نفس بر پرخاشگری تأیید شد. باور مرسوم در بین روانشناسان این است که عزت نفس پایین اصلی ترین پیش بینی کننده خشونت و پرخاشگری می باشد. عزت نفس پایین منجر به شکل گیری یک خرده فرهنگ از خشونت می گردد، زیرا منابع متداول عزت نفس در دسترس نمی باشند و پرخاشگری به عنوان منبع جایگزین در نظر گرفته می شود. بر این اساس عزت نفس پایین، باعث بروز گرایش به خطرپذیری در گروه های خشن می شود و به دلیل احساس خودبیزاری برانگیخته می شود که به صورت پرخاشگرانه نسبت به موقعیت ها و افرادی که شایستگی آنها را به چالش می کشند برخورد کنند تا بدین وسیله عزت نفس خودشان را افزایش دهند. (شب افروز و دیگران، ۱۳۹۶). هرچه عزت نفس افراد، بالاتر باشد، کمتر پرخاشگری می کند و همچنین بیشتر می تواند خود را کنترل کند (احمدی و دیگران، ۱۳۹۴). بنابراین عزت نفس بر کاهش پرخاشگری تأثیر مثبت معنادار داشت و این نتیجه با یافته های ویرجیل و دیگران (۲۰۱۴)، باز و دیگران (۲۰۱۷) و شب افروز و دیگران (۱۳۹۶) مشابه است.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می شود مدیران و مسئولین مراکزی چون بهزیستی و کمیته امداد، از طریق برگزاری دوره های آموزشی هوش هیجانی و عزت نفس، با هدف ارتقاء هوش هیجانی و عزت نفس بانوان سرپرست خانوار در جهت افزایش مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری اقدام نمایند. همچنین، عناوین پژوهشی در جهت تکمیل این مطالعه می تواند مواردی همچون بررسی تأثیر توانمندسازی و کارآفرینی بر مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری، بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری، بررسی تأثیر آموزش عزت نفس بر مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری، بررسی تأثیر مؤلفه های هوش هیجانی بر مهارت های اجتماعی و کاهش پرخاشگری باشد.

## منابع و ماخذ

- آسانی ترکمبور، صمد، آسانی ترکمبور، حکیمه، و رنجبری، یعقوب. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش گروهی هوش هیجانی بر پرخاشگری دانش آموزان دبیرستانی پسر شهر بستان آباد. کنفرانس بین المللی اقتصاد، مدیریت، روانشناسی. قم، دانشگاه علمی کاربردی استانداری قم.
- احمدی، سعید، امینی، فروتن، و ذاکریان، علیرضا. (۱۳۹۴). رابطه عزت نفس با پرخاشگری دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی. اولین همایش ملی علوم انسانی اسلامی، قم.
- احمدی ده کهنه، صادق، و نوروزی، راضیه. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و پرخاشگری دانشجویان دانشگاه اصفهان. هشتمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، شرکت همایشگران مهر اشراق.
- اسدی، مسعود، و امینی، یوسف. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین مهارت های اجتماعی و عزت نفس دانش آموزان ۹-۱۱ ساله ناحیه ۳ شهر اهواز. دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.
- اکبریان، بهرام؛ قدرتی، سیما، و رضوی، مرضیه سادات. (۱۳۹۵). اثربخشی گروه درمانی مبتنی بر یادگیری اجتماعی بر پرخاشگری و هوش هیجانی نوجوانان پسر. سومین کنفرانس بین المللی نوآوری های اخیر در روانشناسی، مشاوره و علوم رفتاری، تهران، موسسه آموزش عالی نیکان.
- انتصارفومنی، غلامحسین، و افشارنجفی، علی. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری و افزایش سازگاری فردی اجتماعی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه ی شهرستان قزوین. اولین همایش علمی پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب شناسی جامعه، بصورت الکترونیکی، شرکت طلای سبز، انجمن پایش.
- انصافی کوچمشکی، میلاد، وکاشف، سیدمحمد. (۱۳۹۷). رابطه بین هوش هیجانی با خشم و پرخاشگری ورزشکاران ورزش های رزمی استان آذربایجان غربی. چهارمین همایش بین المللی مدیریت، روانشناسی و علوم انسانی با رویکرد توسعه پایدار، شیراز، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.
- ترکمن ملایری، مهدی، و شیخ الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۴). آموزش گروهی هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری دانش آموزان پسر و دختر مقطع راهنمایی شهر شیراز. دومین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.



توکلی زاده، جهانشیر، رحمانی، مطهره، و خدادادی، زهره. (۱۳۹۶). رابطه قاطعیت و پرخاشگری والدین با هوش هیجانی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهر قاین. دوازدهمین کنگره پژوهشی سالیانه دانشجویان علوم پزشکی شرق کشور، گناباد، کمیته تحقیقات دانشجویی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد.

جباری، لیلا، ملول، آرزو، سالخورده، یدالله، و سهیلی، یوسف. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری زندانیان جوان پرخاشجوی با هدف ایجاد نظم و امنیت در زندان شهر کرمانشاه. اولین کنفرانس ملی پژوهش های نوین ایران و جهان در روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی، شیراز، دانشگاه علمی کاربردی شوشتر.

جزینی، علیرضا، داوودی دهقانی، ابراهیم، و نظری، فرج. (۱۳۹۸). رابطه مهارت هوش هیجانی با عملکرد گشتهای انتظامی در سرکلانتری یکم تهران بزرگ. *نشریه علمی انتظام اجتماعی*، ۱۲(۱): ۴۸-۲۵.

جعفری بلالمی، نادر، خلیلیان، علیرضا، و زرگرنجاج، طاهره. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مؤلفه های هوش هیجانی بر افزایش مهارت های اجتماعی (با تأکید بر رضایت زناشویی) دانشجویان دانشگاه مازندران. *فصلنامه علمی پژوهشی طب و ترکیه*، ۲۴(۴): ۸۱-۹۰.

جمشیدی، معصومه، و مهدی زاده، حسین. (۱۳۹۸). کاربرد رویکرد آینده پژوهی در تحلیل سیستمی پیامدهای استراتژی مرسوم توانمندسازی اقتصادی زنان سرپرست خانوار استان ایلام. *زن در توسعه و سیاست*، ۱۷(۴): ۶۳۱-۶۵۲.

حیدری، اسفندیار، و قاسمی، مریم. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر ابعاد مختلف عزت نفس دانش آموزان پسر نابینای شهر شیراز. اولین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم تربیتی، شیراز، موسسه عالی علوم و فناوری حکیم عرفی شیراز.

خدابخش پیرکلانی، روشنک، امانی، فاطمه، رئیس، فاطمه، و حاج کرم، آمنه. (۱۳۹۹). پیش بینی مهارت های اجتماعی نوجوانان براساس هوش هیجانی والدین آنها. *مجله روانشناسی و روان پزشکی شناخت*، ۷(۱): ۱۴۱-۱۵۲.

چهارباغی، زهرا، و شهر آبادی، حسین. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری بازیکنان فوتسال نخبه. چهارمین کنفرانس بین المللی علوم و مهندسی، ایتالیا-رم، موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا.

زرنثار بابلانی، پریسا، زرنثار بابلانی، سمیه، و قربانی قوشه علیا، امین. (۱۳۹۵). بررسی ارتباط مهارت اجتماعی با عزت نفس کودکان. چهارمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.

سیادت، سیدمرتضی، و جدیدی، محسن. (۱۳۹۴). تاثیر مهارت های اجتماعی بر عزت نفس و ابعاد هویت کودکان کار. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۱(۳۷): ۸۳-۱۰۱.

شب افروز، مریم، جنگی، سکینه، جوادی علمی، لیلا، افروز، غلامعلی، و پسندیده، محمدمهدی. (۱۳۹۶). بررسی نقش عزت نفس پایین در ایجاد پرخاشگری نوجوانان. کنفرانس بین المللی فرهنگ آسیب شناسی روانی و تربیت، دوره ۱.

شریفیان، صلاح. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین پرخاشگری و هوش هیجانی در دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان بوکان. اولین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.

شفیعی، شیرین، و شفییعی، محمدسعید. (۱۳۹۵). بررسی رابطه عزت نفس کودکان و موفقیت آنها در مهارت های اجتماعی. سومین کنفرانس بین المللی علوم و مهندسی، استانبول - کشور ترکیه، موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا.

شهابی اوجان، حاجیه بانو، پورشافعی، هادی، پاکدامن، مجید، و عباسی، اسماعیل. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر عزت نفس دانش آموزان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر. نخستین همایش ملی توانمندسازی فردی اجتماعی افراد با نیازهای ویژه، خراسان جنوبی - قاین، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قاینات.

شیانی، ملیحه، و زارع، حنان. (۱۳۹۸). فراتحلیل مطالعات زنان سرپرست خانوار در ایران. *مطالعات جامعه شناسی (علمی-پژوهشی)*، ۲۶(۲): ۶۷-۹۷.

صیامی، قدیر، و ستاری وند، ملیحه. (۱۴۰۰). تحلیل استراتژیک از راهبردهای توانمندسازی زنان سرپرست خانوار در سکونت گاه های غیررسمی با تاکید بر کارآفرینی مطالعه موردی: محلات انصار و ارونند در شهرک شهید رجایی مشهد. *زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)*، ۱۹(۳): ۴۰۵-۴۲۷. طاهرزاد، معصومه، و عبدالهی، داود. (۱۳۹۷). تاثیر هوش هیجانی بر پرخاشگری. کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم و تربیت، روانشناسی، حقوق و مطالعات فرهنگی - اجتماعی، خوی، دانشگاه آزاد اسلامی زرکان - آموزش عالی علامه خویی وابسته به وزارت علوم تحقیقات و فناوری.

عاشوری چمن آبادی، علی اصغر، نجات، حمید، غلامپورسیجاوندی، حسن، و تیموری، نوراله. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر افزایش سازگاری فردی، اجتماعی و کاهش پرخاشگری دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی. سومین همایش ملی سلامت روان و تندرستی، قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان.

عباسی قراجه، پروانه، باقری، علی، محمدپورانجردی، احمد، و محمدی، اکبر. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت حل مسئله و هوش هیجانی بر پرخاشگری نوجوانان. ششمین کنگره انجمن روانشناسی ایران، تهران، انجمن روانشناسی ایران.

عرب تیموری، ابراهیم. (۱۳۹۴). بررسی اثر بخشی آموزش هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری و افزایش سازگاری فردی، اجتماعی دانش آموزان پسر پایه ششم. همایش بین المللی روانشناسی و فرهنگ زندگی، استانبول، موسسه سفیران فرهنگی مبین.

عصمتی، مسعود، و عاشوری چمن آبادی، علی اصغر. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری و افزایش سازگاری فردی، اجتماعی دانش آموزان دختر پایه ششم. اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.

غفاریان پناهی، علی، توحیدی مقدم، محمد، کشتی دار، رضا، و ارزانی شهنی، غزاله. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری دانش آموزان دبیرستان های تربیت بدنی مشهد. اولین همایش ملی دستاوردهای نوین تربیت بدنی و ورزش، چابهار، دانشگاه بین المللی چابهار. قنبری، علی، سوری، سارا، و میره وندی، فروزان. (۱۳۹۴). بررسی رابطه هوش هیجانی با عزت نفس دانش آموزان مقطع متوسطه دوم. سومین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، قم.

کریم زاده، منصوره، پناهی، ناصر، قهرمانلو، زهرا، و شهبازی، سارا. (۱۳۹۷). بررسی رابطه مهارت های اجتماعی با عزت نفس و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر معلول جسمی- حرکتی شهر تهران. اولین کنگره بین المللی و پنجمین کنگره ملی آموزش و سلامت کودکان پیش از دبستان، تهران، گروه آموزشی پیش از دبستان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی.

گراوند، یوسف، و وهابی، فرجام. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر عزت نفس در پلیس امداد تهران بزرگ. نشریه آموزش در علوم انتظامی، ۴(۱۲): ۶۱-۸۰.

محمدی احمدآبادی، ناصر، و ایزدپناه، صالح. (۱۳۹۷). بررسی رابطه مهارت های اجتماعی با عزت نفس، در رفتار سازمانی معلمان شهرستان بافق. دومین همایش بین المللی روانشناسی و مطالعات اجتماعی، تهران، مرکز همایش های کوشا گستر.

مددیان، مرضیه. (۱۳۹۷). واکاوی نقش هوش هیجانی و مهارت های ارتباطی در کاهش میزان پرخاشگری دانش آموزان. چهارمین کنفرانس ملی توانمند سازی جامعه در حوزه علوم انسانی و مطالعات مدیریت، تهران، مرکز توانمندسازی مهارت های فرهنگی و اجتماعی جامعه.

میرخزیمه، سمیه، شهرکی، هادی، و بهاری، مجی الدین. (۱۳۹۴). اثر آموزش مهارت های هوش هیجانی در کنترل پرخاشگری دختران نوجوان والیبالیست. اولین همایش ملی دستاوردهای نوین تربیت بدنی و ورزش، چابهار، دانشگاه بین المللی چابهار.

میرکریم پور، سیده مریم، و خوش روش، وحید. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری و سازگاری فردی-اجتماعی بر دانش آموزان. اولین همایش بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، همدان، دبیرخانه دائمی همایش.

نقی زاده، صفیه. (۱۳۹۶). ارتباط هوش هیجانی و پرخاشگری دانش آموزان دختر رشته های تیمی و انفرادی. اولین همایش دستاوردهای ملی علوم ورزشی و سلامت، دانشگاه علوم پزشکی آبادان. نورائی، محسن. (۱۳۹۴). آموزش هوش هیجانی و اثر بخشی آن در کاهش و کنترل خشم، پرخاشگری، خشونت و جرم در بین کودکان، نوجوانان و جوانان با تأکید بر آموزه های دینی. دومین کنگره بین المللی تفکر و پژوهش دینی، اردبیل، اداره کل تبلیغات اسلامی استان اردبیل، کانون فرهنگی تبلیغی مناجات اردبیل.

واحدی، راضیه، و خوش نظر، اصغر. (۱۳۹۵). رابطه بین مهارت های اجتماعی با عزت نفس کارکنان سازمان مدیریت و برنامه ریزی استان قزوین. دومین همایش ملی پژوهش های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.

ولی پور، بشری، پورمراد، شهین، کهنه پوشی، شتاو، و سهرابی، معصومه. (۱۳۹۶). بررسی ارتباط هوش هیجانی با رشد مهارت های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی. دهمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، شرکت همایشگران مهر اشراق.

Antoñanzas, J.L. (2021). The Relationship of Personality, Emotional Intelligence, and Aggressiveness in Students: A Study Using the Big Five Personality Questionnaire for Children and Adults (BFQ-NA). *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.* 11(1): 1-11.

Asmi, N, Noviyanti, A, Anggraeni, D, N. (2020). The Correlation Between Self-concept and Self-esteem with The Lifestyle of Korean-pop Culturestudent Fans at Sman 7 Bekasi, Indonesia. *European Journal of Education Studies*, 6(12): 254-263.

Castillo, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N. (۲۰۱۳). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal : Journal of Adolescence*, 36(5): ۸۸۳-۸۹۲.

Coccaro EF, Solis O, Fanning J, Lee R. (2015). Emotional intelligence and impulsive aggression in intermittent explosive disorder. *Journal of Psychiatric Research*, ۶۱: ۱۳۵-۱۴۰.

Clark, M, Barbaro, J, Dissanayake, C. (2019). Parent and Teacher Ratings of Social Skills, Peer Play and Problem Behaviours in Children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2):194-207.

Dickerson, K, Flynn, E, Levine, L,J, Quas, J, A. (2018). Are emotions controllable? Maltreated and non-maltreated youth's implicit beliefs about emotion and aggressive tendencies. *Child Abuse & Neglect*, 77: 222-231.

García-Sancho, E, Salguero, J, M, Fernández-Berroca, P. (۲۰۱۴). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review, *Aggression and Violent Behavior*, 19(5): ۵۸۴-۵۹۱.

Hutchins, N,S, Burke, M, D, Bowman-Perrott, L, Tarlow, K, R, Hatton, H. (2020). The Effects of Social Skills Interventions for Students With EBD and ASD: A Single-Case Meta-Analysis, *Psychology & Counseling*, 44(5): 773-794.

Nguyen, W, Ownsworth, T, Nicol, C, Zimmerman, D. (2020). How I See and Feel About Myself: Domain-Specific Self-Concept and Self-Esteem in Autistic Adults. *Journal List Front Psychol*, 11: 913.

Nikooyeh, E, Zarani, F, Fathabadi, J. (۲۰۱۷). The mediating role of social skills and sensation seeking in the relationship between trait emotional intelligence and school adjustment in adolescents. *Journal of Adolescence*, ۵۹: 45-50.

Paz, V, Nicolaisen-Sobesky, E, Collado, E, Horta, S, Rey, C, Rivero, M, Berriolo, P, Diaz, M, Oton, M, Perez, A, Fernández-Theoduloz, G, Cabana, A, Gradin, V, B. (2017). Effect of self-esteem on social interactions during the Ultimatum Game, *Journal :Psychiatry Research*. 252: 247-255.

Rossi, A, Panzeri, A, Pietrabissa, G, Manzoni, G,M, Gianluca, C, Mannarini, S. (2020), The Anxiety-Buffer Hypothesis in the Time of COVID-19: When

- Self-Esteem Protects From the Impact of Loneliness and Fear on Anxiety and Depression. *Journal List Front Psychol*, 11: 2177.
- Ruvalcaba-Romero, N, A, Fernández-Berrocal, P., Salazar-Estrada, J,G., Gallegos-Guajardo, J. (۲۰۱۷). Positive emotions, self-esteem, nterpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Behavior, Health & Social*, ۹(۱): ۱-۶.
- Ruzansky, A, S, Harrison, M, A. (2018). Swinging high or low? Measuring self-esteem in swingers. *The Social Science Journal*, 56(1): 30-37.
- Saiphoo, A, N, Halevi, L, D, Vahedi, Z (2020). Social networking site use and self-esteem: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 153: 1-11.
- Saleh, N, M, A, Eldeep, N, M. (2020). Relationship between Self Esteem and Emotional Intelligence among Nursing Managers. *Assiut Scientific Nursing Journal*, 8 (21): 137-146.
- Salavera, C, Usan, P, Jarie, L. (۲۰۱۷), Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, ۶۰: ۳۹-۴۶.
- Salvador Lima-Rodríguez, J, Teresa Baena-Ariza, M, Domínguez-Sánchez, I, Lima-Serrano, M. (2018). Intellectual disability in children and teenagers: Influence on family and family health. Systematic review. *Enfermería Clínica (English Edition)*, 28(2): 89-102.
- Trigueros, R, Sanchez-Sanchez, E, Mercader, I, M. Aguilar-Parra, J, López-Liria, R, Morales-Gázquez, M, J, M, Fernández-Campoy, J, Rocamora, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(12): 1-10.
- Ugwuanyi, C, S, Okeke, C. I.O, Asomugha, C, G. (2020). Prediction of learners' mathematics performance by their emotional intelligence, self-esteem, and self-efficacy. *Cypriot Journal of Educational Science*. 15(3), 492-501.
- Virgil Zeigler-Hill, V., Enjaian, B., Holden, C, J., Southard, A,C. (۲۰۱۴). Using self-esteem instability to disentangle the connection between self-esteem level and perceived aggression. *Journal of Research in Personality*, 49: ۴۷-۵۱.
- Wang, X, Yang, L, Yang, J, Gao, L, Zhao, F, Xie, X, Lei, L. (2018). Trait anger and aggression: A moderated mediation model of anger rumination and moral disengagement. *Personality and Individual Differences*, 125: 44-49.

## بررسی پیش بینی پذیری فرسودگی شغلی بر اساس ویژگی های شخصیتی و خودکارآمدی در معلمان ابتدایی<sup>۱</sup>

علی رضاوندی<sup>۲</sup>، زهرا ایرانمنش<sup>۳</sup>، وحید منظری توکلی<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف تحقیق حاضر پیش بینی فرسودگی شغلی بر اساس ویژگی های شخصیتی و خودکارآمدی در معلمان ابتدایی شهر کرمان بود. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان ابتدایی شهر کرمان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۱۴۵ نفر بود که با استفاده از روش نمونه گیری تمام شماری تعداد ۱۴۵ معلم به عنوان نمونه انتخاب شدند که ۱۳۲ نفر آن ها در پژوهش شرکت کردند. ابزارهای اندازه گیری پرسشنامه ی فرسودگی شغلی مسلس (۱۹۸۱)، پرسشنامه ی پنج عاملی شخصیت نئو کاستا و مک کری (۱۹۹۲) و پرسشنامه ی خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۷۹) بود. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم افزار SPSS-22 استفاده شد. نتایج نشان داد که ویژگی های شخصیتی و خودکارآمدی قادر به پیش بینی فرسودگی شغلی بودند. با توجه به نتایج به دست آمده، با افزایش میزان خودکارآمدی و بهبود ویژگی های شخصیتی معلمان ابتدایی می توان از فرسودگی شغلی آنان جلوگیری کرد.

**واژگان کلیدی:** فرسودگی شغلی، ویژگی های شخصیتی، خودکارآمدی، معلمان.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۹/۸ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۱

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات کرمانشاه، کرمانشاه، ایران.

<sup>۳</sup> استادیار، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، کرمان، ایران. iranmanesh.z478@gmail.com

<sup>۴</sup> استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کرمان، ایران

## مقدمه

نیروی انسانی، مهم‌ترین و ارزشمندترین عامل، از منابع مختلف تولید است. عامل انسانی در سازمان، کلیه کارکنان شاغل در سازمان اعم از مدیران، سرپرستان، کارشناسان، کارمندان و کارگران را در سطوح مختلف شغلی دربرمی‌گیرد و اشتغال از جمله مسائلی است که همیشه، دولت‌ها و ملت‌ها را به خود مشغول داشته است (آپلبائوم استیون و هونگر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). هر چند شغل و حرفه به ظاهر، به بعد معیشتی انسان‌ها مربوط می‌شود، ولی با بعد فردی، خانوادگی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی آنان نیز ارتباطی تنگاتنگ دارد. اگر کسی به شغل خود علاقه‌مند باشد، خلاقیت و استعداد وی در زمینه‌ی کاری‌اش شکوفا خواهد شد و هرگز دچار خستگی و افسردگی نخواهد شد. به عکس، اگر کسی از حرفه‌اش راضی نباشد، هم خودش دچار فرسودگی و سرخورده‌گی می‌شود و هم کارش بی‌نتیجه خواهد بود (روگیرو آندرسانو<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸).

با پیشرفت علم و مدرنیته شدن و همچنین افزایش ساعت کاری، آلودگی‌های مختلف، استرس‌ها و فرسودگی شغلی<sup>۳</sup> افراد در حال افزایش است و موجب آسیب رساندن به سلامت کارکنان از جمله معلمان می‌شود. فرسودگی شغلی یک سندرم جسمانی-روانی است که به همراه خستگی است که منجر به رفتار و نگرش منفی نسبت به خود و کار شده و سبب کار غیرمولد و غیبت از کار، اخلاق پایین و عدم رضایت شغلی، فرسودگی و خستگی جسمی و روانی و کاهش کارآمدی می‌شود. فرسودگی شغلی شامل سه جنبه‌ی خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و فقدان موفقیت فردی می‌باشد (خدابخشی و همکاران، ۱۳۹۵). فرسودگی شغلی، برای توصیف دگرگونی‌های منفی نگرش، روحیه و رفتار در رویارویی با فشارهای روانی مربوط به کار است. این فرسودگی بیشتر در شغل‌هایی پدید می‌آید که افراد زمان زیادی از ساعت-های کاری را در ارتباط نزدیک با سایر مردم می‌گذرانند. شغل معلمی و تدریس یکی از مشاغل پر استرس می‌باشد و معلمان همواره در حیطه‌ی شغلی خود با استرس‌های مختلفی مواجه هستند (لطفی نیا و محسنی نیا، ۱۳۸۹). معلمان در شرایط کاری یکسان، به یک اندازه دچار فرسودگی نمی‌شوند و به بیان دیگر، فرسودگی، از تعامل عوامل بی‌شماری از جمله

1. Appelbaum Steven & Hongger

2. Ruggero Andrisano

3. Professional Burn out



عوامل فردی، میان فردی، شغلی و ویژگی های شخصیتی پدید می آید. شخصیت<sup>۱</sup>، یکی از عوامل مهمی است که بر عمل و رفتار مدیران تأثیر می گذارد و این تأثیر پذیری از شخصیت در نهایت در تصمیمات مدیریتی و رفتار سازمانی آنان مؤثر خواهد بود (کیم، جورج و کلاسن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹).

شخصیت مجموعه صفات و رفتار منحصر به فرد و نسبتاً با ثبات می باشد. شخصیت ویژگی-هایی است که فرد را قادر به ایجاد ارتباط با دیگران می سازد. مفهوم شخصیت از آن جهت برای مدیریت اهمیت دارد که نقش عمده ای در ادراک، ارزیابی و واکنش فرد در برابر محیط دارد (ژیلیو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷).

شخصیت به عنوان سازمان درونی سیستم های عاطفی، احساسی، شناختی و مفهومی فرد تعریف شده که تعیین کننده ی واکنش های منحصر به فرد انسان به محیط است. پنج بعد بزرگ شخصیت عبارتند از: روان نژندی، برون گرایی، توافق پذیری، انعطاف پذیری، وظیفه-شناسی

روان نژندی، به تمایل فرد برای تجربه اضطراب، تنش، خصومت، تکانش وری، افسردگی و خودکم بینی اشاره دارد. برون گرایی، به تمایل فرد برای مثبت بودن، جرأت طلبی، پرنترژی بودن و صمیمی بودن اشاره دارد. توافق پذیری، به تمایل فرد برای بخشندگی، مهربانی، سخاوت، همدلی و همفکری، نوع دوستی و اعتمادورزی همراه است. تجربه پذیری، به تمایل فرد برای کنجکاو، عشق به هنر، هنرمندی، انعطاف پذیری و خردورزی اطلاق می گردد. وظیفه شناسی، نیز به منظم بودن، کارا بودن، داشتن قابلیت اعتماد و اتکا، خودنظم بخشی، پیشرفت مداری، منطقی بودن و آرام بودن فرد اشاره می کند (کدیور و جواد، ۱۳۹۸).

نتایج مطالعات کیم و همکاران (۲۰۱۹)، نشان داد که شخصیت معلمان با فرسودگی شغلی ارتباط دارد (۵). همچنین کاستیلو-گوآدل<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۹)، در پژوهش خود بر روی معلمان اسپانیایی نشان دادند که ویژگی های شخصیتی معلمان می تواند فرسودگی شغلی را پیش بینی کند. لطفی نیا و محسنی نیا (۱۳۸۹)، در پژوهش خود نشان دادند که بین ویژگی های شخصیتی با فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی ارتباط وجود دارد.

1. Personality

2. Kim, Jorge & Klassen

3. Zhiliuse

4. Castillo-Gualda

یکی از متغیرهای مرتبط با فرسودگی شغلی، خودکارآمدی<sup>۱</sup> است. باور شخص در مورد توانایی‌هایش برای حصول سطوح تعیین شده خودکارآمدی می‌باشد. این که ما معیارهای رفتارمان را تا چه اندازه درست برآورد کرده باشیم، احساس کارآیی شخصی ما را تعیین می‌کند. کارآیی شخصی احساس‌های شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی است. برآورده کردن و حفظ معیارهای عملکردمان، کارآیی شخصی را افزایش می‌دهد، ناکامی در برآوردن و حفظ آن معیارها، آن را کاهش می‌دهد (راچل و تامی، ۲۰۱۶).

خودکارآمدی، پیشگویی کننده‌ی مهم رفتار شمرده می‌شود؛ زیرا به‌عنوان بخش مستقلی از مهارت‌های اساسی فرد عمل می‌کند. هنگامی که اشخاص با مشکلات رفتاری، مواجه می‌شوند، شناختی از آن رفتار در ذهن خود می‌سازند. همچنین ممکن است دارای باورهایی باثبات درخصوص آن بوده که می‌تواند به فهم و تلاش جهت حل مشکلات کمک کند. انتظارات ویژه فرد در مورد توانایی‌هایش برای انجام اعمال خاص بر کوشش فرد در انجام یک عمل و پایداری در ادامه آن و ایجاد انگیزه‌های مناسب تاثیر دارد (خسروشاهی، میرزائیان و حسن زاده، ۱۳۹۸). خودکارآمدی یکی از حوزه‌های مهم در روانشناسی است که تأثیر درخور توجهی در سلامت روانی و پیشگیری از اختلال‌های روانی دارد. احساس خودکارآمدی می‌تواند موقعیت تهدیدآمیز را مبدل به موقعیت مطمئن کند. مدیرانی که دارای احساس خودکارآمدی واضح، خوب تعریف شده، هماهنگ و تقریباً باثبات هستند از سلامت روانشناختی بیشتری برخوردارند. این افراد به دیدگاهی روشن در مورد خود رسیده‌اند و کمتر تحت تاثیر وقایع روزانه و ارزیابی‌های این وقایع قرار می‌گیرند؛ در نتیجه در عملکرد شغلی خویش موفق‌تر خواهند بود (مشکانی و افروز، ۱۳۹۸).

مطالعات امیراحمدی و همکاران (۱۳۹۷)، نشان داده است خودکارآمدی با فرسودگی شغلی رابطه‌ی معناداری دارد و خودکارآمدی معلمان به طور منفی می‌تواند فرسودگی شغلی را در آنان پیش بینی کند. همچنین نتایج پژوهش بارنس<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۸)، نشان داد که هر چه میزان فرسودگی شغلی کمتر باشد، معلمان از کارآمدی بالاتری برخوردارند. مشکانی و

- 
1. Self-Efficacy
  2. Rachel & Tammy
  3. Barnes

افروز(۱۳۹۸)، در مطالعه خود دریافتند که بین خودکارآمدی و ویژگی های شخصیتی ارتباط معنادار وجود دارند.

فرسودگی شغلی یکی از علل عمده ی عوارض جسمی و روانی در نیروی انسانی شاغل، بخصوص در حرفه های خدمات انسانی مانند معلم بوده و نیز در کاهش کارآیی آن ها مؤثر می باشد با توجه به نقش کلیدی آموزش و پرورش در تربیت فرزندان کشور و نقش مهم معلم در این خصوص بر اساس مبانی نظری و پژوهش های صورت گرفته، هدف تحقیق حاضر پیش بینی فرسودگی شغلی بر اساس ویژگی های شخصیتی و خودکارآمدی در معلمان تربیت بدنی شهر کرمان بود.

### مواد و روش ها

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش یک تحقیق توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه ی آماری این پژوهش شامل کلیه ی معلمان تربیت بدنی شهر کرمان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۱۴۵ نفر بود که با استفاده از روش نمونه گیری تمام شماری، همه آن ها به عنوان نمونه انتخاب شدند که در نهایت ۱۳۲ نفر آن ها در پژوهش شرکت کردند.

ابزارهای مورد استفاده جهت جمع آوری اطلاعات عبارت بودند از: پرسشنامه ی فرسودگی شغلی مسلش و جکسون(۱۹۸۱)، پرسشنامه ی پنج عاملی شخصیت نئو کاستا و مک کری (۱۹۹۲) و پرسشنامه ی خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۷۹)

پرسشنامه ی فرسودگی شغلی مسلش و جکسون(PBI): این مقیاس توسط مسلش و جکسون<sup>۲</sup> در سال ۱۹۸۱ ساخته شد. که فرسودگی شغلی و سه جنبه ی آن را مورد مطالعه قرار می دهد (مسلش و جکسون، ۱۹۹۳). پرسشنامه ی فرسودگی شغلی از بیست و دو ماده تشکیل شده است، که جنبه های سه گانه فرسودگی شغلی (خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و فقدان موفقیت فردی) را می سنجد. مسلش و جکسون(۱۹۹۳)، پایائی درونی را برای هر یک از خرده تست ها محاسبه کرده اند، پایایی درونی بر اساس آلفای کرونباخ برای خستگی عاطفی ۰/۹۰، مسخ شخصیت ۰/۷۰، و فقدان موفقیت فردی ۰/۷۱ گزارش کرده اند و ضریب

1. Professional Burn out Inventory
2. Maslach & Jackson

بازآزمایی آن ۰/۶۰ تا ۰/۸۰ گزارش شده است. روایی مقیاس نیز مناسب بیان شد. این پرسشنامه توسط فیلیان (۱۳۷۱)، در ایران برای اولین بار هنجاریابی شد که ضریب پایایی آن را با روش آزمون مجدد ۰/۷۵ و روایی آن را نیز مطلوب گزارش کرد.

پرسشنامه‌ی پنج عاملی شخصیت نئو کاستا و مک‌کری (NEO1): پرسشنامه‌ی پنج عاملی نئو فرم کوتاه شده پرسشنامه‌ی پنج عاملی شخصیت است که توسط کاستا و مک‌کری (۱۹۹۲)، تهیه شده است. این پرسشنامه برای به دست آوردن اندازه مختصر و مفیدی از پنج عامل بنیادی شخصیت ساخته شده و شامل ۵ حیطه و ۶۰ سؤال است. این حیطه ها به ترتیب عبارتند از: روان رنجور خوئی (N)، برون گرایی (E)، گشودگی به تجربه (O)، توافق پذیری (A) و وجدان گرایی (C). هر یک از این پنج حیطه با ۱۲ سؤال سنجیده می‌شود. سازندگان مقیاس همبستگی پنج زیر مقیاس فرم کوتاه با فرم بلند از ۰/۸۷ تا ۰/۹۴ گزارش کردند. ضریب آلفای کرونباخ برای روان رنجور خوئی ۰/۸۵، برون گرایی ۰/۷۲، گشودگی به تجربه ۰/۶۸، توافق پذیری ۰/۶۸، وجدان گرایی ۰/۷۹ به دست آمد (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲). در ایران مقیاس توسط افروخته و همکاران (۱۳۹۸)، ترجمه و هنجاریابی شده است و ضریب پایایی برای عوامل مذکور را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸، ۰/۸۷ گزارش کرده است. به منظور بررسی روایی از همبستگی بین نمرات گویه ها با نمره‌ی کل استفاده شده که دامنه این همبستگی ۰/۳۸ تا ۰/۶۲ به دست آمده که این مسأله بیانگر روایی مطلوب ابزار است.

**پرسشنامه‌ی خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران (GSE<sup>3</sup>):** برای سنجش خودکارآمدی از مقیاس ده سؤالی استفاده شده است که نظامی و همکاران در سال ۱۹۷۹ آن را تهیه کرده‌اند. این پرسشنامه شامل بیست ماده بوده که در تجدید نظرهای بعدی به ده ماده تقلیل یافته است. پایایی و روایی این مقیاس در سال ۱۳۸۵ توسط رجیبی روی ۲۹۳ دانشجوی روانشناسی از دانشگاه شهید چمران اهواز و ۲۹۴ دانشجوی روانشناسی دانشگاه آزاد مرودشت بررسی شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲، برای دانشجویان روانشناسی شهید چمران اهواز ۰/۸۴ و برای دانشجویان دانشگاه آزاد مرودشت ۰/۸۰ بدست آمد (نظامی و

---

1. NEO Five Factor Personality scale

2 . Costa & McCrae

3. Generalized Self-Efficacy Scale

همکاران، ۱۹۹۶). همچنین ضریب روایی همزمان برای این مقیاس و مقیاس عزت نفس روزنبرگ بر روی ۳۱۸ نفر از پاسخ گویان ۰/۳۰، در دانشجویان روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز ۰/۲۰ و دانشجویان روانشناسی دانشگاه آزاد مرودشت ۰/۲۳ برآورد شد که همه آنها معنا دار بودند (رجبی، ۱۳۸۵).

### یافته‌ها

تحلیل داده‌ها به منظور بررسی پیش بینی فرسودگی شغلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی در معلمان تربیت‌بدنی شهر کرمان صورت گرفت. میانگین سنی افراد شرکت کننده در تحقیق ۳۹/۸۴ و انحراف استاندارد ۵/۶۲ بود. همچنین ۳۲٪ درصد معلمان شرکت کننده در این پژوهش دارای مدرک فوق دیپلم، ۴۶/۲۵ درصد آنان دارای مدرک لیسانس و ۲۱/۲۵ درصد نیز دارای مدرک فوق لیسانس و بالاتر بودند.

شاخص های میانگین و انحراف استاندارد در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول شماره ۱: شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
فرسودگی شغلی	۶۶/۷۵	۷/۸۵
روان رنجوری	۱۳/۴۸	۲/۸۱
برون گرایی	۲۳/۲۷	۳/۲۲
انعطاف پذیری	۱۷/۴۷	۴/۴۵
موافق بودن	۱۰/۷۸	۳/۱۶
باوجدان بودن	۲۸/۸۵	۴/۴۴
خودکارآمدی	۲۳/۸۵	۳/۲۵

جدول شماره ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. فرسودگی	۱					
۲. روان	۰/۵۵**	۱				
۳. برون	-۰/۶۱**	-۰/۴۱**	۱			
۴. انعطاف	-۰/۴۷**	-۰/۳۷**	۰/۵۹**	۱		
۵. موافق	-۰/۳۸**	-۰/۲۷*	۰/۴۴**	۰/۶۱**	۱	
۶. باوجدان	-۰/۵۵**	-۰/۱۸	۰/۳۳*	۰/۲۶*	۰/۱۹	۱

\*\* بیانگر معناداری در سطح ۰/۰۱ و \* بیانگر معناداری در سطح ۰/۰۵ می باشد.

بر اساس نتایج آزمون همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۲ بین ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی با فرسودگی شغلی رابطه معناداری در سطح  $P < 0/01$  وجود دارد. برای پیش بینی فرسودگی شغلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی از تحلیل رگرسیون استفاده شد. که نتایج آن در جدول ۳ نشان داده شد.

جدول شماره ۳. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام جهت پیش بینی فرسودگی شغلی بر اساس ویژگی‌های

های شخصیتی و خودکارآمدی

متغیر پیش‌بین	B	SE.B	Beta	T	Sig	R2	VIF
روان رنجوری	۰/۴۵۱	۰/۴۷	۰/۲۷۴	۲۷/۶۵	<۰/۰۰۱	۰/۲۷۴	۰/۶۲۴
برون گرایی	۰/۶۲۴	۰/۲۱	۰/۱۹۳	۱۳/۳۵	<۰/۰۰۱	۰/۳۹۸	۰/۵۴۷
انعطاف پذیری	۱/۱۴۷	۰/۳۵	۰/۳۱۵	۴۷/۸۶	<۰/۰۰۱	۰/۱۸۶	۰/۵۸۷
موافق بودن	۰/۹۸۶	۰/۲۸	۰/۳۹۹	۲۹/۳۳	<۰/۰۰۱	۰/۱۲۶	۰/۷۱۲
باوجدان بودن	۱/۰۲۸	۰/۷۳	۰/۵۵۴	۲۱/۳۸	<۰/۰۰۱	۰/۳۱۷	۰/۶۳۸
خودکارآمدی	۰/۶۳۹	۰/۴۷	۰/۱۸۵	۱۶/۹۱	<۰/۰۰۱	۰/۳۷۶	۰/۷۵۵

بر اساس نتایج جدول ۳ رگرسیون پیش‌بینی پیش بینی فرسودگی شغلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی معنی دار است ( $P=0/001$ ).

## بحث

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی فرسودگی شغلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی در معلمان ابتدایی شهر کرمان انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی قادر به پیش‌بینی فرسودگی شغلی بودند. نتایج مطالعات لطفی نیا و محسنی نیا، نشان داد که از عوامل شخصیتی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری و وجدان بودن تأثیر بیشتری را بر فرسودگی شغلی معلمان دارند (لطفی نیا و محسنی نیا، ۱۳۸۹). پژوهش کیم و همکاران (۲۰۱۹)، نشان داد که شخصیت معلمان با فرسودگی شغلی ارتباط دارد. همچنین کاستیلو-گوآدالا و همکاران (۲۰۱۹)، در پژوهش خود بر روی معلمان اسپانیایی نشان دادند که ویژگی‌های شخصیتی معلمان می‌تواند فرسودگی شغلی را پیش‌بینی کند.

مطالعات امیراحمدی و همکاران (۱۳۹۷)، نشان داده است خودکارآمدی با فرسودگی شغلی رابطه‌ی معناداری دارد و خودکارآمدی آموزگاران به طور منفی می‌تواند فرسودگی شغلی را در آنان پیش‌بینی کند. همچنین نتایج پژوهش بارس و همکاران (۲۰۱۸)، نشان داد که هر چه میزان فرسودگی شغلی کمتر باشد، معلمان از کارآمدی بالاتری برخوردارند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، عوامل روان‌نژندی مثل ترس، غم، دست‌پاچگی، عصبانیت، اضطراب، افسردگی، شتاب‌زدگی و پرخاشگری هر چه در یک فرد بیشتر باشند و خصوصیات یک فرد را تشکیل دهند باعث می‌شود مقدار زیادی از انرژی فرد را گرفته و فرد نتواند درست تصمیم بگیرد و درست عمل کند. بنابراین از بازدهی فرد کاسته شده و فرد زود خسته شده و میزان کارایی پایین بیاید و به تدریج آثار فرسودگی چه از نظر جسمی و روحی و شغلی در فرد پدیدار شوند (کیم و همکاران، ۲۰۱۹). معلمانی که برون‌گرا هستند، یعنی با دیگران انس می‌گیرند، برای اشتباهات جزئی خود را سرزنش نمی‌کنند، ناامید نمی‌شوند، در زندگی فعال‌اند و پرتلاش و با جرأت هستند، تصمیم‌درستی را در مواقع بحرانی می‌گیرند. از اذیت دانش‌آموزان زود نمی‌رنجند چون به خصوصیات سنی آن‌ها واقفند و کمتر به فرسودگی شغلی مبتلا می‌شوند. هر چه یک معلم در مواقع بحرانی عصبانی نشده، خود نگهدار باشد با مشکلات دانش‌آموزان کنار بیاید زود اشتباه دانش‌آموزان را ببخشد، شرایط سنی آن‌ها را درک کند و با اولیاء و همکاران دیگر تعامل صحیح داشته باشد و مشکلات را تحمل کند و فشار عصبی برخورد

نیابرد و منقطع باشد به مدت طولانی می‌تواند به شغل معمولی بدون فرسودگی ادامه دهد و از این شغل لذت ببرد، طوری که می‌توان گفت با افزایش ویژگی دلپذیر بودن معلمان، فرسودگی شغلی کاهش می‌یابد. هر چه یک فرد دلسوز باشد، کارهایش را بخواهد با دقت و تمام و کمال انجام دهد، وظیفه‌اش را بنحو احسن انجام دهد و سعی کند در کار و حرفه‌ی خودش پیشرفت و رو به جلو حرکت کند، ابتکار عمل به خرج دهد، پرکار و پرجنب و جوش باشد، در این صورت انرژی بیشتری را این کار می‌طلبد بنابراین در کوتاه مدت باعث فرسودگی جسمی و شغلی شده و از توان فرد می‌کاهد، بنابراین با افزایش ویژگی با وجدان بودن معلمان، فرسودگی شغلی نیز افزایش می‌یابد ویژگی‌های شخصیتی معلمان هر چه مثبت یعنی برونگرا، انعطاف پذیر و دلپذیر باشد و فرد بتواند خودش را با شغل و محیط و شرایط بیشتر وفق دهد از دیگران کمک بخواهد و به دیگران کمک کند خیلی دیر فرسوده و از کار افتاده می‌شود ولی خصوصیات منفی (روان‌نژدگرای) سریع‌تر انسان را فرسوده و از کار می‌اندازند (لطفی نیا و محسنی نیا، ۱۳۸۹).

فرسودگی شغلی منجر به ایجاد خودپنداره‌ی منفی، نگرش منفی نسبت به شغل و بی تفاوتی در هنگام برقراری ارتباط با مراجعان می‌گردد. خودکارآمدی معلمان، به قضاوت آنان در خصوص توانمندی شان برای ایجاد تمایل برای درگیری دانش‌آموزان در فرایند یادگیری اشاره دارد. به عبارت دیگر خودکارآمدی معلم به باور شخصی وی در خصوص توانایی اش برای برنامه ریزی، سازماندهی و اجرای فعالیت‌های لازم برای رسیدن به اهداف آموزشی مربوط است (امیراحمدی و همکاران، ۱۳۹۷). خودکارآمدی معلمان در برنامه‌ریزی و اجرای فرایند یاددهی - یادگیری نیز می‌تواند بر فرسودگی شغلی آنان اثر معکوس داشته باشد. معلمانی که از میزان مهارت پایین تر یا ادراکات منفی تری نسبت به مهارت های طرح ریزی تدریس، مدیریت کلاس درس، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، استفاده از راهبردهای تدریس متنوع و اثربخش، ارزشیابی‌های مستمر و تراکمی مناسب برخوردارند، به احساس ناکارآمدی در شغل و خستگی هیجانی خواهند رسید (بارنس و همکاران، ۲۰۱۸).

همچنین پیشنهاد می‌گردد با توجه به رابطه ویژگی‌های شخصیتی با فرسودگی شغلی معلمان لازم است مسئولان آموزش و پرورش در گزینش معلمان علاوه بر شرایط عمومی و اختصاصی مندرج در آئین نامه‌ها به ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها مخصوصاً در مقطع ابتدایی توجه کنند و چون عامل با وجدان بودن یک عامل خیلی مؤثر در فرسودگی شغلی معلمان است تدابیری



اتخاذ شود معلمینی که با وجدان و وظیفه شناس اند برای این که زود فرسوده نشوند مزایایی مثل حمایت اجتماعی، مالی، تفریحی و مسافرت و غیره در نظر بگیرند.

## منابع و ماخذ

- افروخته، گیتا، عارفی، مختار و کاکابرایی، کیوان. (۱۳۹۸). الگوی معادلات ساختاری ویژگی های شخصیتی و کیفیت زندگی و امید به زندگی با میانجی گری تنظیم هیجانی در بیماران قلبی. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۹ (۳)، ۵-۱۳.
- امیراحمدی آهنگ، مهدی، کرامتی، راضیه، تنها، فرهاد. (۱۳۹۷). مدل ساختاری ارتباط میان استرس، خودکارآمدی و فرسودگی شغلی در معلمان ابتدایی. *مجله جامعه شناسی آموزش و پرورش*، ۷(۱)، ۹۹-۱۰۸.
- کدیور، پروین و جوادی، محمد جعفر. (۱۳۹۸). *شخصیت: نظریه و پژوهش*. تهران: آییژ.
- خدابخشی، مهدی، عبداللهی، معصومه، غلامرضایی، سیمین وحیبی، الهام. (۱۳۹۵). پیش بینی فرسودگی شغلی بر مبنای تاب آوری روانشناختی در پرستاران بر اساس جنسیت. *مجله کومش*، ۱۷ (۴)، ۸۴۵-۸۵۵.
- خسروشاهی، حسین، میرزائیان، بهرام، و حسن زاده، رمضان. (۱۳۹۸). تأثیر درمان فراشناختی بر شاخص های سلامت عمومی و خودکارآمدی و ادراک بیماری در بیماران کرونر قلبی. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۹ (۲)، ۶۲-۷۵.
- رجبی، غلامرضا. (۱۳۸۵). بررسی پایایی و روایی مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی (GSE-10) در دانشجویان روان شناسی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز و دانشگاه آزاد مرودشت. *مجله اندیشه های نوین تربیتی*، ۲(۱)، ۱۱۱-۱۲۲.
- فیلیان، عماد. (۱۳۷۱). بررسی میزان فرسودگی شغلی و ارتباط آن با روش های مقابله ای به کار گرفته شده توسط پرستاران بیمارستانهای آموزشی شهر تهران. *پایان نامه کارشناسی ارشد پرستاری*، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- لطفی نیا، حسین و محسنی نیا، حسین. (۱۳۸۹). بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی با فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی تبریز. *مجله آموزش و ارزشیابی*، ۳(۱۱)، ۹۳-۱۰۶.

- مشکانی، محمد و افروز، غلامعلی. (۱۳۹۸). مقایسه پنج عاملی بزرگ شخصیت و دل‌بستگی ادراک‌شده و خودکارآمدی نوجوانان بزهکار و بهنجار. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۹(۳)، ۵۳-۵۸.
- Appelbaum steven, H., Hongger, K. (2017). Empowerment: a contrasting overview of organizations in general and nursing in particular –an examination of organizational factors, managerial behaviors, job design, and structural power. *Journal of Empowerment in organization*, 6(2), 29-50
- Barnes, T.N., Cipriano, C., McCallops, K., Cuccuni-Harmon, C., Rivers, S.E.(2018). Examining the relationship between perceptions of teaching selfefficacy, school support and teacher and paraeducator burnout in a residential school setting. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2(8), 1-12.
- Castillo-Gualda, R., Herrero, M., Rodriguez-Carvajal, R.B, Racket, M.A., Fernandez-Berrocal, P. (2019). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 146-157.
- Costa, P.T., McCrae, R.P. (1992). Revised NEO Personality inventory (NEO-PI-R) and NEO 5 factor inventory (NEO-FFI). First edition. New York, USA: Psychological Assessment Resources.
- Kim, L.E., Jorge, V., Klassen, R.M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Education Psychology Review*, 3(1), 163-195.
- Rachel, D., Tammy, D.A. (2016). The relationship between career motivation and self-efficacy with protege career success. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 72-91.
- Maslach, C., Jackson, S.E.(1993). Manual of Maslach burnout inventory. 2nd ed. paloa consulting psychologist press inc.
- Ruggero Andrisano, R., Crescenzo, P., Iervolino, A., Mossi, P., Boccia, G. (2018). Predictability of big five traits in high school teacher burnout. Detailed study through the disillusionment dimension. *Epidemiology, Biostatistics and Public Health*, 15(3), 302-316.
- Zhiliuse, C.R. (2017). Temperament, character and personality disorders: Etiologic, diagnostic, treatment issues, *Acta Psychiatrica Scandinavia*, 10(6), 189-195.

## تاثیر توانبخشی شناختی مبتنی بر رایانه (نرم افزار آرام) بر کارکردهای اجرایی (توجه انتخابی، حافظه کاری و بازداری رفتاری) دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص<sup>۱</sup>

سالار نظرزاده گیگلو<sup>۱</sup>، دکتر جلیل فتح آبادی<sup>۲</sup>، دکتر وحید نجاتی<sup>۳</sup>، دکتر ندا نظربلند<sup>۴</sup>، دکتر وحید صادقی فیروز آبادی<sup>۵</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر توانبخشی مبتنی بر رایانه بر کارکردهای اجرایی (توجه انتخابی، حافظه کاری و بازداری رفتاری) در کودکان مبتلا به اختلال یادگیری خاص بود. این پژوهش به روش نیمه آزمایشی (پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه و پیگیری) انجام شد. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص (۱۰ الی ۱۲ ساله) تشکیل می داد، که در بازه اول مهر تا نیمه آبان ماه ۱۳۹۷ به مرکز اختلالات یادگیری شهر اردبیل مراجعه کرده بودند (۱۲۳ نفر). تعداد ۳۰ نفر از آنها به صورت نمونه گیری هدفمند (انتخاب دانش آموزان داوطلب برای شرکت در پژوهش) انتخاب شدند (۱۶ نفر پسر و ۱۴ نفر دختر). و برای سنجش کارکردهای اجرایی از آزمون های استروپ (توجه انتخابی)، یک محرک پیشین (حافظه کاری) و برو/ نرو (بازداری رفتاری) استفاده شد. دانش آموزان گروه آزمایش تکالیف بسته توانبخشی شناختی را در ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه ای و در مدت چهار هفته انجام دادند. نتایج تحلیل کوواریانس داده ها نشان داد که بین میانگین پس آزمون های استروپ، یک محرک پیشین و برو/نرو دانش آموزان گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی داری وجود دارد ( $p < 0/01$ ). علاوه بر این نتایج آزمون T همبسته نشان داد که بین نتایج مرحله پس آزمون و مرحله پیگیری تفاوت معنی داری وجود ندارد. کارکردهای اجرایی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص با انجام تکالیف بسته توانبخشی شناختی مبتنی بر رایانه تقویت می شود و با توجه به اینکه تکالیف بسته توانبخشی شناختی مبتنی بر رایانه آرام، علاوه بر تناسب با سن دانش آموزان، می تواند کارکردهای اجرایی (توجه انتخابی، حافظه کاری و بازداری رفتاری) دانش آموزان با اختلالات یادگیری را بهبود ببخشد، می تواند مورد استفاده پژوهشگران و درمانگران حوزه اختلالات یادگیری مورد استفاده قرار گیرد.

**واژگان کلیدی:** اختلال یادگیری خاص، کارکردهای اجرایی، توجه انتخابی، حافظه کاری، بازداری رفتاری.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۹/۲۱ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۳۰

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه دانشگاه شهید بهشتی تهران. [nazar.salar@gmail.com](mailto:nazar.salar@gmail.com)

<sup>۳</sup> دانشیار رشته روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی تهران، ایران.

<sup>۴</sup> دانشیار رشته روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی تهران، ایران.

<sup>۵</sup> استادیار رشته مشاوره، دانشگاه شهید بهشتی تهران، ایران.

<sup>۶</sup> دانشیار رشته روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی تهران، ایران.

## مقدمه

اختلالات یادگیری خاص<sup>۱</sup>، اختلالی عصبی- رشدی باریشه زیستی است که ویژگی اصلی و اساسی آن مشکلات پایدار یادگیری در مهارت‌های پایه تحصیلی، با شروع در سال آموزش رسمی است (انجمن روان‌پزشکان آمریکا، ۱۳۹۵). این اختلال با شیوع ۵ تا ۱۵ درصدی مهم‌ترین علت عملکرد ضعیف دانش آموزان محسوب می‌شود (صدری و اسماعیلی، ۱۳۹۵). موسوی، ولی نژاد و شیرکرمی (۱۳۹۴) شیوع این اختلال را برای پسران ۲۷/۷ و برای دختران ۲۴/۶ گزارش کردند. افروز (۱۳۸۹) معتقد است که اکثر دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص در برابر ناکامی‌ها و شکست‌های تحصیلی بسیار ناشکیبا بوده و دچار آشفتگی می‌شوند. این اختلال باعث ناتوانی‌های شناختی نیز در دانش آموزان می‌شود. از جمله این ناتوانی‌ها می‌توان به ضعف در کارکردهای اجرایی، مشکلات توجه و تفکرات راهبردی اشاره کرد (افروز، ۱۳۸۹؛ آقابابایی، ملک‌پور و عابدی، ۱۳۹۰؛ یون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ موس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ خانجانی، فرجی و فاروقی، ۱۳۹۴؛ ماتیسون و مایس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). بسیاری از دانش آموزان ناتوان در یادگیری، به دلیل ضعف در جریان تفکر راهبردی و عدم استفاده مطلوب از شیوه بازخوانی، یادآوری و تعمیم ذهنی، یادگیرنده‌های منفعل هستند. علاوه بر این، این دانش آموزان در به خاطر سپردن اطلاعات شنیداری و دیداری، حفظ کردن و طبقه‌بندی و سازمان دادن به اطلاعات و به خاطر سپردن آنها طبق یک الگوی منظم مشکلات قابل توجهی دارند (افروز، ۱۳۸۹).

کارکردهای اجرایی<sup>۵</sup> سازه‌ای کلی است که دربرگیرنده دامنه وسیعی از فرایندهای شناختی و توانایی‌های رفتاری شامل استدلال، حل مسئله، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، حافظه کاری<sup>۶</sup> یا ترتیب‌دهی، توانایی توجه پایدار، توجه انتخابی<sup>۷</sup>، مقابله با تداخل، بهره‌مندی از پسخوراند و عملکرد چند تکلیفی است (خانجانی، فرجی و فاروقی، ۱۳۹۴). به اعتقاد پنینگتون و اوزونف<sup>۸</sup> (۱۹۹۸)، کارکردهای اجرایی مجموعه‌ای فرایندهای اعلا می‌باشند که به ساختار و کنش لوب پیش‌پیشانی وابسته بوده و نگهداشت و تغییرپذیری یک مجموعه، کنترل تداخل،

<sup>1</sup> Specific learning disorders

<sup>2</sup> Yun

<sup>3</sup> Muse

<sup>4</sup> Mattison & Mayes

<sup>5</sup> Executive functions

<sup>6</sup> Working memory

<sup>7</sup> Selective attention

<sup>8</sup> Penington, ozonoff

بازداری رفتاری<sup>۱</sup>، برنامه ریزی و حافظه کاری شامل می‌شود. کارکردهای اجرایی به عنوان گروهی از فرایندهایی مثل بازداری، حافظه کاری و توانایی برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی که روی توانایی‌های شناختی اساسی مانند توجه، زبان و ادراک تاثیر می‌گذارند، تعریف می‌شوند (تورگای<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۰) مولفه های کارکردهای اجرایی که در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفت عبارتند از: توجه انتخابی، حافظه کاری، بازداری رفتاری. توجه انتخابی عبارت است از توانایی تمرکز روی محرک های خاص در میان چندین محرک که باعث تمییز محرک مهم از سایر محرک های جانبی می‌شود (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۲۲). توانایی نگهداشت و دستکاری اطلاعات جاری در یک دوره زمانی کوتاه را حافظه کاری می‌نامند. به عبارت دیگر توانایی نگهداری اطلاعات در ذهن حین انجام تکالیف پیچیده، توانایی استفاده از تجربه های قبلی برای موقعیت فعلی و استفاده از راهبردهای حل مساله برای آینده با حافظه کاری در ارتباط است (دیاموند و همکاران، ۲۰۰۷، به نقل از نرگسی، ۱۳۹۱). دهن<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) معتقد است که حافظه کاری علاوه بر فراینده ذخیره و پردازش اطلاعات، مسوولیت تسهیل و افزایش ظرفیت کارکرد کدگذاری و بازیابی اطلاعاتی را که برای یادگیری دارای اهمیت است، برعهده دارد. بازداری رفتاری توانایی برای رفتارهای انطباقی در محیط پویا و غیرقابل پیش بینی مهم است. در واقع بازداری رفتاری به توانایی متوقف کردن افکار، اعمال و احساسات گفته می‌شود. (بارکلی و بیدرمن<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷؛ بارکلی، ۱۹۹۷). بازداری رفتاری سه فرایند به هم پیوسته را شامل می‌شود: ۱- بازداری رفتاری یا رویداد غالب ۲- توقف رفتار جاری و ایجاد فرصت درنگ در تصمیم گیری برای پاسخ دادن یا ادامه پاسخ و ۳- حفظ این دوره درنگ و پاسخ خودفرمان که در این دوره اتفاق می‌افتند (کنترل تداخل) (کاویانپور، ملک پور و عابدی، ۱۳۹۲).

استر<sup>۵</sup> (۲۰۰۴) معتقد است که افراد دارای اختلال یادگیری در توجه دیداری انتخابی، تغییر توجه، و توجه پایدار از عملکرد ضعیف‌تری برخوردارند (نریمانی، سلیمانی، زاهد بابلان، ابوالقاسمی، ۱۳۹۲). دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در ریاضی در کنش‌های سازمان‌دهی، برنامه‌ریزی و بازداری رفتاری در مقایسه با دانش آموزان عادی دچار ضعف

<sup>1</sup> Behavioral Inhibition

<sup>2</sup> Turgay

<sup>3</sup> Dehn

<sup>4</sup> Barkley & Bidereman

<sup>5</sup> Ster

هستند (امین زاده و حسن آبادی، ۱۳۸۹؛ بال و اسکریف<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). ملتزر<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) و ناتان<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) معتقدند که کودکان با اختلال یادگیری خاص در نوشتن، کارکردهای اجرایی آغازگری، توجه پایدار، بازداری پاسخ، تغییر، سازمان‌دهی، برنامه‌ریزی و خود نظارتی ضعیفی دارند (آقابابایی، ملک پور و عابدی، ۱۳۹۰). نوره درویشعلی (۱۳۹۲) به این نتیجه رسید که توانایی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص در توجه انتخابی دیداری و شنیداری در مقایسه با کودکان عادی به طور معناداری کمتر است. ارجمندنیا، حسن وند و اصغری نکاح (۱۳۹۴) گزارش کردند که بازی‌های شناختی منجر به بهبود عملکرد توجه و بازداری رفتاری در کودکان دارای اختلال یادگیری خاص در ریاضی می‌شود. امانی و همکاران (۱۳۹۶) مشاهده کردند که تفاوت معنی داری در انعطاف‌پذیری شناختی، برنامه‌ریزی و توجه انتخابی در بین کودکان با اختلال یادگیری خاص (نارسایی در خواندن) و کودکان عادی وجود دارد. کاکوجویباری، امینی و علی اکبری دهکردی (۱۳۹۷) نشان دادند که مداخله آموزش حافظه کاری سبب بهبود کارکردهای توجه در دانش‌آموزان اختلال یادگیری نارساخوانی می‌شود. همایون نیا فیروزجاه و نامدار طجری (۱۳۹۷) مشاهده کردند که تمرینات ادراکی-حرکتی می‌تواند حافظه کاری دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص داری مشکل در ریاضی را بهبود بخشد. ارجمندنیا و ملکی (۱۳۹۸) در پژوهشی مروری متوجه شدند که نقص در حافظه کاری با ناتوانی در ریاضیات، خواندن و نوشتن مرتبط است. مقصودلو، نجاتی و فتح آبادی (۱۳۹۸) گزارش کردند که توانبخشی ترمیمی با استفاده از تکالیف رایانه‌ای (نرم افزار توانبخشی شناختی آرام) منجر به تقویت توانایی‌های شناختی و کاهش نشانه‌های اختلال بیش‌فعالی/نقص توجه<sup>۴</sup> شده است. زراع، شریفی و نعیمی (۱۳۹۸) مشاهده کردند که نمرات فراخوانی حافظه کاری واجی، رشد زبان بیانی و دریافتی کودکانی که تحت آموزش نرم افزار آرام قرار گرفته‌اند، نسبت به کودکانی که در دوره شرکت نکرده‌اند، به طور چشمگیری افزایش یافته است.

اورکی، زراع و عطارقبه (۱۳۹۶) معتقدند که نقش مسائل شناختی در اختلال یادگیری بسیار مهم است و بنابراین توانبخشی شناختی می‌تواند از درمان‌های اثربخش در این حوزه باشد. از ویژگی‌های توانبخشی شناختی مبتنی بر رایانه، مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در یادگیری به ویژه در بازنگری فرایندهای افکارشان با استفاده از راهبردهایی مانند خودبازنگری،

<sup>1</sup> Bull & screif

<sup>2</sup> Meltzer

<sup>3</sup> Nathan

<sup>4</sup> Attention disorder/ Hyperactivity disorder (ADHD)

خودارزیایی، خودسنجی، خودنظم دهی و خودگردانی است. تکالیف و بازی‌های موجود در نرم-افزار توانبخشی شناختی علاوه بر اینکه مورد علاقه دانش آموزان قرار می‌گیرد، می‌تواند باعث بهبود مهارت‌های شناختی آنها شود.

در زمینه نقش نارسایی مولفه‌های کارکردهای اجرایی همچون توجه انتخابی، حافظه کاری و بازداری پاسخ بیشتر مطالعات بر روی افراد عادی و یا مبتلا به سایر اختلالات روانشناختی انجام شده است و مطالعات کمی وجود دارد که در جامعه دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص به بررسی وضعیت کارکردهای اجرایی این گروه و همچنین در مورد اثربخشی شیوه‌های مختلف توانبخشی کارکردهای اجرایی انجام شده است (امانی و همکاران، ۱۳۹۶). همچنین با توجه به اینکه میزان شیوع این اختلال غیر قابل چشم‌پوشی است و ضرورت پرداختن به بهبود عملکردهای شناختی این دانش آموزان به جهت حل مشکلات آنها، حائز اهمیت است، ضروری به نظر می‌رسد که پژوهش‌هایی در حیطه شیوه‌های توانمندسازی شناختی آنها انجام بشود.

### فرضیه‌های پژوهش

- توانبخشی شناختی مبتنی بر رایانه (با استفاده از نرم افزار آرام) بر بهبود عملکرد توجه انتخابی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص تاثیر دارد.
- توانبخشی شناختی مبتنی بر رایانه (با استفاده از نرم افزار آرام) بر بهبود عملکرد حافظه کاری دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص تاثیر دارد.
- توانبخشی شناختی مبتنی بر رایانه (با استفاده از نرم افزار آرام) بر بهبود عملکرد بازداری رفتاری دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص تاثیر دارد.

### مواد و روش‌ها

طرح پژوهش حاضر به دلیل محدودیت‌های موجود برای نمونه‌گیری تصادفی، نیمه آزمایشی (پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری) بود.

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان ۱۰-۱۲ ساله دارای اختلال یادگیری تشکیل داده‌اند، که به مراکز اختلالات یادگیری آموزش و پرورش شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ مراجعه کرده‌اند که تعداد آنها ۱۲۳ نفر بود. در این تحقیق با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، دانش‌آموزانی که توسط مراکز اختلالات یادگیری، دارای اختلال یادگیری تشخیص داده شده بودند بصورت زوج دوتایی از لحاظ سن، جنسیت، اختلال همتاسازی شده و سپس بصورت تصادفی یک نفر از زوج‌ها به گروه آزمایش و یک نفر به گروه اختصاص یافتند. بطور کلی تعداد نمونه ۳۰ نفر بودند (۱۶ نفر پسر و ۱۴ نفر دختر) که

۱۵ نفر (۸ نفر پسر، ۷ نفر دختر) در گروه آزمایش و ۱۵ نفر (۸ نفر پسر، ۷ نفر دختر) در گروه گواه قرار گرفتند. ملاک های ورودی عبارتند از: ۱- داشتن حداقل سه مولفه از ملاک های تشخیصی اختلال یادگیری خاص. ۲- نداشتن سایر اختلالات روانی مانند بیش فعالی، اوتیسم و... ۳- تحت دارودرمانی و یا روان درمانی نباشد. که از طریق مصاحبه با والدین و مطالعه پرونده اطمینان حاصل شد. ۴- نداشتن نمره بالاتر از متوسط در مقیاس های مبتنی بر تجربه فرم مبتنی بر تجربه آشنباخ<sup>۱</sup> (CBCL). لازم به توضیح است نمره بالاتر از متوسط در مقیاس های آشنباخ نشانه وجود سایر اختلال روانشناختی می باشد. نداشتن هر یک از این موارد به عنوان ملاک خروج از نمونه در نظر گرفته شد.

### ابزار پژوهش

#### فرم CBCL آشنباخ

از این آزمون که توسط آشنباخ (۱۹۹۶، به نقل از مینایی، ۱۳۸۴) طراحی و تدوین شده است، به منظور ارزیابی وضعیت عاطفی و رفتاری دانش آموزان استفاده می شود. و همچنین به وسیله آن تفاوت بین آزمودنی ها کنترل می شود. این فرم یکی از مجموعه فرم های مبتنی بر تجربه آشنباخ بوده و مشکلات دانش آموزان (۶ تا ۱۸ ساله) را در هشت عامل اضطراب/افسردگی، افسردگی/گوشه گیری، مشکلات توجه، مشکلات تفکر، مشکلات اجتماعی، شکایت های جسمانی، رفتارهای پرخاشگرانه ارزیابی می کند. سوالات این مقیاس ها به صورت سه گزینه ای کاملاً (۲نمره)، معمولاً (۱نمره)، اصلاً (صفر نمره) است. هنجاریابی نظام سنجشی آشنباخ در ایران توسط مینایی صورت گرفته و ضرایب همسانی درونی بین ۰/۷۳ و ۰/۸۷ گزارش شده است. ضرایب بازآزمایی نیز بین ۰/۳۸ تا ۰/۹۷ به دست آمده است (مینایی، ۱۳۸۴).  
آزمون استروپ<sup>۲</sup>

این آزمون برای سنجش عملکرد لوب پیشانی و ارزیابی توجه انتخابی است که نسخه کودکان آن در مورد گروه سنی ۷ تا ۱۲ سال اجرا می شود. آزمون اولین بار توسط مک لئود<sup>۳</sup> در سال ۱۹۹۶ طراحی شده است. این آزمون شامل سه مرحله زیر است: الف) در مرحله اول که مرحله کوشش های هماهنگ است، اسامی چهار رنگ اصلی با رنگ سیاه در مرکز صفحه نمایشگر ظاهر می شود. آزمودنی باید هر چه سریع تر بر اساس اسامی رنگ ها یکی از کلید های آبی، قرمز، زرد و یا سبز را روی صفحه کلید فشار دهد. ب) در مرحله دوم اسامی چهار

1 ASEBA

2 Stroop Test

3 McLeod



رنگ اصلی، هر کدام به رنگ خودشان در مرکز صفحه کامپیوتر ظاهر می شود و آزمودنی باید هر چه سریع تر کلید مطابق با هر رنگ را در صفحه کلید فشار دهد. (ج) مرحله سوم، مرحله کوشش های ناهماهنگ یا تداخل است که اسامی چهار رنگ اصلی هر کدام با رنگی متفاوت از رنگ خودشان بر صفحه ظاهر می شود و آزمودنی باید هر چه سریع تر بر اساس رنگ کلمه، کلید مطابق با آن را در صفحه کلید فشار دهد. شاخص های مورد سنجش این آزمون عبارتند از: ۱- دقت (تعداد پاسخ های صحیح)، ۲- سرعت (میانگین زمان واکنش پاسخ های صحیح در برابر محرک). پایایی آزمون استروپ براساس پژوهش اوتلو و گراف (کریمی علی آبادی، کافی و فرهی، ۱۳۸۹)، به روش بازآزمایی برای هر سه کوشش به ترتیب معادل ۰/۸۳ ، ۰/۹۰ ، ۰/۹۰ بود. قدیری، جزایری، عشایری و قاضی طباطبایی (۲۰۰۶) پایایی بازآزمایی هر سه کوشش این آزمون را به ترتیب ۰/۶۰، ۰/۸۳ و ۰/۹۷ گزارش کردند. اعتبار این ابزار در پژوهش بهرامی، نجاتی و پوراعتماد (۱۳۹۱) به وسیله آلفای کرونباخ ۰/۵۵، ۰/۶۸ و ۰/۷۱ به دست آمده است. روایی محتوایی این آزمون توسط اساتید گروه روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی تأیید شد.

#### آزمون یک محرک پیشین<sup>۱</sup>

این آزمون که توسط کرجنر (۱۹۸۵)، کسائیان، کیامنش و بهرامی، (۱۳۹۲) ساخته شده است، برای ارزیابی حافظه کاری مورد استفاده قرار می گیرد و یکی از پر کاربردترین ابزارهای تابسته به فرهنگ است. در این آزمون تعدادی محرک بینایی به صورت متوالی بر روی صفحه نمایشگر رایانه ظاهر می شود و آزمودنی باید در صورت تشابه هر محرک با محرک قبل کلید شماره "یک" و در صورت عدم تشابه کلید شماره "دو" صفحه کلید را فشار دهد. در این تکلیف فرد باید اطلاعات تنها یک محرک را در حافظه نگهداری کند (منظور محرک یک مرحله قبل است). علاوه بر این، در همان حال که یک محرک جدید جایگزین محرک پیش از خود می شود؛ به روز شدن به قاعدهی حافظه کاری ضروری است. طراحی این تکلیف به گونه ای است که در تمام مراحل، افراد مجبور هستند به همه ی محرکها پاسخ دهند. بنابراین، این تکلیف نیازمند یک کنترل مداوم و به روز کردن اطلاعات در حافظه کاری است. در این آزمون از یک مجموعه صدتایی از تصاویر خطی استفاده شده است. این آزمون از اعتبار قوی برخوردار است و در حال حاضر در مطالعات بالینی و تجربی مورد استفاده گسترده ای قرار می گیرد و اعتبار آن با چندین آزمون دیگر که حافظه کاری را می سنجد نشان داده شده است (کین و

همکاران، ۲۰۰۷؛ به نقل از خراسانی، آگیلار وفایی، نجاتی و حسن آبادی، ۱۳۹۶). در ایران نیز از این آزمون به عنوان یک آزمون معتبر در مطالعات استفاده میشود و اعتبار آن نشان داده شده است (نجاتی، ۱۳۹۲). ضرایب اعتبار در دامنه ای بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴، اعتبار بالای این آزمون را نشان می دهد (به نقل از خراسانی و همکاران، ۱۳۹۶).

### آزمون "برو، نرو"<sup>۱</sup>

آزمون برو نرو که به طور وسیعی برای اندازه گیری بازداری رفتاری استفاده می شود (اریک، ۲ و همکاران، ۲۰۰۷)، شامل دو دسته محرک است. آزمودنیها باید به دسته ای از این محرکها پاسخ دهند (GO) و از پاسخ دهی به دسته دیگر خودداری کنند (NO GO). از آن جایی که تعداد محرک های GO معمولا بیشتر از محرک های NO GO است، آمادگی برای ارایه پاسخ در فرد بیشتر است (وربورگن و لوگان، ۲۰۰۸، ۳) عدم بازداری مناسب یا خطای ارتکاب به معنی انجام پاسخ حرکتی در هنگام ارایه محرک غیرهدف است. از این آزمون، ۳ نمره جداگانه به دست می آید. درصد خطای ارتکاب، درصد بازداری نامناسب و زمان واکنش. در مطالعه قدیری و همکاران (۲۰۰۶) پایایی این آزمون ۰/۸۷ گزارش شده است و روایی محتوایی آن توسط اساتید گروه روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی تایید شده است. در این پژوهش، این آزمون به صورت رایانه ای است و دو نوع موقعیت برو و نرو به صورت تصادفی در یک تکلیف قرار می گیرند. توانایی فرد در مهار پاسخ خود در موقعیت دوم، شاخصی از کنترل مهاری در اوست در این آزمون، محرک GO به شکل هواپیما بود که در وسط صفحه مانیتور ۱۶ اینچ در فاصله ۴۵ سانتی متری از چشم آزمودنی به مدت ۵۰۰ میلی ثانیه ارائه می شد و آزمودنی باید پس از رؤیت آن، هرچه سریع تر با فشار دادن دکمه جهت ها برای نشان دادن جهت آن روی صفحه کلید به آن پاسخ می داد و در صورتی که صدای بوق می شنید (NO GO)، نباید به آن پاسخ می داد. در ابتدا چند کوشش به صورت تمرینی ارائه شد تا آزمودنی نسبت به آزمون و جایابی کلید پاسخ کاملاً آشنا شود. در این پژوهش ۵۰ محرک ارائه می شد که ۲۵٪ از آنها شامل محرک های توقف بود. از این آزمون برای سنجش مهار محرک های هدف پیشین استفاده می شود.

<sup>1</sup> Go/No Go

<sup>2</sup> Ericka, et al

<sup>3</sup> Verbruggen, Logan

### نرم افزار توانبخشی شناختی آرام

مداخله‌ای که در این پژوهش به کار گرفته شد، نرم‌افزار توانبخشی شناختی حافظه و توجه آرام بود. این نرم‌افزار که توسط نجاتی (۲۰۱۶) طراحی شده است، برای پیشرفت و بهبود کارکردهای اجرایی در بیماران مبتلابه آسیب‌های مغزی، افزایش، اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی، اختلالات یادگیری و زبانی می‌باشد. این برنامه شامل گروهی از تکالیف سلسله‌مراتبی سازمان‌دهی شده است که ابعاد مختلف توجه و حافظه را تقویت می‌کند. این برنامه بر اساس این اصول طراحی شده است: ۱- تکالیف به صورت سلسله‌مراتبی سازمان‌دهی شده و بر اساس پاسخ کاربر سخت‌تر می‌شود. ۲- انجام صحیح تکالیف، پاداش سریع در پی دارد. ۳- تکالیف بر اساس ابعاد مختلف توجه طراحی شده است. ۴- تکالیف، فرح‌بخش بود و انگیزه بیمار را برای انجام تکالیف تقویت می‌کند. ۵- تکالیف می‌تواند تا رسیدن بیمار به سطح مطلوب تکرار شود. ۶- تصمیم‌گیری، پیشرفت برنامه بر اساس کارایی بیمار است و حضور درمانگر برای ارتقا سطح تکلیف نیاز است. (امانی، مظاهری، نجاتی و شمسیان، ۱۳۹۶).

### روش اجرای مداخله

ابتدا دانش‌آموزانی که در مرکز اختلالات یادگیری به‌عنوان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص تشخیص داده شده بودند با استفاده از فرم CBCL غربال شدند. پس از انتخاب ۳۰ نفر از دانش‌آموزان، آن‌ها به صورت زوج‌های دوتایی از نظر سن، جنس، هوش گروه‌بندی شدند و از هر زوج یک نفر به صورت تصادفی در گروه آزمایش و دیگری در گروه گواه قرار گرفت. با جهت رعایت اصول اخلاقی پژوهش، اهداف تحقیق با والدین در میان گذاشته شد و رضایت‌نامه کتبی از اولیا گرفته شد. در ضمن پژوهشگر متعهد شد که پس از اتمام پژوهش، بسته توانبخشی آرام جهت تقویت مهارت‌های فرزندانشان، بر روی آن‌ها نیز اجرا شود. پس از آن پیش‌آزمون‌ها یعنی سنجش کارکردهای اجرایی (آزمون یک محرک پیشین، آزمون بروانرو و آزمون استروپ) اجرا شدند. آزمون‌های یک محرک پیشین، گونوگو و استروپ به دلیل وجود تنها یک کامپیوتر که نرم‌افزار بر روی آن نصب شده بود، به صورت فردبه‌فرد اجرا شد. همچنین بین آزمون‌ها فاصله زمانی جهت استراحت آزمودنی‌ها و پذیرایی در نظر گرفته شد. پس از اجرای پیش‌آزمون‌ها نوبت به اجرای مداخله می‌رسید که بسته توانبخشی شناختی آرام بود. در این بسته ۸ تکلیف برای شرکت‌کنندگان ارائه شد، این تکالیف بر اساس پاسخ‌ها درجه‌بندی شده است و سطح دشواری آن افزایش می‌یابد. در هر مجموعه‌ای از تکالیف، موضوع باید دو ویژگی را کنترل کند و بر اساس یک ویژگی مشخص شده توسط قواعد داده شده عمل کند. این بسته در ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای و هر هفته سه جلسه و به صورت انفرادی اجرا شد.

## جدول شماره ۱: شرح تکالیف اجرا شده

زمان اجرا	عنوان تکلیف	شرح تکلیف	ارزش شناختی تکلیف
هفته اول	خانه‌های رنگی	فرد باید یک محرک هدف (خانه رنگی) را از بین محرک‌های مشابه (بارنگ‌های متفاوت) پیدا کند	دانش آموز نیازمند توجه پایدار و توجه انتخابی و مهار برای انجام این تکلیف است
	پنجره‌های مشابه	انتخاب پنجره‌هایی که تصاویر پشتشان یکی است	باعث تقویت فراخوانی دیداری فضایی حافظه کاری
هفته دوم	صورت‌ها	طبقه‌بندی صورت‌ها بر اساس رنگ پوست، رنگ مو و حالت صورت	دانش آموز نیازمند مهار و توجه انتخابی برای انجام این تکلیف است.
	جداول نشان‌دار	رشته‌ای از جداول که حاوی اعداد یا نقاط مشکی در یکی از خانه‌های آن است. مراجع باید محل آن‌ها را به خاطر بسپارد. سپس چهار گزینه نمایان می‌شود و مراجع باید با در نظر گرفتن محل هر نشان در رشته جدول ارائه شده پیشین، گزینه درست را از بین چهار گزینه انتخاب کند.	درگیری پیش‌نویس دیداری فضایی و حلقه آوایی حافظه کاری
هفته سوم	تصاویر مقطع	تعدادی تصویر به قطعات مختلف تقسیم شده است و هر جزء برای مدت‌زمان کوتاهی به فرد نشان داده می‌شود فرد باید قطعات تصویر را به خاطر بسپارد و سپس گزینه درست را از بین چهار گزینه انتخاب نماید.	درگیری پیش‌نویس دیداری فضایی
	تصاویر تکراری	رشته‌ای از تصاویر برای فرد نمایش داده می‌شود. فرد با مشاهده هر تصویر، اگر تصویر از بین تصاویر ارائه شده تکراری بود، باید مشخص نماید	فعالیت پیش‌نویس دیداری فضایی و حلقه آوایی
هفته چهارم	ردیابی حیوانات	در این تکلیف یک جدول ارائه می‌شود که در یکی از خانه‌های آن، تصویر یک حیوان قرار دارد. سپس فلش‌هایی در جهت‌های مختلف نشان داده می‌شود. مراجع باید بر اساس جهت فلش‌ها مسیر حرکت حیوان‌ها را دنبال کند و در نهایت خانه‌ای از جدول را که حیوان پس از طی کردن مسیر به آن می‌رسد از بین چهار گزینه انتخاب کند.	درگیری و تقویت پیش‌نویس دیداری فضایی
	رنگ‌های آخر	در این تکلیف رشته‌ای از رنگ‌ها نمایش داده می‌شود در یک نقطه نامشخص رشته رنگ‌ها متوقف شده و فر باید از بین گزینه‌های پیشنهادی دو یا چند رنگ آخر مشخص می‌کند.	بروز رسانی حافظه فعال و تقویت عملکردهای مجری مرکزی حافظه فعال

پس از اتمام مداخله بر روی گروه آزمایش، پس‌آزمون بر روی هر دو گروه اجرا شد. همچنین پس از گذشت یک ماه برای بررسی پایداری تأثیرات مداخله، آزمون‌های اجراشده در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون دوباره اجرا شدند.

### یافته‌ها

در جدول ۲ آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات توجه انتخابی، حافظه کاری و بازداری پاسخ به تفکیک برای دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) نشان داده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌گردد در گروه کنترل میانگین نمرات در مراحل پیش‌آزمون نسبت به پس‌آزمون و پیگیری تغییر چندانی را نشان نمی‌دهد ولی در گروه آزمایش، افزایش بیشتر نمرات مربوط به دقت و کاهش نمرات زمان پاسخ در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون مشاهده شد.

جدول شماره ۲: میانگین و انحراف معیار نمرات توجه انتخابی، حافظه کاری و بازداری رفتاری در

سه مرحله اندازه‌گیری به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

پیگیری		پس‌آزمون		پیش‌آزمون				
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	زیر متغیر	گروه	متغیر
۱۳/۱۵۵	۶۹/۰۷	۱۳/۰۰۱	۶۸/۸۰	۱۳/۳۸۹	۶۷/۴۷	دقت	گواه آزمایش	توجه انتخابی
۱۱۶/۵۱۵	۱۱۶۹/۴۰	۱۲۰/۱۳۳	۱۱۶۳/۶۷	۱۲۱/۰۸۲	۱۱۹۱/۸۰	زمان پاسخ		
14.174	۷۲/۱۳	۱۳/۸۹۷	۷۲/۴۰	۱۳/۹۹۷	۶۸/۰۷	دقت		
۱۱۰/۲۳۴	۱۰۹۴/۸۰	۱۱۳/۰۸۱	۱۰۸۸/۲۰	۱۱۶/۳۱۵	۱۱۶۸/۳۳	زمان پاسخ	گواه آزمایش	حافظه کاری
۹/۰۷۵	۲۳/۲۳	۷/۶۵۰	۲۳/۱۷	۸/۷۹۰	۲۸/۶۳			
۸/۳۲۲	۲۶/۴۰	۸/۴۴۷	۲۶/۷۳	۸/۹۷۵	۲۴/۴۰		گواه	بازداری رفتاری
۱۰/۶۲۹	۵۳/۶۰	۱۰/۸۲۹	۵۳/۴۰	۱۰/۸۵۳	۵۴/۹۳	خطای ارتکاب		
14.797	۶۰/۶۷	14.795	۶۰/۲۰	۱۴/۶۵۵	۶۲/۲۷	بازداری نامناسب		
۲۲/۷۵۱	۱۳۸/۸۰	۲۱/۹۲۱	۱۳۸/۶۷	۲۲/۴۵۷	۱۴۰/۸۰	زمان واکنش	آزمایش	
۱۲/۱۲۹	۵۳/۶۰	۱۱/۷۶۸	۵۳/۲۷	۱۲/۴۶۶	۵۶/۴۷	خطای ارتکاب		
۱۱/۷۴۹	۵۹/۸۰	۱۱/۶۴۶	۵۹/۹۳	۱۱/۸۹۸	۶۳/۱۳	بازداری نامناسب		
۲۳/۱۰۴	۱۳۸/۳۳	۲۲/۹۷۳	۱۳۷/۹۳	۲۲/۹۸۰	۱۴۳/۰۷	زمان واکنش		

به منظور بررسی اثربخشی اجرای بسته توان بخشی شناختی آرام بر تقویت کارکردهای اجرایی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص، از آزمون های تحلیل کوواریانس یک راهه و تحلیل کوواریانس چند متغیره و از آزمون های لوین برای بررسی مناسب بودن آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد:

جدول شماره ۳: نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس ها

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
توجه انتخابی	دقت	1	28	۰/۷۱۷
	سرعت واکنش	1	28	۰/۱۸۵
توجه انتخابی پیگیری	دقت	1	28	۰/۲۹۳
	سرعت واکنش	1	28	۰/۴۱۵
پیگیری	حافظه کاری	۱	۲۸	۰/۰۶۵
	حافظه کاری	۱	۲۸	۰/۲۲۸
بازداری رفتاری	خطای ارتکاب	1	28	۰/۹۹۷
	بازداری نامناسب	1	28	۰/۲۶۵
	زمان واکنش	1	28	۰/۱۲۹
بازداری رفتاری پیگیری	خطای ارتکاب	1	28	۰/۹۱۸
	بازداری نامناسب	1	28	۰/۵۵۵
	زمان واکنش	1	28	۰/۲۸۶

با توجه به اینکه سطوح معناداری در آزمون فوق بزرگ تر از ۰/۰۵ است، فرض برابری واریانس ها تأیید می شود. لذا آزمون تحلیل کوواریانس می تواند استفاده شود **فرضیه اول** : توان بخشی شناختی مبتنی بر رایانه (با استفاده از نرم افزار آرام) بر بهبود عملکرد توجه انتخابی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص تأثیر دارد.

- در جدول ۴ نتایج مربوط به تحلیل کوواریانس چند متغیری توجه انتخابی آمده است:

جدول شماره ۴: نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری برای مقایسه توجه انتخابی گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون

اثر	آزمون‌ها	مقادیر	F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	اثر پیلایی	۰/۵۶۳	۱۰۹۱ ۱۶	2	25	۰/۰۰۱	۰/۵۶۳
	لامبدای ویلکز	0.437	۱۰۹۱ ۱۶	2	25	۰/۰۰۱	۰/۵۶۳
	اثر هتلینگ	۱/۲۸۷	۱۰۹۱ ۱۶	2	25	۰/۰۰۱	۰/۵۶۳
	بزرگترین ریشه روی	۱/۲۸۷	۱۰۹۱ ۱۶	2	25	۰/۰۰۱	۰/۵۶۳

همان‌طور که مشاهده می‌گردد سطح معنی‌داری هر چهار آماره چند متغیری مربوطه یعنی اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی، کوچک‌تر از ۰/۰۱ است ( $p < 0/01$ ). بدین ترتیب فرض صفر آماری رد و مشخص می‌گردد که بین توجه انتخابی دو گروه آزمایش و کنترل، در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که اجرای بسته توان‌بخشی شناختی آرام بر توجه انتخابی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. **فرضیه دوم**: توان‌بخشی شناختی مبتنی بر رایانه (با استفاده از نرم‌افزار آرام) بر بهبود عملکرد حافظه کاری دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص تأثیر دارد.

جدول شماره ۵: نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه حافظه کاری دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۱۷۹۶/۵۲۷	1	۱۷۹۶/۵۲۷	۲۲۳۱/۲۰۷	۰/۰۰۱	۰/۹۸۸
حافظه کاری	۲۷/۹۰۶	1	۲۸/۹۰۶	۳۵/۹۰۰	۰/۰۰۱	۰/۵۷۱
خطا	۲۱/۷۴۰	27	۰/۸۰۵			
کل	۱۹۱۳/۶۷۵	29				

در جدول ۵ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات حافظه کاری دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایش و گواه، در پس‌آزمون، نشان داده‌شده است. مقدار F به‌دست‌آمده

برابر با ۳۵/۹۰۰ است و سطح معنی‌داری آن نیز کوچک‌تر از ۰/۰۱ می‌باشد ( $P < ۰/۰۱$ ). از این رو فرض صفر رد و فرض پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. بر این اساس و با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که اجرای بسته توان‌بخشی شناختی آرام مؤثر بوده و موجب بهبود حافظه کاری دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص می‌شود.

- **فرضیه سوم:** توان‌بخشی شناختی مبتنی بر رایانه (با استفاده از نرم‌افزار آرام) بر بهبود عملکرد بازداری رفتاری دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص تأثیر دارد.

جدول شماره ۶: نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری برای مقایسه بازداری رفتاری گروه آزمایش و

کنترل در مرحله پس‌آزمون

اثر	آزمون‌ها	مقادیر	F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	اثر پیلایی	۰/۶۴۶	۱۳/۹۹۱	3	23	0.001	۰/۶۴۶
	لامبدای ویلکز	۰/۳۵۴	۱۳/۹۹۱	3	23	۰/۰۰۱	۰/۶۴۶
	اثر هتلینگ	۱/۸۳۵	۱۳/۹۹۱	3	23	۰/۰۰۱	۰/۶۴۶
	بزرگترین ریشه روی	۱/۸۲۵	۱۳/۹۹۱	3	23	۰/۰۰۱	۰/۶۴۶

همان‌طور که مشاهده می‌گردد سطح معنی‌داری هر چهار آماره چند متغیری مربوطه یعنی اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی، کوچک‌تر از ۰/۰۱ است ( $P < ۰/۰۱$ ). بدین ترتیب فرض صفر آماری رد و مشخص می‌گردد که بین بازداری رفتاری دو گروه آزمایش و کنترل، در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که اجرای بسته توان‌بخشی شناختی آرام بر بازداری رفتاری دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

### مرحله پیگیری

برای بررسی تفاوت نتایج آزمون استروپ، یک محرک پیشین و برو/نرو بین مرحله پیگیری و پس‌آزمون گروه آزمایش، از آزمون t همبسته استفاده شد، نتایج در جدول ۷ ارائه شده است:



جدول شماره ۷: نتایج آزمون T همبسته برای مقایسه نتایج پیگیری و پس آزمون

سطح معنی داری	T	درجه آزادی	متغیر	
۰/۱۰۴	۱/۷۴۰	۱۴	دقت	توجه
۰/۱۶۰	۱/۴۸۳	۱۴	سرعت	
۰/۰۹۶	۱/۷۸۴	۱۴		حافظه کاری
۰/۶۳۴	۰/۴۸۷	۱۴	بازداری نامناسب	بازداری رفتاری
۰/۰۸۲	۱/۸۷۱	۱۴	زمان واکنش	
۰/۰۹۵	۱/۷۹۰	۱۴	خطای ارتکاب	

همان‌طور که مشاهده می‌گردد نتایج آزمون t همبسته برای هر سه آزمون استروپ، یک محرک پیشین و برو/ نرو در سطح معنی‌داری قرار ندارد ( $p < 0/05$ ). بدین ترتیب فرض صفر آماری رد و مشخص می‌گردد که بین توجه انتخابی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر توانبخشی شناختی مبتنی بر رایانه بر کارکردهای اجرایی (توجه انتخابی، حافظه کاری و بازداری رفتاری) بود. نتایج آزمون‌های تحلیل کوواریانس یک‌راهه و تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد که بسته توانبخشی شناختی باعث بهبود عملکرد افراد در آزمون‌های یک محرک پیشین، استروپ و برو/ نرو شده است.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که توانبخشی شناختی مبتنی بر رایانه می‌تواند باعث بهبود توجه انتخابی شود. متأسفانه مطالعات کمی در حوزه توجه انتخابی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام شده است. سلطانی کوهبنانی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود متوجه شدند که توجه انتخابی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص در ریاضی نسبت به کودکان ضعیف‌تر است. امانی و همکاران (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی دیگر در میان دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص در خواندن به نتیجه مشابهی دست یافتند. در تبیین یافته پژوهش حاضر در حوزه توجه انتخابی می‌توان گفت که میزان توجه یادگیرندگان به موضوع درس از عوامل اصلی در آموزش و یادگیری است؛ به‌طوری‌که بندورا تأکید می‌کند که مرحله ابتدایی یادگیری با توجه آغاز می‌شود و اگر توجه کافی نباشد یادگیری فرد خدشه‌دار می‌شود (هارتمن و

هانفالوی<sup>۱</sup>، ۲۰۰). در میان محرک‌هایی که از محیط توسط گیرنده‌های حسی دریافت می‌شود، آن‌هایی کاملاً پردازش می‌شوند که به صورت انتخابی به آن‌ها توجه شود. توجه انتخابی مستلزم تمرکز بر برخی فعالیت‌های ذهنی و نادیده گرفتن برخی دیگر است. در جریان مداخله اجراشده دانش آموزان به صورت مکرر تمرین‌هایی را انجام می‌دادند که نیازمند این بود که از میان محرک‌ها، توجه خود را به محرک خاصی معطوف کنند و این کار را چندین مرتبه تکرار کنند. برای مثال طبقه‌بندی تصاویر بر اساس رنگ مو، رنگ پوست و حالت چهره باعث می‌شود که آزمودنی در هر وهله از بازی توجه خود را به موضوعی خاص متمرکز کند و از پرداختن به سایر قسمت‌ها خودداری کند. تکرار و تمرین این کار باعث بهبود در توجه انتخابی می‌شود.

نتایج این پژوهش همچنین حاکی از تأثیر توان‌بخشی شناختی کارکردهای اجرایی بر حافظه کاری دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص بود. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش امانی و همکاران (۱۳۹۶)، رادفر، نجاتی و فتح‌آبادی (۱۳۹۵) و نجارزادگان، نجاتی و امیری (۱۳۹۴) همسو است. نجارزادگان و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی بر روی کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی نشان دادند که توان‌بخشی شناختی آرام بر بهبود حافظه کاری این کودکان مؤثر است. پژوهش حاضر نیز اثربخشی توان‌بخشی شناختی را بر حافظه کاری موردبررسی قرارداد، که نتایج حاکی از مؤثر بودن توان‌بخشی استفاده‌شده بود. رادفر و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که مداخلات شناختی مبتنی بر بازی‌های توجهی بر میزان کار آبی حافظه کاری و روانی کلامی دانش آموزان نارساخوان مؤثر است و توان‌بخشی شناختی رویکرد مؤثری در بهبود کارکردهای اجرایی و درمان اختلال دانش آموزان نارساخوان می‌باشد در این پژوهش نیز از بسته توان‌بخشی شناختی آرام استفاده‌شده است. امانی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان دادند که توان‌بخشی شناختی بر تقویت کارکردهای اجرایی (توجه انتقالی و حافظه فعال) مؤثر است. در تبیین اثر تمرینات نرم‌افزاری بر حافظه کاری می‌توان گفت که این نرم‌افزار به دلیل اینکه مهارت‌های جهت‌یابی، بازداری پاسخ، دستورات چندمرحله‌ای و حافظه شنیداری و بینایی را آموزش می‌دهد، می‌تواند حافظه کاری را در این دانش آموزان بهبود ببخشد. انجام تکالیف و بازی‌های موجود در نرم‌افزار نیازمند درگیری حافظه کاری شنیداری و بینایی است و با انجام بازی و گذر به مراحل بالاتر میزان این درگیری افزایش می‌یابد و با تمرین و تکرار باعث تقویت حافظه کاری آزمودنی می‌شود.

<sup>1</sup> Hartman & Hunfalvai

یافته‌های پژوهش همچنین بر تأثیر توان‌بخشی شناختی مبتنی بر رایانه بر بازداری رفتاری دلالت داشتند. این نتیجه با نتایج پژوهش ارجمند نیا، حسن وند و اصغری نکاح (۱۳۹۷) همسو بود. آن‌ها در پژوهش خود متوجه شدند که بازی‌های شناختی منجر به بهبود بازداری رفتاری در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص در ریاضی می‌شود. در تبیین تأثیر این مداخله بر بازداری رفتاری علاوه‌براین که بازداری رفتاری، توجه و حافظه کاری هر سه از مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی هستند و بر یکدیگر می‌توانند تأثیر بگذارند، می‌توان به ویژگی مبتنی بر تقویت بودن تکالیف این مداخله اشاره کرد. یعنی بازی‌های این مداخله دارای امتیاز است و آزمودنی هر وقت که موفق به انجام درست بازی می‌شود امتیاز و پاداش دریافت می‌کند. بنابراین او سعی می‌کند امتیاز خود را از دست ندهد و به‌صورت تکانشی واکنش نشان ندهد.

بنابراین با توجه به ضعف دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص در توجه انتخابی، حافظه کاری و بازداری رفتاری و همچنین با توجه به اثربخشی توان‌بخشی شناختی مبتنی بر رایانه بر تقویت این مؤلفه‌ها، پیشنهاد می‌شود که مدارس و مراکز درمان اختلالات یادگیری از توان‌بخشی شناختی مبتنی بر رایانه جهت بهبود مشکلات مرتبط با این حوزه در دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص استفاده کنند.

### تشکر و قدردانی

این مقاله از پایان‌نامه کارشناسی ارشد مستخرج شده است. بدین‌وسیله از زحمات اساتید محترم راهنما آقایان دکتر فتح‌آبادی، دکتر نجاتی، اساتید مشاور سرکار خانم دکتر نظربلند و آقای دکتر صادقی فیروزآبادی به پاس حمایت‌ها و راهنمایی‌های حکیمانه‌شان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

مداخله اجراشده در این پژوهش توسط مرکز پژوهشی علوم اعصاب شناختی رفتار طراحی و تدوین شده است. بدین طریق از مسئولین این مرکز به خاطر همکاری در اجرای این پژوهش، تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

## منابع و ماخذ

- ارجمندنیایا، علی اکبر. و ملکی، سمانه (۱۳۹۸). نقش حافظه فعال در اختلال یادگیری: با تمرکز بر اختلال خواندن و مرور پژوهش‌های در این حیطه. فصلنامه رویش روانشناسی. ۸(۳۶). ۱۱۲-۱۰۱
- افروز، غلامعلی (۱۳۸۹). اختلالات یادگیری. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور
- امانی، المیرا. و فدایی، الناز. و توکلی، مسعود. و شیرینی، اسماعیل. و شیرینی، ولی (۱۳۹۶). مقایسه برنامه‌ریزی، توجه انتخابی و انعطاف‌پذیری شناختی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص (نارسایی در خواندن). مجله ناتوانی‌های یادگیری. ۷(۲). ۹۴-۱۱۱
- امین زاده، انوشه. و حسن‌آبادی، حمیدرضا (۱۳۸۹). نارسایی‌های شناختی زیربنایی در ناتوانی ریاضی. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی. ۶(۲۳). ۱۸۷-۲۰۰.
- انجمن روان‌پزشکان آمریکا (۲۰۱۳). اختلالات عصبی رشدی DSM-5، ترجمه فرح لطفی کاشانی و شهرام وزیری (۱۳۹۵). تهران: نشر ارسباران.
- اورکی، محمد، زارع، حسین، عطار قصبه، زهرا. (۱۳۹۶). تأثیر توان‌بخشی شناختی بر حافظه کاری و پیشرفت تحصیلی کودکان با اختلال ریاضی. دو فصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی. ۶(۲). ۱۶۷-۱۸۳
- آقابابایی، سارا. ملک پور، مختار. عابدی، احمد (۱۳۹۰). مقایسه کنش‌های اجرایی در کودکان با و بدون ناتوانی یادگیری املا: عملکرد در آزمون عصب-روانشناختی نپسی. مجله روانشناسی بالینی. ۳(۴). ۳۵-۴۰.
- بهرامی، هاجر؛ نجاتی، وحید؛ پوراعتماد، حمیدرضا (۱۳۹۱). مقایسه توجه انتخاب و انتقالی کودکان و نوجوانان دچار لکنت رشدی و هم‌تایان سالم. مجله روانشناسی کاربردی. ۶(۲۱). ۲۳-۳۵
- خراسانی، امیرحمزه. و آگیلار وفایی، ماریای. و نجاتی، وحید. و حسن آبادی، حمیدرضا (۱۳۹۶). انتقال نزدیک و دور در آموزش ظرفیت حافظه کاری با استفاده از تکالیف فراخوانی ساده. مجله تحقیقات علوم رفتاری. ۱۵ (۲). ۱۵-۱۶۷.
- رادفر، فرهاد؛ نجاتی، وحید؛ فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۹۵). تأثیر توان‌بخشی شناختی بر حافظه کاری و روانی کلامی دانش آموزان نارساخوان یک مطالعه تک موردی. فصلنامه اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی، ۱۰(۴۰). ۱۷-۲۶

زارع، حسین؛ شریفی، علی اکبر؛ نعمی، اشواق. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه توانبخشی شناختی توجه و حافظه بر فراخوانی حافظه واجی و رشد زبان بیانی و دریافتی کودکان کاشت حلزون شده. مجله روانشناسی. ۲۳(۳). ۲۵۴-۲۶۸.

سلطانی کوهبنانی، سکینه. و عزیزاده، حمید. و هاشمی، زانت. و صرامی، غلامرضا. و سلطانی کوهبنانی، ساجده (۱۳۹۲). اثربخشی برنامه رایانه یار حافظه کاری بر کارکرد اجرایی کودکان با اختلال ریاضی. مجله تحقیقات علوم رفتاری. ۱۱(۳۱). ۲۰۸-۲۱۸.

صدری، اسماعیل. اسماعیلی، فریبا(۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص. مجله ناتوانی‌های یادگیری. ۵(۴). ۵۹-۸۶.

کاکوجویباری، علی‌اصغر. و امینی، فهیمه. و علی‌اکبری دهکردی، مهناز(۱۳۹۷). اثربخشی حافظه کاری بر عملکردهای توجه دانش آموزان دارای اختلال یادگیری نارساخوانی. مجله شناخت اجتماعی. ۷(۱۳). ۷۵-۹۰.

کاوپانپور، فرنوش. ملک پور، مختار. عابدی، احمد(۱۳۹۲). اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی(بازداری پاسخ) بر میزان تکانشگری کودکان پیش‌دبستانی دارای اختلال هماهنگی رشد پژوهش موردی. مجله توانبخشی. ۱. ۷۶-۸۶.

کریمی علی‌آبادی، تمجید. و کافی، سید موسی. و فرهی، حسن(۱۳۸۹). بررسی کارکردهای اجرایی بیماران مبتلابه اختلال دوقطبی. مجله تازه‌های علوم شناختی. ۱۲(۲). ۲۹-۳۹.

کسائیان، کوثر. کیامنش، علیرضا. بهرامی، هادی(۱۳۹۲). مقایسه عملکرد حافظه فعال و نگهداری توجه دانش آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری. ۳(۴). ۱۱۲-۱۴۴.

مینایی، اصغر(۱۳۸۴). انطباق و هنجاریابی سیاهه رفتاری کودک آشنابخ، پرسشنامه خودسنجی و فرم گزارش معلم. مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. ۱۹(۱). ۵۲۹-۵۵۸.

نجاتی، وحید(۱۳۹۲). ارتباط بین کارکردهای اجرایی مغز با تصمیم‌گیری پرخطر در دانشجویان. مجله تحقیقات علوم و فناوری. ۱۱(۴). ۲۷۰-۲۷۸.

نجاتی، وحید(۱۳۹۷). توانبخشی هوشمند توجه و حافظه آرام. تهران: نشر رشد فرهنگ.

نجازادگان، مریم؛ نجاتی، وحید؛ امیری، نسرین(۱۳۹۴). اثر توانبخشی شناختی حافظه کاری بر بهبود نشانگان رفتاری کودکان مبتلابه اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی. عصب روانشناس، ۱(۱). ۴۵-۵۲.

پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مبتلابه نارسایی در حساب. مجله روانشناسی بالینی. ۵(۴). ۱-۱۶.

همایون نیا فیروزجاه، مرتضی. و نامدار طجری، سمیه. (۱۳۹۷). اثر تمرینات ادراکی- حرکتی بر حافظه کاری دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص با مشکل ریاضی. مجله رفتار حرکتی. ۱۰(۳۴). ۱۰۵-۱۲۰.

American psychological association (2022). APA Dictionary of psychology (online). <https://dictionary.apa.org/selective-attention>.

Bull, A. & screif, Y (2001). Goal directed upper limb movements by children with and without DCD: A window into perceptuo- motor dysfunction. *Physiotherapy international journal* .9(3)

Barkley, R. A., Biederman, J. (1997). Toward a broader definition of the age-ofonset criterion for attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 86(1),

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.

Dehn. M. J. (2008). *Working Memory and Academic Learning: Assessment and Intervention*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Denckla, M.B.(1994). Executive function, the overlap zone between attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities. *International Pediatrics*. 4(2).

Erick L, Wodka E, Mark M, Joanna G, Blankner JC, Gidley L, et al (2007). Evidence that response inhibition is a primary deficit in ADHD. *J Clin Neuropsychol*.;29(4)

Ghadiri F, Jazayeri A, Ashayeri H, Ghazi Tabatabaei M(2006). The role of rehabilitation of cognitive in reduce deficits of executive function and symptoms of obsessive: Compulsive in Schizo-obsessive patients. *Journal Rehabilitation* .7(4)

Ghadiri F, Jazayeri A, Ashayeri H, Ghazi Tabatabaei M(2006). The role of rehabilitation of cognitive in reduce deficits of executive function and symptoms of obsessive: Compulsive in Schizo-obsessive patients. *Journal Rehabilitation* .7(4)

Hartman, J. & Hunfalvay, T. (2002). Effect of attentional focus of learning the basic cust for fly fishing. *Journal of Motor Behavior*. 200(20), 95-123.

Mattison, R. E . Mayes, S. D(2010). Relationships Between Learning Disability, Executive Function, and Psychopathology in Children With ADHD. *Journal of attention disorder*.16(2).Pp136-146

Muse, L. S (2007). *An Examination of Executive function and Reading Ability in children with a reading disability and attention deficit/ hyper activity disorder*(doctoral dissertation). University of North Dakota

- Nathan.Am(2009). The impact of executive function skills on writing: a comparison of fifth grade student with learning disabilities and student with typical development. MA Thesis. American: university of nevavda
- Nejati, vahid. & shahidi, Shriar. & helmi, sanaz (2016). Enhancement of Executive Functions with Cognitive Rehabilitation in Older Adults.journal of modern rehabilitation. 10(3).
- Penington, F, & Ozonoff, S. (1998). Executive function and developmental psychopathology. Journal of child psychology and psychiatry, 37.
- Sterr A M(2004). Attention performance in young adults with learning disabilities. Learning Individ Differ. (14):Pp125–133.
- Stroop, J.R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. Journal of Experimental Psychology, 18, 643-662.
- Turgay A, Ginsberg L, Sarkis E, Jain R, Adeyi B, Gao J, Dirks B, Babcock T, Scheckner B, Richards C, Lasser R, Findling RL(2010). Executive Function Deficits in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Improvement with Lisdexamfetamine Dimesylate in an Open-Label Study. Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology. ; 20(6): 503–511
- Verbruggen F, Logan GD(2008). Response inhibition in the stopsignal paradigm. Trend Cogn Sci. 12(11):418-24.
- Yun, Li(2011). Executive function in children with learning disorders. Central South University (People's Republic of China), ProQuest Dissertations Publishing.

## بررسی تأثیر استفاده از فناوری واقعیت افزوده بر یادگیری و یادداری دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی<sup>۱</sup>

مهسا اکملی<sup>۲</sup>، اسماعیل زارعی زوارکی<sup>۳</sup>، سعید پورروستایی اردکانی<sup>۴</sup>

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی تأثیر استفاده از فناوری واقعیت افزوده در یادگیری و یادداری دانش‌آموزان پایه هفتم در درس زبان انگلیسی می‌باشد. جامعه آماری؛ کلیه دانش‌آموزان پایه هفتم یکی از دبیرستان‌های شهر تهران بودند که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در دوره‌ی اول آموزش و پرورش شهر تهران مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد. اجرای این پژوهش آزمایشی، از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. تعداد نمونه در این پژوهش ۳۰ نفر انتخاب گردید که به صورت تصادفی ۱۵ نفر آن‌ها در گروه آزمایش و ۱۵ نفر دیگر در گروه کنترل قرار گرفتند. برای گردآوری اطلاعات این پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته با اقتباس از پژوهش حیدری (۱۳۹۶) استفاده شده که شامل ۲۰ سوال بود. روایی پرسشنامه با نظر ۱۲ نفر از اساتید و متخصصان گروه علوم تربیتی مورد تایید قرار گرفت و ضریب پایایی پرسشنامه یادگیری و یادداری نیز با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۱ به دست آمد. بعد از جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس) نتایج تحلیل شد و نتیجه این تحلیل نشان داد که استفاده از فناوری واقعیت افزوده در یادگیری و یادداری دانش‌آموزان پایه هفتم در درس زبان انگلیسی تأثیرگذار است.

**واژگان کلیدی:** واقعیت افزوده، یادگیری، یادداری، دانش‌آموزان، زبان انگلیسی.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۹/۲۶ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۳۰

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. Mahsa\_akmali1373@yahoo.com

<sup>۳</sup> هیئت علمی گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

<sup>۴</sup> هیئت علمی گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.



## مقدمه

سرعت فزاینده‌ای که امروزه در عرصه صنعت و تکنولوژی شاهد آن هستیم، معلول تحولات چشمگیر و رو به رشدی است که علوم مختلف در چند دهه اخیر با آن مواجه بوده‌اند. یکی از مهم‌ترین عامل این دگرگونی فزاینده در ابعاد مختلف دانش که منجر به توزیع ناهمسان در تولید علم گردیده و شرایط ناموزونی را در مقایسه جوامع پیشرفته و در حال توسعه، از لحاظ انحصار و مصرف دانش موجب گردیده است، نظام آموزش و پرورش است. مجموعه‌ای که در جوامع در حال توسعه با برخورداری از مشخصه پیروی و تقلید در آماده‌سازی‌های خلاق و کارآفرین در زمینه‌های مختلف علمی ناکارآمد بوده است. امروزه شاهد این امر هستیم که فناوری اطلاعات و ارتباطات عرصه یاددهی و یادگیری را متحول ساخته و موجب رشد روزافزون رسانه‌های دیجیتال شده است. یکی از تکنولوژی‌های نوین و نوظهور، واقعیت افزوده<sup>۱</sup> می‌باشد؛ که به صورت ترکیب همزمان دنیای واقعی و تصاویر مجازی، مفهوم جدیدی را شکل می‌دهد که می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای آموزش استفاده شود. پیش از ظهور فناوری‌های جدید، روش متداول تدریس، ارتباط مستقیم بین دانش‌آموزان و معلمان بود که معمولاً در کلاس درس اتفاق می‌افتاد. اگرچه روش‌های تدریس حاضر با موفقیت دنبال می‌شوند اما ظهور فناوری‌های جدید پتانسیل‌هایی برای بهبود یادگیری فراهم آورده‌اند. اکثر برنامه‌های کاربردی چندرسانه‌ای موجود برای اهداف آموزشی از مجموعه‌ای از متن، تصاویر، انیمیشن، و صدا استفاده می‌کنند و از این طریق موضوعات را برای دانش‌آموزان چالش‌برانگیز می‌کند (حقی و روحی، ۱۳۹۴). واقعیت افزوده، ترکیب دنیای واقعی با اشیاء مجازی است، که به نظر، یک دید پیشرفته از محیط می‌دهد (ژنگ، جی‌ان‌سی، نواب‌آ، ۲۰۰۱: ۵۸۳). چیزی که در این تکنولوژی اتفاق می‌افتد، یعنی قرار دادن اشیاء مجازی گرافیکی بر روی تصویری مستقیم یا غیرمستقیم و زنده از محیط واقعی (گو و لی و داو، ۲۰۱۱: ۲۵۷). کولر<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۷) بیان کرده‌اند واقعیت افزوده تکنولوژی است که دید کاربر از دنیای واقعی را، با افزودن اطلاعاتی که توسط کامپیوتر تولید می‌شود، پیشرفته کرده و یا آن را توسعه می‌دهد. این پیشرفت، از طریق فراگیری اشیاء هندسی مجازی در محیط طبیعی، و یا اطلاعات غیرهندسی درباره‌ی اشیاء واقعی موجود در صحنه، حاصل می‌شود. این اطلاعات می‌توانند تصویر یا متن یا

<sup>1</sup> Augmented Reality(AR)

<sup>2</sup> Zhang, Genc & Navab

<sup>3</sup> Gu , Li & Duh

<sup>4</sup> Koller

صوت باشند. فناوری «واقعیت افزوده» را نباید با حوزه فناوری‌هایی با عنوان «واقعیت مجازی»<sup>۱</sup> اشتباه گرفت؛ فناوری واقعیت مجازی در واقع به شبیه‌سازی کامل محیط سه بعدی بصری می‌پردازد که در آن بیننده با استفاده از نوعی هدست خاص، محیطی زنده را مشاهده می‌کند که در بهترین روش پیاده‌سازی خود، هیچ‌یک از عناصر تشکیل دهنده آن با محیط واقعی و فیزیکی که شخص در آن حضور دارد رابطه منطقی و تصویری ندارد. به عبارت دیگر کاربر در این هدست مخصوص، فضایی کاملاً مجازی را تجربه می‌کند که به طور کامل توسط نرم‌افزارهای شبیه‌ساز تصویرسازی و متحرک شده است. کاربر می‌تواند با آن تعامل داشته باشد. از این رو مفهوم واقعیت مجازی به جزء در برخی روش‌ها و متدهای پیاده‌سازی نرم‌افزاری، مفهومی کاملاً متفاوت با واقعیت افزوده دارد (گرومنکو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲: ۴۴۵). امروزه استفاده از فناوری واقعیت افزوده در بسیاری از زوایای زندگی روزمره‌ی انسان شایع شده‌است. با توجه به ویژگی‌های منحصر به فرد این فناوری، مانند: جلب توجه مخاطب و ایجاد سطح مناسبی از حس غوطه‌وری به نظر می‌رسد به کارگیری این فناوری در حوزه‌هایی مانند آموزش، می‌تواند مفید واقع شود. این تکنولوژی نیازهای سخت‌افزاری خاصی را با خود به همراه دارد که چند نمونه از آن‌ها شامل: ابزاری جهت ثبت تصاویر و فیلم می‌باشد. همچنین به فضای کافی جهت نگهداری یافته‌های حاصل نیازمندیم و پردازشگری که قادر به ترکیب مفاهیم واقعی و مجازی بوده و توانایی پخش تصاویر سه بعدی را در هر لحظه از زمان داشته باشد. یکی دیگر از اساسی‌ترین نیازها وجود یک واسط میان کاربر و این دنیای جدید است (باور<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۴: ۱۴). فرصت‌های ارائه شده از سوی فناوری‌های واقعیت افزوده راه‌های عملی را برای برآورده ساختن نیاز معلمان عرضه کرده‌است (اوزدمیر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷: ۱۶۵). امروزه در بیشتر مدارس ما تدریس به معنای انتقال معلومات از ذهن معلم به شاگرد می‌باشد که با این روش کم کم ذهن دانش‌آموزان انباشته از مطالبی می‌شود که با نیازهای آن‌ها متناسب نیست و کم کم دانش‌آموزان از این آموخته‌های خود احساس کسالت می‌نمایند و چنین یادگیری نه تنها در سازندگی، نقش موثری را ایفا نمی‌کند، بلکه زمینه رکود علمی و دلزدگی از فعالیت‌های علمی را نیز فراهم می‌نماید لذا روش‌های کنونی در مدارس ما به هیچ وجه پاسخگوی نیازهای عظیم امروزی جوامع نیست؛ بنابراین تغییر روش آموزش و یادگیری در مدارس یک ضرورت است (سفیدگر، ۱۳۹۵). بسیاری از صاحب‌نظران تربیتی معتقدند که فقر تفکر دانش‌آموزان

<sup>1</sup> Virtual Reality (VR)

<sup>2</sup> Geroimenko

<sup>3</sup> Bower

<sup>4</sup> Ozdemir

نتیجه حاکمیت روش‌های سنتی در مدارس است (قورچیان، ۱۳۸۷). ویژگی‌های منحصر به فرد فناوری واقعیت افزوده در زمینه ایجاد ارتباط میان جهان واقعی و کاراکترهای مجازی که در جهان واقعی به تصویر کشیده می‌شوند نوع جدیدی از تعامل کاربر با فضا و اشیاء ایجاد کرده‌است. بنابراین، با این ویژگی‌های منحصر به فرد، فناوری واقعیت افزوده می‌تواند به‌عنوان یک روش آموزشی استفاده شود که نه تنها سبب جلب توجه دانش‌آموزان به موضوع مورد آموزش می‌شود، بلکه با توجه به رویه‌های تعامل بصری مناسب و کاربرپسند آن می‌تواند ضمن تلفیق مجاز با واقعیت، یادگیری عمیق‌تری برای افراد فراهم کند و به‌عنوان رقیبی برای ابزارهای سنتی آموزش در نظر گرفته شود (وانگ<sup>۱</sup> و همکاران ۲۰۱۳: ۶). یکی از ضروریات امروزه جامعه جهانی یادگیری زبان انگلیسی است زیرا ارتباطات بین‌المللی، تجارت جهانی، علوم جدید، برنامه‌های کاربردی و موارد دیگر که با گسترش روند جهانی‌سازی در ارتباط است، همگی به زبان انگلیسی انجام می‌پذیرد. حجم بالایی از داده‌ها و اطلاعات در دوره کنونی، نیاز بشر را برای فراگیری یک زبان بین‌المللی صدچندان کرده است. در کشور ما با وجودی که دانش‌آموزان و دانشجویان از دوران دبیرستان تا دانشگاه سال‌های زیادی را به‌عنوان یکی از دروس به یادگیری زبان انگلیسی پرداخته‌اند ولی هنوز هم نتوانسته‌اند در حد قابل قبولی از این زبان استفاده کنند. البته این مشکل در بهره‌موشی و توانایی‌های دانش‌آموزان نیست بلکه مشکل در روش‌هایی است که با به‌کاربردن آن‌ها ما نتوانسته‌ایم به نتیجه مطلوب دست پیدا کنیم (زراعتی، ۱۳۹۰). از دلایل عدم علاقه‌ی دانش‌آموزان به زبان انگلیسی می‌توان به عدم استفاده از تکنولوژی در آموزش، استفاده از روش‌های منسوخ شده‌ی تدریس، یکنواختی کلاس‌های درس، معلم محور بودن کلاس‌ها و عواملی از این قبیل اشاره کرد (غفاری و همکاران، ۱۳۹۵).

طالب و محمودی (۱۳۹۷) پژوهشی با عنوان واقعیت‌افزوده و مفاهیم و کاربرد آن در آموزش انجام داده‌اند نتایج نشان داد که علی‌رغم نقاط ضعفی که واقعیت افزوده دارد این فناوری بیش از هر چیز، به دانش‌آموزان در جهت درک مطالب و بهتر اندیشیدن آن‌ها کمک می‌کند این در حالی است که نیاز کنونی جوامع وجود ذهنی خلاق، جهت خلق اندیشه‌های نوین و کارا است. از این رو امروزه هدف از به‌کارگیری فناوری واقعیت افزوده پرورش فرزندان طراح و خلاق است. حیدری (۱۳۹۶)، پژوهشی تحت عنوان بررسی تأثیر فناوری واقعیت افزوده بر یادگیری و یادداری دانش‌آموزان سال اول متوسطه در مبحث آناتومی از درس

<sup>2</sup>. Wang et al.

زیست‌شناسی در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی انجام داده است. نتایج این پژوهش بیان می‌کند که استفاده از فناوری واقعیت افزوده در درس آناتومی مؤثر بوده و موجب افزایش یادگیری و یادداری در دانش‌آموزان سال اول تجربی در مبحث آناتومی شده است. غفاری و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «طراحی کاربرد آموزش حروف الفبای انگلیسی با استفاده از واقعیت افزوده» به بررسی به‌کارگیری فناوری واقعیت افزوده در زمینه آموزش کودکان پرداختند. نتایج حاصل از پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که وجود چنین ویژگی‌هایی باعث تولید هیجان، تعامل و لذت بردن در طول فرایند یادگیری است. رابط منحصر به فرد حاصل از ترکیب اشیاء واقعی و مجازی به شکل طبیعی توجه کودکان را به خود جلب می‌کند و همچنین یک ابزار یادگیری جذاب و سرگرم‌کننده برای این گروه سنی به وجود می‌آورد. العزازی و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان بررسی پتانسیل استفاده از واقعیت افزوده و واقعیت مجازی برای آموزش STEM، کاربرد فناوری واقعیت افزوده را روشی جدید به منظور ارائه مطالب به صورت سه بعدی عنوان نموده‌اند. هانگ و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) در تحقیقی با عنوان واقعیت افزوده در مقابل واقعیت مجازی در آموزش و پرورش نشان دادند که کاربرد فناوری واقعیت افزوده منجر به افزایش همکاری میان دانش‌آموزان می‌گردد. هیو و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان واقعیت افزوده و نقش آن در جراحی لاپاراسکوپی شکم این‌گونه نتیجه‌گیری نمودند که ترکیب فناوری واقعیت افزوده در برنامه‌های درسی آموزش جراحی امری بسیار ضروری است، اما ابتدا باید یک بستر یکپارچه برای آموزش ایجاد شود. لیتردیس<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۸) پژوهشی با عنوان یک پلت‌فرم واقعیت افزوده برای یادگیری تعاملی از راه دور انجام دادند. در این پژوهش نشان دادند که سیستم واقعیت افزوده برای یادگیری از راه دور مناسب است و خودآموزی و یادگیری مستقل را افزایش می‌دهد. مارک‌ماه و همکاران<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) پژوهشی با عنوان اثربخشی برنامه کاربردی واقعیت افزوده برای بهبود پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری انجام دادند. نتایج نشان داد که عملکرد دانش‌آموزان در یادگیری به‌طور معناداری با استفاده از واقعیت افزوده بهبود یافته است.

---

<sup>1</sup> Al-Azawi et al

<sup>2</sup> Huang et al

<sup>3</sup> Hua et al.

<sup>4</sup> Lytridis

<sup>5</sup> Markamah et al.

تحقیقات انجام شده در ارتباط با واقعیت افزوده از یک طرف بیانگر آن است که کاربرد آن در نظام‌های آموزشی در مسیر تحقق اهداف قابل تامل است و از طرف دیگر کمبود مطالعاتی را در دوره‌های آموزشی قبل از دانشگاه را به تصویر می‌کشد. لذا در این پژوهش هرچند بسیار محدود سعی شد کاربرد واقعیت افزوده را در تحقق اهداف نظام آموزشی رسمی قبل از دانشگاه اثبات کند. امروزه با حضور فناوری اطلاعات و ارتباطات، در طی چند دهه گذشته شاهد یادگیری مبتنی بر فناوری بوده‌ایم که موجب شده‌است شکل‌های دیجیتال از مواد آموزشی به طور گسترده‌ای مورد استفاده قرار گیرد. یادگیری زبان انگلیسی نیز از این قاعده مستثنی نیست و تعداد زیادی نرم‌افزار آموزشی برای یادگیری کلمات انگلیسی تولید شده‌است. به طور کلی توسعه فناوری‌های نوین و کاربرد آن‌ها در آموزش، یکی از ضروری‌ترین خدمات آموزشی در حال حاضر محسوب می‌شود و استفاده از آن در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، همانند دیگر موضوعات، انگیزه‌ای برای فرایندهای ابتکاری روش‌های تدریس می‌باشد که هدفشان برجسته‌کردن کارایی تدریس و آموزش است. به دلیل کاربرد فناوری‌های نوین در آموزش و یادگیری، دروس جذاب‌تر شده و فراگیران احساس اطمینان بیشتری برای شرکت در فعالیت‌های کلاس پیدا می‌کنند. لذا در این پژوهش قصد بر آن است که به کاربرد فناوری واقعیت افزوده به عنوان یکی از تکنولوژی‌های نوین به آموزش زبان انگلیسی بپردازیم و تأثیر آن را بر یادگیری، یادداری دانش‌آموزان پایه هفتم بسنجیم. بنابراین پژوهش حاضر در قالب دو فرضیه بیان می‌شود:

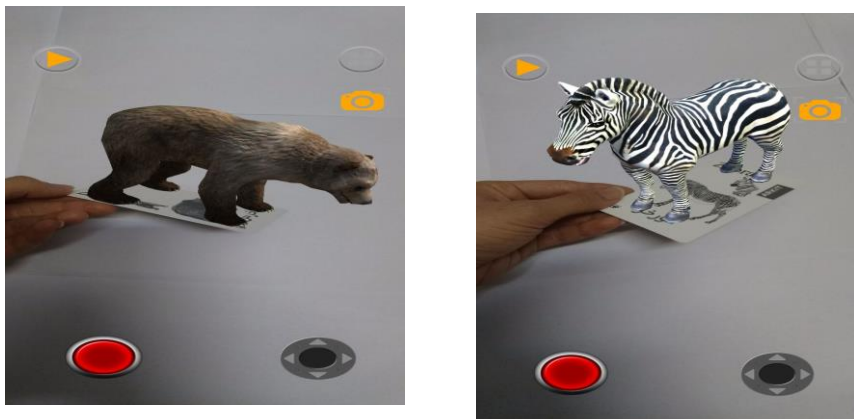
فرضیه اول: فناوری واقعیت افزوده بر یادگیری دانش‌آموزان پایه هفتم متوسطه در درس زبان انگلیسی تأثیر دارد.

فرضیه دوم: فناوری واقعیت افزوده بر یادداری دانش‌آموزان پایه هفتم متوسطه در درس زبان انگلیسی تأثیر دارد.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش، آزمایشی است که در آن طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری؛ کلیه دانش‌آموزان پایه هفتم یکی از دبیرستان‌های شهر تهران بودند که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در دوره‌ی اول آموزش و پرورش شهر تهران مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد. تعداد نمونه در این پژوهش ۳۰ نفر انتخاب گردید که به صورت تصادفی

۱۵ نفر آن‌ها در گروه آزمایش و ۱۵ نفر دیگر در گروه کنترل قرار گرفتند. برای گردآوری اطلاعات این پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته با اقتباس از پژوهش حیدری (۱۳۹۶) استفاده شده که شامل ۲۰ سوال بود. همچنین ابزار مورد استفاده در این پژوهش شامل یک برنامه‌ی واقعیت افزوده به منظور آموزش حیوانات، طراحی شده توسط شرکت آرکیت می‌باشد که تصاویر آن در شکل یک قابل مشاهده می‌باشد.



شکل ۱: نمایی از برنامه واقعیت افزوده

روایی پرسشنامه با نظر ۱۲ نفر از اساتید و متخصصان گروه علوم تربیتی مورد تایید قرار گرفت و ضریب پایایی پرسشنامه یادگیری و یادداری نیز با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۱ به دست آمد. روش اجرا به این صورت بود که ابتدا از هر دو گروه پیش‌آزمون گرفته شد. سپس مباحث انگلیسی، به گروه آزمایش از طریق اپلیکیشن واقعیت افزوده، آموزش داده شد و گروه کنترل نیز به روش معمول توسط معلم آموزش دیدند. در پایان دوره، پس‌آزمون یادگیری از هر دو گروه (کنترل و آزمایش) گرفته شد تا میزان یادگیری آنان مشخص شود و بعد از دو هفته پس‌آزمون یادداری از هر دو گروه به عمل آمد. بعد از جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس) نتایج تحلیل شد.

## یافته‌ها

### یافته‌های آمار توصیفی

در بخش آمار توصیفی از شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد استفاده گردید که نتایج آن در جدول زیر آمده است:

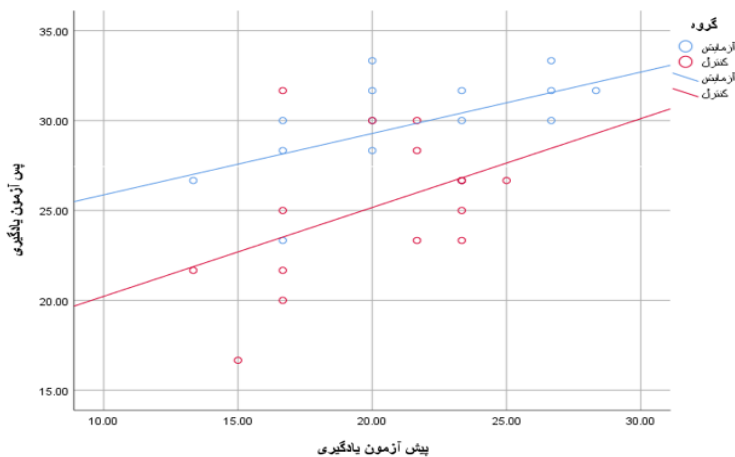
جدول شماره ۱: اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

مقیاس‌ها	مراحل	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
یادگیری	پیش آزمون	آزمایش	۱۵	۲۱/۴۴	۴/۴۹
		کنترل	۱۵	۱۹/۸۸	۳/۶۹
	پس آزمون	آزمایش	۱۵	۲۹/۷۷	۲/۷۳
		کنترل	۱۵	۲۵/۱۱	۴/۱۰
یادداری	پس آزمون	آزمایش	۱۵	۲۸/۷۷	۲/۷۳
		کنترل	۱۵	۲۴/۳۳	۳/۶۸

جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای یادگیری و یادداری را نشان می‌دهد. بر این اساس در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شاهد افزایش بیشتر میانگین نمرات در هر دو متغیر هستیم.

در ادامه یافته‌های استنباطی مطالعه ارائه می‌گردد.

فرضیه اول: فناوری واقعیت افزوده بر یادگیری دانش‌آموزان پایه هفتم متوسطه در درس زبان انگلیسی تأثیر دارد. نتایج مربوط به این فرضیه پژوهش در شکل ۲ و جدول ۲ ارائه شده است.



شکل ۲. پراکنش داده‌های پیش و پس‌آزمون یادگیری به تفکیک گروه

برای چک کردن مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون از نمودار پراکنش در شکل دو که نشان دهنده همبستگی بین داده‌های پیش و پس آزمون یادگیری است استفاده شد. با توجه به اینکه خطوط همبستگی یکدیگر را قطع ننموده‌اند بنابراین می‌توان بیان کرد که مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون برقرار است.

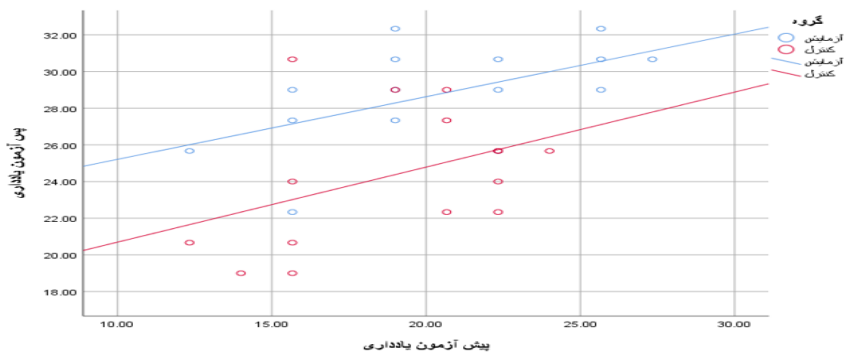
جدول شماره ۲: نتایج تحلیل کواریانس جهت مقایسه میزان یادگیری دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش آزمون	۷۷/۰۴۲	۱	۷۷/۰۴۲	۷/۸۸۸	۰/۰۰۹
گروه	۱۱۷/۸۷۴	۱	۱۱۷/۸۷۴	۱۲/۰۶۹	۰/۰۰۲
خطا	۲۶۳/۶۹۹	۲۷	۹/۷۶۷		
کل	۵۰۴/۰۷۴	۲۹			

در جدول ۲ نتایج تحلیل کواریانس مقایسه میزان یادگیری دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل نشان داده شده است. مقادیر F بدست آمده برای گروه (۱۲/۰۶۹) حاکی از رد فرض صفر و پذیرش فرض مخالف دارد. بنابراین، می‌توان بیان کرد که استفاده از فناوری واقعیت‌افزوده تأثیر مثبتی بر یادگیری داشته است و موجب افزایش یادگیری دانش‌آموزان پایه هفتم شده است.

فرضیه دوم: فناوری واقعیت‌افزوده بر یادداری دانش‌آموزان پایه هفتم متوسطه در درس زبان انگلیسی تأثیر دارد. نتایج مربوط به فرضیه در شکل ۳ و جدول ۳ ارائه شده است.





شکل ۳. پراکنش داده‌های پیش و پس‌آزمون یادداری به تفکیک گروه

برای چک کردن مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون از نمودار پراکنش در شکل سه که نشان‌دهنده همبستگی بین داده‌های پیش و پس‌آزمون یادداری است استفاده شد. با توجه به اینکه خطوط همبستگی یکدیگر را قطع ننموده‌اند؛ بنابراین می‌توان بیان کرد که مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون برقرار است.

جدول شماره ۳: نتایج تحلیل کواریانس جهت مقایسه میزان یادداری دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش آزمون	۶۴/۴۶۳	۱	۶۴/۴۶۳	۷/۵۵۶	۰/۰۱۱
گروه	۱۰۸/۲۳۲	۱	۱۰۸/۲۳۲	۱۲/۶۸۶	۰/۰۰۱
خطا	۲۲۲۳۰/۳۵۲	۲۷	۸۱/۵۳۲		
کل	۴۴۲/۹۶۳	۲۹			

در جدول ۳ نتایج تحلیل کواریانس مقایسه میزان یادداری دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل نشان داده شده است. مقادیر F بدست آمده برای گروه (۱۲/۶۸۶) حاکی از رد فرض صفر و پذیرش فرض مخالف دارد. بنابراین، می‌توان بیان کرد که استفاده از فناوری واقعیت‌افزوده تأثیر مثبت بر یادداری دارد و موجب افزایش یادداری دانش‌آموزان پایه هفتم شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

یکی از فرضیه‌های این پژوهش این بود که فناوری واقعیت افزوده در یادگیری درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پایه هفتم تأثیرگذار است. با توجه به نتایج تحلیل کواریانس می‌توان بیان کرد که استفاده از فناوری واقعیت افزوده تأثیر مثبت و موجب افزایش یادگیری دانش‌آموزان پایه هفتم نسبت به روش سنتی شده است. نتایج این تحقیق با یافته‌های حیدری (۱۳۹۶)، صرامی و همکاران (۱۳۹۵)، لیتردیس و همکاران (۲۰۱۸)، مارک‌ماه و همکاران (۲۰۱۸)، استپا و نادولنی<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) و چنگ و تسای<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. لیتردیس و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که سیستم واقعیت افزوده برای یادگیری از راه دور مناسب است و خودآموزی و یادگیری مستقل را افزایش می‌دهد. همچنین مارک‌ماه و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که عملکرد دانش‌آموزان در یادگیری به‌طور معناداری با استفاده از واقعیت‌افزوده بهبود یافته است. با توجه به دستاوردهای محققان مهم‌ترین مزیت واقعیت افزوده توانایی منحصر به فرد آن در ایجاد محیط‌های آموزشی ترکیبی با استفاده از ترکیب اشیاء دیجیتال و فیزیکی است و مخاطب را هرچه طبیعی‌تر و راحت‌تر درون تصاویر غرق می‌کند، به همین دلیل استفاده از این تکنولوژی در آموزش هم در سطوح پایین برای دانش‌آموزان و هم سطوح بالاتر برای دانشجویان می‌تواند بسیار مفید واقع شود. امروزه با پیشرفت تکنولوژی؛ استفاده از فناوری واقعیت افزوده در آموزش جهت ارائه مطالب درسی به دانش‌آموزان، یکی از روش‌های خوب تدریس و آموزش به‌شمار می‌آید.

یکی دیگر از فرضیه‌های پژوهش این بود که فناوری واقعیت افزوده در یادداری درس زبان دانش‌آموزان پایه هفتم متوسطه موثر است. با توجه به نتایج تحلیل کواریانس مقایسه میزان یادداری دانش‌آموزان، می‌توان بیان کرد که استفاده از فناوری واقعیت افزوده تأثیر مثبت و موجب افزایش یادداری دانش‌آموزان پایه هفتم نسبت به روش قبل شده است. لذا تأثیرگذاری آموزش با فناوری واقعیت افزوده بر یادداری با نتیجه‌ی پژوهش حیدری (۱۳۹۶) همسو می‌باشد. حیدری (۱۳۹۶)، در پژوهش خود نشان داد که استفاده از فناوری واقعیت افزوده در درس آناتومی مؤثر بوده و موجب افزایش یادداری در دانش‌آموزان سال اول تجربی در مبحث

<sup>1</sup> Estapa & Nadolny

<sup>2</sup> Cheng & Tsai

آناتومی شده‌است. طبق نتایج پژوهش انجام شده، استفاده از این فناوری به دلیل دارا بودن ویژگی‌هایی چون ترکیب واقعیت و مجاز، تعامل بلادرنگ، ثبت در فضای سه بعدی و بدیع و جذاب بودن و غیره می‌تواند در تحریک یادگیری، یادداری دانش‌آموزان و تقویت توانایی‌شان برای مشارکت در فرایند یادگیری شخصی بسیار مؤثر باشد. این فناوری علاقه‌ی آن‌ها را تحریک و به آن‌ها کمک می‌کند مدت طولانی‌تری اطلاعات را نگهداری کنند. بر اساس این مطالعات، استفاده از فناوری واقعیت افزوده انگیزه مضاعفی برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند چرا که آن‌ها را برای تجربه یادگیری و تعامل با عناصر مجازی تشویق می‌کند. در واقع واقعیت افزوده؛ آسان کردن رویدادهایی است که با چشم غیر مسلح نمی‌توان آن را مشاهده کرد. بنابراین انگیزه دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و به آن‌ها در به‌دست آوردن مهارت‌های بهتر کمک می‌کند. همچنین همان‌طور که مطالعات نشان داده یادگیری سریع‌تر صورت می‌گیرد و به دلیل تأثیری که بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دارد در نتیجه در یادداری آن‌ها نیز تأثیرات بیشتری دارد و موجب درک بهتری از موضوع می‌گردد.

این پژوهش با محدودیت‌هایی ابزاری همچون آشنایی محدود معلمان با کاربرد فناوری واقعیت افزوده در کلاس و محدود بودن اپلیکیشن و نرم افزارهای داخلی مرتبط با فناوری واقعیت افزوده و آشنایی محدود دانش‌آموزان با نحوه‌ی استفاده از فناوری واقعیت افزوده همراه بود. بررسی نتایج حاصل از تجزیه‌وتحلیل داده‌ها و تایید معناداری فرضیه‌ها پیشنهادت زیر ارائه می‌شود:

- طراحی و تهیه کتاب و اپلیکیشن‌های واقعیت افزوده متناسب با محتوای دروس در مقاطع مختلف تحصیلی به منظور استفاده‌ی فراگیران در سطوح مختلف آموزشی.
- برگزاری دوره‌های آموزشی کاربرد فناوری واقعیت افزوده در کلاس‌ها به منظور افزایش کارایی آموزش و یادگیری فراگیران.
- به‌کار بستن فناوری واقعیت افزوده در آموزش، در راستای جذاب کردن آموزش و یادگیری.
- بررسی تأثیر فناوری واقعیت افزوده بر یادگیری دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در دروس و پایه‌های مختلف تحصیلی.

- پژوهش در زمینه تأثیر فناوری واقعیت افزوده بر درک مطلب و سرعت یادگیری دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه.
- پژوهش در زمینه تأثیر بازی‌های آموزشی مبتنی بر فناوری واقعیت افزوده در مؤلفه‌هایی همچون یادگیری، یادداری و اشتیاق تحصیلی.
- پژوهش در زمینه بررسی تأثیر فناوری واقعیت افزوده بر درگیری تحصیلی، خلاقیت و انگیزش دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری.

### منابع و ماخذ

- حقی، پرستو و روحی، صمد. (۱۳۹۴). طراحی کاربرد آموزش الفبای فارسی با بهره‌گیری از فناوری واقعیت افزوده. اولین کنفرانس ملی بازی‌های رایانه‌ای: فرصت‌ها و چالش‌ها. دانشگاه اصفهان.
- حیدری، مهسا. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر فناوری واقعیت افزوده بر یادگیری و یادداری دانش‌آموزان سال اول متوسطه در مبحث آناتومی از درس زیست‌شناسی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی.
- زراعتی، رئوفه. (۱۳۹۰). تأثیر روش نمایش بر یادگیری و ماندگاری یادگیری (یادداری) زبان انگلیسی کودکان ۷ تا ۱۱ سال. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تربیت معلم.
- سفیدگر، رسول. (۱۳۹۵). عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تدریس و استفاده معلمان از روشهای فعال تدریس در مدارس راهنمایی شهرستان نائین. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.
- صرامی، نسیم؛ راستی، جواد و ماهر، مجتبی. (۱۳۹۵). بررسی کاربرد فناوری واقعیت افزوده به عنوان یک روش چند حسی در بهبود نارساخوانی. کنفرانس ملی بازی‌های رایانه‌ای: فرصت‌ها و چالش‌ها. موسسه بنیاد ملی بازی‌های رایانه‌ای. اصفهان.
- طالب، زهرا و محمودی، زهرا. (۱۳۹۷). واقعیت افزوده و مفاهیم و کاربرد آن در آموزش. دومین کنفرانس دانش و فناوری روانشناسی. علوم تربیتی و جامعه‌شناسی ایران، تهران.
- غفاری، عباس؛ نعمانی، پوریا؛ فلاح، جلال و جعفرزاده رومیانی، پوریا. (۱۳۹۵). طراحی کاربرد آموزش الفبای انگلیسی با استفاده از بازی واقعیت افزوده. دومین کنفرانس ملی بازی‌های رایانه‌ای؛ فرصت‌ها و چالش‌ها. بهمن ۱۳۹۵، دانشگاه اصفهان.

قورچیان، نادرقلی. (۱۳۸۷). جزئیات روش های تدریس، تهران: انتشارات فراشناختی اندیشه.

Al-Azawi, R., Albadi, A., Moghaddas, R., & Westlake, J. (2019, April). Exploring the potential of using augmented reality and virtual reality for STEM education. In *International Workshop on Learning Technology for Education in Cloud* (pp. 36-44). Springer, Cham.

Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented Reality in education—cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1-15. Machine (pp. 14-22).

Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2014). Children and parents' reading of an augmented reality picture book: Analyses of behavioral patterns and cognitive attainment. *Computers & Education*, 72, 302-312

Geroimenko, V. (2012, July). Augmented reality technology and art: The analysis and visualization of evolving conceptual models. In *Information Visualisation (IV), 2012 16th International Conference on* (pp. 445-453). IEEE.

Gu, J., Li, N., & Duh, H. B. L. (2011, March). A remote mobile collaborative AR system for learning in physics. In *Virtual Reality Conference (VR), 2011 IEEE* (pp. 257-258). IEEE.

Hua, J., Holton, K., Miller, A., Ibikunle, I., & Pico, C. C. (2019). Augmented Reality and Its Role in Abdominal Laparoscopic Surgical.

Huang, K. T., Ball, C., Francis, J., Ratan, R., Boumis, J., & Fordham, J. (2019). Augmented versus virtual reality in education: an exploratory study examining science knowledge retention when using augmented reality/virtual reality mobile applications. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(2), 105-110.

Koller, D., Klinker, G., Rose, E., Breen, D., Whitaker, R., & Tuceryan, M. (2007, September). Automated camera calibration and 3D egomotion estimation for augmented reality applications. In *International Conference on Computer Analysis of Images and Patterns* (pp. 199-206). Springer, Berlin, Heidelberg.

Lytridis, C., Tsinakos, A., & Kazanidis, I. (2018). ARTutor—an augmented reality platform for interactive distance learning. *Education Sciences*, 8(1), 6.

Markamah, N., Subiyanto, S., & Murnomo, A. (2018). The Effectiveness of Augmented Reality App to Improve Students Achievement in Learning Introduction to Animals. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 12(4), 651.

- Ozdemir, M., Sahin, C., Arcagok, S., & Demir, M. K. (2018). The effect of augmented reality applications in the learning process: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74), 165-186.
- Wang, X., Kim, M. J., Love, P. E., & Kang, S. C. (2013). Augmented Reality in built environment: Classification and implications for future research. *Automation in construction*, 32, 1-13.
- Zhang, X., Genc, Y., & Navab, N. (2001, October). Mobile computing and industrial augmented reality for real-time data access. In *Emerging Technologies and Factory Automation, 2001. Proceedings. 2001 8th IEEE International Conference on* (Vol. 2, pp. 583-588). IEEE.

## اثربخشی قصه‌گویی بر میزان هوش اخلاقی و گنجینه لغات دانش - آموزان پایه دوم دبستان<sup>۱</sup>

حسین تربتی نژاد<sup>۲</sup>، صفیه قاسم پور<sup>۳</sup>، سمیرا طاهونه بان گل خطمی<sup>۴</sup>

### چکیده

قصه و قصه‌گویی به قدمت تاریخ بشر ریشه دارد به گونه‌ای که بشر زندگی خود را در چهارچوب قصه‌ها به تصویر کشیده است و قصه‌ها نیز زندگی بشر را شکل داده، دگرگون ساخته و متحول نموده‌اند. پژوهش حاضر از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود که با هدف بررسی تأثیر قصه‌گویی بر میزان هوش اخلاقی و گنجینه لغات دانش‌آموزان پایه دوم دبستان انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبستان ناحیه ۲ شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. نمونه آماری متشکل از ۵۲ نفر از این دانش‌آموزان بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. جهت اندازه‌گیری هوش اخلاقی از پرسشنامه هوش اخلاقی علی‌اکبری دهکردی، گلپایگانی و محتشمی (۱۳۹۴) و برای سنجش گنجینه لغات از مقیاس تجدیدنظر شده هوشی و کسلر کودکان استفاده شد. نتیجه آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که قصه‌گویی هوش اخلاقی و گنجینه لغات دانش‌آموزان را ارتقاء می‌بخشد ( $P \leq 0/01$ ). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که هوش اخلاقی و کلامی کودکان قابل پرورش است و می‌توان با استفاده از روش‌های مناسب در جهت ارتقاء آن کوشید. **واژگان کلیدی:** قصه‌گویی، هوش اخلاقی و گنجینه لغات.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۰/۱۲ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۳۰  
<sup>۲</sup> دکترای تخصصی، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان گلستان، ایران. [h\\_torbatinezhad@yahoo.com](mailto:h_torbatinezhad@yahoo.com)  
<sup>۳</sup> دانشجوی کارشناسی ارشدبرنامه ریزی درسی دانشگاه پیام نور دامغان، ایران.  
<sup>۴</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه پیام نور دامغان، ایران.

## مقدمه

قصه<sup>۱</sup> و قصه‌گویی<sup>۲</sup> یکی از قدیمی‌ترین و قدرتمندترین راه‌ها برای ایجاد ارتباطات شناخته شده است. برای کودکان در هر سنی، قصه‌گویی نوعی بازی محسوب می‌شود که در طی آن مهارت خیال‌پردازی رشد کرده و یادگیری زبان اتفاق می‌افتد. بر این اساس، قصه‌ها ابزاری به منظور کسب دیدگاه‌های جدید، کشف انتخاب‌های اخلاقی و به‌دست آوردن بینش نسبت به شخصیت خود هستند. قصه‌ها می‌توانند محیط خیالی را جهت تشخیص خوب از بد و یا ارتباط بین عمل و نتیجه آن را برای خواننده فراهم کنند. بسیاری از کودکان در زندگی روزمره امکان کسب همه تجربه‌های واقعی را ندارند؛ لذا قصه و قصه‌گویی این کمبود را جبران کرده و کمک می‌کند تا کودکان امور را در متن داستان تجربه نمایند. یافتن شیوه‌ای برای قصه‌گویی (خواندن برای کودکان) و سهیم ساختن آنها در ادبیات و تخیل به‌واقع مفید بوده و دستاوردهای تربیتی را ترفیع می‌بخشد (کیلیک و بوفی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). قدرت اثربخشی جادویی داستان، از یک طرف به دلیل ارتباط آن با شعر و ادبیات و از طرف دیگر به دلیل ارتباط با تجربیات گرم و شیرین کودک است. داستان‌ها همچون استعاره و تشبیه می‌توانند در خدمت جامعه باشند (ال‌سومادی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲).

قصه‌گویی در کشور ما سابقه‌ای بس دیرینه و قدیمی دارد اما نفوذ وسایل ارتباط جمعی و علاوه بر آن زندگی مدرنیته، موجب شده تا نقش قصه‌گویی در طول دوران و به‌ویژه در نظام‌های آموزشی کمرنگ شود (ناظمی، ۱۳۸۵). قصه در قالب کلام جان می‌گیرد و اولین برخورد کودک با قصه با شنیدن واژه‌ها، جملات کوتاه و مرکب، لحن کلام است. حتی اگر آن زبان را به‌کار نگیرند و از واژگان آن استفاده نکنند زبان قصه را تجربه کرده و با دنیای زبانی تازه‌ای مواجه می‌شوند به این طریق کودک زبان را به‌طور غیرمستقیم آموزش می‌بیند و فراگیران را یاری می‌دهند بسیاری از کلمات، واژه‌ها و مفاهیم ادبی را از طریق احساس خود درک کرده و کاربرد صحیح آن را می‌آموزند. از دید برخی از روان‌شناسان، زبان کمک بسیار بزرگی به رشد ذهنی کودکان می‌کند و با توجه به این مطالب درمی‌یابیم که قصه‌گویی چه نقش مهمی در درک و فهم کودکان دارد و همچنین آنها می‌توانند با استفاده از قصه‌گویی گنجینه لغات بیشتری در محاورات روزمره کسب کنند و معنی بسیاری از لغات را درک کنند (امیریان

---

1 . Story

2 . Storytelling

3 . Killick & Boffey

4 . Al Somadi



مجرد، ۱۳۹۷). قصه درهای تازه بیان و مقصود را بر روی کودکان می‌گشاید و وسایل و ابزار متفاوتی برای بازگو نمودن تجربه‌ها، مشاهده‌ها و احساسات را در اختیارشان می‌گذارد. قصه-گویی باعث تلطیف عواطف و احساسات، سرگرمی، بالا بردن سطح کتاب‌خوانی، گسترش گنجینه واژگانی، تقویت قدرت بیان و حافظه، پرورش ذوق هنری، برآورده شدن نیازهای روانی شنوندگان و ... می‌شود (کهریزه، ۱۳۹۵). قصه کودکان را در کشف جهان پیرامون، شناخت و آشنایی با نام کنش‌ها و اشیاء، دستیابی به گفتاری پربارتر و لذت بردن از شگفتی‌های زبان یاری می‌رساند. نخستین تجربه‌های بسیاری از کودکان از ادبیات با کتاب‌های مصور به‌دست می‌آید و به آنها کمک می‌کند تا گنجینه واژگان خود را معنا بخشند. مزیت خواندن قصه برای کودکان این است که خواندن آن، نیروی بیان و تکلم کودک را تقویت می‌کند و گنجینه لغات و اطلاعات وی غنی‌تر می‌شود. از سوی دیگر، کودک از طریق قصه‌ای مناسب با مشکلات و مسائل زندگی آشنا می‌شود و مهارت‌های اجتماعی بیشتری به‌دست می‌آورد. در ضمن قصه-گویی فاصله میان قدرت خواندن و قدرت درک کردن را در کودک پر می‌کند (امیربان مجرد، ۱۳۹۷).

قصه در نگاه اول تأثیر سرگرم‌سازی دارد اما، از نظر تاریخی قصه‌گویی به همان خوبی که برای سرگرم کودکان مورد استفاده واقع شده برای تربیت آنها نیز به کار فته است، بدین گونه که در کلاس درس از قصه‌گویی برای انتقال مفاهیم اجتماعی می‌توان بهره گرفت (گودرزی، مکنون حسینی، رضایی و اکبری بلوطینگان، ۱۳۹۳). اخلاق<sup>۱</sup> در حیات اجتماعی انسان‌ها نقش اساسی دارد و ضوابط اخلاقی عامل تعیین‌کننده در سلامت یا عدم سلامت حیات مردم است (عطاری، ۱۳۹۴). کودک برای زندگی کردن میان خانواده، همسالان و اجتماع باید ارزش‌ها، معیارهای اخلاقی و الگوهای رفتاری مبتنی بر آن را فرا گیرد (زارع‌زاده ابرقویی، ۱۳۹۴). علاقه یک نفر نسبت به موضوعی معین، تمایل او را به ادامه مطالعات در آن موضوع افزایش می‌دهد. لذا با توجه به علاقه و آفری که کودکان نسبت به مقوله قصه دارند همچنان که پیازه و کلبرگ معتقدند می‌توان از آن جهت آموزش‌های اخلاقی استفاده نمود (مدآوا نیر، مهد یوسف و چوی هانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). در طی سالیان متمادی بسیاری از مشکلات انسان‌ها و چالش‌های روانی و عاطفی آنها، با استفاده از همانندسازی با قهرمان داستان (که در موقعیت‌های مشابهی با خوانندگان قرار داشته است) حل شده‌اند (براتیتسیز و زیاناس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). بدین ترتیب قصه-

1 . Ethics

2 . Madhawa Nair, Mohd Yusof & Chooi Hong

3 . Bratitsis & Ziannas

گویی ابزاری مفید و مؤثر برای اصلاح رفتار، سازگاری، کنترل هیجانات و افزایش مهارت‌های اجتماعی در کودکان محسوب می‌شود که باید آن را از سنین پایین و در مدارس و مهدهای کودک ترویج داد (سلیمان‌نژاد و سوری، ۱۳۹۱). بیان قصه آموزش غیرمستقیم مزایای رفتار منطبق با اخلاق را به کودکان می‌آموزد (کهریزه، ۱۳۹۵).

کهریزه (۱۳۹۵) در پژوهشی بر روی دانش‌آموزان دختر کلاس اول ابتدایی مناطق ۲ و ۱۷ شهر تهران به این نتیجه دست یافت که قصه‌گویی منجر به افزایش هوش اخلاقی<sup>۱</sup> و مؤلفه‌های آن در این دانش‌آموزان می‌گردد. درنجفی شیرازی (۱۳۹۲) تأثیر قصه‌گویی را بر هوش اخلاقی کودکان دختر ۶-۴ ساله شهر اصفهان مورد بررسی قرار داد و گزارش کرد که قصه‌گویی بر افزایش هوش اخلاقی و تمامی مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دختر تأثیر دارد. شیخ احمدی (۱۳۹۴) دریافت که قصه‌گویی منجر به افزایش خودکنترلی، ابزار وجود و همکاری می‌شود. جمالی فیروزآبادی و آقایی میبیدی (۱۳۹۳) تأثیر قصه‌گویی را بر مهارت‌های اجتماعی و رابطه کودک با والد در کودکان پیش‌دبستانی مناطق شمال و جنوب تهران گزارش کردند، همچنین بیان کردند که تأثیر قصه‌گویی بر افزایش میزان مهارت‌های اجتماعی کودکان پسر بیشتر از دختران است. روشن چسلی (۱۳۹۲) در مطالعه خود به این نتیجه دست یافت که قصه‌گویی مبتنی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پسر مبتلا به اختلال رفتار مقابله‌ای و بی‌اعتنایی تأثیر دارد. داداش‌زاده و پیرخائفی (۱۳۹۱) نشان دادند که قصه‌گویی باعث ارتقاء هوش اجتماعی و مؤلفه‌های آن (هوش درون‌فردی و برون‌فردی، همفکری، خلاقیت و ابزار علاقه) در دانش‌آموزان دختر مقطع چهارم و پنجم ابتدایی می‌شود. شیخ رضایی (۱۳۸۹) نشان داد که قصه‌گویی باعث رشد اخلاقی کودک می‌گردد. دین‌ملو، جینگ، آروموگام و نو<sup>۲</sup> (۲۰۱۵)، چو، جانگ و هانگ<sup>۳</sup> (۲۰۱۴)، رحیم و رحیم (۲۰۱۲)، ال‌سومادی (۲۰۱۲) نشان دادند از طریق قصه‌گویی می‌توان مفاهیمی چون احترام، شکرگزاری، مراقبت از دیگران، انصاف و عدالت را در دانش‌آموزان افزایش داد. صادقی و قاسمی گوربندی (۱۳۹۹) در بررسی اثربخشی استفاده از روش‌های قصه‌گویی بر افزایش دامنه لغات گفتاری دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی ناحیه یک شهرستان بندرعباس به این نتیجه رسیدند که افزایش مؤلفه‌های گفتاری (قصه‌خوانی، نمایش خلاق، بحث و گفت‌وگو) تأثیر مثبت و معنادار بر رشد مهارت کلامی و افزایش دامنه لغات

1. Moral Intelligence

2. De Mello, Jing, Arumugam & Noh

3. Chou, Jang & Hang

دانش آموزان دارد. امیریان مجرد (۱۳۹۷) تأثیر آموزش به شیوه قصه گوئی را بر میزان هوش کلامی و خزانه لغات دانش آموزان پایه اول ابتدایی شهر یزد مورد مطالعه قرار داد و نتیجه گیری کرد که بین آموزش به شیوه قصه گوئی و میزان هوش کلامی و خزانه لغات دانش آموزان ارتباط معنادار آماری وجود دارد. منتی، میری احمدی، عبدالرحیمی، حیدریان و پیری مرادحاصلی (۱۳۹۵) با مطالعه کودکان پیش دبستانی شهر صحنه دریافتند که آموزش به شیوه قصه گوئی بر میزان هوش کلامی و گنجینه لغات این کودکان تأثیر معنادار دارد. خسروی (۱۳۹۵) مطالعه ای بر روی کودکان کم شنوای کاربر سمعک ۴ تا ۶ ساله در شهر مشهد انجام داد و گزارش کرد که آموزش به شیوه قصه خوانی بر روند رشد واژگانی کودکان کم شنوا تأثیر دارد. گرین و بروک<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) نیز نشان داد که آموزش به شیوه قصه گوئی بر میزان هوش کلامی و خزانه لغات دانش آموزان تأثیر معنادار دارد.

تقویت هوش اخلاقی کودکان بهترین فرصت برای قرار دادن آنها در مسیر درست است تا بتوانند علاوه بر درست فکر کردن درست هم عمل کنند. از آنجا که داستان سرایی به عنوان یک روش تعلیمی می تواند دانش آموزان را به کشف خود ترغیب کرده و توانایی آنان را برای ارتباط واقعی افزایش دهد، همزمان نیز می تواند ظرفیت دانش آموزان را برای حل و فصل تعارض بین فردی به صورت آرام و توأم با بحث و گفتگو افزایش دهد. گوش دادن به داستان، دانش آموزان و کودک را به استفاده هر چه بیشتر از قوه تخیل تشویق کرده و اعتماد به نفس را در کودک افزایش می دهد (داداش زاده و پیرخائفی، ۱۳۹۱). آموزش از طریق قصه گوئی به مربیان کمک می کند تا به خصوصیات هوش کلامی و گنجینه لغات کودکان به صورت بهتری پی ببرند. هم چنین قصه گوئی، ما را به عوامل مساعدکننده در افزایش هوش نزدیک می کند و مسلماً در آموزش دانش آموزان کمک شایانی به مسئولان آموزش و پرورش، روان شناسان و معلمان خواهد کرد. کودکان شیفته قصه و قصه گوئی هستند و قصه، تأثیری عمیق بر زبان کودک می گذارد. قصه ها، کودک را با واژگان، اصطلاحات، نام ها و ... آشنا می سازند و از این راه، علاوه بر ایفای نقش مهم و جدی در زبان آموزی، فرصت خوبی برای اصلاح لغزش ها و اشکالات زبانی ایجاد می کنند. در کنار قصه گوئی می توان از کودکان خواست تا مثلاً بگویند که نام قهرمان چه بوده، از کجا حرکت کرده، چه دیده، چه گفته و چه انجام داده است. قصه به علت کشش، زیبایی و نقشی که در برانگیختن حس کنجکاوی دارد، می تواند بسیاری از مفاهیم را به کودکان منتقل کند. هم چنین با انتقال مفاهیم، به روش غیر مستقیم، نه تنها

<sup>1</sup> . Green & Brock

باعث جذب بهتر و سریع‌تر مفاهیم به ذهن و زبان کودک می‌شود بلکه فهم آن‌ها را عینی‌تر و ساده‌تر می‌سازد، به همین دلیل، قصه‌گویی از جدی‌ترین و بنیادی‌ترین روش‌های انتقال مفاهیم به دنیای مخاطبان، به ویژه کودکان به شمار می‌آید (مهاجری، ۱۳۹۸). بنابراین مسئله‌ای که در این تحقیق پیش آمده این است که آیا قصه‌گویی می‌تواند میزان هوش اخلاقی و گنجینه لغات دانش‌آموزان دوره ابتدایی را ارتقاء بخشد؟ در نتیجه فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

۱. آموزش قصه‌گویی بر میزان هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبستان تأثیر دارد.

۲. آموزش قصه‌گویی بر گنجینه لغات دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبستان تأثیر دارد.

### روش پژوهش

با توجه به این‌که هدف پژوهش بررسی اثربخشی قصه‌گویی بر میزان هوش اخلاقی و گنجینه لغات است، روش پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری عبارت است از کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبستان در ناحیه ۲ شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰. نمونه آماری متشکل از ۵۲ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبستان ناحیه ۲ شهر شیراز است که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند؛ بدین صورت که از بین مدارس ناحیه دو شهر شیراز در مرحله اول دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند، سپس از بین کلاس‌های هر مدرسه به صورت تصادفی دو کلاس و از هر کلاس ۱۳ نفر به تصادف برگزیده شدند. تعداد ۵۲ نفر از دانش‌آموزان انتخابی به دو گروه ۲۶ نفری تقسیم شدند. جهت دقت بیشتر در اجرای پژوهش دانش‌آموزان یک مدرسه به عنوان گروه آزمایش و مدرسه دیگر به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شدند. انتخاب مدارس به عنوان گروه آزمایش و کنترل نیز به صورت تصادفی انجام شد.

به منظور کنترل تأثیر متغیرهای مزاحم از خانواده‌ها درخواست شد که در طول دوره پژوهشی از شرکت در کلاس‌های فوق برنامه مانند مسابقات کتابخوانی خودداری کنند.

### ابزار پژوهش

۱) پرسشنامه هوش اخلاقی علی‌اکبری دهکردی، گلپایگانی و محتشمی (۱۳۹۴): این مقیاس برای کودکان ایرانی و بر اساس نظریه هوش اخلاقی بوربا<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) طراحی گردید. این

<sup>۱</sup> . Borba

پرسشنامه ابتدا دارای ۷۰ سؤال بود و ۷ خرده‌مقیاس را اندازه‌گیری می‌کرد. علی‌اکبری دهکردی و همکاران میزان پایایی آن را با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۹۵ محاسبه کردند. در بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی از طریق روایی سازه و روایی عاملی روابط درونی خوبی بین مؤلفه‌ها به دست آمد و همه سؤالات همبستگی در حد مناسب داشتند ولی ۵ سؤال به دلیل همبستگی ضعیف پیش از تحلیل عاملی از مجموعه پرسشنامه حذف گردیدند و ۶۵ سؤال باقی مانده مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی بیانگر برازش متوسط پرسشنامه بود که به مطلوبیت قطعی نمی‌رسید. در مجموع توجه به تمام شاخص‌های برازش نشان داد که مدل از برازش برخوردار بوده، اما مقدار شاخص نیکویی برازش (۰/۷۵) و شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (۰/۷۲) نشان از عدم هماهنگی سؤالات در این مقیاس می‌داد. جهت برطرف کردن این ایراد سؤالاتی که از بار عاملی مناسب برخوردار نبودند، از پرسشنامه حذف و مجدداً مقیاس مورد تحلیل عاملی تأییدی قرار گرفت. بنابراین ۱۰ سؤال از پرسشنامه حذف گردید و با توجه به این تغییرات دوباره مقیاس مذکور تحت تحلیل عاملی تأییدی قرار گرفت. در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم شاخص نیکویی برازش (۰/۸۵) و شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (۰/۸۱) به دست آمد و تغییر قابل ملاحظه‌ای داشتند و بر اساس سؤالات باقی‌مانده (۵۵ سؤال) و نتایج نهایی و با توجه به کل شاخص‌های برازش می‌توان گفت که مدل از برازش قابل قبولی برخوردار است و برای جامعه کودکان ایرانی تأیید گردید. در مدل تأیید شده، هفت عامل هوش اخلاقی که توسط بوربا ارائه گردیده بود (همدلی، وجدان، خویشتن‌داری، احترام، مهربانی، صبر و بردباری و عدالت) تأیید شد ولی در تعداد گویه‌ها تغییراتی رخ داد و به ۵۵ سؤال کاهش یافت. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه-ای لیکرت (خیلی کم=۱، کم=۲، متوسط=۳، زیاد=۴ و خیلی زیاد=۵) صورت می‌گیرد. پایایی هر یک از مؤلفه‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ عبارت است از: همدلی (۰/۹۳)، وجدان (۰/۹۲)، خویشتن‌داری (۰/۹۳)، احترام (۰/۹۲)، مهربانی (۰/۹۲)، صبر و بردباری (۰/۹۲) و عدالت (۰/۹۲) که نشان می‌دهد عوامل از پایایی مناسبی برخوردار هستند (جلائی، چراغ ملائی و خدابخش پیرکلانی، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر پایایی کل پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمد و پایایی هر یک از خرده‌مقیاس‌ها بدین صورت بود: همدلی: ۰/۸۹، وجدان: ۰/۹، خویشتن‌داری: ۰/۹۳، احترام: ۰/۹۴، مهربانی: ۰/۹۲، صبر و بردباری: ۰/۹۱ و عدالت: ۰/۸۹.

۲) مقیاس تجدیدنظر شده هوشی وکسلر کودکان<sup>۱</sup>: این مقیاس دارای ۱۲ خرده‌مقیاس (۶ خرده مقیاس کلامی شامل: اطلاعات عمومی، لغات، محاسبه عددی، تشابهات، درک مطلب و حافظه عددی ۶ خرده‌مقیاس غیر کلامی شامل: تکمیل تصاویر، تنظیم تصاویر، طراحی مکعب-ها، الحاق قطعات، رمز نویسی، مازها) است که از این تعداد دو خرده‌مقیاس مازها و حافظه عددی جنبه ذخیره دارد (شهیم، ۱۳۸۵). این مقیاس توسط شهیم (۱۳۸۵) به منظور سنجش هوش کودکان ۶ تا ۱۳ ساله ترجمه، انطباق و با استفاده از یک نمونه ۱۴۰۰ نفری هنجاریابی شد. پایایی بازآزمایی این مقیاس ۰/۴۴ تا ۰/۹۴ (میان ۰/۷۳) و پایایی تنصیفی آن ۰/۴۲ تا ۰/۹۸ (میان ۰/۶۹) گزارش شده است. این مقیاس به صورت فردی و توسط آزمایش کننده متخصص و تعلیم دیده اجرا می‌شود. در هر خرده مقیاس سؤال‌های آسان در ابتدا و سؤال‌های دشوارتر پس از آنها اجرا می‌شوند. پس از تعیین نمره‌های خام همه خرده مقیاس‌ها، با مراجعه به جدول‌های هنجار، نمره‌های خام به نمره‌های استاندارد تبدیل می‌شوند. با اجرای مقیاس تجدیدنظر شده هوشی وکسلر کودکان سه هوشبهر کلامی، هوشبهر عملی و هوشبهر کلی به دست می‌آید. روایی همزمان این مقیاس هوشی با استفاده از همبستگی نمرات با نمرات بخش عملی مقیاس وکسلر برای کودکان پیش‌دبستانی ۰/۷۴ بود. رابطه بین هوشبهر با سن و نیز طبقه اقتصادی-اجتماعی و معدل به‌عنوان ملاک‌های معنادار مقیاس گزارش شده است. ضرایب همبستگی هوشبهرهای کلامی، عملی و کل به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۶ و ۰/۸ است. ضرایب همبستگی هوشبهرهای کلامی، عملی و کل با معدل تحصیلی به ترتیب ۰/۵۲، ۰/۴ و ۰/۵۳ است که نشان‌دهنده همبستگی بیشتر هوشبهر کلامی و هوشبهر کلی با معدل تحصیلی است (شهیم، ۱۳۸۵).

در مرحله پیش‌آزمون میزان هفت مؤلفه هوش اخلاقی دانش‌آموزان دو گروه از طریق تکمیل پرسشنامه هوش اخلاقی توسط مادران اندازه‌گیری شد. مادران در جلسه توجیهی در رابطه با تکمیل پرسشنامه کاملاً راهنمایی شدند و از محرمانه بودن تمامی اطلاعات اطمینان کامل حاصل کردند. همچنین با همکاری یک روان‌شناس متبحر بخش کلامی آزمون هوشی وکسلر جهت سنجش گنجینه لغات برای هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. برای هر آزمودنی ۵۰ تا ۷۰ دقیقه جهت اجرای آزمون هوشی وکسلر در نظر گرفته شد و در مجموع ۳ هفته به طول انجامید. به منظور کنترل متغیرهای مزاحم و کسب نتیجه صحیح در شرایط مطلوب، قبل از اجرای آزمایش، برنامه‌ریزی و پیش‌بینی‌های لازم از جهت برآورد امکانات و

<sup>۱</sup> . The Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R)

تجهیزات، زمان ارائه، آماده نمودن آزمودنی‌ها، اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون، هماهنگی با سایر کادر محل برگزاری آزمایش و سایر عوامل پیش‌بینی نشده‌ای که موجب تداخل امور می‌شود، انجام شد. از جمله عوامل مزاحم و پیش‌بینی نشده غیبت دانش‌آموزان در جلسات مداخله و یا مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود.

بعد از اجرای پیش‌آزمون، گروه آزمایش به مدت ۲ ماه، هفته‌ای یک بار به صورت گروهی در جلسات قصه‌گوئی شرکت کردند. در این جلسات محقق با بیانی ساده در مورد هر یک از رفتارهای انجام شده در داستان به منظور درک بهتر دانش‌آموزان و همچنین استفاده از پرسش و پاسخ در مورد رفتارهای درست و نادرست شخصیت‌های داستان به بحث و گفت‌وگو با دانش‌آموزان پرداخت. محقق برای هر یک از مؤلفه‌های هوش اخلاقی قصه‌ای را انتخاب و آن را تایپ شده با نثری ساده در اختیار آزمودنی‌ها قرار می‌داد. جهت ایجاد انگیزه و سرگرمی برای هر داستان نقاشی مرتبط طراحی می‌شد تا آزمودنی‌ها آن را رنگ‌آمیزی کنند. به منظور جذب آزمودنی‌ها جهت شنیدن قصه‌های جدید هر هفته به دانش‌آموزان گروه آزمایش جایزه‌ای داده می‌شد (اهدای جوایز جزئی به صورتی که نتیجه پژوهش را تحت تأثیر قرار ندهد). بعد از اتمام برنامه مداخله‌ای از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد.

جدول شماره ۱: داستان‌های روایت شده بر اساس مؤلفه‌های هوش اخلاقی

داستان	مؤلفه هوش اخلاقی
چرا قاصدک‌ها رفتند (از مجموعه قصه‌هایی برای خواب کودکان)	مفهوم همدلی
مسابقه بزرگ (از مجموعه قصه‌هایی قبل از خواب برای بچه‌ها)	مفهوم وجدان
یک لیوان آب خنک (از مجموعه قصه‌هایی برای خواب کودکان)	مفهوم خویشتن‌داری
هدیه پدر بزرگ (از مجموعه ۳۶۵ قصه برای شب‌های سال)	مفهوم احترام
جوجه گنجشک گرسنه (از مجموعه قصه‌ای خانه بی‌بی رعنا)	مفهوم مهربانی
من علف تازه می‌خواهم (از مجموعه قصه‌ای خانه بی‌بی رعنا)	مفهوم بردباری
سیب (از مجموعه قصه‌هایی برای خواب کودکان)	مفهوم عدالت

داده‌های گردآوری شده با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره توسط نرم‌افزار آماری 16-spss تجزیه و تحلیل شدند.

### یافته‌ها

در این پژوهش تعداد ۵۲ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبستان شهر شیراز مشارکت داشتند که از لحاظ متغیرهای هوش اخلاقی و گنجینه لغات مورد بررسی قرار گرفتند. در ادامه

آماره توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه آزمایش و کنترل ارائه شده است.

جدول شماره ۲: آماره توصیفی متغیر هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن به تفکیک گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

انحراف استاندارد		میانگین		آماره	
۴/۸۱	۵/۵۱	۱۷۷	۱۶۲	آزمایش	هوش اخلاقی
				کنترل	
۴/۳۷	۴/۲۶	۱۶۴	۱۶۳	آزمایش	همدلی
				کنترل	
۲/۴۸	۲/۷۸	۳۲/۹۶	۳۰/۶۹	آزمایش	وجدان
				کنترل	
۲/۲۱	۲/۱	۳۱/۴۲	۳۱/۱۱	آزمایش	خویشتن‌داری
				کنترل	
۳/۰۶	۳/۲۹	۲۸/۲۶	۲۶/۳۸	آزمایش	احترام
				کنترل	
۴/۸۸	۴/۸	۲۷/۲۳	۲۷/۱۹	آزمایش	مهربانی
				کنترل	
۳/۲۲	۳/۴۳	۲۱/۷۳	۱۹/۵۷	آزمایش	صبر و بردباری
				کنترل	
۳/۴۸	۳/۲۵	۲۲/۲۶	۲۲/۱۱	آزمایش	عدالت
				کنترل	
۲/۶	۲/۵۴	۳۳/۱۱	۳۱/۱۹	آزمایش	عدالت
				کنترل	
۲/۵۴	۲/۶۲	۲۹/۹۲	۲۹/۹۲	آزمایش	عدالت
				کنترل	
۵/۱۷	۵/۲۱	۱۷/۵۳	۱۵/۵۳	آزمایش	عدالت
				کنترل	
۵/۵۹	۵/۵۴	۱۵/۳۸	۱۵/۳	آزمایش	عدالت
				کنترل	
۴/۰۴	۴/۰۹	۱۵/۶۹	۱۴/۱۵	آزمایش	عدالت
				کنترل	
۴/۲۵	۴/۳۶	۱۴/۳۴	۱۴/۴۲	آزمایش	عدالت
				کنترل	
۳/۵۲	۳/۵۶	۲۷/۷۳	۲۵/۷۳	آزمایش	عدالت
				کنترل	
۴/۶۸	۴/۶۵	۲۳/۲۳	۲۳/۱۹	آزمایش	عدالت
				کنترل	

با توجه به اطلاعات جدول ۲، در مرحله پیش‌آزمون میانگین هوش اخلاقی گروه آزمایش ۱۶۲ و گروه کنترل ۱۶۳ به دست آمد. میانگین متغیر مذکور در مرحله پس‌آزمون در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۱۷۷ و ۱۶۴ گزارش شد. در مرحله پیش‌آزمون کمترین میانگین در هر دو گروه به خرده‌مقیاس صبر و بردباری (گروه آزمایش: ۱۴/۱۵ و گروه کنترل: ۱۴/۴۲) اختصاص یافت. در این مرحله بیشترین میانگین در گروه آزمایش مربوط به مؤلفه احترام (۳۱/۱۹) و در گروه کنترل مربوط به مؤلفه همدلی (۳۱/۱۱) است.

در مرحله پس‌آزمون کمترین میانگین در گروه آزمایش در خرده‌مقیاس صبر و بردباری (۱۵/۶۹) و در گروه کنترل در همین خرده‌مقیاس (۱۴/۳۴) به دست آمد. بیشترین



میانگین در مرحله پس آزمون نیز در گروه آزمایش به مؤلفه احترام (۳۳/۱۱) و در گروه کنترل به مؤلفه همدلی (۳۱/۴۲) اختصاص یافت.

جدول شماره ۳: آماره توصیفی متغیر هوش کلامی و مؤلفه‌های آن به تفکیک گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون و پس آزمون

انحراف استاندارد		میانگین		آماره	
پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	متغیر	
۶/۳۴	۵/۹	۹۵/۷۳	۸۱/۴۲	آزمایش	هوش کلامی
۶/۲۷	۶/۳۴	۸۲/۹۲	۸۱/۵۳	کنترل	
۱/۲۴	۱/۲۹	۱۵/۵۳	۱۳/۶۱	آزمایش	اطلاعات عمومی
۱/۵	۱/۶	۱۳/۷۶	۱۳/۵۷	کنترل	
۴/۵۷	۴/۰۷	۲۵/۸	۲۲/۰۷	آزمایش	لغات
۴/۱	۳/۹۷	۲۲/۳۴	۲۲/۰۳	کنترل	
۲/۱۱	۱/۷۹	۱۰/۸۴	۹/۰۳	آزمایش	محاسبه عددی
۱/۳	۱/۵۷	۹/۴۶	۹/۳۴	کنترل	
۱/۸۷	۲/۰۹	۱۴/۶۱	۱۲/۳	آزمایش	تشابهات
۲/۴۶	۲/۵۷	۱۲/۳۸	۱۲/۱۵	کنترل	
۳	۲/۸۲	۱۵/۶۵	۱۳/۳	آزمایش	درک مطلب
۲/۱۹	۲/۶۹	۱۳/۷۳	۱۳/۴۲	کنترل	
۲/۲۳	۲/۲۶	۱۳/۲۶	۱۱/۰۷	آزمایش	حافظه عددی
۲/۱۷	۲/۱۹	۱۱/۲۳	۱۱	کنترل	

با توجه به اطلاعات جدول ۳، در مرحله پیش آزمون میانگین هوش کلامی گروه آزمایش ۸۱/۴۲ و گروه کنترل ۸۱/۵۳ گزارش شد. میانگین متغیر مذکور در مرحله پس آزمون در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۹۵/۷۳ و ۸۲/۹۲ گزارش شد. در مرحله پیش آزمون کمترین میانگین در هر دو گروه به خرده‌مقیاس محاسبه عددی (گروه آزمایش: ۹/۰۳ و گروه کنترل: ۹/۳۴) اختصاص یافت. در این مرحله بیشترین میانگین در گروه آزمایش مربوط به مؤلفه لغات (۲۲/۰۷) و در گروه کنترل نیز مربوط به مؤلفه لغات (۲۲/۰۳) است.

در مرحله پس آزمون کمترین میانگین در گروه آزمایش و کنترل در خرده‌مقیاس محاسبه عددی (گروه آزمایش: ۱۰/۸۴ و گروه کنترل: ۹/۴۶) به دست آمد. بیشترین میانگین در مرحله پس آزمون نیز در گروه آزمایش و کنترل به مؤلفه لغات (گروه آزمایش: ۲۵/۸ و گروه کنترل: ۲۲/۳۴) اختصاص یافت.

جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش ابتدا پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس چندمتغیره (استقلال داده‌ها (آماره Z آزمون تصادفی بودن برای گروه کنترل ۰/۰۴۳ و آزمایش ۰/۲۵۷)، نرمال بودن توزیع متغیرها (آماره Z حاصل از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای گروه آزمایش ۰/۵۳۵ و برای گروه کنترل ۰/۷۸۴)، همگنی واریانس‌ها (آماره حاصل از آزمون لوین ۰/۲۴ برای هوش اخلاقی و ۰/۵۴۰ برای گنجینه لغات)، خطی بودن روابط متغیرها (بررسی نمودار پراکنش و خطوط رگرسیون) و همگنی ضرایب رگرسیون (آماره F مشاهده شده در تحلیل واریانس یک طرفه برای متغیر هوش اخلاقی ۸۹/۱۳ و گنجینه لغات ۲/۸۵)) کنترل شد و با اطمینان از برقراری شرایط، داده‌های گردآوری شده مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند.

فرضیه اول: آموزش قصه گویی بر میزان هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبستان تأثیر دارد.

جدول شماره ۴: میانگین تعدیل شده متغیر هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن پس از اجرای مداخله

متغیرها	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	حدود میانگین با ۹۵ درصد اطمینان	
				حد بالا	حد پایین
هوش اخلاقی	آزمایش	۱۷۷	۰/۷۸۸	۱۷۵/۸۷	۱۷۹/۰۵
	کنترل	۱۶۳	۰/۷۸۸	۱۶۱/۹	۱۶۵/۰۸
همدلی	آزمایش	۳۳/۲۴	۰/۱۴۷	۳۲/۹۴	۳۳/۵۴
	کنترل	۳۱/۱۳	۰/۱۴۷	۳۰/۸۴	۳۱/۴۳
وجدان	آزمایش	۲۸/۶۷	۰/۱۶۱	۲۸/۳۴	۲۸/۹۹
	کنترل	۲۶/۸۲	۰/۱۶۱	۲۶/۵	۲۷/۱۵
خوبشستن داری	آزمایش	۲۳/۰۳	۰/۱۶۶	۲۲/۷	۲۳/۳۷
	کنترل	۲۰/۹۶	۰/۱۶۶	۲۰/۶۲	۲۱/۲۹
احترام	آزمایش	۳۲/۴۴	۰/۱۷	۳۲	۳۲/۷۸
	کنترل	۳۰/۵۹	۰/۱۷	۳۰/۲۵	۳۰/۹۳
مهربانی	آزمایش	۱۷/۵۱	۰/۱۶۳	۱۷/۱۸	۱۷/۸۴
	کنترل	۱۵/۴	۰/۱۶۳	۱۵/۰۸	۱۵/۷۳
صبر و بردباری	آزمایش	۱۶/۱۲	۰/۱۵۲	۳۲/۹۴	۳۳/۵۴
	کنترل	۱۴/۱۸	۰/۱۵۲	۳۰/۸۴	۳۱/۴۳
عدالت	آزمایش	۲۶/۴۷	۰/۱۸۲	۲۶/۱	۲۶/۸۳
	کنترل	۲۴/۴۹	۰/۱۸۲	۲۴/۱۲	۲۴/۸۵

با توجه به جدول ۴، مشاهده می‌گردد که پس از اعمال متغیر مستقل (آموزش قصه‌گوئی) نمرات هوش اخلاقی و هر یک از مؤلفه‌های آن در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل افزایش یافته است. برای مطالعه معناداری تفاوت‌های مشاهده شده در میانگین‌ها، تحلیل کوواریانس چند متغیره با اصلاح بن فرونی مورد استفاده قرار گرفت. نتیجه این تحلیل برای متغیر وابسته ترکیبی در جدول زیر ارائه شده است.

جدول شماره ۵: نتیجه آزمون اندازه اثر لامبدای ویلکز برای متغیر وابسته ترکیبی

لامبدای ویلکز	ارزش	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	F	سطح معناداری	مجذور اتا
۰/۲۰۶	۸	۳۵	۱۶/۸۵	۰/۰۰۰۱	۰/۷۹۴	

با توجه به جدول ۵، مشاهده می‌گردد که نتیجه تحلیل کوواریانس چند متغیره و آماره لامبدای ویلکز معنادار است (  $F(8,35)=16/85, p<0.05, Wilks' Lambda=0.206, \eta^2=0.794$  ). در نتیجه بین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر میانگین تعدیل شده متغیر وابسته ترکیبی (هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن) با احتمال ۹۹ درصد تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش قصه‌گوئی بر میزان هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبستان از نظر آماری تأثیر معنادار دارد و میزان حجم اثر (مجذور اتا) ۰/۷۹۴ بیانگر شدت اثر بالایی می‌باشد.

فرضیه دوم: آموزش قصه‌گوئی بر گنجینه لغات دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبستان تأثیر دارد.

جدول شماره ۶: میانگین تعدیل شده متغیر هوش کلامی و مؤلفه‌های آن پس از اجرای مداخله

متغیرها	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	حدود میانگین با ۹۵ درصد اطمینان	
				حد پایین	حد بالا
هوش کلامی	آزمایش	۹۵/۷۴	۰/۴۵۴	۹۴/۸۲	۹۶/۶۵
	کنترل	۸۲/۹۱	۰/۴۵۴	۸۱/۹۹	۸۳/۸۲
اطلاعات عمومی	آزمایش	۱۵/۵۱	۰/۱۱۶	۱۵/۳۸	۱۵/۷۵
	کنترل	۱۳/۷۹	۰/۱۱۶	۱۳/۵۵	۱۴/۰۲
لغات	آزمایش	۲۵/۷۵	۰/۳۲۵	۲۵/۰۹	۲۶/۴
	کنترل	۲۲/۴	۰/۳۲۵	۲۱/۷۴	۲۳/۰۵
محاسبه عددی	آزمایش	۱۰/۹۸	۰/۱۵۴	۱۰/۷۶	۱۱/۲۹
	کنترل	۹/۳۲	۰/۱۵۴	۹/۰۱	۹/۶۳
تشابهات	آزمایش	۱۴/۵۴	۰/۱۹	۱۴/۱۶	۱۴/۹۳
	کنترل	۱۲/۴۵	۰/۱۹	۱۲/۰۷	۱۲/۸۳
درک مطلب	آزمایش	۱۵/۷	۰/۱۵۷	۱۵/۳۹	۱۶/۰۲
	کنترل	۱۳/۶۷	۰/۱۵۷	۱۳/۳۵	۱۳/۹۹
حافظه عددی	آزمایش	۱۳/۲۳	۰/۱۳۵	۱۲/۹۶	۱۳/۵
	کنترل	۱۱/۲۶	۰/۱۳۵	۱۰/۹۹	۱۱/۵۴

مطابق با اطلاعات جدول ۶، پس از اعمال متغیر مستقل (آموزش قصه‌گویی) نمرات هوش کلامی و مؤلفه‌های آن در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل افزایش یافته است. برای مطالعه معناداری تفاوت‌های مشاهده شده در میانگین‌ها، تحلیل کوواریانس چند متغیره با اصلاح بن فرونی مورد استفاده قرار گرفت. نتیجه این تحلیل برای متغیر وابسته ترکیبی در جدول ۷ ارائه مشاهده می‌شود.

جدول ۷. نتیجه آزمون اندازه اثر لامبدای ویلکز برای متغیر وابسته ترکیبی

ارزش	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	F	سطح معناداری	مجذور اتا
۰/۰۶۱	۶	۳۹	۱۰۰	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳۹

با توجه به جدول ۷، نتیجه تحلیل کوواریانس چند متغیره و آماره لامبدای ویلکز معنادار است ( $F(6,39)=100, p<0.05, Wilks' Lambda=0.061, \eta^2=0.939$ ). در نتیجه بین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر میانگین تعدیل شده متغیر وابسته ترکیبی (هوش کلامی و مؤلفه‌های آن) با احتمال ۹۹ درصد تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش قصه‌گویی بر میزان هوش کلامی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبستان تأثیر معنادار آماری دارد. میزان حجم اثر (مجذور اتا) ۰/۹۳۹ بیانگر شدت اثر بسیار بالایی می‌باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

بچه‌های دبستانی بخصوص پایه اول ابتدایی عاشق حرکات بیانی با دست، تغییر حالت و احساس با صورت و صداهای زمینه و جلوه‌های صوتی هستند. برای این که شخصیت‌ها و حوادث را برای بچه‌ها زنده کنیم می‌توان، از این عناصر استفاده کرد. این عناصر باید در یک داستان همیشه مثل هم استفاده شود تا بچه‌ها آن‌ها را یاد بگیرند. نمایش، درک مفهوم را برای کودک میسر می‌سازد. همین‌طور حالات چهره و حرکات بدن نیز به فهم داستان کمک می‌کند ضروری است داستان را با آهنگ ملایم بازگو کنیم. قصه‌گویی هنر گوش سپردن (دقت شنیداری) را تقویت می‌کند و چنان‌چه داستانی که برای کودکان نقل می‌شود ارزش شنیدن داشته باشد آنان مشتاق یادگیری کلیدهایی در داستان می‌شوند که نمادها را برای آنها می‌گشایند و معنا می‌کنند. کودک کاملاً با شخصیت و حوادث مستقل داستان همراه می‌شود و آنها را با دیگر موقعیت‌های زندگی روزمره خود همسان می‌پندارد. شنیدن قصه امکان تمرین تصویرسازی ذهنی را برای کودک فراهم می‌سازد. کودک با شنیدن قصه، صحنه‌ها، اعمال و شخصیت‌های آن را خلق می‌کند. توانایی تجسم و خیال‌پردازی مبنای تصور خلاق است و به

نظر می‌رسد این توانایی بر رشد شناختی کودک تأثیری مثبت دارد. برخی عقیده دارند که با قصه می‌توان میزان درک شنیداری و رشد بیانی کودکان افزایش داد. بنابراین از علاقه فراوان کودکان به قصه باید بیشترین بهره را در امر زیان‌آموزی و تقویت مهارت‌های زبانی تقویت تخیل و تفکر و گنجینه لغات شنیداری آنها کسب کرد. مربیان می‌توانند گاهی از کودکان بخواهند که آنها به قصه‌گویی بپردازند. در قصه‌گویی دو مهارت مهم زبان‌آموزی یعنی گوش کردن و سخن گفتن تمرین و تقویت می‌شود.

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر بخشی آموزش قصه‌گویی بر میزان هوش اخلاقی و گنجینه لغات دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبستان انجام شد. نتیجه آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که آموزش قصه‌گویی هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن را در دانش‌آموزان ارتقاء می‌بخشد. این یافته با نتیجه پژوهش شیخ‌احمدی (۱۳۹۴)، درنجفی شیرازی (۱۳۹۲)، شیخ رضایی (۱۳۸۹)، دین‌ملو، جینگ، آروموگام و نو (۲۰۱۵)، چو، جانگ و هانگ (۲۰۱۴)، رحیم و رحیم (۲۰۱۲)، ال‌سومادی (۲۰۱۲) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان چنین اظهار کرد که هوش اخلاقی اکتسابی است و می‌توان آن را در کودکان پرورش داد. کودکان در سنین پایین توانایی شناخت و بررسی استدلال‌های اخلاقی پیچیده را ندارند، اما می‌توان مبانی عادت‌های اخلاقی مانند همدلی، احترام و ... را به آنها یاد داد. عناصر تشکیل دهنده قصه با نیازهای روحی و روانی کودکان ارتباط تنگاتنگی دارد. کودک با ذهن و فکر گسترده‌ای که دارد مضامین مختلف اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی را از لابلای حوادث قصه پیدا می‌کند و با بینش دقیق و ظریف خود این مضامین را استدلال می‌کند و به تدریج وارد رفتارش می‌سازد. قصه برایش الگو می‌شود و بدین ترتیب نقش بسیار مهمی در تکوین شخصیت کودک ایفا می‌کند. کودکان با شنیدن قصه توانایی حل مسأله می‌آموزند و معادله‌های نامفهوم برایشان معنا می‌شود. مفاهیم خوبی و بدی را می‌فهمند و به گمراهی نمی‌افتند، درکشان از جهان گسترش می‌یابد و درست می‌اندیشند. کودکان با شنیدن قصه، تصاویر، شخصیت‌ها، احساسات و حوادث را در ذهنشان بازسازی می‌کنند. آنها به سادگی و با روشی کاملاً غیرمستقیم ارزش‌های اخلاقی- انسانی را می‌آموزند، با اسطوره‌ها و موجودات تخیلی فوق بشری و توانایی آنها آشنا می‌شوند، دایره واژگانشان گسترش می‌یابد، در نتیجه باعث افزایش همدلی و عدالت‌پروری در بین کودکان می‌گردد (درنجفی شیرازی، ۱۳۹۲).

بررسی فرضیه دوم نشان داد که آموزش قصه‌گویی بر گنجینه لغات دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبستان تأثیر دارد. این یافته با نتیجه پژوهش صادقی و قاسمی گوربندی (۱۳۹۹)،

امیریان مجرد (۱۳۹۷)، منتی، میری احمدی، عبدالرحیمی، حیدریان و پیری مرادحاصلی (۱۳۹۵)، خسروی (۱۳۹۵) و گرین و بروک (۲۰۱۹) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می-توان گفت قصه‌گویی تکلیفی است که علاوه بر داشتن زیر بنای زبانی واجی، نیازمند داشتن پایه‌های زبانی غیرواجی نیز می‌باشد. تسلط بر مهارت‌های غیرواجی زبان نیازمند آن است که دانش‌آموزان مهارت‌های معناشناختی، مکالمه دستور زبان و استفاده از بافت زبان‌شناختی را کسب کنند. داستان‌گویی و قصه‌گویی مهارتی است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا معنای کلمات و جملات را بهتر درک کرده و آن‌ها را در بافت داستان به صورت یک کل منسجم درآورند. همچنین بار رشد مهارت‌های مباحثه و گفت‌وگو و نیز افزایش دامنه واژگان در دانش‌آموزان، واژه‌یابی در آن تقویت می‌شود که این نیز به نوبه خود منجر به بهبود مهارت گفتار زبانی و خواندن در دانش‌آموزان نیز می‌شود (صادقی و قاسمی گوربندی، ۱۳۹۹).

این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها از محدودیت‌هایی برخوردار بود. از جمله محدودیت‌های این پژوهش، اجرای آن بر روی نمونه دختران پایه دوم دبستان شهر شیراز بود که باید در تعمیم نتایج به سایر مقاطع و شهرها احتیاط کرد. زمان‌بر بودن اخذ مجوز از آموزش و پرورش جهت انجام پژوهش، نبود امکانات و فضای مناسب‌تر جهت اجرای آزمایش، عدم کنترل برخی از متغیرها از جمله انگیزش افراد نمونه و مشکلات خانوادگی، عدم امکان کنترل عواملی نظیر خستگی دانش‌آموزان و تجارب حاصل در فاصله مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و عدم همکاری مدارس جهت اجرای مرحله پیگیری از دیگر محدودیت‌هایی بود که پژوهشگر با آن روبرو بود.

پیشنهادات پژوهشی: بررسی تأثیر قصه‌گویی در مقاطع مختلف تحصیلی در دختران و پسران، سنجش اثربخشی آموزش قصه‌گویی بر روی متغیرهای مختلف با اجرای مرحله پیگیری، مقایسه سایر روش‌های مداخله‌ای با روش قصه‌گویی، بررسی تأثیر قصه‌گویی بر هوش غیرکلامی، استفاده از ابزارها و روش‌های مختلف گردآوری داده‌ها، مانند مشاهده و مصاحبه و ابزارهای درجه‌بندی که سوگیری پاسخ‌ها را کاهش می‌دهد.

پیشنهادات کاربردی: تشکیل گروه‌های قصه‌گویی متشکل از معلمان مدارس و مربیان مجرب کانون جهت بهبود وضعیت قصه‌گویی در مدارس، طراحی مفاهیم و برنامه‌های آموزشی در قسمتی از کتاب‌های درسی به صورت قصه توسط مؤلفان، توجه نمودن معلمان در خصوص چگونگی پرورش هوش اخلاقی و آشنا نمودن آنها با ضرورت پرورش آن، تأکید بر تدریس چگونگی پرورش هوش اخلاقی در مراکز تربیت معلم، قرار دادن آموزش قصه‌گویی در برنامه

درسی معلمان و دوره‌های ضمن خدمت مدارس، آگاه ساختن والدین نسبت به مراحل تحول هوش و اخلاق دوران کودکی و زمینه‌سازی برای پرورش توانمندی عقلانی و رفتار اخلاقی، برگزاری جشنواره‌های قصه‌گویی با آموزش مفاهیم درسی برای معلمان و خانواده‌ها جهت ارتقاء جایگاه قصه‌گویی.

## منابع و ماخذ

- دامیریان مجرد، حمیده. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر آموزش به شیوه قصه‌گویی بر میزان هوش کلامی و خزانه لغات دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهر یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام‌نور تفت.
- جلائی، مائده؛ چراغ ملائی، لایلا و خدابخش پیرکلانی، روشنگر. (۱۳۹۸). تأثیر بازی متنی بر هوش اخلاقی بر وجدان، خویش‌داری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی کودکان با استعداد دبستانی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۵ (۵۴)، صص ۸۹-۵۹.
- جمالی فیروزآبادی، محمود و آقائی میبیدی، آزاده. (۱۳۹۳). تأثیر قصه‌گویی را بر مهارت‌های اجتماعی و رابطه کودک با والد کودکان پیش‌دبستانی. تحقیقات روان‌شناختی، ۶ (۲۲)، صص ۹۷-۸۸.
- خسروی، اکرم. (۱۳۹۵). تأثیر قصه‌خوانی بر روند رشد واژگانی کودکان کم‌شنوای کاربر سمک ۴-۶ سال. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته زبان‌شناسی، دانشگاه پیام‌نور مرکز مشهد.
- داداش‌زاده، سپیده و پیرخانی، علیرضا. (۱۳۹۱). اثربخشی استفاده از روش‌های قصه‌گویی بر افزایش هوش اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع چهارم و پنجم ابتدایی. آموزش و ارزشیابی، ۸ (۲۹)، صص ۲۹-۲۱.
- درنجفی شیرازی، مهناز. (۱۳۹۲). تأثیر قصه‌گویی بر هوش اخلاقی کودکان دختر ۴-۶ ساله در شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی عمومی، دانشگاه پیام‌نور واحد تهران جنوب.
- روشن چسلی، رسول. (۱۳۹۲). تأثیر قصه‌گویی مبتنی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پسر هشت تا ده ساله مبتلا به اختلال رفتار مقابله‌ای و بی‌اعتنایی (ODD). فصلنامه روان‌شناسی بالینی، ۳ (۱۰)، صص ۹۴-۷۳.

زارع‌زاده ابرقویی، طاهره. (۱۳۹۴). عوامل مؤثر بر رشد اخلاقی کودکان در آموزش ابتدایی. اولین کنفرانس بین‌المللی حسابداری، مدیریت و نوآوری در کسب و کار، گیلان. مؤسسه پویندگان اندیشه‌های نو و شهرداری صومعه‌سرا، مجتمع فرهنگی و هنری فارابی اداره فرهنگ و ارشاد اسلامی.

سلیمان‌نژاد، اکبر و سودی، حورا. (۱۳۹۱). اثربخشی قصه‌درمانی بر رشد قضاوت کودکان. روان‌شناسی دین، ۷ (۲)، صص ۹۷-۸۱.

شهیم، سیما. (۱۳۸۵). مقیاس تجدیدنظر شده هوشی و کسلر برای کودکان، دستور کار و هنجارها. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.

شیخ‌احمدی، فهیمه. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر قصه‌گویی مبتنی بر همدلی بر مهارت‌های اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

شیخ‌رضایی، حسین. (۱۳۸۹). رشد اخلاقی کودک و ادبیات داستانی (به همراه بررسی آثار داستانی جمشید خانیان از منظر رشد اخلاقی). نشریه تفکر و کودک، ۱ (۱)، صص ۶۷-۳۷.

صادقی، سمیه و قاسمی‌گوربندی، بتول. (۱۳۹۹). بررسی اثربخشی استفاده از روش‌های قصه‌گویی بر افزایش دامنه لغات گفتاری دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی ناحیه سال ۹۸-۹۹. نشریه اورمزد، ۵۰، صص ۲۳۸-۲۳۱.

عطاری، سید احمد. (۱۳۹۴). مجموعه مقالات آموزه‌های کودکان و نوجوانان. نهبوند: شهر ما. کهریزه، مهناز. (۱۳۹۵). اثربخشی قصه‌گویی بر هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر کلاس اول ابتدایی مناطق ۲ و ۱۷ شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره و راهنمایی، دانشگاه الزهرا. گودرزی، نسرين؛ مکوند حسینی، شاهرخ؛ رضایی، علی‌محمد و اکبری بلوطبندگان، افضل. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی به روش قصه‌گویی بر میزان کمرویی دانش‌آموزان. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی، ۱۷ (۵)، ۱۳۶-۱۲۱.

منتی، مهین؛ میری احمدی، شکوفه؛ عبدالرحیمی، سارا؛ حیدریان، زهرا و پیری مرادحاصلی، میلاد. (۱۳۹۵). بررسی رابطه آموزش به روش قصه‌گویی بر میزان هوش کلامی و گنجینه لغات کودکان پیش‌دبستانی. پنجمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی. لندن-انگلستان. مهاجری، زهرا و اصغری نکاح، سید محسن. (۱۳۹۸). قصه و قصه‌گویی. مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی.

ناظمی، یحیی. (۱۳۸۵). ادبیات کودکان: رویکردی بر قصه‌گویی و نمایش خلاق. تهران: چاپار.

Al- Somadi, M. (2012). The effect of a story- based programme on developing moral values at the kindergartan stage. *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business*.4 (7). pp534- 555.



- Bratitsis, T., & Ziannas, P. (2015). From early childhood to special education: Interactive digital storytelling as a coaching approach for fostering social empathy. *Procedia Computer Science* ([http:// www. sciencedirect. com](http://www.sciencedirect.com))67,231-240.
- Chou, M., Jang, C., Hang, P. (2014). The beauty of character education on preschool children's parent-child relationship. *Procedia- Social And Behavioral Science*. 143. pp527- 533.
- De Mello, G., Jing, H., Arumugam, N., Noh, M. (2015). Learning values through moral stories using a storyboard. *ResearchGate*. 5 (12). pp40- 48.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2019). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*. 79. Pp 401-421.
- Killick, S., Boffey, M. (2012). *Building relationships through storytelling* (book). [www. Fostering. net](http://www.fostering.net). 1- 104.
- Madhawa Nair, S., Mohd Yusof, N., & Chooi Hong, S. (2013). Comparing the effects of the story telling method and the conventional method on interest, motivation and achievement of chinese primary school pupils. *Procedia- Social And Behavioral Science sciencedirect*. 116. pp3989- 3995.
- Rahim, H., Husni Rahim, M. (2012). The use of stories as moral education for young children. *International Journal of Social and Humanity*. 2(6). pp454- 458.

## اثربخشی آموزش حرکات ترکیبی بر کارکردهای اجرایی و عملکرد ریاضی دانش آموزان پسر دارای اختلال ریاضی<sup>۱</sup>

رضا میرمهدی<sup>۲</sup>، نعمت اله صالحی<sup>۳</sup>، پری داعی الحسینی<sup>۴</sup>

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش حرکات ترکیبی بر بهبود کارکردهای اجرایی در چهار حوزه؛ حافظه فعال، تصمیم گیری و برنامه ریزی، بازداری پاسخ، سازماندهی و عملکرد ریاضی دانش آموزان پسر دارای اختلال ریاضی انجام شد. **روش:** روش این پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان پسر دبستانی با اختلال یادگیری ریاضی شهر اراک، به تعداد ۵۶ نفر بود. تعداد ۳۰ نفر از دانش آموزان به صورت تصادفی انتخاب و به شکل جایگماری تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. از آزمون حافظه فعال کورنولدی و آزمون عصب شناختی کولبیج برای اندازه گیری کارکردهای اجرایی و آزمون ریاضی کی-مت، برای اندازه گیری عملکرد ریاضی استفاده شد. آموزش حرکات ترکیبی طی ۱۵ جلسه یک ساعته بر اساس ترکیبی از فعالیت های حسی-حرکتی و افزایش توجه، و با هدف تقویت مهارت های عصب شناختی و مهارت های حرکتی اجرا شد. **یافته ها:** نتایج آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد آموزش حرکات ترکیبی بر بهبود عملکرد اجرایی ( $P < 0/05$ ) و عملکرد ریاضی دانش آموزان دارای اختلال ریاضی به لحاظ آماری معنادار است ( $P < 0/05$ ). **نتیجه گیری:** آموزش حرکات ترکیبی با تلفیق روش های حسی-حرکتی و افزایش توجه تأثیر معنادار بر بهبود عملکرد اجرایی و عملکرد ریاضی دانش آموزان دارای اختلال ریاضی دارد.

**واژگان کلیدی:** حرکات ترکیبی، کارکردهای اجرایی، اختلال ریاضی.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۶ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۹

<sup>۲</sup> دانشیار، گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور. [mirmehdy2001@yahoo.com](mailto:mirmehdy2001@yahoo.com)

<sup>۳</sup> استادیار، گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور.

<sup>۴</sup> کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور.

## مقدمه

کارکردهای اجرایی عصب شناختی ساختارهای مهمی هستند که با فرایندهای روان شناختی، مسؤل کنترل هوشیاری، تفکر و عمل مرتبط هستند (علیزاده، ۱۳۸۵). کارکردهای اجرایی را می توان به عنوان شاخصی برای «چگونه» و «چه وقت» انجام دادن عملکردهای رفتاری توصیف کرد (لوفتیز<sup>۱</sup> ۲۰۰۴؛ هیلمن<sup>۲</sup> ۱۹۴۴). کارکردهای شناختی، محصول فرایندهای پردازشی مغز است و شامل دو زیر مجموعه است؛ یکی کارکردهای مبتنی بر قانون<sup>۳</sup> که تفکر و عملکرد فرد را تنظیم و کنترل می کند و تحت عنوان کارکردهای اجرایی شناخته می شود و دیگری کارکردهای غیر قانونمند<sup>۴</sup> که مبتنی بر هیجانات، امیال، شناخت اجتماعی و عوامل تأثیر گذار موقعیتی است (پاسینی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). اگرچه وظیفه اصلی و اولیه کارکردهای اجرایی را مشارکت در کنترل شناختی دانسته اند و آن را بیشتر در حیطه عمومی کارکرد شناختی مطالعه کرده اند، اما تأکید می شود که کارکردهای اجرایی در بردارنده مؤلفه ها یا خرده کارکردهایی نیز هستند، مانند حافظه کاری، بازداری پاسخ، برنامه ریزی و سازماندهی. این خرده کارکردها در جهت رفتار خودفرمان و حل مسأله با یکدیگر همکاری و به نوعی هماهنگ با نظریه ذهن عمل می کنند تا از این رهگذر بتوانند موجب رفتار هدفمند شوند (گیتس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹).

اختلال یادگیری شرایطی است که در آن فرد در پیشرفت مهارت های تحصیلی در زمینه های خواندن، ریاضیات و یا نوشتن نقص دارد. این شرایط مادام العمر و بسیار شایع است که در آن خطر ابتلا افراد به طیف وسیعی از مشکلات روانی و اجتماعی وجود دارد (پول و فاین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴). اصطلاح ناتوانی یادگیری اولین بار در سال ۱۹۶۳ توسط کرک<sup>۸</sup> توصیف شد (چستر، آندرو و کارلز<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱) و امروزه در کتاب راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی

1. loftiz

2. Heilman

3. Rule Base Functions

4. Non Rule Base Functions

5. Pasinni

6. Gates

7. Paul & Fine

8. Kirk

9. Chester, Andrew & Charles

ویرایش پنجم<sup>۱</sup> (DSM-5) در زیر گروه اختلال های عصبی رشدی و با نام اختلال یادگیری خاص طبقه بندی شده‌اند (انجمن روانپزشکی آمریکا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳).

اختلال ریاضی اصطلاحی است که برای اشاره به الگوی ناتوانی‌های مشخص شده توسط مشکلات پردازش اطلاعات عددی، یادگیری حقایق عددی و انجام محاسبه‌های درست و روان، استفاده می‌شود (انجمن روانپزشکی آمریکا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). پژوهش در مشکلات ریاضی از اهمیت بسیاری برخوردار است؛ زیرا مشکلات ریاضی در چشم انداز شغلی مخرب‌تر از مشکلات خواندن است (هابر، سوری، رابینستن و نرک<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵).

سادوک و سادوک<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) میزان شیوع اختلال یادگیری ریاضی در کودکان سن مدرسه را تقریباً یک درصد گزارش کرده‌اند. بر مبنای بررسی آنان از هر پنج کودک مبتلا به اختلال یادگیری، تقریباً یک نفر به اختلال ریاضی مبتلا هستند (میرمهدی، ۱۳۹۴). این مشکل می‌تواند باعث ایجاد احساس ناامیدی و درماندگی در کودک شده و باعث شود دانش‌آموز احساس کند در مجموع فرد ضعیف و ناتوانی است و این مساله انگیزش تحصیلی ضعیف و خودپنداره پایین را در پی دارد (آرو و آهونن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱). با این حال اختلال یادگیری ریاضی نسبت به حیطه های ناتوانی یادگیری در خواندن و نوشتن کمتر مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است.

دانش‌آموز با اختلال یادگیری در کارکردهای اجرایی و فرآیندهای شناختی چون حافظه و توجه، سازماندهی و بازداری پاسخ با مشکلات متعددی رو به رو می‌باشد (جانسون و مایکل باست<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱؛ زاکوپولو و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴؛ هاله و فایرلو<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴؛ مابوت و بیسنز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۸؛ فرست<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۴).

پژوهش های ویلسون و سوانسون<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۱) به نقش مهم کارکردهای اجرایی بر بهبود عملکرد درس ریاضیات کودکان با اختلال ریاضیات اشاره دارد. یافته‌های آنها نشان می‌دهد

<sup>1</sup> .Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders –Fifth Edition( DSMV)

<sup>2</sup> . American Psychiatric Association (APA)

<sup>3</sup> . American Psychiatric Association (APA)

<sup>4</sup> .Huber , Sury, Moeller , Rubinsten and Nuerk

<sup>5</sup> . Sadock & Sadock

<sup>6</sup> . Aro & Ahonen

<sup>7</sup> . Johnson & Mykelbust

<sup>8</sup> . Zakopoulou & et al

<sup>9</sup> . Hale & Fiorello

<sup>10</sup> . Mabbott & Bisanz

<sup>11</sup> . Forrest

<sup>12</sup> .Swanson & Wilson

کودکان با اختلال ریاضیات به ترتیب در حافظه فعال، بازداری پاسخ و سازماندهی نسبت به گروه عادی عملکرد ضعیف‌تری دارند. آنچه مشهود است مهارت‌های یادگیری مهمی مانند خواندن، نوشتن و ریاضیات و همچنین کارکردهای اجرایی هر دو جزء مهارت‌های شناختی و فراشناختی می‌باشند که بر اساس مطالعات صورت گرفته دارای زیربنای عصب شناختی‌اند. یافته‌های حاصل از مطالعه روی افراد با آسیب‌های مغزی به‌ویژه آسیب به بخش‌های قشر پیش پیشانی مغز بیانگر این موضوع است که این افراد در یک یا چند حوزه کارکردهای اجرایی مانند حافظه کاری؛ سازمان دهی و بازداری پاسخ با مشکل مواجه و همزمان دارای ضعف در مهارت‌های یادگیری و تحصیلی‌اند (میرمهدی، ۱۳۹۴).

طی سال‌های متمادی روش‌های باز پروری و آموزشی گوناگونی برای دانش‌آموزانی که دچار نوعی اختلال ویژه در امر یادگیری هستند ارائه شده است. یکی از این روش‌ها، روش ادراکی- حرکتی است. طرفداران این روش کپارت، گتمن و بارش<sup>۱</sup> معتقدند که یادگیری حرکتی مبداء یادگیری است و فرایندهای ذهنی عالی‌تر پس از رشد مناسب نظام حرکتی و نظام ادراکی و همچنین پیوندهای ارتباطی میان یادگیری و ادراکی به وجود می‌آید (سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۰).

یادگیری ادراکی ممکن است در یادگیری حرکتی به ویژه در مراحل اولیه یادگیری که اهداف حسی حرکات به طور ضعیفی مشخص شده‌اند نقش مهمی بازی کند ( دارینی وحدت و آستری؛<sup>۲</sup> ۲۰۱۴). مطالعات اخیر نشانگر تاثیر آموزش ادراکی روی یادگیری حرکتی است. در مطالعه کنترل اندام حرکتی، و یادگیری حرکتی گفتاری، دارینی و همکاران (۲۰۱۴) و لمیتی، نسیر و آستری<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) نشان دادند که مدت کوتاهی پس از آموزش ادراکی مشخص شده، میزان و سرعت یادگیری حرکتی بهبود می‌یابد.

واژه ادراکی- حرکتی به فرآیند سازماندهی اطلاعات ورودی با اطلاعات ذخیره شده که به عملکرد منجر می‌گردد گفته می‌شود (گالاهو و ازمون؛<sup>۴</sup> ۲۰۰۷). وجود مشکل در فرآیندهای ادراکی- حرکتی می‌تواند به شکل مشکلات ادراک بینایی، ادراک شنیداری، ادراک لامسه ای - حرکتی، مشکلات حرکتی که مهارت‌های حرکتی درشت، مهارت‌های حرکتی ظریف، تعادل، تشخیص جهت‌یابی، آگاهی و تصویربندی نمود پیدا کند ( کیس اسمیت؛<sup>۵</sup> ۲۰۱۳). هماهنگی

1. Kephart, Barsch & Getman

2. Darainy, Vahdat & Ostry

3. Lametti, Nasir & Ostry

4. Gallahue and ozmun,

5. Case- Smith et al

دوطرفه<sup>۱</sup> توانایی استفاده از دو طرف بدن به طور همزمان است. کودکانی که در این زمینه ضعف دارند در فعالیت های حرکتی درشت مثل پریدن، گرفتن توپ و ضربه زدن ریتمیک روی طبل مشکل دارند زیرا بیشتر این فعالیت ها نیازمند بکارگیری همزمان دو دست است. کودکانی که تأخیر هماهنگی دو طرفه دارند بیشتر اوقات از یک دست استفاده می کنند و به همین دلیل ظرافت لازم در انجام حرکات ظریف را ندارند (اسکات<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰).

در یادگیری های آموزشی و به خصوص یادگیری ریاضی، توجه از جمله توانایی هایی است که دانش آموزان به آن نیازمندند (کرک؛ گالاگر؛ آناستازیو و کلان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). پژوهش ها نشان داده اند کودکان با ناتوانی یادگیری دچار مشکلات و نارسایی در توجه اند (عریضی، عابدی و تاجی<sup>۴</sup>، ۱۳۸۷، عابدی و همکاران<sup>۵</sup>، ۱۳۸۹). در همین راستا پژوهش استر (۲۰۰۳) بر روی کودکان با ناتوانی های یادگیری نشان داد این کودکان در توجه دیداری انتخابی، تغییر توجه و توجه پایدار عملکرد ضعیف دارند. از سویی دیگر پژوهش ها نشان داده اند آموزش و تقویت توجه بر عملکرد تحصیلی این کودکان اثر مثبت دارد (بخشایش و میرحسینی<sup>۶</sup>، ۱۳۹۲)؛ بنابراین می توان چنین استنباط کرد که بهبود عملکرد ریاضی در دانش آموزان با اختلال یادگیری ریاضی ناشی از آموزش توجه بوده است. این آموزش ها از سویی باعث بهبود مهارت های سازماندهی، توجه و تمرکز شده و از سویی دیگر منجر به کاهش تکانشگری، بیش فعالی و حواس پرتی شده است (کاکاوند<sup>۷</sup>، ۱۳۸۹).

با توجه به پژوهش های انجام گرفته به نظر می رسد کارکرد اجرایی<sup>۸</sup> کودکان با اختلال یادگیری در هماهنگی مهارت های حرکتی، ادراکی، توجه دیداری و شنیداری ضعیف تر از کودکان عادی باشد. با توجه به این نکته که کنترل کننده حرکات دوطرفه؛ کورتکس حرکتی<sup>۵</sup>، مخچه<sup>۶</sup> و عقده های قاعده ای<sup>۷</sup> هستند و با توجه به نقش عقده های قاعده ای و لوب پیشانی<sup>۸</sup> (که در ارتباط نزدیک با قشر حرکتی می باشد) در حافظه و یادگیری به نظر می رسد می توان از طریق تصحیح و تقویت مهارت های حرکتی دو طرفه که منجر به بهبود عملکرد کلی مناطق یاد شده در سیستم اعصاب مرکزی می شوند به ارتقا حافظه و یادگیری

1. Bilateral Coordination

2. Scott

3. Kirk. Gallagher, Anastasiow & Coleman

4. Executive function

5. Motor cortex

6. Cerebellum

7. Basal ganglia

8. Prefrontal

در این کودکان کمک کرد(سیمین قلم؛ علی بخشی و احمدی زاده، ۱۳۹۵). از سوی دیگر بسیاری از متخصصین و پژوهشگران معتقدند که مهارتهای حرکتی و مهارتهای شناختی (از جمله توجه) با یکدیگر تشکیل چرخه‌ای را می‌دهند که تقویت هر یک باعث تقویت دیگری می‌گردد (اکبری، ۱۳۸۴). مداخلات حسی - حرکتی می‌تواند منجر به تقویت مهارت‌های شناختی از جمله افزایش دامنه توجه گردد (اون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸؛ ساداتی، سازمند، کریملو و میرزایی، ۱۳۸۸؛ ولپرت و لاندی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲؛ کاگر شورکی، ملک پور و احمدی، ۱۳۸۹؛ هارتشون و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱) بنابراین می‌توان از این روش برای افزایش دامنه توجه دانش‌آموزان استفاده کرد.

سیمین قلم و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان بررسی مهارتهای ادراکی- حرکتی در کودکان با اختلال یادگیری خاص؛ به این نتیجه رسیدند که عملکرد کلی کودکان با اختلال یادگیری در مهارتهای هماهنگی دو طرفه ضعیف‌تر از کودکان غیر مبتلا می‌باشد؛ بنابراین به نظر می‌رسد می‌توان از طریق تصحیح و تقویت مهارتهای حرکتی دو طرفه که منجر به بهبود عملکرد کلی مناطق یاد شده در سیستم اعصاب مرکزی می‌شوند به ارتقاء حافظه و یادگیری در این کودکان کمک کرد. آموزش مهارتهای حرکتی فرصت‌های مناسبی برای جذب فعالانه دروندادهای حسی مختلف از محیط فراهم می‌آورد. در واقع رفتارهای حرکتی هدفمند، بر بهبود عملکرد متقابل کورتکس مغز و مخچه تأثیر گذاشته و این منجر به بهبود مهارتهای شناختی از جمله توجه می‌گردد(شام وی کوک و وولاکوت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). برای نمونه وستندارپ<sup>۵</sup> و همکارانش (۲۰۱۱) در پژوهشی اهمیت مداخلات در جهت تسهیل سازی مهارتهای حرکتی و همچنین توانایی‌های تحصیلی را بررسی کردند. در این مطالعه مهارتهای حرکتی درشت و همچنین ارتباط میان این مهارتها و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در زمینه های خواندن، املا و ریاضیات هم مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل نشان داد که کودکان با اختلال یادگیری نمره کمتری را در خرده تست های حرکتی و کنترل شیء به دست آوردند، همچنین بین نمره عملکرد خواندن و مهارت های حرکتی و بین نمره عملکرد ریاضیات و مهارت های کنترل شیء همبستگی وجود داشت.

1. Owens

2. Wolpert & Landy

3. Hartshorn et al

4. Shomwey Cook & Woollacott

5. Westendrop

با توجه به این نکته که بسیاری از متخصصین و پژوهشگران بر اهمیت آموزش‌های حسی و حرکتی از یک سو و نقش تقویت کارکردهای اجرایی از سوی دیگر در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ریاضی تاکید دارند؛ در این مطالعه نیز با تقویت مهارت‌های حرکتی پیچیده و ترکیبی که افزایش توجه را نیز در بر دارد و آموزش تکالیف پیچیده مغزی که بکارگیری همزمان هر دو قشر مغز را ضروری می‌دارد سعی در بهبود دامنه توجه دانش‌آموزان و بهبود عملکرد اجرایی و ریاضی آنان شده است.

بنابراین در پژوهش حاضر با آموزش حرکات ترکیبی و تقویت مهارت‌های حرکتی دو طرفه و تلفیقی از روش‌های متنوع و بکارگیری همزمان مهارت‌های ادراکی حرکتی پیچیده و درگیر کردن مهارت‌های دیداری و شنیداری و گفتاری بر توجه و تمرکز، فعالیت حافظه کاری و مهارت فراشناختی این دانش‌آموزان این سوال مطرح است که آیا آموزش حرکات ترکیبی بر بهبود کارکردهای اجرایی و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پسر دارای اختلال ریاضی موثر است؟

## روش

پژوهش حاضر با روش آزمایشی و با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و به روش جایگزینی تصادفی انجام شده است.

جامعه، نمونه، روش نمونه‌گیری: در این پژوهش جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دارای اختلال یادگیری ریاضی دوره دوم مقطع ابتدائی در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ در مرکز اختلالات یادگیری وابسته به آموزش و پرورش شهر اراک بود. دانش‌آموزان با تشخیص اختلال یادگیری در این مرکز شامل ۲۹۰ نفر بود که ۵۶ نفر از آنان دانش‌آموزان پسری بودند که در دوره دوم مقطع ابتدائی (چهارم، پنجم و ششم) مشغول تحصیل بوده و به تشخیص متخصصان و کارشناسان این مرکز و مصاحبه بالینی معیارهای تشخیص اختلال ریاضی را مطابق ملاک‌های DSM-5 داشتند. از بین ۵۶ دانش‌آموز پسر دارای اختلال ریاضی، ۳۰ دانش‌آموز به صورت تصادفی انتخاب و به شکل جایگزینی تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. میانگین سنی آزمودنی‌ها ۱۱ سال بود. معیارهای ورود به نمونه؛ بهره‌های بالای ۹۵، دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی، عدم همزمانی اختلال یادگیری ریاضی با سایر اختلالات و تشخیص قطعی اختلال ریاضی با نظر کارشناسان مرکز مطابق با معیارهای (DSM-5) بود.

ابزارهای اندازه‌گیری



آزمون هوش تصویری ریون<sup>۱</sup> از شناخته شده ترین آزمون های سنجش بهره هوشی است که از آن با عنوان آزمون هوش تصویری نیز یاد می شود. آزمون هوش ریون متشکل از ماتریس ها یا سری تصاویر انتزاعی است که یک توالی منطقی را به وجود می آورند و با درجه دشواری فزاینده ای تنظیم شده اند. پایایی فرم پیشرفته آزمون هوشی ماتریس های پیشرونده ریون به روش بازآزمایی مورد آزمون قرار گرفت. بدین منظور ضریب همبستگی دو بار اجرای آزمون محاسبه و مقدار آن ۰/۹۱ به دست آمد.

### آزمون ریاضی کی مت

آزمون ریاضی کی-مت آزمونی ملاک مرجع با قواعدی برای تفسیر هنجاری است. این آزمون از لحاظ گستره و توالی شامل سه بخش مفاهیم، عملیات و کاربرد است. این بخش ها در مجموع به سیزده خرده آزمون و هر بخش به سه یا چهار حیطه تقسیم می شود. بخش مفاهیم شامل خرده آزمون های: شمارش، هندسه و اعداد گویا، بخش عملیات شامل خرده آزمون های: جمع، تفریق، ضرب، تقسیم و محاسبه ذهنی؛ و بخش کاربرد شامل خرده آزمون های: اندازه گیری، زمان، حل مسئله، تفسیر و تخمین می باشد. آزمون فوق پس از ترجمه، سوالهای آن مطابق با پرسشهای کتابهای ریاضی مقطع ابتدائی سازمان دهی و سپس در یازده استان کشور هنجاریابی شده است. روایی آن از طریق روایی محتوا، روایی تفکیکی، روایی پیش بین محاسبه و روایی همزمان آن بین ۰/۵۵ تا ۰/۶۷ به دست آمده است. پایایی آن با روش آلفای کرانباخ بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است (محمد اسماعیل و هومن، ۱۳۸۱). نمرات استاندارد این آزمون در سه حیطه بالا و نمره کل آزمون همچون نمرات استاندارد آزمونهای هوش دارای میانگین ۱۰۰ و انحراف معیار ۱۵ است.

### آزمون کولیج

آزمون عصب شناختی کولیج (۲۰۰۲) آزمونی است که چندین اختلال عصب شناختی و رفتاری را در کودکان و نوجوانان ۱۷-۵ ساله ارزیابی می کند. هر اختلال در این آزمون دارای خرده مقیاس مشخصی است که دو مورد از این خرده مقیاس ها با ۱۹ گویه به ارزیابی کارکردهای اجرایی می پردازند. این دو خرده مقیاس کارکردهای اجرایی را در سه حوزه سازمان دهی، تصمیم گیری - برنامه ریزی و بازداری می سنجد. خرده مقیاس های این آزمون تصمیم گیری و برنامه ریزی، سوالات (۸-۱) سازمان دهی، سوالات (۱۶-۹) و بازداری

<sup>۱</sup> . Raven

سؤالات (۱۹- ۱۷) را شامل می شود. این آزمون توسط والدین و در مقیاس لیکرت پاسخ داده می شود. سوالات به گونه ای طراحی شده اند که رفتار کودک را در یک هفته اخیر ارزیابی می کنند.

با توجه به اینکه در این آزمون به مشکلات رفتاری کودک نمره داده می شود بنابراین نمرات بالا در خرده مقیاس های این آزمون نشان دهنده مشکلات بیشتری در همان حوزه هستند. پایایی به دست آمده برای خرده مقیاس سازمان دهی و برنامه ریزی ۰/۸۵ و برای خرده مقیاس بازداری ۰/۶۶ گزارش شده است. همسانی درونی دو خرده مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمده است (علیزاده و زاهدی پور ۱۳۸۴).

### آزمون حافظه فعال کورنولدی

این آزمون به ماتریس حافظه فعال معروف است. پایایی این آزمون بر اساس محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۱ گزارش شده است (کاکاوند ۱۳۸۲). در این آزمون از یک ماتریس ۳\*۳ که تنها مربع متحرک سمت چپ و پایین آن به رنگ قرمز است استفاده می شود. مربع قرمز به مثابه نقطه شروع در نظر گرفته شده است. از آزمودنی خواسته می شود که به ماتریس نگاه کند و آن را در حافظه خود نگه دارد. سپس به او گفته می شود که به دستوراتی که به صورت راست، چپ، پایین و ... از سوی آزمایشگر داده می شود به خوبی گوش کند و بر آن اساس خانه قرمز را که به مثابه شروع به آزمودنی معرفی می شود در داخل ماتریس به حرکت درآورد. این آزمون سه مرتبه اجرا می شود و هر مرحله نیز از ۶ دستور تشکیل شده است. نمره هر فرد در مرحله پیش آزمون و پس آزمون جداگانه ثبت می گردد.

### روش اجرا

گروه آزمایش طی ۱۵ هفته و هفته ای یک جلسه یک ساعته به صورت گروهی آموزش دیدند. این آموزش ها با عنوان آموزش حرکات ترکیبی با تأکید بر تقویت فعالیت های حسی-حرکتی، افزایش توجه و تمرکز و توانایی انجام دو فعالیت در یک زمان واحد برای افزایش هماهنگی بین کارکردهای مختلف مغز و بهبود کارکردهای اجرایی اجرا شد. در هر جلسه ابتدا تمرینات حسی-حرکتی ارائه و سپس تمرینات افزایش توجه به آن اضافه می گردید و به آزمودنی ها آموزش داده می شد که دو فعالیت را به طور هم زمان و بدون وقفه در هیچ کدام از فعالیت ها انجام دهند.

قبل از شروع جلسات آموزشی طی جلسه‌ای برای والدین آزمودنی‌ها معارفه و شرکت فرزندان‌شان در یک پروژه تحقیقی به اطلاع آنها رسید و از همکاری آنان در تشکیل جلسات آموزشی سپاس‌گزاری و همچنین والدین جهت تکمیل پرسش‌نامه‌های کولیک راهنمایی شدند.

### خلاصه جلسات آموزشی:

جلسه اول: سینه خیز رفتن و پاسخ به جدول ضرب.  
جلسه دوم: پریدن روی یک خط و پاسخ به معنی کلمات.  
جلسه سوم: کار با قیچی و بیان خاطره‌ای در یک مورد خاص.  
جلسه چهارم: راه رفتن روی جدول کنار باغچه و پاسخ به سوالاتی در مورد محیط اطراف.  
جلسه پنجم: پرتاب کردن و گرفتن توپ و تعریف خلاصه یک کتاب داستان.  
جلسه ششم: راه رفتن و حفظ تعادل توپ روی راکت تنیس و خواندن یک شعر از حفظ.  
جلسه هفتم: راه رفتن مارپیچ از بین موانع و پاسخ به سوالات انتزاعی (توضیح مفاهیمی مانند فداکاری، انتقام، بخشش).  
جلسه هشتم: لی لی کردن، حفظ تعادل در امتداد یک خط و محاسبه جمع و تفریق‌های ساده به صورت ذهنی.  
جلسه نهم: پرتاب حلقه و شمارش برعکس اعداد.  
جلسه دهم: انجام حرکت پروانه و شمارش اعداد زوج.  
جلسه یازدهم: درست کردن پازل‌های ساده و پاسخ به سوالاتی در مورد رویدادهای جلسه قبل.  
جلسه دوازدهم: طناب زدن و شمارش اعداد با فاصله ۵ تا ۵.  
جلسه سیزدهم: مچ انداختن و شعر خواندن.  
جلسه چهاردهم: چینش قطعه‌های تانگرام طبق الگوها و تعریف یک داستان.  
جلسه پانزدهم: رنگ آمیزی اشکال از پیش آماده شده و شمارش اعداد فرد.  
در پایان هر جلسه نیز تمرینات آرام‌سازی اجرا گردید.  
بعد از پایان ۱۵ جلسه تمرین و آموزش، در مرحله پس‌آزمون آزمون کی‌مت، برای تعیین پیشرفت عملکرد ریاضی و آزمون‌های کولیک و کورنولدی برای تعیین اثربخشی آموزش بر بهبود عملکردهای اجرایی اجرا شد. نتایج با استفاده از روش تحلیل کواریانس تجزیه و تحلیل گردید.

## یافته ها

در پژوهش حاضر تأثیر آموزش حرکات ترکیبی بر روی عملکردهای اجرایی و عملکرد ریاضی دانش آموزان پسر دارای اختلال ریاضی بررسی شد. شاخص های توصیفی متغیر کارکردهای اجرایی به تفکیک گروه ها و مراحل اندازه گیری در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱: یافته های توصیفی متغیر کارکردهای اجرایی به تفکیک گروه و مراحل اندازه گیری

گروه آزمایش		گروه گواه		پیش آزمون		پس آزمون		متغیر کارکردهای اجرایی
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۸/۹۲	۲/۶۱	۱۴/۲۱	۸/۴۵	۹/۵۹	۳/۲۱	۱۱/۶۶	۲/۰۲	تصمیم گیری و برنامه ریزی
۲/۰۶	۰/۷۹	۷/۵۷	۴/۳۳	۱/۴۶	۰/۵۱	۱/۴۶	۰/۹۱	حافظه فعال
۲/۵۳	۰/۹۹	۶/۳۶	۲/۷۴	۳/۴۰	۱/۰۲	۳/۴۰	۰/۶۳	بازداری پاسخ
۸/۲۰	۲/۵۶	۱۲/۸۴	۳/۷۱	۱۰/۱۲	۲/۹۱	۱۱/۳۳	۲/۷۹	سازماندهی

همان طور که در جدول ۱ مشاهده می شود میانگین نمرات متغیر کارکردهای اجرایی شامل نمرات چهار حیطه تصمیم گیری و بازداری؛ حافظه فعال؛ بازداری پاسخ و سازماندهی در گروه آزمایش در مرحله پس آزمون نسبت به گروه گواه افزایش نشان می دهد.

جدول شماره ۲: یافته های توصیفی متغیر عملکرد ریاضی به تفکیک گروه و مراحل اندازه گیری

گروه آزمایش		گروه گواه		پیش آزمون		پس آزمون		متغیر عملکرد ریاضی
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۲۹/۰۶	۳/۱۹	۳۹/۲۵	۴/۲۹	۲۴/۵۳	۳/۳۳	۲۵/۷۲	۳/۵۹	مفاهیم اساسی
۴۰/۳۳	۴/۷۹	۴۷/۲۱	۳/۴۹	۳۶/۳۳	۵/۰۶	۳۵/۴۷	۴/۴۵	عملیات ریاضی
۴۶/۴۶	۳/۴۸	۵۳/۲۶	۳/۶۴	۳۹	۶/۴۶	۳۷/۳۲	۴/۴۱	کاربردها

آنگونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود میانگین نمرات متغیر عملکرد ریاضی شامل نمرات سه حیطه مفاهیم اساسی، عملیات ریاضی و کاربردها پس از مداخله آموزشی در گروه آزمایش در مرحله پس از آزمون نسبت به گروه گواه افزایش نشان می‌دهد.

به منظور بررسی اثربخشی آموزش حرکات ترکیبی بر متغیرهای عملکرد اجرایی تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی؛ حافظه فعال؛ بازداری پاسخ؛ سازماندهی؛ پیشرفت درک مفاهیم اساسی ریاضی؛ توانایی انجام عملیات ریاضی و توانایی کاربرد ریاضی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ریاضی از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. ابتدا پیش فرض برابری واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول شماره ۳: نتایج آزمون لوین برای بررسی فرض برابری واریانس‌ها

متغیرهای وابسته	Sig.	df 2	Df 1	F
تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی	۰/۰۹۵	۲۸	۱	۲/۹۸۴
حافظه فعال	۰/۷۲	۲۸	۱	۰/۱۲
بازداری پاسخ	۰/۷۸	۲۸	۱	۰/۰۷۶
سازماندهی	۰/۸۹	۲۸	۱	۰/۰۱۶
مفاهیم اساسی ریاضی	۰/۸۹	۲۸	۱	۰/۰۱۶
عملیات ریاضی	۰/۱۱۹	۲۸	۱	۲/۵۸
کاربرد ریاضی	۰/۰۹۸	۲۸	۱	۲/۹۳۶

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که پیش فرض برابری واریانس‌ها برای تمامی متغیرهای پژوهش رعایت شده و می‌توان از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده کرد.

جدول شماره ۴: خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس متغیر کارکردهای اجرایی

متغیرهای وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig.	ضریب اتا
تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی	اثر پیش‌آزمون	۹۷/۶۱	۱	۹۷/۶۱	۴۷/۳۰	.۰۰۰	
	گروه	۸۰/۷۴	۱	۸۰/۷۴	۳۹/۱۳	.۰۰۰	۰/۶۳
	واریانس خطا	۵۵/۷۱	۲۷	۲۷/۰۶			
حافظه فعال	اثر پیش‌آزمون	۶/۴۳	۱	۶/۴۳	۱۲/۱۹	.۰۲	
	گروه	۲/۳۰	۱	۲/۳۰	۴/۳۷	.۰۴	۰/۳۴
	واریانس خطا	۱۴/۲۳	۲۷	۰/۵۲			
بازداری پاسخ	اثر پیش‌آزمون	۱۳/۶۲	۱	۱۳/۶۲	۶۴/۴۶	.۰۰۰	
	گروه	۶/۲۸	۱	۶/۲۸	۲۹/۷۴	.۰۱	۰/۴۷

			۰/۲۱	۲۷	۵/۷	واریانس خطا	
	۰/۱	۶۹/۸۹	۱۴۵/۵۲	۱	۱۴۵/۵۲	اثرپیش آزمون	سازماندهی
۰/۵۱	۰/۱	۴۷/۲۳	۹۸/۳۴	۱	۹۸/۳۴	گروه	
			۲/۰۸	۲۷	۵۶/۲۱	واریانس خطا	

همان گونه که نتایج آزمون تحلیل کواریانس نشان می‌دهد با کنترل اثر پیش‌آزمون پس از مداخلات آموزشی بین گروه آزمایش و کنترل در بین کارکردهای اجرایی مورد بررسی تفاوت معنادار آماری وجود دارد. نتایج نشان می‌دهد مداخله آموزشی بر کارکردهای اجرایی تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی ( $F=39/13, df: 1, 27; P<0/1$ ) با ضریب اتای ۰/۶۳، بالاترین اثر بخشی و پس از آن به ترتیب سازماندهی ( $F=47/32, df: 1, 27; P<0/1$ ) با ضریب اتای ۰/۵۱؛ عامل بازداری پاسخ ( $F=29/74, df: 1, 27; P<0/1$ ) با ضریب اتای ۰/۴۷، و در پایان حافظه فعال ( $F=4/37, df: 1, 27; P<0/5$ ) با ضریب اتای ۰/۳۴، معنادار بوده‌اند.

بخش دیگر یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص اثر بخشی آموزش حرکات ترکیبی بر عملکرد ریاضی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ریاضیات است. نتایج آزمون تحلیل کواریانس در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول شماره ۵: خلاصه نتایج آزمون تحلیل کواریانس متغیر عملکرد ریاضی

متغیرهای وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig.	ضریب اتا
تربیتی و ریاضی	اثرپیش‌آزمون	۱۷۳/۱۰	۱	۱۷۳/۱۰	۳۷/۲۲	۰/۰۰۰	
	گروه	۱۲۲/۱۲	۱	۱۲۲/۱۲	۲۶/۲۶	۰/۰۰۰	۰/۵۸
	واریانس خطا	۱۲۵/۵۶	۲۷	۴/۶۵			
عملیات ریاضی	اثر پیش‌آزمون	۳۸۶/۷۱	۱	۳۸۶/۷۱	۳۵/۵۲	۰/۰۲	
	گروه	۱۴۷/۰۷	۱	۱۴۷/۰۷	۱۳/۵۰	۰/۰۱	۰/۴۰
	واریانس خطا	۲۹۳/۹۵	۲۷	۱۰/۸۸			
کاربرد ریاضی	اثر پیش‌آزمون	۴۸۱/۱۷	۱	۴۸۱/۱۷	۳۵/۵۲	۰/۰۰۰	
	گروه	۲۰۴/۳۸	۱	۲۰۴/۳۸	۲۰/۰۹	۰/۰۱	۰/۵۹
	واریانس خطا	۵/۷	۲۷	۰/۲۱			

نتایج آزمون تحلیل کواریانس در جدول ۵ نشان می‌دهد با کنترل اثر پیش‌آزمون پس از مداخلات آموزشی بین گروه آزمایش و کنترل در بین عملکرد ریاضیات تفاوت معنادار آماری وجود دارد. آموزش حرکات ترکیبی به ترتیب بر بهبود مفاهیم ریاضی

( $f=26/26, df: 1, 27; p < /01$ ) با ضریب اتای  $58/$ ؛ کارکرد عملیات ریاضی ( $f=20/09, df: 1, 27; p: /01$ ) و کاربرد ریاضی ( $f=13/50, df: 1, 27; p: /01$ ) با ضریب اتای  $40/$  و تفاوت معناداری را در متغیرهای مورد بررسی نسبت به گروه کنترل نشان می‌دهد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش حرکات ترکیبی در گروه آزمایش هم موجب بهبود و ارتقای کارکردهای اجرایی شده و هم موجب ارتقای مهارت‌های ریاضی این‌گروه در سه حوزه مفاهیم اساسی ریاضی؛ عملیات و کاربرد ریاضی شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش حرکات ترکیبی بر بهبود کارکردهای اجرایی و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی انجام گرفت. نتایج نشان داد پس از آموزش حرکات ترکیبی بین کارکرد اجرایی تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی دو گروه آزمایش و گواه، تفاوت معنی‌دار وجود دارد و اجرای برنامه آموزشی حرکات ترکیبی برای دانش‌آموزان با اختلال ریاضی موجب بهبود عملکرد اجرایی تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی آنها شده است. این نتایج با یافته‌های ولپرت و لاندی (۲۰۱۲)، کارگر شورکی و همکاران (۱۳۸۹)، ساداتی و همکاران (۱۳۸۸)، میرمهدی و همکاران (۱۳۸۸)، اندرسون (۲۰۰۸)، اون (۲۰۰۸)، استیل (۲۰۰۴)، اندلیچ (۲۰۰۱)، هارتشون و همکاران (۲۰۰۱) هم خوانی دارد.

کارکرد تصمیم‌گیری- برنامه‌ریزی به فرد این امکان را می‌دهد که دستیابی به تقویت‌کننده را به تأخیر انداخته و به شیوه‌های تکلیف‌مدار به انجام تکلیف درسی و فعالیت‌های روزمره بپردازد. برنامه‌ریزی به عنوان طرح، سازمان و یکپارچه‌سازی رفتارهای مورد نیاز برای انجام یک قصد یا رسیدن به یک هدف می‌باشد (پری، فیلیپ و هوتچینسون، ۲۰۰۶).

بخش دیگر نتایج پژوهش حاضر نشان داد پس از آموزش بین کارکرد اجرایی حافظه فعال دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی‌دار وجود دارد و اجرای برنامه آموزشی حرکات ترکیبی برای دانش‌آموزان با اختلال ریاضی موجب بهبود حافظه فعال می‌شود. این نتایج با یافته‌های ولپرت و لاندی (۲۰۱۲)، کارگر شورکی و همکاران (۱۳۸۹)، ساداتی و همکاران (۱۳۸۸)، میرمهدی و همکاران (۱۳۸۸)، اندرسون (۲۰۰۸)، اون (۲۰۰۸)، کاندا و اساکا (۲۰۰۸)، گدرکول و همکاران (۲۰۰۸)، کلینگ برگ و همکاران (۲۰۰۵)، استیل (۲۰۰۴)، اندلیچ (۲۰۰۱)، هارتشون و همکاران (۲۰۰۱) هم خوانی دارد.

حافظه در نظام شناختی انسان یک توانایی مرکزی محسوب می‌شود که در بررسی فرایندهای حافظه و یافتن متغیرهای متعدد تأثیرگذار بر آن به منظور کمک به دانش‌آموزان برای رسیدن به موفقیت و پیشرفت تحصیلی یکی از اصلی‌ترین اهداف عینی آموزش و پرورش محسوب می‌شود (ریپو و بدلی، ۲۰۰۶؛ انگل و همکاران، ۲۰۰۸؛ سوانسون و اوکونور، ۲۰۰۹).

همچنین نتایج پژوهش نشان داد بین کارکرد اجرایی بازداری پاسخ دو گروه آزمایش و گواه پس از مداخلات آموزشی تفاوت معنی‌دار وجود دارد و اجرای برنامه آموزشی حرکات ترکیبی برای دانش‌آموزان با اختلال ریاضی موجب بهبود عملکرد اجرایی بازداری پاسخ می‌شود. این یافته‌ها با یافته‌های ولپرت و لاندی (۲۰۱۲)، کارگر شورکی و همکاران (۱۳۸۹)، ساداتی و همکاران (۱۳۸۸)، میرمهدی و همکاران (۱۳۸۸)، اندرسون (۲۰۰۸)، اون (۲۰۰۸)، استیل (۲۰۰۴)، اندلیچ (۲۰۰۱)، هارتشون و همکاران (۲۰۰۱) هم‌خوانی دارد.

نقص در پردازش مربوط به بازداری به عنوان اصل اساسی در اختلالاتی مانند نقص توجه-بیش‌فعالی، اسکیزوفرنی، اوتیسم، وسواس فکری-عملی و سندرم تورت پذیرفته شده است (فریدمن و می‌یاک، ۲۰۰۴). کودکان با این آسیب در کارکردهای اجتماعی از جمله منتظر ماندن، پاسخ دادن به نشانه‌های غیر کلامی، درک احساسات دیگران و شرکت در موقعیت‌های اجتماعی نیازمند بازداری و مشارکت دچار نقص هستند. همچنین در ارتباط با دیگران رفتارهای پرخاشگرانه بسیاری نشان می‌دهند و به این ترتیب ایجاد و حفظ روابط دوستانه برای آنها بسیار دشوار می‌شود (کلاسون، ۲۰۱۰؛ بارکلی، ۲۰۰۶).

از دیگر نتایج پژوهش حاضر این است که بین کارکرد اجرایی سازماندهی دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی‌دار وجود دارد و اجرای برنامه آموزشی حرکات ترکیبی برای دانش‌آموزان با اختلال ریاضی موجب بهبود عملکرد اجرایی سازماندهی آنها می‌شود. این یافته‌ها با یافته‌های ولپرت و لاندی (۲۰۱۲)، کارگر شورکی و همکاران (۱۳۸۹)، ساداتی و همکاران (۱۳۸۸)، اندرسون (۲۰۰۸)، اون (۲۰۰۸)، استیل (۲۰۰۴)، اندلیچ (۲۰۰۱)، هارتشون و همکاران (۲۰۰۱) هم‌خوانی دارد. این توانایی در درک علت بسیاری از بی‌نظمی‌های رفتاری این کودکان در تنظیم وقت و استفاده بهینه از آن و استفاده درست از فضای کاغذ برای نوشتن و عملکرد تحصیلی و انجام تکالیف روزمره زندگی مفید است (خسروراد و سلطانی کوهبان، ۱۳۹۳).

نتایج پژوهش در مورد تأثیر مداخله آموزشی بر عملکرد ریاضی نشان می‌دهد بین توانایی درک مفاهیم اساسی ریاضی دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی‌دار وجود دارد و اجرای



برنامه آموزشی حرکات ترکیبی برای دانش آموزان با اختلال ریاضی موجب پیشرفت درک مفاهیم اساسی ریاضی آنها می شود. این یافته ها با یافته های سیمین قلم و همکاران (۱۳۹۵)، نصری و همکاران (۱۳۹۵)، حسین خانزاده و همکاران (۱۳۹۵)، افروز و همکاران (۱۳۹۳)، هاپلا (۲۰۱۴)، وستندارپ و همکاران (۲۰۱۳ و ۲۰۱۴)، روزنکراز و روت ول (۲۰۱۲)، نیم و همکاران (۲۰۱۲)، ویوچ و همکاران (۲۰۱۱)، بهنیا و همکاران (۱۳۸۸)، هم خوانی دارد.

مفاهیم اساسی ریاضی پیش نیاز یادگیری ریاضی مانند شمارش، اعداد گویا و هندسه است (کانلی، ۱۹۸۸). از دیگر نتایج پژوهش در مورد عملکرد ریاضی نشان داد بین توانایی انجام عملیات ریاضی دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی دار وجود دارد و اجرای برنامه آموزشی حرکات ترکیبی برای دانش آموزان با اختلال ریاضی موجب پیشرفت توانایی انجام عملیات ریاضی آنها می شود. این یافته ها با یافته های سیمین قلم و همکاران (۱۳۹۵)، نصری و همکاران (۱۳۹۵)، حسین خانزاده و همکاران (۱۳۹۵)، افروز و همکاران (۱۳۹۳)، هاپلا (۲۰۱۴)، وستندارپ و همکاران (۲۰۱۳ و ۲۰۱۴)، روزنکراز و روت ول (۲۰۱۲)، نیم و همکاران (۲۰۱۲)، ویوچ و همکاران (۲۰۱۱)، بهنیا و همکاران (۱۳۸۸) هم خوانی دارد. عملیات ریاضی در برگزیده تمامی مهارت های عملیاتی است و شامل مدل ها و عملیات اساسی، الگوریتم برای محاسبه اعداد و محاسبه ذهنی الگوریتم هایی برای محاسبه اعداد حقیقی است (کانلی، ۱۹۸۸).

همچنین نتایج پژوهش نشان می دهد بین توانایی کاربرد ریاضی دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی دار وجود دارد و اجرای برنامه آموزشی حرکات ترکیبی برای دانش آموزان با اختلال ریاضی موجب پیشرفت توانایی کاربرد ریاضی آنها می شود. این یافته ها با یافته های سیمین قلم و همکاران (۱۳۹۵)، نصری و همکاران (۱۳۹۵)، حسین خانزاده و همکاران (۱۳۹۵)، افروز و همکاران (۱۳۹۳)، هاپلا (۲۰۱۴)، وستندارپ و همکاران (۲۰۱۳ و ۲۰۱۴)، روزنکراز و روت ول (۲۰۱۲)، نیم و همکاران (۲۰۱۲)، ویوچ و همکاران (۲۰۱۱)، بهنیا و همکاران (۱۳۸۸) هم خوانی دارد. توانایی به کار بستن دانش و مهارت های آموخته شده در این بخش نشان داده می شود. این بخش یعنی کاربردها شامل حیطة اندازه گیری، حیطة زمان و پول، حیطة تخمین، حیطة بررسی و تحلیل داده ها و حیطة حل مسئله است که به توانایی یادآوری و استفاده مهارت ها و کاربرد های پیشین پرداخته و بر حل مسئله عددی عادی، درک و حل مسایل غیر معمول تأکید دارد (کانلی، ۱۹۸۸). بر مبنای یافته های حاصل از این پژوهش می توان چنین استنباط نمود که آموزش حرکات ترکیبی موجب بهبود عملکرد اجرایی دانش آموزان در چهار حیطة؛ تصمیم گیری و برنامه ریزی، حافظه فعال، بازداری پاسخ و سازماندهی

و همین طور پیشرفت در سه حیطة ریاضی (مفاهیم اساسی ریاضی، عملیات ریاضی، کاربرد ریاضی) دانش آموزان پسر دارای اختلال یادگیری ریاضی شده است. بنابر یافته های این پژوهش پیشنهاد می شود برنامه ریزان آموزش و پرورش کلاس های آموزشی را ترتیب دهند که در آن مربیان دوره پیش دبستانی و معلمان دوره دبستان نسبت به مقوله آموزش حرکات ترکیبی که شامل حرکات حسی- حرکتی و افزایش توجه می باشد آشنا شده و نسبت به داشتن این توانایی و مهارتها در دانش آموزان اطمینان کسب کرده و در غیر این صورت به گنجاندن برنامه ای برای آموزش این نیازها در کنار سایر آموزش ها بپردازند. همچنین به برنامه ریزان آموزش و پرورش پیشنهاد می گردد به ساعت درس تربیت بدنی و آموزش برنامه های هدفمند در این ساعات اهمیت بیشتری داده شود و از متخصصان تربیت بدنی و کاردرمانی در مدارس بالادست مدارس با نیازهای ویژه به صورت تمام وقت استفاده گردد همچنین به والدین آموزش های لازم جهت آموزش حرکات ترکیبی و تقویت کارکردهای اجرایی و آگاهی لازم در مورد تأثیر این آموزش ها بر عملکرد ریاضی و درسی دانش آموزان داده شود. در این پژوهش به دلیل محدودیت زمانی حضور دانش آموزان در مدرسه و عدم همکاری مسئولین مدارس و اولیاء دانش آموزان اجرای دوره پیگیری جهت ارزیابی تداوم اثربخشی آموزش میسر نشد. از این رو پیشنهاد می شود در پژوهش های بعدی دوره پیگیری مد نظر قرار گیرد. در این تحقیق فقط دانش آموزان ۱۰-۱۲ سال پسر مورد آزمون قرار گرفتند لذا نمی توان یافته های به دست آمده را به دوره سنی دیگر تعمیم داد. همچنین آموزش حرکات ترکیبی در این پژوهش محدود بر دانش آموزان با اختلال یادگیری ریاضیات بود بنابراین تعمیم نتایج برای سایر طبقات اختلال یادگیری همچون اختلال خواندن و نوشتن باید با احتیاط صورت گیرد.

## منابع و ماخذ

افروز غلامعلی ، قاسم زاده سوگند ، تازیکی طیبیه، مهاجرانی محمد ، دالوند مریم . اثربخشی مداخلات حسی - حرکتی بر افزایش دامنه ی توجه دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری ، پاییز ۱۳۹۳، دوره ۴، شماره ۱/۳۷-۲۳، صفحه ۳۷-۲۳

اکبری، میمنت (۱۳۸۴). بررسی تأثیر بازی های دستی بر مهارت دستی ضعیف کودکان هشت ساله شهرستان بهبهان. پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشگاه علوم پزشکی ایران.

بخشایش ، علیرضا و میرحسینی ، راضیه (۱۳۹۲). اثربخشی بازی درمانی بر کاهش علائم اختلال بیش فعالی ، کمبود توجه و بهبود عملکرد تحصیلی کودکان . مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام ، ۲۲(۶):۱۳-۱.

حسین خانزاده عباسعلی ، شجاعی ستاره ، امیری پریناز ، صادقی سعید ، آزادی منش پگاه و آزادی منش صبا.(۱۳۹۵) تأثیر برنامه آموزشی تقویت توجه و ادراک حسی - حرکتی بر عملکرد ریاضی دانش آموزان پس با ناتوانی یادگیری ریاضی . راهبردهای شناختی در یادگیری ، ۴ (۷) ۱۳۹-۱۵۶.

خسروداد راضیه، ساطانی کوهبانی سکینه(۱۳۹۳) رابطه کارکردهای اجرایی مغز و نظریه ذهن در دانش آموزان با اختلال یادگیری ریاضی.مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزواری، شماره ۶ ، آذر و دی ۱۳۹۳ ، ۱۱۶۲-۱۱۵۲.

ساداتی، آزاده؛سازمند ، علی حسین ؛ میرزائی ، هوشنگ و کریملو ،مسعود (۱۳۸۸).بررسی تأثیر فعالیت های حرکتی درشت بر فرآیند توجه دانش آموزان پسر مبتلا به نشانگان داون .توانبخشی ، ۱۰(۳)،۳۱-۳۷ .

سیف نراقی ، مریم و نادری ، عزت الله(۱۳۹۰).نارسایی های ویژه یادگیری . چاپ سوم ، تهران: ارسباران .

سیمین قلم ، مونا؛علی بخشی ، حسین ؛ احمدی زاده ، زهرا(۱۳۹۵) . بررسی مهارتهای ادراکی - حرکتی در کودکان مبتلا به اختلال یادگیری خاص ،علوم پیراپزشکی و توانبخشی مشهد ، بهار ۱۳۹۵ ، دوره ۵، شماره ۱ ، ۱۳-۷.

عریضی حمیدرضا، عابدی احمد و تاجی مریم (۱۳۸۴). رابطه میان توانایی شمارش ، توجه بینایی، درک شنوایی و دانش فراشناختی با شایستگی ریاضی در کودکان پیش دبستانی شهر اصفهان، تهران : فصلنامه نوآوریهای آموزش، شماره ۱.

علیزاده، حمید. (۱۳۸۵)رابطه کارکردهای اجرایی عصبی شناختی با اختلال های رشدی. تاز ه های علوم شناختی، ۸(۴) ، ۷۰-۵۷.

علیزاده ، حمید و زاهدی پور ، مهدی . (۱۳۸۴) . « کارکردهای اجرایی در کودکان با و بدون اختلال هماهنگی رشدی ». تازه های علوم شناختی ، سال ۶ ، شماره ۴ و ۳.

قاسمیان مقدم، هانیه ؛ سهرابی، مهدی ؛ طاهری، حمیدرضا(۱۳۹۶) تأثیر تمرینات ادراکی - حرکتی پارادیاد بر کارکردهای اجرایی کودکان با اختلال یادگیری. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.

کاکاوند ، علیرضا (۱۳۸۹). ناتوانی های یادگیری . کرج :انتشارات سرفراز .

کاگرشورکی ، قنبر ؛ملک پور ،مختار و احمدی ، غلامرضا(۱۳۸۹).بررسی اثربخشی آموزش مهارت های حرکتی ظریف بریادگیری مفاهیم ریاضی در کودکان دارای اختلالات یادگیری ریاضی پایه ی سوم تا پنجم شهرستان میبد. فصل نامه رهبری و مدیریت آموزشی ، ۴(۳)، ۱۲۶-۱۰۵ .

گنجی ،مهدی (۱۳۹۳).آسیب شناسی روانی بر اساس DSM-5 . چاپ سوم ، تهران ، نشر ساوالان .

میرمهدی، سیدرضا؛ علیزاده، حمید و سیف نراقی، مریم.(۱۳۸۸). تاثیر آموزش کارکردهای اجرایی بر بهبود عملکرد ریاضیات و خواندن دانش آموزان با نارسلیهایی ویژه در یادگیری. فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی(۱):۱-۱۸.

میرمهدی، سید رضا(۱۳۹۴). روانشناسی کودکان استثنایی. انتشارات پیام نور.

نصری صادق ،کریمی لیچاهی رقیه ، مقایسه ی اثربخشی آموزش به روش چند حسی و ادراکی - حرکتی در بهبود مهارت خواندن دانش آموزان نارسا خوان . ناتوانی های یادگیری ، تابستان ۱۳۹۵ ، دوره ۵ ، شماره ۴/۱۴۰-۱۴۱، ۱۲۳-۱۲۳.

American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5<sup>th</sup> ed.). Arlington , VA : American Psychiatric Publishing.

Aro, T. and Ahonen, T. (2011). “Assessment of Learning Disabilities: Cooperation between Teachers, Psychologists and parents”. Finland: Niilo Mamory and Language. 68(3):255-278.

Case-Smith J, Clark GJF, Schlabach TL. Systematic review of interventions used in occupational therapy to promote motor performance for children ages birth-5 years. American Journal of Occupaational Therapy 2013; 67:413-24.

Chester,E.F., Andrew, J.R. & Charles, R.H.(2001). Rethinking Specical Education for a new century ( rethinking learning disabilities). B. Thomas. Fordham Foundation. Progressive policy Institute, 336-348.

Closson, M. S. (2010). Investigating the role of executive function in social decision making in children with ADHD. A thesis sumitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosphy, Hofstra University.

Connolly, A. J. (1988). Keymath revised: A Diagnostic inventory of essential mathematics. Circle Pines, MN : American Guidance Service.

Darainy, M., Vahdat, S., & Ostry, D.J. (2013). Perceptual learning in sensorimotor adaptation . Journal of Neurophysiology, 110, 2152-2162.

- Endlich , Norman Andrew .(2001) . An Investigation of the Nexus Between Strategic Planning and Organizational Learning . Dissertation for PhD . Title page for ETD etd-12082001-151605
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: A Latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology*, 133,101-135.
- Gallahue D, Ozmun J. Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents , Adults. 7 th ed: McGraw-Hill Education; 2011: 296-316.
- Gates, L. (2009). Executive Function and false recall in nonverbal learning Disability. PhD Thesis. Graduate program in psychology, New York University.
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). Working memory and learning : A practical guide, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Haapala EA, Poikkeus A-M, Tompuri T, Kukkonen-Harjula K, Leppanen PH, Lindi V, Lakka TA. Associations of motor and cardiovascular performance with academic skills in children. *Med Sci Sports Exerc* 2014; 46: 1016-24.
- Huber, S.; Sury, D. ; Moeller, K.;Rubinsten, O. and Nuerk, H. C.(2015). A general number-to-space mapping deficit in developmental dyscalculia. *Research in Developmental Disabilities* 43-44:32-42.
- Johnson,D. & Myklebust, H. (2011) . Learning disabilities: Educational principles and practices. New York: Grune, Stratton .
- Kaneda, M. Osaka, N. (2008). Role of anterior cingulate cortex during semantic coding in verbal working memory. *Journal of Neuroscience Letters*, 436, 57-61.
- Kirk, S. A., Gallagher, J.J., Anastasiow, N.J. & Coleman, M.R. (2006). Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin.
- Lametti, D.R., Nasir, SM., & Ostry, D.J. (2012). Sensory preference in speech production revealed by simultaneous alteration of auditory and somatosensory feedback. *Journal of Neuroscience*. 32, 9351-9358.
- Loftiz , W Christopher . (2004) . An ecological validity study of executive function measures in children with and without attention deficit hyperactivity disorder . Dissertation for PhD . university of florida.
- Nam , M., Suh, D., Ha, J. & Byun, H. (2012). Prevalence and psychiatric comorbidity of learning disorder subtypes. *Neuropsychiatries de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(5),180-181.
- Owens, A.(2008) . Supporting children's development. Extract from putting children first. The Magazine of the national childcare accreditation council (NCAC), 28,3-5.

- Pasinni, A., Paloscia, C., Alessandrelli, R., Porfirio, M. C., Curatolo, P. (2007). Attention and executive functions profile in drug naïve ADHD subtypes. *Brain & Development*, 29,400-408.
- Paul, B.M., & Fine, E.M. (2014). Learning Disability: Overview. *Encyclopedia of the neurological Sciences* ( Second Edition),2014, 855-858.
- Rosenkranz, K., & Rothwell, J. C. (2012). Modulation of proprioceptive integration in the motor cortex shapes human motor learning. *Journal of Neuroscience*, 32,9000-9006.
- Sadock, B. J., & Sadock, V. A. (2007). *Synopsis of Psychiatry: Behavioral sciences. Clinical psychiatry* (10<sup>th</sup> ed.). NewYork: Lippincott Wilians & Wilkins.
- Scott JL. The effect of a metronome-based coordination training programmer on the Fundamental gross motor skills of children with motor development delays : Stellenbosch: University of Stellenbosch; 2010.
- Sterr, A. M. (2003). "Attention performance in young adults with learning disabilities". *Learning and Individual Differences*, 14:125-133.
- Swanson, H. L., O'Connor, R.(2009). The role of working memory and fluency practice on the reading comprehension of students who are dysfluent readers. *Journal of Learning disabilities*, 42,6548-575.
- Wolpert, D. M., & Landy, M. S., (2012). Motor control is decision-making. *Current Opinion in Neurobiology*, 22(6),996-1003.
- Westendrop M, Hartman E, Houwen S, Smith J, Visscher C. The relationship between gross motor skills and academic achievement in developmental disabilities 2011 ; 32:2773-9.
- Zakopoulou, V., Pashou, T., Tzavelas, P., Christodoulides, P., Anna, M. & Iliana, K. (2013) . Learning difficulties: A retrospective study of their co morbidity and continuity as indicators of adult criminal behavior in 18-70-year-old prisoners. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 3660-3667.

## بررسی اثر خودپنداره مدیران مدارس بر یادگیری سازمانی با میانجی‌گری اخلاق حرفه‌ای<sup>۱</sup>

زهرا احتشام<sup>۲</sup>، زهرا قموشی<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناخت اثر خودپنداره مدیران مدارس بر یادگیری سازمانی با میانجی‌گری اخلاق حرفه‌ای انجام شده است. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و روش تحلیل آن از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بوده است. جامعه آماری شامل کلیه مدیران مدارس ناحیه ۱ شهرری به تعداد ۱۵۴ نفر بوده که با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران و روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با اختصاص متناسب ۱۱۱ نفر مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های تغییر یافته یادگیری سازمانی نیفه و همکاران (۱۹۹۰)، اخلاق حرفه‌ای حسینی (۱۳۹۳) و خودپنداره کارل راجرز (۱۹۵۷) استفاده شده است. پایایی این ابزارها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۹۲، ۰/۹۰ و ۰/۸۶ می‌باشد. نتایج حاصل از آزمون تی تک‌نمونه‌ای نشان داد که وضعیت خودپنداره مدیران مدارس، یادگیری سازمانی و اخلاق حرفه‌ای آنان از سطح میانگین نظری بالاتر است. هم‌چنین نتایج حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری حاکی از آن بود که احترام به عنوان یکی از مولفه‌های اخلاق حرفه‌ای قابلیت پیش‌بینی یادگیری سازمانی را داشته است. مدل‌یابی معادلات ساختاری نیز نشان داد، خودپنداره بر اخلاق حرفه‌ای (۰/۳۰=۷) و یادگیری سازمانی (۰/۲۶=۷) تأثیر داشته است. اما اخلاق حرفه‌ای بر یادگیری سازمانی تأثیرگذار نبوده است. هم‌چنین، خودپنداره به طور غیرمستقیم و از طریق اخلاق حرفه‌ای بر یادگیری سازمانی تأثیرگذار نبوده است.

**واژگان کلیدی:** یادگیری سازمانی، اخلاق حرفه‌ای، خودپنداره، مدیران مدارس.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۲۰ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۱۵

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛ z.ehtesham@ut.ac.ir

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

## مقدمه

در طول سالیان گذشته نیروهای متعدد اقتصادی، اجتماعی، و فناورانه شدت بسیار یافته و تغییرات چشمگیری در محیط کاری پدید آورده‌اند. تغییرات آن‌چنان سریع روی داده و رقابت چنان به شدت افزایش یافته‌است که سازمان‌های دایناسوری بزرگ که با هوشمندی ضعیف‌شان در قرن بیستم موفق بودند، در این دنیای قرن بیست و یکم نمی‌توانند به حیات خود ادامه دهند (مارکوارد<sup>۱</sup>، ۱۳۸۸: ۱۳) و سازمان‌ها به عنوان مجموعه‌ای از افراد و گروه‌های انسانی، در معرض تحولات وسیع و پرشتاب محیطی قرار داشته و به مرور زمان در زمینه اقدامات و فعالیت‌های خود آموخته‌هایی را کسب می‌کنند؛ از این رو موضوع یادگیری سازمانی<sup>۲</sup> در کانون توجه نظریه‌های سازمان و مدیریت قرار گرفته‌است (محمدی، ۱۳۸۰، به نقل از میرکمالی و همکاران، ۱۳۹۴). بر این اساس رهبران سازمانی دریافته‌اند که باید به یادگیری به‌عنوان پدیده‌ای ارزشمند بنگرند و برای موفقیت در ایجاد آینده‌ای بهتر، سازمانی را پرورش دهند که به طور مستمر و اثربخش در پی فراگیری باشد (میرکمالی و همکاران، ۱۳۹۰)، چراکه قطعاً یادگیری سازمانی بر رشد و توسعه سازمان (نوراشیکین و همکاران، ۲۰۱۶)، عملکرد آن (نوراشیکین و همکاران، ۲۰۱۴) و سطح ادراک نوآوری کارکنان آن تاثیرگذار است (ساینار و ایرن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵).

در این بین از میان سازمان‌های مختلف، نظام آموزش و پرورش از بزرگترین و گسترده‌ترین سیستم‌های درون هر جامعه است که سرنوشت آن را در بلند مدت تامین کرده و به‌دلیل گستردگی زمانی و مکانی و این‌که تمام شهروندان تقریباً به‌نوعی با آن سروکار دارند در جوامع از جهات مختلف دارای اهمیت زیادی است (بیگی‌فرد، ۱۳۹۲). سازمان‌های آموزشی نیز از تغییرات محیطی مصون نبوده و ناچار شده‌اند برای حفظ بقا و رشد و توسعه، خود را با تغییرات محیطی تطبیق دهند. این تغییرات مدیریت موسسات آموزشی را در دهه‌های اخیر با چالش مواجه ساخته و سبب شده در روش‌ها و ابزارهای مدیریت خود برای مبارزه با چالش‌های پیش‌رو مانند تقاضا برای اثربخشی بیشتر آموزش‌ها، تغییراتی را ایجاد کرده و به‌دنبال یادگیری باشند (عباسی و حجازی، ۱۳۸۹). در نتیجه امروزه در عصر پیشرفت شتابان دانش و فناوری که سیمای مدارس به کلی در حال تغییر است، برخورداری مدیران و معلمان از دانش، اطلاعات، فنون، اصول و راهبردهای آموزشی به‌تنهایی کافی نیست، بلکه ساماندهی، به‌کارگیری و استفاده به‌هنگام و بجا

<sup>1</sup> Markwart

<sup>2</sup> organizational learning

<sup>3</sup> Norashikin & et

<sup>4</sup> Cinar & Eren



از اطلاعات در محیط‌های آموزشی امری ضروری و الزامی است (رحیمی و نجفی، ۱۳۸۶ به نقل از امین و همکاران، ۱۳۹۰). هم‌چنین وجود یادگیری سازمانی در مدارس موجب ارتقاء رضایت شغلی و تلاش بیشتر معلمان و در نهایت اثربخشی تدریس و یادگیری می‌گردد (کورلند<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). همه این موارد ضرورت توجه به یادگیری در سازمان‌های آموزشی را نشان می‌دهد.

برای ایجاد محیطی یادگیرنده در سازمان‌ها ضروری است که زمینه‌هایی مهیا گردد؛ از جمله این که تعارضات حل شده، محیطی سرشار از اعتماد به وجود آید و کنترل‌های شدید به فضای گفت‌وگو و تفاهم بدل گردد (اسمیث<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶: ۱۵). به نظر می‌رسد یکی از راهکارهای موثر برای ایجاد چنین زمینه‌هایی حاکمیت اخلاق حرفه‌ای<sup>۳</sup> باشد؛ چراکه اخلاق حرفه‌ای منافع بسیاری برای سازمان از بعد داخلی و از جنبه‌های بهبود روابط، افزایش جو تفاهم و کاهش تعارضات، افزایش تعهد و مسئولیت‌پذیری بیشتر کارکنان و کاهش هزینه‌های ناشی از کنترل دارد (بیک زاد و همکاران، ۱۳۸۹). اخلاق حرفه‌ای دارای برکات فراوان سازمانی و فراسازمانی هم چون اعتمادآفرینی و ایجاد محیط مساعد و با نشاط می‌باشد (قراملکی، ۱۳۸۲: ۸۷) که همه این‌ها می‌تواند به استقرار یادگیری سازمانی کمک نماید. از دیگر سو بسط و گسترش اخلاق حرفه‌ای که در واقع یک چارچوب رفتاری است نیازمند توجه به ارتقاء مواردی هم‌چون وظیفه‌شناسی و مسئولیت‌پذیری (بهروزی و همکاران، ۲۰۱۴)، بلندهمتی و قابلیت اعتماد (پاسدار و همکاران، ۲۰۱۴) می‌باشد. در علم رفتار و روابط سازمانی یکی از مواردی که می‌تواند موجب بهبود و رشد این زمینه‌ها گردد، پنداشت افراد نسبت به خودشان است. چراکه پنداشت از خود تاثیر بسزایی بر رفتار و روابط افراد دارد و حالت مثبت آن می‌تواند دو فایده اساسی داشته‌باشد؛ در مرحله اول فرد انرژی‌های مثبتی از درون دریافت می‌کند که حالتی مثبت همراه با احساس توانمندی، امیدواری و اعتماد به نفس را در او به وجود می‌آورد و در مرحله دوم بر اساس این برداشت مثبت احساس توانمندی و تلاش بیشتر ایجاد می‌گردد (میرکمالی، ۱۳۹۳: ۲۷۶). نحوه نگرش فرد نسبت به خود در ایجاد شکست و موفقیت وی نقش مهمی دارد. عملکرد و نحوه تلاش و پیگیری افرادی که خود را توانا و کارآمد و با استعداد می‌دانند، بسیار متفاوت از کسانی است که خود را ضعیف و بی‌استعداد می‌دانند (تینکور<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹ به نقل از فرحبخش و همکاران، ۱۳۹۱). خودپنداره<sup>۱</sup>

<sup>1</sup> Kurland & et

<sup>2</sup> Smith

<sup>3</sup> professional ethics

<sup>4</sup> Tichenor

نه تنها نقش فوق العاده‌ای بر عزت نفس دارد بلکه اهمیت زیادی هم، در بهداشت روان دارد. زیرا خودپنداره فرد از شخصیت خود، تعیین کننده تصور او راجع به محیطش می باشد. اگر تصور از خود، مثبت و متعادل باشد شخص دارای سلامت روانی است و اگر تصور از خود، منفی و نامتعادل باشد شخص از لحاظ روانی، سالم شناخته نمی شود (بیابانگرد، ۱۳۸۲ به نقل از یارمحمدیان، ۱۳۸۵).

با وجود این که تحقیق درباره یادگیری سازمانی بیش از چهل سال است که شروع شده اما محققان هنوز تعریف واحدی برای آن نیافته‌اند. به طور مثال می توان به رویکردهای اطلاعات-پردازش، نوآوری و نیز ابعاد سطح فردی اشاره کرد که همگی بر بازسازی استراتژیک تاکید می کنند و این بازسازی به این معناست که سازمان ها راه های جدید را کشف کرده و هرآن چه را که یاد می گیرند در همان زمان ذخیره کنند. از سوی دیگر همین چندبعدی بودن مفهوم یادگیری سازمانی سبب شده است محققان برای توصیف آن به سطوح مختلفی اشاره نمایند؛ به طور مثال آرجریس و شون<sup>۲</sup> (۱۹۷۸) ضمن اشاره به سطوح مختلف یادگیری سازمانی، یادگیری تک حلقه-ای<sup>۳</sup> و دو حلقه ای<sup>۴</sup> را مطرح می نمایند (سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۸۵). بنابراین با توجه به مطالبی که مطرح شد تعاریف متعددی برای یادگیری سازمانی وجود دارد. میرکمالی و همکاران (۱۳۹۰) و سبحانی نژاد و همکاران (۱۳۸۵: ۵۲) و سینا و همکاران (۱۴۰۰) به دسته بندی این تعاریف پرداخته اند که در جدول شماره ۱ قابل ملاحظه است.

<sup>۱</sup> self-concept

<sup>۲</sup> Argyris, c. & Schon, D. A

<sup>۳</sup> Single-loop learning

<sup>۴</sup> Double-loop learning

جدول شماره ۱: تعاریف یادگیری سازمانی

صاحب نظران	زمان	تعریف
سایمون <sup>۱</sup>	۱۹۹۱	یادگیری سازمانی رشد بینش و تجدید ساختاردهی و بازنگری موفقیت آمیز مشکلات سازمانی توسط افراد است که نتایج آن در عوامل ساختاری و نتایج سازمان منعکس می شود.
هابر <sup>۲</sup>	۱۹۹۱	یادگیری سازمانی پردازش اطلاعات با هدف ذخیره دانش در حافظه سازمانی است.
داجسون <sup>۳</sup>	۱۹۹۳	یادگیری سازمانی روشی است که سازمان ها ایجاد، تکمیل و سازمان دهی می کنند تا دانش و جریان های عادی کار در رابطه با فعالیت ها و هم چنین بهبود کارایی سازمان از طریق به کارگیری مهارت های گسترده نیرو کار توسعه می یابد.
. اندرو مایو <sup>۴</sup>	۱۹۹۴	یادگیری سازمانی را تمامی روش ها، سازوکارها و فرآیندهایی می داند که در درون سازمان به منظور تحقق یادگیری به کار گرفته می شوند.
باب گانز <sup>۵</sup>	۱۹۹۶	یادگیری سازمانی اکتساب و کاربرد دانش، مهارت ها، ارزش ها، عقاید و نگرش های ثمربخش در جهت نگهداری، رشد و توسعه سازمان است.
آرجریس و شون <sup>۶</sup>	۱۹۹۸	کشف و اصلاح خطا
میرکمالی	۲۰۰۷	فرایند بهره گیری از تجربیات سازمانی از طریق کسب دانش و بصیرت، توزیع و تفسیر اطلاعات و تغییر نگرش و رفتار برای بالا بردن تعهد، مسئولیت پذیری و پاسخ گویی اعضا به منظور ارائه راهکارهای کارساز، تامین نیازهای مشتریان و بهبود سازمان.
دیکسون <sup>۷</sup>	۲۰۱۷	فرآیندی است که سازمان از طریق آن یاد می گیرد و این یادگیری، به معنی هرگونه تفسیر در مدل های سازمانی است که منجر به بهبود یا حفظ عملکرد سازمان می شود.
متیوز و همکاران <sup>۸</sup>	۲۰۱۷	مفهومی است که برای انواع مشخصی از فعالیت ها که درون سازمان اتفاق می افتد، به کار می رود. به عبارت دیگر، یادگیری سازمانی به معنی فرایند بهبود اقدامات از طریق درک و دانش بهتر است.

<sup>1</sup> Simon

<sup>2</sup> Huber

<sup>3</sup> Dodgson

<sup>4</sup> Andrew Mayo

<sup>5</sup> Bob Gonz

<sup>6</sup> Argyris and Schon

<sup>7</sup> Dixon

<sup>8</sup> Matthews et al

همان‌طور که قبلاً اشاره شد به نظر می‌رسد یکی از متغیرهایی که می‌تواند زمینه‌ساز یادگیری سازمانی و موفقیت سازمان باشد اخلاق حرفه‌ای است. مطالعه اخلاق کسب و کار در نیمه دوم قرن بیستم مورد توجه علوم انسانی قرار گرفت، چرا که رعایت اصول ارزش‌های اخلاقی در هر ابعاد زندگی بشر یکی از مهم‌ترین راه‌های حفظ و ارتقاء سلامت زندگی افراد اجتماع است (نصیری و ولیک بنی و نویدی، ۱۳۹۵). مفهوم اخلاق حرفه‌ای، از علم اخلاق اتخاذ شده است. اخلاق حرفه‌ای عبارت است از مجموعه قوانین اخلاقی که نخست از ماهیت حرفه یا شغل به دست آمده است (آراسته و جاهد، ۱۳۹۰).

در تعریف اخلاق حرفه‌ای یا اخلاق کسب و کار عده‌ای آن را شیوه‌های رفتاری متداول در میان اهل یک حرفه دانسته‌اند (صدری افشار، ۱۳۷۳ به نقل از عاملی، ۱۳۸۸). با توجه به این تعریف هر حرفه و شغلی اخلاق حرفه‌ای خاص خود را دارد که متفاوت از حرفه‌های دیگر است، عده‌ای نیز این علم را چنین تعریف کرده‌اند که اخلاق حرفه‌ای، تکالیف اخلاقی و وظیفه‌ای و سازمانی است که سازمان در قبال محیط مستقیم و یا غیرمستقیم دارد (قراملکی، ۱۳۸۱). انجمن آموزش ملی آمریکا اخلاق حرفه‌ای را در قالب دو بعد تعهد نسبت به حرفه و تعهد نسبت به دیگران (دانش‌آموزان) تعریف می‌نماید (ترهارت و همکاران<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸). اخلاق حرفه‌ای مفهومی است که می‌تواند کارکنانی اجتماعی به وجود آورد که هم با توجه به مشغولیت شخصی و هم مسئولیت اجتماعی عمل کنند (بنکز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). کاشر<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) در تعریفی دیگر از اخلاق حرفه‌ای تصریح می‌نماید اخلاق حرفه‌ای یعنی خودتنظیمی<sup>۴</sup> و خدمات هماهنگ برای عموم مردم. در واقع خود مقرراتی به معنای حرفه‌ای بودن نیست بلکه شامل خدمات اجتماعی برای عموم مردم می‌باشد. اخلاق حرفه‌ای بایستی در راستای ارزش‌های اصیل جامعه باشد. هم‌چنین بنکز (۲۰۰۹) سه عنصر برای اخلاق در زندگی حرفه‌ای بیان می‌نماید که عبارتند از: تعهد (یعنی تعهد داشتن نسبت به دامنه‌ای از ارزش‌های شخصی، سیاسی، حرفه‌ای و اجتماعی)، شخصیت (شخصیت و ویژگی‌های روحی افراد که منجر به اقدامات خاصی می‌شود مورد ملاحظه قرار گیرد) و زمینه و بافت (به این معنا که کار انسان در یک زمینه خاصی مرتبط با سیاست‌ها، حرفه، ماموریت استخدام و ... صورت می‌گیرد).

<sup>1</sup> terhart & et

<sup>2</sup> Banks

<sup>3</sup> Kasher

<sup>4</sup> Self -Regulation

قراملکی (۱۳۸۲: ۹۱) عنوان می‌کند که اخلاق حرفه‌ای بر دو امر متمایز اما مرتبط اطلاق می‌شود: گاهی اخلاق حرفه‌ای را در کسب و کار، مدیریت اجرایی و محیط عینی حرفه مطرح می‌کنیم و عملکرد اخلاقی در کسب و کار را مورد بررسی قرار می‌دهیم و گاهی مراد از آن شاخه‌ای از دانش بشری است که نظام‌دار و روشمند در مراکز آموزشی و پژوهشی رشد می‌یابد. دانشی که به صورت تخصصی به تحلیل مسائل اخلاقی در حرفه کسب و کار می‌پردازد.

در نهایت میرکمالی (۱۳۹۲: ۳۴۸) در تعریفی جامع از اخلاق حرفه‌ای، معتقد است که اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از وظایف، استانداردها، اصول و الزامات اخلاقی - ارزشی در رابطه با مشاغل هستند که عملکرد، رفتار و روابط شاغلین را از نظر میزان درستی یا نادرستی مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

بنابراین اخلاق حرفه‌ای چارچوبی رفتاری را ارائه می‌دهد و همان‌طور که قبلاً نیز اشاره شد چگونگی پنداشت از خود یا همان خودپنداره می‌تواند بر روی نوع رفتارها، روابط و تلاش‌های انسان اثرگذار باشد. از دیدگاه علم روانشناسی تعاریف متنوعی از خودپنداره ارائه شده‌است. ممکن است بتوان به‌طور کلی خودپنداره را به‌عنوان تصویری که از خودمان داریم تعریف نمود (دیباج‌نیا، ۱۳۸۴). در چنددهه اخیر دیدگاه روانشناسان درباره ماهیت خودپنداره متحول گردیده‌است. صاحب‌نظران اولیه ماهیت خودپنداره را تک‌بعدی واحد و ثابت فرض می‌کردند. در حالی که صاحب‌نظران معاصر بر این باورند که خودپنداره یک سازه پویا و چندبعدی است. در دیدگاه معاصر خودپنداره یک طرحواره شناختی تلقی می‌گردد (کامپل و همکاران، ۱۹۹۶ به نقل از شیخ‌الاسلامی و لطیفیان، ۱۳۸۱). خودپنداره به‌معنای دید جامع فرد درباره خودش است (گلاور، ۱۳۸۲ به نقل از دولت‌آبادی ۱۳۸۶).

در پژوهش‌های جدید روانشناختی، خودپنداره از جمله موضوعاتی است که توجه زیادی را به خود معطوف ساخته‌است. از نظر راجرز و کلی، مفهوم خود نقش مهمی در یکپارچه‌ساختن عملکرد انسان داشته‌است. خودپنداره محور نظریه راجرز است. راجرز معتقد بود وقتی با مردم اطراف خود در تعامل هستیم شروع به ایجاد خودپنداره می‌کنیم. خودپنداره بر پایه نظرات دیگران نسبت به ما شکل می‌گیرد. ما خودمان را بر اساس آنچه دیگران درباره ما فکر می‌کنند ارزشیابی می‌کنیم، نه براساس آن‌چه که احساس و درک می‌نماییم (کدیور، ۱۳۸۲ به نقل از

کاوسیان و کدیور، ۱۳۸۴). مک‌آدامز<sup>۱</sup> (۱۹۸۴) به نقل از یارمحمدیان (۱۳۸۵) خودپنداره را به- معنای نگرش، شامل نام مشخص، نوع احساسات نسبت اندام و بدن خود، تصور از کل بدن جنسیت و سن می‌داند. او می‌گوید هسته مرکزی خودپنداره شامل خصوصیات دیگری نیز است که غیرمستقیم تر نمود دارند، مانند طبقه اجتماعی، اقتصادی، مذهب، پیشرفت‌های فردی و یا هر عامل دیگری که او را از دیگران جدا می‌سازد.

در ایران مبحث یادگیری سازمانی موضوعی به نسبت جدید است و مطالعات محدودی در- خصوص ارزیابی سازمان‌های کشور در این خصوص صورت گرفته‌است (سرلک و همکاران، ۲۰۱۱ به نقل از قاسم‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵). در بین پژوهش‌های انجام شده نیز، چون بسیاری از آن‌ها درباره سازمان‌های غیرآموزشی اعم از تولیدی، ورزشی و ... است، دربردارنده جوامع آماري و متغیرهای متفاوت از پژوهش حاضر مانند نوآوری سازمانی، عملکرد سازمانی و غیره می‌باشد. با این وجود در ادامه به برخی از تحقیقات مرتبط اشاره خواهد شد. قاسم‌زاده و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود تحت عنوان اثر میانجی اخلاق حرفه‌ای در رابطه بین سرمایه فکری، یادگیری سازمانی و تسهیم دانش، رابطه معناداری را بین اخلاق حرفه‌ای و یادگیری سازمانی در بین اعضای هیئت علمی به دست نیآورده‌اند. هم‌چنین بیوکانی (۱۳۹۳) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود تحت عنوان بررسی وضعیت میزان یادگیری سازمانی در مدارس شهرستان بهمنی و رابطه آن با اخلاق کار و تعهد سازمانی کارکنان گزارش می‌کند که وضعیت یادگیری سازمانی در مدارس شهرستان بهمنی از نگاه دبیران، در سطح مطلوبی نیست اما اخلاق کار وضعیت خوبی دارد. هم‌چنین یادگیری سازمانی و مولفه‌هایش به نسبت بسیار ضعیفی قادر به پیش‌بینی اخلاق کار می‌باشند. برخی تحقیقات به بررسی وضعیت یادگیری سازمانی در محیط- های آموزش و پرورش پرداخته‌اند. الزامی (۱۳۹۱) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود تحت عنوان بررسی رابطه سبک‌های رهبری مدیران با یادگیری سازمانی در مدارس متوسطه شهری، سطح یادگیری سازمانی در این مدارس را بالاتر از متوسط گزارش داده و بیان می‌کند که مولفه یادگیری تیمی ۷۵ درصد واریانس یادگیری سازمانی را تبیین می‌نماید. مرادی (۱۳۹۰) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود به بررسی میزان برخورداری از سازوکارهای یادگیری سازمانی در مدارس دولتی و غیردولتی شهر اردبیل پرداخته و به این نتیجه دست یافته که تفاوتی بین مدارس دولتی و غیردولتی به‌طور یکسانی از سازوکارهای یادگیری سازمانی برخوردار هستند. میراسماعیلی (۱۳۸۶) در پژوهشی به بررسی و مقایسه مدیریت دانش و یادگیری سازمانی در

<sup>۱</sup> McAdams

مدارس هوشمند و مدارس عادی شهر تهران پرداخته است. نتایج این تحقیق حاکی از آن است که سطح یادگیری سازمانی در مدارس عادی پایین تر از میانگین جامعه و یادگیری سازمانی در مدارس هوشمند بالاتر از میانگین و در سطح مطلوب می باشد. علاوه بر این، همان طور که در مدل مفهومی پژوهش نیز آمده است، اخلاق حرفه ای از مولفه هایی مانند صداقت، احترام، عدالت، همدردی، مسئولیت پذیری و ... تشکیل شده است. پژوهش های متعددی به مطالعه رابطه بین این مولفه ها با یادگیری سازمانی پرداخته اند. رستگار و همکاران (۱۳۹۵) به ارائه مدل علی پیش بینی یادگیری سازمانی بر اساس عدالت سازمانی و اعتماد سازمانی پرداخته اند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که ۳۲ درصد واریانس یادگیری سازمانی توسط عدالت سازمانی قابل تبیین است و عدالت به طور معناداری بر یادگیری سازمانی اثر غیرمستقیم دارد. عبدالله زاده و همکاران (۱۳۹۴) به بررسی رابطه اعتماد سازمانی با یادگیری سازمانی در بین کارکنان آموزش و پرورش شهر بابل پرداخته و سطح یادگیری سازمانی در بین آن ها را بالاتر از حد متوسط گزارش کرده اند. در این پژوهش بین مولفه درستی و صداقت و یادگیری سازمانی ارتباط معناداری به دست نیامده است. شمس و همکاران (۱۳۹۳) به بررسی تاثیر سازمان یادگیرنده بر عملکرد سازمانی با واسطه یادگیری سازمانی پرداخته اند. نتایج این تحقیق حاکی از آن است که رابطه معناداری بین همه ابعاد سازمان یادگیرنده با یادگیری سازمانی غیر از بعد تسلط فردی وجود دارد. فرهنگ و همکاران (۱۳۸۹) نیز در پژوهشی با عنوان بررسی ساختار عاملی اعتماد سازمانی و رابطه مولفه های آن با یادگیری سازمانی به این نتیجه رسیده اند که رابطه معنی داری بین اعتماد، خیرخواهی و صلاحیت با یادگیری سازمانی برقرار است. قربان زاده و اسدیپور (۱۳۸۸) با بررسی نقش مولفه های مدیریت کنکاش - سبیرنتیک در فرآیند یادگیری سازمانی به این نتیجه رسیده اند که مولفه عدالت در پرداخت به طور مستقیم بر فرآیند یادگیری سازمانی تاثیر گذار است. هم چنین در پژوهش هایی به بررسی رابطه بین خودپنداره و یادگیری پرداخته شده است. طالب زاده و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان این نتیجه را عنوان می دارند که خودپنداره با یادگیری خودتنظیم رابطه معنادار دارد. نیکدل و همکاران (۱۳۹۱) نیز به بررسی رابطه بین خودپنداره تحصیلی، هیجان های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان پرداخته و عنوان می کند که رابطه مثبت و معنی داری بین خودپنداره تحصیلی و یادگیری خودگردان وجود دارد.

از آن جا که یکی از مؤلفه های مشابه بین اخلاق حرفه ای و سرمایه اجتماعی، ارتباطات اجتماعی است، گل مرادی و ستاری (۲۰۱۶) در پژوهشی تحت عنوان تاثیر سرمایه اجتماعی و

سبک‌های رهبری بر یادگیری سازمانی به اثر مثبت این مولفه بر یادگیری سازمانی اشاره نموده‌اند. نتایج پژوهش الهیاری و همکاران (۲۰۱۱) تحت عنوان بررسی رابطه بین توانمندسازی روانشناختی و یادگیری سازمانی در دانشگاه تهران به‌عنوان یک سازمان آموزشی نشان می‌دهد هر دو گروه مدیران و کارمندان و هم زنان و مردان از میزان یادگیری سازمانی بالاتر از میانگین جامعه برخوردار هستند. هرناس و همکاران (۲۰۰۸) نیز به بررسی رابطه بین یادگیری سازمانی و عملکرد سازمانی در شرکت‌های کروسایایی پرداخته‌اند. نتایج نشان از آن دارد که سطح یادگیری سازمانی در این شرکت‌ها بالاتر از میانگین جامعه است.

در نهایت بنا بر آنچه مطرح شد پژوهش حاضر در پی بررسی نقش خودپنداره مدیران بر یادگیری سازمانی با میانجی‌گری اخلاق حرفه‌ای است. از آن‌جا که آموزش و پرورش از مهم‌ترین سیستم‌های اجتماعی است که بخش اعظمی از افراد جامعه با آن درگیر بوده و مسئولیت تربیت و رشد نیروهای انسانی را به عهده دارد، این تحقیق با تمرکز بر مدارس و مدیران آن به دنبال روشن ساختن نقش خودپنداره مدیران مدارس با میانجی‌گری اخلاق حرفه‌ای بر یادگیری سازمانی است.

### سوالات پژوهش

۱. وضعیت یادگیری سازمانی، اخلاق حرفه‌ای و خودپنداره در بین مدیران مدارس ناحیه ۱ شهری چگونه است؟
۲. آیا ابعاد اخلاق حرفه‌ای، قابلیت پیش‌بینی یادگیری سازمانی را دارد؟
۳. آیا خودپنداره، بر اخلاق حرفه‌ای تاثیرگذار است؟
۴. آیا خودپنداره بر یادگیری سازمانی تاثیرگذار است؟
۵. آیا اخلاق حرفه‌ای بر یادگیری سازمانی تاثیرگذار است؟
۶. آیا خودپنداره با میانجی‌گری اخلاق حرفه‌ای بر یادگیری سازمانی تاثیرگذار است؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف، کاربردی و از جهت گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، کلیه مدیران مدارس ناحیه یک شهر ری به تعداد ۱۵۴

<sup>1</sup> Hernaus & et



نفر می‌باشد. حجم نمونه آماری با استفاده از فرمول کوکران و با احتساب خطای ۰/۵ معادل ۱۱۱ نفر است. از بین پرسشنامه‌های توزیع شده، تعداد ۱۰۹ پرسشنامه جمع‌آوری و وارد تحلیل آماری شد. همچنین از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب استفاده شده است.

## ابزار پژوهش

در این پژوهش به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های تغییر یافته یادگیری سازمانی نیفه و همکاران<sup>۱</sup> (۱۹۹۰)، خودپنداره کارل راجرز<sup>۲</sup> (۱۹۵۷) و اخلاق حرفه‌ای (حسینی، ۱۳۹۳) استفاده شده است. روایی محتوایی هر سه پرسشنامه توسط استاد تمام مدیریت آموزشی دانشگاه تهران و یکی از فارغ‌التحصیلان دکتری تخصصی مدیریت آموزشی این دانشگاه تأیید شده است. الف) پرسشنامه تغییر یافته یادگیری سازمانی نیفه و همکاران (۱۹۹۰): این پرسشنامه، پرسشنامه تغییر یافته نیفه و همکاران (۱۹۹۰) است که دو بعد اشتراک دانش و تفکر سیستمی توسط کاظم‌پور (۱۳۹۱) به آن اضافه شده است. این پرسشنامه شامل ۹ مولفه (چشم‌انداز مشترک، فرهنگ سازمانی، کار و یادگیری تیمی، اشتراک دانش، تفکر سیستمی، رهبری مشارکتی، توسعه شایستگی کارکنان، ساختار سازمانی، استراتژی) ۳۶ سوال و طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می‌باشد که ضریب آلفای این ابعاد به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۶۷، ۰/۶۵، ۰/۷۲، ۰/۸۴، ۰/۴۴، ۰/۷۲ و ۰/۵۳ بدست آمد. همچنین آلفای کل پرسشنامه ۰/۹۲ بدست آمده است.

ب) پرسشنامه اخلاق حرفه‌ای (حسینی، ۱۳۹۳): این پرسشنامه دارای ۸ مولفه (صداقت، عدالت، احترام، مسئولیت‌پذیری، قانون‌مداری، ارتباطات اجتماعی، حفظ کرامت انسانی و همدردی) و ۳۴ سوال می‌باشد، ضریب پایایی این مولفه‌ها به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۹، ۰/۹۴، ۰/۵۲، ۰/۹۱، ۰/۸۷، ۰/۹۴، ۰/۹۳ بدست آمد. همچنین ضریب آلفای کل پرسشنامه ۰/۹۵ بدست آمده است.

ج) پرسشنامه خودپنداره راجرز (۱۹۵۷): این پرسشنامه شامل دو فرم ۲۵ سوالی است که خودپنداره واقعی و آرمانی را اندازه‌گیری می‌نماید. در این پژوهش با توجه به اهداف و موضوع، خود آرمانی کاربرد نداشته و در نتیجه تنها از فرم خودپنداره واقعی استفاده شده است. ضریب آلفای این پرسشنامه مطابق با داده‌های به دست آمده از پژوهش حاضر، ۰/۸۶ محاسبه شده است.

<sup>1</sup> Nifa et al

<sup>2</sup> Rogers

## یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاضر در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه شده است. در بخش توصیفی، به توصیف نمونه پژوهش و اطلاعات دموگرافیک آن پرداخته خواهد شد. در پژوهش حاضر، آمار جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان در خصوص جنس نشان می‌دهد که ۵۱/۲ درصد از پاسخ‌دهندگان زن و ۴۸/۶ درصد از پاسخ‌دهندگان مرد می‌باشند. نتایج بررسی سطح تحصیلات نشان داد: ۷/۴ درصد فوق دیپلم، ۵۰/۰ درصد کارشناسی، ۳۸/۹ درصد کارشناسی ارشد و ۲/۱ درصد دکتری می‌باشند.

برای پاسخ‌گویی به سوال اول پژوهش و بررسی وضعیت متغیرهای یادگیری سازمانی، اخلاق حرفه‌ای و خودپنداره در بین مدیران مدارس ناحیه ۱ شهری از آزمون تی تک‌نمونه‌ای استفاده شده است. در جدول شماره ۲، میانگین، انحراف معیار، مقدار  $t$  و سطح معناداری گزارش شده است.

جدول شماره ۲: نتایج آزمون  $t$  تک‌نمونه‌ای برای متغیرهای یادگیری سازمانی، اخلاق حرفه‌ای و

خودپنداره

متغیرها	N	M	SD	df	t	Sig.
یادگیری سازمانی	۱۰۹	۳/۹۹	۰/۵۲۳	۱۰۸	۱۹/۸۰	۰/۰۰
اخلاق حرفه‌ای	۱۰۹	۳/۸۷	۰/۸۸۱	۱۰۸	۱۰/۳۶	۰/۰۰
خودپنداره	۱۰۹	۴/۰۰۷	۰/۴۰۷	۱۰۸	۲۵/۷۹	۰/۰۰

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، سطح معناداری آزمون  $t$  برای هر سه متغیر کم‌تر از ۰/۰۱ بوده و بنابراین فرض برابر بودن میانگین متغیرها با میانگین نظری (عدد ۳) رد می‌شود. از آنجا که میانگین تمام متغیرها از میانگین نظری بالاتر بوده و بنابراین مقدار  $t$  برای همه آن‌ها مثبت است، در نتیجه می‌توان نتیجه گرفت، سطح یادگیری سازمانی، اخلاق حرفه‌ای و خودپنداره در بین مدیران مدارس ناحیه ۱ شهری از سطح میانگین نظری بالاتر بوده و مطلوب ارزیابی می‌شود.

به‌منظور بررسی سوال دوم پژوهش، از رگرسیون همزمان استفاده شده است. همان‌طور که در جدول شماره ۳ گزارش شده است، از میان مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای، احترام با یادگیری سازمانی همبستگی چندگانه معنی‌داری داشته است. مقدار بتا نشان داد که احترام، قابلیت پیش‌بینی ۳۳ درصد از تغییرات یادگیری سازمانی را داشته است.

جدول شماره ۳: نتایج تحلیل رگرسیون هم‌زمان بین مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای و یادگیری سازمانی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	مقداربتای استاندارد	مقدار ثابت	R <sup>2</sup>	مقدار t	سطح معناداری
یادگیری سازمانی	صداقت	-۰/۰۹	۱۴۰/۳۷	۰/۰۴۷	۰/۳۸	۰/۷۰۴
	عدالت	-۰/۰۰۶				۰/۹۷۲
	احترام	۰/۳۳				۰/۰۱۵
	مسئولیت	۰/۱۶				۰/۲۵۳
	قانون‌مداری	۰/۰۳				۰/۸۸۱
	ارتباطات	-۰/۰۱				۰/۹۵۱
	کرامت انسانی	-۰/۱۰				۰/۶۶۹
	همدردی	-۰/۲۳				۰/۳۵۰

جهت بررسی سؤالات سه تا شش، از روش الگویابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار لیزرل استفاده شده است (جدول ۴ و ۵، نمودارهای ۱ و ۲).

پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی مانند نسبت مجذور خی به درجه آزادی<sup>۱</sup>، شاخص برازندگی افزایشی<sup>۲</sup>، جذر میانگین مجذورات خطای تقریب<sup>۳</sup>، شاخص برازندگی هنجار شده<sup>۴</sup> و سایر شاخص‌ها نشان می‌دهند که مدل ساختاری خودپنداره، اخلاق حرفه‌ای و یادگیری سازمانی، از برازش نسبتاً خوبی با داده‌ها برخوردار است (جدول ۴ و نمودار ۱).

جدول شماره ۴: شاخص‌های برازش مدل خودپنداره، اخلاق حرفه‌ای و یادگیری سازمانی

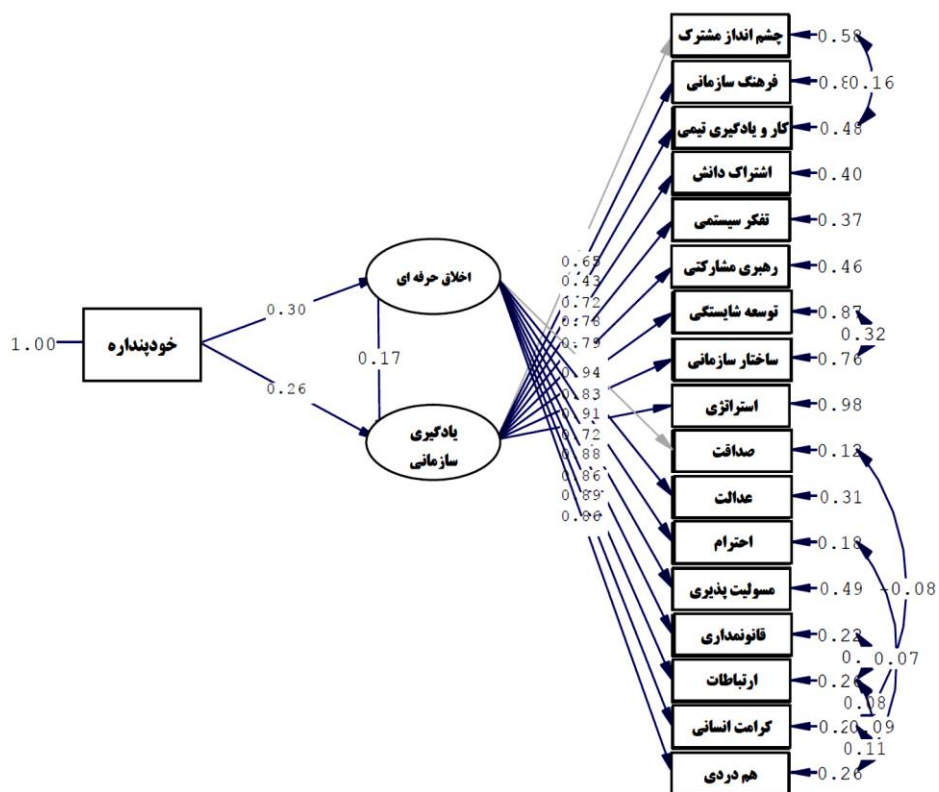
شاخص برازندگی	$\chi^2/df$	RFI	RMSEA	NFI	NNFI	IFI
دامنه پذیرش	1- 5	>0.05	<0.08	>0.9	>0.9	0 - 1
مقدار محاسبه شده	۱/۴۶	۰/۹۱	۰/۰۶۶	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۹۷

<sup>۱</sup>  $\chi^2/df$

<sup>۲</sup> IFI

<sup>۳</sup> RMSEA

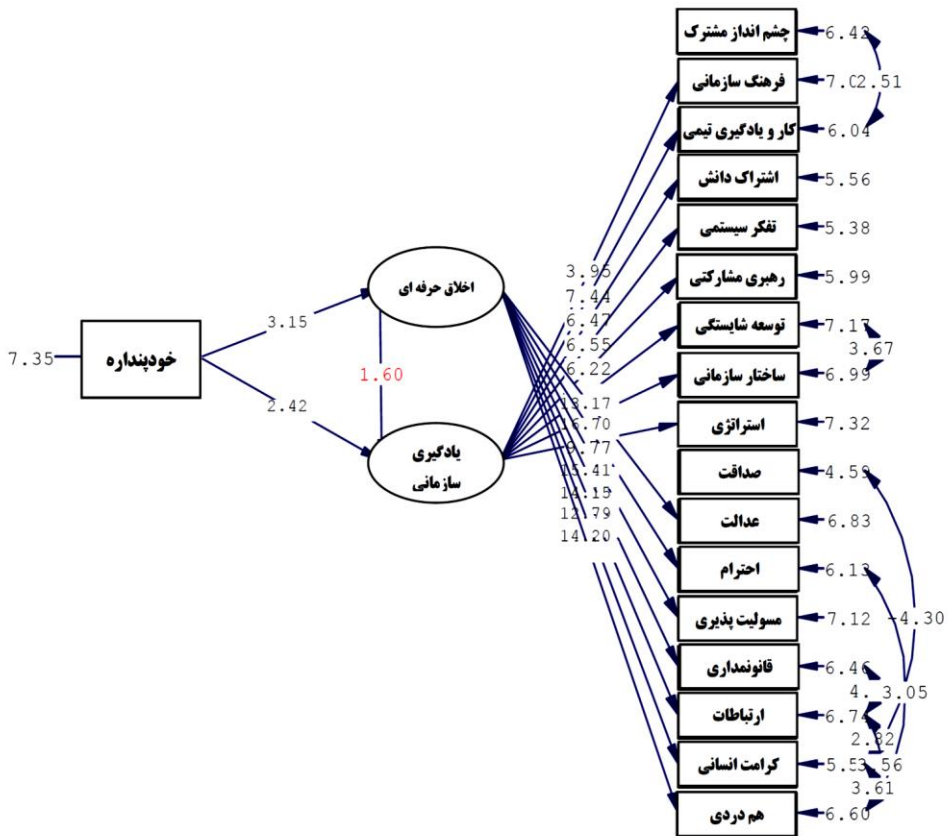
<sup>۴</sup> NFI



Chi-Square=183.42, df=125, P-value=0.00052, RMSEA=0.066

نمودار ۱. مدل ساختاری خودپنداره، اخلاق حرفه ای و یادگیری سازمانی (ضرایب مسیر)

جهت بررسی معنادار بودن روابط بین متغیرها از آماره آزمون  $t$  یا همان  $t$ -value استفاده شد. از آنجا که معناداری در سطح خطای ۰/۰۵ بررسی شده، بنابراین اگر میزان مقادیر حاصله با آزمون  $t$ -value از  $\pm 1.96$  کوچک تر محاسبه شود، رابطه معنادار نیست. مقدار آزمون  $t$  محاسبه شده میان خودپنداره و اخلاق حرفه ای (۳/۱۵) و یادگیری سازمانی (۲/۴۲) به دست آمده که در سطح ۰/۰۵ معنادار است. میزان  $t$  محاسبه شده بین اخلاق حرفه ای و یادگیری سازمانی (۱/۶۰) و رابطه غیرمستقیم خودپنداره با یادگیری سازمانی از طریق اخلاق حرفه ای (۱/۴۳) بدست آمد که در سطح ۰/۰۵ معنادار نمی باشد (نمودار ۲).



Chi-Square=183.42, df=125, P-value=0.00052, RMSEA=0.066

نمودار ۲. مدل ساختاری خودپنداره، اخلاق حرفه‌ای و یادگیری سازمانی (مقادیر تی)

نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که از بین ۴ مسیر بررسی شده در مدل پژوهش حاضر، دو مسیر تاثیر خودپنداره بر اخلاق حرفه‌ای و یادگیری سازمانی معنادار شده است. بر این اساس، خودپنداره بر اخلاق حرفه‌ای ( $\gamma=0/30$ ) و یادگیری سازمانی ( $\gamma=0/26$ ) تاثیر داشته است. اما اخلاق حرفه‌ای بر یادگیری سازمانی تاثیرگذار نبوده است. همچنین، خودپنداره به طور غیرمستقیم و از طریق اخلاق حرفه‌ای بر یادگیری سازمانی تاثیرگذار نبوده است.

جدول شماره ۵: مسیرهای بررسی شده در مدل

وضعیت	ضریب مسیر	مقدار آماره آزمون	مسیر
معنادار	مستقیم ۰/۳۰	*۳/۱۵	خودپنداره ← اخلاق حرفه ای
معنادار	مستقیم ۰/۲۶	**۲/۴۲	خودپنداره ← یادگیری سازمانی
رد	مستقیم ۰/۱۷	۱/۶۰	اخلاق حرفه ای ← یادگیری سازمانی
رد	غیرمستقیم ۰/۰۳	۱/۴۳	خودپنداره ← اخلاق حرفه‌ای ← یادگیری سازمانی

\*\* معنی‌داری سطح  $p < 0/01$  / \* معنی‌داری سطح  $p < 0/05$

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناخت نقش خودپنداره بر یادگیری سازمانی با میانجی‌گری اخلاق حرفه‌ای انجام شده‌است. همان‌طور که قبلاً نیز اشاره شد، در ایران مبحث یادگیری سازمانی موضوعی به نسبت جدید است و مطالعات نسبتاً محدودی در خصوص ارزیابی سازمان‌های کشور در این خصوص صورت گرفته‌است. در این بین قاعدتاً سهم سازمان‌های آموزشی به نسبت کم‌تر است. با این وجود تحقیقاتی چند به مطالعه این موضوع در سازمان‌های آموزشی پرداخته و اهمیت آن را نشان داده‌اند. پژوهش‌هایی از قبیل قاسم‌زاده و همکاران (۱۳۹۵)، رستگار و همکاران (۱۳۹۵)، عبدالله‌زاده و همکاران (۱۳۹۴)، بیوکانی (۱۳۹۳)، گل‌مرادی و ستاری (۲۰۱۶) و اللهیاری و همکاران (۲۰۱۱) و هرناس و همکاران (۲۰۰۸). مجموع این پژوهش‌ها نتیجه واحدی را در رابطه با یادگیری سازمانی در محیط‌های آموزشی ارائه نمی‌دهند، به‌صورتی که برخی از آن‌ها بیان‌کننده وضعیت خوب این متغیر و برخی نشان‌دهنده نیاز بیشتر به پیاده‌سازی آن در این محیط‌ها دارد. این مسئله به خوبی نشان می‌دهد که اولاً سازمان‌های ما در این رابطه یک‌دست نبوده و ثانیاً نیاز بیشتری به پژوهش‌های گسترده‌تر در این حوزه وجود دارد.

نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن بود که احترام به عنوان یکی از ابعاد اخلاق حرفه‌ای قابلیت پیش‌بینی یادگیری سازمانی را داشته‌است. پژوهشی که به صورت مستقل به بررسی این موضوع بپردازد یافت نشد؛ اما برخی تحقیقات رابطه بین سایر مولفه‌های اخلاق حرفه‌ای با یادگیری سازمانی را مورد تایید قرار می‌دهند. به‌طور مثال رستگار و همکاران (۱۳۹۵) به این نتیجه رسیده‌اند که عدالت به‌طور معناداری بر یادگیری سازمانی اثر غیرمستقیم دارد. اما عبدالله‌زاده و همکاران (۱۳۹۴) رابطه معناداری بین مولفه‌های درستی و صداقت و یادگیری

سازمانی به دست نیآورده‌اند. هم‌چنین قربان‌زاده و اسدپور تاثیر مستقیم عدالت بر یادگیری سازمانی را تایید نموده‌اند. هم‌چنین بر اساس نظر برخی صاحب‌نظران مانند اسمیت (۲۰۱۶) هرچه محیط سازمان آکنده از احترام، صداقت و اعتماد باشد، یادگیری سازمانی بهتر اتفاق خواهد افتاد. پس لازم است برای بهبود هرچه بیشتر یادگیری سازمانی، هرچه بیشتر به دنبال نهاده‌ها کردن این موارد بود.

علاوه بر این نتایج پژوهش نشان داد که خودپنداره بر اخلاق حرفه‌ای تاثیرگذار بوده‌است. پژوهش‌های دیگری که به مطالعه این دو متغیر به صورت توامان بپردازد یافت نشد که خود مویدی بر نیاز به تحقیقات گسترده و بیشتر در این زمینه می‌باشد. اما با توجه به مبانی نظری مطرح شده حصول چنین نتیجه‌ای قابل پیش‌بینی بود؛ چرا که اخلاق حرفه‌ای دربردارنده یک-سری چارچوب‌ها و قواعد رفتاری می‌باشد که درواقع رفتارهای درست و به‌هنجاری را در حیطه شغل هر فرد از او طلب می‌کند. ازسویی براساس نظر صاحب‌نظران پنداشت مثبت افراد از خود تاثیر قابل توجهی بر رفتار مثبت آن‌ها و حتی تجربه‌های پیروزی و موفقیت آن‌ها دارد. مجموع این موارد با نتیجه گزارش شده مبنی بر تاثیر خودپنداره بر اخلاق حرفه‌ای سازگار است.

در ادامه تاثیرگذاری خودپنداره بر یادگیری سازمانی نیز تایید شد. پژوهشی که دقیقاً رابطه بین این دو متغیر را مطالعه نماید یافت نشد، اما برخی تحقیقات تاثیر خودپنداره بر سایر اشکال یادگیری مانند یادگیری خودگردان و خودتنظیم پرداخته‌اند. دراین‌راستا نیکدل و همکاران (۱۳۹۱) رابطه مثبت و معنی‌داری را بین خودپنداره تحصیلی و یادگیری خودگردان گزارش کرده‌است. هم‌چنین طالب‌زاده و همکاران (۱۳۹۰) این نتیجه را عنوان می‌کنند که خودپنداره رابطه معنی‌داری با یادگیری خودتنظیم دارد. از آن‌جا که طبق نظر برخی صاحب‌نظران همانند پدler و همکاران<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) فرصت‌های خودتوسعه‌ای و خودیادگیری از مولفه‌های مهم یادگیری سازمانی به‌شمار می‌آیند، نتایج این تحقیقات کمک می‌کند که با ارتقاء خودپنداره افراد به گسترش یادگیری خودگردان و خودتنظیم پرداخته و قاعدتاً به دنبال آن شاهد ارتقاء یادگیری سازمانی باشیم.

نتیجه دیگری که از پژوهش حاضر به دست آمده، عنوان می‌کند که اخلاق حرفه‌ای بر یادگیری سازمانی تاثیرگذار نبوده‌است. نتایج پژوهش قاسم‌زاده و همکاران (۱۳۹۵) نیز مویید این نتیجه می‌باشد. اما به‌طور بالعکس قابلیت پیش‌بینی یادگیری سازمانی نسبت به اخلاق کار در پایان‌نامه ارشد بیوکانی (۱۳۹۳) تایید شده‌است. نگاهی به مبانی نظری پژوهش و مقایسه

<sup>۱</sup> Pedler et al

مؤلفه‌های مورد مطالعه، این انتظار را ایجاد می‌کند که گسترش اخلاق حرفه‌ای تاثیر مثبتی بر ارتقاء فرآیندهای یادگیری و اشتراک دانش در سازمان داشته باشد، چنانچه در پژوهش‌های مختلفی هم‌چون اخوان و یزدی مقدم (۱۳۹۲) نیز به آن اذعان شده است؛ اما به نظر می‌رسد از آن جا که از یک سو غالب مؤلفه‌ها و ابزارهای اخلاق حرفه‌ای، اخلاق را در سطح فردی بررسی کرده و صرفاً وضعیت خود مخاطب را مورد پرسش قرار می‌دهند و از سوی دیگر یادگیری سازمانی به فرآیندهای سازمانی اتمام داشته و کلیت فرآیندهای سازمان را مورد سوال قرار می‌دهد؛ در نتیجه انطباق مورد انتظار بین این دو متغیر، چندان حاصل نمی‌شود. از این رو به نظر می‌رسد که ضروری است در مطالعات اخلاقی نیز نگاهی کاملاً فرآیندی به این موضوع وجود داشته باشد. علاوه بر این، برخی شواهد میدانی حاکی از آن است که گاهاً برخی مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای همچون قانون‌مداری و مسئولیت‌پذیری در شرایط موجود مدارس، می‌تواند در تعارض با یادگیری سازمانی باشد. به بیان روشن‌تر، برخی قوانین و مسئولیت‌هایی که در حال حاضر در برخی مدارس برای معلمان وضع می‌شود، آن‌ها را به روزمرگی و یکنواختی هر چه بیشتر سوق داده و چه بسا اگر معلمی به دنبال یادگیری بیشتر باشد، می‌بایست برخی رویه‌ها و مسئولیت‌های جاری خویش را کنار بگذارد، در نتیجه چه بسا در نهایت بین مؤلفه‌های مذکور همراستایی چندانی وجود نداشته باشد.

در نهایت تاثیر خودپنداره بر یادگیری سازمانی با میانجی‌گری اخلاق حرفه‌ای نیز تایید نشده است. پژوهشی که که این سه متغیر را با یکدیگر مطالعه نمایند، یافت نشد؛ اما با توجه به عدم تأثیرگذاری اخلاق حرفه‌ای بر یادگیری سازمانی و تحلیلی که در این باره بیان شد، چنین نتیجه‌ای می‌تواند دور از انتظار نباشد.

در مجموع ملاحظه این نکته لازم به نظر می‌رسد که تاثیر پنداشت افراد نسبت به خود بر بسیاری از چارچوب‌های رفتاری مانند اخلاق و یادگیری تاثیرگذار است. در نتیجه قبل از هر اقدامی می‌بایست حوزه نگرش کارکنان و مدیران مورد توجه قرار گیرد. کارکنانی که خود را افرادی با ارزش‌تر، معتبرتر، با استعدادتر و خوب‌تر می‌دانند قاعدتاً می‌توانند اخلاق بهتری از خود بروز داده و یادگیری بیشتری داشته باشند. این مسئله افق جدیدی را در نهادینه کردن یادگیری فراروی محققان و مدیران قرار می‌دهد. از آن جا که علل مختلف مانند تجربیات گذشته، گروه‌های مرجع، روابط اجتماعی، افراد مهم دیگر و انتظارات مدیران بر روی خودپنداره تاثیرگذار هستند (میرکمالی: ۱۳۹۳: ۲۷۷).

از این رو پیشنهاد می‌شود، تلاش شود مدیرانی گزینش و انتخاب شوند که دید مثبتی نسبت به همکارانشان داشته، به آن‌ها اعتماد نمایند؛ چراکه باعث شکل‌گیری خودپنداره



مثبت در آن‌ها شده و براخلاق و یادگیریشان نیز موثر خواهد بود. در همین راستا به تفویض اختیار، واگذاری مسئولیت به مدیران و کارکنان و توانمندسازی آن‌ها پرداخته شود. به تشکیل گروه‌های اجتماعی با تعاملات زیاد، در سازمان مبادرت شود. آموزش‌هایی اجرا شود تا کارکنان یادگیرند، تلقین‌های مثبت و مستمری نسبت به همکاران خود داشته باشند. برنامه‌ها و سیاست‌هایی برای فرهنگ‌سازی و نهادینه کردن رفتارهای احترام‌آمیز در سازمان‌ها صورت گیرد.

در راستای گسترش پژوهش‌های مرتبط پیشنهاد می‌شود اولاً با توجه به استفاده از ابزارهایی مبتنی بر خوداظهاری مدیران، در پژوهش‌هایی به بررسی این متغیرها با توجه به نظر سایر کارکنان و دانش‌آموزان نسبت به آن‌ها پرداخته شود. با توجه به نتایج متناقض پژوهش‌های مرتبط با وضعیت یادگیری سازمانی در سازمان‌ها، تحقیقات جامع و گسترده‌تری در این باره به صورت مقایسه‌ای انجام گیرد. هم‌چنین با توجه به فقدان تحقیقاتی درباره مطالعه سه متغیر یادگیری سازمانی، خودپنداره و اخلاق حرفه‌ای به صورت توأمان به گسترش پژوهش‌هایی در این زمینه مبادرت گردد؛ و با توجه به نقش پررنگ مدیران در شکل‌دهی خودپنداره کارکنان پیشنهاد می‌شود در پژوهشی به مطالعه و بررسی آن پرداخته شود.

## منابع و ماخذ

- اخوان، پیمان؛ یزدی مقدم، جعفر (۱۳۹۲). بررسی توأم نقش اصول اخلاقی و مدیریت دانش بر عملکرد سازمانی. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۸ (۱۲): ۳۹-۵۴.
- امین بیدختی، علی‌اکبر؛ مکوند حسینی، شاهرخ و احسانی، زهرا (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی و مدیریت دانش در سازمان آموزش و پرورش شهرستان سمنان. *فصلنامه راهبرد*، ۵۹: ۱۹۱-۲۱۶.
- آراسته، حمیدرضا؛ جاهد، حسینعلی (۱۳۹۰). رعایت اخلاق در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی: گزینه‌ای برای بهبود رفتارها. *فصلنامه نشاء علم*، ۱ (۲): ۳۱-۴۰.
- بیک زاد، جعفر؛ حسین پور سنبلی، علیرضا و صادقی، محمد (۱۳۸۹). اخلاق حرفه‌ای. کار و جامعه، ۱۲۵-۱۲۶: ۴-۱۰.
- بیگی فرد، لاله (۱۳۹۲). *رابطه مدیریت دانش و یادگیری سازمانی با بهره‌وری کارکنان اداره آموزش و پرورش ناحیه ۲ شیراز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

- بیوکانی، جلیل (۱۳۹۳). بررسی وضعیت میزان یادگیری سازمانی در مدارس شهرستان بمبئی و رابطه آن با اخلاق کار و تعهد سازمانی کارکنان. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شهیدچمران اهواز.
- جمال زاده، محمد؛ غلامی، یونس و سیف، محمدحسن (۱۳۸۸). بررسی رابطه هوش سازمانی و یادگیری سازمانی در بین کارکنان و اعضا هیئت علمی منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی و ارائه الگوی جهت ارتقاء یادگیری سازمانی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۲، ۸۶-۶۳.
- حسینی، سید جواد (۱۳۹۳). بررسی رابطه اخلاق حرفه‌ای و کیفیت زندگی کاری/اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه تهران.
- حسینی دولت‌آبادی، فاطمه (۱۳۸۶). نقش خودپنداره در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان با تکیه بر وظایف معلمان. نشریه پیوند، ۳۳۱-۳۳۰، ۳۳-۳۹.
- دیباچ‌نیا، پروین (۱۳۸۴). بررسی مقایسه‌ای خودپنداره دانشجویان سال اول و چهارم دانشکده توانبخشی دانشگاه شهید بهشتی. مجله پژوهش در پزشکی، ۲۳۴، ۳-۲۳۱.
- رستگار، احمد؛ صیف، محمدحسن، کامیاب کلانتری، رویا و طالبی، سعید (۱۳۹۵). ارائه مدل علی پیش‌بینی یادگیری سازمانی بر اساس عدالت سازمانی در میان کارکنان اداره ورزش و جوانان استان فارس. پژوهش‌های معاصر در مدیریت ورزشی، ۶ (۱۱): ۴۰-۲۹.
- الزاملی، عصمت (۱۳۹۱). بررسی رابطه سبک‌های رهبری مدیران با یادگیری سازمانی در مدارس مقطع متوسطه شهرستان ری. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ شهابی، بهنام و یوزباشی، علیرضا (۱۳۸۵). سازمان یادگیرنده. تهران: انتشارات یسطرون.
- سینا، فاطمه صغری؛ محمدی چلمردی، حسن؛ عمادیان، سیده علیا (۱۴۰۰). رابطه بین سازمان یادگیرنده و یادگیری سازمانی با نقش میانجی توانمندسازی کارکنان آموزش و پرورش شرق استان مازندران. مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۱۱ (۲): ۱۳۰-۱۰۹.
- شمس، غلامرضا؛ پرداختچی، محمدحسن و ملکی، حاتم (۱۳۹۳). بررسی تاثیر سازمان یادگیرنده بر عملکرد سازمانی با واسطه یادگیری سازمانی: مطالعه موردی. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۰ (۳): ۲۸-۹.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه؛ لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۱). بررسی رابطه خودپنداره با سلامت عمومی و مولفه‌های آن در دانشجویان دانشگاه شیراز. تازه‌های علوم شناختی، ۱۶: ۱-۵.

- طالبزاده نوبریان، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عشوری نژاد، فاطمه و موسوی، سیدحسین (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مجله روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱(۴): ۸۰-۶۵.
- عاملی، منیژه (۱۳۸۸). رویکرد نظری به دانش اخلاق حرفه‌ای. *فصلنامه پژوهشی پژوهش نامه اخلاق*، سال ۱، شماره ۴، ۱۴۸-۱۱۳.
- عباسی، عنایت؛ حجازی، یوسف (۱۳۸۹). نقش رهبری، فرهنگ و یادگیری سازمانی در ارتقای عملکرد دانشکده‌های کشاورزی ایران (ایجاد دانشکده کشاورزی یادگیرنده). *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۵۶: ۷۹-۶۱.
- عبدالله‌زاده دلآوری، نرجس؛ ضامنی، فرشیده (۱۳۹۴). بررسی رابطه اعتماد سازمانی با یادگیری سازمانی در بین کارکنان آموزش و پرورش شهر بابل. *مجله نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۰(۲): ۴۹-۵۸.
- عسگری، ناصر؛ زارع‌پور نصیرآبادی، فضل‌الله و رزاقی، رویا (۱۳۹۳). نقش رهبری تحول‌گرا در توسعه یادگیری سازمانی. *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، ۶(۷): ۱۷۷-۹۹.
- فرح‌بخش، معین، لادن و سهامی، سوسن (۱۳۹۱). رابطه ساختار قدرت در خانواده با خودپنداره و سلامت روانی زنان معلم مقطع ابتدایی شهر داراب. *زن و مطالعات خانواده*، ۱۶، ۶۳-۴۹.
- فرهنگ، ابوالقاسم؛ سیادت، سیدعلی، مولوی، حسین و هویدا، رضا (۱۳۸۹). بررسی ساختارعاملی اعتمادسازمانی و رابطه مولفه‌های آن با یادگیری سازمانی در دانشگاه‌های دولتی جنوب شرق کشور. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، (۵۵): ۱۳۰-۱۱۱.
- قاسم‌زاده، ابوالفضل؛ ملکی، شیوا و شریفی، لیلی (۱۳۹۵). اثر میانجی اخلاق حرفه‌ای در رابطه بین سرمایه فکری، یادگیری سازمانی و تسهیم دانش. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۲۲، ۸۶-۷۶.
- قراملکی، فرامرز (۱۳۸۱). اخلاق حرفه‌ای در مدیریت علوی. *اندیشه حوزه*، ۳۲ و ۳۳، ۶۳-۷۸.
- قراملکی، فرامرز (۱۳۸۲). *اخلاق حرفه‌ای*. تهران: انتشارات قراملکی.
- قربانی‌زاده، وجه‌الله و اسدپور، امین (۱۳۸۹). نقش مدیریت کنکاش-سیبرنتیک در فرآیند یادگیری سازمانی. *فصلنامه مطالعات مدیریت*، ۶(۱۶): ۱۶۶-۱۲۵.
- کاظم‌پور، مریم (۱۳۹۱). *بررسی مدیریت رابطه یادگیری سازمانی با گرایش به نوآوری سازمانی در شرکت سهامی بیمه آسیا*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه تهران.
- کاوسیان، جواد؛ کدیور، پروین (۱۳۸۴). نقش برخی عوامل خانوادگی در خودپنداره خانوادگی دانش‌آموزان دبیرستانی. *فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی*، ۱۹، ۱۱۱-۹۱.

- مارکواد، مایکل (۱۳۸۸). *مبانی سازمان یادگیرنده*. (ترجمه مهدی ایران‌نژاد پاریزی)، تهران: نشر مدیران.
- مرادی پریخانی، زهرا (۱۳۹۰). *مقایسه مدارس متوسطه دخترانه دولتی و غیردولتی شهر اردبیل از لحاظ میزان برخورداری از سازوکارهای یادگیری سازمانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- میراسماعیلی، الهام (۱۳۸۶). *بررسی و مقایسه مدیریت دانش و یادگیری سازمانی در مدارس هوشمند و مدارس عادی شهر تهران*. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۲(۲): ۱۶۹-۱۴۹.
- میرکمالی، سیدمحمد و همکاران (۱۳۹۲). *فلسفه مدیریت*. تهران: انتشارات یسطرون.
- میرکمالی، سیدمحمد (۱۳۹۳). *رفتار و روابط در سازمان و مدیریت*. تهران: انتشارات یسطرون.
- میرکمالی، سیدمحمد؛ دماوندی، مجید ابراهیم و الزامی، عصمت (۱۳۹۴). *بررسی رابطه سبک‌های رهبری مدیران با یادگیری سازمانی در مدارس*. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳: ۴۷-۶۸.
- میرکمالی، سیدمحمد؛ نارنجی‌ثانی، فاطمه و اعلامی، فرنوش (۱۳۹۰). *بررسی رابطه رهبری تحول‌آفرین با یادگیری سازمانی (مورد مطالعه: شرکت سایپا)*. *پژوهش‌نامه مدیریت تحول*، ۶: ۲۷-۱.
- نصیری ولیک بنی، فخرالسادات؛ نویدی، پرویز (۱۳۹۵). *رابطه بین اخلاق حرفه‌ای و چابکی سازمانی: نقش میانجی توانمندسازی شناختی*. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*. سال ۱۵. شماره ۲. ۶۱-۶۸.
- نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ عربزاده، مهدی و کاووسیان، جواد (۱۳۹۱). *رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان*. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۱(۲۱): ۱۱۹-۱۰۳.
- یارمحمدیان، احمد (۱۳۸۵). *بررسی ارتباط خودپنداره و عزت‌نفس در دانشجویان خلاق و غیرخلاق*. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان*، ۳: ۱۲۲-۱۰۹.

Behroozi, M., Qasemi, L., & Fadaiyan, B. (2014). Individual and Organizational Factors Affecting on the Professional Ethics: Staff of Bushehr Custom Main Office. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 325-329.

Allahyari, R., Mirkamali, S. M., & Kharazi, K. (2011). Survey of relationship between the psychological empowerment of employees with organizational learning. *Procedia-Social and behavioral Sciences*, 30, 1549-1554.

Banks, S. (2009). From professional ethics to ethics in professional life: implications for learning, teaching and study. *Ethics and social welfare.*, 3(1), 55-63.

- Banks, S. (2013). Negotiating personal engagement and professional accountability: Professional wisdom and ethics work. *European Journal of Social Work, 16*(5), 587-604.
- Çınar, F., & Eren, E. (2015). Organizational Learning Capacity Impact on Sustainable Innovation: The Case of Public Hospitals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 181*, 251-260.
- Golmoradi, R., & Ardabili, F. S. (2016). The effects of Social Capital and Leadership Styles on Organizational Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 230*, 372-378.
- Golmoradi, R., & Ardabili, F. S. (2016). The effects of Social Capital and Leadership Styles on Organizational Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 230*, 372-378.
- Hernaus, T., Skerlavaj, M., & Dimovski, V. (2008). Relationship between organisational learning and organisational performance: The case of Croatia. *Transformations in Business & Economics, 7*(2), 32-48.
- Hussein, N., Mohamad, A., Noordin, F., & Ishak, N. A. (2014). Learning organization and its effect on organizational performance and organizational innovativeness: A proposed framework for Malaysian Public Institutions of Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 130*, 299-304.
- Hussein, N., Omar, S., Noordin, F., & Ishak, N. A. (2016). Learning organization culture, organizational performance and organizational innovativeness in a public institution of higher education in malaysia: a preliminary study. *Procedia Economics and Finance, 37*, 512-519.
- Kasher, A. (2005). Professional ethics and collective professional autonomy: A conceptual analysis. *Ethical Perspectives, 12*(1), 67-97
- Kurland, H., & Hasson-Gilad, D. R. (2015). Organizational learning and extra effort: The mediating effect of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 49*, 56-67.
- Maxim, S. T. (2014). Ethics: Philosophy or Science?. *Procedia -Social and Behavioral Sciences, 149*, 553-557.
- Pasdar, E., Chamanzamin, M. R., & Sotudeh, M. R. Z. (2014). The Linkage Between Professional Ethics and Organizational Performance Iran Insurance Branches in Guilan Province. *Journal of Economic Theory, 8*(1), 14-18
- Smith, Roderick (2016). organizational learning. london: routledge)
- Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: Between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education, 33*(4), 433-444.

## بررسی ارتباط عملکرد خانواده با مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشجویان دختر دانشگاه قم<sup>۱</sup>

حکیمه سادات حسینی مهرآبادی<sup>۲</sup>، ملیحه اصغری<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر اساس عملکرد خانواده در دانشجویان دختر دانشگاه قم انجام گرفته است. این پژوهش از نظر اهداف، کاربردی و به لحاظ شیوه گردآوری اطلاعات، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل ۴۶۸۷ نفر از دانشجویان دختر دانشگاه قم بود که ۳۵۴ نفر از آنها به روش نمونه‌گیری تصادفی - طبقه‌ای از طریق جدول مورگان انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد مسئولیت‌پذیری اجتماعی اسکایت، اسمیت و بکرز (۲۰۰۴) و عملکرد خانواده ایشتاین، بالدین و بیشاب (۱۹۵۰) استفاده شد که پایایی آنها براساس آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۳۴ و ۰/۹۱۴ بدست آمد. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌ها در پژوهش‌های مختلف تأیید شده است. برای تحلیل داده‌ها علاوه بر آمار توصیفی، از آزمون‌های استنباطی کولموگوروف - اسمیرنوف، همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شد. یافته‌ها نشان داد ۷/۷ درصد از واریانس مسئولیت‌پذیری اجتماعی از طریق عملکرد خانواده قابل تبیین است. همچنین بر اساس بررسی‌ها عملکرد خانواده پیش‌بینی کننده مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشجویان دختر دانشگاه قم است. بدین ترتیب به نظر می‌رسد جهت دستیابی به مزایای مسئولیت‌پذیری در سطح جامعه، توجه به عملکرد خانواده دانشجویان که از عوامل موثر بر توسعه ملی هستند، ضروری می‌باشد.

**واژگان کلیدی:** مسئولیت‌پذیری اجتماعی، عملکرد خانواده، دانشجویان دختر دانشگاه قم.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۲۰ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۱۱

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه قم، ایران. [hakimeh.hosseinimehr@gmail.com](mailto:hakimeh.hosseinimehr@gmail.com)

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی.

## مقدمه

امروزه، یکی از شاخص‌های مهم در کیفیت سرمایه اجتماعی، برخورداری اعضای جامعه از فضیلت‌هایی چند است که در این میان، مسئولیت‌پذیری اجتماعی اهمیت ویژه‌ای دارد (جوکار، حسین چاری و مهرپور، ۱۳۹۳). مسئولیت‌پذیری ویژگی شخصیتی است که معمولاً به صورت نگرش در ساختار روانی و رفتاری فرد شکل می‌گیرد و متغیر مهم در رفتارهای اجتماعی محسوب می‌شود (خواجه نوری، مساوات و ریاحی، ۱۳۹۳). مسئولیت‌پذیری یکی از ویژگی‌های حرفه‌ای ضروری و مهم متخصصان آینده است. ویژگی‌هایی که متخصصان در جامعه به آن نیاز دارند: توانایی تصمیم‌گیری مستقل و آزادانه، آمادگی برای قبول مسئولیت در هر موقعیت حرفه‌ای، توانایی انتخاب مسیر بهینه. (آلا باویج<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). مسئولیت‌پذیری اجتماعی را می‌توان در جایگاه یکی از نشانگرهای شخصیت فرهیخته به حساب آورد (جوکار، حسین چاری و مهرپور، ۱۳۹۳). و نتزل<sup>۲</sup> (۱۹۹۱: ۲) مسئولیت‌پذیری اجتماعی را مراعات و احترام به حقوق دیگران، رقابت میان فردی و توسعه اخلاقی می‌داند (خوشبین، ۱۳۹۰). سطح مسئولیت‌پذیری اجتماعی، میزان درونی شدن هنجارها و الزامات تعریف شده اجتماعی (به عنوان یک فعالیت اجتماعی) را تعیین می‌کند (آلا باویج<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰)

یکی از این نظام‌های اجتماعی که مسئولیت‌پذیری اعضای آن بر سرنوشت جامعه تاثیر فزاینده و تعیین کننده دارد، نظام آموزش عالی یا دانشگاه است، نظامی جوان و پویا که به نسبت سایر نظام‌ها، تاثیرگذاری‌اش در سرنوشت کشور به مراتب بیشتر است (فضل الهی قمشی و فداکار، ۱۳۹۵). دانشجویان آینده سازان جامعه هستند. احساس مسئولیت‌پذیری اجتماعی باید در کل فرآیند تربیت دانشجویان دانشگاه، از جمله تمرین اجتماعی، جریان داشته باشد (ژو و بین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). در واقع، پرورش احساس مسئولیت‌پذیری اجتماعی بخش مهمی از آموزش دانشگاهی در همه پیوندها، همه عناصر و ابعاد چندگانه است. تمرین اجتماعی یک رویکرد ضروری برای بهبود احساس مسئولیت‌پذیری اجتماعی است که دانشجویان در حال حاضر عموماً فاقد آن هستند (لیو و یو<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱). برخی از دانشجویان، به دلیل فشار زیاد یادگیری و عدم نظارت بیرونی در دانشگاه، حتی تمایلی به مطالعه دانش علمی و فرهنگی ندارند، حتی در اعمال اجتماعی مشارکت فعال ندارند و فاقد حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی هستند. ثانیاً، تک

1- Allabaevich, K. K

2- Wentzel, K. R

3- Allabaevich, K. K

4- Guo Zhenlei, Yin Xiaojuan

5- LIU, G. H., & Yu, F. E. N. G

فرزندى در خانواده با محیط رشد مطلوب و فشار زندگى کم، تمایل به خود محورى ایجاد مى- کند و این افراد تمایلی به مشارکت در همکاری جمعی را ندارند(ای، ژیانو و جین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). ریزر<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) مفهوم مسئولیت پذیری اجتماعى دانشگاهی را بعنوان خطمشی کیفیت اخلاقی عملکرد جامعه دانشگاهی (دانشجویان، هیات علمى و کارکنان ادارى) از طریق مدیریت مسئولیت پذیری آموزشی، شناختی، کار و اثرات زیست محیطی تولید شده توسط دانشگاه، در گفتگوی تعاملی با جامعه برای ترویج توسعه انسانی پایدار تعریف مى کند. امروزه کارکرد دانشگاه به جای آموزش دادن برای مشاغل مختلف به منظور ارتباط اجتماعى صرف به خاطر صدور گواهی، به دانشجویان کمک مى کند مسیرشان را از مسیر و اندیشه ای ماورای منفعت شخص به منفعت اجتماعى پیدا کنند (واسلسیو، بارنا، ایپوره، بایکو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰).

از سویی، مطالعات نشان مى دهند، بسیاری از مسائل اجتماعى از قبیل بزهکاری، جرایم و مشکلات رفتاری و اخلاقی در جامعه با سطح نازل احساس مسئولیت فردی و اجتماعى رابطه دارد (بادسار و قاسمی، ۱۳۹۵).

پژوهش های وسیعی که در زمینه چگونگی برخورد والدین با فرزندان شان و روش های تربیتی انجام شده است نشان مى دهد که روش های تربیتی والدین اثرات طولانی بر رفتار، عملکرد، انتظارات و در نهایت بر شخصیت افراد در آینده دارند (خزایی، محتشم، ۱۳۹۴). هدف خانواده توسعه و رشد اجتماعى فرزندان است؛ زیرا خانواده، پایه گذار شخصیت، هویت، ارزش ها و معیارهای فکری فرزندان و محل یادگیری فرهنگ، هنجارها، ارزش ها و نقش های جنسیتی است (قاسمی، بادسار و فتحی، ۱۳۹۷). خانواده و عملکرد خانواده است که فرزندان با شکل- گیری شخصیت، شناختن دیگران را فرا مى گیرند و سازگاری اجتماعى را پیشه مى کنند. (زهادت و امیدوار، ۱۳۹۵). کارکرد خانواده<sup>۴</sup> اشاره به اثربخشی اعضای خانواده در ارتباط عاطفی، قوانین خانواده، ارتباطات خانوادگی و مقابله با رویدادهای بیرونی اشاره دارد. مدل مک مستر از عملکرد خانواده و مدل فرآیندی عملکرد خانواده پیشنهاد مى کنند که هر چه عملکرد خانواده بهتر باشد، وضعیت سلامت جسمی و روانی اعضای خانواده بهتر است. عملکرد خانواده مبنای تحقق رشد سالم جسم و روان اعضای خانواده و ارتباط آنها با جامعه است (بانگ، یان، هان و ژى<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱).

<sup>1</sup> -Ai Chujun, Jiao Haoyuan, Song Xin-

<sup>2</sup>- Reiser

<sup>3</sup>- Vasilescu, R. , Barna, C. , Epure, M. , & Baicu,

<sup>4</sup>- family functioning

<sup>5</sup>Pan, Y., Yang, Z., Han, X., & Qi, S-



عملکرد خانواده یکی از عوامل مهم تضمین کننده کیفیت زندگی و سلامت روانی خانواده و اعضای آن است. (رسولی، ۱۳۹۶). خانواده کارآمد، افرادی سالم، و رشدیافته و جامعه‌های سالم پرورش می‌دهد (زارعی، جان بزرگی و احمدی، ۱۳۹۴). با توجه به اثر خانواده بر رشد اخلاقی اولیه فرزندان به نظر می‌رسد، فرزندان مسئولیت‌پذیری را از والدین خود یاد می‌گیرند و می‌آموزند که مسئولیت عواقب اعمال خود را بپذیرند (شیخ الاسلامی و برزو، ۱۳۹۴). تراستی و هریس<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) بیان می‌کنند، در محیط خانواده هرچه والدین رفتارهای مناسب و مسئولانه داشته باشند، فرزندان آنان نیز چنین رفتاری را خواهند داشت. ناکاگاوا<sup>۲</sup> در پژوهش خود نشان داد والدینی که مسئولیت‌پذیری کمتری دارند، فرزندانشان فاقد مسئولیت‌پذیری، قانون‌گریز و پرخاشگر هستند (ناگاوورا، ۲۰۰۰). همچنین در مطالعه‌ای دیگر آمده است، والدینی که مسئولیت‌پذیری و رشد اجتماعی بالایی دارند، فرزندانشان نیز از رشد اجتماعی بالایی برخوردار هستند (پنا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). باقرزاده (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه عملکرد خانواده با مسئولیت‌پذیری و رشد اجتماعی نوجوانان» نشان داد که بین عملکرد کلی خانواده با مسئولیت‌پذیری و رشد اجتماعی نوجوانان رابطه مثبت وجود دارد. گاستلو، گاستلو و بریگز<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) نشان داد که شیوه‌های فرزندپروری مقتدرانه (ترکیبی از کنترل و محبت بالا) بر افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی پسران و استقلال دختران تاثیر دارد. یافته‌های لنزی، ونو، سانتینلو، نشن و ویت<sup>۵</sup> (۲۰۱۴) نشان داد تشویق فعالیت‌های اجتماعی نوجوانان و مسئولیت‌های اجتماعی آنها ارتباط مثبت وجود دارد. بنابراین می‌توان گفت مفهوم مسئولیت اجتماعی هم برای فرد و هم برای جامعه اهمیت زیادی دارد. برای پیشرفت و ترقی جامعه. و شکوفایی همه اعضای جامعه، نهادهای جامعه‌پذیری مانند خانواده مورد نیاز هستند موسسات و انجمن‌های آموزشی به دلیل ارتباط تنگاتنگی که با بسیاری از رفتارهای مثبت و منفی دارند، فرصت‌ها و بستر مناسبی را برای رشد خود و مسئولیت اجتماعی در بین افراد جامعه فراهم می‌کنند. مسئولیت اجتماعی اگرچه خودسازی مبتنی بر رشد وجدان است، اما محصولی اجتماعی است که آموخته و اکتسابی است (صادقی و آیساً، ۲۰۲۱).

1- Trusty, J. & Harris, M. B. C

2- Nakagawa, K

3- Pena, D. C

4 - Guastello, D. D. , Guastello, S. J. , & Briggs, J. M

5 - Lenzi, M. , Vieno, A. , Santinello, M. , Nation, M. , & Voight, A

6- Sadki, A., & Hadj Aissa, R

با توجه به مطالب مطرح شده مسئله اصلی این پژوهش پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر اساس عملکرد خانواده می‌باشد.

### روش شناسی پژوهش

#### طرح پژوهش، جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر از نظر ماهیت و روش، از نوع تحقیقات توصیفی و از نوع همبستگی است و بر اساس هدف از نوع تحقیق کاربردی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر دانشگاه قم در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ می‌باشد که تعداد آنها ۴۶۸۷ است. حجم نمونه بر اساس جدول مورگان، کرجسی و کوهن<sup>۱</sup> ۳۵۴ نفر برآورد می‌شود که نمونه بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با توجه به حجم دانشکده‌های دانشگاه قم، مطابق جدول ذیل انتخاب شده است.

جدول شماره ۱: نمونه آماری پژوهش

تعداد نمونه	جمعیت دانشجویان دختر	دانشکده
۷۷	۹۲۴	ادبیات و علوم انسانی
۶۰	۷۲۲	ادبیات و معارف اسلامی
۲۷	۳۳۰	حقوق
۵۵	۶۶۷	مدیریت
۸۰	۹۷۲	علوم پایه
۵۵	۶۶۰	مهندسی

### روش اجرا

برای گردآوری داده‌ها از دو روش کتابخانه‌ای و میدانی (ابزار پرسشنامه) استفاده شد. بعد از تعیین حجم نمونه پرسشنامه‌های مرتبط با موضوع پژوهش یعنی بهزیستی روانشناختی (ریف) و عملکرد خانواده (اپستاین، بالدوین و بیشاب) تهیه و در جامعه آماری پژوهش که دانشجویان دختر دانشگاه قم بودند، پخش شد که تعداد پرسشنامه‌های توزیع شده با توجه به حجم جامعه مورد بررسی، ۳۵۴ پرسشنامه بود که این تعداد با توجه به حجم جامعه در هر کدام از دانشکده‌های دانشگاه قم، به صورت نمونه‌گیری تصادفی - طبقه‌ای توزیع شد.

<sup>۱</sup>- Krejcie & Morgan & Kohen

## ابزارسنجش

ابزار جمع‌آوری داده‌ها، در این پژوهش، پرسشنامه است. در این قسمت به منظور جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات از ۲ پرسشنامه استاندارد بسته پاسخ در طیف لیکرت استفاده گردیده است که به دانشجویان داده شده که عبارتند از:

۱. پرسشنامه عملکرد خانواده مک مستر<sup>۱</sup>: شامل ۶۰ سؤال برای سنجش عملکرد خانواده توسط ایشتاین، بالدوین و بیشاب<sup>۲</sup> در سال ۱۹۵۰ بر مبنای الگوی مک مستر تدوین شده است و حوزه‌های متفاوت عملکرد خانواده را در ۹ بعد مورد سنجش قرار می‌دهد.

جدول شماره ۲: ابعاد پرسشنامه عملکرد خانواده

سوال-ها	ابعاد
۵۰، ۳۸، ۲۴، ۱۲، ۶، ۲	حل مشکل
۵۹، ۵۲، ۴۳، ۳۵، ۲۹، ۲۲، ۱۸، ۱۴، ۳	ارتباط
۵۸، ۵۳، ۴۵، ۴۰، ۳۴، ۳۰، ۲۳، ۱۵، ۱۰، ۸، ۴	نقش-ها
۵۷، ۴۹، ۳۹، ۲۸، ۱۹، ۹	واکنش عاطفی
۵۴، ۴۲، ۳۷، ۳۳، ۲۵، ۱۳، ۵	مشارکت عاطفی
۵۵، ۴۸، ۴۷، ۴۴، ۳۲، ۲۷، ۲۰، ۱۷، ۷	مهار رفتار
۶۰، ۵۶، ۵۱، ۴۶، ۳۶، ۳۱، ۲۶، ۲۱، ۱۶، ۱۱، ۶، ۱	عملکرد کلی خانواده

تحقیقات بسیاری پایایی و روایی صوری و محتوایی بالای این پرسشنامه را تایید می‌کنند. زاده محمد و ملک خسروی (۱۳۸۵) ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه را ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. در تحقیق قمری و همکاران (۱۳۹۳) آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۲۹ بدست آمده است. به هر یک از جمله‌ها نمره‌ای بین یک تا چهار تعلق می‌گیرد. نحوه نمره‌گذاری برای جمله‌های منفی کاملاً موافقم (۴)، موافقم (۳)، مخالفم (۲)، کاملاً مخالفم (۱) است. جمله‌های مثبت به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره زیاد در این پرسشنامه نشان‌دهنده ناکارایی خانواده است. در این پژوهش نیز نمره ناکارایی خانواده بدست آمده است. (۴) پرسشنامه مسئولیت‌پذیری اجتماعی<sup>۳</sup>: این مقیاس توسط اسکایت<sup>۱</sup>، اسمیت<sup>۲</sup> و بکرز<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) برای سنجش مسئولیت‌پذیری اجتماعی، طراحی شده است. این مقیاس دارای

1- McMaster family performance questionnaire

2- Epstein, Baldwin & Bishop

3- Social Responsibility Questionnaire

هشت گویه است و سه بعد از مسئولیت‌پذیری اجتماعی را می‌سنجد و دارای طیف لیکرتی از یک (کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) است. سؤال‌های یک و دو، بعد انسجام میان نسل‌ها، سؤال‌های سه و چهار، بی‌تمایل بودن نسبت به انسجام در جامعه و پرسش‌های پنج تا هشت، بعد مسئولیت‌پذیری شخصی در قبال به زیستی دیگران در مقابل مسئولیت نهادهای اجتماعی را دربرمی‌گیرند.

جدول شماره ۳: ابعاد پرسشنامه مسئولیت‌پذیری اجتماعی

سوال‌ها	ابعاد
۱، ۳، ۵، ۶، ۷	مسئولیت‌پذیری فعال
۲، ۴، ۸	مسئولیت‌پذیری منفعل

پرسش‌های زوج به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. پایایی این مقیاس در نسخه اصلی در سال (۲۰۰۲)، ۰/۵۵ و در سال (۲۰۰۴)، ۰/۵۷ گزارش شده است. در نسخه فارسی مقیاس نیز، پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۴۲ به دست آمد که پایایی متوسطی است؛ پایایی این مقیاس در پژوهش جوکار و همکاران (۱۳۹۳)، ۰/۶۵ بدست آمد. این ضریب برای زیرمقیاس‌ها بین ۰/۶۰ تا ۰/۷۰ متغیر بود.

دو ویژگی اساسی اندازه‌گیری که باید در بررسی تناسب و مفید بودن ابزارهای اندازه‌گیری مورد توجه قرار گیرد، روایی و پایایی است. روایی ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش در تحقیقات قبلی با توجه به استاندارد بودن آنها، تایید شده است. در ارتباط با پایایی نیز، مقادیر آلفای کرونباخ پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهش نیز در جدول (۳-۷) نشان داده شده است و از آنجایی که مقادیر آلفای کرونباخ کلی پرسشنامه‌های مورد استفاده، بالاتر از ۰/۷ است، پایایی قابل قبول و مطلوب است.

1- Schuyt

2- Smit

3- Bekkers

جدول شماره ۴: آلفای کرونباخ

متغیر	سازه	سنجه	آلفای کرونباخ
عملکرد خانواده	حل مشکل	۲-۱۲-۲۴-۳۸-۵۰-۶۰	۰/۷۵۴
	ارتباط	۳-۱۴-۱۸-۲۹-۴۳-۵۲ ۵۹	۰/۷۱۳
	نقشها	۴-۱۰-۱۵-۲۳-۳۰-۳۴ ۴۰-۴۵-۵۳	۰/۶۶۱
	همراهی عاطفی	۵-۹-۱۹-۲۸-۳۹-۴۹ ۵۷	۰/۷۱۱
	آمیزش عاطفی	۱۳-۲۱-۲۲-۲۵-۳۳ ۳۵-۳۷-۴۲-۵۴	۰/۷۶۱
	کنترل رفتار	۷-۱۷-۲۷-۳۲-۴۴-۴۷ ۴۸-۵۵-۵۸	۰/۶۹۰
	عملکرد کلی	۱، ۶، ۸، ۱۱، ۱۶، ۲۰، ۲۶، ۳۱، ۳۶، ۴۱، ۴۶، ۵۱، ۵۶	۰/۸۳۳
مسئولیت پذیری اجتماعی	۸-۱	۰/۷۳۴	

### یافته ها

تجزیه و تحلیل آماری داده‌های پژوهش به کمک آمار توصیفی و آمار استنباطی انجام شد.

جدول شماره ۵: نتایج نرمال بودن متغیرها بر اساس آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

پرسش نامه	متغیر	آماره کلموگروف اسمیرنوف	سطح معنی داری
عملکرد خانواده	حل مشکل	۱/۲۶۹	۰/۰۶۸
	ارتباط	۰/۷۱۵	۰/۶۸۷
	نقشها	۰/۷۶۰	۰/۶۱۱
	همراهی عاطفی	۰/۶۴۵	۰/۸۰۰
	آمیزش عاطفی	۱/۱۵۵	۰/۱۳۹
	کنترل رفتار	۰/۶۰۵	۰/۸۵۸
	عملکرد کلی	۰/۹۶۲	۰/۳۱۳
مسئولیت پذیری اجتماعی	مسئولیت پذیری اجتماعی	۱/۱۲۰	۰/۱۶۳

نتایج جدول بالا نشان می‌دهد که فرض نرمال بودن برای همه متغیرها برقرار است.

### آزمون فرضیه

فرضیه: عملکرد خانواده با مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشجویان دختر دانشگاه قم ارتباط دارد.

در ابتدا رابطه بین متغیرهای پژوهش بیان می‌شود.

جدول شماره ۶: ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

ضرایب همبستگی								متغیرها
۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
							۱/۰۰	۱- حل مشکل
						۱/۰۰	۰/۶۰۰**	۲- ارتباط
					۱/۰۰	۰/۳۲۶**	۰/۳۳۸**	۳- نقش‌ها
				۱/۰۰	۰/۴۴۷**	۰/۴۴۰**	۰/۴۱۲**	۴- همراهی عاطفی
			۱/۰۰	۰/۵۷۹**	۰/۴۹۴**	۰/۴۲۰**	۰/۳۶۶**	۵- آمیزش عاطفی
		۱/۰۰	۰/۵۵۰**	۰/۴۱۹**	۰/۴۳۴**	۰/۴۰۵**	۰/۴۶۱**	۶- کنترل رفتار
	۱/۰۰	۰/۶۰۵**	۰/۶۶۰**	۰/۶۰۶**	۰/۵۹۲**	۰/۶۲۵**	۰/۶۶۲**	۷- عملکرد کلی
۱/۰۰	-۰/۱۷۷**	-۰/۰۸۹	-۰/۰۹۸	-۰/۰۴۸	۰/۰۰۲	-۰/۱۰۹*	-۰/۲۳۱**	۸- مسئولیت‌پذیری اجتماعی

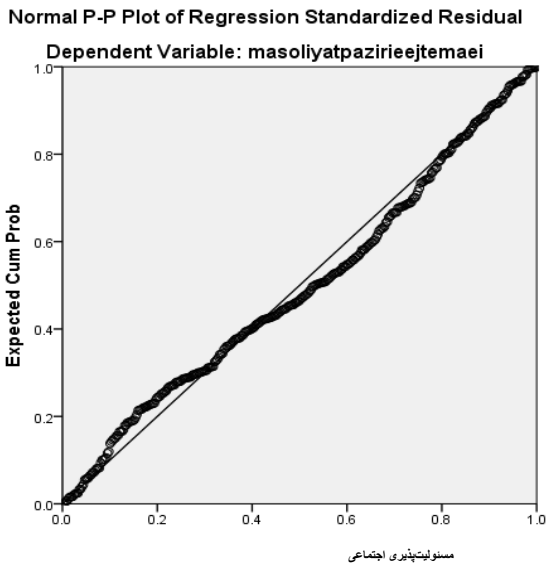
\*\* معناداری در سطح ۰/۰۱ \* معناداری در سطح ۰/۰۵

مطابق با نتایج جدول بالا، مسئولیت‌پذیری اجتماعی با حل مشکل و عملکرد کلی (ابعاد ناکارایی خانواده) رابطه معکوس و معنادار دارد ( $p < 0/01$ ). مسئولیت‌پذیری اجتماعی با ارتباط رابطه معکوس و معنادار دارد ( $p < 0/05$ ). همچنین مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش‌ها رابطه مستقیم و غیرمعنادار دارد ( $p > 0/05$ ). سرانجام این‌که مسئولیت‌پذیری اجتماعی با همراهی عاطفی، آمیزش عاطفی، کنترل رفتار رابطه معکوس و غیرمعنادار دارد ( $p > 0/05$ ).

به منظور بررسی رابطه عملکرد خانواده با مسئولیت‌پذیری اجتماعی از رگرسیون چندگانه با روش ورود (استاندارد) قدرت پیش‌بینی متغیرهای پیش بین (۷ بعد عملکرد خانواده) در مسئولیت‌پذیری اجتماعی محاسبه شد. در این جا فرض شده عملکرد خانواده به عنوان متغیر پیش بین (مستقل) با مسئولیت‌پذیری اجتماعی به عنوان متغیر ملاک (وابسته) رابطه دارد.

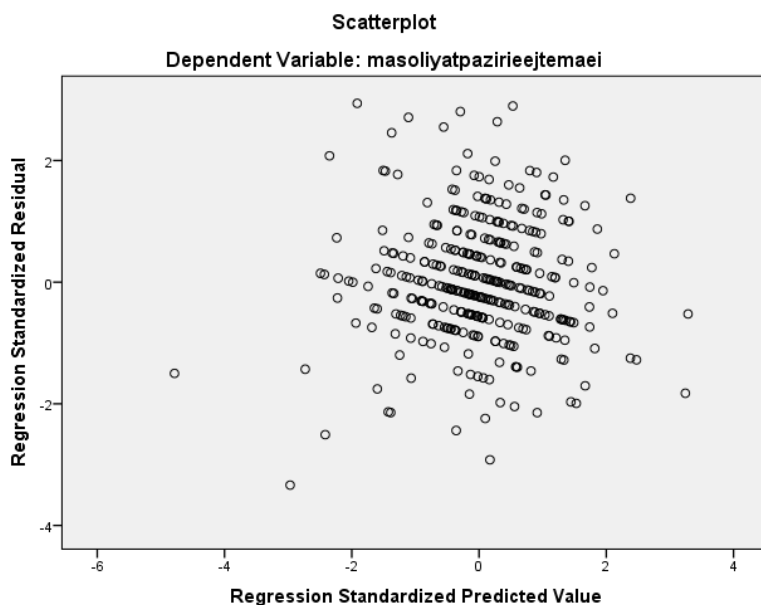
### بررسی مفروضات آزمون رگرسیون

حجم نمونه (۳۵۴ نفر) به اندازه کافی است. تباچنیک و فیدل (۲۰۰۷، ص ۱۲۳) فرمول  $N > 50 + 8m$  ارائه نموده اند (تعداد متغیرهای پیش‌بین  $m =$ ). مطابق نتایج جدول قبل، متغیرهای پیش‌بین (بجز نقشها، همراهی عاطفی، آمیزش عاطفی، کنترل رفتار) با متغیر ملاک رابطه دارند (۰/۲۳۱-، ۰/۱۰۹- و ۰/۱۷۷-). همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین مناسب بود (نباید بالای ۰/۷ باشد). مقادیر تحمل (Tolerance) و عامل افزایش واریانس (VIF) به ترتیب برابر از ۰/۲۶۶ تا ۰/۶۱۵ و ۱/۶۲۷ تا ۳/۷۵۸ است که نشان می‌دهد چند هم خطی وجود ندارد (تحمل نباید کوچکتر از ۰/۱ و عامل افزایش واریانس نباید بالای ۱۰ باشد). مقدار آماره دوربین-واتسون مطابق جدول بعد برابر ۱/۹۰۶ و در فاصله ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد و لذا فرض عدم وجود همبستگی بین خطاها رد نمی‌شود و می‌توان از رگرسیون استفاده نمود. داده‌های پرت، بهنجاری، خطی بودن، یکسانی پراکندگی و استقلال پس مانده‌ها نیز بررسی شد. از نمودار Normal P-P Plot استفاده شد. انتظار می‌رود نقاط روی خط مورب مستقیم از انتهای سمت چپ تا بالای سمت راست قرار گیرند که نشان می‌دهد، انحراف زیادی از بهنجاری وجود ندارد که همین گونه است.



شکل ۱: نمودار احتمال نرمال

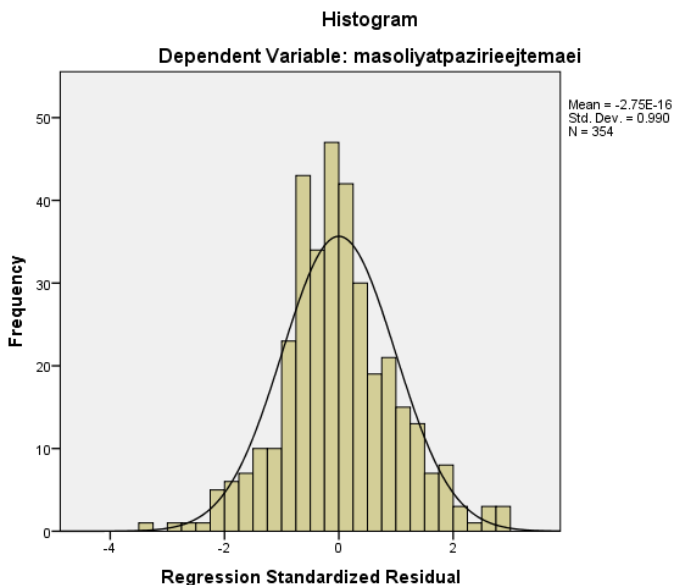
از نمودار پراکندگی پس مانده‌های استاندارد (باقیمانده‌ها) نیز استفاده شد. انتظار می‌رود پس مانده‌ها، توزیعی تقریباً مستطیل شکل داشته باشند، به طوری که اکثر نمره‌ها در مرکز (در امتداد نقطه صفر) جمع شوند. آنچه که نمی‌خواهید مشاهده کنید الگوی نظامدار (برای مثال، منحنی شکل، یا این که در یکی از کناره‌ها در مقایسه با دیگری نقاط بیشتری جمع شوند) برای پس مانده‌ها می‌باشد. انحراف از مستطیل متمرکز شده در وسط، تخطی از این مفروضه را نشان می‌دهد. همان‌طور که در نمودار زیر مشخص است از این مفروضه تخطی صورت نگرفته است. همچنین داده‌های پرت در این نمودار دیده نمی‌شود. البته از طریق فاصله‌های ماحالانویس فقط یک (۱) داده پرت وجود داشت که با توجه به حجم بالای داده‌ها غیر معمول نیست (تا ۱ درصد از داده‌ها قابل انتظار است). در ضمن با توجه به این که فاصله کوچک حداکثر ۰/۰۸۹ شده و کمتر از ۱ است تاثیر زیادی بر نتایج مدل کلی ندارد.



شکل ۲: نمودار پراکندگی پس مانده‌های استاندارد

قابل ذکر است به منظور بررسی نرمال بودن خطاها، نمودار توزیع آن رسم شد که نمودار نرمال بود با میانگین نزدیک صفر و انحراف معیار نزدیک ۱ که در ادامه نمودار آن آمده است.





شکل ۳: نمودار توزیع فراوانی خطاها

### ارزیابی مدل

جدول شماره ۷: خلاصه مدل رگرسیونی فرضیه فرعی سوم

ضریب	خطای معیار	ضریب تعیین	ضریب تعیین	ضریب همبستگی	مدل
دوربین- واتسون	تخمین	تعدیل شده	تعیین	چندگانه	۱
۱/۹۰۶	۳/۰۴۰	۰/۰۵۹	۰/۰۷۷	۰/۲۷۸	

جدول بالا ضریب همبستگی چندگانه، ضریب تعیین، ضریب تعیین تعدیل شده، خطای معیار تخمین و ضریب دوربین- واتسون را نشان می‌دهد. ضریب همبستگی چندگانه برای ۳۵۴ داده بین عملکرد خانواده با مسئولیت‌پذیری اجتماعی برابر با  $R = ۰/۲۷۸$  است. ضریب تعیین برابر  $۰/۰۷۷$  می‌باشد. به عبارتی،  $۷/۷$  درصد از واریانس مسئولیت‌پذیری اجتماعی از طریق عملکرد خانواده قابل تبیین است ( $R^2 = ۰/۰۷۷$ ).

جدول شماره ۸: تحلیل رگرسیون مسئولیت‌پذیری اجتماعی از روی عملکرد خانواده

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۲۶۷/۷۱۷	۷	۳۸/۲۴۵	۴/۱۳۸	<۰/۰۰۰۵
باقیمانده	۳۱۹۸/۲۴۹	۳۴۶	۹/۲۴۳		
کل	۳۴۶۵/۹۶۶	۳۵۳			

بر اساس نتایج جدول بالا، چون سطح معناداری کمتر از ۱ درصد است، لذا پیش فرض خطی بودن مدل تایید می‌شود. به عبارت دیگر، رگرسیون مسئولیت‌پذیری اجتماعی از روی عملکرد خانواده معنادار است ( $F = ۴/۱۳۸$  و  $df = ۳۴۳, ۱۰$  و  $p < ۰/۰۰۰۵$ ).

### ارزیابی هر یک از متغیرهای پیش‌بین

برای تعیین این که کدام یک از متغیرهای پیش‌بین وارد شده به مدل در پیش‌بینی متغیر ملاک سهم دارد؟ و به چه میزان؟ از جدول ضرایب آزمون رگرسیون که در زیر آمده است، استفاده شد.

جدول شماره ۹: ضرایب رگرسیون مسئولیت‌پذیری اجتماعی از روی عملکرد خانواده

مدل	متغیر	ضریب B	Beta	t	Sig	ضریب همبستگی نیمه تفکیکی
۱	مقدار ثابت	۲۸/۷۹۵	-	۱۹/۶۴۳	<۰/۰۰۰۵	-
	حل مشکل	-۰/۲۵۶	-۰/۲۲۶	-۳/۰۴۵	۰/۰۰۳	-۰/۱۵۷
	ارتباط	۰/۰۷۴	۰/۰۷۳	۱/۰۳۶	۰/۳۰۱	۰/۰۵۳
	نقش‌ها	۰/۱۴۵	۰/۱۴۴	۲/۱۸۵	۰/۰۳۰	۰/۱۱۳
	همراهی عاطفی	۰/۰۹۱	۰/۰۸۴	۱/۲۲۴	۰/۲۲۲	۰/۰۶۳
	آمیزش عاطفی	-۰/۰۴۱	-۰/۰۵۸	-۰/۷۶۸	۰/۴۴۳	-۰/۰۴۰
	کنترل رفتار	۰/۰۳۸	۰/۰۳۸	۰/۵۵۵	۰/۵۷۹	۰/۰۲۹
	عملکرد کلی	-۰/۰۹۹	-۰/۱۹۴	-۱/۹۳۴	۰/۰۵۴	-۰/۱۰۰

به منظور تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین از مقادیر بتا (Beta) استفاده شد. بر اساس داده‌های جدول بالا، بیشترین مقدار بتا برای حل مشکل برابر  $-۰/۲۲۶$  و کمترین مقدار بتا برای کنترل رفتار برابر  $۰/۰۳۸$  است. این مقادیر نشان می‌دهد حل مشکل سهم یگانه

قوی‌تری را در تبیین (پیش‌بینی) متغیر ملاک (مسئولیت‌پذیری اجتماعی) دارد. همچنین چون سطح معناداری (Sig) آزمون تساوی ضرایب رگرسیون مقدار ثابت، حل مشکل و نقش‌ها با مقدار صفر، کوچکتر از ۵ درصد ( $P < 0/05$ ) است، بنابراین فرض تساوی ضرایب رگرسیون مقدار ثابت، حل مشکل و نقش‌ها با مقدار صفر رد می‌شود و نیازی به خارج کردن آن‌ها از معادله رگرسیون نمی‌باشد. به عبارت بهتر متغیرهای حل مشکل و نقش‌ها سهم یگانه معناداری در معادله دارد و بر متغیر ملاک تاثیر گذاشته و قدرت پیش‌بینی دارد، اما متغیرهای ارتباط، همراهی عاطفی، آمیزش عاطفی، کنترل رفتار و عملکرد کلی با سطح معناداری بزرگتر از ۵ درصد ( $P > 0/05$ ) سهم یگانه معناداری در معادله ندارد و از مدل حذف می‌شود. بنابراین معادله رگرسیون برای پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری اجتماعی، عبارت خواهد بود از:

خطا + (نقش‌ها)  $0/145$  + (حل مشکل)  $0/256$  -  $28/795$  = مسئولیت‌پذیری اجتماعی  
همچنین بر طبق معادله رگرسیون و ضرایب استاندارد شده می‌توان گفت، در مدل متغیرهای حل مشکل و نقش‌ها بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی تاثیر معنادار دارد به طوری که به ازای یک واحد تغییر در هریک از آن‌ها به ترتیب،  $-0/226$ ،  $0/144$  تغییر در متغیر ملاک (مسئولیت-پذیری اجتماعی) ایجاد می‌شود.

### بحث و نتیجه گیری

طبق نتایج، مسئولیت‌پذیری اجتماعی با حل مشکل، ارتباط و عملکرد کلی رابطه معکوس و معنادار دارد همچنین مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش‌ها رابطه مستقیم و غیرمعنادار دارد. سرانجام این که مسئولیت‌پذیری اجتماعی با همراهی عاطفی، آمیزش عاطفی، کنترل رفتار رابطه معکوس و غیرمعنادار دارد. همچنین ۷/۷ درصد از واریانس مسئولیت‌پذیری اجتماعی از طریق عملکرد خانواده قابل تبیین است.

طبق نتایج پژوهش عملکرد خانواده توانایی پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دختر دانشگاه قم را در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ دارد. این نتایج با یافته‌های لنزی و همکاران (۲۰۱۴) همسویی دارد. همچنین تا حدودی با یافته‌های پژوهش باقرزاده (۱۳۹۴) همراستا است چرا که نشان داد که بین عملکرد کلی خانواده با مسئولیت‌پذیری و رشد اجتماعی نوجوانان رابطه مثبت وجود دارد.

در تبیین نتایج، یعنی، رابطه معکوس و معنادار مسئولیت‌پذیری اجتماعی با ابعاد ناکارایی خانواده (حل مشکل، ارتباط و عملکرد کلی) می‌توان گفت:

بین صاحب‌نظران جامعه‌شناسی و روانشناسی اجتماعی نوعی اجماع نظری وجود دارد که دوران کودکی و نوجوانی پایه‌ای‌ترین دوره شکل‌گیری شخصیت فردی و هویت اجتماعی و مدنی است. اگر چه فرایند یادگیری اجتماعی در بزرگسالی متوقف نمی‌شود، اما تغییرات در این دوران بسیار اندک و کند است که جامعه‌پذیری در سال‌های ابتدایی زندگی در مقایسه با جامعه‌پذیری در بزرگسالی اهمیت بیشتری دارد. در واقع یادگیری‌های دوران کودکی و نوجوانی می‌تواند به عنوان عامل مهم، نگرش و رفتار فرد را در بزرگسالی جهت دهد. هنجار یا ناهنجاری جامعه در گرو شرایط عمومی خانواده‌هاست.

از سویی، مسئولیت‌پذیری به عنوان یک فرایند مهم اجتماعی شدن در هر جامعه‌ای سهم بسزایی در توسعه جامعه دارد؛ در این بین وجود آموزه‌های فرهنگی و اجتماعی از طریق نهادهای مرتبط بخصوص خانواده به عنوان گام مهمی در افزایش مسئولیت‌پذیری افراد بحساب می‌آید. در حقیقت نهاد خانواده کمک می‌کند که جوانان به مسئولیت‌پذیری اجتماعی دست پیدا کنند، و در برابر خود و جامعه مسئولیت‌پذیر باشد. خانواده‌هایی که از عملکرد مناسب برخوردار باشند، در خانواده، پاسخگویی متقابل در حل مشکل وجود داشته باشد و ارتباط توأم با محبت و احترام وجود داشته باشد، این خانواده‌ها، پایگاه امنی برای فرزندان خود ایجاد می‌کنند که باعث می‌شود هم به هنجارها و قواعد در خانواده و هم در جامعه عمل کنند و به آن متعهد باشند و فرزندان این خانواده‌ها اشتیاق بیشتری به مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و مسئولیت نسبت به هم‌نوعان خود دارند.

### پیشنهادهای کاربردی

- بهبود تعامل میان فرزند با سایر اعضای خانواده شامل برادران و خواهران که اگر این تعاملات با شرایط بهتری رخ دهد و نوجوان و جوان در محیط خانه احساس امنیت و آرامش داشته باشد، در نهایت می‌تواند به مسئولیت‌ها و وظایف خود به نحو مطلوب‌تری عمل نماید. در این راستا نقش رسانه‌ها نیز نباید نادیده گرفته شود و همراهی آنان با نظام آموزشی و انجام اقداماتی همسو با یکدیگر می‌تواند در موفقیت دانش‌آموزان و دانشجویان نقش مهمی ایفا کند.

- با توجه به تاثیر نهاد خانواده و میزان همراهی و آمیزش عاطفی در ارتقای مسئولیت پذیری اجتماعی پیشنهاد می شود برای کاستن از آسیب های ناشی از عدم مسئولیت پذیری اجتماعی جوانان در جامعه رسانه های ارتباط جمعی بر اساس سیاست های کلان مربوطه به تولید محتوای مطلوب در این زمینه اقدام نمایند.

- با توجه به تاکید سند تحول بنیادین بر انسجام بنیاد خانواده و ارتباط مثبت اعضا پیشنهاد می شود محتوای مربوطه در رابطه با خانواده و ارتقای مسئولیت پذیری اجتماعی فرزندان در اولویت برنامه های سازمان تالیف کتب درسی قرار گیرد.

- آموزش خانواده توسط متخصصین مجرب و متعهد، چرا که با آموزش شیوه های صحیح به والدین می توان به ایجاد جو تربیتی مناسب در خانواده ها و از این طریق به بهبود روند شکل گیری مسئولیت پذیری اجتماعی فرزندان کمک نمود.

- توجه جوانان به فعالیت ها و خدمات داوطلبانه اجتماعی جلب شود. از جمله اینکه فضاسازی مناسب برای مشارکت فعالانه در سازمان های مردم نهاد ایجاد شود. این فضاسازی ابتدا از دوران کودکی در خانواده شروع می شود و در محیط های آموزشی پی گرفته شود.

- نهادهای دینی نیز در کنار نهاد خانواده، باید با تأکید بر آیات و احادیث اسلامی در جهت تقویت احساس مسئولیت پذیری فردی و اجتماعی در جوانان فعالیت و تبلیغات خود را بیشتر نمایند. بدون تردید توجه دادن به نسل جوان که آنها در همه حال در محضر خدای متعال هستند و هرگونه مسئولیتی را که بپذیرند، پروردگار شاهد و ناظر آنهاست، زمینه ساز رشد وجدان اخلاقی جوانان در عرصه های مختلف و انجام مسئولیت ها می شود و بر این امتیاز ارزشمند در زندگی می افزاید.

پیشنهاد می شود:

- اجرای پژوهش مشابه در هر دو جنس و مقایسه نتایج
- اجرای پژوهش مشابه در دانشگاه های مختلف (دولتی و آزاد) و مقایسه نتایج
- شناسایی و اولویت بندی عوامل مؤثر در ایجاد و تقویت مسئولیت پذیری اجتماعی در

دانشجویان با روش تحلیل سلسله مراتبی AHP

- بررسی تأثیرات فرهنگی و جنسیتی بر مسئولیت پذیری اجتماعی

## تقدیر و تشکر

از تمام کسانی که با پاسخگویی خود به پرسشنامه ها، پژوهشگران را برای رسیدن به اهداف پژوهش یاری کردند، قدردانی به عمل می آید.

## منابع و ماخذ

- بادسار، محمد و قاسمی، مهدی (۱۳۹۵). بررسی نقش دینداری بر مسئولیت پذیری اجتماعی دانشجویان. پنجمین کنفرانس الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت، الگوی پایه پیشرفت.
- باقرزاده، فاطمه (۱۳۹۴). رابطه عملکرد خانواده با مسئولیت پذیری و رشد اجتماعی نوجوانان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)، پژوهشکده علوم اجتماعی.
- جوکار، بهرام؛ حسین چاری، مسعود و مهرپور، آناهیتا (۱۳۹۳). پیش بینی مسئولیت پذیری اجتماعی بر اساس سبک های هویت در دانشجویان دانشگاه شیراز. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۴ (۱)، ۲۲-۳.
- خزاعی، زهرا و محتشم، سعید (۱۳۹۴). بررسی رابطه ی بین کارکرد خانواده و بهزیستی روانشناختی در دانشجویان سال اول دانشگاه های بیرجند. دومین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، مشهد، دانشگاه تربت حیدریه.
- خواجه نوری، بیژن؛ مساوات، سیدابراهیم وریاحی، زهرا (۱۳۹۳). رابطه سبک زندگی و مسئولیت پذیری فردی و اجتماعی مطالعه موردی: نوجوانان دبیرستانی شیراز. جامعه پژوهی فرهنگی، ۵ (۴)، ۱۹-۳۶.
- خوشبین، یوسف (۱۳۹۰). بررسی مسئولیت پذیری اجتماعی جوانان و عوامل اجتماعی و فرهنگی موثر بر آن «مطالعه: جوانان شهر همدان». پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم اجتماعی.
- عباسی، علی اصغر (۱۳۹۲). بررسی رابطه عملکرد خانواده (طبق الگوی سرکامپلکس السون (و رفتارهای انحرافی میان (۱۷-۱۳) قائمشهر. مطالعات علوم اجتماعی ایران، ۱۰ (۳۶)، ۱۵۶-۱۳۷.
- رسولی، آراس (۱۳۹۶). تدوین الگوی کارکرد خانواده بر اساس مؤلفه های امید، صمیمیت و تعارضات زناشویی زوجین. نشریه پژوهش پرستاری ایران، ۱۲ (۴)، ۸-۱.

زارعی نژاد، زینب (۱۳۹۲). مقایسه منزلت‌های هویتی و رضامندی زناشویی بین متأهلین شاهد و غیرشاهد دانشجوی در سطح شهرستان کرج. *پژوهش نامه زنان*، ۴ (۱)، ۸۱-۶۱.

زهدات، عباس و امیدوار، بنفشه (۱۳۹۵). پیش‌بینی عملکرد خانواده و شادکامی زناشویی بر اساس سرمایه روان‌شناختی زن در خانواده‌های کارمندان زن متاهل شهرداری شهر شیراز. *پژوهشنامه زن و جامعه*، ۷ (ویژه نامه)، ۴۲-۲۹.

شیخ الاسلامی، راضیه و برزو، شیوا (۱۳۹۴). فرزندپروری و مسئولیت پذیری در نوجوانان: نقش واسطه‌گری سبک‌های پردازش هویت. *روش‌ها و مدل‌های شناختی*، ۶ (۱۹)، ۱۲۰-۹۷.

عبدالحمیدی، کریم؛ احمدی، عزت‌اله؛ محمدزاده، علی و غدیری، فرهاد (۱۳۹۴). پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان بر اساس عملکرد خانواده و عزت نفس. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۲ (۴)، ۲۹-۴۰.

فضل الهی قمیشی، سیف‌اله و فداکار، افسانه (۱۳۹۵). دینداری و نقش آن در مسئولیت‌پذیری دانشجویان. *معرفت*، ۲۵ (۲۳۱)، ۸۸-۷۷.

قاسمی، مهدی؛ بادسار، محمد و فتحی، سهیلا (۱۳۹۷). بررسی نقش میانجی دینداری در تحلیل عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۹ (۱)، ۶۹-۲۰۶.

Allabaevich, K. K. (2020). The Characteristics of Responsibility in Students Representation. *International Journal of Innovations in Engineering Research and Technology*, 137-138.

Ai Chujun, Jiao Haoyuan, Song Xin (2018). The Connotation of the Times of College Students' Sense of Social Responsibility and Its Cultivation Path—Based on a Text Analysis of the Advanced Deeds of 60 National College Students of the Year [J]. *Ideological and Theoretical Education*, (8): 102–107.

LIU, G. H., & Yu, F. E. N. G. (2021). Research on Social Responsibility of College Students in Social Practice. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*, (ehla).

Guo Zhenlei, Yin Xiaojuan. (2018). Research on the Cultivation Path of Contemporary College Students' Social Responsibility [J]. *Journal of Chengdu University of Traditional Chinese Medicine: Educational Science Edition*, , 20(1).

Guastello, D. D. , Guastello, S. J. , & Briggs, J. M. (2014). Parenting style and generativity measured in college students and their parents. *Sage Open*, 4 (1) , 2158244013518053.

- Lenzi, M. , Vieno, A. , Santinello, M. , Nation, M. , & Voight, A. (2014). The role played by the family in shaping early and middle adolescent civic responsibility. *The Journal of Early Adolescence*, 34 (2) , 251-278.
- Nakagawa, K. (2000). Unthreading the ties that bind: Questioning the discourse of parent involvement. *Educational Policy*, 14 (4) , 443-472.
- Pan, Y., Yang, Z., Han, X., & Qi, S. (2021). Family functioning and mental health among secondary vocational students during the COVID-19 epidemic: A moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 171, 110490.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1) , 42-54
- Sadki, A., & Hadj Aissa, R. (2021). The social responsibility and its relationship to the professional compatibility for physical education and sports teachers. *مجلة المنظومة الرياضية*, 8(3), 69-84.
- Vasilescu, R. , Barna, C. , Epure, M. , & Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2) , 4177-4182
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of educational research*, 61 (1) , 1-24.





## **Investigating the mediating role of self-efficacy in relation to personality traits with the professional competencies of primary school teachers**

Meimanat Abedini Baltork<sup>1</sup>, Ali Karimi Mazedei<sup>2</sup>

The purpose of this study is to investigate the mediating role of self-efficacy in relation to personality traits with the professional competencies of public primary school teachers in Fasa in 2020. The statistical population was the teachers of public primary schools in Fasa city. According to Morgan sampling table, 339 teachers were selected by relative stratified random sampling method. The research instruments were the standard questionnaire of professional qualifications of teachers mullainejad (2012), Scherer self-efficacy (1982) and Neo (1985) personality traits, whose reliability based on Cronbach's alpha coefficient was 0.96, 0.83 and 0.83 respectively. The results showed that self-efficacy plays a mediating role in the relationship between personality traits and teachers' professional competencies. There was a significant relationship between personality traits and professional competencies, a positive and significant relationship was found between personality traits and self-efficacy and between self-efficacy and professional competencies. in total; Personality traits through self-efficacy with a correlation coefficient of 0.168 is related to teachers' professional competencies with a correlation coefficient of 0.239. Thus, self-efficacy plays a mediating role in relation to personality traits and professional competencies.

**Keywords:** self-efficacy, personality traits, professional competencies, teacher.

---

<sup>1</sup> Assistant Professor of Curriculum Studies, Department of Education, University of Mazandaran, Babolsar, Iran [Abedini.gilan@gmail.com](mailto:Abedini.gilan@gmail.com)

<sup>2</sup> Master of Educational Management, Education of Fasa city, Shiraz, Iran

## **Correlation between Coronavirus Anxiety and Academic Motivation of Female Students in Public Model High Schools in Sanandaj**

Seyed mohammad Seyedkalan<sup>1</sup>, Sarina Faryadi<sup>2</sup>, Neda Zarei<sup>3</sup>

The aim of this study was to investigate the effect of anxiety caused by corona virus on the academic motivation of female students in the first high school of Sanandaj in the academic year 1399-1400. The statistical sample of the study using Morgan table was 118 people. For data collection, two types of standard coronavirus anxiety questionnaire (CDAS) (1398) and academic motivation questionnaire (AMS) Warland (1992) were used, the reliability of which is 0.91 and 0.88, respectively. The collected data were analyzed using Pearson correlation coefficient and stepwise multiple regression analysis. The results showed that the status of academic motivation components in these two schools is moderate to high. The correlation between the research hypotheses also showed that there is a negative and significant relationship between the dimensions of the components of anxiety caused by students' academic motivation. As a result, by providing counseling and psychological interventions to reduce COVID-19 anxiety in schools, we can see an increase and improvement in students' academic motivation.

**Keywords:** COVID-19 (coronavirus) anxiety, academic motivation, students.

---

<sup>1</sup> PhD in Educational Management, Department of Primary Education, Farhangian University, Ardabil, Iran. M.siedkalan@gmail.com

<sup>2</sup> BS student in Farhangian University, Bint Al-Huda Sadr Campus, Ardabil, Iran.

<sup>3</sup> BS student in Farhangian University, Bint Al-Huda Sadr Campus, Ardabil, Iran.

## **The effect of emotional intelligence on social skills and reducing aggression with the mediating variable of self-esteem**

Safura Nikumanesh<sup>1</sup>

Social skills and reducing aggression are among the important characteristics that are necessary for the success of people in society. The aim of this study was to investigate the effect of emotional intelligence on social skills and reduce aggression with the mediating variable of self-esteem among **women heads of welfare households** in Sarakhs. This study was conducted by field method among the statistical population of female heads of welfare households in Sarakhs city in 1399, whose number was 200 people. The statistical sample according to Morgan table was 127 women of Sarakhs city who were selected by non-probability sampling method. The Schott et al. (1998) Emotional Intelligence Questionnaire (1998), Coopersmith Self-Esteem Questionnaire (1967), Matson Social Skills (1983), and Bass & Perry Aggression Questionnaire (1992) were the questionnaires used in this study. Data and data analysis including descriptive statistics, structural equation modeling and path analysis were performed in Excel, SPSS and Smart PLS software. The results showed that emotional intelligence affects self-esteem, also self-esteem affects social skills and reduces aggression, and also emotional intelligence affects social skills and reduces aggression through the mediating variable of self-esteem, but the direct effect of emotional intelligence on Social skills and the direct effect of emotional intelligence on reducing aggression is not significant.

**Keywords:** Emotional intelligence, Self-esteem, Social skills, Reduction of aggression, Women.

---

<sup>1</sup> Cross section: Masters of Educational sciences, Educational Management, Payame Noor University, Mashhad Branch. Iran. : Safuranikumanesh@gmail.com

## **Evaluation of predictability of burnout based on personality traits and self-efficacy in primary school teachers**

Ali Rezavandi<sup>1</sup>, Zahra Iranmanesh<sup>2</sup>, Vahid Manzari Tavakoli<sup>3</sup>

The aim of this study was to predict burnout based on personality traits and self-efficacy in primary teachers in Kerman. The research method was descriptive-correlational. The statistical population of this study included all primary school teachers in Kerman in the academic year of 1398-99 in the number of 145 people. Using the numerical sampling method, 145 teachers were selected as a sample, of which 132 were Participated in the research. Measurement tools were the Maslash Burnout Questionnaire (1981), the Neo Costa and McCurry (1992) Five-Factor Personality Questionnaire, and the Scherrer et al. (1979) Self-Efficacy Questionnaire. Pearson correlation coefficient and multiple regression using SPSS-22 software were used to analyze the data. The results showed that personality traits and self-efficacy were able to predict burnout. According to the results, by increasing the level of self-efficacy and improving the personality traits of primary teachers, burnout can be prevented.

**Keywords:** burnout, personality traits, self-efficacy, teachers.

---

<sup>1</sup> Master, Islamic Azad University, Science and Research Branch of Kermanshah, Kermanshah, Iran.

<sup>2</sup> Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Kerman, Iran. iranmanesh.z478@gmail.com

<sup>3</sup> Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Kerman, Iran.

# **The Impact of Computer-Based Cognitive Rehabilitation (ARAM software) on Executive Functions (Selective Attention, Working Memory, and Behavioral Inhibition) of Students with Specific Learning Disorders**

Salar Nazarzade gigloo<sup>1</sup>, Jalil Fathabadi<sup>2</sup>, Vahid Nejati<sup>3</sup>, Neda Nazarboland<sup>4</sup>, Vahid Sadeghi Firoozabadi<sup>5</sup>

The aim of this study was to investigate the effect of computer-based rehabilitation on executive functions (selective attention, working memory and behavioral inhibition) in children with special learning disabilities. This research was conducted by quasi-experimental method (pre-test - post-test with control and follow-up group) in which the statistical population consisted of all students with special learning disabilities (10 to 12 years old), which in the first period of October to mid In November 2016, they had referred to the Center for Learning Disabilities in Ardabil (123 people). Thirty of them were selected by purposive sampling (selection of volunteer students to participate in the study) (16 boys and 14 girls). Strop tests (selective attention), one back test (working memory) and go / do not go (behavioral inhibition) were used to measure executive functions. The students in the experimental group performed cognitive rehabilitation package assignments in 12 sessions of 45 minutes over a period of four weeks. The results of analysis of covariance showed that there was a significant difference between the mean of Stroop post-tests, a previous stimulus and go /do not go students in the experimental and control groups ( $p < 0.01$ ). In addition, the results of correlated t-test showed that there was no significant difference between the results of the post-test and follow-up. The executive functions of students with special learning disabilities are enhanced by performing computer-based cognitive rehabilitation package assignments, and given that Aram computer-based cognitive rehabilitation package assignments, in addition to being appropriate for students' age, can have executive functions (selective attention, Improve working memory and behavioral inhibition) Students with learning disabilities, can be used by researchers and therapists in the field of learning disabilities.

**Key words:** Specific Learning Disorder, Executive Function, Selective Attention, Working Memory, behavioral inhibition.

---

<sup>1</sup> teacher of elementary school. nazar.salar@gmail.com

<sup>2</sup> faculty member of shahid beheshti university, Iran.

<sup>3</sup> faculty member of shahid beheshti university, Iran.

<sup>4</sup> faculty member of shahid beheshti university, Iran.

<sup>5</sup> faculty member of shahid beheshti university, Iran.

## **Investigating the effect of using augmented reality technology on students' learning and retention in English language course**

Mahsa Akmal<sup>1</sup>, Esamaeil Zareii Zavaraki<sup>2</sup>, Saeed Pourrostaei Ardakani<sup>3</sup>

The purpose of this study is to investigate the effect of using augmented reality technology on learning and retention of seventh grade students in English language course. Statistical Society; All seventh grade students were from one of the high schools in Tehran in the academic year of 1397-98. Statistical sample was selected using available sampling method. This experimental study was a pre-test-post-test with a control group. The number of samples in this study was 30 people, 15 of whom were randomly assigned to the experimental group and the other 15 to the control group. To collect information about this research, a researcher-made questionnaire based on Heidari (2017) research was used, which included 20 questions. The validity of the questionnaire was confirmed by 12 professors and experts in the Department of Educational Sciences and the reliability coefficient of the learning and retention questionnaire was obtained using Cronbach's alpha test of 0.94 and 0.91, respectively. After collecting data using descriptive statistics (frequency, mean and standard deviation) and inferential statistics (analysis of covariance), the results were analyzed and showed that the use of augmented reality technology in learning and retention of seventh grade students in English is effective.

**Keywords:** Augmented Reality, Learning, Memorization, Students, English.

---

<sup>1</sup> Department of Educational Technology, Allameh Tabatabai University.

Mahsa\_akmali1373@yahoo.com

<sup>2</sup> Department of Educational Technology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabae University.

<sup>3</sup> Department of Educational Technology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University.

## **The effectiveness of storytelling on the level of moral intelligence and vocabulary of second grade students**

Hossein Torbatinezhad<sup>1</sup>, Safyeh Ghasempoor<sup>2</sup>, samira Tahooneban gol khatmi<sup>3</sup>

Story and Storytelling is as old as human history in such a way that human beings have portrayed their lives within the framework of stories, and stories have shaped, transformed and changed human life. The present study was a pre-test-post-test with the control group that aimed to investigate the effect of storytelling on moral intelligence and vocabulary treasure of second grade elementary school students. The statistical population included all female students in the second grade of primary school in District 2 of Shiraz in the academic year 1399-1400. The statistical sample consisted of 52 students who were selected by random cluster sampling. The moral intelligence questionnaire of Ali Akbari Dehkordi, Golpayegani and Mohtashami (2015) was used to measure moral intelligence and the revised Wechsler children's intelligence scale was used to measure vocabulary. The results of multivariate analysis of covariance showed that storytelling promotes students' moral intelligence and vocabulary ( $P \leq 0.01$ ). Therefore, it can be concluded that children's moral and verbal intelligence can be developed and can be tried to improve it by using appropriate methods.

**Keywords:** Storytelling, Moral Intelligence and Vocabulary.

---

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Golestan Farhangian University. h\_torbatinezhad@yahoo.com

<sup>2</sup> Master student of curriculum planning, Payame Noor University of Damghan.

<sup>3</sup> Master student of curriculum planning, Payame Noor University of Damghan



# **Evaluation of the Effectiveness of Compound Exercise Training on Executive Functions and Math Performance of Students with Mathematic learning Disorders**

Reza Mirmahdi<sup>1</sup> , Neamat Salehi<sup>2</sup>, Pari Daei Alhosain<sup>3</sup>

**Objective:** The aim of this study was to evaluate the effectiveness of compound exercise training on improving the executive functions in four areas : Active memory, decision making and planning, response inhibition, organization and math performance of male students with math disorders. **Method:** experimental research method, pre-test, post-test with comparison group was used. The statistical population includes 56 boy students with 4th, 5th and 6th grade elementary schools, with mathematic learning disorder in Arak. A sample of 30 students were selected and randomly assigned into two experimental and comparison groups. The Cornwall Active Memory Test and the College Neurological Test were used to measure executive functions and the Ki-Math Mathematical Test was used to measure mathematical performance. Compound exercise training was conducted in 15 sessions per group. The training was based on a combination of sensory-motor and attention enhancement, based on neuropsychiatric enhancement and sensory-motor skills. After completing the training sessions, a post-test was performed and the results were analyzed using covariance analysis. **Results:** The results of covariance analysis in seven hypotheses showed that the effect of compound movement training on improving executive functions and math performance of students with mathematic learning disorders was statistically significant ( $P < 0.05$ ). **Conclusion:** Compound exercise training Sensory-motor methods and increased attention have a positive effect on improving executive functions and math performance of students with disorder.

**Keywords:** Combined Movements, Executive Functions, Mathematical Disorder.

---

<sup>1</sup> Associate Professor, Department of Psychology, Payame Noor University. mirmehdy2001@yahoo.com

<sup>2</sup> Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University

<sup>3</sup> Master of Psychology, Payame Noor University

## **Investigating the effect of school principals' self-concept on organizational learning mediated by professional ethics**

Zahra Ehtesham<sup>1</sup>, Zahra Ghamooshi<sup>2</sup>

The aim of this study was to identify the effect of school principals' self-concept on organizational learning mediated by professional ethics. The research method is descriptive-correlation and its analysis method is structural equation modeling. The statistical population includes all school principals in District 1 of the Ray city with 154 people using Cochran sampling formula and stratified sampling method. 111 people have been studied with a proportional allocation. To collect data, the modified organizational learning questionnaires of Neife et al. (1990), Professional Ethics of Hosseini (1393) and Carl Rogers Self-Concept (1957) have been used. The reliability of these tools using Cronbach's alpha coefficient is 0.92, 0.90 and 0.86, respectively. The results of one-sample t-test showed that the self-concept of school principals, organizational learning and their professional ethics is higher than the theoretical average. Also, the results of structural equation modeling indicated that respect as one of the components of professional ethics had the ability to predict organizational learning. Structural equation modeling also showed that self-concept had an effect on professional ethics ( $\gamma = 0.30$ ) and organizational learning ( $\gamma = 0.26$ ). But professional ethics have not affected organizational learning. Also, self-concept has not indirectly affected organizational learning through professional ethics.

**Keywords:** organizational learning, professional ethics, self-concept, school principals.

---

<sup>1</sup> Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. z.ehtesham@ut.ac.ir

<sup>2</sup> Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran

## **Investigating the relationship between family performance and social responsibility in female students of Qom University**

Hakimeh Sadat Hosseini Mehrabadi<sup>1</sup>, Malihe Asghari

The present study aimed to investigate the prediction of social responsibility based on family performance in female students of Qom University. This research is applied in terms of objectives and descriptive in terms of data collection method. The statistical population included 4687 female students of Qom University, 354 of whom were selected by stratified random sampling through Morgan table. Data were collected using the standard Skate, Smith and Bakers (2004) Social Responsibility Questionnaire and the Epstein, Baldwin and Bishab (1950) family performance questionnaires, whose reliability was 0.734 and 0.914 based on Cronbach's alpha, respectively. The face and content validity of the questionnaires have been confirmed in various studies. In addition to descriptive statistics, Kolmogorov-Smirnov inferential tests, Pearson correlation and regression tests were used to analyze the data. Findings showed that 7.7% of the variance of social responsibility can be explained by family performance. Also, according to studies, family performance predicts social responsibility in female students of Qom University. Thus, in order to achieve the benefits of responsibility at the community level, it seems necessary to pay attention to the performance of students' families, which are effective factors in national development.

**Keywords:** social responsibility, family performance, female students of Qom University.

---

<sup>1</sup> Education Department of Seh Qom District. [hakimeh.hosseineimehr@gmail.com](mailto:hakimeh.hosseineimehr@gmail.com)



## **In This Issue:**

Investigating the mediating role of self-efficacy in relation to personality traits with the professional competencies of primary school teachers  
Meimanat Abedini Baltork , Ali Karimi Mazedei

Correlation between Coronavirus Anxiety and Academic Motivation of Female Students in Public Model High Schools in Sanandaj  
Seyed mohammad Seyedkalan , Sarina Faryadi , Neda Zarei

The effect of emotional intelligence on social skills and reducing aggression with the mediating variable of self-esteem  
Safura Nikumanesh

Evaluation of predictability of burnout based on personality traits and self-efficacy in primary school teachers  
Ali Rezavandi , Zahra Iranmanesh , Vahid Manzari Tavakoli

The Impact of Computer-Based Cognitive Rehabilitation (ARAM software) on Executive Functions (Selective Attention, Working Memory, and Behavioral Inhibition) of Students with Specific Learning Disorders  
Salar Nazarzade gigloo , Jalil Fathabadi , Vahid Nejati , Neda Nazarboland , Vahid Sadeghi Firoozabadi

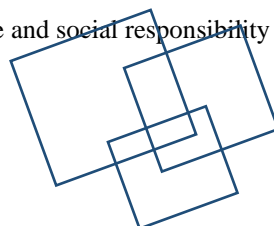
Investigating the effect of using augmented reality technology on students' learning and retention in English language course  
Mahsa Akmal , Esamaeil Zareii Zavaraki , Saeed Pourrostaeei Ardakani

The effectiveness of storytelling on the level of moral intelligence and vocabulary of second grade students  
Hossein Torbatinezhad , Safyeh Ghasempoor , samira Tahooneban gol khatmi

Evaluation of the Effectiveness of Compound Exercise Training on Executive Functions and Math Performance of Students with Mathematic learning Disorders  
Reza Mirmahdi , Neamat Salehi , Pari Daei Alhosain

Investigating the effect of school principals' self-concept on organizational learning mediated by professional ethics  
Zahra Ehtesham , Zahra Ghamooshi

Investigating the relationship between family performance and social responsibility in female students of Qom University  
Hakimeh Sadat Hosseini Mehrabadi, Malihe Asghari



**Pouyesh Journal**

**In Teaching Educational Studies and  
Counseling**

15

---

▪ Vol . 7

---

▪ Fall&Winter, 2021

---

▪ Pages, 206

---