



دانشگاه شیراز
پدیس شهید باهنر شیراز

دوفصلنامه پویش

در آموزش علوم تربیتی و مشاوره

۱۶

▪ سال هشتم

▪ بهار و تابستان ۱۴۰۱

▪ ۲۶۰ صفحه



دانشگاه فردوسی مشهد
پژوهش‌های علمی پژوهشی

دوفصلنامه پیش

در علوم تربیتی

و مشاوره

۱۶

سال هشتم

بهار و تابستان ۱۴۰۱

۲۶۰ صفحه

صاحب امتیاز: دانشگاه فرهنگیان

مدیرمسئول: دکتر مهناز بزمی

سردبیر: دکتر صدیقه کاظمی

مدیر داخلی: دکتر مهری اعزازی

عضای هیئت تحریریه

دکتر بهروز مهران

دکتر صدیقه کاظمی

دکتر انسی کرامتی

دکتر مرضیه دهقانی

دکتر شراره سادات سرسرای

دکتر حسین کارشکی

دکتر محمد نوریان

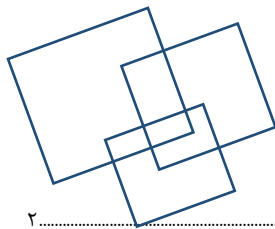
دکتر علی سعیدی

ویراستار: دکتر مریم معین درباری

صفحه آرا: الهه حسین پور یزدانی

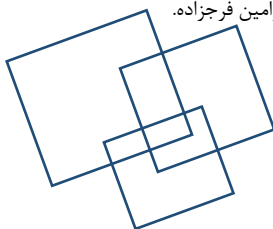
مجوز اولیه نشریه علمی_تخصصی «پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره» با شماره ۵۱۱۰۲/۵۱۹/۳۰۰/د مورخ ۱۳۹۴/۰۵/۰۴ در کمیسیون تخصصی نشر علمی معاونت پژوهش و فناوری به تصویب رسیده است. اولین شماره این نشریه در زمستان ۱۳۹۴ منتشر شده است. پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد، در گامی دیگر و بهتر برای فراهم آوردن زمینه مناسب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

educationscience.cfu.ac.ir



آنچه در این شماره خواهید دید:

- ۲..... بررسی چالش های برنامه درسی اجرا شده کارورزی یک در شرایط کرونایی از دیدگاه دانشجومعلمان انسی کرامتی، مریم حیدری.
- ۲۴..... پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان دختر دبیرستانی حسین تربتی نژاد، اکرم کاویار، مهناز قندی زاده.
- بررسی تأثیر بازی های رایانه ای ملی بر ارتقای مولفه های هوش فرهنگی با حس نوع دوستی دانش آموزان دختر متوسطه دوره اول شهرستان اسفراین مرضیه علی پور، دکتر مهناز بزمی.
- ۴۳..... رابطه کانون کنترل و مسئولیت پذیری اجتماعی با میانجی گری اخلاق حرفه ای در بین معلمان ابتدایی شهری زهرا قموشی، سید محمد میرکمالی، زهرا احتشام.
- مقایسه اثربخشی بازی درمانی گروهی مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری و قصه درمانی بر پرخاشگری جسمانی، رابطه ای و کلامی دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر انیسه جباری دانشور، سید داوود حسینی نسب، معصومه آزموده.
- ۹۲..... بررسی رابطه برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان صدیقه یاسمی، فاطمه خالوندی، محسن زارعی.
- ۱۱۳..... فراتحلیل مطالعات انجام شده پیرامون نقش نهاد خانواده در بزهکاری، جرم و اعتیاد به مواد مخدر فرزندان فرزاد پرهوده.
- اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت بر سبک های مقابله با استرس، خودانتقادی و تنظیم هیجان معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه در زمان همه گیری کرونا مرضیه کاظمی، حمیده پاک مهر.
- ۱۵۹..... مقایسه مهارت های اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان کلاس های چندپایه و تک پایه دوره دوم ابتدایی شهرستان دیواندره... پریسا کریمی، جلال غریبی.
- ۱۸۳..... پدیدار شناسی عدم الگوپذیری اخلاقی از معلم؛ تجربه زیسته دانش آموزان چند ملیت در شهر مشهد... سید امیر امین یزدی، ابوبکر نالیثو.
- ۲۰۲..... تأثیر تکرار فعالیت های گفتاری زبان انگلیسی با استفاده از تکنیک ۴/۳/۲ بر روانی و صحت گفتار دانش آموزان تیزهوش خراسان جنوبی فرناز ایمانیور.
- ۲۲۳..... اثربخشی گروه درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحان و خودکارآمدی دانش آموزان پایه دوم متوسطه... محمدرضا حسین پور، لاله سمعی، حبیب شجاع نهند، رامین فرجزاده.
- ۲۴۰.....



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 به‌شرط 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 چالش های برنامه درسی اجرا شده کارورزی یک در شرایط کرونایی از دیدگاه دانشجومعلم^۱

انسی کرامتی^۲، مریم حیدری^۳

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی چالش های برنامه درسی اجرا شده کارورزی یک در شرایط کرونایی از دیدگاه دانشجومعلمان و راهکارهای غلبه بر آنها است. این مطالعه با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی انجام شد. مشارکت کنندگان پژوهش که با استفاده از دو روش ملاک محور و زنجیره ای، انتخاب شدند تعداد ۱۳ نفر از دانشجومعلمان سال آخر دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد) بودند. از مصاحبه نیمه ساختاریافته برای جمع آوری اطلاعات استفاده شد. متن مصاحبه های انجام شده با کمک روش تحلیل مضمون، تجزیه و تحلیل شدند. جهت تامین اعتبار پژوهش، معیارهای لینکلن و گابا (به ویژه آزمون تشخیص) مورد استفاده قرار گرفت. براساس یافته های به دست آمده عمده ترین چالش های دانشجومعلمان را می توان در قالب ۲ مضمون فراگیر (شامل چالش تعامل کارورز با مجریان برنامه درسی و چالش مشاهده تاملی موقعیت آموزشی)، ۶ مضمون سازمان دهنده و ۲۹ مضمون پایه دسته بندی کرد. همچنین دانشجومعلمان برای غلبه بر چالش های حاصل از تعامل با مجریان برنامه درسی از راه حل های متعدد موفقیت آمیزی استفاده کرده بودند؛ اما در مواجهه با چالش های مربوط به مشاهده تاملی در موقعیت آموزشی غالباً یا فاقد راهکار بودند یا راهکار موفقیت آمیزی نداشتند. نتایج این پژوهش بیانگر آن است که براساس تجارب مشارکت کننده ها، برنامه درسی اجرا شده کارورزی (۱) در شرایط کرونایی، به اصلی ترین اهداف خود، یعنی مشاهده تاملی موقعیت یاددهی - یادگیری، دست نیافته است.

واژگان کلیدی: کارورزی یک، دانشگاه فرهنگیان، شرایط کرونایی، مشاهده تاملی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۹/۲۰ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۳۰

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد) e.keramati@cfu.ac.ir

^۳ دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد)

Surveying the challenges of the implemented curriculum of internship 1 in Corona Situation form Student Teachers Viewpoints

Ensi Keramati¹, Maryam Heydari²

The purpose of this research is to survey the challenges of the implemented curriculum of internship 1 in the corona situation from the perspective of student teachers and ways to overcome them. This study was conducted via qualitative approach using phenomenological method. Participants were selected by two methods of snowball and Criterion sampling to theoretical saturation boundary, 13 student teachers who were senior at Farhangian University, Mashhad Shahid Hashemi Nejad Campus. Semi-structured interview was used for gathering data. The text of the conducted interviews was analyzed with the help of thematic analysis method. In order to ensure the credibility of the research, Lincoln and GABA criteria (especially the diagnosis test) were used. Based on the findings, the main challenges of student teachers can be categorized in the form of 2 comprehensive themes (including the challenge of intern interaction with curriculum leaders and the challenge of reflective observation of the educational situation), 6 organizing themes and 29 basic themes. Also, the student teachers had used many successful solutions to overcome the challenges of interacting with the curriculum leaders; However, when faced with the challenges related to observation of reflection in the educational situation, they often either lacked a solution or did not have a successful solution. The results of this research indicate that based on the experiences of the participants, the implemented internship curriculum (1) in the corona situation did not achieve its main goals, i.e., reflective observation of the teaching-learning situation.

Keywords: Internship 1, Farhangian University, Corona conditions, reflective observation.

¹ Assistant Professor of Farhangian University. keramaty_ensi@yahoo.ca

² Faculty of Educational Sciences, Farhangian University, Shahid Hasheminejad Campus, Mashhad

مقدمه

تربیت معلمان توانمند و شایسته از مهم‌ترین اهداف دانشگاه فرهنگیان است که اجرای این هدف بوسیله آماده‌سازی و تجهیز دانشجومعلم‌ان به مهارت‌های حرفه‌ای، قبل از ورود به کلاس درس و حیطه عمل‌شناسی، توسط برنامه درسی کارورزی انجام می‌گیرد (جعفریان، محمودی، ۱۳۹۹). این برنامه درسی یکی از فرصت‌های مهم دانشجوینان برای تجربه حرفه معلمی در موقعیت واقعی مدرسه و کلاس است و بیش از ۱۲ درصد زمان آموزش دانشجومعلم‌ان را به خود اختصاص می‌دهد (صفرنواده و همکاران، ۱۳۹۸). در واقع دانشجومعلم‌ان سطح کارشناسی در همه رشته‌های دانشگاه فرهنگیان، در چهار ترم پایانی تحصیل خود، ۴ درس مختلف، تحت عنوان کارورزی‌های ۱-۴ دارند. در برنامه درسی کارورزی ۱ «تحلیل موقعیت آموزشی، مشاهده تاملی و مساله‌یابی» در کارورزی ۲ «مشارکت در تدریس و حل مسائل شناسایی شده در کارورزی ۱» در کارورزی ۳ «تدریس آزمایشی همراه با کنش پژوهی فردی» و در کارورزی ۴ «تدریس مستقل ترم با درس پژوهی» مورد تاکید قرار دارند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸). از آنجایی که این کارورزی‌های چهارگانه در دانشگاه فرهنگیان به شکل متوالی اجرا می‌شوند و تحقق اهداف آنها بر مبنای هم و به شکل سلسله‌مراتبی است؛ بنابراین بدیهی است که پایه‌ای‌ترین و درعین حال مهم‌ترین کارورزی، همان کارورزی ۱ می‌باشد که دانشجومعلم‌ان در ترم پنجم تحصیل با آن مواجه می‌شوند. به نحوی که در کارورزی ۱ دانشجومعلم‌ان، با کسب مهارت در مشاهده تاملی، محیط مدرسه و کلاس درس را از زوایای مختلف آموزشی، عاطفی-روانی، اجتماعی و نیز فیزیکی، مورد مطالعه و بررسی قرار داده و پس از واکاوی و تحلیل دریافت‌های خود، مسایل و مشکلات متعددی شناسایی کرده و آنها را همراه با شواهد و مستندات ارائه می‌دهند (برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی، ۱۳۹۵). بنابراین در مجموع هدف از کارورزی ۱، کسب مهارت در مشاهده تاملی و نگرش سیستماتیک به محیط و کشف و شناسایی مسائل مبتلا به مدرسه و کلاس درس از ابعاد مختلف است.

دستیابی به اهداف کارورزی در دانشگاه فرهنگیان همواره با چالش‌هایی مواجه بوده است. براساس بررسی پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، این چالش‌ها عبارتند از: ساختارهای سازمانی، قوانین و رویه‌های حاکم بر روابط میان دانشگاه و آموزش پرورش، حاکمیت روش

هاس سنتی در مدارس و محدود بودن شرایط برای کسب تجربیات حرفه ای، عدم پشتیبانی علمی و حرفه ای مجریان از سوی مراجع ذی ربط (احمدی و الهامیان، ۱۳۹۹)؛ موانع مرتبط با ارتباط ضعیف عوامل دانشگاه فرهنگیان با ادارات و مدیران مدارس، ناکافی بودن منابع مالی، ضعف در اجرا و ارزشیابی برنامه کارورزی، عدم شفافیت درباره وظایف استادان راهنما، معلمان راهنما و عوامل اجرایی مدارس، عدم آگاهی بخشی و اجرای آموزش ضمن خدمت معلمان راهنما (حجازی، ۱۳۹۷)؛ محتوا، فضای آموزشی، گروه بندی دانشجویان، راهبردهای آموزشی، مواد و منابع آموزشی، اهداف، ارزشیابی، فعالیت های یادگیری و زمان کارورزی (صالحی خیای و عابدینی، ۱۳۹۹)؛ اساتید کارورزی عمومی، اساتید کارورزی تخصصی، مدارس پذیرنده کارورز، معلمان راهنما، خود کارورزان و ارزیابی ادارات آموزش و پرورش (قربانی، غلامی و اندیشمند، ۱۳۹۸)؛ مسائل شناختی (شامل شناخت خود، محیط آموزشی و شرح وظایف خود)، مسائل عاطفی (شامل اعتماد به نفس)، مسائل انگیزشی (شامل انگیزه های کاری و کم اهمیت دانستن درس)، مسائل رفتاری (شامل وضع ظاهری و گویش دانشجومعلم)، مسائل مربوط به تعاملات درون مدرسه ای (مبتنی بر مدیریت مدرسه، معلمان راهنما و نیروی انسانی) و مسائل مربوط به تعاملات با استاد راهنما و تعاملات سازمانی (زارع صفت، تن زن و جباری کهجه ای، ۱۳۹۵)؛ عدم صلاحیت معلمان راهنما به عنوان الگوی عمل کارورزان (چشمه خاور، غظنفری و کریمی زاده، ۱۳۹۹)؛ نگاه آرمان گرایانه و هدف گذاری های شخصی در اهداف، نگذاردن درس پیش نیاز توسط دانشجو، عدم آشنایی برخی از مدرسین کارورزی با شیوه های پژوهش کیفی، عدم هماهنگی لازم در شیوه ارزشیابی، عدم همکاری کافی آموزش و پرورش در ارسال مجوز، نبود وسیله نقلیه برای مدرس کارورزی، عدم توجیه مدیران مدارس نسبت به درس کارورزی، کمبود معلم راهنمای خوب به عنوان الگو برای دانشجو معلم، نبود کتاب درسی مناسب در این درس، پایین بودن سطح آگاهی دانشجومعلم در زمینه محتوای کتب درسی، اختلاف نظر مدرسین دوره ضمن خدمت در آموزش واحد کارورزی و کمبود نیروی انسانی آگاه به واحد کارورزی در دانشگاه جهت رفع مشکلات و ابهامات اجرایی- اداری (خروشی، پریشانی و قربانی، ۱۳۹۹)

گذشته از نتایج پژوهش های ذکر شده درمورد چالش های کارورزی، امروزه به واسطه گسترش آموزش مجازی، که به دنبال شیوع کرونا رخ داد، کارورزی در دانشگاه فرهنگیان نیز با چالش های خاص خودش مواجه شده است که این چالش ها تاکنون مورد توجه پژوهشگران قرار

نگرفته است. در واقع از اسفند ماه سال ۹۸ و با شیوع گسترده ویروس کرونا تمامی مراکز آموزشی از جمله دانشگاه فرهنگیان برای جلوگیری از گسترش بیماری تعطیل شدند و ارایه واحدهای درسی بصورت مجازی و از راه دور آغاز شد. هرچند آموزش مجازی دارای فواید و فرصت‌های یادگیری فراوانی است اما همانطور که رضایی (۱۳۹۹) نیز بیان می‌کند باید به چالش‌ها یا آثار منفی این نوع آموزش نیز توجه داشت. به بیان وی بیشترین تاثیر منفی آموزش مجازی را می‌توان بر آموزش دروس عملی دانست؛ چراکه این دروس با سامانه‌های آموزش مجازی بخوبی قابل آموزش نیستند. در این میان از مهر ماه ۱۳۹۹ برنامه درسی کارورزی ۱ نیز برای اولین بار به صورت مجازی ارائه شد. با توجه به شرایط کرونایی و برای سهولت دسترسی دانشجویان به مدارس کارورزی، طی مکاتبات و هماهنگی‌های انجام شده بین مسئولین دانشگاه فرهنگیان و ادارات آموزش و پرورش محل زندگی دانشجویان، مقرر شد که هر دانشجویی به عنوان کارورز در نزدیک‌ترین مدرسه محل زندگی خود (اعم از شهر یا روستا) پذیرش شود. اما نه تنها اکثر مدارس معرفی شده و معلمان (به ویژه در روستاها) فاقد تجربه قبلی و آمادگی برای مشارکت موثر در برنامه کارورزی بودند؛ بلکه مدارس نیز به واسطه محدودیت‌های کرونا، تعطیل شده بودند. مسئولین دانشگاه فرهنگیان برای غلبه بر چالش عدم آگاهی یا آگاهی اندک مدیران و معلمان راهنمای مدارس نسبت به برنامه کارورزی و همچنین توجه آنها در مورد چگونگی همکاری با کارورزان، کارگاه‌هایی را برای آنها به صورت مجازی برگزار نمودند. اما علی‌رغم تلاش‌های انجام شده، کارورزان با چالش‌های متعددی در انجام کارورزی، به صورت مجازی مواجه شدند. هرچند حدود دو سال از شیوع کرونا می‌گذرد اما تاکنون پژوهشی در راستای واکاوی این چالش‌ها انجام نشده است. البته محدود پژوهش‌هایی در زمینه چالش‌های کارورزی در خارج از کشور که دارای بافت بسیار متفاوتی با ایران هستند انجام شده است. به عنوان مثال توبا- سوری و ریسا^۱ (۲۰۲۰) نیز دریافتند که دانشجومعلم از ناقص بودن آموزش‌های کارورزی به شکل آنلاین و تاثیر منفی آن در هنگام فارغ‌التحصیلی ناراضی هستند. همچنین عدم دسترسی کافی به اینترنت و مشکلات اتصال، بر تجربه فرآیند‌های آموزش آنلاین آنها تاثیر منفی داشته است. کش، ویلیامز و هارت^۲ (۲۰۲۰) نیز براساس یافته‌های پژوهشی خویش بیان می‌کنند که ساختار و کیفیت حمایتی که از کارورزان در طی تجربه کارورزی به عمل می‌آید در آماده‌سازی آنها برای ورود به حرفه و عملکردشان بسیار تاثیرگذار است. در این میان همکاری میان دانشگاه و مدارس (موسسات کاری) باید دارای

¹ Tugba Cevriye and Recep

² Cash, Williams and Hart

ثبات، بلند مدت و کاملاً متقابل و دوطرفه باشد. همچنین برنامه ریزی دقیقی که برای تعامل میان مدرسه- دانشگاه انجام می شود، منجر به ایجاد فرصت هایی می شود که کارورزان در مدارس مناسبی برای تجربه اندوزی قرار گرفته و بنابراین هم مدرسه و هم کارورز احساس رضایت داشته باشند.

درمجموع با توجه به وجود خلاء پژوهشی در زمینه شناسایی چالش های اجرای برنامه درسی کارورزی یک دانشگاه فرهنگیان در شرایط کرونایی و لزوم پشتوانه نظری برای عمل برنامه ریزان و مجریان کارورزی یک درجهت اصلاح و متناسب سازی این برنامه با شرایط کرونایی و آموزش های مجازی، انجام پژوهش حاضر ضروری به نظر می رسد. هرچند چالش های کارورزی یک در شرایط کرونایی از دیدگاه دست اندرکاران آن (اعم از دانشجومعلم، اساتید راهنما، مدیران، معلمان راهنما، مسئولین آموزش دانشگاه و ...) کاملاً متفاوت است؛ اما با توجه به اهمیت تجارب زیسته دانشجومعلم در زمینه کارورزی یک و تاثیر آن ها بر تجربه موفقیت آمیز سایر کارورزی ها، بنابراین هدف از این پژوهش، واکاوی تجارب دانشجومعلم از چالش های کارورزی یک در دوره کرونا است و به طور مشخص به دنبال پاسخگویی به سوالات زیر است:

- ۱) دانشجومعلم برای انجام کارورزی ۱ در شرایط کرونایی با چه چالش هایی مواجه شدند؟
- ۲) دانشجومعلم از چه روش هایی برای غلبه بر چالش های کارورزی ۱ در شرایط کرونایی، استفاده نمودند تا به اهداف کارورزی یک دست یابند؟

روش پژوهش

در پژوهش حاضر رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی شامل سه مرحله درک مستقیم، تجزیه و تحلیل و توصیف، مورد استفاده قرار گرفت. در مرحله درک مستقیم، محقق کاملاً در پدیده موردنظر غوطه ور میشود. در این فرایند محقق ضمن اجتناب از هرگونه نقد، بررسی و اظهارنظر شخصی، پدیده موردنظر را آنگونه می شناسد که مشارکت کنندگان توصیف می کنند. در مرحله تجزیه و تحلیل، محقق به دنبال تشخیص جوهره پدیده موردنظر و تم های اصلی و مشترک است. در مرحله توصیف که مرحله آخر و مکمل مراحل قبلی است، اجزاء اصلی

و شاخص پدیده‌ها به هم مرتبط شده و تم‌ها و جوهره‌های موجود در پدیده‌ها گروه‌بندی می‌شوند (هالووی و ویلر^۱، ۲۰۰۲).

مشارکت‌کنندگان این پژوهش، دانشجوی معلمان سال چهارم (ترم هفتم) رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان (پردیس دخترانه شهید هاشمی نژاد مشهد) بودند که همه آنها کارورزی یک را در سال گذشته (ترم پنجم) در شرایط کرونایی تجربه کردند^۲. به این دلیل افراد مورد نظر برای پژوهش انتخاب شدند که ضمن داشتن تجربه کارورزی یک در شرایط کرونایی، با گذشت حداقل یک نیم‌سال از تجربه اولین مواجهه خود با درس کارورزی (که در ترم پنجم اتفاق افتاد)، اکنون قادر بودند تا اطلاعات مناسبی را در اختیار پژوهشگران قرار دهند. در واقع کارورزی‌های یک و دو بسیار به هم مرتبط، در دو نیم‌سال متوالی و در یک مدرسه، توسط دانشجوی معلمان انجام می‌شوند. به نحوی که یافته‌های حاصل از کارورزی یک در انجام کارورزی دو بسیار کاربردی و موثر است.

جامعه پژوهش ۱۶۰ نفر و تعداد مشارکت‌کننده‌ها مبتنی بر فرایند اشباع اطلاعاتی، یعنی در مصاحبه شماره ۱۳ تکمیل شد. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با استفاده از دو روش ملاک محور^۳ و زنجیره‌ای^۴ انجام شد (گال، بورگ و گال، ۲۰۰۳، ترجمه نصر اصفهانی و همکاران، ۱۳۹۷) ابتدا براساس روش ملاک محور، دو نفر از دانشجوی معلمان به عنوان نقطه آغاز مصاحبه انتخاب شدند که ضمن برخورداری از گرایش به تفکر انتقادی، دارای قدرت بیان خوب و نیز تمایل به همکاری در انجام مصاحبه باشند. سپس براساس نمونه‌گیری زنجیره‌ای، نفرات بعدی برای مصاحبه، توسط مصاحبه‌شونده‌های اول و دوم معرفی شدند. در جدول (۱) به مهمترین ویژگی‌های محل کارورزی مشارکت‌کننده‌های پژوهش اشاره شده است.

¹ Holloway and Wheeler

^۲ شایان ذکر است که به واسطه وجود شرایط کرونایی متفاوت در محل زندگی دانشجوی معلمان، آنها کارورزی یک را یا به شکل ترکیبی (مجازی - حضوری) یا کاملاً مجازی، تجربه کرده بودند.

³ Criterion Sampling

⁴ Chain Sampling

جدول شماره ۱: مهمترین ویژگی های موقعیت کارورزی مشارکت کننده های پژوهش

کد	مکان (شهر/روستا)	سابقه خدمت معلم راهنما	رشته تحصیلی معلم راهنما	سابقه خدمت مدیر مدرسه	تجربه مدیر از داشتن کارورز
۱	شهر	۴ سال	کارشناسی علوم تربیتی	۲۷ سال	خیر
۲	شهر	۲۹ سال	کارشناسی مدیریت	۲۰ سال	خیر
۳	شهر	۲۹ سال	کارشناسی علوم تربیتی	۲۰ سال	خیر
۴	شهر	۲۸ سال	کارشناسی علوم تربیتی	۲۵ سال	خیر
۵	روستا	۷ سال	کارشناسی علوم تربیتی	۲۵ سال	خیر
۶	روستا	۱۰ سال	کارشناسی علوم تربیتی	۸ سال	خیر
۷	شهر	۹ سال	کارشناسی علوم تربیتی	۲۹ سال	خیر
۸	روستا	۴ سال	کارشناسی علوم تربیتی	۱۰ سال	خیر
۹	شهر	۴ سال	کارشناسی فقه و حقوق	۲۹ سال	بله
۱۰	شهر	۸ سال	کارشناسی ارشد هنر	۲۹ سال	خیر
۱۱	شهر	۲۶ سال	کاردانی آموزش ابتدایی	۲۰ سال	بله
۱۲	شهر	۲۸ سال	کارشناسی علوم تربیتی	۲۲ سال	خیر
۱۳	شهر	۲۸ سال	کارشناسی علوم تربیتی	۲۳ سال	خیر

ابزار مورد استفاده در گردآوری اطلاعات مصاحبه کیفی نیمه ساختاریافته از نوع هدایت کلیات^۱ بود (گال، بورگ و گال، ۲۰۰۳، ترجمه نصر اصفهانی و همکاران، ۱۳۹۷) که به دلیل شیوع کرونا به شکل مجازی و در فضای واتساپ مورد استفاده قرار گرفت. از مشارکت کننده ها خواسته شد تا به بیان تجارب خود در مورد چالش های انجام کارورزی یک در شرایط کرونایی و نیز راهکارهایی بپردازند که آنها برای غلبه بر چالش های ذکر شده، مورد استفاده قرار دادند. به طور متوسط هر مصاحبه یک ساعت به طول انجامید و تجزیه و تحلیل داده های حاصل از مصاحبه ها نیز با روش تحلیل مضمون، انجام شد. به نحوی که پس از مطالعه متن مکتوب مصاحبه ها و مقایسه مداوم مفاهیم و عبارات موجود در آنها، کدهایی معنایی انتخاب شدند. سپس کدهای انتخاب شده، حول سه محور مضامین پایه، مضامین سازمان دهنده و مضامین فراگیر، طبقه بندی شدند.

جهت تامین اعتبار از معیارهای لینکلن و گابا^۲ (۱۹۸۵) استفاده شد. آنها معتقدند که "یک آزمون تشخیص^۱ می تواند منجر به تحقق معیارهای اطمینان پذیری^۲ و تایید پذیری^۳ به صورت

^۱ the general interview guide approach

^۲ Lincoln and Guba

همزمان شود؛^۱ بر این اساس تمام متن مصاحبه های انجام شده در اختیار استاد راهنما قرار گرفت تا به طور مجزا کدگذاری آنها را انجام دهند. توافق بین کدگذاری های انجام شده توسط پژوهشگران، از سطح مطلوبی (۰/۸۰) برخوردار بود. همچنین در ارتباط با معیار "انتقال پذیری"^۲ نیز همانطور که اشاره شد از دو روش نمونه گیری هدفمند^۳ (یعنی ملاک محور و زنجیره ای) استفاده شد.

یافته ها

همانطور که ویژگی های توصیفی موقعیت کارورزی مشارکت کننده های پژوهش در جدول شماره (۱) بیانگر آن است: همه معلمان راهنمای کارورزان در مدارس روستایی، نسبت به معلمان راهنما در مدارس شهری، از سابقه خدمت کمتری برخوردار هستند. همچنین مدیران مدارس کارورزان روستایی علاوه بر اینکه عمدتاً سابقه خدمت کمتری نسبت به مدیران مدارس شهری دارند، فاقد تجربه حضور کارورز در مدرسه هستند.

به طور کلی جدول (۱) نشان می دهد که (۲۳/۰۷) مدارس کارورزان مشارکت کننده در این پژوهش در روستا و (۷۶/۹۲) در شهر قرار دارد؛ بیش از نیمی از معلمان راهنما (۵۳/۸۴) سابقه کاری کمتر از یک دهه و (۴۶/۱۵) دارای سابقه کاری بسیار بالا و حدود سه دهه هستند؛ همچنین (۸۴/۶۱) آنها دارای تحصیلات مرتبط با آموزش ابتدایی هستند؛ بیشتر مدیران مدارس (۸۴/۶۱) به ویژه در شهرها، دارای بیش از دو دهه سابقه خدمت به عنوان مدیر هستند؛ همچنین تنها (۱۵/۳۸) از مدیران مدارس دارای تجربه قبلی حضور کارورز در مدرسه خود می باشند.

یافته های به دست آمده در پاسخ به سوال اول پژوهش مبنی بر اینکه "دانشجومعلمانی پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد برای انجام کارورزی ۱ در شرایط کرونایی با چه چالش هایی مواجه شدند؟" در جدول (۲) ارائه شده است.

¹ Auditing

² dependability

³ confirmability

⁴ transferability

⁵ purposive sampling

جدول شماره ۲: مضامین فراگیر، سازمان دهنده و پایه استخراج شده درمورد چالش های دانشجومعلمان در انجام کارورزی یک در شرایط کرونایی

مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	مضامین فراگیر	
مصادیق	کد ۶: استاد فقط ۱-۲ جلسه برای ما کلاس آنلاین گذاشت و در آن جلسات، کلیاتی درمورد کارورزی گفتند...جلسات استمرار نداشت تا اشکالات ما سر کلاس رفع بشه...	عدم بازخورد مستمر و موثر	استاد راهنما
کد ۱۰: استاد ما خیلی گام به گام و با برنامه جلو می رفت اما من خیلی وقتها با این روش خرد خرد پیش رفتن مشکل داشتم چون می خواستم ببینم آخرش چه کار باید بکنم...مثلا برخی از کارهایی که به ما می گفت بعد از انجام دادن کل کار، متوجه می شدیم که انجام بعضی از قسمت هایش لازم هم نبوده... خود استاد هم بعضی وقت ها گیج می شد و تصمیماتش را عوض می کرد.	عدم برنامه ریزی و داشتن تصویر روشن از اهداف نهایی		
کد ۳: گاهی پیش می آمد دیر ایمیلهای ما رو جواب میدادن و چندباری هم باعث شد که من یک مقدار گزارشامو دیرتر آماده کنم	عدم بازخورد به موقع		
کد ۲: من بعضی جاها مثلا از شون راهنمایی میخواستم با توجه به این که تجربه شون از من خیلی بیشتر بود؛ با این حال می گفتند شما جوان ترین، شما دنبال ایده ها باید برین و این کار خودتونه که دنبال جواب سوالتون باشین! کد ۱: راهکارهایی می گفتند که دیگه اونا امتحانشون رو پس داده بودن و نتیجه خوبی نداشتن. کد ۱۳: مثلا وقتی از ایشان درباره یک دانش آموزی سوال می کردم که چرا نمیداد سر کلاس چرا اینطوریه، تکالیفش را انجام نمیده و چه علتی داره ... کلی جواب می دادن مثلاً میگفتن این دیر آموزه!	ناتوانی در ارائه راهنمایی	تعامل کارورز با مجریان برنامه درسی	
کد ۳: اطلاعات خاصی راجع به وظایف من کارورز نداشتن و گاهی هم پیش می آمد که از من می خواستند توی همون ترم اول تدریس کنم تکالیف بچه ها را چک کنم یا کلا کلاس را به عهده من می گذاشتند. کد ۶: چند جلسه ایشون در کلاس حضور نداشتن به خاطر مشکلاتی که براشون پیش اومده بود و مسئولیت تدریس به عهده من بود... کد ۸: گفتن بیا تدریس کن و در واقع یه جورایی من توی عمل انجام شده قرار گرفتم.	عدم آگاهی از وظایف کارورز و انتظار انجام وظایفی متفاوت	معلم راهنما	

<p>رفتم درس ریاضی را تدریس کردم و چون حالا یک مبحث نسبتاً سختی بود و تدریس موفق‌ی نداشتیم... اما از من توقع یک تدریس خاص و فوق‌العاده رو داشت. کد ۱۰: معلم یک جوری که انگاری مثلاً من کمک دستشم برخورد کرد. مثلاً همون اول کار به من گفت بیا مشق‌های بچه‌ها را تصحیح کن و این باعث شد که من خوب نتوانم یادداشت برداری کنم و وظیفه اصلیم که براش رفته بودم سر کلاس رو انجام بدم.</p>			
<p>کد ۱۰: خیلی وقتها هم دیر پیام من سین می شد یعنی مثلاً من امروز پیام می‌دادم سه روز بعد پیام من رو سین میکرد. یا بعضی وقتها پیامکی که سین میکرد رو جواب نمی داد یا مثلاً دیگه از اون تاریخ گذشته بود و دیگه جوابی نداشت که بده</p>	<p>بی توجهی به پرسش‌های کارورز در فضای مجازی</p>		
<p>کد ۱: انتظار داشتن که من برم کمک معلم‌ها و یک قسمتی از مسئولیت‌هایشان به من بدن... گفتن که تو هر روز که می‌ای باید سر به کلاس باشی. کد ۱۲: چون کارورزی وجود نداشت قبل از من توی مدرسه و من اولین کارورزشان بودم؛ مدیر نمی دانست دقیقاً باید چیکار کنه. ۱۳: مدیر من را توی همه گروه‌های کلاسی مدرسه عضو کرده بود توی شاد و توقع داشت که توی همه گروه‌ها من فعالیت انجام بدم و کمک معلم‌ها باشم.</p>	<p>عدم آگاهی از وظایف کارورز و انتظار انجام وظایفی متفاوت</p>		
<p>کد ۶: سوالاتی در مورد دانش‌آموزان، فضای مدرسه، انجمن‌ها و ساختار سازمانی و مسائلی از این قبیل که وقتی به پیوی ایشون می‌فرستادم یا پاسخگو نبودن یا به طور ناقص جواب می‌دادن و یا اینکه جواب سوالاتم رو نمی‌دونستن! کد ۷: وقتی در تلگرام یا به صورت تلفنی با ایشون تماس می‌گرفتم و می‌گفتم که برای چه منظوری با شما تماس گرفتم اما ایشون از مصاحبه کردن سرباز میزدن و می‌گفتند که فقط باید به صورت حضوری مدرسه بیای... گاهی وقتها هم که می‌رفتم مدرسه برای مصاحبه ممکن بود ایشون حضور نداشته باشن و وقتی هم حضور داشتن به خوبی مصاحبه‌ها رو انجام نمیدادن و به کارهای دیگرشون مشغول می‌شدن. کد ۷: از مدیر خواستم تا وظایف شون رو شرح بدن که اصلاً مدیر برخورد خوبی نداشتن. کلاً می‌گفتن شما دانشجو معلمان باید در همین حد آگاهی داشته باشین و لزومی نداره من وظایف رو براتون شرح بدم. کد ۱۲: اون موقع کلاس‌ها مجازی بود مدرسه بسته بود و حالا یادم هست به مدیرم توی شاد پیام دادم، اصلاً پیام منو نگاه نکردن... ایشون اصلاً جواب من را نمی‌دادند.</p>	<p>عدم همکاری در پاسخگویی مناسب به پرسش‌های کارورز</p>	<p>مدیر مدرسه</p>	

<p>کد ۷: می گفتند حتماً باید یک بخش را تو تدریس کنی یا برگه های ارزشیابی بچه ها را تصحیح کنی...هرچقدر من توضیح می دادم به ایشون وظایف یک کارورز چی هست، اما ایشون کلا یک درک درستی نداشتن و فکر می کردند که من یک جورایی دارم از زیر کار در میرم. کد ۱۲: گفتم کلاس های توجیهی رو شرکت کند و شرکت نکند!</p>	<p>عدم تمایل برای آگاهی از وظایف کارورز</p>		
<p>کد ۳: مدرسه هرروز باز نبود و من باید توی یک روز فیزیک مدرسه را به طور کامل مشاهده می کردم. اما اگر این شرایط مجازی نبود می توانستم در چند روز و با دقت عمل بیشتری فضای مدرسه را مشاهده کنم.</p>	<p>محدودیت زمانی برای بررسی ویژگی های فیزیکی مدرسه</p>		
<p>کد ۸: مدرسه به خاطر کرونا و اینها تعطیل شده بود و فقط یک ساعت خاصی در هفته باز بود؛ بنابراین فرصت نمی شد که از فضاهای مدرسه عکس تهیه کنم.</p>	<p>محدودیت زمانی برای تهیه مستندات</p>		
<p>کد ۹: بخاطر شرایط کرونا تعداد دانش آموز زیادی توی مدرسه نبود برای همین در آزمایشگاه و کتابخانه و بسیاری از فضاهای دیگر بسته بود و نمی شد که وارد این قسمت ها بشوم و جزئیاتش را مشاهده کنم.</p>	<p>عدم امکان ورود به برخی از فضاهای مدرسه</p>	<p>مشاهده تاملی بعد فیزیکی</p>	
<p>کد ۶: با وجود اینکه دو جلسه حضوری در اوایل ترم در مدرسه بودم ولی آن جلسات، کافی نبود برای نوشتن جزئیات گزارش فیزیکی و استاد هم تاکید زیادی روی نوشتن جزئیات داشتن. کد ۱۱: من واقعاً یک کلیتی از مدرسه تو ذهنم بود و تقریباً هیچ کدام از جزئیاتش خیلی یادم نمی اومد یا اگه یادم میومد توی یک هاله ای از ابهام بود.</p>	<p>عدم امکان حضور در مدرسه و ناکافی بودن اطلاعات حافظه</p>		
<p>کد ۲: تعداد دانش آموزان تو جلسات کم بود یا ممکن بود موقعیت خاصی بوجود نیاد که تو بخوای قضاوت کنی که چه رابطه عاطفی بین معلم و دانش آموز وجود داره.</p>	<p>کمبود تعداد دانش آموزان در کلاس های حضوری</p>		
<p>کد ۳: بچه ها ماسک می زدند و حتی چهره همدیگر را نمی دیدن و به خاطر شرایط کرونا اگر نزدیک هم می شدن، چیزی می خواستند از هم قرض بگیرند یا سر میز همدیگه میرفتن، معلم راهنما مدام مجبور بودند بچه ها را از هم جدا کنند.</p>	<p>محدودیت تعاملات دانش آموزان به خاطر رعایت فاصله اجتماعی</p>	<p>مشاهده تاملی بعد عاطفی</p>	<p>مشاهده تاملی موقعیت آموزشی</p>
<p>کد ۳: به خاطر تایم محدودی که مدرسه داشت؛ زمان تشکیل کلاسها هم محدود شده بود و زنگ تفریح هم خیلی کوتاه بود و بنابراین معلم ها خیلی کم با هم رابطه داشتن توی مدرسه و عملاً تعامل چندانی برای مشاهده وجود نداشت.</p>	<p>محدود بودن زمان برای مشاهده تعامل کادر مدرسه</p>		

<p>کد۵: بچه ها نصفشون حضور نداشتند(در شبکه شاد) آنهايي هم که حضور داشتن مثلاً ۴، ۵ نفر شون فعال بودن و اينطور نبود که راحت بشود مثلاً رفتارهای دانش آموزان یک کلاس را در مجموع دید.</p>	<p>حضور کم و تعامل محدود دانش آموزان در فضای شاد</p>		
<p>کد۵: روابط معلم ها با هم ديگه من اين را که اصلاً توی سامانه ی شاد نمی دیدم. کد۷: توی کلاس های مجازی مدیر و معاونین حضور پر رنگی ندارند و این هم یکی از چالشهای اساسی برای ما دانشجویمان بود که کلا توی فضای مجازی نبودند!</p>	<p>مشهود نبودن تعاملات کادر مدرسه در فضای شاد</p>		
<p>کد۸: توی فضای مجازی، لحن پیام را هم متوجه نمی شویم مثلاً این آفرین چه جور آفرینی هست؛ آفرین تشویق یا آفرین معمولیه یا آفرین به کنایه یا مثلاً یه چیز ديگه است!</p>	<p>دشواری تشخیص منظور و لحن پیام ها در فضای مجازی</p>		
<p>کد ۱۰: پایه اول چون هنوز سواد شون کامل نبود و اکثریت بچه ها حتی حروف را نمی شناختند؛ اول سال خوب اینها خودشون که پیام ها را تایپ نمی کردند ... و والدین از طرف بچه ها حرف می زدند. رابطه معلم و دانش آموز یک جورهایی مستقیم نبود یعنی بینش والدین بودن و به خاطر همین نمی تونستم خوب بفهمم که تعامل معلم و دانش آموز چطور هست.</p>	<p>مداخله والدین در تعامل معلم با دانش آموزان پایه اول در فضای شاد</p>		
<p>کد۱۲: معلم چت هارو می بست و فقط تدریس می گذاشت، بنابراین رابطه معلم ودانش آموز یا حتی خود دانش آموزان با هم اصلاً دیده نمی شد.</p>	<p>عدم امکان مشاهده تعاملات عاطفی دانش آموزان با هم یا با معلم در فضای شاد</p>		
<p>کد۲: مجازی بودن خیلی سخت می کرد بررسی فرایند یاددهی- یادگیری کلاس را، چون خیلی پیام بود یا خیلی فیلم و اینها که واقعا بررسی کردن تک به تک آنها کار خیلی دشواری بود. کد۶: من با حجم زیادی از ویس های معلم روبرو بودم و همچنین ویس های دانش آموزان که خیلی شلوغ کاری های زیادی هم می شد و امکان بررسی همه آنها نبود.</p>	<p>حجم زیاد مطالب و پیام ها در گروه درسی</p>	<p>مشاهده تاملی بعد</p>	
<p>کد۲: دانش آموزی را داشتیم که دچار اختلال بود نمی توانست توی کلاس های حضوری بنویسه... ولی تو کلاس های آنلاین به خوبی تایپ می کرد، به خوبی پاسخ معلم را می داد. کد ۱۰: چون دانش آموزان پایه اول بودند، من نمیدونستم کسی که داره جواب میده مادر- پدر دانش آموز هست یا خود دانش آموز. آموز.</p>	<p>پوشیده ماندن مسائل آموزشی دانش آموزان در فضای مجازی</p>	<p>یاددهی- یادگیری</p>	

<p>کد ۳: در کلاس های حضوری معلم به هیچ عنوان نمی توانستند از روش های تدریس مشارکتی استفاده کنند چون تحت هیچ شرایطی بچه ها نمی توانستند خیلی نزدیک هم باشند.</p>	<p>محدودیت معلم در استفاده از روش تدریس مشارکتی در کلاس های حضوری</p>	
<p>کد ۳: بیشتر بچه ها حتی به شاد هم دسترسی نداشتند تا ما بتوانیم فرایند یاددهی- یادگیری آنها را در کلاس بررسی کنیم!</p>	<p>عدم حضور بیشتر دانش آموزان در شاد</p>	
<p>کد ۷: توی شبکه شاد ممکن بود ایشون گاهی اوقات گروه رو قفل کنند و فقط یک سری محتواهایی را به بچه ها ارائه بدهند و آن مشارکت دانش آموزان به چشم نمی خورد. کد ۳: معلم چت گروه را می بستند و بچه ها سوال خاصی هم نمی توانستند بکنند که من ببینم حالا بچه ها چه ابهاماتی دارند و چه مشکلاتی برایشون پیش میاد. کد ۱۳: بازخوردها و فرستادن تکالیف همه توی پی وی معلم بود که من نمی توانستم به اونجا اشراف داشته باشم</p>	<p>عدم امکان ارسال پیام توسط دانش آموزان در کلاس های مجازی</p>	
<p>کد ۴: معلم راهنما از کلیپ های آماده شده استفاده می کردند و هیچ تدریسی از خودشان نداشتند! کد ۵: مخصوصا جلسه های اول معلم خیلی کلیپ تدریس از جاهای مختلف می گذاشت. کد ۸: کلیپ های تدریس سایر معلمین رو با ارسال می کرد.</p>	<p>عدم تهیه محتوای آموزشی توسط معلم در کلاس مجازی</p>	
<p>کد ۶: برخی مواقع هم مشکلات شاد بود که باز نمی شد و مشکلات اینترنت هم در کنارش مزید بر علت بودند.</p>	<p>مشکلات نرم افزاری شبکه شاد و اینترنت</p>	
<p>کد ۸: ایام کرونا حدود دو ساعت تا یک ساعت و نیم توی مدرسه بودیم و این هم کار را سخت می کرد یعنی آموزش هایی هم که معلمین توی آن تایم ارائه می دادند، آموزش های استاندارد نبود چون مجبور بودند بدوبند بکنند. مثلا ۲۰ دقیقه ریاضی درس بدن ۲۰ دقیقه فارسی درس بدن ۲۰ دقیقه سوالات هدیه را حل کنند.</p>	<p>محدودیت زمانی معلم برای تدریس در کلاس حضوری</p>	

یافته های به دست آمده در پاسخ به سوال دوم پژوهش مبنی بر اینکه "دانشجومعلمان پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد از چه روش هایی برای غلبه بر چالش های کارورزی ۱ در شرایط کرونایی، استفاده نمودند تا به اهداف کارورزی یک دست یابند؟" در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول شماره ۳: راهکارهای مورد استفاده مشارکت‌کننده‌های پژوهش برای غلبه بر چالش‌های کارورزی یک در شرایط کرونایی

راهکارها	چالش‌ها	
پرسش به صورت خصوصی در تلگرام از استاد؛ مشاهده نمونه کار سایر دانشجویان توسط جستجو در اینترنت؛ کمک گرفتن از سایر اساتید؛ کمک از دانشجویان ترم‌های بالاتر که کارورزی یک را گذرانده بودند.	تعامل استاد- کارورز	تعامل کارورز با مجریان برنامه درسی کارورزی
توضیح و تشریح کارورز درباره وظایفش به معلم راهنما، مشورت و راهنمایی خواستن از اساتید؛ کمک گرفتن از کتابها، سایت‌ها و مقالات مرتبط؛ شرکت در کارگاه‌ها و عضویت در کانال‌ها.	تعامل معلم- راهنما- کارورز	
انجام بخشی از انتظارات مدیر(فقط کد ۱۳)، توضیح و تشریح کارورز درباره وظایفش به مدیر مدرسه، پرسش از معلم راهنما و سایر کادر مدرسه به جای پرسش از مدیر؛ واسطه قرار دادن معاون برای متقاعد کردن و پاسخگویی مدیر، پیشنهاد به مدیر برای شرکت در کارگاه توجیهی، مشاهده نمونه کارهای سایر دانشجویان در اینترنت و استفاده از منابع اینترنتی، کمک مستقیم از معاونین.	تعامل مدیر- مدرسه- کارورز	
اتکا به اطلاعات حافظه از نخستین جلسات حضوری کارورزی، چندین مراجعه به مدرسه و همچنین پرسش از مستخدم مدرسه، درخواست از مدیر برای باز کردن مدرسه و مشاهده از نزدیک؛ استفاده از عکس‌های موجود در کانال مدرسه.	مشاهده تاملی بعد فیزیکی	مشاهده تاملی موقعیت آموزشی
بررسی تمام تعاملات و پیام‌های معلم در شاد(فقط کد ۸)؛ علاوه بر پرسش از معلم، برقراری تعامل با تک‌تک دانش‌آموزان و درخواست پرکردن پرسشنامه‌هایی توسط آنها که فضای عاطفی کلاس را از دیدگاه دانش‌آموزان نشان دهد(فقط کد ۶).	مشاهده تاملی بعد عاطفی	
برای غلبه بر چالش‌های مربوط به مشاهده تاملی بعد عاطفی، ۱۱ نفر از مشارکت‌کننده‌ها (۸۴/۶۱) هیچ راهکاری نداشتند.		
درخواست از معلم راهنما برای تولید محتوای آموزشی یا پرسش از معلم راهنما (کدهای ۴ و ۵) اکتفاء به همان بازخوردهای خیلی کلی معلم در گروه(فقط کد ۱۳).	مشاهده تاملی بعد یاددهی- یادگیری	
برای غلبه بر چالش‌های مربوط به مشاهده تاملی بعد یاددهی- یادگیری، ۱۰ نفر از مشارکت‌کننده‌ها (۷۶/۹۲) هیچ راهکاری نداشتند.		

بحث و نتیجه گیری

موفقیت در برنامه های درسی تربیت معلم، تا حد زیادی با موفقیت در برنامه درسی کارورزی آن مرتبط است (سوتو- لی لو و کیوروگا- لوبوس^۱، ۲۰۲۰). کارآموزی یا کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، به دوره هایی گفته می شود که دانشجو معلمان این دانشگاه در دوران تحصیل و قبل از شروع رسمی شغل خود، در مدرسه می گذرانند تا با فعالیتهایی نظیر مشاهده و مشارکت در موقعیت های تدریس با معلمی و حرفه آینده خود به صورت عملی آشنا شود (ملکی و همکاران، ۱۳۹۹). اما وجود شرایط کرونایی در چند سال اخیر، امکان حضور کامل و موثر دانشجومعلم در فضای مدارس برای تجربه کارورزی به شکل مطلوب را سلب نمود و از اینرو پژوهش حاضر با هدف بررسی چالش های حاصل از اجرای برنامه درسی کارورزی یک، برای دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان در شرایط کرونایی از منظر دانشجویان انجام شد. یافته های به دست آمده از چند زاویه قابل بررسی هستند که در ادامه به تفکیک مهمترین موارد مندرج در جداول ۳-۱ در مورد آنها بحث خواهد شد.

بر اساس جدول شماره (۱) تمام مدیران سابقه کاری قابل توجهی دارند و عموماً سالهای پایانی خدمت خود را طی می کنند؛ اما فقط دونفر از آنها دارای تجربه قبلی حضور کارورز در مدرسه بوده و با اهداف کارورزی و وظایف کارورزان در مدرسه نسبتاً آشنا هستند. باتوجه به تجارب مشارکت کننده ها، ناآگاهی کامل اکثر مدیران مدرسی که دانشجومعلمان از طرف اداره های آموزش و پرورش، برای انجام کارورزی معرفی شده اند، به عنوان یکی از چالش های مهم برای آنها بوده است. زیرا از یک طرف این مدیران، انتظار انجام وظایفی کاملاً متفاوت را از دانشجومعلمان داشته اند و از طرف دیگر، همکاری و پاسخگویی مناسبی در برابر پرسش های دانشجومعلمان برای انجام بهتر مشاهده تاملی توسط آنها نداشته اند. به علاوه جدول شماره (۱) نشان می دهد که حدود نیمی از معلمان راهنما، دارای تجربه کاری نسبتاً کمی (به ویژه در روستاها) هستند؛ از اینرو به نظر می رسد به عنوان معلم راهنما، گزینه مناسبی برای الگوگیری و کمک به کارورزان نبوده اند. این یافته ها همسو با یافته های پژوهشی احمدی و الهامیان (۱۳۹۹)؛ حجازی (۱۳۹۷)؛ قربانی، غلامی و اندیشمند (۱۳۹۸)؛ زارع صفت، تن زن و جباری کهجه ای (۱۳۹۵)؛ چشمه خاور، غزنفری و کریمی زاده (۱۳۹۹)؛ خروشی، پریشانی و قربانی (۱۳۹۹) و ویلیامز و هارت (۲۰۲۰) است. در این راستا همانطور که مصادیق ذکر شده در

^۱Soto-Lillo and Quiroga-Lobos

جدول (۲) نیز نشان داد بسیاری از این معلمان راهنما نه تنها تدریس چندانی در فضای مجازی از خودشان ارائه نکرده اند؛ بلکه قادر به پاسخگویی به سوالات و ابهام‌های کارورزان نیز نبوده و در بسیاری از موارد، وظایف خود را هم به کارورزان محول کرده اند. به بیان بیورندال^۱ (۲۰۲۰) بازخوردهای معلمان راهنما که باید فوری، مشخص، متعادل از نظر توجه به جنبه‌های مثبت و منفی عمل دانشجومعلم و نیز دارای پیشنهاد‌های اصلاحی و بهبودبخش عمل باشد؛ مهمترین مولفه کارورزی در محیط مدرسه است و منجر می‌شود تا دانشجومعلمان صلاحیت‌ها و توانمندی‌های موثری جهت شغل معلمی را کسب کنند. حتی در برخی برنامه‌های تربیت معلم، ارزشیابی‌های فرایندی و پایانی معلمان راهنما یکی از موثرترین مجوزهای احراز صلاحیت معلمی است که منجر به ورود دانشجومعلمان به حرفه معلمی می‌شود. اما متأسفانه تجارب مصاحبه‌ها شونده‌ها بیانگر آن بود که معلمان راهنما نه تنها در کارورزی یک، بخشی از مسئولیت‌های تدریس خود را برعهده دانشجومعلمان قرار می‌دهند بلکه بازخوردهای موثری نیز نسبت به اقدامات آنها ارائه نمی‌کنند. شاید در کنار عدم توانمندی برخی از معلمان راهنما در ارائه راهنمایی به دانشجویان؛ یکی از دلایل عدم همکاری موثر معلمان راهنما در این زمینه آن باشد که جایگاه معلمان راهنما از نظر اهمیتی که می‌تواند در احراز صلاحیت معلمی دانشجومعلمان داشته باشند به رسمیت شناخته نمی‌شود.

براساس جدول شماره (۲) به طور کلی چالش‌های کارورزی یک، شامل دو مضمون فراگیر بود. اولین مضمون فراگیر "تعامل کارورز با مجریان برنامه درسی" است. منظور از مجریان برنامه درسی کارورزی، علاوه بر معلم راهنما، استاد راهنما و مدیر مدرسه نیز هستند. چالشهای کارورزان در تعامل با اساتید راهنما (که فقط سه نفر از کارورزان با این چالشها مواجه بودند) بیانگر عدم بازخورد مستمر، موثر، به موقع و نیز عدم برنامه ریزی و تصور روشن استاد راهنما نسبت به اهداف نهایی کارورزی یک است. اما چالش‌های کارورزان در تعامل با معلمان راهنما و مدیران مدارس (شامل ناتوانی در ارائه راهنمایی، عدم آگاهی از وظایف کارورز و انتظار انجام وظایفی متفاوت، عدم توجه و پاسخگویی نسبت به پرسش‌های کارورز) جزو مهمترین و شایع‌ترین چالش‌هایی هستند که تقریباً تمام مشارکت‌کننده‌ها با آن مواجه بوده‌اند. همانطور که در جدول (۳) نیز ملاحظه می‌شود کارورزان با اتخاذ راهکارهایی مانند: توضیح و تشریح وظایف خود به مدیر مدرسه یا معلم راهنما، مشورت و راهنمایی خواستن از سایر اساتید، معاونین مدرسه، کمک گرفتن از کتابها، سایت‌ها و مقالات مرتبط، شرکت در کارگاه‌ها و

¹ Bjorndal

عضویت در کانال ها، مشاهده نمونه کار سایر دانشجویان توسط جستجو در اینترنت یا حتی کمک از دانشجویان ترم های بالاتر، بر چالش های ایجاد شده در این زمینه غلبه کرده اند. یافته های پژوهشی قربانی و همکاران (۱۳۹۶) و والنسیا و همکاران^۱ (۲۰۰۹) نیز بیانگر آن است که برنامه درسی کارورزی نیازمند همیاری و فعالیت های مشارکتی و چند جانبه میان دانشجو معلمان و مجریان برنامه درسی یعنی استادان و معلمان راهنما است. کش، ویلیامز و هارت^۲ (۲۰۲۰) نیز توضیح می دهند که کارورزان باید در طول مدت کارورزی خود از حمایت های متنوعی نه تنها از سوی معلمان راهنما بلکه سایر پرسنل (مخصوصا مدیران) در محیط کاری نیز برخوردار باشد. در واقع پرسنل محیط مدرسه، واسطه های ارزشمندی هستند که به غنای تجارب کارورزان کمک می کنند. متاسفانه کارورزان ایرانی معمولا در مدرسی قادر به کسب تجارب مطلوبی می شوند که (برحسب تصادف) معلمان راهنما با آنها همکاری خوبی داشته و نسبت به مسائل آموزشی و بهبود شرایط کلاس درس خود دغدغه مند باشند؛ درحالیکه به بیان دارلینگ- هاموند^۳ (۲۰۱۷) در فنلاند، معلمان راهنما به دقت (از میان معلمان مجرب یا حتی تازه کار اما علاقه مند به راهنمایی کارورزان و یادگیری خودشان) انتخاب شده و سپس برای راهنمایی دادن به کارورزان نیز آموزش هایی را دریافت می کنند.

دومین چالش عمده کارورزی یک و در واقع مضمون فراگیر به دست آمده از این پژوهش، "مشاهده تاملی موقعیت آموزشی" براساس تجربه مشارکت کننده هاست. این یافته از دو جهت قابل توجه است. اول اینکه هدف اصلی کارورزی یک، تحلیل موقعیت آموزشی است که با ابزار یا روش مشاهده تاملی انجام و سرانجام منتهی به شناسایی مسائل آموزشی می شود. در این راستا کارورزان باید یک موقعیت آموزشی را از ابعاد فیزیکی، ساختاری، عاطفی و نیز یاددهی- یادگیری مورد مشاهده دقیق و تاملی قرار دهند تا مسائلی منحصر به فرد را در آن موقعیت شناسایی کنند. اما همانطور که مضامین پایه متعدد به همراه مصادیقی متنوع در جدول شماره (۲) نشان می دهد، مشاهده تاملی ابعاد فیزیکی، عاطفی و یاددهی- یادگیری با چالش های زیادی روبه رو بوده است. این چالش ها عبارت از: محدودیت های زمانی برای بررسی ویژگی های فیزیکی مدرسه، محدودیت زمانی برای تهیه مستندات، عدم امکان ورود به برخی از فضاهای مدرسه، عدم امکان حضور در مدرسه، کمبود تعداد دانش آموزان در کلاس

¹ Valencia

² Cash, Williams and Hart

³ Darling-Hammond

های حضوری، محدودیت تعاملات دانش‌آموزان به خاطر رعایت فاصله اجتماعی، محدودیت زمانی برای مشاهده تعاملات کادر مدرسه با هم، حضور کم و تعامل محدود دانش‌آموزان در فضای شاد، مشهود نبودن تعاملات کادر مدرسه در فضای مجازی، دشواری تشخیص منظور و لحن پیام‌ها در فضای مجازی، مداخله والدین در تعامل معلم-دانش‌آموز، عدم امکان مشاهده تعاملات عاطفی دانش‌آموزان در فضای شاد، حجم زیاد مطالب و پیام‌ها در گروه‌های درسی، پوشیده ماندن مسائل آموزشی دانش‌آموزان در فضای مجازی، محدودیت معلم در استفاده از روش‌های تدریس مشارکتی در کلاس‌های حضوری، عدم حضور بیشتر دانش‌آموزان در شاد، عدم امکان ارسال پیام توسط دانش‌آموزان در کلاس‌های مجازی، عدم تهیه محتوای آموزشی توسط معلم در کلاس مجازی، مشکلات نرم‌افزاری شبکه شاد و اینترنت و در نهایت محدودیت زمانی معلم برای تدریس در کلاس‌های حضوری، هستند. البته هرچند تعداد معدودی از کارروزان همانطور که در جدول شماره (۳) نیز مشاهده می‌شود راهکارهایی را برای غلبه بر چالش‌های ذکر شده داشته‌اند؛ اما فقط دونفر در رابطه با بررسی بعد عاطفی موقعیت آموزشی راهکار موجه و موثری داشته و سایر دانشجویان یا راهکار خاصی نداشته‌اند یا اینکه راهکارهای خیلی موثری را مورد استفاده قرار نداده‌اند. پژوهش انجام شده توسط چن^۱، ۲۰۱۹ و سوتو-لی لو و کیوروگا-لوبوس (۲۰۲۰) نیز نشان می‌دهد که "در بیشتر مواقع محیط دانشگاه و محیط مدرسه برای دانشجومعلم‌ان دومیچیط کاملاً متفاوت به نظر می‌رسند که در هر یک از آنها علایقی متفاوت و اهدافی مختلف پیگیری می‌شود". درواقع نتایج پژوهش حاضر نیز بیانگر آن بود که دانشجویان قادر به پیگیری مهمترین هدف کارورزی یک که همان مشاهده تاملی در موقعیت آموزشی است؛ براساس تجربه کلاس‌های درس مجازی معلمان در فضای شاد نیستند.

دوم اینکه با توجه به پیوستگی کارورزی‌های چهارگانه در دانشگاه فرهنگیان، بنابراین دانشجومعلم‌ان در کارورزی دو که در ترم بعد (ترم ششم) ارائه می‌شود؛ برای مسائل شناسایی شده در کارورزی یک (ترم قبل/ترم پنجم) راه‌حلی را طراحی، اجرا و ارزشیابی خواهند کرد. اما چون تجربه کارورزی یک در شرایط کرونایی با چالش‌هایی متعددی برای کارروزان همراه بوده و منتهی به مشاهده تاملی به طور کامل و در نهایت شناسایی مسائل به خوبی

¹ Chan

نشده است، بنابراین دانشجومعلمان در انجام کارورزی دو نیز با چالش های بیشتری مواجه خواهند شد.

تنها محدودیت این پژوهش، انجام مصاحبه های تلفنی آنلاین در فضای واتساپ بود که در برخی از موارد، مصاحبه شونده ها به دلیل ضعف اینترنت، قادر به ادامه مصاحبه نبودند و بنابراین با ارسال فایل های صوتی در پاسخ به سوالات پژوهشگران، همکاری نمودند.

درمجموع با توجه به یافته های به دست آمده از این پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می شود:

۱) در انتخاب مدارس کارورزی از طرف اداره های آموزش و پرورش در شهرستان های مختلف، دقت نظر بیشتری انجام شود. به نحوی هم معلمان راهنمای مجرب تر و هم مدرسی (ترجیحا ثابت) انتخاب شوند که دارای تجربه حضور کارورز در گذشته باشند. در این راستا پیشنهاد می شود که در وهله اول توسط اداره های آموزش و پرورش مدارس مناسبی انتخاب شده، سپس طی جلسه ای با مدیران این مدارس و تشریح اهداف کارورزی، تمایل آنها نسبت به حضور کارورز در مدرسه شان بررسی شود. در نهایت مدارس مناسبی شناسایی شوند که هم دارای مدیرانی همراه و علاقه مند هستند و هم بنا به اظهار همان مدیران، دارای معلمان راهنمای توانمند (اعم از باسابقه بالا یا کم سابقه از نظر خدمت) هستند.

۲) قبل از شروع ترم چندین کارگاه توجیهی برای مدیران مدارس و معلمان راهنما توسط اساتید راهنما در دانشگاه فرهنگیان برگزار شود. همچنین بسته های تشویقی قابل توجهی (مانند ارائه امتیازهایی که در ارتقاء معلمان موثر هستند) برای شرکت اولیه معلمان راهنما و مدیران مدارس در این کارگاه ها و همکاری های بعدی آنها با کارورزان توسط اداره های آموزش و پرورش در نظر گرفته شود.

۳) نرم افزار و بستر آموزشی مناسب تری (مانند اسکای روم یا ادوبی کانکت) نسبت به شاد برای مدرسی که کارورز در آنها حضور دارد، مورد استفاده قرار گیرد. چون فضای شاد به همراه مشکلات اینترنتی، مانع از تدریس موثر و تعاملات مورد نیاز در فرایند یادگیری- یاددهی دانش آموزان و به تبع آن یادگیری کارورزان از موقعیت آموزشی و تشخیص مسائل می شود.

۴) علاوه بر فضای کلاس درس، امکان حضور کارورزان در گروه های کادر مدرسه، اعم از معلمان، مدیر و معاونین فراهم شود تا آنها بهتر قادر به پاسخگویی سوالات کارورزی یک از نظر بررسی شرایط کاری، فضای مدرسه و نیز وظایف پرسنل مختلف باشند.

۵) پیشنهاد می شود که انجام کارورزی به یک روز خاص محدود نباشد و در طول هفته پراکنده باشد تا کارورزان کلاس های درسی مختلف و نیز موقعیت های متعددی را مشاهده کنند و بتوانند به جمع بندی بهتری از تحلیل موقعیت آموزشی در فضای مجازی و تشخیص مسائل در آن برسند.

۶) به پژوهشگران پیشنهاد می شود که با انجام پژوهشی گسترده تر (کمی)، یافته های به دست آمده از این پژوهش را در گروه های وسیع تری از کارورزان دانشگاه فرهنگیان به ویژه از نظر جنسیت و رشته تحصیلی، مورد آزمون قرار دهند. همچنین طی پژوهشی مشابه به بررسی چالش های کارورزان در مواجهه با تجربه کارورزی دو در شرایط کرونایی، پرداخته شود.

۷) با توجه به اینکه بسیاری از معلمان راهنما در این پژوهش (اعم از شهری یا روستای/باسابقه کاری بالا یا سابقه نسبتا پایین) به تولید محتوای آموزشی نمی پرداختند و صرفا کلیپ های آماده ای را از سایر کانالها بازرسان نموده یا با قفل کردن گروه درسی، امکان تعامل و مشارکت دانش آموزان در کلاس را محدود کرده بودند؛ بنابراین پیشنهاد می شود در پژوهشی به بررسی دلایل این اقدامات معلمان در فضای مجازی پرداخته شود.

۸) با توجه به اینکه تمرکز این پژوهش بر تجارب زیسته دانشجومعلمان درمورد چالش های کارورزی یک بود، پیشنهاد می شود که با انجام پژوهش هایی مشابه، تجارب زیسته سایر دست اندرکاران برنامه درسی کارورزی در شرایط کرونایی (اعم از اساتید راهنما، معلمان راهنما و ...) نیز مورد کاوش قرار گیرد.

منابع و ماخذ

- احمدی، آمنه؛ الهامیان، نگار. (۱۳۹۹). بررسی برنامه درسی کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور از منظر استادان دانشگاه فرهنگیان. پژوهش در تربیت معلم، ۳(۲). ۳۷-۹
- احمدی، غلامعلی، ملکی، صغری، مهرمحمدی، محمود و امام جمعه، محمدرضا (۱۳۹۸). سیر تحول برنامه کارورزی نظام تربیت معلم ایران. تعلیم و تربیت، ۲(۳۵). ۶۱-۸۲
- برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی (بازنگری مجدد). (۱۳۹۵). معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان.

- جعفریان، وحیده؛ محمودی، فیروز. (۱۳۹۹). تجارب دانشجوی معلمان از طرح جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان تبریز: یک مطالعه پدیدار شناسی. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۶). ۵۷۰-۵۶۱
- چشمه خاور، امیرحسین. غضنفری، امیرمهدی. کریمی زاده، امین. (۱۳۹۹). رویکردهای آموزش شیمی از دیدگاه دانشجوی معلمان دوره کارورزی: گذر از روش های سنتی به رویکردهای فعال تدریس. *پویا در آموزش علوم پایه*. ۶(۲۰)، ۶۳-۵۲
- حجازی، اسد (۱۳۹۷). واکاوی موانع پیاده سازی موفق برنامه جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان. *نوآوری های آموزشی*. ۱۷(۶۷). ۴۷-۷۰
- خروشی، پوران. پریشانی، ندا. قربانی، سمیه. (۱۳۹۹). بررسی مسائل و مشکلات درس کارورزی از نظر مدرسین دانشگاه فرهنگیان. (مطالعه موردی دانشگاه فرهنگیان اصفهان). *پژوهش در تربیت معلم*. ۳(۱). ۳۹-۱۳
- رضایی، علی محمد. (۱۳۹۹). ارزشیابی از آموخته های دانشجویان در دوران کرونا: چالش ها و راهکارها. *روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*. ۱۶(۵۶)، ۲۱۴-۱۷۹
- زارع صفت، صادق. تن زن، رامین. جباری کهجه ای، وحید. (۱۳۹۵). ادراکات دانشجوی معلمان از مسائل کارورزی: یک بررسی پدیدارشناسانه. *مجموعه مقالات نخستین همایش کارورزی دانشگاه فرهنگیان*. پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد.
- صالحی خیابوی، سودابه؛ عابدینی، مهوش. (۱۳۹۹). آسیب شناسی برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجویان و فارغ التحصیلان. *روانشناسی و علوم رفتاری ایران*. ۵(۲۴). ۱۲-۱.
- صفرنواده، مریم؛ موسی پور، نعمت الله؛ اظهري، محبوبه؛ محمد شفیعی، عبدالسعید. (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران. *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. ۱۰(۱۹). ۱۶۹-۱۴۹.
- قربانی، محمدرضا، غلامی، اعظم. اندیشمند، نیکو. (۱۳۹۷). شناسایی آسیب ها و کارکرد های برنامه درسی کارورزی از دیدگاه دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه موردی در گروه های علوم پایه. *پویا در آموزش علوم پایه*. ۴(۱۳). ۴۴-۵۷
- قربانی، حسین. میرشاه جعفری، ابراهیم. نصر، احمدرضا. نیستانی، محمدرضا (۱۳۹۶). طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی مشارکتی در دانشگاه فرهنگیان. *نظریه و عمل در برنامه درسی*. ۷(۱۴). ۴۴۲-۳۹۵

- گال، مردیت، بورگ، والتر، وگال، جویس. (۲۰۰۳). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (ج ۱). ترجمه احمدرضا نصر اصفهانی و همکاران (۱۳۹۷). تهران: سمت.
- ملکی، صغری، احمدی، غلامعلی، مهرمحمدی، محمود. امام جمعه، محمدرضا. (۱۳۹۹). ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان از منظر تجارب جهانی. نظریه و عمل در برنامه درسی. (۱۵) ۸. ۴۲۴-۳۸۳
- Bjorndal, C. R. P. (2020). Student teachers' responses to critical mentor feedback: A study of face-saving strategies in teaching placements. *Teaching and teacher education*, 91, 1-12
- Cash, A. H., Williams, J. A., and Hart, L. C. (2020). University-district partnerships to improve field experiences: Associations with candidate perceptions and performance. *Teaching and teacher education*, 94, 1-12
- Chan, C. (2019). Crossing Institutional Borders: Exploring pre-service teacher education partnership through the lens of border theory. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-10
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291e309
- Hansson, P. (2021). Teaching Practice Online: Challenges in Japan, India and Kenya under Pandemic. *IAFOR Journal of Education* . 9(2),77-91.
- Lincoln, Y.S.& Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Tugba Cevriye, O. Recep, B. (2020). Social Studies and Geography Teacher Candidates Views on Coronavirus (COVID 19) and Online Education process. *Review of International Geographical Education Online*. 10(3)467-484
- Soto-Lillo, P. and Quiroga-Lobos, M. (2020). University tutors and school mentors: Evaluators in the practical training of future teachers. *Teaching and teacher education*, 107, 1-10
- Valencia, S., Martin, S., Place, N., & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322.

پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی^۱

حسین تربیتی‌نژاد^۲، اکرم کاویار^۳، مهناز قندی‌زاده^۴.

چکیده

دستیابی به پیشرفت و عملکرد تحصیلی از موضوعات مهم و قابل بررسی در سطح خرد و کلان جامعه می‌باشد. چرا که پیشرفت فرد در جامعه، به میزان موفقیت وی در عملکرد تحصیلی بستگی دارد. پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود که با هدف بررسی پیش‌بینی‌پذیری پیشرفت تحصیلی بر اساس انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان تربت جام در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. نمونه آماری مطابق با جدول مورگان متشکل بود از ۳۲۲ نفر از این دانش‌آموزان که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. جهت اندازه‌گیری انگیزه پیشرفت از پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰)، برای سنجش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری دی‌گروث و پینتریچ (۱۹۹۰) و به‌منظور برآورد پیشرفت تحصیلی از معدل آنها در نیمسال اول تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ استفاده شد. نتیجه آزمون تحلیل رگرسیون چندمتغیره نشان داد که انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی توان پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را دارد ($P \leq 0/01$). همچنین نتیجه آزمون همبستگی پیرسون حاکی از آن بود که انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (به همراه مؤلفه‌های آن) با پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم آماری دارد ($P \leq 0/01$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که با مداخلات صحیح در جهت تقویت انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌توان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقاء بخشید.

واژگان کلیدی: انگیزه پیشرفت، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۲۰ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۱۲

^۲ عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان گلستان، پردیس دخترانه امام (ره) گرگان. (نویسنده

مسئول) h_torbatinezhad@yahoo.com

^۳ دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه پیام نور دامغان.

^۴ دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه پیام نور دامغان.

Predicting academic achievement based on achievement motivation and self-regulated learning strategies of female high school students

Hossein Torbatinezghad¹, akram kavayar², Mahnaz Ghandizadeh³

Achieving progress and academic performance is one of the important issues that can be investigated at the micro and macro level of society. Because a person's progress in society depends on his success in academic performance. The present study was a correlational descriptive study that was conducted with the aim of investigating the predictability of academic progress based on motivation for progress and self-regulated learning strategies in female high school students. The statistical population included all female students of the second secondary level of Torbat Jam city in the academic year of 2010-2019. According to Morgan's table, the statistical sample consisted of 322 of these students who were selected by multi-stage cluster sampling method. In order to measure progress motivation from the Hermans Progress Motivation Questionnaire (1970), to measure self-regulated learning strategies from the DeGroth and Pintrich (1990) Motivational Strategies for Learning Questionnaire and to estimate academic progress from their GPA in the first semester of 1400- 1401 was used. The result of the multivariate regression analysis test showed that motivation to progress and self-regulated learning strategies can predict the academic progress of students ($P \leq 0.01$). Also, the result of Pearson's correlation test indicated that motivation to progress and self-regulated learning strategies (along with its components) have a direct statistical relationship with academic progress ($P \leq 0.01$). Therefore, it can be concluded that the academic progress of students can be improved with the correct interventions to strengthen the motivation to progress and self-regulated learning strategies.

Keywords: achievement motivation, self-regulated learning strategies and academic achievement.

¹ Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Golestan Farhangian University. h_torbatinezhad@yahoo.com

² Master student of curriculum planning, Payame Noor University of Damghan

³ Master student of curriculum planning at Payame Noor University of Damghan

مقدمه

در ارزیابی‌های آموزشی، پیشرفت تحصیلی، به‌عنوان یکی از شاخصه‌های پراهمیت تلقی می‌شود که هدف آن کمک به رشد و تعالی جنبه‌های روانی افراد همچون شخصیت، شناخت و عاطفه و احساسات است، از این رو، طی دهه‌های اخیر، کارشناسان تعلیم و تربیت به تأثیر عوامل روان‌شناختی در پیشرفت تحصیلی نگاه ویژه‌ای داشته‌اند. منظور از پیشرفت تحصیلی توانایی آموخته شده یا اکتسابی حاصل درس‌های ارائه شده یا توانایی آموخته شده یا اکتسابی در موضوعاتی آموزشی است که به روش‌های مختلف اندازه‌گیری می‌شود (سیف، ۱۴۰۰). به‌طور کلی این اصطلاح به معنای مقدار یادگیری آموزشی فرد است، به‌طوری‌که بتوان آنها را در مقوله کلی عوامل مربوط به تفاوت‌های فردی و عوامل مربوط به مدرسه و نظام آموزش و پرورش مورد مطالعه قرار داد (تمنائی‌فر و گندمی، ۱۳۹۰).

چرا برخی از دانش‌آموزان مشتاقانه به تکالیف آموزشی روی می‌آورند و در انجام تکالیف آموزشی تلاش می‌کنند اما بعضی دیگر از تکالیف آموزشی اجتناب می‌کنند و یا از روی بی‌علاقگی به انجام آنها، مبادرت می‌ورزند؟ چرا بعضی از دانش‌آموزان از یادگیری در مدرسه و خارج از مدرسه لذت می‌برند در حالی که بعضی دیگر نسبت به یادگیری آموزشی چنین احساسی را ندارند؟ این‌ها سؤالات مربوط به انگیزش هستند و برای یادگیری دانش‌آموزان تلویحات مهمی را دربردارند. بررسی‌ها نشان می‌دهند که انگیزش یکی از عوامل اصلی رفتار است و در تمام رفتارها از جمله یادگیری، عملکرد ادراک، دقت، یادآوری، فراموشی، تفکر، خلاقیت، و هیجان اثر دارد. به‌طورکلی انگیزش را به موتور و فرمان اتومبیل تشبیه کرده‌اند و در این مقایسه نیرو و جهت، مفاهیم عمده انگیزشی هستند (خدیبوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰).

انگیزش یکی از مهم‌ترین منابع قدرتمند تکانه‌ای است که رفتار یادگیرندگان را در آموزشگاه تحت تأثیر قرار می‌دهد و قدرت و پایداری رفتار را تعیین می‌کند و به یادگیرنده در دستیابی به هدف و کسب توانایی برای انجام فعالیت‌های ضروری در شرایط خاص نیرو می‌دهد (آکباس و کان^۱، ۲۰۱۷). در موقعیت یاددهی- یادگیری انگیزش با خواست، آمادگی و تلاش یادگیرنده برای یادگیری ارتباط دارد (ریدمن^۲، ۲۰۱۹).

انگیزش پدیده‌ای است ذاتی که تحت تأثیر چهار عامل، یعنی، موقعیت (محیط و محرک‌های بیرونی)، مزاج (حالت و وضعیت درونی ارگانیزم)، هدف (هدف رفتار، منظور و گرایش) و ابزار

1 . Akbas & Kan

2 . Redman

(ابزار دستیابی به هدف) قرار دارد (فیروزنیا، یوسفی و قاسمی، ۱۳۸۸). صاحب‌نظران انگیزش را به دو گروه اصلی یعنی انگیزش درونی و بیرونی تقسیم کرده‌اند (ریو^۱، ۱۳۹۹). انگیزه پیشرفت یعنی گرایش به تلاش برای انتخاب و انجام فعالیت‌هایی که هدف آنها رسیدن به موفقیت یا دوری از شکست است. اطلاق انگیزش پیشرفت بر این حالت درونی بر تأثیر گسترده آن بر رفتارها و فعالیت‌های مختلف تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی دیگر افراد دلالت می‌نماید (سیف، ۱۴۰۰). انگیزه پیشرفت عبارت است از گرایش فرد برای گذر از سدها، تلاش برای دستیابی به گونه‌ای برتری و حفظ معیارهای سطح بالا. کسانی که انگیزه پیشرفت بالا دارند، می‌خواهند کامل شوند و کارکرد خود را بهبود بخشند. آنان وظیفه شناس‌اند و ترجیح می‌دهند کارهایی انجام دهند که چالش برانگیز باشد و به کاری دست زنند که ارزیابی پیشرفت‌شان به گونه‌ای (خواه در مقایسه با پیشرفت دیگران یا خواه بر پایه ملاک‌های دیگر) شدنی باشد. این افراد از عزت‌نفس برخوردارند، مسئولیت فردی را ترجیح می‌دهند و دوست دارند که به گونه‌ای ملموس از نتایج کار خود آگاه شوند. نمره‌های درسی آنها خوب است، در فعالیت‌های دانشگاهی و اجتماعی شرکت می‌کنند، در انجام کارها، همکاری با کارشناسان و صاحب‌نظران را به همکاری با دوستان خود ترجیح می‌دهند و در برابر فشارهای اجتماعی بیرونی مقاومت نشان می‌دهند. اگر کاری را در توان خود ببینند حاضرند تا اندازه‌ای دل به دریا بزنند و خطر کنند، ولی در کارهایی مانند شرط‌بندی که نتایج کار کاملاً تصادفی است، حاضر نیستند خود را به دست بخت و تصادف بسپارند (بیابان‌گرد، ۱۳۸۴).

محققان انگیزشی عقیده دارند که انگیزه پیشرفت، یک تعامل بین متغیرهای موقعیتی و انگیزه مربوط به فرد برای رسیدن به موفقیت است. این دو به‌طور مستقیم در پیش‌بینی رفتار، درگیر دو نوع انگیزه ضمنی و صریح هستند. انگیزه‌های ضمنی، خود به خود عمل می‌کنند و از آن به انجام وظیفه نیز نام برده می‌شود و از طریق مشوق‌های ذاتی برای انجام کار تحریک می‌شوند. اما انگیزه‌های صریح از طریق انتخاب عمدی و اغلب برای دلایل بیرونی تحریک می‌شوند (برونزترین و مایر^۲، ۲۰۱۵).

غالب رفتارهایی که انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهند عبارتند از پافشاری بر انجام تکالیف دشوار، سخت‌کوشی یا کوشش در جهت یادگیری در حد تسلط و انتخاب تکالیفی که به تلاش نیاز دارد. بنابراین، انگیزش پیشرفت تحصیلی، یا به عبارتی انگیزش درونی، یک حالت روان-

1 . Reev

2 . Brunstein & Maier

شناختی است و هنگامی حاصل می‌شود که انسان خود را دارای کفایت لازم و خودمختاری ادراک بداند (فیروزنیا، یوسفی و قاسمی، ۱۳۸۸).

در پژوهش‌های پیشین، از جمله پژوهش‌های ظاهری، اسحاقی، خیری و قادری (۱۴۰۰)، یوسفی جوردهی، جمشیدنژاد و معتمد (۱۳۹۷)، ساجدی و شفیع‌زاده (۱۳۹۵)، فیضی‌پور، فرجاه و قادرنژاد (۱۳۹۱)، خدیوی و وکیلی مفاخری (۱۳۹۰)، تمنائی‌فر، محمدرضا و گندمی (۱۳۹۰)، (فیروزنیا، یوسفی و قاسمی، ۱۳۸۸) و ادموندسون و وایت^۱ (۱۹۹۸) رابطه بین انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است.

در زمینه پیشرفت تحصیلی، یکی از نظریات اثرگذاری که مورد مطالعه فراوانی قرار گرفته است، نظریه راهبردهای یادگیری است. به باور اومالی و چاموت^۲ (۱۹۹۰)، راهبردهای یادگیری، مهارت‌هایی هستند که ابتدا به صورت دانش بیانی کسب می‌شوند و در نهایت با تمرین بسیار به دانش فرآیندی تبدیل می‌گردند. یادگیری راهبردی از سوی پژوهش‌گران مختلف طبقه‌بندی‌های متفاوتی دارد که گریفیتس^۳ (۲۰۰۸)، یک طبقه‌بندی وسیع‌تری نسبت به دسته‌بندی سایرین با عنوان راهبردهای خودتنظیمی به دست داده است. زیمرمان^۴ (۲۰۱۵) یادگیری راهبردی را فرایندی فعال شامل افکار، هیجانات و رفتارهای خودانگیخته می‌داند که فرد را به سوی اهدافی که برای خود متصور گشته، رهنمون می‌سازد. لذا، از منظر وی، یادگیرندگان خودتنظیم به عنوان افرادی که در یادگیری خود سهیم هستند، معرفی می‌شوند.

چارچوب اصلی نظریه یادگیری خودتنظیمی^۵ بر این اساس استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر فراشناختی^۶ انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سامان می‌بخشند. امروزه اکثر روان‌شناسان، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و عملکرد تحصیلی را به صورت یک مجموعه پیچیده در نظر می‌گیرند (زیمرمان و مارتینز پنز^۷، ۱۹۹۰). بر اساس نظریه سه وجهی^۸ که توسط بندورا^۹ (۲۰۰۸) مطرح شد، مبنای یادگیری خودتنظیمی، شناخت اجتماعی است. به عقیده وی فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان به وسیله سه عامل فرایندهای شخصی، محیطی و رفتاری آنها تعیین می‌شود.

1. Edmondson & White

2. Omalley & Chamot

3. Griffiths

4. Zimmerman

5. Self-regulation learning

6. Met cognitive

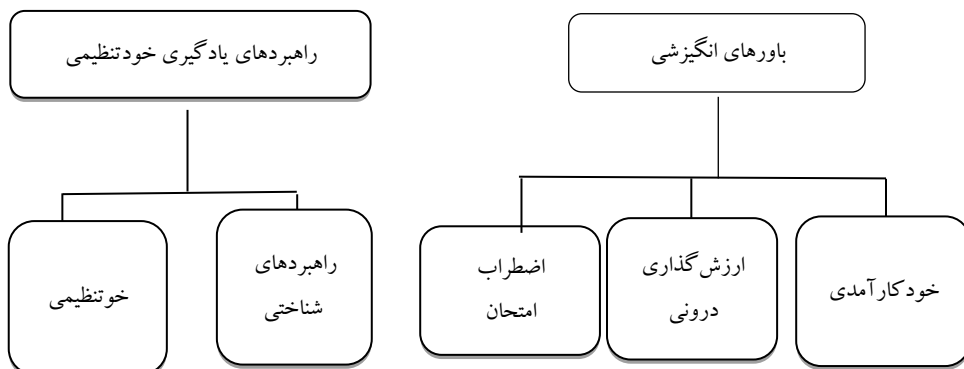
7. Zimmerman & Martinez-Pons

8. Triadic theory

9. Bandura

نظریه یادگیری خودتنظیمی را دی‌گروث و پینتریچ^۱ (۲۰۰۶) مطرح کردند. آنها خودکارآمدی^۲، ارزش‌گذاری درونی^۳ و اضطراب امتحان^۴ را به‌عنوان باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی- فراشناختی تلاش و تدبیر^۵ دانش‌آموزان برای یادگیری خودتنظیمی دانستند (دی‌گروث و پینتریچ، ۲۰۰۶). بر اساس نظریه زیمرمان و پنز (۱۹۹۸) راهبردهای یادگیری خودتنظیمی زیرمجموعه‌هایی دارد که عبارتند از: خودتنظیمی رفتاری، خودتنظیمی انگیزشی، خودتنظیمی شناختی و خودتنظیمی فراشناختی. خودتنظیمی رفتاری به استفاده بهینه از منابع گوناگون اطلاق می‌شود، که یادگیری را افزایش می‌دهد. این منابع زمان، مکان، چگونگی کمک گرفتن از منابع در دسترس از جمله؛ معلم، والدین، دوستان، مواد آموزشی و کمک آموزشی را شامل است. خودتنظیمی انگیزشی به کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی به- منظور افزایش یادگیری گفته می‌شود. فراگیران با خودتنظیمی انگیزشی در تمام مراحل یادگیری خود را فردی خودکارآمد و مستقل می‌دانند. از نظرشناختی و فراشناختی نیز فراگیران خودتنظیم افراد هی هستند که در فرایند یادگیری از برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، خودآموزی، خودکنترلی و خودارزیابی استفاده می‌کنند (محمدامینی، ۱۳۸۷).

دی‌گروث و پینتریچ (۱۹۹۲) الگوی زیر را برای یادگیری خودتنظیمی مطرح کرده‌اند:



شکل ۱: الگوی نظریه یادگیری خودتنظیمی دی‌گروث و پینتریچ (۱۹۹۲)؛ به نقل از کجباغ، مولوی و شیرازی، ۱۳۸۲

- 1 . De Groot & Pintrich
- 2 . Self-efficacy
- 3 . Intrinsic value
- 4 . Test anxiety
- 5 . Management and effort

یادگیری خودتنظیمی در طی اکتساب مهارت‌ها ممکن است تفاوت‌های فردی افراد را توجیه کند. دانش‌آموزان موفق، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش‌یافته و الگوهای انگیزشی را در هنگام انجام دادن تکالیف (مثل کوشش برای موفقیت، لذت بردن از چالش‌های فعالیت، استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه و نشان دادن سطح بالایی از احساس خودکارآمدی) از خود نشان می‌دهند. در مقابل، دانش‌آموزان ناموفق کمتر تلاش می‌کنند و علاقه کمتری به انجام دادن فعالیت‌ها دارند. آنها قادر به تنظیم اهداف ویژه و راهبردهای یادگیری نیستند، خودکارآمدی پایینی دارند و به‌ندرت به سطح بالایی از موفقیت می‌رسند (بمبوتی^۱، ۲۰۱۸).

نتایج بسیاری از تحقیقات نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. از جمله پژوهش: رحیمیان و صدیقی‌فر (۱۳۹۸)، دلاور، اسماعیلی، حسونودی و حسونودی (۱۳۹۴)، مشکوه و شعبانی (۱۳۹۲)، طباطبایی، بنی‌جمالی، احدی و خامسان (۱۳۹۱)، مردعلی و کوشکی (۱۳۸۷)، محمد امینی (۱۳۸۷) و متلر^۲ (۲۰۱۵). علاوه بر این تعداد ملاحظه‌پذیری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش یادگیری خودتنظیمی می‌تواند پیشرفت تحصیلی را تقویت کند و انگیزه یادگیری را تسهیل کند. هم‌چنین بر اساس نتایج فراتحلیل بیش از ۳۰ پژوهش، شارلوت^۳ و همکاران (۲۰۰۸) گزارش کردند که استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری دارد (به نقل از محمدامینی، ۱۳۸۷).

پیشرفت در تحصیل و یادگیری نتیجه عوامل گوناگونی است که یکی از مهم‌ترین این عوامل انگیزش است. تلاش برای افزایش انگیزه پیشرفت از اهمیت بسزایی برخوردار است. نداشتن انگیزه پیشرفت یکی از دلایل افت تحصیلی است (کلهر، ۱۳۹۸). شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و تأثیر آنها در فرایند یاددهی- یادگیری دانش‌آموزان به معلمان کمک می‌کند تا در طرح برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی خود روش‌های بهتری را به کار گیرند. بنابراین پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی انجام شد. فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارت بود از:

1 . Bembenutty

2 . Mettler

3 . Charlotte

۱. انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به صورت معناداری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستانی را پیش بینی می کند.
۲. بین انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع پژوهش همبستگی بود. جامعه آماری عبارت بود از کلیه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان تربت جام در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ که برابر با ۲۰۰۰ نفر بود (مطابق با استعلام انجام شده از اداره آموزش و پرورش شهرستان). نمونه آماری مطابق با جدول مورگان متشکل بود از ۳۲۲ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسطه این شهرستان که با روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند؛ بدین صورت که ابتدا از بین ۷ مدرسه متوسطه دوم ۵ مدرسه به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند، سپس از بین کلاس های هر مدرسه ۳ کلاس و از هر کلاس متناسب با تعداد دانش آموزان تعدادی به تصادف برگزیده شدند. جهت مراعات اخلاق پژوهشی هدف از اجرای پژوهش برای کلیه دانش آموزان توضیح داده شد و اعلام شد که ضمن محفوظ ماندن و محرمانه بودن پرسشنامه ها نیازی به ذکر نام جهت تکمیل پرسشنامه ها نیست.

ابزار پژوهش

۱) پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس^۱ (۱۹۷۰): هرمنس بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش های موجود و پس از طی مراحل یک آزمون ۲۹ ماده ای را برای ارزیابی این انگیزه به وجود آورده است. هرمنس برای نوشتن سؤالات پرسشنامه انگیزه پیشرفت، ده ویژگی که افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا از افراد با انگیزش پیشرفت پایین، متمایز می کند و از بررسی تحقیقات قبلی به دست آورده است، به عنوان مبنا و راهنما برای انتخاب سؤالات برگزیده است. ابتدا وی ۹۲ سؤال را برای پرسشنامه تهیه کرد و در نهایت براساس میزان ضریب همبستگی که بین هر سؤال با رفتار پیشرفت-

^۱ . Hermans

مندانه به دست آورده است، 29 سؤال چند گزینه‌ای را به عنوان پرسشنامه نهایی انگیزش پیشرفت انتخاب نموده است. ۹ ویژگی که افراد دارای نیاز به پیشرفت بالا را از افراد با نیاز به پیشرفت پایین متمایز می‌کند و به عنوان مبنائی برای نوشتن سؤالات پرسشنامه استفاده شده، عبارتند از: ۱- سطح آرزوی بالا، ۲- انگیزه قوی برای تحرک به سوی بالا، ۳- مقاومت طولانی در مواجهه با تکالیف در سطح دشواری متوسط، ۴- تمایل به اعمال تلاش مجدد در انجام تکالیف نیمه تمام، ۵- ادراک پویا از زمان یعنی احساس این که امور سریع تر روی می‌دهند، ۶- آینده‌نگری، ۷- توجه به ملاک شایستگی و لیاقت در انتخاب دوست یا همکار، ۸- بازشناسی از طریق عملکرد خوب در کار و ۹- کاری را به خوبی انجام دادن. سؤالات پرسشنامه به صورت ۲۹ جمله ناقص بیان شده است که به دنبال هر جمله ناتمام، چند گزینه داده است. این گزینه‌ها برحسب این که شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشند به آنها نمره تعلق می‌گیرد. به خاطر این که برخی از ماده‌ها (سؤالات) دارای تعداد گزینه‌های یکسانی نبودند و امکان نمره‌گذاری یکسان برای ۲۹ ماده وجود نداشت، ۲۹ ماده پرسشنامه به صورت چهار گزینه‌ای نوشته شده است، تا همه سؤالات از ارزش یکسانی برخوردار باشند. نمره‌گذاری پرسشنامه با توجه به ویژگی‌های ۹ گانه که سؤالات براساس آنها نوشته شده، انجام می‌گیرد. بدین معنی که سؤالات ۱، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹ به صورت الف (۱)، ب (۲)، ج (۳) و د (۴) و سؤالات ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۴ و ۲۵ به صورت الف (۴)، ب (۳)، ج (۲)، د (۱) نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات بالایی که از مجموع سؤالات بدست می‌آیند، نشان‌دهنده وجود انگیزه پیشرفت بالا در فرد می‌باشند و نمرات پایین بیان‌گر انگیزه پیشرفت پایین می‌باشند (خدیبوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰).

در خصوص روائی آزمون، از آنجا که هرمنس سؤالات این پرسشنامه را براساس پژوهش‌های قبلی درباره انگیزش پیشرفت نوشته و در نهایت ضریب همبستگی هر سؤال با رفتارهای پیشرفت محاسبه کرده است، از این نظر آزمون دارای روائی می‌باشد. هرمنس پایایی آزمون را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کرده است (خدیبوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰). در ایران ابوالقاسمی (۱۳۸۱) به منظور هنجاریابی آزمون انگیزش پیشرفت بر روی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی ضریب اعتبار پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش داده است. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد.

۲) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۱ (دی گروث و پینتریچ، ۱۹۹۰): این پرسشنامه دو بخش باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده) دارد. مقیاس باورهای انگیزشی، سه خرده آزمون خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان را شامل است. مقیاس یادگیری خودتنظیمی، دو خرده آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی دارد. نمره گذاری آن در مقیاس ۵ درجه ای لیکرت (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم). دی گروث و پینتریچ توان پایایی برای خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۷۵ و برای استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی ۰/۸۳ و ۰/۷۴ به دست آمده است (محمدامینی، ۱۳۸۷). در ایران با استفاده از روش تحلیل عوامل ضرایب پایایی خودکارآمدی (۰/۶۸)، ارزش گذاری درونی (۰/۴۱)، اضطراب امتحان (۰/۷۷)، استفاده از راهبردهای شناختی (۰/۶۴) و خودتنظیمی (۰/۶۸) گزارش شده است (حسینی نسب و رامشه، ۱۳۷۹). در پژوهش حاضر از بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده شد. در این مطالعه از طریق محاسبه آلفای کرونباخ، پایایی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۰/۸۲، مؤلفه راهبردهای شناختی ۰/۷۹ و خودتنظیمی ۰/۸۴ به دست آمد.

برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم از معدل آنها در نیمسال اول تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ استفاده شد. داده های گردآوری شده با استفاده از آزمون تحلیل رگرسیون چند متغیره (با بررسی پیش-فرض های آن) و آزمون همبستگی پیرسون توسط نرم افزار آماری SPSS-16 تجزیه و تحلیل شدند.

یافته ها

در این پژوهش تعداد ۳۲۲ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان تربت جام مشارکت داشتند که از لحاظ متغیرهای انگیزه پیشرفت، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (و مؤلفه های آن) و پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفتند. جهت جلوگیری از تأثیر متغیرهای مزاحم سعی شد توزیع پرسشنامه ها در مدارس مختلف در فاصله زمانی کوتاهی انجام شود.

¹ . Motivated Strategies for Learning Questionnaire

در ادامه آماره توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول شماره ۱: آماره توصیفی متغیر پیشرفت تحصیلی، انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری

خودتنظیمی و خردهمقیاس‌های آن

انحراف استاندارد	میانگین	آماره متغیر
۲/۶	۱۵/۷۱	پیشرفت تحصیلی
۵/۷۶	۷۱/۱	انگیزه پیشرفت
۵/۵۴	۶۳/۵۸	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی
۲/۹۷	۳۱/۶	راهبردهای شناختی
۲/۸۱	۳۲/۰۸	خودتنظیمی

مطابق جدول ۱، میانگین پیشرفت تحصیلی گروه نمونه برابر با ۱۵/۷۱ و میانگین متغیر انگیزه پیشرفت برابر با ۷۱/۱ می‌باشد. همچنین میانگین متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۶۳/۵۸ و میانگین هر یک از خردهمقیاس‌های راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۳۱/۶ و ۳۲/۰۸ به دست آمده است.

جهت بررسی فرضیه اول ابتدا پیش‌فرض‌های آزمون رگرسیون چندمتغیری مورد بررسی قرار گرفت: ۱. برای بررسی وجود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین شاخص وضعیت و عامل تورم واریانس مورد بررسی قرار گرفت؛ مقادیر شاخص وضعیت کمتر از ۲۰ و عامل تورم واریانس کمتر از ۱ است که مقادیر بسیار مناسبی می‌باشند. ۲. وجود روابط خطی بین متغیرها با استفاده از ماتریس پراکنش متغیرها به همراه خط رگرسیون تأیید شد. ۳. نرمال بودن توزیع پس‌ماندها توسط نمودار پراکنش احتمال تجمعی مقادیر مورد انتظار و مشاهده شده برای متغیر ملاک (پیشرفت تحصیلی) بررسی شد. ۴. عدم همبستگی پس‌ماندها با محاسبه آماره دوربین و آتسون (۱/۸۴) تأیید شد.

پس از اطمینان از وجود پیش‌فرض‌ها داده‌ها وارد تحلیل رگرسیون چندمتغیری شدند. خروجی حاصل، شامل ۴ گام بود. نتایج رگرسیون گام‌به‌گام در جدول زیر ارائه شده است.

جدول شماره ۲: ضرایب استاندارد، مجذور همبستگی چندمتغیری و تغییرات آن در مدل‌های رگرسیون گام به گام

گام	متغیرهای پیش‌بین	beta	R ²	ΔR ²	t	F
۱	خودتنظیمی	۰/۵۹۸	۰/۳۵۷	۰/۳۵۵	13/33**	177/86**
۲	خودتنظیمی	۱/۵۶۳	۰/۴۰۵	۰/۴۰۱	8**	108/65**
	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۰/۹۸۹			5/07**	
۳	خودتنظیمی	۲/۹۵۷	۰/۵۵۴	۰/۵۵	13/64**	131/68**
	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۵/۰۳۵			11/77**	
	راهبردهای شناختی	۲/۷۳۱			10/3**	
۴	خودتنظیمی	۲/۹۶۳	۰/۵۷۳	۰/۵۶۷	13/94**	106/14**
	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۵/۱۳۹			12/22**	
	راهبردهای شناختی	۲/۵۹۱			9/86**	
	انگیزش پیشرفت	۰/۲۷۳			3/7**	

$p < 0.05$

با توجه به یافته‌های جدول ۲، مشاهده می‌گردد که در گام اول، متغیر خودتنظیمی دارای ضریب پیش‌بینی معنادار است، به گونه‌ای که مقدار t مشاهده شده (۱۳/۳۳) از مقدار بحرانی آن در سطح ۰/۰۱ (۲/۵۷) بزرگتر است. در نتیجه در این گام هر یک انحراف معیار تغییر در متغیر خودتنظیمی با ۰/۵۹۸ افزایش انحراف معیار در متغیر پیشرفت تحصیلی همایند است. توان پیش‌بینی گام اول در حدود ۳۶ درصد است ($R^2 = 0/357$).

در گام دوم ضرایب بتا، برای متغیر خودتنظیمی ($t = 94/13, p < 0/01$) و برای متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ($t = 5/07, p < 0/01$) معنادار است. با توجه به مقادیر ضریب بتا برای خودتنظیمی (۱/۵۶) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۰/۹۸) مشاهده می‌گردد که هر یک انحراف تغییر در این متغیرها به ترتیب ۱/۵۶ و ۰/۹۸ انحراف تغییر در متغیر پیشرفت تحصیلی ایجاد می‌کند. در این مدل توان پیش‌بینی متغیر پیشرفت تحصیلی حدود ۴۰ درصد افزایش یافته است ($\Delta R^2 = 0/401$). در این مدل نیز با توجه به ضرایب بتا مشاهده می‌گردد که متغیر خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده قوی‌تر و مناسب‌تری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم است.

در گام سوم ضرایب بتا برای متغیرهای خودتنظیمی ($t = 13/64, p < 0/01$)، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ($t = 11/77, p < 0/01$)، راهبردهای شناختی ($t = 9/86, p < 0/01$) و انگیزش پیشرفت ($t = 3/7, p < 0/01$) معنادار است. با توجه به ضرایب بتا برای متغیرهای مذکور هر یک انحراف تغییر در این متغیرها به ترتیب با ۲/۹۶، ۵/۱۳، ۲/۵۹ و ۰/۲۷ انحراف تغییر در متغیر پیشرفت تحصیلی همراه است. در این گام نیز توان پیش‌بینی متغیر پیشرفت تحصیلی ۵۷ درصد افزایش یافته است ($\Delta R^2 = 0/567$). بنابراین، فرضیه پژوهش تأیید می‌گردد و معادله نهایی رگرسیون نیز به صورت زیر می‌باشد:

$$= (\text{انگیزش پیشرفت}) + 0/27 + (\text{راهبردهای شناختی}) + 2/59 + (\text{راهبردهای یادگیری خودتنظیمی}) + 5/13 + (\text{خودتنظیمی}) + 2/96 \text{ پیشرفت تحصیلی}$$

به‌منظور بررسی فرضیه دوم از آزمون همبستگی پیرسون استفاده گردید.

جدول شماره ۳: نتیجه آزمون همبستگی پیرسون

خودتنظیمی	راهبردهای شناختی	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	انگیزش پیشرفت	پیشرفت تحصیلی
0/598**	0/541**	0/534**	0/535**	

$P \leq 0/01$ **

مطابق یافته‌های جدول ۳، متغیر پیشرفت تحصیلی با انگیزش پیشرفت، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و هر یک از مؤلفه‌های آن (راهبردهای شناختی و خودتنظیمی) در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم از لحاظ آماری رابطه معنادار دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی پیش‌بینی‌پذیری پیشرفت تحصیلی بر اساس انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندمتغیره برای بررسی فرضیه اول گویای این بود که متغیرهای انگیزه پیشرفت، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن (راهبردهای شناختی و خودتنظیمی) به‌صورت معناداری می‌توانند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع

متوسطه دوم را پیش‌بینی کنند. این یافته با نتیجه پژوهش رحیمیان و صدیقی‌فر (۱۳۹۸)، دلاور، اسماعیلی، حسونندی و حسونندی (۱۳۹۴)، مشکوه و شعبانی (۱۳۹۲)، طباطبایی، بنی‌جمالی، احدی و خامسان (۱۳۹۱)، مردعلی و کوشکی (۱۳۸۷)، محمد امینی (۱۳۸۷) و متلر (۲۰۱۵) همسو و هماهنگ می‌باشد و در تبیین آن می‌توان بیان داشت که از آنجا که انگیزش پیشرفت به‌عنوان تمایلی در جهت برتری و تفوق تعریف شده است، بدیهی است که فرد برخوردار از این انگیزه بیشتر در جهت موفقیت و پیشرفت حرکت کند. یکی از عرصه‌هایی که این فرد انگیزه خود را بروز خواهد داد در زمینه عملکرد تحصیلی است (خدیبوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰). از آنجایی که انگیزه یکی از عوامل مهم در یادگیری به‌شمار می‌آید، باعث می‌شود یادگیرنده بر اساس نیاز و علاقه فردی خود به سمت یادگیری گرایش پیدا کند. دانش‌آموزان در درس‌هایی موفقیت بیشتری کسب می‌کنند که نسبت به آن موضوعات علاقه و انگیزه بیشتری دارند. انگیزه، پیشرفت در کارها و تحصیل را به وجود می‌آورد و به همین تناسب، موفقیت بیشتر باعث انگیزه بیشتر برای ادامه کارها و تحصیلات را فراهم می‌آورد (احمدزاده، ۱۳۹۱).

هم‌چنین دانش‌آموزانی که در هنگام یادگیری سعی در به‌کارگیری هرچه بهتر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی دارند، تلاش می‌کنند میان دانشی که در حال کسب آن هستند و دانش پیشین خود ارتباط معناداری ایجاد کرده و این پل اطلاعاتی ایجاد شده را کنترل نمایند. از سوی دیگر، از آنجا که یادگیرندگان خودتنظیم، یادگیری و عدم یادگیری خود را مدیریت می‌کنند، لذا از جریان یادگیری خود آگاهند و می‌توانند آن را به سوی پیشرفت و موفقیت تحصیلی بیشتر هدایت کنند (رحیمیان و صدیقی‌فر، ۱۳۹۸). بسیاری از دانش‌آموزانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند، به‌عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق بوده‌اند و این نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی است. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نه تنها به فرایند یادگیری در دانش‌آموزان کمک می‌کند؛ بلکه فرصت‌هایی را برای آنها فراهم می‌کند تا به‌طور فعال فرایندهایی مانند تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزشیابی، خودانگیزشی را مدیریت کنند و با رشد جهت‌گیری هدف‌های خود در یادگیری، انگیزه یادگیری را در خود تقویت و تسهیل کنند (فای‌مارشا^۱، ۲۰۱۶).

^۱ . Faye Marsha

نتیجه بررسی فرضیه دوم نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی با انگیزش پیشرفت، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن (راهبردهای شناختی و خودتنظیمی) رابطه معنادار آماری دارد. این یافته نیز با نتیجه پژوهش اسحاقی، خیری و قادری (۱۴۰۰)، رحیمیان و صدیقی‌فر (۱۳۹۸)، یوسفی جوردهی، جمشیدنژاد و معتمد (۱۳۹۷)، ساجدی و شفیع‌زاده (۱۳۹۵)، فیضی‌پور، فرجاه و قادرنژاد (۱۳۹۱)، طباطبایی، بنی‌جمالی، احدی و خامسان (۱۳۹۱)، خدیوی و وکیلی مفاخری (۱۳۹۰)، تمنائی‌فر، محمدرضا و گندمی (۱۳۹۰)، (فیروزنیا، یوسفی و قاسمی، ۱۳۸۸)، محمدمامینی (۱۳۸۷) و ادموندسون و وایت (۱۹۹۸) همخوانی دارد و در تبیین آن می‌توان اظهار داشت که انگیزه پیشرفت به این دانش‌آموزان کمک کرده است تا بدانند که یادگیری در تمام جنبه‌های زندگی، مدرسه، محل کار و جامعه پرارزش و مهم است. احتمالاً این دانش‌آموزان که برای یادگیری موضوعی برانگیخته شده‌اند، این آمادگی را پیدا کرده‌اند که به فعالیت‌هایی که اعتقاد دارند به یادگیری آنها کمک می‌کند مانند توجه دقیق به آموزش و سازمان‌دهی ذهنی، محتوای آموزشی، تکرار و تمرین آنها، یادداشت‌برداری، بررسی سطح درک خود و کمک خواستن از دیگران زمانی که مطالب را درک نمی‌کنند، پرداخته‌اند و همین عوامل موجب پیشرفت تحصیلی آنها بوده است. انگیزه پیشرفت در بین این گروه از دانش‌آموزان گرایشی بوده است برای ارزیابی همه جانبه عملکرد خودشان با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد این دانش‌آموزان همراه بوده است. احتمالاً این دانش‌آموزان انگیزه پیشرفت را سائقی برای پیشی گرفتن بر دیگران، دستیابی به پیشرفت با توجه ملاک‌های مشخص و تلاش جهت کسب موفقیت دانسته‌اند و چون این دانش‌آموزان دارای انگیزه پیشرفت بوده‌اند این تمایل را داشته‌اند که کارشان را به خوبی انجام دهند و به صورت خودجوش به ارزیابی عملکرد خود بپردازند. بدین صورت رفتارهای پیشرفت-گرای دانش‌آموزان نشانه‌هایی از انگیزه پیشرفت آنان است (احمدزاده، ۱۳۹۱).

دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. به عبارت دیگر این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای خودتنظیمی (خودپرسی، خودنظارتی و خودارزیابی) بر چگونگی یادگیری خود واقف هستند. آنها در بیشتر موارد تکلیف را به عنوان چالش در نظر می‌گیرند و از آن به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند. آنها با کوشش برای موفقیت، لذت بردن از چالش‌های فعالیت،

استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه و نشان دادن سطح بالایی از احساس خودکارآمدی به پیشرفت تحصیلی ملاحظه‌پذیری دست می‌یابند؛ در حالی که دانش-آموزانی که کمتر از این راهبردها استفاده می‌کنند؛ یادگیری‌های آنها طولی‌وار است و فقط با تکرار انجام می‌شود و از آنجا که محل این نوع یادگیری حافظه کوتاه‌مدت است، مطالب یاد گرفته شده در صورت فقدان کاربرد به‌سرعت فراموش خواهند شد (محمدامینی، ۱۳۸۷).

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود از جمله: اجرای پژوهش بر روی نمونه دختران به دلیل مشکل در اجرای پژوهش توسط پژوهش‌گر خانم در مدارس پسرانه، اجرا بر روی دانش-آموزان مقطع متوسطه دوم که در نتیجه باید در تعمیم به سایر مقاطع تحصیلی احتیاط کرد، استفاده از ابزار پرسشنامه که به دلیل خودگزارشی بودن احتمال سوگیری در پاسخ‌دهی به آن وجود دارد.

با توجه به نتایج به‌دست آمده پیشنهادهایی ارائه می‌گردد: سایر پژوهش‌گران پژوهش را بر روی دانش‌آموزان پسر و در سایر مقاطع تحصیلی انجام دهند. با توجه به این‌که انگیزش پیشرفت و موفقیت تحصیلی چند بعدی بوده و تحت تأثیر عوامل مختلف فردی، محیطی، شناختی و غیرشناختی می‌باشد پیشنهاد می‌شود به منظور بررسی‌های بیشتر مطالعات دیگری در این زمینه انجام شود و نقش عواملی همچون محیط آموزش، نحوه تعامل معلم و دانش‌آموز، رضایت تحصیلی و ... ارزیابی گردد. معلمان و مربیان تعلیم و تربیت با فراهم کردن شرایطی مناسب برای رشد انگیزش و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، فرصت بیشتری برای یادگیری و پیشرفت به دانش‌آموزان بدهند و محیط یادگیری مناسب‌تر و در نتیجه پیشرفت برای آنها فراهم کنند. به دلیل این‌که کیفیت انگیزش تحصیلی در مراحل مختلف رشد و تکامل تفاوت دارد؛ برای افزایش انگیزه تحصیلی در فراگیران، معلمان با مبانی روان‌شناسی آشنایی داشته و کارگاه‌هایی در این زمینه برای آنها برگزار شود. با توجه به آگاهی کم والدین لازم است جلسات آموزشی توسط مشاوران مدارس برگزار شود تا سطح آگاهی آنها در مورد اهمیت و نقش انگیزش پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تأثیر آنها بر پیشرفت دانش‌آموزان نه تنها از لحاظ تحصیلی بلکه در تمامی جنبه‌های مختلف زندگی افزایش یابد.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از حمایت مسئولین اداره آموزش و پرورش شهرستان تربت‌جام، معلمان، مدیران و دانش‌آموزان محترم مدارس دخترانه مقطع متوسطه این شهرستان که در این تحقیق همکاری لازم را مبذول داشتند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع و ماخذ

- ابوالقاسمی، شهنام. (۱۳۸۱). هنجاریابی آزمون انگیزش پیشرفت بر روی دانش‌آموزان راهنمایی شهرستان تنکابن. تنکابن، معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد تنکابن.
- احمدزاده، آرزو. (۱۳۹۱). رابطه خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر پایه دوم مقطع راهنمایی آموزش و پرورش شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره، گرایش مدرسه، دانشگاه علامه طباطبایی.
- بیابان‌گرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). رابطه میان عزت‌نفس، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های تهران. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱ (۴ و ۵)، ۱۸-۵.
- تمنائی‌فر، محمدرضا و گندمی، زینب. (۱۳۹۰). رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۴ (۱)، ۱۹-۱۵.
- حسینی‌نسب، سید داوود و رامشه، سید محمدحسین. (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های یادگیری خود - نظم داده شده با هوش. *نشریه علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۵ (۲)، ۹۶-۸۵.
- خدیوی، اسداله و وکیلی مفاخری، افسانه. (۱۳۹۰). رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه نواحی پنج‌گانه تبریز. *نشریه علوم تربیتی*، ۴ (۱۳)، ۶۶-۴۵.
- دلاور، علی؛ اسماعیلی، نیلوفر؛ حسنوندی، صبا و حسنوندی، باقر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انواع جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱ (۳۶)، ۷۸-۵۹.
- رحیمیان، جلال و صدیقی‌فر، زهره. (۱۳۹۸). پیشرفت تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان*، ۷ (۱۸)، ۲۲-۱.
- ریو، جان مارشال. (۲۰۰۷). *انگیزش و هیجان*. ترجمه یحیی سیدمحمدی (۱۳۹۹). تهران: ویرایش.
- ساجدی، رقیه و شفیع‌زاده، حمید. (۱۳۹۵). تبیین ارتباط راهبردهای یادگیری و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۰ (۴)، ۹۱-۷۵.

- سیف، علی اکبر. (۱۴۰۰). روان‌شناسی پرورشی نوین؛ روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.
- طباطبایی، سمانه سادات؛ بنی‌جمالی، شکوه سادات؛ احدی، حسن و خامسان، احمد. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند. نشریه مراقبت‌های نوین، ۴ (۳۶)، ۴۵-۲۷.
- ظاهری، آریتا؛ اسحاقی، سیده زینب؛ خیری، سلیمان و قادری، حوری‌وش. (۱۴۰۰). بررسی ارتباط هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی در دانشجویان دانشکده پیراپزشکی شهرکرد در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۸. مجله افق توسعه آموزش علوم پزشکی، ۱۲ (۲)، ۳۲-۲۲.
- فیروزنیا، سمانه؛ یوسفی، علی‌رضا و قاسمی، غلام‌رضا. (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. نشریه آموزش در علوم پزشکی، ۹ (۱)، ۸۵-۷۹.
- فیضی‌پور، هایده؛ فرجاه، غلامحسین و قادرنژاد، موسی. (۱۳۹۱). بررسی رابطه حافظه و انگیزه پیشرفت با جنسیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. نشریه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، ۱۰ (۲)، ۲۴۶-۲۵۴.
- کجباف، محمدباقر؛ مولوی، حسین و شیرازی، علیرضا. (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۵ (۱)، ۴۸-۳۱.
- کلهر، پروانه. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه ناحیه یک شهرستان قزوین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء.
- محمدمینی، زرار. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴ (۴)، ۱۳۶-۱۲۳.
- مردعلی، لایلا و کوشکی، شیرین. (۱۳۸۷). رابطه خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی. مجله اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی (اندیشه و رفتار)، ۲ (۷)، ۷۸-۴۹.
- مشکوه، مریم و شعبانی، محمد. (۱۳۹۲). تأثیر راهبردهای خودتنظیمی مدیریت زمان و تنظیم تلاش برای یادگیری زبان انگلیسی به منزله زبان خارجه. نشریه پژوهش‌های روان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۳ (۱)، ۱۵۳-۱۳۲.

- یوسفی جوردی، عاطفه؛ جمشیدنژاد، عالیه و معتمد، نیما. (۱۳۹۷). بررسی انگیزه پیشرفت و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان. نشریه توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۱۱ (۲۹)، ۶۲-۵۴.
- Akbas, A., & Kan, A. (2017). Effective Factors That Influence Chemistry Achievement (Motivation and Anxiety) and the Power of These Factors to Predict Chemistry Achievement-II. *J Turkish Sci Educ.* 4(1). pp 10-19 .
 - Bandura, A. (2008). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. 1st ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
 - Bembenutty, H. (2018). Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students. *Journal of Advanced Academics.* 18 (4). pp 586-616.
 - Brunstien, J.C., & Maier, G.W. (2005). Aimplicit and self-attributed motives to achieve: Two separate but interacting needs. *Journal of Personality and Social Psychology.* 8 (9). pp 205-222.
 - De Groot, E.V., & Pintrich. P. R. (2006). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology.* 82(1). pp 33-40.
 - Edmondson, J. H., & White, J. A. (1998). Authorial and counseling program: Helping student at risk of dropping out of school. *Sch Coun.*1(4). Pp 43-47.
 - Faye Marsha, G. (2016). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian Children. *Journal of Instructional Psychology.* 5 (1). pp 22- 31.
 - Griffiths, c. (2008). *Strategies and good language learners*. Cambridge university press. 83-98.
 - Mettler, G. (2015). Cognitive basis for teaching cance travel. *Journal of visual Impairment and blindness.* 19 (45). pp 25- 33.
 - O`Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in second languageacquisition*. Cambridge: CUP.
 - Redman, B. K. (2019). *The Practice of Patient Education*. 8th Ed. USA: Mosby. 245.
 - Zimmerman, B. J. (2015). *Self- regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*. University of New York, NY, USA.
 - Zimmerman, B. J. & Martins- pons, M (1190). Development of structured interview for assessing students use of self- regulated learning strategies, *American educatin research journal* , 23(4), 614- 628.

بررسی تأثیر بازی‌های رایانه‌ای ملی بر ارتقای مولفه‌های هوش فرهنگی با حس نوع‌دوستی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوره اول شهرستان اسفراین^۱

مرضیه علی پور^۲، مهناز بزمی^۳

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر بازی‌های رایانه‌ای ملی بر ارتقای هوش فرهنگی و حس نوع‌دوستی دانش‌آموزان بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دبیرستان متوسطه دوره اول شهرستان اسفراین در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ بود که در یک بازه‌ی زمانی مشخص بازی رایانه‌ای انجام دادند، از میان آن‌ها ۲۰۱ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب گردید، حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان و به شیوه تصادفی طبقه‌ای بود، دانش‌آموزان انتخاب شده کسانی بودند که در طول روز بازی‌های کامپیوتری با لپ‌تاب، کامپیوتر، موبایل و تبلت انجام می‌دادند. در این پژوهش از پرسشنامه هوش فرهنگی ارلی و پترسون و پرسشنامه نوع‌دوستی استفاده شد. پایایی آلفای کرونباخ پرسشنامه هوش فرهنگی ۰/۸۳ و پرسشنامه نوع‌دوستی ۰/۷۵ محاسبه گردید. برای بررسی روایی از نتایج روایی مقالات دیگر و روایی محتوایی استفاده شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل نتایج نشان داد که بین هوش فرهنگی و حس نوع‌دوستی دانش‌آموزانی که بازی‌های رایانه‌ای انجام می‌دهند رابطه معنی‌دار وجود دارد ($p > 0/05$). بر اساس ضریب رگرسیون بتا، هوش فرهنگی ۲۷ درصد از حس نوع‌دوستی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. همچنین نتایج حاصل از مؤلفه‌های هوش فرهنگی نشان داد که ابعاد چهارگانه هوش فراشناختی، هوش شناختی، هوش رفتاری و هوش انگیزشی با حس نوع‌دوستی دانش‌آموزان رابطه معناداری داشت. این معناداری بین هوش فراشناختی و نوع‌دوستی ($r = 0/48$ و $p < 0/01$)؛ بین هوش شناختی و حس نوع‌دوستی دانش‌آموزان ($r = 0/269$ و $p < 0/01$)؛ بین هوش انگیزشی و حس نوع‌دوستی ($r = 0/167$ و $p < 0/01$)؛ بین هوش رفتاری و حس نوع‌دوستی ($r = 0/164$ و $p < 0/05$) بود. همچنین نتایج حاصل از تی‌تک نمونه‌ای نشان داد که بازی‌های رایانه‌ای بر ارتقای هوش فرهنگی و نوع‌دوستی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

واژگان کلیدی: هوش فرهنگی، بازی‌های رایانه‌ای، حس نوع‌دوستی، ابعاد چهارگانه هوش فرهنگی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۵/۷

^۲ کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، آموزگار ابتدایی شهرستان جاجرمد

alipour_marziyeh1372@yahoo.com

^۳ سرپرست پردیس شهید هاشمی نژاد، مدرس گروه علوم اجتماعی دکتری تخصصی جامعه‌شناسی

Investigating the effect of national computer games on improving the components of cultural intelligence with a sense of altruism among female high school students of Esfrain city

Marziyeh Alipour¹, Mahnaz Bazmi²

The purpose of this research was to investigate the effect of national computer games on improving cultural intelligence and sense of altruism of students. The statistical population included all the female students of the first period of secondary high school in Esfrain city in the academic year of 2018-2019 who played computer games in a certain period of time, 201 of them were selected as the research sample, the sample size was calculated using Morgan's table. And it was stratified randomly, the selected students were those who played computer games with laptops, computers, mobile phones and tablets during the day. In this research, Earley and Patterson's cultural intelligence questionnaire and altruism questionnaire were used. Cronbach's alpha reliability of cultural intelligence questionnaire was calculated as 0.83 and altruism questionnaire as 0.75. Validity results of other articles and content validity were used to check the validity. The results of the analysis showed that there is a significant relationship between cultural intelligence and the sense of altruism of students who play computer games ($p > 0.05$). According to the beta regression coefficient, cultural intelligence explains 27% of students' sense of altruism. Also, the results of the components of cultural intelligence showed that the four dimensions of metacognitive intelligence, cognitive intelligence, behavioral intelligence and motivational intelligence had a significant relationship with students' sense of altruism. This significance is between metacognitive intelligence and altruism ($r = 0.48$ and $p < 0.01$); between cognitive intelligence and students' sense of altruism ($r = 0.269$ and $p < 0.01$); between motivational intelligence and sense of altruism ($r = 0.167$ and $p < 0.01$); It was between behavioral intelligence and sense of altruism ($r = 0.164$ and $p < 0.05$). Also, the results of the T-Tech sample showed that computer games have a significant effect on promoting cultural intelligence and altruism of students. **Keywords:** cultural intelligence, computer games, sense of altruism, four dimensions of cultural intelligence

¹ Elementary teacher of Jajarm city. alipour_marziyeh1372@yahoo.com

² PhD in Sociology Lecturer, Department of Social Sciences, Shahid Hasheminejad Campus, Head of Shahid Hasheminejad Campus, Mashha

مقدمه

توجه به این موضوع که انسان توانایی‌های ادراکی را به ارث می‌برد یا در طول زمان می‌آموزد، بسیاری از دانشمندان علوم رفتاری را به خود جلب کرده است. در این میان عده‌ای بر نقش کامل طبیعت و برخی بر نقش کامل تربیت تأکید کرده‌اند، باین‌حال از نظر دیدگاه شناختی، هر دو عامل طبیعت و تربیت بر ادراک انسان تأثیر می‌گذارند، یعنی کودک با مجموعه‌ای از فرایندهای ادراکی وراثتی به دنیا می‌آید که اگر محیط اطرافش برای بازی کردن محدود باشد، این فرایندها به‌طور مطلوب رشد نخواهند کرد و ادراک کودک با مشکلاتی مواجه خواهد شد (بال و بیرد، روکر، میلر^۱، ۱۹۸۸: ۲۵). بنابراین کودک از طریق بازی آموزش می‌بیند، چیزهای تازه کشف می‌کند و به خاصیت اشیا پی می‌برد (قاضی، ۱۳۸۰). اما امروزه با توجه به گسترش علوم و فناوری‌ها، نوع بازی کودکان و نوجوانان نیز تغییراتی اساسی نموده است چنانکه فناوری رایانه نقش مهمی در زندگی کودکان ایفا می‌کند و این امر به‌سرعت در حال افزایش است؛ و بازی‌های رایانه‌ای محبوب‌ترین تفریح و هسته برنامه‌های فراغتی برای بسیاری از افراد در سنین مختلف در جوامع مدرن محسوب می‌شود (زارع و جهان آرا، ۱۳۹۲: ۵۱). گسترش پرستاب این فناوری‌ها به میزان زیادی بر کیفیت و روند طبیعی زندگی انسان تأثیرگذار بوده و رفتارهای جدیدی را در عرصه فردی و اجتماعی به وجود آورده است (صبوری خسروشاهی، ۱۳۹۰: ۱۰).

تولید روزافزون این بازی‌ها و افزایش پیچیدگی آن‌ها، سبب افزایش محبوبیت این بازی‌ها شده است. بازی‌های ویدئویی رایانه‌ای، محصولات فرهنگی و از جمله رسانه‌های همگانی به شمار می‌روند. از این‌رو اهمیت اجتماعی فراوانی دارند و برای بسیاری از کودکان و نوجوانان نخستین گام ورود به جهان فناوری رایانه به شمار می‌روند، چنانکه بخش جدایی‌ناپذیری از فرهنگ کودکان و نوجوانان سراسر جهان شده است (فروم^۲، ۲۰۰۳) به نقل از نبوی، محمدی، قربانی و لشکر دوست، ۱۳۹۴: ۹۱۹). در این میان هوش فرهنگی یکی از مؤلفه‌هایی است که به نظر می‌رسد بازی‌های رایانه‌ای این بعد از هوش و بالتبع آن بسیاری از جنبه‌های اجتماعی دیگر را نیز تحت تأثیر خود قرار می‌دهد.

با این حال هوش فرهنگی حوزه مدنی از هوشمندی است که امکان میانجی‌گری در فضاهای فرهنگی متنوع را مطرح می‌کند. مفهوم هوش فرهنگی برای نخستین بار توسط ایرلی و انگ (۲۰۰۳) مطرح شد. این دو اندیشمند، هوش فرهنگی را قابلیت یادگیری الگوهای

1 Ball, Beard, Roenker, Miller, Griggs

2 Froam

جدید در تعاملات فرهنگی و ارائه پاسخ‌های رفتاری صحیح به این الگوها تعریف کرده‌اند (ارلی و انگ^۱، ۲۰۰۳: ۱۲۳). آن‌ها معتقد بودند در مواجهه با موقعیت‌های فرهنگی جدید، به‌زحمت می‌توان علائم و نشانه‌های آشنایی یافت که بتوان از آن‌ها در برقراری ارتباط سود جست. در این موارد، فرد باید با توجه به اطلاعات موجود یک چارچوب شناختی مشترک تدوین کند، حتی اگر این چارچوب درک کافی از رفتارها و هنجارها نداشته باشد. تدوین چنین چارچوبی تنها از عهده کسانی برمی‌آید که از هوش فرهنگی بالایی برخوردار باشند. همچنین محققان بر آن‌اند که هوش فرهنگی امکان درک، تفسیر و اقدام اثربخش در موقعیت‌هایی متفاوت فرهنگی را متحمل می‌نماید (آنگ و اینپمن^۲، ۲۰۰۸). بر این اساس، هوش فرهنگی به‌عنوان مینا یا توانمندی تمرکز بر قابلیت‌های خاصی که برای روابط شخصی باکیفیت و اثربخشی در شرایط فرهنگی مختلف لازم است، تلقی می‌گردد. برای اینکه فردی از لحاظ فرهنگی باهوش شناخته شود، باید در موقعیت‌هایی که برداشتها و اشارات مختلفی وجود دارد بتواند قضاوت درستی داشته باشد و درک و فهم صحیحی از آن موقعیت به دست آورد (توماس، ۲۰۰۶) به نقل از رحیم نیا. مرتضوی و دلارام، ۱۳۹۰: ۶۹). از طرفی هوش فرهنگی آثار و فواید زیادی برای انسان‌ها دارد و باعث تقویت ارتباطات، درک متقابل و افزایش تفاهم بین افراد، کاهش مشکلات ادراکی و تعاملات اجتماعی می‌شود. بر این اساس انسان‌ها همواره برای دستیابی به اهداف خود با دیگران ارتباطی اثربخش برقرار می‌نمایند (طولابی، خیری و صمدی، ۱۳۹۴: ۲۸۷)، بر این اساس است که برخی از مفاهیم مانند همدلی و نوع دوستی می‌توانند مهم‌ترین پیش‌بینی کننده رفتارهای مطلوب اجتماعی باشند. (هلمز^۳، ۲۰۰۲).

رفتارهای نوع دوستانه نیز زیرمجموعه‌ای از رفتارهای مطلوب هستند و به معنای انگیزه‌های ذاتی است که رفتارهای داوطلبانه را به خاطر نفع دیگری برمی‌انگیزاند، اعمالی که به خاطر دغدغه دیگران یا به‌وسیله ارزش‌ها، اصول و اهداف درونی شده برانگیخته شده‌اند و نه به‌واسطه انتظار پاداش‌های اجتماعی یا مادی یا اجتناب از تنبیه (ایزنبرگ^۴، ۱۹۸۳ به نقل از خالقی و چناری، ۱۳۹۳: ۵۸). بنابراین با توجه به آنچه گفته شد مقاله حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که بازی‌های رایانه‌ای ملی چه تأثیری بر ارتقای مولفه‌های هوش فرهنگی و حس نوع دوستی دانش آموزان شهرستان اسفراین داشته است؟ براین اساس

¹ Erli & Ang

² Ang, S. & Inkpen

³ Holmes

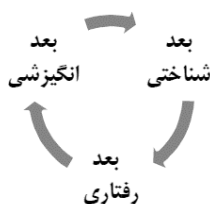
⁴ Eisenberg

فرضیه‌های این پژوهش عبارتند از الف) بازی‌های رایانه‌ای بر ارتقای هوش فرهنگی و حس نوع‌دوستی دانش‌آموزان تأثیر داشته است و ب) بین مولفه‌های هوش فرهنگی (هوش شناختی، فراشناختی، رفتاری و انگیزشی) و حس نوع‌دوستی دانش‌آموزانی که بازی‌های رایانه‌ای انجام می‌دهند، رابطه معناداری وجود دارد.

مبانی نظری هوش فرهنگی

ارلی و ماساکوفسکی (۲۰۰۴) جز دسته‌ی نظریه‌پردازانی هستند که در مورد هوش فرهنگی اظهار نظر کرده‌اند. آن‌ها معتقدند که هرچند سهم اندکی از هوش فرهنگی را می‌توان ذاتی و درونی تلقی کرد اما بی‌تردید بخش یا سهم مهمی از هوش فرهنگی هر فرد ناشی از آموزش و یادگیری است. این نوع هوش تمایلی در فرد به وجود می‌آورد که همواره اطلاعاتش را برای دستیابی به راهبردهایی برای برخورد با کار، زندگی و تعامل با موقعیت جدید فرهنگی فراخواند. بر این اساس توانایی افراد باهوش فرهنگی مختلف برای رشد شخصی از طریق تداوم در یادگیری، شناخت بهتر میراث فرهنگی، ارزش‌های گوناگون و ادراک متفاوت است (نگ و آنگ، ۲۰۱۲). افرادی باهوش فرهنگی پایین ممکن است قادر به ارتباط با دیگران از همان فرهنگ یا فرهنگ‌های دیگر نباشد و در نتیجه در زندگی و کسب‌وکارشان دچار مشکل شوند. در مقابل افرادی باهوش فرهنگی بالا قادر به تفسیر دیگران و حتی در صورت نیاز انطباق با رفتار دیگران هستند. این افراد حصارهای فرهنگی را درک کرده، می‌دانند که همین حصارها می‌توانند رفتار ما و دیگران را چارچوب‌بندی کنند. لذا با توجه به اطلاعات موجود یک چارچوب شناختی مشترک تدوین می‌کنند. حتی اگر این چارچوب درک کافی از رفتارها و هنجارهای محلی نداشته باشد. تدوین چنین چارچوبی تنها از عهده کسانی برمی‌آید که از هوش فرهنگی بالایی برخوردار باشند (آنگ، ۲۰۰۷) به همین دلیل فردی که دارای هوش فرهنگی بالایی است توانایی یادگیری در محیط فرهنگی جدید را دارد و از رویایی با فرهنگ‌های جدید لذت می‌برد (دانگ و گیسون ۲۰۱۲: ۸۷) نتایج پژوهش‌ها نشان‌دهنده رابطه معنی‌داری بین هوش فرهنگی و یادگیری است. برخورداری از هوش فرهنگی بالا، پیش‌بین قابل‌توجهی برای یادگیری در افراد به شمار می‌آید، یافته‌های پژوهشی دیگر نشان داده‌اند که هوش فرهنگی موجب می‌شود که افراد در مورد اعمال خود مدیریت کنند و با دستیابی به اهداف، احساس شایستگی را در خود بیروانند (پترویک، ۲۰۱۱: ۵۸).

چارچوب هوش فرهنگی برای اولین بار، به گونه‌ای بین‌رشته‌ای توسط جمعی از دانشمندان معرفی شد (ارلی و انگ، ۲۰۰۳،^۱ انجی و ارلی،^۲ ۲۰۰۶، تامس و اینکسون،^۳ ۲۰۰۴). بر این مبنای هوش فرهنگی فردی عبارتست از " توانمندی فرد در سازگاری مؤثر با زمینه‌های فرهنگی جدید. هوش فرهنگی دارای چهار بعد است: شناختی، رفتاری، انگیزشی و فراشناختی. بعد شناختی صرفاً مربوط به دانش فرد درباره اقوام و ملل دیگر است و نوعی فرد در این مرحله یک فرهنگ لغت فرهنگی است. بعد انگیزشی به رغبت و میل فرد برای برقراری ارتباط و تعامل با فرهنگ‌های غیر خودی اشاره دارد. بعد رفتاری به قابلیت‌های کلامی و حرکتی افراد در حین برقراری ارتباط اشاره دارد. بعد فراشناختی نیز به دانش فرد درباره همه‌ی جوانب خود در حین تعامل و رابطه اشاره دارد. نقشه‌های فرد و زیرکی فرد در این بعد است. از جمله نام‌های دیگری که می‌توان به جای هوش فرهنگی استفاده کرد یکی شایستگی بین فرهنگی و دیگر شایستگی‌های جهانی است (رحیم نیا، مرتضوی و دلارام، ۱۳۸۸).



شکل ۱: ابعاد هوش فرهنگی (ارلی و انگ، ۲۰۰۸)

بعد شناختی که جزء منطقی، عقلانی و عینی هوش فرهنگی است، به درک خود از رفتارهای مبتنی بر فرهنگ دیگران پرداخته و پاسخ را در جواب این پرسش‌ها می‌یابد: " این افراد به چه شبیه‌اند و چرا این گونه‌اند؟" (ارلی و انگ، ۲۰۰۳: ۹۳). این بعد هوش فرهنگی بر آموختن فرهنگ و یادگیری باورها، آداب و رسوم و تابوهای فرهنگ بیگانه تأکید دارد (ارلی و موساکوفسکی،^۴ ۲۰۰۴). با آموختن رفتارهای بین فرهنگی، افراد هم‌چنین ماهیت فرهنگ خود را عمیق‌تر شناخته و به درک بهتری از آن می‌رسند. به عبارت دیگر، بعد شناختی، به مباحثی درباره چیستی و ویژگی‌های فرهنگ ما و دیگران انعطاف‌پذیری شناختی و توانایی

¹ Earley

² Ng & Earley

³ Thomas & Inkson

⁴ Earley & Mosakowski

در انتقال تجربیات از یک نوع فرهنگ به فرهنگ دیگر می‌پردازد. شناخت رفتارهای دیگران و نیز رفتارهای خود در یک محیط چند فرهنگی، بی‌تردید، در سازگاری اثربخش فرد بسیار مؤثر است.

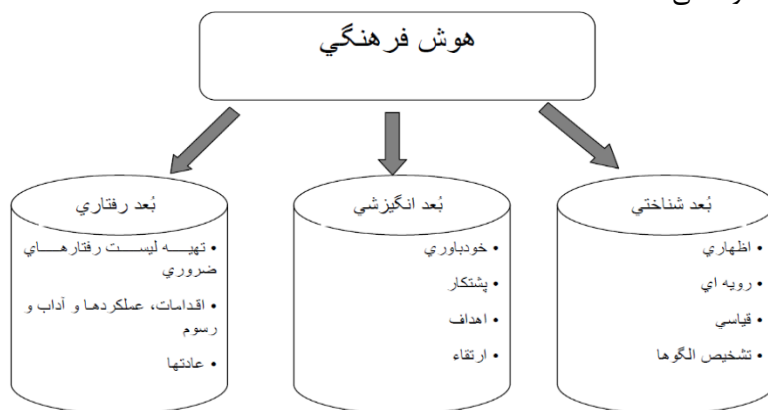
بعد رفتاری هوش فرهنگی، مجموعه‌ای از رفتارهای خاص فردی است که برای تعامل اثربخش فرهنگی ضرورت دارد (ارلی و انگ، ۲۰۰۳). دانستن اینکه چه کاری را باید انجام داد و شناخت چگونگی انجام آن (بعد شناختی) و نیز داشتن نگرش و میل به تلاش (بعد انگیزشی) زمینه‌ساز ایجاد مهارت‌ها و رفتارهای بااهمیتی می‌شود که برای برقراری ارتباط با افرادی از پایگاه‌های اجتماعی و فرهنگی متفاوت ضرورت دارد. برخی از این مهارت‌ها و ارتباطات بین فردی عبارت است از: گوش دادن، پرسش، خلاصه کردن، توافق یا عدم توافق و مهارت‌هایی که در بحث مدیریت ارتباطات آموخته می‌شود. همچون حرکات غیرکلامی، آداب، تشریفات مذهبی، نقش‌ها و فن‌ها. هوش فرهنگی، به‌طور خلاصه، دارای سه بعد شناختی، انگیزشی و رفتاری است. تعاملات مؤثر بین فرهنگی نیز، بر این مبنای، به معنای برقراری ارتباط مطلوب با افرادی از خاستگاه‌های اجتماعی و فرهنگی متفاوت است که بی‌شک، با به‌کارگیری هوش فرهنگی، بیش‌ازپیش تقویت خواهد شد. نکته قابل‌توجه و امیدبخش این است که "درک و پذیرش تفاوت‌های فرهنگی، صرفاً ویژگی ذاتی افراد خاصی نیست، بلکه با آموزش، تمرین، تجربه و نگرش مثبت به یادگیری مادام‌العمر، می‌توان هوش فرهنگی را افزایش داد" (بریسلین و همکاران ۲۰۰۶: ۴۲)

مؤلفه انگیزشی هوش فرهنگی اطمینان و اعتماد فرد به اینکه قادر است خود را بافرهنگ جدید تطبیق دهد. مؤلفه انگیزشی هوش فرهنگی، حجم و جهت انرژی افراد برای تعامل مؤثر در فرهنگ جدید را نشان می‌دهد. بعد انگیزشی هوش فرهنگی شامل سطحی که در آن افراد در مورد توانایی‌های خود در تعاملات میان فرهنگی اطمینان و اعتماد دارند. مؤلفه رفتاری قابلیت فرد برای نمایش اعمال کلامی و غیرکلامی مناسب در تعامل با افرادی از فرهنگ‌های مختلف نشان می‌دهد (ارلی و موساکاسکی^۱، ۲۰۰۴). پرفسون سون انگ^۲ (۲۰۰۷) از جمله صاحب‌نظرانی است که حول متغیرهایی چون متغیر شناختی - فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در چهار بعد؛ استراتژی، دانش، انگیزش و رفتار را برای تبیین هوش فرهنگی پیشنهاد کرد. استراتژی هوش فرهنگی بدین معناست که فرد چگونه تجربیات میان فرهنگی را درک می‌کند. این استراتژی بیانگر فرایندهایی است که افراد برای کسب و درک دانش

¹ Earley , Mosakowski

² Soon Ang

فرهنگی به کار می‌برند. این امر زمانی اتفاق می‌افتد که افراد در مورد فرایندهای فکری خود و دیگران قضاوت می‌کنند.



شکل ۲: چارچوب هوش فرهنگی (ارلی و انگ، ۲۰۰۳).

از دیدگاهی دیگر هوش فرهنگی دارای ابعادی دیگر از جمله: اجتماعی شده، مدارا کردن، مردم‌پذیری و انعطاف‌پذیری هست که اجتماعی شدن را می‌توان فرایندی دانست که به انسان شیوه‌های زندگی کردن در جامعه را می‌آموزد، به او شخصیت می‌دهد و توانایی‌هایش را در جهت ایفای وظایف فردی به‌عنوان عضوی از جامعه توسعه می‌بخشد. فرد در خلال اجتماعی شدن شناخت لازم برای ایفای نقش‌های اجتماعی را به دست می‌آورد. این روند بسیار گسترده و پیچیده که در طول زندگی فرد تداوم می‌یابد: شامل آموزش زبان، باورها و نگرش‌ها و ارزش‌های جامعه است و به فراگیری رفتارهای مناسب با هنجارهای پذیرفته‌شده منجر می‌شود. بنیادی‌ترین بخش اجتماعی شدن، در دوران کودکی رخ می‌دهد اما این روند در سراسر عمر ادامه می‌یابد. می‌توان به‌روشنی اندیشید که در هنگام تولد و در طول ماه‌های نخستین، وضعیت کودک از هر جهت روشن و واضح است؛ کودک از سویی به‌طور کامل بیرون از جامعه است و از نیازهای فیزیولوژیک خود که از طریق آمادگی جسمانی‌اش مشخص می‌شود پیروی می‌کند، از سوی دیگر جامعه نمی‌تواند به‌طور مستقیم به او بپردازد، مگر بطوریکه از طریق والدین او و آن‌هم برای ارضای نیازمندی‌های جسمانی‌اش. برای اینکه روند اجتماعی شدن صورت گیرد لازم است در جامعه تمایل به اجتماعی کردن وجود داشته باشد و همچنین افرادی وجود داشته باشند که این مسئولیت را به عهده بگیرند. اما برای این‌که تمامی این فرایندها بتواند انجام گیرد، ضروری است که کودک قابلیت اجتماعی شدن را دارا باشد و بتواند از امکاناتی که در اختیارش گذارده می‌شود استفاده کند (علی محمدی،

۱۳۹۵: ۱۵). اریکسون معتقد است وقتی انسان بداند که در اجتماع باید با دیگران چه تعامل و مناسباتی برقرار کند، در حقیقت مردم‌آمیز خواهد شد. در این مورد می‌توان از واژه تعلق اجتماعی نیز نام برد. مردم‌آمیزی به معنای تعلق اجتماعی است، یعنی فرد قادر است که با دیگران مناسبات فردی و اجتماعی برقرار کند، در نتیجه در خود احساس رضامندی دارد، به دیگران توجه می‌کند و آن‌ها نیز از فعالیت فرد با خود، احساس رضامندی دارند (شاملو، ۱۳۸۲: ۷۵).

ماردپور، محمودی و خرامین و پای (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی ارتباط بازی‌های رایانه‌ای با بهره‌مندی هوشی، هوش هیجانی و هوش اجتماعی پرداختند. این مطالعه توصیفی تحلیلی با استفاده از پرسشنامه، بر روی ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان راهنمایی انجام گرفت نتایج حاصل از آمار تی مستقل، واریانس یکطرفه و ضریب همبستگی نشان داد که بین نوع بازی با جنسیت رابطه معنی داری و هوش اجتماعی با ساعات صرف شده برای بازی رابطه معنی داری دارد، بین نوع بازی با هوش شناختی و هوش هیجانی رابطه معنی داری نداشتند. از طرفی بین میزان ساعات صرف شده برای بازی‌ها و جنسیت دانش‌آموزان رابطه معنی داری وجود نداشت.

آذر پیک و نصری (۱۳۹۶) در پژوهشی به تأثیر بازی‌های گروهی و محلی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی پرداختند. روش این پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. تحلیل داده‌ها نشان داد که در مرحله پس‌آزمون بین ۲ گروه آزمایش و گواه در مهارت‌های اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/05$) و در نهایت نتیجه می‌گیرند که بازی یک فعالیت خوشایند است، دانش‌آموزان سعی می‌کنند رفتارهای مناسب خود را افزایش دهند تا برای ادامه بازی در گروه بمانند. از این رو می‌توان گفت بازی‌های گروهی و محلی می‌تواند باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شود. علی محمدی (۱۳۹۵) در مقاله‌ای به تأثیر بازی‌های رایانه‌ای ملی بر ارتقای هوش فرهنگی دانش‌آموزان پرداخته است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان متوسطه گیلانغرب بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای ساده ۳۰۰ نفر جهت مطالعه انتخاب شدند. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه و نشان داد که بین سن، جنس، پایه تحصیلی، بازی‌های رایانه‌ای حادثه‌ای ملی و ماجراجویانه با هوش فرهنگی رابطه معنی داری وجود نداشت. در حالی که رابطه محل سکونت، وسیله بازی، میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، پایگاه اقتصادی-اجتماعی، بازی‌های رایانه‌ای ورزشی و تاریخی ملی با هوش فرهنگی معنادار بود. نتایج تحلیل

رگرسیون گام به گام حاکی از آن است که بازی رایانه‌ای تاریخی ملی، پایگاه های اقتصادی - اجتماعی، میزان بازی و محل سکونت دارای اثر مثبت و معناداری بر هوش فرهنگی بوده و متغیرهای وسیله بازی رایانه‌ای اکشن و بازی رایانه‌ای ماجراجویی ملی دارای اثر منفی و غیرمعناداری بر هوش فرهنگی بودند. نبوی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی ارتباط بازیهای رایانه‌ای با هوش هیجانی در دانش آموزان پرداختند. آنان با اذعان به این که هوش هیجانی مفهومی براساس هیجان و هوش اجتماعی است در روابط میان فردی در محیط تحصیل، کار و خانواده نمود روز به روز بیشتری یافته است. این تحقیق توصیفی را در میان ۲۰۰ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه شهر بجنورد و با روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای انجام دادند، نتایج نشان داده که بین هوش هیجانی دانش آموزان با نوع بازی که بیشتر دوست داشتند انجام دهند و نوع بازی که بیشتر انجام می دادند ارتباط معنادار آماری وجود دارد و با سایر متغیرهای چک لیست ارتباط معنادار آماری مشاهده نشد.

خالقی و چناری (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی رابطه هوش اخلاقی با نوع دوستی پرداختند، پژوهش، کاربردی و شیوه گردآوری و تحلیل اطلاعات آن، توصیفی و از نوع همبستگی است نتایج نشان داد بین بیشتر مؤلفه های هوش اخلاقی با نوع دوستی دانشجویان رابطه معنادار وجود دارد. بین هوش اخلاقی دانشجویان در رده های مختلف سنی، رتبه کنکور و میزان تحصیلات والدین آن‌ها تفاوت معنادار وجود ندارد. بین نوع دوستی دانشجویان در رده های مختلف سنی، و تحصیلات والدین آن‌ها، تفاوت معنادار وجود ندارد، اما با رتبه کنکور، تفاوت معنادار بوده است، آنان نتیجه می گیرند که با توجه به این که هوش اخلاقی اکتسابی است و با نوع دوستی مرتبط است، آموزشهایی که منجر به رشد هوش اخلاقی دانشجویان می شود، میتواند موجب افزایش نوع دوستی و در نهایت بالارفتن سطح علمی دانشگاه شود. دلبری، محمدزاده و دلبری (۱۳۸۸) در پژوهشی به تأثیر بازیهای رایانه‌ای بر بهره هوشی، زمان واکنش و زمان حرکت نوجوانان پرداختند، روش پژوهش علی مقایسه ای بود و جامعه آماری شامل متشکل از دانش آموزان پسر دبیرستان های منطقه یک شهرستان تبریز بود. نتایج نشان داد بازیهای رایانه‌ای بر بهره هوشی، زمان واکنش ساده، زمان حرکت ساده، زمان واکنشی تشخیصی و زمان حرکت تشخیصی تأثیر معنی داری داشته است، و نتایج پژوهش حاکی از بهبود بهره هوشی، زمان واکنش و زمان حرکت نوجوانان در نتیجه انجام بازیهای رایانه‌ای بود.

کال ول و پین^۱ (۲۰۰۰) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که نوجوانانی که دوستی الکترونیک برقرار می‌کنند به بازیهای رایانه‌ای علاقمند می‌شوند، اما هیچ دلیلی که نشانگر تأثیر بازیهای رایانه‌ای بر انزوای اجتماعی نوجوانان باشد بدست نیامد. همچنین بین میزان پرخاشگری و انجام بازیهای رایانه‌ای نیز ارتباط وجود داشت. کوپ و همکاران^۲ (۱۹۹۸) در پژوهشی که بر روی آزمونگرها انجام داد نتیجه می‌گیرند که انجام بازی رایانه‌ای مقدار دوپامین رها شده از مغز را افزایش می‌دهد. آن‌ها هنگامی که آزمودنی‌ها مشغول بازی رایانه‌ای بودند، با استفاده از اسکن مغزی میزان دوپامین رها شده در مغز را اندازه‌گیری کرده و افزایش قابل‌توجهی در مقدار آن مشاهده کردند. علت افزایش غیرعادی دوپامین و تأثیر آن، در مورد انسان به خوبی شناخته نشده است، اما نتایج تحقیقات مشابه بر روی موش‌های صحرایی نشان داده‌اند که تغییرات دوپامین مغز در حین تمرینات ادراکی، اصلاحات مهمی را در ساز و کارهای مغزی به وجود می‌آورد. پاتون^۳ (۲۰۰۰) پس از انجام بررسی‌هایی به این نتیجه رسیدند که بازیهای رایانه‌ای و اینترنت بیشتر بر سبک زندگی و فرهنگ افراد اثر می‌گذارد. به نظر آن‌ها رسانه‌های جدید از هزاران شیوه نوین برای ارائه پیامهای بازرگانی استفاده می‌کنند که روی خودپنداره، تصور بدن، جنسیت و مصرف مواد و الکل اثر دارند. برور^۴ (۲۰۰۰) در مطالعه‌ای که بر روی دانشجویان رشته پرستاری انجام دادند به این نتیجه رسیدند که هوش هیجانی شامل مهارتهای فراوانی از قبیل خودآگاهی، همدردی، انگیزش، خودکنترلی، مهارت در برقراری ارتباط و نوع دوستی هستند که در عملکرد تحصیلی و شغلی آن‌ها بسیار مهم هستند و می‌تواند نشانگر استفاده بهتر افراد با هوش هیجانی بالا از این مهارت‌ها باشد. گیلسون^۴ (۲۰۰۹) در پژوهشی به این نتیجه می‌رسند که بازی راه را برای دوستی و مراوده میان کودکان همسال می‌گشاید و کودک کم خود را عضوی از یک جمع احساس می‌کند و به ارزیابی منصفانه رفتار و کردار خویش و همبازی‌هایش می‌پردازد. در حین بازی شخصیت کودک به سوی اتحاد و همکاری و همبازی شکل می‌گیرد و شور و شوق نوع دوستی و احساس مسئولیت در او به وجود می‌آید.

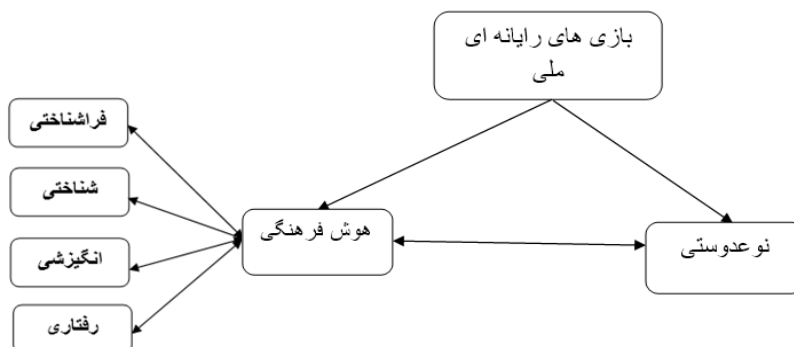
¹ Kal Vell & Peain

² Koepf

³ Paton

⁴ Gilson

پین^۱ (۲۰۰۰) نقش بازیهای رایانه‌ای بر انزوای اجتماعی، عزت نفس پایین تر و پرخاشگری را مورد بررسی قرار دادند برای این کار از یک پرسشنامه که توسط ۲۰۴ دانش آموز ۸ ساله تکمیل شد، نتایج نشان داد که در بین دختران، بین بازیهای رایانه‌ای و عزت نفس ارتباطی وجود ندارد؛ اما در پسران رابطه منفی بین این دو مشاهده شد. همچنین نمره های پرخاشگری با میزان در معرض قرار گرفتن بازیهای رایانه‌ای همبستگی مثبت داشت. سایر نتایج نشان داد که با وجود اینکه بچه هایی که به این گونه بازیها می پردازند به این بازیها علاقمند شده و نوعی احساس دوستی با آنها پیدا می کنند، اما هیچ شاهدهی در این زمینه که بازی رایانه‌ای منجر به انزوای اجتماعی شود دیده نشد. براساس آنچه که گفته شده مدل مفهومی تحقیق در شکل زیر آمده است:



شکل ۳: مدل مفهومی تحقیق تأثیر بازیهای رایانه‌ای ملی بر هوش فرهنگی و حس نوع دوستی

همان طوری که در مدل مفهومی بالا مشاهده می شود این تحقیق دارای سه متغیر است که در دو فرضیه اصلی به بررسی آن خواهیم پرداخت، فرضیه اصلی اول به بررسی تأثیر بازی رایانه‌ای بر ارتقای هوش فرهنگی و حس نوع دوستی دانش آموزان پرداخته و فرضیه دوم به بررسی رابطه بین دو متغیر هوش فرهنگی و حس نوع دوستی می پردازد و در واقع همبستگی آنان را مورد آزمون قرار می دهد. در این تحقیق بازیهای رایانه‌ای متغیر مستقل و هوش فرهنگی و حس نوع دوستی متغیرهای وابسته هستند.

¹ Peain

روش پژوهش: پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش اجرا همبستگی محسوب می‌شود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان اسفراین می‌باشند که براساس گزارشی از آموزش و پرورش شهرستان اسفراین، تعداد ۶۰۰ نفر بودند. در این تحقیق حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان تعداد ۲۰۱ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوره اول به روش تصادفی انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری تصادفی بود. در این پژوهش ابتدا از بین تمامی دبیرستان‌های شهرستان اسفراین که شامل ۱۰ دبیرستان بود ۵ مدرسه به شیوه تصادفی انتخاب شد سپس با مراجعه به مدارس و در اختیار داشتن لیست دانش آموزان از هر مدرسه ۴۵ دانش آموز به روش تصادفی انتخاب شد، دانش آموزان انتخاب شده کسانی بودند که در طول روز بازی‌های کامپیوتری با لپ‌تاب، کامپیوتر، موبایل و تبلت انجام می‌دادند. لازم به ذکر است که ورود به مدرسه با کسب مجوز از سازمان آموزش و پرورش صورت گرفت.

ابزارهای پژوهش: برای اندازه‌گیری هوش فرهنگی از پرسشنامه هوش فرهنگی ۲۰ سوالی ارلی و پترسون (۲۰۰۴) استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل ۲۰ گزاره (پرسش) ۷ گزینه‌ای است که ابعاد چهارگانه هوش فرهنگی (هوش فراشناختی، شناختی، انگیزی و رفتاری) را می‌سنجد. برای اندازه‌گیری حس نوع‌دوستی از پرسشنامه حس نوع‌دوستی کارلو (۲۰۰۳) استفاده شد که شامل ۱۴ سؤال می‌باشد. پاسخ تمام سوالات از ۱ تا ۶ نمره گذاری شده و نمره ۵ به بالاترین درجه‌ی رفتار نوع‌دوستانه دلالت دارد. برای تایید روایی با روش روایی محتوایی ابزار تحقیق، پرسشنامه‌ها در اختیار استاد محترم راهنما قرار گرفته و مورد تایید واقع گردید و سپس به مرحله‌ی اجرا در آمد. جهت تایید پایایی پرسشنامه‌ها با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید، که پرسشنامه هوش فرهنگی دارای پایایی ۰/۸۳ و حس نوع‌دوستی دارای پایایی ۰/۷۵ بود. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل استنباطی ابتدا فرض نرمال بودن داده‌ها بررسی شد و سپس داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزار آماری $Lisrel\ spss22$ آزمون آماری ضریب همبستگی پیرسون، و مدل معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش: فرضیه اول پژوهش عبارت بود از: بازی‌های رایانه‌ای بر ارتقای هوش فرهنگی و حس نوع‌دوستی دانش آموزان تأثیر داشته است. با توجه به نرمال بودن داده‌ها، جهت بررسی این فرضیه از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد، که نتایج این آزمون در جدول زیر آمده است:

جدول شماره ۱: تحلیل تی تک نمونه ای

متغیرها	T	Df	معناداری	انحراف معیار	اختلاف میانگین
هوش فرهنگی	۲۶/۴۵	۲۰۰	۰/۰۰۰	۱/۷۵	۳/۲۷
نوع دوستی	۳۶/۶۵	۲۰۰	۰/۰۰۰	۱/۷۴	۴/۵۱

همانطور که در جدول فوق مشاهده می شود میانگین نمره هوش فرهنگی دانش آموزان در گروه نمونه دارای انحراف استاندارد ۱/۷۵ بود که به طور معناداری ($p < 0/001$) از نمره برش ۲۰ بالاتر بود. همچنین میانگین نمره نوع دوستی دانش آموزان در گروه نمونه دارای انحراف استاندارد ۱/۷۴ بود که به طور معناداری ($p < 0/001$) از نمره برش ۲۰ بالاتر بود. براین اساس می توان گفت که بازی های رایانه ای بر ارتقای هوش فرهنگی و حس نوع دوستی دانش آموزان تأثیر معناداری داشته است.

فرضیه دوم عبارت بود از این که: بین مولفه های هوش فرهنگی (هوش شناختی، فراشناختی، رفتاری و انگیزشی) و حس نوع دوستی دانش آموزانی که بازی های رایانه ای انجام می دهند، رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به نرمال بودن توزیع داده های مربوط به متغیرهای مورد مطالعه، می توان برای بررسی روابط در این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده کرد. که نتایج آن در جدول زیر آمده است:

جدول شماره ۲: ماتریس همبستگی بین مولفه های هوش فرهنگی و حس نوع دوستی دانش آموزان

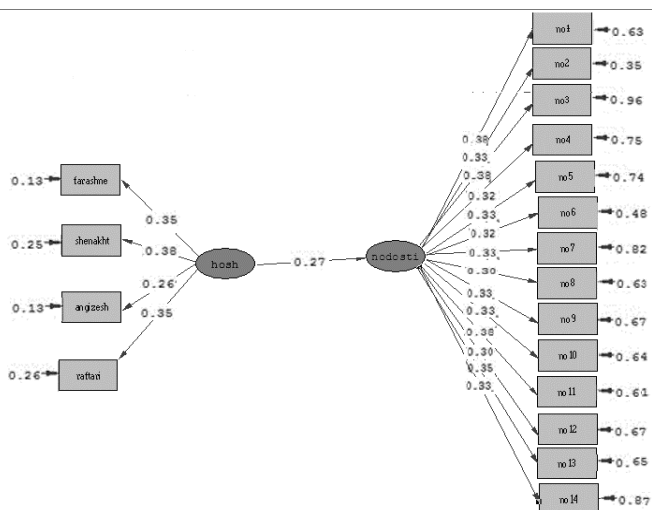
متغیرها	حس نوع دوستی		وجود رابطه	نوع رابطه
	ضریب همبستگی پیرسون	معنی داری		
هوش شناختی	۰/۲۶	۰/۰۰۰	دارد	مستقیم
هوش فراشناختی	۰/۴۸	۰/۰۰۰	دارد	مستقیم
هوش رفتاری	۰/۱۶	۰/۰۱	دارد	مستقیم
هوش انگیزشی	۰/۱۶	۰/۰۱	دارد	مستقیم
هوش فرهنگی	۰/۲۷	۰/۰۴	دارد	مستقیم

* $p < 0/01$

همان طوری که در جدول بالا مشاهده می شود، بین هوش فراشناختی و حس نوع دوستی دانش آموزانی که بازی های رایانه ای انجام می دهند، رابطه معناداری در سطح ۰/۰۱، و همبستگی ($r = 0/48$ و $p < 0/01$)؛ بین هوش شناختی و حس نوع دوستی رابطه در سطح معناداری ۰/۰۱، و همبستگی ($r = 0/269$ و $p < 0/01$)؛ بین هوش انگیزشی و حس

نوع دوستی دانش‌آموزان رابطه در سطح معناداری $0/01$ ، و همبستگی ($r=0/167$ و $p<0/01$) و بین هوش رفتاری و حس نوع دوستی دانش‌آموزان رابطه در سطح معناداری $0/01$ ، و همبستگی ($r=0/167$ و $p<0/01$) وجود دارد. بر این اساس با توجه به مثبت بودن ضریب همبستگی می‌توان گفت که میان این دو مولفه‌های و حس نوع دوستی یک رابطه معنادار مستقیم وجود دارد، بدین معنا که با افزایش یک متغیر، متغیر دیگر افزایش می‌یابد. از سوی دیگر به صورت کلی و با توجه به جدول فوق هوش فرهنگی و حس نوع دوستی دانش‌آموزانی که بازی‌های رایانه‌ای انجام می‌دهند، با هم رابطه معناداری دارند، که این رابطه در سطح معناداری $0/05$ ، بین هوش فرهنگی و حس نوع دوستی ($r=0/27$ و $p<0/05$)؛ می‌باشد. بر این اساس با توجه به مثبت بودن ضریب همبستگی می‌توان گفت که میان این دو متغیر نیز یک رابطه معنادار مستقیم وجود دارد، بدین معنا که با افزایش یک متغیر (هوش فرهنگی)، متغیر دیگر (حس نوع دوستی) افزایش می‌یابد.

به منظور آزمون این فرضیه از مدل یابی معادلات ساختاری در نرم افزار لیزرل استفاده شد. در این مدل هر یک از ابعاد متغیرهای هوش فرهنگی به‌عنوان متغیرهای مشهود؛ و متغیر هوش فرهنگی و حس نوع دوستی به‌عنوان متغیرهای مکنون در نظر گرفته شدند. مدل مسیر تأثیر ابعاد هوش فرهنگی بر حس نوع دوستی دانش‌آموزانی که بازی‌های رایانه‌ای انجام می‌دهند در شکل زیر و شاخص‌های برازندگی مدل در جدول نشان داده شده است:



شکل ۴: مدل مسیر تأثیر ابعاد هوش فرهنگی (هوش فراشناختی، شناختی، انگیزشی و رفتاری) بر حس نوع دوستی

جدول شماره ۳: شاخص های برازش الگوی تأثیر هوش فرهنگی و ابعاد آن بر روی حس نوع دوستی دانش آموزان

RMR	RMSEA	CFI	IFI	TLI	GFI	X2/d.f.	شاخص ها
< 0/10	< 0/08	> 0/90	> 0/90	> 0/90	> 0/90	< 3	مقدار معیار
0/146	0/068	0/98	0/98	0/97	0/96	1/76	مقدار گزارش شده

برای بررسی میزان برازش مدل آزمون شده از شاخص های معرفی شده توسط کلاین (۲۰۱۱) استفاده شد. این شاخصها شامل X2/d.f.، که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگو هستند، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (FI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ قابل قبول هستند، شاخص RMR که مقادیر کمتر از ۰/۱ نشانگر برازش مناسب الگو هستند و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۸ نشانگر برازش مناسب الگو هستند. در جدول فوق نیز شاخص های برازش الگوی آزمون شده گزارش شده اند که با توجه به معیارهای مطرح شده، الگوی آزمون شده برازش مناسبی با داده های گردآوری شده دارد.

بحث و نتیجه گیری

با ظهور عصر دیجیتال و پیشرفت های چشم گیر فناوری در این عصر، کم کم رسانه های دیجیتال و جدید نیز پا به عرصه وجود نهادند. فارغ از بحث توسعه بسترها و زیرساخت های رسانه های جمعی مانند تلویزیون و رادیو، ما شاهد رسانه های جدیدی نیز هستیم که به کلی ساختار متفاوتی با رسانه های قدیمی تر دارند. یکی از این نوع رسانه ها را می توان بازی های رایانه ای و ویدئویی دانست. این رسانه و یا صنعت رسانه ای صنعتی است که در عمر کوتاه چند دهه ای خود، پیشرفت های زیادی را چه از بعد اقتصادی و چه از بعد تأثیرگذاری فرهنگی داشته است. به جرئت می توان گفت که صنعت بازی یکی از محبوب ترین رسانه های است که از کودک چندساله تا افراد مسن را درگیر خود کرده است. برخی از آمارها حاکی از این است که حدود ۵۸٪ از آمریکایی ها که رتبه اول در صنعت بازی را دارند، بازی می کنند و به طور میانگین در هر خانه دو نفر اهل بازی هستند (موسسه نرم افزارهای سرگرمی، ۲۰۱۳). موضوع صنعت بازی رایانه ای ملی در ایران از دو جنبه قابل بحث است، جنبه اول، ظرفیت تجاری و اقتصادی بالای این صنعت و لزوم استفاده از پتانسیل برای رونق کسب و کار است. علی رغم جذابیت ها و ظرفیت های بازار، شاهد عدم رشد لازم در مورد فعالان ایرانی حوزه

بازی هستیم. طبق آمار غیررسمی سال ۱۳۹۱ باوجود ۲۰ میلیون گیمر (بازی کننده) در سنین مختلف و حدود ۴۰ میلیون ساعت بازی در روز، تنها کمتر از ۰/۵ بازی فروخته شده در بازار ایران، ایرانی بوده است (احمدی، ۱۳۹۲). و بازار در تسخیر محصولات خارجی است. وجه دیگر مسئله، مباحث فرهنگی است. اینکه وقتی بیش از ۹۵ درصد بازار بازی کشور در دست محصولات خارجی است، حتماً تأثیرات فرهنگی خاص خود را بر جامعه می‌گذارد. از سوی دیگر نباید فراموش کرد که بخش قابل توجهی از مخاطبان این عرصه کودکان و نوجوانانی هستند که در سنین تربیت قرار داشته و بخشی از وقت خود را به بازی می‌پردازند. در اینجا است که محتوای فرهنگ‌ها از طریق این بازی‌ها تأثیرات خود را ب از جمله بر روی هوش کاربران می‌گذارند (جوهری و واعظی نژاد، ۱۳۹۴: ۱۱۴) که می‌توان به هوش فرهنگی اشاره کرد.

از آنجایی که هوش فرهنگی توانایی رفتار به شیوه‌ای مناسب در موقعیت‌های دارای تنوع فرهنگی می‌باشد، می‌توان آن را مؤلفه‌ای اصلی در ارزیابی شایستگی فرهنگی قلمداد کرد. هوش فرهنگی یک قابلیت فردی برای درک، تفسیر و اقدام اثربخش در موقعیت‌هایی دانسته شده است که از تنوع فرهنگی برخوردارند، این تعریف با رویکردهایی که هوش را یک توانایی شناختی می‌دانند، توافق بیشتری دارد (ارلی و پترسون، ۲۰۰۴). به عبارتی دیگر هوش فرهنگی بک توانمندی (بزار) فوق‌العاده مناسب برای مواجهه با فرهنگ‌های دیگر است و برای ما این انتظار را به وجود می‌آورد که تمامی قواعد، ارزش‌ها و فرهنگ‌های دیگر را بهتر بشناسیم (اسماعیلی و نیک‌بخت، ۱۳۹۰ به نقل از درویش، فراهانی، خلیلی، و شعبانی، ۱۳۹۲: ۴۳). هوش فرهنگی اشاره به مجموعه‌ای کلی و همه‌جانبه از توانایی‌هایی دارد که مربوط به موقعیت‌هایی است که با تنوع فرهنگی توصیف می‌شوند (آنجل^۱، ۲۰۰۷). از این رو هوش اغلب به عنوان یک فاکتور اصلی ایجاد تفاوت در یادگیری و عملکرد در نظر گرفته می‌شود. هوش فرهنگی این قابلیت را به افراد می‌دهد که الگوهای رفتاری مخاطبان خود را درک کنند و در نتیجه موانع ارتباطی بین فردی را کاهش داده و قدرت مدیریت بین فرهنگی خود را افزایش دهند (غفاری و خانی، ۱۳۹۲). به نظر پترسون یکی از مؤثرترین روش‌های آموزش فردی و عملی برای افزایش هوش فرهنگی، ترسیم چارچوب فرهنگی فراگیر با کمک برخی شاخص‌های فرهنگی ملی مثل، مساوات/ سلسله‌مراتب/ روابط مستقیم/ غیرمستقیم، فرد/ جمع، روابط/ ضوابط و ریسک/ اطمینان است. خودآگاهی در زمینه اشکال گوناگون فرهنگی

¹ Angel at eats

می‌تواند باعث تعمیق درک افراد از تفاوت در استعداد نهانی و همسان‌سازی فرهنگی بین فرد محاط در یک تیپ رفتار اجتماعی برخی ویژگی‌ها و مشخصات ذاتی و اکتسابی سبب افزایش انگیزه یادگیری می‌شوند.

یکی از مهم‌ترین مقوله‌های پیش‌بینی کننده رفتار اجتماعی مطلوب، همدلی نوع دوستی است، رفتارهای نوع‌دوستانه زیرمجموعه‌ای از رفتارهای اجتماعی مطلوب هستند. نوع‌دوستی به معنای انگیزه‌های ذاتی است که رفتارهای داوطلبانه را به خاطر نفع دیگری برمی‌انگیزاند، اعمالی که به خاطر دغدغه دیگران یا به‌وسیله ارزش‌ها، اصول و اهداف درونی شده برانگیخته شده‌اند و نه به‌واسطه انتظار پاداش‌های اجتماعی یا مادی یا اجتناب از تنبیه (ایزنبرگ^۱، ۱۹۸۹). محرک رفتار نوع‌دوستانه که کمکی داوطلبانه برآثر نیاز یا رفاه دیگری است، پاسخ همدلانه و نیز هنجارها و اصول درونی شده همساز با کمک به دیگران است؛ می‌توان گفت دو عامل اصلی برای رفتارهای اجتماعی نوع‌دوستانه همدلی و اصول و هنجارهای درونی شده هستند. همدلی واکنشی درونی است که از وضعیت عاطفی دیگری نشأت می‌گیرد و متناسب با آن وضعیت است (ایزنبرگ و فابس^۲، ۱۹۹۸) این ابزار سنجش ارتباط مثبتی با استدلال اخلاقی، مهرورزی، مسئولیت اجتماعی، همدلی و ارزش‌های اخلاقی مثبت دارد.

با توجه به تجزیه و تحلیل داده‌ها مشخص شد که ضریب همبستگی پیرسون بین دو متغیر هوش فرهنگی و حس نوع‌دوستی دانش‌آموزانی که بازی‌های رایانه‌ای انجام می‌دهند برابر 0.27 و با p مقدار (معنی داری) برابر 0.04 می‌باشد، که معنی داری کوچکتر از سطح معنی داری $\alpha = 0.05$ است، در ضمن مثبت بودن ضریب همبستگی نشان از رابطه مستقیم بین این دو متغیر است بدین معنی که با افزایش هوش فرهنگی دانش‌آموزان، میزان حس نوع‌دوستی آنان نیز به اندازه 0.27 افزایش می‌یابد. بر این اساس این فرضیه تایید می‌شود. پژوهشی مشابه این فرضیه که به این نتیجه رسیده باشد یافت نشد اما از آنجایی که هوش هیجانی یک جنبه از شناخت اجتماعی است که مرتبط با استعداد فر برای پردازش احساسات خود شخص و دیگران می‌باشد (۱۴)، می‌توان گفت که از لحاظ تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر هوش هیجانی با تحقیقات نبوی و همکاران (۱۳۹۴)، ماردپور و همکاران (۱۳۹۶) پارکر و همکاران (۲۰۰۸) همسویی دارد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که چون دانش

¹ Eisenberg N, Mussen P.

² Eisenberg N, Fabes RA.

آموزان در خلال انجام بازی‌های رایانه‌ای با فرهنگ‌های مختلفی رو برو می‌شود بر این اساس هوش فرهنگی آنان تا حدود زیادی متأثر از این بازی‌ها است، هرچند که باید نوع بازی‌های رایانه‌ای را مورد توجه قرار داد، چه بسا بازی‌های مخب تأثیر مخربی بر هوش فرهنگی و حس نوع دوستی دانش آموزان بگذارد، چنانکه بازی‌های خشن مستقیماً حس نوع دوستی دانش آموزان را مورد حمله قرار می‌دهد، بنابراین با توجه به نتیجه این فرضیه توصیه می‌شود که سازمانهایی که مسئول ساخت و انتشار این نوع بازی‌های هستند به این عوامل متأثر توجه بیشتری داشته باشند. نتایج نشان داد که میان مؤلفه‌های هوش فراشناختی، شناختی، انگیزشیو رفتاری با حس نوع دوستی رابطه معناداری وجود دارد بر این اساس با توجه به مثبت بودن ضریب همبستگی می‌توان گفت که میان این متغیرها یک رابطه معنادار مستقیم وجود دارد، بدین معنا که با افزایش یک متغیر، متغیر دیگر افزایش می‌یابد. این نتایج از لحاظ ارتباط بازی‌های رایانه‌ای بر هوش فراشناختی با تحقیقات حسن نتاج و همکاران (۱۳۹۴) همسویی دارد در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که کنش‌های فراشناختی مربوط به هوش فراشناختی به دانش آموز کمک می‌کند که عملکرد خود را ارزیابی کند و موانع بهبود و پیشرفت خود را رفع نماید بازی‌های رایانه‌ای از جمله روش‌های آموزشی هستند که به خاطر جذابیت بالایی که دارند افراد را به درگیری عمیق با آن مبتلا می‌کند، بنابراین تأثیر گذاری بهتری بر آنان خواهد داشت از این رو می‌توان اذعان کرد که هوش فراشناختی بر جنبه‌هایی از حس نوع دوستی نیز موثر واقع می‌شود. همچنین می‌توان اذعان کرد که بازی‌های رایانه‌ای یک فعالیت شناختی هستند که می‌توانند موجب پیشرفت فرایندهای شناختی و ادراکی شوند (گلدستین و کاجیکو، ۱۹۹۷)، از این رو تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر هوش شناختی دانش آموزان امری اجتناب ناپذیر است، این امر به نوبه‌ی خود بر حس نوع دوستی دانش آموزان که مقوله‌ای اجتماعی است نیز موثر است.

یافته‌های نشان می‌دهد که بعد انگیزش هوش فرهنگی با تعاملات اجتماعی نیز ارتباط معناداری دارد. افرادی که از نظر انگیزش هوش فرهنگی در سطح بالایی هستند با توجه به علاقه ذاتی که دارند، نوجه و انرژی خود را در موقعیت‌های بین فرهنگی برای تعاملات اجتماعی هدایت می‌کنند بنابراین کسانی که از سطح بالاتری از انگیزش هوش فرهنگی برخوردارند که با نتایج پژوهش‌های دسی و رایان (۱۹۸۵) بندورا (۲۰۰۲) و طولابی و

1. Goldstein, J., Cajko, L.,

2 Deci

3 Bandura

همکاران (۱۳۹۴) همسویی دارد. همچنین مطالعات نشان می دهد که رابطه ای مثبت میان بازی و بهبود توجه مهارت های برنامه ریزی و نگرش ها (مک کان و زانس ۲۰۰۱، ۲) خلاقیت و تفکر همگرا (هولمز و گیگر ۳، ۲۰۰۲) سازماندهی هیجانی و رفتاری وجود دارد و بازی برای تحول مهارت های شناختی ضرورت دارد (۲۰) از این رو با توجه به تاثیری که بازی های بر مهارت های رفتاری و به مثابه ی آن حس نوع دوستی که مقوله ای احساسی و اجتماعی است می توان ادعان کرد که این تأثیر و تأثرات بر افزایش و کاهش این مهارتها تأثیر دارد.

از سوی دیگر می توان ادعان کرد که هوش فرهنگی می تواند آثار و فوایدی را برای اجتماع انسانی داشته باشد: ۱. تقویت ارتباطات ۲. درک متقابل و افزایش تفاهم بین افراد ۳. کاهش مشکلات ادراکی و تعاملات اجتماعی. بنابراین انسان ها همواره برای دستیابی به اهداف خود با دیگران ارتباط برقرار می کنند و به دنبال این هستند که این ارتباطات را به گونه ای اثربخش تر برقرار نمایند. همچنین انسان ها به دنبال ویژگی هایی هستند که بتوانند از طریق تقویت این ویژگی ها ارتباطات مؤثرتری را با دیگر انسان ها داشته باشند به نظر می رسد که هوش فرهنگی از ویژگی های باشد که می تواند در این زمینه کمک رسان باشد (طولابی و همکاران، ۱۳۹۴: ۲۸۷).

بر اساس نتایج حاصل از فرضیه های پژوهش پیشنهاد می شود که در تولید بازی های رایانه ای به نوع فرهنگ جامعه ی هدف توجه داشته باشند و به دلیل تاثیری که بر هوش فرهنگی دارند به این بعد از بازی ها اهمیت داده شود و در طراحی بازی های رایانه ای به اموری اجتماعی همچون حس نوع دوستی و سایر مقوله های اجتماعی اهمیت و ارزش قائل شوند. بطوریکه برای ارتقای حس نوع دوستی دانش آموزانی که از لحاظ اجتماعی مشکلاتی دارند از بازی های رایانه ای که منجر به افزایش و قوت حس نوع دوستی می شود استفاده کنند و با توجه به این که هوش فرهنگی دارای ابعاد چهارگانه ای است در طراحی بازی های رایانه ای به هر یک از این مقوله های توجه شود. بر اساس نتایج حاصل از فرضیه های پژوهش پیشنهاد می شود که در تولید بازی های رایانه ای به نوع فرهنگ جامعه ی هدف توجه داشته باشند و به دلیل تاثیری که بر هوش فرهنگی دارند به این بعد از بازی ها اهمیت داده شود

⁴ Holmes R, Geiger C.

⁵ McCune L, Zanes

در طراحی بازی‌های رایانه‌ای به اموری اجتماعی همچون حس نوع‌دوستی و سایر مقوله‌های اجتماعی اهمیت و ارزش قائل شوند. همچنین برای ارتقای حس نوع‌دوستی دانش‌آموزانی که از لحاظ اجتماعی مشکلاتی دارند از بازی‌های رایانه‌ای که منجر به افزایش و قوت حس نوع‌دوستی می‌شود استفاده کنند. از این رو با توجه به این که هوش فرهنگی دارای ابعاد چهارگانه‌ای است در طراحی بازی‌های رایانه‌ای به هر یک از این مقوله‌های توجه شود. به محققان پیشنهاد می‌شود که به بررسی رابطه بین بازی‌های رایانه‌ای بر ابعاد چهارگانه هوش فرهنگی و حس نوع‌دوستی در میان دانش‌آموزان پسر بپردازند. و سنجش نوع بازی‌ها از جمله بازی‌های خشن، بازی‌های هوش، بازیهای اجتماعی بر هوش فرهنگی و حس نوع‌دوستی دانش‌آموزان دختر و پسر را در راس مطالعات خود قرار دهند. پیشنهاد می‌شود معلمان و مدیران به بررسی تأثیر بازیهای بر ارتقای هوش فرهنگی و حس نوع‌دوستی دانش‌آموزانی بپردازند که از لحاظ اجتماعی دارای مشکلات و مسائلی عدیده هستند.

منابع و ماخذ

- آذربیک، قاسم؛ نصری، صادق (۱۳۹۶). تأثیر بازی‌های گروهی و محلی بر افزایش مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان کم توان ذهنی، تعلیم و تربیت استثنایی، سال ۱۷ شماره ۱: ۳۲-۴۵.
- احمدی، احمد (۱۳۹۲) معاون بازرگانی بنیاد ملی بازی ای رایانه‌ای. مصاحبه
- بهزادمنش، مریم؛ جوادیان، رضا؛ زارعی محمودآبادی، حسن (۱۳۹۵). رفتارهای اجتماعی مطلوب دانش‌آموزان متوسطه شهر یزد. فصلنامه مددکاری اجتماعی، ۵(۳): ۳۱-۴۰.
- پالیزدان، احمد (۱۳۸۲). روان‌شناسی شخصیت، انتشارات رشد: تهران
- تاملینسون، جان (۱۳۸۱). جهانی شدن و فرهنگ، محسن حکیمی، نشر دفتر پژوهش‌های فرهنگی: تهران
- توماس، دیوید سی، اینکسن، کر (۱۳۸۷). هوش فرهنگی؛ مهارتهای انسانی برای کسب و کارهای جهانی، ترجمه: ناصر میرسپاس، احمد ودادی، اعظم دشتی، انتشارات میثاق همکاران، چاپ اول.
- دلبری، مسعود؛ محمدزاده، حسن؛ دلبری، محمود (۱۳۸۸). تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر بهره هوش، زمان واکنش و زمان حرکت نوجوانان، رشد و یادگیری حرکتی - ورزشی، شماره ۴۲: ۱۳۵-۱۴۵.

- زارع، حسین؛ جهانآرا، عبدالرحیم (۱۳۹۲). تأثیر بازیهای رایانه‌ای بر چگونگی پردازش اطلاعات نوجوانان، تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی سال چهارم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۲، صص ۲۷-۴
- خالقی نرگس، چناری مهین. (۱۳۹۴). رابطه هوش اخلاقی با نوع دوستی. اخلاق در علوم و فناوری. ۱۰ (۴): ۵۵-۶۴
- خزایی، کامیان و جلیلیان، نوشین (۱۳۹۳). تأثیر بازی های آموزشی رایانه ای بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان مقطع ابتدایی، فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، - سال پنجم شماره دوم زمستان صفحات ۳۳-۳۹.
- جواهری، جواد و واعظی نژاد، محمد (۱۳۹۴). آسیب شناسی صنعت بازی‌های رایانه‌ای در ایران با رویکرد سیستمی، راهبرد فرهنگ، شماره ۳۰: ۱۱۲-۱۲۰.
- حقیقتیان، منصور و آقایی، نسرین (۱۳۸۹). تأثیر اشتغال مادران بر هوش فرهنگی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان. مجله جامعه شناسی معاصر، سال دوم، شماره چهارم: ۱۴۷-۱۵۴.
- شاملو، محمد (۱۳۸۲). مکتب‌ها و نظریه‌ها در روانشناسی شخصیت، انتشارات رشد، تهران
- صبوری خسروشاهی، حبیب (۱۳۹۰)، فضای مجازی و هویت جهانی، مجله مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی، ۲ (۴): ۱۰-۱۵.
- درویش، حسن؛ نوده فراهانی، مجید؛ خلیلی، مینا و شعبانی، فاطمه (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین هوش فرهنگی و عملکرد شغلی پرستاران، نشریه علمی پژوهشی دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی شهید پزشکی، دوره ۲۳، شماره ۸۲: ۴۵-۴۰.
- رحیم نیا، فریبرز، مرتضوی، سعید و دلارام، طوبی (۱۳۸۸). بررسی میزان تأثیر هوش فرهنگی بر عملکرد وظیفه ای مدیران، دوفصلنامه مدیریت فردا: ۸ (۲): ۶۷-۷۸
- رهجو، میلا (۱۳۹۱). بررسی وضعیت صنعت بازی‌های رایانه‌ای در ایران، پژوهشکده سیاست پژوهشی و مطالعات راهبردی حکمت .
- طاهری، فائزه (۱۳۹۲). درآمدی بر آسیب شناسی بازی‌های رایانه‌ای در ایران، مرکز توسعه فناوری اطلاعات و رسانه های دیجیتال و نشر تهران
- طولابی، زینب، خیری، علیرضا و صمدی، سعید (۱۳۹۴). رابطه بین هوش فرهنگی و تعاملات اجتماعی دردانشجویان، مجله روان شناسی، سال نوزدهم، شماره ۳: ۲۸۶-۲۹۶.
- غفاری، مظفر و خانی، لطفعلی (۱۳۹۲). ارتباط سرمایه اجتماعی و هوش فرهنگی با عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی ۱۳ (۷): ۶۴۲-۶۵۰

- قاضی طباطبایی، محمود(۱۳۸۰). روانشناسی بالینی ایران، انتشارات رشد، تهران
- قره باغی، فاطمه؛ آگبار وفایی، ماریا؛ الهیاری، عباسعلی و بهرامی احسان، هادی(۱۳۹۰). بررسی نقش مستقل و همزمان تعارض والدین و خلق کودک در پیش‌بینی رفتار نوع‌دوستی کودک، فصلنامه مشاوره و روان درمانی خانواده، سال اول، شماره ۴: ۴۹۰-۵۱۰..
- لندران اصفهانی، سعید، رحیمی نژاد، پیمان.(۱۳۸۷). هوش فرهنگی زیربنای سازگاری اجتماعی، www.aftab.ir
- ماردپور، علیرضا؛ محمودی، آرمین؛ خرامین، شیرعلی؛ پای، مریم(۱۳۹۲). به بررسی ارتباط بازی‌های رایانه‌ای با بهره‌هوشی، هوش هیجانی و هوش اجتماعی، ارمان دانش، ۲۲(۵)۶۶۳-۶۶۷.
- مولایی، محمد رضا(۱۳۹۴). نقش رفتارهای نودوستانه و گرایش‌های مذهبی در پیش‌بینی مشارکت اجتماعی و سیاسی دانش‌آموزان دبیرستان‌های اردبیل، مجله روان‌شناسی مدرسه، دوره ۴ شماره ۱۰۴: ۱۱۷-۲۰۴.
- ناییجی، محمد جواد؛ عباسعلی زاده، منصوره(۱۳۸۶). هوش فرهنگی: سازگاری با ناهمگون‌ها، ماهنامه تدبیر، ۱۸۱، ۹۹-۱۱۳.
- علی محمدی، فریبرز(۱۳۹۵). تأثیر بازی‌های رایانه‌ای ملی بر ارتقای هوش فرهنگی دانش‌آموزان، دومین کنفرانس ملی علوم مدیریت نوین و برنامه‌ریزی فرهنگی اجتماعی ایران، سال: ۱۳۹۵.
- نبوی، حمید؛ محمدی، سونا؛ قربانی، سارا و لشکر دوست، حسین(۱۳۹۴). ارتباط بازی‌های رایانه‌ای با هوش هیجانی در دانش‌آموزان، مجله علوم پزشکی خراسان شمالی، دوره ۷(۴): ۹۱۷-۹۲۷.
- نریمانی، شهلا(۱۳۹۲). بررسی میزان تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر افزایش هوش فرزندان، اولین کنفرانس بین‌المللی حماسه سیاسی، و حماسه اقتصادی.
- Ang S et al (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*.(3) 335-371.
- Ang S, Inkpen AC.(2008) Cultural intelligence and offshore outsourcing success: A framework of firm-level intercultural capability. *Decis Sci*. 2008;39(3):337-58
- Ang S, Van Dyne L, Koh C, Ng KY, Templer KJ, Tay Lee SLC, et al(2007). Cultural intelligence: *Its measurement and effects on cultural*

- judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. Manag Organ Rev.*;3(3):335-71
- Ang, S, Van Dyne, L, Yee, N. K., & Koh, C. (2004), The measurement of cultural intelligence. *Paper presented at the Annual Meeting of the Academy of Management, New Orleans, LA.*
 - Ang, S. & Inkpen, A. C. (2008). "Cultural intelligence and offshore outsourcing success: A framework of firm-level intercultural capability". *Decision Sciences*, 39 (3), pp. 337-358.
 - Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Yee Ng, K., Templer, K.J., Tay, C., & Ann-Marie Knowles, Ailsa G Niven(2009), *Samantha G Fawkner, Joan M Henretty, Journal of Adolescence. London: Jun. vol. 32, Iss. 3; pag. 555-566*
 - Ball, K., Beard, B., Roenker, D., Miller, R., and Griggs, D. (1988). "Age and Visual Search : Expanding the Useful field of View". *Optical Society of American*, 5(10), PP:210-219
 - Bandura, A, (2002), Social cognitive theory in cultural context, *Applied Psychology: An International Review*. 51, 269-290
 - Brislin, R., Worthley, R. & Macnab, B. (2006). "Cultural intelligence: Understanding behaviors that serves people's goals". *Group & Organization Management*, 31(1), p.40.
 - Chandrasekar, N.A. (2007). "Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural adaptation and Task Performance". *Management and organization Review*, 3(3), 335-371.
 - Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
 - Deng L, Gibson PA. A(2008). qualitative evaluation on the role of cultural intelligence in cross-cultural leadership effectiveness. *Int J Lead Stud.*;3(2):181-97.
 - Deng, L., & Gibson, P, (2008), A qualitative evaluation on the role of cultural intelligence in cross – cultural leadership effectiveness, *International Journal of Leadership Studies*, 3:181-197.
 - Earley, P. C. & Mosakowski, E. (2004). "Cultural Intelligence". *Harvard Business Review*, 82(10), pp. 139-146.
 - Earley, P. C., & Ang, S, (2003), *Cultural intelligence: Individual interaction across cultures*, CA, Stanford Business Books.
 - Early, P. C., & Peterson, S. R. (2004). The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning and Education*, 13(1), 100-115.

- Eisenberg N, Fabes RA. (1998). Pro-social development. In: Damon W, Eisenberg N. (ed). Handbook of child psychology & social, emotional, and personality development (5th ed.). New York:
- Eisenberg N, Mussen P. (1989). The roots of prosocial behaviour in children. Cambridge, England: Cambridge University Press
- Gardner, H. (1995), "Leading Minds", New York, Basic Nanine A.E van Gennip, Mien S.R.Segers and Harm H.Tillema, Peer assessment for learning from a social perspective : the influence of interpersonal variables and structural features, Department of Educational Studies. University leiden, volume 4, issue 1, 2009, p 41-54.
- Gilson A. (2003). The Relation Personality and Computer Games in the Child, P: Mc Grow hill, Vol: 87, No 56.
- Goldstein, J., Cajko, L., et al. (1997). " Video games and the elderly". *Social Behavior & Personality, Abstract, 25, PP: 345-352.*
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. Impact of parental discipline method on the child's internalization of values: A reconceptualization of current of view. *Developmental Psychology, 1994; 30, 4-19. Doi:10.1037/0012-1649.30.1.4.*
- Hart D, Atkins R, Ford D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of Social Issues; 54: 513-530.*
- Hay, D. F., & Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In C. A.
- Holmes R, Geiger C.(2002). The Rrelationship between creativity and cognitive abilities in preschoolers. In Roopnarine JL: editor. *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play. Westport: Ablex;. pp.127-148*
- Koeppe, M.J., Gunn, R.N., Lawrence, A.D., Cunningham, V.J., Dagher, A. Jones , T., Brooks, D.J. Bench, C.J. and Grasby , P.M. (1998). " Evidence for striatal dopamine release during a video game". *Nature, 393, PP :266-268*
- McCune L, Zanes M. Learning, attention, and play. In S. Go beck (Ed.), *Psychological perspectives on early childhood education. Mahwah: Lawrence Erlbaum; 2001. PP: 92-106.*
- McGinley, M., & Carlo, G. (2007). Two sides of the same coin? The relations between prosocial and physically aggressive behaviors. *Journal of Youth and Adolescence, 36, 337-350.*
- Nanine A.E van Gennip, Mien S.R.Segers and Harm H.Tillema(2009). Peer assessment for learning from a social perspective : *the influence of*

- interpersonal variables and structural features, Department of Educational Studies. University Leiden, volume 4, issue 1, , p 41-54.*
- Ng KY, Van Dyne L, Ang S. Cultural Intelligence: A Review, Reflections, and Recommendations for Future Research. In: Ryan AM, Leong FTL, Oswald FL (editors). *Conducting multinational research: Applying organizational psychology in the workplace*. Washington.
 - Parker J. D. A., R. N. Taylor, "et al", (2008), "Problem gambling in adolescence: Relationships with internet misuse, gaming abuse and emotional intelligence," *Personality and Individual Differences* 45(2): 174-180.
 - Plum, E., Achen, B., Draeby, I., & Jensen, I., (2007), *Cultural intelligence: A concept for bridging and benefiting from cultural differences*, Børsens Forlag, Copenhagen, Available from www.culturalintelligence.org/cqiloapp.pdf.
 - Radke-Yarrow, M., & Zahn-Waxler, C. (1986). The role of familial factors in the development of prosocial behavior: Research findings and questions. In D. Olweus, J. Block, & M. Radke-

رابطه کانون کنترل و مسئولیت پذیری اجتماعی با میانجی گری اخلاق

حرفه‌ای در بین معلمان ابتدایی شهری^۱

زهرا قموشی^۲، سید محمد میر کمالی^۳، زهرا احتشام^۴

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه کانون کنترل و مسئولیت پذیری اجتماعی با میانجی‌گری اخلاق حرفه‌ای انجام شده است. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بوده است. جامعه پژوهش شامل کلیه معلمان ابتدایی ناحیه یک و دو شهری (۱۱۶۰ نفر) بوده است. حجم نمونه از طریق فرمول کوکران، ۲۱۸ نفر تعیین شد. روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب می‌باشد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه کانون کنترل با پایایی ($\alpha=0/84$)، اخلاق حرفه‌ای با پایایی ($\alpha=0/96$) و مسئولیت‌پذیری اجتماعی ($\alpha=0/91$) استفاده شد که روایی محتوایی آنها با استفاده از نظرات متخصصان بررسی و تأیید گردید. همچنین روایی سازه پرسشنامه‌ها نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید گردید. یافته‌ها نشان داد، از میان مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای، مولفه عدالت و مولفه مسئولیت‌پذیری قابلیت پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری اجتماعی را داشته است. مدل‌یابی معادلات ساختاری نیز حاکی از تأثیر کانون کنترل بر اخلاق حرفه‌ای ($\gamma=0/50$) و مسئولیت‌پذیری اجتماعی ($\beta=0/14$) بوده است. همچنین اخلاق حرفه‌ای به‌طور مستقیم بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی ($\beta=0/54$) تأثیرگذار بوده است. نهایتاً، کانون کنترل، با میانجی‌گری اخلاق حرفه‌ای بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی ($\gamma=0/06$) تأثیرگذار بوده است. نتایج نشان داد، مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان ریشه در حاکمیت اخلاق حرفه‌ای بر بینش، منش و کنش آنان که خود ناشی از وضعیت کانون کنترل (درونی یا بیرونی) افراد دارد. بنابراین اگر معلمان مسئولیت اعمال خود را بپذیرند و موفقیت‌ها و شکست‌ها را به عوامل درونی نسبت دهند، در مسیر اخلاق حرفه‌ای حرکت کرده و نه تنها ملبس به اخلاق در بعد الهی و فردی خواهند بود، بلکه نسبت به دیگران و محیط پیرامون خود احساس مسئولیت خواهند کرد.

واژگان کلیدی: اخلاق حرفه‌ای، آموزش و پرورش، کانون کنترل، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، معلمان.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱/۲۷ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۶/۹

^۲ دانشجوی دکترا گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران،

ایران. z.ghamooshi91@ut.ac.ir

^۳ نویسنده مسئول: استاد تمام مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

^۴ دانشجوی دکترا گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

The relationship between the Locus of control and social responsibility with the mediation of professional ethics among elementary school teachers in Shahr-e-Rey

Zahra Ghamooshi¹, Seyed Mohammad Mirkamali², Zahra Ehtesham³

The present study aims to investigate the relationship between the locus of control and social responsibility with the mediation of professional ethics among elementary school teachers in Shahr-e-Rey. The research method was descriptive-correlation and structural equation modeling. The research population included all elementary school teachers of the first and second districts of Shahr-e-Rey (1160 people). The sample size was determined by Cochran's formula, 218 people. The stratified sampling method is proportional. To collect data, the control locus questionnaire with reliability ($\alpha = 0.84$), professional ethics with reliability ($\alpha = 0.96$) and social responsibility ($\alpha = 0.91$) was used, whose content validity was checked using experts' opinions. And it was confirmed. Also, the construct validity of the questionnaires was checked and verified using confirmatory factor analysis. The findings showed that among the components of professional ethics, the component of justice and the component of responsibility had the ability to predict social responsibility. Structural equation modeling has also indicated the effect of locus of control on professional ethics ($\gamma=0.50$) and social responsibility ($\beta=0.14$). Also, professional ethics have directly influenced social responsibility ($\beta=0.54$). Finally, locus of control has been influential on social responsibility ($\gamma=0.06$) through the mediation of professional ethics. The results showed that the social responsibility of teachers is rooted in the rule of professional ethics on their vision, behavior and action, which itself is caused by the situation of the locus of control (internal or external) of people. Therefore, if teachers accept responsibility for their actions and attribute successes and failures to internal factors, they will move in the direction of professional ethics and will not only be clothed with ethics in the divine and personal dimension, but also towards others and They will feel responsible for their surroundings.

Keywords: professional ethics, education, locus of control, social responsibility, teachers.

¹. Phd student of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran University, Tehran, Iran.

². Author: Full Professor of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran University, Tehran, Iran.

³. Phd student of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran University, Tehran, Iran.

مقدمه

انسان در برابر خدای خویش و جامعه، افراد خانواده، اطرافیان و حتی در مقابل خویش مسئول است. تأکید فراوان متون دینی و روایات معصومین علیهم السلام بر محاسبه اعمال و رفتارها از همین ویژگی مسئولیت داری انسان نشأت می گیرد. از همین رو انسان نه تنها موظف به ساختن و تهذیب خود است بلکه در برابر جامعه نیز مسئول است (کریمی، ۱۳۹۰) به گونه ای که امیرالمؤمنین علی^(ع) در خطبه ۱۶۷ می فرماید: از خدا بترسید، و تقوا پیشه کنید، زیرا شما در پیشگاه خداوند، مسئول بندگان خدا، و شهرها، و خانه ها و حیوانات هستید^۱ (نهج البلاغه دشتی، ۱۳۸۶).

مسئولیت پذیری اجتماعی^۲ از مفاهیم جدید عصر حاضر شناخته می شود که در کشور ما نیز چند سالی است به این مفهوم البته در قالب مفهوم توسعه پایدار به عنوان اهداف توسعه هزاره توجه شده است (شافعی و احمدی، ۱۳۹۲). مسئولیت پذیری در تعلیم و تربیت به عنوان یک اصل تربیتی معرفی شده و فرد در قبال شرایط به جای پیروی از فشارهای بیرونی از الزامات درونی تبعیت می کند، این پیروی از الزامات درونی را احساس مسئولیت یا احساس تکلیف می دانند (باقری، ۱۳۸۷؛ به نقل از احمدی آخورمه و همکاران، ۱۳۹۲). نظام جمهوری اسلامی ایران برای دستیابی به اهداف اسناد بالادستی همچون افق چشم انداز، سند تحول بنیادین کشور، سیاست های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور و سایر اسناد، نیازمند الزامات و مقدمات خاصی است. یکی از این موارد، توجه به موضوع مسئولیت پذیری اجتماعی است. در سازمان های آموزشی معلمان، به عنوان کارگزاران اصلی در به ثمر رسیدن اهداف نظام تاثیر به سزایی دارند (نوربخش و راشدی، ۱۳۹۳). بدون شک معلم در تمام نظام های آموزشی دارای نقش کلیدی و اثرگذار است و انتظار جامعه از مدرسه و معلم این است که جوانانی را برای زندگی واقعی در جامعه فردا آماده کند. لذا دانش، مهارت و توانایی های زنان و مردان آینده به دانایی، صلاحیت، تلاش و احساس مسئولیت معلمان امروز بستگی دارد (قهرمانی، ۱۳۸۳) بنابراین بسیار مهم و حیاتی است که شایسته ترین افراد که دارای حس مسئولیت پذیری اند برای حرفه معلمی به کار گمارده شوند (سبحانی نژاد و زمانی منش، ۱۳۹۱). از این رو معلمان نقطه آغاز تحول در مسئولیت پذیری اجتماعی در آموزش و پرورش هستند و رفتار معلم و مسئولیت پذیری معلم نیز تأثیر شگرف بر جامعه دانش آموزی دارد (نیکزاد،

۱. اتَّقُوا اللَّهَ فِي عِبَادِهِ وَ بِلَادِهِ فَإِنَّكُمْ مَسْئُولُونَ حَتَّىٰ عَنِ الْبِقَاعِ وَ الْبِهَائِمِ.

۲. Social Responsibility

۱۳۹۳). تربیت شهروند مسئولیت‌پذیر، از مدت‌ها قبل، یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت بوده است، ولی معلمان و مدارس در توسعه مهارت‌های شهروندی کوتاهی نموده‌اند (ریچارد راتستاین و ربکا جاکوسین^۱، ۲۰۰۹). براساس مطالعاتی که پیرامون این مسئله در داخل کشور انجام شده است، میزان مسئولیت‌پذیری جوانان در جامعه‌های آماری متفاوت در کشور ما در حد متوسط و یا پایین‌تر از متوسط است (خدابخشی و عابدی، ۱۳۸۸؛ ناظری، ۱۳۸۸؛ طالبی و خوشبین، ۱۳۹۱؛ سروش، ۱۳۹۱؛ به نقل از خواجه‌نوری و همکاران، ۱۳۹۳). همین حد پایین مسئولیت‌پذیری در جامعه ما به مشکلات متعددی دامن زده است که از جمله آن‌ها می‌توان به کاهش اعتماد اجتماعی، بی‌تفاوتی سیاسی، بی‌تفاوتی زیست‌محیطی، بی‌تفاوتی اجتماعی، و ستیز و جدال در بین نوجوانان و جوانان و همچنین رابطه ستیزآمیز آنان با والدین اشاره کرد. درحالی‌که نوجوانان و جوانان در خانواده و مدرسه مسئولیت‌پذیری را یاد می‌گیرند (خواجه‌نوری و همکاران، ۱۳۹۳). این مسائل می‌تواند حاکی از آن باشد که احتمالاً معلمان به‌عنوان الگوی دانش‌آموزان دارای حس مسئولیت‌پذیری نبوده‌اند.

بخشی از حرفه معلمی جنبه اخلاقی دارد و تحقق مسئولیت‌های تربیتی معلم نیازمند پایبندی او به اصول و قواعد اخلاق حرفه‌ای^۲ معلمی است (صفایی مقدم و همکاران، ۱۳۹۵). سازمان‌ها من جمله نظام آموزشی با رعایت کردن و مبنا قرار دادن استانداردها و اصول اخلاق حرفه‌ای در جهت ارتقای مسئولیت اجتماعی، بسترهای لازم را فراهم می‌نمایند (شاهین‌مهر و حسنی، ۱۳۹۴). قاسم‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که برای افزایش احساس پاسخگویی و مسئولیت اجتماعی معلمان می‌بایست متمرکز بر اخلاق حرفه‌ای و سازمانی باشند. بنابراین به نظر می‌رسد یکی از راه‌های فائق آمدن بر چالش مسئولیت‌پذیری، اخلاق حرفه‌ای می‌باشد (شاهین‌مهر و حسنی، ۱۳۹۴). البته یکی از اساسی‌ترین چالش‌های مدیران کارآمد در سطوح مختلف، چگونگی ایجاد بسترهای مناسب برای عوامل انسانی شاغل در تمام حرفه‌هاست تا آن‌ها با حس مسئولیت و تعهد کامل به مسائل در جامعه و حرفه خود به کار بپردازند و اصول اخلاقی حاکم بر شغل و حرفه خود را رعایت کنند. به باور آن‌ها این‌گونه رفتارها ناشی از ویژگی‌های افراد و محیط کاری آن‌هاست. افراد در محیط کار برخی تمایلات رفتاری را از خود بروز می‌دهند. پژوهش‌ها بر کانون کنترل به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی مؤثر بر موفقیت و شکست کارکنان اشاره دارند (نوری‌خش و راشد، ۱۳۹۳). کانون

¹ . Richard Ratstayn and Rebecca Jakvsbn

² . Professional Ethics

کنترل^۱ یکی از مفاهیم ویژه و مهم در نظریه یادگیری اجتماعی و یکی از ویژگی‌های شخصیتی است که تأثیر مهمی بر شیوه تفکر و رفتار افراد می‌گذارد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد بسیاری از مسائل و مشکلات انسان‌ها ناشی از کانون کنترل بوده است (عمیدی مظاهری، ۱۳۹۲).

مسئولیت اجتماعی منجر به انسجام اجتماعی و به‌عنوان عاملی مهم برای ارضای نیازهای اعضای جامعه می‌باشد به همین دلیل به‌عنوان یکی از متغیرهای تأثیرگذار مهم بر سازمان پژوهش آن ضروری گردید و خلأ پژوهشی آن به‌خصوص در نظام آموزشی و معلمان که وظیفه خطیر تربیت نیروی انسانی جامعه را به عهده دارند احساس می‌شود. در نظام آموزشی ما و نقش بسیار مهم معلم در راستای تربیت افراد جامعه، داشتن تعهد و مسئولیت اجتماعی معلمان ضروری و حیاتی به نظر می‌آید. لذا باید به آن بیشتر توجه کرد زیرا مسئولیت‌پذیری معلمان منجر به انسجام بین نظام آموزشی با جامعه، دانش‌آموزان و تمامی کسانی که در این میان درگیر هستند، می‌شود، مسئولیت اجتماعی منجر به تعهدات اخلاقی معلمان برای به انجام رسانیدن درست و دلسوزانه وظایفشان می‌شود (قنبری و بهرامی‌یسار، ۱۳۹۵). از همین رو پژوهش حاضر درصدد بررسی کانون کنترل و مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان با میانجی‌گری اخلاق حرفه‌ای می‌باشد.

مسئولیت اجتماعی شرکتی جامع‌ترین و درعین حال مبهم‌ترین مفهوم در حوزه پژوهش‌های کسب‌وکار و جامعه است. مسئولیت اجتماعی شرکت‌ها توسط مک ویلیامز و سیگل^۲ (۲۰۰۱) تعریف شده است به‌عنوان "اقداماتی که به نظر می‌رسد برای پیشبرد اهداف اجتماعی، فراتر از منافع شرکت و اینکه به‌واسطه قانون تقاضا شده است" (مک کارتی و همکاران^۳، ۲۰۱۷). دو دیدگاه در مورد نقش مسئولیت‌پذیری اجتماعی شرکت‌ها در توسعه پایدار وجود دارد که دیدگاه اول معتقد است که شرکت‌ها در قالب بازار رقابتی و چارچوب قانون می‌توانند به توسعه پایدار منجر شوند درحالی‌که دیدگاه دوم اعتقاد دارد که شرکت‌ها از طریق تحمیل هزینه‌هایی به جامعه (مثل ایجاد آلودگی هوا) از توسعه پایدار می‌کاهند. این تناقضات همچنان ادامه دارد و از همین رو پژوهشگران مدیریت و علوم اجتماعی در حال تحقیق و بررسی هستند (لدوی و لیل فیلو، ۲۰۰۹)^۴. سایهم^۱ (۲۰۱۳) می‌گوید، مسئولیت اجتماعی

1 . Locus of Control

2 . Mc Williams & Siegel

3 . McCarthy et al

4 . Idowu & Leal Filho

آموزش و پرورش یک فرایندی است که به موجب آن به کل جامعه منتقل می‌شود تا درخور ارزش‌ها، سنت‌ها و مهارت‌ها و هنجارهای فرهنگی نسل آینده باشد. خدمات یادگیری عمل خوب و موفقیت تحصیلی را ترویج می‌نماید. سازمان‌های ای اس آر^۲ اهداف خود را این‌گونه تدوین نموده‌اند که مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان به‌عنوان یک موسسه خصوصی فعالیت می‌کنند که رهبری در اصلاحات مدرسه را انجام می‌دهند و اهداف آنان توسعه منابع آموزشی و مشاوره حرفه‌ای برای همه از بزرگسالان تا مهدکودک را دربرمی‌گیرد و سعی در کاهش نابرابری‌های آموزشی و تسهیل دسترسی برابر به آموزش باکیفیت و فرصت‌هایی برابر برای دانش‌آموزان را دارند. ای اس آر، حمایت منظمی از ساخت مدارس برای ایجاد یک محیط یادگیری مطلوب و دستیابی همه دانش‌آموزان به موفقیت تحصیلی را رهبری می‌کند در ضمن به دانش‌آموزان در توسعه مهارت‌های عاطفی و اجتماعی و پرورش مسئولیت اجتماعی آنان کمک می‌نماید (نیکزاد، ۱۳۹۳). بیان این نکته حائز اهمیت است که «اغلب نظریه‌های مربوط به مسئولیت اجتماعی بنگاهی و رویکردهای مرتبط، بر یکی از این جنبه‌ها تمرکز نموده‌اند: اقتصاد، سیاست، یکپارچگی اجتماعی و اخلاق» (گاریگا و مله^۳، ۲۰۰۴؛ به نقل از وارکوویز و همکاران^۴، ۲۰۱۳؛ شفایی، ۱۳۹۵).

مطالعه اخلاق کسب‌وکار در نیمه دوم قرن بیستم مورد توجه علوم انسانی قرار گرفت، چرا که رعایت ارزش‌های اخلاقی در هر یک از ابعاد زندگی بشر یکی از مهم‌ترین راه‌های حفظ و ارتقاء سلامت زندگی افراد اجتماع است (نصیری ولیک بنی و نویدی، ۱۳۹۵). قراملکی (۱۳۸۲) عنوان می‌کند که اخلاق حرفه‌ای بر دو امر تمایز اما مرتبط اطلاق می‌شود: گاهی اخلاق حرفه‌ای را در کسب‌وکار، مدیریت اجرایی و محیط عینی حرفه مطرح می‌کنیم و عملکرد اخلاقی در کسب‌وکار 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 به‌صورت تخصصی به تحلیل مسائل اخلاقی در حرفه کسب‌وکار می‌پردازد. درنهایت میرکمالی (۱۳۹۲) 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.

1. Sihem

2. ESR

3. Garage and Mela

4. Varquez et al

کانون کنترل به نگرش یا اعتقاد افراد در این که آیا برسرنوشت خود تسلط دارند یا خیر برمی گردد (میرکمالی، ۱۳۹۳). کانون کنترل، خصیصه‌ای شخصیتی است که ابتدا توسط راتر^۱ (۱۹۶۶) در راستای تئوری یادگیری اجتماعی مطرح شد. راتر کانون کنترل را عبارت از انتظار کلی فرد از نتایج یک رویداد تعریف می‌کند که یا در درون و یا در فراسوی (بیرون) کنترل و فهم شخصی وی وجود دارد (مسعودنیا، ۱۳۸۶؛ به نقل از قهرمانی و همکاران، ۱۳۹۰) به عبارتی کانون کنترل اشاره حوزه‌ای دارد که افراد عوامل درونی یا بیرونی را بر پیامدهای موردنظر خود مؤثر می‌دانند. عوامل درونی به‌عنوان باور به مهارت‌ها و توانایی خود در کنترل زندگی تعریف شده است. درحالی‌که عوامل بیرونی به‌عنوان باور بر بدیهی بودن محدودیت‌های محیطی و قدرت دیگران در کنترل زندگی خود می‌دانند (رن و همکاران^۲، ۲۰۱۷).

قنبری و بهرامی یسار (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان "مسئولیت‌پذیری اجتماعی (مطالعه موردی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان)" و به روش همبستگی انجام دادند. نتایج نشان داد که میانگین مسئولیت‌پذیری اجتماعی و مؤلفه‌های آن در مدارس ابتدایی شهر همدان بالاتر از سطح متوسط می‌باشد. پیران و ناستی‌زایی (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان "رابطه سرمایه فکری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با رفتار اخلاقی اعضای هیأت علمی" به روش همبستگی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان انجام دادند. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مسئولیت‌پذیری اجتماعی ۲۵.۹ درصد از واریانس رفتار اخلاقی را تبیین می‌کند. با ارتقای سرمایه فکری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی اعضای هیأت علمی می‌توان انتظار بهبود رفتار اخلاقی آنان را داشت. شاهین‌مهر و حسنی (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان "مدل‌یابی روابط بین اخلاق حرفه‌ای و مسئولیت‌اجتماعی با پاسخگویی سازمانی" به روش همبستگی و در بین کلیه کارکنان سازمان توزیع برق شهرستان ارومیه انجام دادند. نتایج نشان داد که بین اخلاق حرفه‌ای و مسئولیت‌اجتماعی و همچنین بین مسئولیت‌اجتماعی و پاسخگویی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت. با توجه به نتایج پژوهش، سازمان‌ها با افزایش توجه به مباحث اخلاقی که ارتقای مسئولیت‌اجتماعی را به دنبال خواهد داشت، گامی در ایجاد، حفظ و بهبود پاسخگویی سازمانی خواهند برداشت. حاج‌خزیمه (۱۳۹۴) پژوهشی تحت عنوان "بررسی رابطه بین اخلاق حرفه‌ای معلمان و سلامت‌سازمانی در مدارس ابتدایی پسرانه دولتی شهر تهران" به روش همبستگی انجام داد. یافته‌ها نشان داد که وضعیت کلیه مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای به‌غیراز مؤلفه عدالت که در حد متوسط میانگین فرضی بود بقیه مؤلفه‌ها بالاتر از میانگین فرضی

1. Rutter

2. Ren et al

بودند. همچنین برزگر بفرویی و اربابی (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان "رابطه بین منبع کنترل و تنیدگی شغلی با رضایت شغلی در معلمان و کارکنان مدارس استثنایی" به روش توصیفی-همبستگی و در بین کلیه معلمان و کارکنان مدارس استثنایی شهرستان ایران شهر انجام دادند. نتایج نشان داد که ۵۱.۲ درصد معلمان دارای کنترل درونی و ۴۸.۸ درصد دارای کنترل بیرونی بودند. ملکی و کریمی (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان "بررسی رابطه بین منبع کنترل (بیرونی و درونی) و فرسودگی شغلی معلمان شهرستان محمودآباد" به روش توصیفی و از نوع همبستگی در بین کلیه معلمان شهرستان محمودآباد انجام دادند. داده‌های حاصل از آزمون t بین میانگین نمرات منبع کنترل درونی و بیرونی تفاوت معناداری را نشان دادند. قاسم‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) پژوهشی با عنوان "رابطه اخلاق حرفه‌ای با مسئولیت اجتماعی و پاسخگویی فردی: نقش میانجی‌گر فرهنگ خدمتگزاری" در بین معلمان شهر جوانرود و به روش همبستگی انجام دادند. نتایج نشان داد که اخلاق حرفه‌ای با مسئولیت اجتماعی، دارای رابطه مثبت و معنی‌دار است. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که اخلاق حرفه‌ای به‌طور مستقیم باعث افزایش سطح مسئولیت اجتماعی و پاسخگویی فردی در معلمان می‌شود. نودهی و همکاران (۱۳۹۳) پژوهشی با عنوان "رابطه خودکنترلی و منبع کنترل با تعهدسازمانی در کارمندان اداره آموزش و پرورش سبزوار" با روش همبستگی پیرسون و در بین کارمندان آموزش و پرورش شهر سبزوار انجام دادند. نتایج نشان داد منبع کنترل و خودکنترلی با هر یک از ابعاد سه‌گانه تعهدسازمانی نیز رابطه مثبت و معنادار بود. نوربخش و راشدی (۱۳۹۳) پژوهشی با عنوان "روابط کانون کنترل درونی و بیرونی و رفتار اخلاقی با رضایت شغلی" به روش توصیفی-همبستگی در بین کلیه معلمان تربیت بدنی استان البرز انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که کانون کنترل بیرونی با اخلاق سازمانی رابطه معنادار و معکوس و کانون کنترل درونی با اخلاق سازمانی، رابطه معنادار و مستقیم دارند. بین اخلاق سازمانی و رضایت شغلی رابطه معنادار و مثبت وجود داشت و متغیر اخلاق سازمانی بهترین پیش‌بینی کننده رضایت شغلی بود. هنگامی که بینش کارکنان نسبت به فضای سازمان یک بینش مبتنی بر عدالت و اخلاق باشد و افراد دارای مرکز کنترل درونی باشند این امر موجب بالا رفتن رضایت افراد از شغل و محیطی که در آن به کار مشغولند، می‌شود. رضایت شغلی می‌تواند نتیجه رفتار اخلاقی در محل کار باشد که افزایش بهره‌وری را در سازمان به همراه خواهد داشت. کیم و همکاران^۱ (۲۰۱۷) پژوهشی با عنوان "بررسی ارتباط بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی سازمانی

^۱ . Kim et al

و پیامدهای درونی آن" را انجام دادند. نتایج نشان داد که ادراک مسئولیت‌پذیری اجتماعی شرکت تأثیر مثبتی بر کیفیت زندگی کاری، تعهد، و رفتار شهروند سازمانی دارد و در نهایت عملکرد شغلی کارکنان را افزایش می‌دهد.

همچنین پژوهش‌های خارجی نیز مورد بررسی قرار گرفتند که از جمله آن‌ها، اسرار الحق و همکاران^۱ (۲۰۱۷) پژوهشی با عنوان "ارتباط بین مسئولیت‌پذیری شرکت، رضایت شغلی و تعهدسازمانی: مورد آموزش عالی پاکستان" انجام دادند. نتایج نشان داد که مسئولیت‌پذیری شرکت ارتباط قابل توجهی با رضایت شغلی و تعهدسازمانی داشته است. با این حال بین بعضی از مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی با برخی از ابعاد رضایت شغلی ارتباط ناچیزی داشت. بنابراین دانشگاه‌ها باید ترغیب کنند تا با جامعه تعامل داشته باشند و دولت‌مردان و شرکت‌ها به واسطه مسئولیت‌پذیری اجتماعی فعالیت‌های عالی و پایداری انجام دهند. مزاری علمی و دشت بزرگی^۲ (۲۰۱۶) پژوهشی با عنوان "رابطه رفتار نوع‌دوستانه، همدلانه حس، و مسئولیت اجتماعی با شادی در میان دانشجویان دانشگاه" انجام دادند. نتایج نشان داد که ارتباط معنی‌داری بین شادی، رفتار نوع‌دوستانه حس همدلانه، و مسئولیت اجتماعی. علاوه بر این، افراد شاد دارای رفتار با همکاری بیشتر و با محل اقامت خود رضایت بیشتری دارند. گلوچ مانوا^۳ (۲۰۱۵) در باب اهمیت اخلاق در حرفه‌ی معلمی یک‌سری وظایفی برای معلمان برمی‌شمارد که عبارتند از: سنجش و ارزیابی، اعلام زمان کلاس‌ها، شروع شدن به موقع کلاس‌ها، دادن کمک و نصیحت به معلمان در صورت لزوم، رشد دادن دانش آموزان از نظر شناختی، عقلانی و اخلاقی، انجام تقدیرهای به‌جا و وضع قوانین مناسب با در نظر گرفتن نیاز دانش آموزان و اطمینان از عدم تغییر آن‌ها از جانب معلمان. بهروزی و همکاران (۲۰۱۴) پژوهشی با عنوان "عوامل فردی و سازمانی مؤثر بر اخلاق حرفه‌ای: کارکنان اداره گمرک بوشهر: انجام دادند. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین اخلاق حرفه‌ای کارکنان و نوع اشتغال و تجربه آن‌ها وجود دارد. همچنین، تفاوت معنی‌داری بین مسئولیت‌پذیری، وظیفه‌شناسی، انصاف و عدالت، برتری‌جویی، احترام به دیگران، احترام به ارزش‌ها با اخلاق حرفه‌ای وجود دارد.

گلوچ مانوا (۲۰۱۵) پژوهشی با عنوان "اهمیت اخلاق در حرفه‌ی معلمی" انجام داد. نتایج نشان داد که هر معلمی باید سطح یکسانی از مقام و منزلت را به هر شخص به‌عنوان یک فرد در شروع درس نشان دهد. احترام به مقام دانش‌آموز باید از طریق انجام دادن به تعهدات

1. Asrar-ul-Haq

2. Meyzari & Dasht Bozorgi

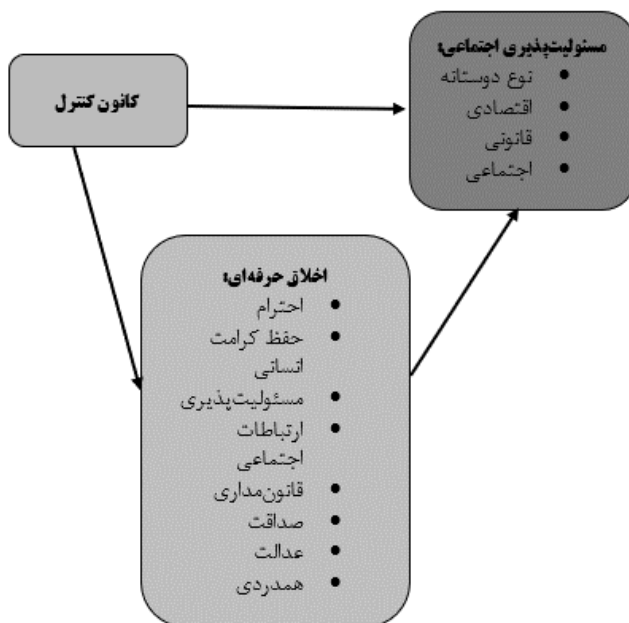
3. Gluchmanova

حرفه‌ای آشکار گردد؛ یکی اینکه در آغاز دانش‌آموزان را از جزئیات مطالعه، معیار ارزیابی، مدت دوره تحصیلی و غیره، روشن نماید. هر درس یا سمیناری به موقع شروع شود، و دانش‌آموزان را با کمک یا نصیحت در موارد لزوم آماده نماید. معلمان باید در همه سطوح آموزش نسبت به پیشرفت شناختی، فکری و اخلاقی دانش‌آموزانشان مطمئن شوند و نسبت به آن‌ها نشان دهند. نگه‌داشتن دانش‌آموزان در راستای قوانین و درخواست انجام تعهدات دانش‌آموزان و اطمینان دادن به عدم تغییر در دوره سال تحصیلی فقط از طریق تصمیمات خودسرانه معلم است. یحیی‌زاده جلودار و لطفی‌گودرزی (۲۰۱۲) پژوهشی با موضوع پیش‌بینی کانون کنترل معلمان و عملکرد شغلی در بین معلمان مدارس متوسطه انجام دادند. یافته‌های این مطالعه نشان داد که عملکرد شغلی معلمان رابطه مثبت و معنادار با منبع کنترل (داخلی) و ارتباط منفی با منبع کنترل (بیرونی) بود. با توجه به یافته‌ها، منبع کنترل درونی، عاملی است که نقش قابل توجهی در عملکرد شغلی افراد دارد.

بلوگ^۱ (۲۰۱۱) در پاسخ به دغدغه‌ی یکی از معلمان مبنی بر این که نمی‌تواند رفتار درست و اشتباه را در ارتباط با دانش‌آموزان، والدین و همکاران از منظر اخلاقی تشخیص دهد، پنج هنجار اخلاقی معرفی می‌نماید: هنجارهای میان‌فردی، هنجارهای بین‌حرفه‌ای که ناشی از وظایف هستند (این هنجارها وابسته به اهداف و اصول آموزش و پرورش کودکان می‌باشند)، هنجارهای آموزشگاهی، هنجارهای اجتماعی و فرهنگی که تعیین می‌کنند چه چیزهایی در زمینه‌ی کاری مهم و مناسب هستند، مانند وفاداری نسبت به همکاران و هنجارهای خودحمایتی که موجب رشد فرد می‌شوند. علاوه بر این، محقق از تحلیل تعارض-های معلمان پنج ارزش اخلاقی را استخراج می‌نماید، که عبارتند از: حفاظت دانش‌آموزان در برابر آسیب‌های جسمی و روحی، احترام به امانت‌داری، احترام به استقلال فردی، انصاف و صداقت و راستگویی. تلمن^۲ (۱۹۹۰) پژوهشی با عنوان "گرایش اخلاق حرفه‌ای دانشجویان مهندسی عمران در تعاون" انجام داد. نتایج نشان داد که جهت‌گیری اخلاقی دانش‌آموزان از گرایش مبتنی بر قانون به گرایش مبتنی بر عمل تغییر می‌کند به خاطر اینکه آن‌ها از طریق برنامه‌های تعاونی ترقی پیدا می‌کنند و آن‌ها گرایش‌های اخلاقی متفاوتی را برای مفاهیم اصلی اخلاقی ابراز می‌کنند.

1. bulloug

2. Tolman



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

با توجه به تعاریف، مولفه‌ها و پژوهش‌هایی که پیش از این مورد بررسی قرار گرفت این سوال مطرح می‌شود که ابعاد اخلاق حرفه‌ای، قابلیت پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری اجتماعی را دارد؟ کانون کنترل بر اخلاق حرفه‌ای تأثیرگذار است؟ کانون کنترل بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی تأثیرگذار است؟ اخلاق حرفه‌ای بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی تأثیرگذار است؟ کانون کنترل با میانجی‌گری اخلاق حرفه‌ای بر مسئولیت اجتماعی تأثیرگذار است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها ز نوع همبستگی (مدل‌یابی معادلات ساختاری)، و با توجه به هدف از نوع کاربردی است. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه معلمان زن و مرد ناحیه یک و دو شهری (۱۶۰ نفر) می‌باشد. در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب استفاده شد حجم آماری با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران و با خطای ۰.۰۶، ۲۱۸ نفر محاسبه شد.

در پژوهش حاضر، به منظور جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسشنامه استفاده شده است: الف) پرسشنامه مسئولیت‌پذیری اجتماعی کارول (۱۹۹۹) با چهار بعد: قانونی، اقتصادی، اخلاقی و نوع‌دوستانه است. پایایی ابعاد تشکیل‌دهنده به ترتیب، ۰/۷۷، ۰/۶۶، ۰/۶۸، ۰/۵۰ به دست آمده است. پایایی کل پرسشنامه نیز ۰/۹۱ بدست آمده است. ب) پرسشنامه اخلاق حرفه‌ای حسینی (۱۳۹۳) با ۸ مؤلفه شامل: صداقت، عدالت، احترام، مسئولیت‌پذیری، قانون‌مداری، ارتباطات اجتماعی، حفظ کرامت‌انسانی و همدردی می‌باشد که در تحلیل مدل مؤلفه صداقت حذف شد. پایایی مؤلفه‌های آن به ترتیب، ۰/۷۲، ۰/۵۰، ۰/۹۰، ۰/۹۳، ۰/۸۵، ۰/۸۶، ۰/۹۴، ۰/۹۰ بدست آمده است. هم‌چنین ضریب پایایی کل پرسشنامه ۰/۹۶ بدست آمده است. ج) پرسشنامه کانون کنترل: برای اندازه‌گیری کانون کنترل نیز از مقیاس کانون کنترل راتر (۱۹۶۶) استفاده شده است. ضریب پایایی این پرسشنامه ۰/۸۴ بدست آمده است. روایی محتوایی ابزارها با استفاده از نظر تخصصی استاد محترم، و روایی سازه با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری تأیید شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، آمار جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان مؤلفه جنس: ۷۳/۹ درصد از پاسخ‌دهندگان زن و ۲۳/۴ درصد از پاسخ‌دهندگان مرد؛ مؤلفه سطح تحصیلات: ۹/۲ درصد فوق‌دیپلم، ۴۳/۶ درصد کارشناسی، ۳۶/۷ درصد کارشناسی ارشد و ۵/۵ درصد دکتری؛ مؤلفه ناحیه مدارس: ۴۸/۶ درصد از پاسخ‌دهندگان از ناحیه دو و ۵۱/۴ درصد از پاسخ‌دهندگان از ناحیه یک آموزش و پرورش شهری می‌باشند.

در گام اول تحلیل‌های استنباطی از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها استفاده شد و نتایج بیانگر نرمال بودن داده‌ها بود و لذا در ادامه از آزمون‌های پارامتریک استفاده شده است. جهت پاسخ‌گویی به سؤال اول پژوهش از رگرسیون همزمان استفاده شده است. نتایج نشان داد از میان مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای، عدالت و مسئولیت‌پذیری با مسئولیت‌پذیری اجتماعی همبستگی چندگانه معنی‌داری دارند. مقدار بتا نشان داد که عدالت، ۵۰ درصد و مسئولیت‌پذیری، قابلیت پیش‌بینی ۴۲ درصد از مسئولیت‌پذیری اجتماعی را داشته است.

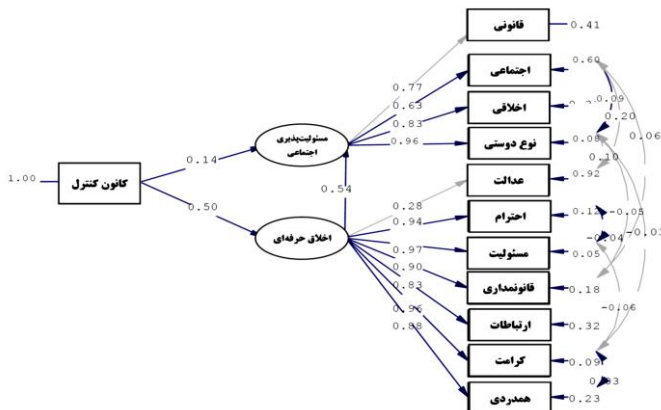
جدول شماره ۱: نتایج تحلیل رگرسیون هم‌زمان بین مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری اجتماعی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	مقدار بتای استاندارد	مقدار ثابت	R ²	مقدار t	سطح معناداری
مسئولیت‌پذیری اجتماعی	عدالت	۰/۵۰	۵۸/۵۳	۰/۶۴	۵/۴۷	۰/۰۰۰
	احترام	۰/۱۷			۱/۰۲	۰/۳۱۲
	مسئولیت	۰/۴۲			۲/۶۵	۰/۰۱۰
	قانون‌مداری	-۰/۲۱			-۱/۲۶	۰/۲۱۳
	ارتباطات	-۰/۰۷			-۱/۰۵	۰/۲۹۶
	کرامت انسانی	-۰/۱۲			-۰/۱۸۶	۰/۳۹۳
	همدردی	۰/۰۳			۰/۵۰	۰/۶۱۳
	صداقت	۰/۰۹			۰/۸۰	۰/۴۲۳

جهت بررسی سؤالات دو تا پنچ، از روش الگویابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار لیزرل استفاده شده است (جدول ۲، نمودار ۱). پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی نشان می‌دهند که مدل از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است.

جدول شماره ۲: شاخص‌های برازش مدل کانون کنترل، اخلاق حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری اجتماعی

شاخص برازندگی	χ^2/df	SRMR	RFI	GFI	RMSEA	NFI	NNFI	IFI
دامنه پذیرش	1-5	>0.05	>0.9	>0.9	<0.08	>0.9	>0.9	0-1
مقدار محاسبه شده	۲/۳۶	۰/۰۴۹	۰/۹۶	۰/۹۲	۰/۰۷۹	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۸

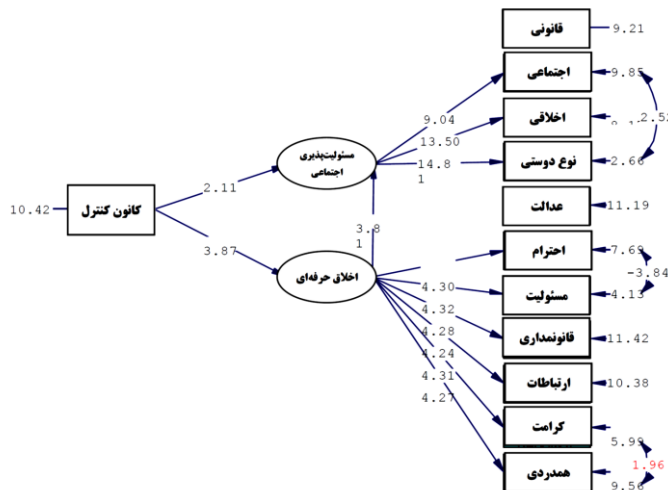


Chi-Square=115.75, df=49, P-value=0.00000, RMSEA=0.079

نمودار ۱. مدل ساختاری کانون کنترل، اخلاق حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری اجتماعی (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 $0/05$ بررسی شده، بنابراین اگر میزان مقادیر حاصله با آزمون t -value از ± 1.96 کوچکتر محاسبه شود، رابطه معنادار نیست. مقدار آزمون t محاسبه شده میان کانون کنترل و مسئولیت‌پذیری اجتماعی ($2/11$) و اخلاق حرفه‌ای ($3/87$) به دست آمده که در سطح $0/05$ معنادار است. همچنین میزان t محاسبه شده بین اخلاق حرفه‌ای و مسئولیت اجتماعی ($13/8$) و رابطه غیرمستقیم کانون کنترل با مسئولیت اجتماعی از طریق اخلاق حرفه‌ای ($6/03$) بدست آمد (نمودار ۲).

بر این اساس، کانون کنترل بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی ($\gamma=0/14$)، اخلاق حرفه‌ای ($\gamma=0/50$) و به طور غیرمستقیم از طریق اخلاق حرفه‌ای بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی ($\gamma=0/06$) تأثیر داشته است. همچنین اخلاق حرفه‌ای نیز به طور مستقیم بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی ($\beta=0/54$) تأثیرگذار بوده است (جدول ۳).



Chi-Square=115.75, df=49, P-value=0.00000, RMSEA=0.079

نمودار ۱. مدل ساختاری کانون کنترل، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاق حرفه‌ای (مقادیر تی)

جدول شماره ۳: مسیرهای بررسی شده در مدل

ضریب مسیر	مقدار آماره آزمون	مسیر
مستقیم ۰/۱۴	**۲/۱۱	کانون کنترل ← اخلاق حرفه‌ای
مستقیم ۰/۵۰	**۳/۸۷	کانون کنترل ← مسئولیت‌پذیری اجتماعی
مستقیم ۰/۵۴	**۱۳/۸	اخلاق حرفه‌ای ← مسئولیت‌پذیری اجتماعی
غیرمستقیم ۰/۰۶	**۶/۰۳	کانون کنترل ← اخلاق حرفه‌ای ← مسئولیت‌پذیری اجتماعی

** معنی داری سطح ۰/۰۱ (p<0/01) * معنی داری سطح ۰/۰۵ (p<0/05)

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که از میان ابعاد اخلاق حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری و عدالت قابلیت پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری اجتماعی را داشته است. در تبیین نقش پیش‌بین‌کنندگی مولفه مسئولیت‌پذیری بر روی مسئولیت‌پذیری اجتماعی همان‌طور که جاکلین و همکارانش^۱ (۲۰۰۷) مطرح نمودند، فردی که مسئولیت‌پذیری دارد، احتمالاً در نظر خواهد گرفت که چطور انتخاب و تصمیماتش بر دیگران در جامعه تأثیر می‌گذارد، سروش (۱۳۹۱) نیز ادعان داشت هر چه مسئولیت‌پذیری فرد بیشتر باشد، رفتار نوع‌دوستانه بیشتر انجام خواهد داد. شاهین‌مهر و حسنی (۱۳۹۴) نیز عنوان نموده‌اند، سازمان‌ها با افزایش توجه به مباحث اخلاقی ارتقای مسئولیت‌اجتماعی را به دنبال خواهند داشت، به عبارتی دیگر سازمان‌ها من جمله سازمان آموزش و پرورش و معلمان با رعایت کردن و مبنا قرار دادن استانداردها و اصول اخلاق- حرفه‌ای در جهت ارتقای مسئولیت‌اجتماعی، بسترهای لازم را فراهم نمایند. همچنین قاسم-زاده و همکاران (۱۳۹۳) بر این عقیده‌اند که اخلاق حرفه‌ای در نگاه راهبردی، مسئولیت‌پذیری سازمان در قبال حقوق همه عناصر محیطی اعم از داخلی و خارجی است و پیشنهاد می‌کند که برای افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان می‌بایست متمرکز بر اخلاق حرفه‌ای باشند. مسئولیت‌پذیری اجتماعی بدین معناست که فرد نسبت به شرایط محیطی خود با اخلاق و با حساسیت رفتار کند. مسئولیت‌پذیری فردی پیش‌نیاز مسئولیت‌پذیری اجتماعی است (کشمی کمر، ۱۳۹۴).

^۱ Jackling & et al

در تبیین و چرایی نقش پیش‌بینی‌کنندگی مولفه عدالت بر روی مسئولیت‌پذیری اجتماعی، اینکه چرا از بین مولفه‌های اخلاق حرفه‌ای، عدالت نقش مهمی در مسئولیت‌پذیری معلمان دارد، شاید بتوان گفت عدالت از مولفه‌هایی است که جز شعارهای جهانی محسوب می‌شود و در صدر هدف‌های اولیه همه بعثت‌های الهی بوده و نمی‌توان برای آن طول عمر و تاریخ مصرف فرض کرد؛ زیرا فطرت بشر در همه عصرها با آن سرشته است و همه جا و همه وقت به عنوان فرضیه‌ای مهم در جوامع گوناگون بوده است (بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی، ۱۳۹۷). در باب عدالت نیز عباسی (۲۰۰۸)، به خطبه‌ای از حضرت امیر اشاره می‌نماید که نقش پرواضح عدالت در کارهای اجتماعی را بیانگر است: «گشایش کارهای اجتماعی در عدالت است ...». راولز نیز در کتاب نظریه عدالت خود بحث مفصلی در رابطه با اخلاق و مسئولیت‌های اجتماعی دارد. وی در رابطه با عدالت اجتماعی به سه اصل اعتقاد دارد: ۱. هر شخص نسبت به کل سیستم اجتماعی حقوق مساوی دارد؛ ۲. هر نوع نابرابری اجتماعی و اقتصادی باید به نفع محروم‌ترین طبقات برنامه‌ریزی شود؛ ۳. هر اداره، شغل، یا موقعیتی باید به عنوان یک فرصت برابر عادلانه بر روی همگان گشوده شود (راولز، ۱۹۷۱؛ به نقل از میرکمالی، ۱۳۸۲). از این رو زمانی می‌توان ادعا کرد که معلمان دارای مسئولیت‌اجتماعی هستند که مقید به رعایت اخلاق حرفه‌ای باشند، به عبارتی دیگر از آن جایی که اخلاق حرفه‌ای نقش پیش‌بینی‌کننده در مسئولیت‌اجتماعی دارد، برای ترغیب معلمان جهت فعالیت‌های اجتماعی و تحریک حس مسئولیت‌پذیری آنها نسبت به جامعه بایستی در درجه اول به بعد فردی افراد توجه نموده و حس مسئولیت‌پذیری و احساس عدالت را در درون‌شان ارزیابی نمود. لازمه مسئولیت‌پذیری بودن معلمان در سطح اجتماعی این است که آنها در برابر اقدامات و تصمیمات خود مسئول و پاسخگو بوده و همواره از روی انصاف و عدالت قضاوت نمایند.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر می‌توان به تأثیرگذاری کانون کنترل بر اخلاق حرفه‌ای اشاره نمود. در همین راستا نوربخش و راشدی (۱۳۹۳) به این مسئله نیز اذعان دارند که یکی از مواردی که می‌تواند بر روی اخلاق کارکنان یک سازمان اثرگذار باشد، ویژگی‌های شخصیتی افراد است که از میان نقش کانون کنترل نیز قابل توجه است. افراد با کنترل بیرونی کمتر مسئولیت پیامدهای کارهای خود را می‌پذیرند و کمتر بر کنترل‌کننده‌های درونی رفتار خوب و بد تکیه دارند و افرادی که کانون کنترل درونی دارند، بیشتر به برهان اخلاقی پایبندند و از کار خود بیشتر رضایت دارند. همچنین عمیدی مظاهری (۱۳۹۲) بر این باور است که درونی بودن کانون، مسئولیت‌پذیری را به عنوان یک مؤلفه مهم در اخلاق حرفه‌ای را در افراد زنده می‌کند.

رعایت اخلاق حرفه‌ای توسط افراد تحت تأثیر نوع نگرش و اعتقاد افراد در اینکه مسائل را به درون خود نسبت دهند یا به عوامل بیرون از خود است، به بیان دقیق‌تر افرادی موفق به رعایت اخلاق حرفه‌ای نسبت به خود و دیگران می‌شوند که تفسیر آنها از عوامل به وجودآورنده مسائل و موقعیت‌های اخلاقی، به درون خود فرد بازگردد. افرادی با کانون کنترل درونی، بیشتر خود را ملزم به رعایت اخلاق می‌دانند و در توجیه اتفاقات به جای آن که دیگری را مقصر بدانند، خود را نشانه می‌گیرند.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر تأثیر اخلاق حرفه‌ای بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. انسان برای بقای نوع خود و نیز برای دستیابی به کمال، نیازمند زندگی اجتماعی است و براساس پیوستگی منطقی، هر آنچه مسئولیت نسبت به خود دارد، ضرورتاً به تعهد او نسبت به زندگی و جامعه نیز منجر می‌شود (پورکریمی و برهمن، ۱۳۹۸). خروجی مدل معادلات ساختاری در پژوهش مهاجران و شهودی (۱۳۹۳) همسو با نتیجه پژوهش محقق بوده است. به گونه‌ای که در رابطه با تأثیرگذاری اخلاق حرفه‌ای بر مسئولیت اجتماعی، نتایج نشان دادند که اخلاق حرفه‌ای دارای اثر مستقیم، مثبت و معنی‌دار بر مسئولیت اجتماعی می‌باشد. محققان مذکور بیان می‌دارند زمانی که اخلاق حرفه‌ای را در کارشان رعایت نمایند، این رعایت اخلاقیات به نوعی باعث می‌شود که آنها خود را در قبال مراجعان و به طور کلی تمام افراد جامعه مسئول بدانند و انجام وظایف خود را صرفاً منوط به داخل سازمان در نظر نگیرند. نتایج پژوهش سرمدی و شالباف (۱۳۸۶) نیز مؤید ارتباط اخلاق حرفه‌ای با مسئولیت‌پذیری است. همان‌گونه که قبلاً نیز اشاره شد لازمه مسئولیت در قبال دیگران و احساس پاسخگویی زمانی حاصل می‌شود که افراد از درون این حس را در خود پرورش داده و در بعد فردی تمرین نمایند تا اینکه به طور کلی نسبت به جامعه مسئولیت‌پذیر بود. افرادی که در برابر جامعه مسئولیت-اجتماعی دارند و نسبت به اطرافیان خود بی‌تفاوت نیستند، فردی هستند که خود را ملزم به رعایت اخلاق حرفه‌ای می‌نمایند. قموشی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود نشان دادند که از میان مولفه‌های شایستگی اخلاقی، مولفه شایستگی اخلاقی نسبت به دیگران، که در واقع اساس ارتباط بین فردی را شکل می‌دهد، قابلیت پیش‌بینی فضیلت سازمانی دارد. به بیان دیگر، می‌توان گفت شایستگی اخلاقی نسبت به دیگران، به نوعی اشاره به مسئولیت‌پذیری اجتماعی افراد دارد که در پژوهش مذکور نشان داده شد از اهمیت بسیاری برخوردار است.

و در نهایت آخرین یافته پژوهش اشاره به تأثیرگذاری کانون کنترل به صورت مستقیم و همچنین با میانجی‌گری اخلاق حرفه‌ای بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. طبق بررسی‌های

به عمل آمده پژوهشی که این سه متغیر را با هم بررسی نماید یافت نشد. نظر به نتایج مذکور می‌توان بیان کرد اولاً کانون کنترل مستقیماً بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی معلمان اثر می‌گذارد. از آن جا که مسئولیت‌پذیری اجتماعی، به نوعی پاسخ‌گویی از اقدامات پیش‌آمده نسبت به دیگران و جامعه هست، درجه مسئولیت‌پذیری فرد تحت تأثیر کانون کنترل فرد است به این معنا که اینکه فرد علل رویداد را مربوط به خود می‌داند و در کسب موفقیت یا تجربه شکست خود را مسئول می‌داند یا اینکه از زیر بار مسئولیت وقایع شانه خالی می‌کند و در توجیه آنها به بخت و اقبال و شانس متوسل می‌شود. بیرهوف (۱۳۸۴)، نیز استدلال می‌کند که در مسئولیت‌پذیری اجتماعی نوعی کنترل درونی بر فرد حاکم گشته است (کوهی، ۱۳۹۵). پاف (۱۹۹۳) نیز مدعی است که افراد با کانون کنترل درونی برای اعمال خود قبول مسئولیت می‌کنند که این قبول مسئولیت خود به خود موجب پذیرش مشکل و در نتیجه نهایی موجب حل مشکل خواهد شد. فراهانی (۱۳۷۸) نیز مطرح می‌کند که افراد دارای کانون کنترل درونی هم برای خود مسئولیت قائل‌اند و هم برای دیگران (به نقل از ولیوند زمانی، ۱۳۸۵). به بیان دیگر مسئولیت‌پذیری یک تعهد و الزام درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب تمامی فعالیت‌هایی است که بر عهده وی گذاشته می‌شود (موسوی، ۱۳۹۰؛ به نقل از کرمی و همکاران، ۱۳۹۶). رضایی کلانتری (۱۳۹۷) نیز در تبیین یافته‌های پژوهش خود مطرح کرد که معلمانی دارای کنترل درونی رفتار خود را تحت تأثیر نیروهای درونی می‌دانند و مسئولیت اخلاقی اعمال خود را می‌پذیرند. سبب درک و پذیرش مسئولیت نسبت به پیامدهای اعمال خویش تعهد اخلاقی بالایی برخوردارند. از سوی دیگر رابطه بین منبع کنترل و اخلاق حرفه‌ای می‌تواند به این مسئله مربوط باشد که معلمانی که دارای منبع کنترل درونی هستند موفقیت در آموزش را در مرحله اول به توانایی خود نسبت می‌دهند. در مرحله دوم این توانایی را به تمام عملکردهای حرفه‌ای خود تعمیم می‌دهند و این مسئله باعث می‌شود افراد دارای منبع کنترل درونی عملکرد حرفه‌ای بهتری دارند و کمتر تحت نفوذ دیگران قرار می‌گیرند، برای مهارت‌ها و پیشرفت‌های حرفه‌ای خود ارزش والاتری قائل‌اند و نسبت به قرینه‌های محیطی که می‌توانند برای هدایت رفتار خود از آنها استفاده کنند، هوشیارانه‌تر عمل می‌کنند. این مطلب موید این نکته است که منبع کنترل درونی به اخلاق حرفه‌ای بالاتر منجر شود از طرف دیگر موضع کنترل بیرونی می‌تواند بر توانایی ادراک در سازش و احتمالاً تغییر محیط تأثیر بگذارد. افراد با کنترل بیرونی کمتر مسئولیت پیامدهای کارهای خود را می‌پذیرند و بیشتر به استفاده از برهان اخلاقی در تصمیم‌گیری‌های خود پایبندند. معلمانی که امتیاز منبع کنترل بیرونی‌شان

بالاست، در مقایسه با افرادی که منبع کنترل درونی بالایی دارند، از کارشان در سازمان آموزشی رضایت چندانی نداشته و با محیط کار چندان سرسازش ندارند.

دوماً، کانون کنترل به طور غیر مستقیم و با میانجی گری اخلاق حرفه ای نیز بر مسئولیت- اجتماعی تأثیر گذار است. نتایج نشان داد بین اخلاق حرفه ای و مسئولیت پذیری ارتباط مثبت و معنی داری وجود دارد و به نوعی اخلاق حرفه ای می تواند مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان را پیش بینی نماید. تأیید نقش میانجی اخلاق حرفه ای در رابطه بین کانون کنترل و مسئولیت- پذیری اجتماعی، منجر به پیدایش افقی تازه در کانون کنترل و مسئولیت پذیری اجتماعی می- گردد؛ به عبارتی، معلمان با کانون کنترل (درونی)، مقید به اصول اخلاق حرفه ای می باشند و در نتیجه مسئولیت پذیر اجتماعی بیشتری در حرفه شان دارند.

با توجه به نتایج پژوهش و نظر به اهمیت مسئله به ویژه در آموزش و پرورش و در میان معلمان، می بایست اقداماتی در جهت مسئولیت پذیری اجتماعی معلمان با در نظر گرفتن کانون کنترل (درونی) و اخلاق حرفه ای بردارند. تخلق به اخلاق و دارا بودن مکارم اخلاق به عنوان شاکله اصلی شکل گیری کانون کنترل درونی و مسئولیت پذیری اجتماعی است، از این رو پیشنهاد می شود سیاست گذاران و مدیران عالی و ارشد نظام آموزشی از طریق تدوین و ابلاغ سیاست ها، قانون گذاری، ساختار سازی، مدیران اجرایی از طریق برنامه ها و طرح هایی در جهت اخلاق مدار نمودن معلمان، تحریک احساس مسئولیت پذیری اجتماعی و با تمرکز بر کانون کنترل درونی اقدامات لازم را به عمل آورند.

منابع و ماخذ

- احمدی آخورمه، محمد؛ سهامی، سوسن؛ رفاهی، ژاله؛ شمشیری، بابک (۱۳۹۲). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه مسئولیت اجتماعی چندبعدی بر مبنای متون اسلامی. *روش ها و مدل های روان شناختی*. ۳ (۱۳)، ۹۹-۱۱۱.
- برزگر بفرویی، کاظم؛ اربابی، یونس (۱۳۹۴). رابطه بین منبع کنترل و تندیگی شغلی با رضایت شغلی در معلمان و کارکنان مدارس استثنایی. *تعلیم و تربیت استثنایی*. ۱ (۱۵)، ۲۴-۱۵.
- خواجه نوروی، بیژن؛ مساوات، سیدابراهیم؛ ریاحی، زهرا (۱۳۹۳). رابطه سبک زندگی و مسئولیت پذیری فردی و اجتماعی (مطالعه موردی: نوجوانان دبیرستانی شیراز). *مجله جامعه پژوهی فرهنگی*. ۵ (۴)، ۳۶-۱۹.

- دشتی، محمد (۱۳۸۶). ترجمه *نهج البلاغه*. تهران: موسسه فرهنگی تحقیقاتی امیرالمومنین^(ع)
- سیحانی نژاد، مهدی؛ زمانی منش، حامد (۱۳۹۱). شناسایی ابعاد معلم اثربخش و اعتبار سنجی مؤلفه‌های آن توسط دبیران دوره متوسطه شهر یاسوج. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*, ۹ (۲), ۶۹-۸۱.
- شافعی، رضا؛ احمدی، کیومرث (۱۳۹۲). *مسئولیت‌پذیری اجتماعی سازمانی (مفاهیم، نظریه-ها، الگوها و کاربردها)*. تهران: سمت.
- شاهین مهر، بهار؛ حسنی، محمد (۱۳۹۴). مدل‌یابی روابط بین اخلاق حرفه‌ای و مسئولیت-اجتماعی با پاسخگویی سازمانی. *اخلاق در علوم و فناوری*, ۱۰ (۱), ۳۷-۲۷.
- صفایی مقدم، مسعود و همکاران (۱۳۹۵). مبانی و اصول اخلاق اسلامی: ارتباط معلم با دانش‌آموزان. *مجله پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت*, ۶ (۱), ۴۵-۲۳.
- قاسم‌زاده، ابوالفضل؛ زوار، تقی؛ مهدیون، روح‌اله؛ رضائی، ادیبه (۱۳۹۳). رابطه اخلاق حرفه‌ای با مسئولیت اجتماعی و پاسخگویی فردی: نقش میانجی‌گر فرهنگ خدمت‌گزاری. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*, ۹ (۲), ۸-۱.
- قراملکی، احد فرامرز (۱۳۸۲). *اخلاق حرفه‌ای*. تهران: انتشارات قراملکی.
- قنبری، سیروس؛ بهرامی یسار، عاطفه (۱۳۹۵). مسئولیت‌پذیری اجتماعی (مطالعه موردی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان). *کنفرانس بین‌المللی مدیریت و حسابداری*. تهران، ایران.
- قهرمانی، محمد؛ آراسته نظر، زهرا؛ معمار، محمدعلی (۱۳۹۰). بررسی تأثیر منبع کنترل در فرسودگی شغلی آموزش‌یاران زن نهضت سوادآموزی شهر تهران. *مشاوره شغلی و سازمانی*, ۳ (۸), ۶۹-۸۴.
- کریمی، احمد (۱۳۹۰). *مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دعای مکارم الاخلاق*. پژوهش‌های اخلاقی, ۱ (۴), ۶۶-۴۷.
- میرکمالی، سید محمد (۱۳۹۲). *فلسفه مدیریت*. تهران: یسطرون.
- میرکمالی، سیدمحمد (۱۳۹۳). *رفتار و روابط در سازمان و مدیریت*. تهران: یسطرون.
- پورکریمی، جواد و برهمن، مریم (۱۳۹۸). شاخصه‌های انسان دانشگاهی متعهد (استاد دانشگاه) از منظر تربیت اسلامی. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*, ۲۷ (۴۴), ۱۸۶-۱۶۵.
- پیران، منیره؛ ناستی‌زایی، ناصر (۱۳۹۵). رابطه سرمایه فکری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با رفتار اخلاقی اعضای هیأت علمی. *مجله آموزش در علوم پزشکی*, ۱۶ (۵), ۴۶۴-۴۵۴.

- حاج خزیمه، مجتبی (۱۳۹۴). بررسی رابطه اخلاق حرفه ای معلمان و سلامت سازمانی در مدارس ابتدایی پسرانه دولتی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- حسینی، جواد (۱۳۹۳). بررسی رابطه اخلاق حرفه ای و کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران.
- راتستاین، ریچارد؛ جاکوبسن، ربکا (۲۰۰۹). اندازه گیری مسئولیت پذیری اجتماعی. (محمدجعفر جواد). آمریکا: انجمن نظارت و توسعه ی برنامه درسی آمریکا.
- رضایی کلانتری، مرضیه. (۱۳۹۷). بررسی رابطه خودکارآمدی و منبع کنترل با اخلاق حرفه ای معلمان پایه دوم ابتدایی. پژوهش های نوین علوم انسانی، ۲(۷)، ۱۴۳-۱۲۹.
- سرمدی، محمدرضا؛ شالباف، عذرا (۱۳۸۶). اخلاق حرفه ای در مدیریت کیفیت فراگیر. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۲(۳)، ۹۹-۱۱۰.
- سروش، مریم (۱۳۹۱). احساس مسئولیت فردی و اجتماعی، دیگرخواهی و اعتماد اجتماعی. جامعه شناسی کاربردی، ۲۳(۲)، ۱۹۳-۲۱۱.
- شفایی یامچلو، طاهره (۱۳۹۵). شناسایی وضعیت موجود مسئولیت اجتماعی دانشگاه مبتنی بر مدل والایس (مورد: دانشگاه تهران) براساس دیدگاه اعضای هیئت علمی و ارائه راهکار جهت بهبود آن. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- عباسی، آمنه (۲۰۰۸). مسئولیت اجتماعی در نهج البلاغه. اولین کنگره بین المللی فرهنگ و اندیشه دینی.
- عمیدی مظاهری، مریم؛ درزی، قاسم (۱۳۹۲). کانون کنترل انسان در قرآن با تأکید بر مفهوم جبر و اختیار. پژوهش های میان رشته ای قرآن کریم، ۴(۱)، ۱۲۶-۱۱۳.
- قهرمانی، جعفر (۱۳۸۳). تاثیر وسایل کمک آموزشی در تدریس و یادگیری. پیوند، ۲۹۵ و ۲۹۴، ۵۸-۶۱.
- کرمی، محمد؛ فلاوندی، حسن و قلعه ای، علیرضا. (۱۳۹۶). رابطه بین اخلاق حرفه ای، رهبری اخلاقی با مسئولیت پذیری اجتماعی در مدارس. مدیریت مدرسه، ۵(۱)، ۹۳-۱۱۲.
- کشمی کمر، زهرا (۱۳۹۴). مسئولیت پذیری اجتماعی و منبع کنترل. رشد مدیریت مدرسه، ۱۱۰، ۲۴-۲۵.
- کوهی، کمال (۱۳۹۵). بررسی تأثیر سلامت سازمانی بر مسئولیت پذیری اجتماعی (مورد مطالعه: کارکنان دانشگاه تبریز). توسعه اجتماعی، ۱۰(۴)، ۳۳-۵۸.

- ملکی، لیلا؛ کریمی، مجید (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین منبع کنترل (بیرونی و درونی) و فرسودگی شغلی معلمان شهرستان محمودآباد در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴. کنفرانس بین-المللی پژوهش در علوم رفتاری و اجتماعی.
- مهاجران، بهناز؛ شهودی، مریم (۱۳۹۳). مدلیابی ارتباط بین اخلاق حرفه‌ای و معنویت در کار با مسئولیت اجتماعی در میان پرستاران بیمارستان‌های دولتی شهر کرمانشاه. فصلنامه مدیریت پرستاری، ۳، (۲)، ۲۹-۲۰.
- میرکمالی، محمد. (۱۳۸۲). اخلاق و مسئولیت اجتماعی در مدیریت آموزشی. مجله روان-شناسی و علوم تربیتی، ۳۳(۱)، ۲۲۱-۲۰۱.
- نصیری ولیک بنی، فخرالسادات؛ نویدی، پرویز (۱۳۹۵). رابطه بین اخلاق حرفه‌ای و چابکی سازمانی: نقش میانجی توانمندسازی شناختی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۵ (۲)، ۶۸-۶۱.
- نودهی، حسن (۱۳۹۳). رابطه خودکنترلی و منبع کنترل با تعهدسازمانی در کارمندان اداره آموزش و پرورش سبزوار. فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، ۱ (۱)، ۶۶-۵۰.
- نوربخش، پریش؛ راشدی، مه‌ری (۱۳۹۳). روابط کانون کنترل درونی و بیرونی و رفتار اخلاقی با رضایت‌شغلی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۹ (۱)، ۷-۱.
- نیکزاد، قمر (۱۳۹۳). شناخت تأثیر سرمایه اجتماعی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی فرهنگیان جزیره کیش. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- ولیوند زمانی، حسین. (۱۳۸۵). ارتباط بین منبع کنترل و تعهد و مسئولیت‌پذیری افسران نزاجا. مدیریت نظامی، ۲۴، ۹۸-۸۵.
- Asrar-ul-Haq, M., Kuchinke, K. P., & Iqbal, A. (2017). The relationship between corporate social responsibility, job satisfaction, and organizational commitment: Case of Pakistani higher education. *Journal of Cleaner Production*, 142, 2352-2363.
- Banks, S. (2013). Negotiating personal engagement and professional accountability: Professional wisdom and ethics work. *European Journal of Social Work*, 16(5), 587-604.
- 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.
- Bullough, R. V. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 21-28.

- Gluchmanova, M. (2015). The Importance of Ethics in the Teaching Profession. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 509-513.
- <https://b2n.ir/gaam2>
- Idowu, S. O., & Leal Filho, W. (2009). *Professionals' perspectives of corporate social responsibility*. Germany, Berlin: Springer.
- Jackling, B., Cooper, B. J., Leung, P., & Dellaportas, S. (2007). Professional accounting bodies' perceptions of ethical issues, causes of ethical failure and ethics education. *Managerial Auditing Journal*, 22(9), 928-944.
- Jeloudar, S. Y., & Lotfi-Goodarzi, F. (2012). Predicting Teachers' Locus of Control and Job performance among MA and BA Teachers Senior Secondary Schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(12), 248-252.
- Kim, H. L., Rhou, Y., Uysal, M., & Kwon, N. (2017). An examination of the links between corporate social responsibility (CSR) and its internal consequences. *International Journal of Hospitality Management*, 61, 26-34.
- McCarthy, S., Oliver, B., & Song, S. (2017). Corporate social responsibility and CEO confidence. *Journal of Banking & Finance*, 75, 280-291.
- Meyzari Ali, R., & Dasht Bozorgi, Z. (2016). The Relationship of Altruistic Behavior, Empathetic Sense, and Social Responsibility with Happiness among University Students. *Practice in Clinical Psychology*, 4(1), 51-56.
- Ren, P., Anthony, M., Chapman, B. P., Heffner, K., & Lin, F. (2017). Amygdala functional connectivity is associated with locus of control in the context of cognitive aging. *Neuropsychologia*, 99, 199-206.
- Sihem, B. (2013). Social Responsibility of Educators. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4(1), 46-51.
- Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: Between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, 33(4), 433-444.
- Tillman, R. (1990). "Professional Ethical Orientation of Civil Engineering Co-Op Students." *J. Prof. Issues in Engrg.*, 10.1061/(ASCE)1052-3928(1990)116:2(175), 175-187.

مقایسه اثربخشی بازی درمانی گروهی مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری و قصه درمانی بر پرخاشگری جسمانی، رابطه ای و کلامی دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر^۱

انیسه جباری دانشور^۲، سید داوود حسینی نسب^۳، معصومه آزموده^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه میزان اثربخشی بازی درمانی شناختی- رفتاری و قصه درمانی بر پرخاشگری جسمانی، رابطه ای و کلامی دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر صورت گرفت. این پژوهش، مطالعه ای نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر که در مدرسه ابتدایی استثنایی گلستان شهر تبریز مشغول تحصیل بودند. از روش نمونه‌گیری در دسترس برای انتخاب نمونه استفاده شد. لذا، نمونه آماری شامل ۴۵ دانش آموز پسر ابتدایی بود که به صورت تصادفی (۱۵ نفر هر گروه) با جایگزینی تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها، مقیاس پرخاشگری کودکان دبستانی شهیم (۱۳۸۷) مورد استفاده قرار گرفت. یکی از گروه‌های آزمایش برنامه آموزشی بازی درمانی (۸ جلسه ۴۵ دقیقه ای بازی درمانی شناختی- رفتاری)، گروه بعدی برنامه آموزشی قصه درمانی (۸ جلسه ۴۵ دقیقه ای قصه درمانی) و گروه کنترل برنامه آموزشی دریافت نکردند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که بین بازی درمانی شناختی- رفتاری و قصه درمانی با گروه کنترل در مولفه های پرخاشگری تفاوت معناداری وجود دارد (۰/۰۰۱). همچنین قصه درمانی نسبت به بازی درمانی شناختی- رفتاری در کاهش پرخاشگری با ضریب تاثیر ۷۶٪ موثرتر بود. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که قصه درمانی و بازی درمانی شناختی- رفتاری می‌توانند به عنوان مداخلات تکمیلی در جهت کاهش و بهبود مشکلات روانشناختی دانش آموزان کم توان ذهنی به کار گرفته شوند.

واژگان کلیدی: بازی درمانی شناختی- رفتاری، پرخاشگری، قصه درمانی، کم توان ذهنی آموزش پذیر.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۳/۱۱ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۶/۱۳

^۲ دانشجوی دکترای تخصصی روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه

آزاداسلامی، تبریز، ایران. a.jdaneshvar@gmail.com

^۳ استاد گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

^۴ استادیار گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

Comparing the effectiveness of group play therapy based on cognitive-behavioral approach and story therapy on physical, relational and verbal aggression of Educable mentally retarded students

Aniseh Jabbari Daneshvar¹, Seyed Davoud Hosseininasab², Masoumeh Azmoudeh³

The present study was conducted with the aim of comparing the effectiveness of cognitive-behavioral game therapy and story therapy on physical, relational and verbal aggression of mentally retarded students. This research was a semi-experimental study with a pre-test, post-test and control group design. The statistical population of this research includes all students with intellectual disabilities who were studying in Golestan Exceptional Primary School in Tabriz. The available sampling method was used to select the sample. Therefore, the statistical sample consisted of 45 elementary school boys who were randomly selected (15 students per group) with random replacement in experimental and control groups. In order to collect data, the aggression scale of Shahim primary school children (1387) was used. One of the experimental groups received the game therapy educational program (8 sessions of 45-minute cognitive-behavioral game therapy), the next group did not receive the educational program of story therapy (8 sessions of 45 minutes of story therapy) and the control group did not receive the educational program. The results of covariance analysis showed that there is a significant difference between cognitive-behavioral game therapy and story therapy with the control group in aggression components (0.001). Also, story therapy was more effective than cognitive-behavioral game therapy in reducing aggression with an effectiveness factor of 76%. Based on this, it can be concluded that story therapy and cognitive-behavioral game therapy can be used as complementary interventions to reduce and improve the psychological problems of mentally challenged students.

Keywords: cognitive-behavioral play therapy, aggression, story therapy, teachable mental retardation.

¹ PhD Student in Educational Psychology, Tabriz Branch, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Tabriz, Iran. a.jdaneshvar@gmail.com

² Professor of Psychology Department, Tabriz Branch, Azad University, Tabriz, Iran

³ Assistant professor of Psychology Department, Tabriz Branch, Azad University, Tabriz, Iran

مقدمه

در دهه‌های اخیر مسایل و مشکلات رفتاری کودکان، یکی از مباحث مهم متون روان‌شناسی، روان‌پزشکی و تعلیم و تربیت بوده است. این مشکلات در کودکان کم‌توان ذهنی به مراتب بیشتر از کودکان عادی گزارش شده است. میزان واکنش‌های هیجانی نامطلوب و مشکلات رفتاری در افراد کم‌توان ذهنی چهارپانچ برابر افراد عادی است (دان هالسمنز، روی اتن، اسمی‌چیون و اولین پولن^۱، ۲۰۲۱، هریس، مک‌گارتی، هیلگنکامپ، میچل و ملویل^۲، ۲۰۱۸). بنابراین مشکلات اجتماعی - هیجانی کودکان ونوجوانان باناتوانی ذهنی اهمیت فراوانی دارد (گیگر، پیگلن و فنیگر^۳، ۲۰۲۰). افراد استثنایی حدود ۱۲ درصد از کل جمعیت جامعه راتشکیل می‌دهند که حدود ۳ درصد آنها کم‌توان ذهنی هستند (افروز، ۱۳۹۲) و از میان این تعداد، دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر ۸۵ درصد از جمعیت مذکور را شامل می‌شوند (هالاها و کافمن، ۲۰۰۷). برای سال‌ها باور بر این بود که کودکان کم‌توان ذهنی چیز زیادی یاد نمی‌گیرند و باید در مکان‌ها و موسسات مجزا زندگی کنند اما امروزه باورها و نگرش‌ها تغییر یافته است (جانسون، بگی، ایاکونود^۴، ۲۰۱۷، مانسل^۵، ۲۰۱۲؛ وو، چن، ما و موسیلووا^۶، ۲۰۲۰). بخشی از مشکلات رفتاری و اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی، با واکنش دیگران در برخورد با شرایط این گونه کودکان مرتبط است و نیز بخشی دیگر به عدم موفقیت آنان در سطحی که دیگران انتظار دارند، مربوط می‌شود (سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۴). کریس الیور و همکاران^۷ (۲۰۲۰)، جولندو همکاران (۲۰۰۶)، گزارش کردند که این مشکلات رفتاری در کودکان و بزرگسالان به صورت روابط ضعیف با همسالان، اعتماد به نفس پایین، فرار از خانه، دزدی، رفتارهای پر خاشگرانه و رفتارهای ضد اجتماعی بروز می‌کنند.

ویژگی‌های ناتوانی ذهنی عبارتند از: کاستی در توانایی ذهنی کلی مثل استدلال، حل مسئله، برنامه‌ریزی، تفکر انتزاعی، قضاوت، یادگیری از طریق آموزش و آموختن از راه تجربه. این کاستی‌ها منجر به نقص‌هایی در کارکرد انطباقی می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۸، ۲۰۱۵).

¹ Daan Hulsmans, Roy Otten, Esmee, Schijven, Evelien, Poelen

² Harris, McGarty, Hilgenkamp, Mitchell, & Melville,

³ Geiger, Noa Shpigelman, Feniger,

⁴ Johnson, Bigby, Iacono, Douglas, Katthagen, & Bould

⁵ Mansell

⁶ Wu, Chen, Ma, Vomocilova

⁷ Oliver, Adams, Allen, Crawford, Heald, Moss, Richards, Ham, Wilde, Woodcock

⁸ American Psychiatric Association

پژوهش‌ها نشان داده است که کودکان کم توان ذهنی مشکلات رفتاری متعددی را تجربه می‌کنند که در این میان پرخاشگری بیشترین پایداری را دارد (سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۴). این رفتارهای ناسازگارانه و اختلال‌های هیجانی بر سلامتی کودکان و خانواده آنها تاثیر منفی دارد. سالهاست که روانشناسان به اهمیت پرخاشگری دوران کودکی در پیش بینی مشکلات روانی اجتماعی آینده آن‌ها پی برده‌اند. پرخاشگری به عنوان یکی از عناصر هیجان، امروزه از آسیب‌های در حال گسترش مدارس می‌باشد که فقدان آموزش‌های مناسب اجتماعی-هیجانی در مدارس از عوامل شیوع آن می‌باشد (حجتی، ۱۳۹۸). پرخاشگری کودکان رابه شکل پرخاشگری آشکار-دربرگیرنده پرخاشگری جسمانی مانند: زدن، هل دادن، لگدزدن، پرتاب اشیاء و تهدید به انجام این اعمال همراه با حملات عمدی بیزارکننده و آزاردهنده برای قربانی، پرخاشگری رابطه ای که موجب حذف اجتماعی و آزار سایرین می‌گردد و پرخاشگری کلامی که به صورت دادزدن، تحقیرکردن و توهین یا تمسخر به آسیب و اذیت دیگران منجر می‌شود، تعریف کرده‌اند (شهیم، ۱۳۸۵). رفتار آسیب‌زا در صورتی پرخاشگری محسوب می‌شود که از روی قصد و عمد به منظور صدمه زدن به دیگران یا به خود انجام گرفته باشد (بنجامین^۱، ۲۰۱۶). پرخاشگری در کودکان، مشکل رایج است که در همه جای دنیا نیاز به توجه بسیاری دارد و باعث طرد اجتماعی فرد پرخاشگراز گروه همسالان می‌شود، پژوهش درباره راه حل‌های آن، چالش بزرگی را برای متخصصان و نظریه پردازان ایجاد کرده است (نسیمو-ناهومی^۲، ۲۰۰۹). چون این گروه از افراد، بسیار متفاوت و چالش برانگیز هستند و با توجه به مشکلات رفتاری آنها، روش‌هایی که برای کمک به این گونه دانش آموزان استفاده می‌شود نیز باید متنوع و ویژه باشند. برای بهبود مهارت‌های اجتماعی کودکان کم توان ذهنی برنامه‌های آموزشی متفاوتی تهیه شده است (وو^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). روش‌های درمانی مختلفی برای درمان و آموزش کودکان و نوجوانان کم توان ذهنی پیشنهاد شده است که از آن جمله می‌توان به روش‌های بازی درمانی (حسین زاده، ۱۳۹۷، دانیل، ۲۰۱۹، صادق، ۱۳۹۹، ضیایی میناب، ۱۳۹۸، عاشوری و عابدی، ۱۳۹۹، عاشوری و یزدانی پور، ۱۳۹۷)، قصه درمانی (احمدی، ۱۳۹۹، اژدری و مصطفایی، ۱۳۹۷، جیاجی‌وو، کگین چن، بینگ ما و جانا و موسیلووا، ۲۰۲۰، حسنی، ۱۳۹۹، دبیریان و حیدری شرف، ۱۳۹۸، صادق، ۱۳۹۹، صادقی ثابت، ۱۳۹۲، کیارسی، کیارسی و کیارسی، ۱۳۹۵، گیگر، پیگلن، فنیگر^۴، ۲۰۲۰)، نقاشی درمانی (امیری، امیریان، ۱۳۹۵،

¹Benjamin

²Nissimov-Nahum

³ Wu, J.J., Chen, K., Ma, Y., Vomocilova, J.

⁴ Geiger, A., Noa Shpigelman, N.. Feniger, R.

قاسم زاده، امیری و نوروزی، ۱۳۹۹) و موسیقی درمانی (آقایوسفی و علی پور، ۱۳۸۹، رضایی، ۱۳۹۸)، اشاره کرد. از آنجاکه بازی می‌تواند بسیاری از جنبه‌های رشدی کودک را به گونه‌ای مثبت تحت تاثیر قرار دهد، لذا شاید در کودکان کم توان ذهنی نیز موثر باشد. استفاده از بازی درمانی برای کودکان پریشان و دچار مشکل دارای قدرتی شفابخش است که باعث تغییرات رفتاری می‌شود و در دهه‌های اخیر در درمان بسیاری از اختلال‌های عصبی-رشدی مورد استفاده قرار گرفته است (دروز،^۱ ۲۰۰۹). یکی از برجسته‌ترین رویکردهای بازی درمانی که برای کودکان دبستانی طراحی شده است، بازی درمانی گروهی بارویکرد شناختی رفتاری است، زیرا در این رویکرد بر مشارکت کودک در درمان تاکید می‌شود و این کار از طریق توجه کردن به موضوعاتی مانند کنترل خود و دیگران، تسلط و پذیرش مسئولیت در قبال تغییر رفتار و اکتساب مهارت‌های اجتماعی عملیاتی می‌شود (عاشوری و یزدانی پور، ۱۳۹۷). نتایج این پژوهش، همانند پژوهش‌های (ضیایی میناب، ۱۳۹۸، عاشوری و عابدی، ۱۳۹۹) نشان دادند بازی درمانی گروهی شناختی-رفتاری راه‌های جامعه‌پذیری را برای دانش‌آموزان کم توان ذهنی مهیا می‌کند و آنها به عنوان عضو مفید و سالم وارد جامعه شده و از گرایش به رفتارهای انحرافی مصون می‌مانند. بازی درمانی شناختی-رفتاری بر اساس نظریات شناختی-رفتاری، احساسی و هیجانی و همچنین آسیب‌شناسی روانی و مداخلات مشتق شده از این نظریات شکل گرفته است. در طی این رویکرد به کودکان کمک می‌شود تا خود در اعمال تغییرات درمان، مشارکتی فعال داشته باشند و بر مشکلات خود چیره شوند (مورو، ری، شوتلکورب، اسمیت و بلانکو،^۲ ۲۰۰۶). در واقع بازی درمانی رویکردی ساختارمند است که از طریق بازی می‌توان به بهترین شکل با کودکان ارتباط برقرار کرد و دنیای درونی آنها را دید و به آنها کمک کرد تا با خود و دیگران ارتباطی عمیق‌تر و موثرتر برقرار کنند و دنیای روانی و هیجانی خود را با دیگران منطبق و سازگار سازند (بریمانی، اسدی و خواجوند، ۱۳۹۷).

همچنین یکی دیگر از روش‌های مداخله روانشناختی کودکان استفاده از روش‌های غیر مستقیم آموزش مهارت‌های مختلف به دانش‌آموزان کم توان ذهنی، قصه درمانی می‌باشد. قصه یا داستان متنی ادبی است که دارای کاربردهای آموزشی، تربیتی و درمانی است و پیام‌های روانشناختی مهمی در بردارند. آنها با آشنا کردن کودکان با آنچه در ضمیر ناخودآگاهشان می‌گذرد به کودکان کمک می‌کنند تا بر مشکلات روانشناختی رشد فایز آیند (بتلهایم،^۳ ۱۹۷۵). قصه

^۱ دروز، آتنا.

^۲ Muro, Ray, Schottelkorb, Smith, Blanco

^۳ بتلهایم، برونو. (۱۳۹۹)

درمانی^۱ یکی از روش‌های روان درمانی است که همراه با سایر رویکردهای درمانی کودکان را برای مواجهه با فقدان، ترس و اضطراب آماده می‌کند و با استفاده از روشی غیرمستقیم و جذاب، امید، انرژی و تغییر را در آنها ایجاد می‌کند (ذبیح قاسمی، طهرانی زاده و مردوخ، ۱۳۹۸). داستان موقعیتی را ایجاد می‌کند که کودک بتواند با شخصیت آن همدردی کرده از تخیل خود برای حل مشکلات استفاده کند. بنابراین قصه درمانی یکی از روش‌های مهم درمان برای کودکان در نظر گرفته شده است (روشن، ۲۰۱۷). پژوهش‌های (اژدری و مصطفایی، ۱۳۹۷، حسنی، ۱۳۹۹، دبیریان و حیدری شرف، ۱۳۹۸) و پژوهش حاضر نشان دادند که قصه درمانی نه تنها در مورد کودکان بهنجار، بلکه در مورد کودکان با نیازهای ویژه، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. به همین دلیل برنامه قصه درمانی و بازی درمانی باید به طور خاص در برنامه درمانی دانش آموزان با مشکلات ذهنی قرار گرفته و والدین با مدارس همکاری داشته باشند و به ویژه در مدارس استثنایی ساعات کاری بیشتری به آن اختصاص داده شود.

فرضیه این پژوهش مقایسه میزان اثربخشی دو برنامه آموزشی بازی درمانی و قصه درمانی بر پرخاشگری جسمانی، کلامی و رابطه ای دانش آموزان کم توان ذهنی می باشد. آنچه که اهمیت پژوهش حاضر را آشکار می‌سازد، کار با دانش آموزان کم توان ذهنی و ارزشیابی اثربخشی دو برنامه آموزشی بازی درمانی و قصه درمانی است. علاوه بر این، آنچه که ضرورت عملیاتی ساختن پژوهش مذکور را برجسته می‌نماید، پژوهش اندک در این حوزه و ارزشیابی اثربخشی آموزش بازی درمانی و قصه درمانی با رویکرد شناختی-رفتاری بر مولفه های پرخاشگری در دانش آموزان کم توان ذهنی است پژوهش حاضر را از پژوهش‌های قبلی متمایز می‌سازد.

روش

این پژوهش بر اساس هدف از نوع کاربردی است و روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی می‌باشد که در آن از طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ است که در مدرسه استثنایی گلستان شهر تبریز دارای پرونده بوده و مشغول تحصیل می‌باشند. با توجه به ساخت تحقیق و شرایط کنونی، از روش نمونه‌گیری دردسترس برای انتخاب نمونه استفاده شد. لذا، نمونه ی آماری شامل ۴۵ دانش آموز پسر مقطع ابتدایی بود که (۱۵ نفر گروه آزمایش بازی درمانی، ۱۵ نفر گروه آزمایش قصه درمانی و ۱۵ نفر گروه کنترل) با جایگزینی تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل قرار گرفتند.

¹Narrative Therapy

ابزار پژوهش

پرسشنامه پرخاشگری کودکان دبستانی، توسط شهیم در سال ۱۳۸۵ برای ارزیابی پرخاشگری ساخته و پایایی و روایی آن در کودکان شهر شیراز ارزیابی شده است. شیوه نمره گذاری براساس طیف لیکرت (به ندرت = ۱ نمره، یکبار در ماه = ۳ نمره، یکبار در هفته = ۳ نمره، اغلب روزها = ۴ نمره) است. براین اساس کمترین نمره ۲۱ و بیشترین نمره ۸۴ است. این مقیاس ۲۱ گویه ۴ گزینه ای دارد و در زمینه پرخاشگری رابطه ای و آشکار دارای سه زیرمقیاس پرخاشگری جسمانی (۷ سوال)، پرخاشگری رابطه ای (۸ سوال) و پرخاشگری واکنشی - کلامی بیش فعال (۶ سوال) است. این پرسشنامه توسط معلم تکمیل می شود. شهیم (۱۳۸۵) اعتبار را برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ بدست آورده است و برای پرخاشگری جسمانی، رابطه ای و واکنشی - کلامی به ترتیب ۰/۸۹/۸۵-۰/۱۰ و ۰/۸۳ گزارش کرده است. ارزیابی روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل با محرواصلی و چرخش مایل گویه ها نیز منجر به استخراج سه عامل با ارزش ویژه بیشتر از یک گردید که پنجاه و نه درصد واریانس را تبیین می کرد (واحدی، فتحی آذر، حسینی نسب و مقدم ۱۳۸۷). در پژوهش حاضر اعتبار برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ و برای پرخاشگری جسمانی، رابطه ای و واکنشی - کلامی به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۶ و ۰/۸۹ بدست آمده است.

جدول شماره ۱: جلسه محتوای جلسات بازی درمانی

اول	آشنایی درمانگر با کودکان، فراهم کردن محیطی امن و مناسب، تشویق و تقویت روابط از طریق بازی و نقاشی
دوم	معرفی احساسات و شناسایی چهار هیجان اصلی (غم، خشم، شادی، و ترس) و حالت های چهره ای و غیر کلامی آنها و لزوم بیان تجربیات هیجانی به شیوه صحیح، آموزش مهارت های خودکنترلی در جهت شناسایی و ثبت هیجان های مختلف با استفاده از تصاویر آدمک، خمیربازی و پانتومیم و همچنین ایفای نقش
سوم	آموزش و شناسایی رفتار، افکار و هیجان از طریق نقاشی با استفاده از مداد شمعی، استفاده از کاغذ رنگی و تمرین رنگ آمیزی جهان خود به منظور افتراق نهادن بین افکار و هیجانات
چهارم	آموزش ارتباط رفتار، افکار و هیجان با استفاده از بازی با لوگو به صورت گروهی، اشکال هندسی و جملات تاکیدی مثبت
پنجم	آموزش افکار خودابند و خطاهای شناختی و افکار منفی از جمله پرخاشگری و آموزش روش بازسازی شناختی با استفاده از نقاشی و عروسک های انگشتی (پاپت) و الگوسازی به منظور جایگینی آنها با افکار مثبت
ششم	آگاهی از نشانه های رفتارهای سازگارانه و یادگیری پاسخ های سازگارانه از طریق بازی با توپ و سطل (فیلم مهارت های زندگی) و ترانه آداب مهمان نوازی) به همراه بازی صندلی ها
هفتم	آموزش همکاری و خودباوری و افزایش اعتماد به نفس و جرات ورزی در مقابل جمع توسط نمایش عروسکی دونفره، بازی خواندن اخبار و بازی قدرت حیوانات
هشتم	آموزش آرام سازی روانی و تمرین آرام سازی دیافراگمی از طریق حباب سازی، پخش ترانه و تقدیر از دانش آموزان

جدول شماره ۲: جلسات قصه درمانی

قصه ای که ارائه می‌شود و چارچوب جلسه	
اول	معرفه، برقراری رابطه حسنه و بیان قوانین گروه، تنظیم شناختی هیجان، آشنایی با احساسات خود و نامگذاری آنها (داستان شیر و موش، استفاده از کتاب قصه احساس‌های تو)، طرح پرسش‌هایی درخصوص قصه
دوم	اذیت کردن دیگران، توانایی همدلی، بیان رفتارهایی که موجب ناراحتی دیگران می‌شود و شناخت پیامدهای آن، آشنایی با نتایج منفی رفتارهای ناسازگارانه و آسیب شناسی آن (قصه حسن کچل و پسر مردم آزار، زمین بازی شبیه جنگل است) طرح پرسش‌هایی درخصوص قصه
سوم	از کوره در رفتن، مدیریت هیجان و احساس، آشنایی کودک با رفتارهای تکانشی و پرخاشگری و آموزش کنترل خشم و صبر کردن (قصه گربه عصبانی، قصه موش کوچولو و مارزورگو)، طرح پرسش‌هایی در خصوص قصه
چهارم	آموزش مهارت‌های اجتماعی، سازگاری اجتماعی و پیروی از قوانین همکاری (قصه جغد و دارکوب) طرح پرسش‌هایی درخصوص قصه
پنجم	آموزش خودباوری و جرات ورزی (قصه لباس نوی امپراطور، قصه پدر و پسر، تو می‌توانی) طرح پرسش‌هایی درخصوص قصه
ششم	آموزش مهارت روابط بین فردی، رفتارهای سازگارانه (قصه سارا و مهارت‌های زندگی) طرح پرسش‌هایی درخصوص قصه
هفتم	فعالیت‌های کاغذ قلمی مانند جنگ کاغذی، داستان گویی و ایفای نقش با محوریت شناسایی مشکل
هشتم	طرح پرسش و پاسخ در خصوص قصه، جمع بندی جلسات و تقدیر از دانش آموزان

پس از دریافت معرفی نامه از مرکز آموزش و پرورش استثنایی شهر تبریز نخست با کمک معلمان پرسشنامه پرخاشگری کودکان دبستانی شهیم (۱۳۸۷)، برای دانش آموزان تکمیل گردید. در مرحله بعد به تصادف یکی از گروه‌ها به عنوان گروه آزمایش بازی درمانی، یکی به عنوان گروه آزمایش قصه درمانی و دیگری به عنوان گروه کنترل انتخاب شد. سپس گروه اول، در معرض ۸ جلسه ۴۵ دقیقه ای بازی درمانی شناختی-رفتاری براساس بسته آموزشی پژوهش عاشوری و یزدانی پور (۱۳۹۷) قرار گرفت، گروه دوم در معرض ۸ جلسه ۴۵ دقیقه ای قصه درمانی، براساس بسته آموزشی پژوهش ذبیح قاسمی، طهرانی زاده و مردوخ (۱۳۹۷) قرار گرفت و گروه کنترل هیچ گونه مداخله ای دریافت نکرد. بعد از آموزش، پرسشنامه‌ها به وسیله معلمان برای هر سه گروه تکمیل شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع آوری شده از نرم افزار SPSS استفاده شد. تحلیل‌های آماری با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و در بخش روش‌های آمار استنباطی از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد.

یافته‌ها

در آغاز این بخش اطلاعات توصیفی مربوط به آماره‌های میانگین، انحراف استاندارد پیش آزمون و پس آزمون مولفه‌های پرخاشگری در گروه‌های مورد مطالعه طی مراحل ارزیابی در جدول ۳ درج شده است.

جدول شماره ۳: میانگین و انحراف استاندارد پرخاشگری و مولفه‌های آن در گروه‌های آزمایش (بازی درمانی، قصه درمانی) و کنترل در مراحل پیش آزمون و پس آزمون

متغیرها	گروه‌ها	آزمون‌ها	میانگین	انحراف معیار	تعداد
	بازی درمانی	پیش آزمون	۸/۶۰	۲/۸۲	۱۵
	بازی درمانی	پس آزمون	۷/۳۳	۱/۲۹	۱۵
	قصه درمانی	پیش آزمون	۱۳/۷۳	۶/۸۴	۱۵
پرخاشگری فیزیکی	قصه درمانی	پس آزمون	۹/۸۰	۳/۶۸	۱۵
	کنترل	پیش آزمون	۶/۸۴	۳/۶۸	۱۵
	کنترل	پس آزمون	۸/۲۷	۳/۶۷	۱۵
	بازی درمانی	پیش آزمون	۹/۱۳	۲/۶۹	۱۵
	بازی درمانی	پس آزمون	۸/۲۷	۱/۰۳	۱۵
پرخاشگری رابطه‌ای	قصه درمانی	پیش آزمون	۱۶/۷۳	۷/۵۸	۱۵
	قصه درمانی	پس آزمون	۱۱/۴۷	۴/۷۹	۱۵
	کنترل	پیش آزمون	۹/۸۰	۴/۰۳	۱۵
	کنترل	پس آزمون	۹/۸۰	۴/۰۳	۱۵
	بازی درمانی	پیش آزمون	۱۱/۲۷	۴/۲۶	۱۵
	بازی درمانی	پس آزمون	۸/۰۷	۲/۶۵	۱۵
پرخاشگری واکنشی	قصه درمانی	پیش آزمون	۱۴/۸۰	۴/۹۶	۱۵
	قصه درمانی	پس آزمون	۹/۵۳	۳/۳۷	۱۵
	کنترل	پیش آزمون	۹/۶۰	۳/۳۵	۱۵
	کنترل	پس آزمون	۱۰/۱۳	۳/۳۷	۱۵

چنانچه در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، با بررسی شاخص‌های توصیفی متغیرها در گروه‌های آزمایشی و کنترل مشخص می‌شود که بین میانگین گروه کنترل و میانگین گروه‌های آزمایش در متغیر وابسته تفاوت وجود دارد. این تفاوت‌ها در تمام مولفه‌ها در مقایسه با گروه کنترل به سود گروه‌های آزمایش است. پیش از استفاده از تحلیل کوواریانس پیش فرض‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفتند. بدین ترتیب که برای بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات پرخاشگری از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد و نتایج نشان داد که مقدار سطح معناداری در آزمون برای بررسی طبیعی بودن متغیرها از ۰/۰۵ بزرگ تر است و لذا توزیع داده‌ها نرمال است. به منظور بررسی مفروضه همگنی واریانس متغیرها در گروه‌ها براساس نتایج و عدم معناداری برای متغیر پرخاشگری، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. به منظور بررسی مفروضه همگنی ماتریس کوواریانس متغیرها از آزمون ام باکس استفاده شد و مقدار این آزمون معنادار نبود و می‌توان گفت که همبستگی متغیر همپراش و مستقل رعایت شده است و می‌توان از تحلیل کوواریانس استفاده کرد.

فرضیه پژوهش: بین میزان اثربخشی آموزش بازی درمانی شناختی-رفتاری و آموزش قصه درمانی بر پرخاشگری دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر تفاوت وجود دارد. برای بررسی فرضیه پژوهش از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۴ درج شده است.

جدول شماره ۴: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای مقایسه میانگین مولفه‌های پرخاشگری

آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل

نام آزمون	مقدار	f	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
اثرپیلای	۱/۴۳	۱۰/۹۵	۱۴	۶۰	۰/۰۰۰۱	۰/۷۱
لامبدای ویلکز	۰/۰۵	۱۳/۱۸	۱۴	۵۸	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶
اثرهاتلینگ	۷/۸۴۲	۱۵/۶۸۴	۱۴	۵۶	۰/۰۰۰۱	۰/۷۹۷
بزرگترین ریشه روی	۶/۵۱	۲۷/۹۱	۷	۳۰	۰/۰۰۰۱	۰/۸۶

چنانکه در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، پس از خارج کردن اثر پیش آزمون و متغیرهای کنترل به روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره، اثر معنادار وجود دارد. میانگین نمره‌های پرخاشگری دوگروه آزمایش و گروه کنترل در مرحله پس آزمون حداقل در یکی از متغیرهای پرخاشگری (فیزیکی، رابطه ای، واکنشی)، تفاوت معناداری با یکدیگر دارد. با توجه به اندازه اثر

محاسبه شده، ۷۶ درصد از کل واریانس‌های گروه‌های آزمایش و کنترل ناشی از اثر متغیر مستقل است. لذا فرضیه این پژوهش تایید می‌شود.

جدول شماره ۵: نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس تک متغیری روی میانگین نمره‌های پس آزمون

مولفه‌های پرخاشگری گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع پراش	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	اف	سطح معناداری	اندازه اثر
پر خاشگری فیزیکی	۳۴/۴۶	۲	۱۷/۲۳	۸/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۳۵
پر خاشگری رابطه ای	۴۴/۴۲	۲	۲۲/۲۱	۸/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۳۶
پر خاشگری واکنشی	۱۲۱/۷۴	۲	۶۰/۸۷	۳۴/۵۱	۰/۰۰۱	۰/۶۹

چنانکه در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، بین گروه‌های آزمایش که تحت آموزش بازی درمانی شناختی-رفتاری و قصه درمانی قرار گرفتند و گروه کنترل در میزان پر خاشگری (فیزیکی، رابطه ای، واکنشی) تفاوت معناداری وجود دارد. مقایسه تفاوت میانگین‌های دو گروه قصه درمانی، بازی درمانی و گروه کنترل در میزان پر خاشگری با آزمون تعقیبی بنفرونی، نشان داده است که بیشترین تاثیر در کاهش پر خاشگری مربوط به افرادی است که تحت تاثیر آموزش قصه درمانی قرار گرفته اند.

جدول شماره ۶: مقایسه زوجی اثرات قصه درمانی و بازی درمانی بر پر خاشگری

مقایسه بین گروه ها	تفاوت میانگین	خطای استاندارد میانگین	سطح معناداری
قصه درمانی بازی درمانی	-۳/۶۱	۱/۰۴	۰/۰۳ *
قصه درمانی کنترل	- ۸/۷۴	۲/۷۲	۰/۰۲ *
بازی درمانی کنترل	- ۵/۱۳	۰/۶۰	۰/۰۰۱ *

مندرجات جدول نشان می‌دهد که قصه درمانی و بازی درمانی نسبت به گروه کنترل برتری دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه میزان اثربخشی بازی درمانی شناختی-رفتاری و قصه درمانی بر پر خاشگری دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین میزان اثربخشی آموزش قصه درمانی در مولفه‌های پر خاشگری فیزیکی، رابطه ای و واکنشی تفاوت وجود دارد. نتایج این فرضیه با نتایج پژوهش احمدی (۱۳۹۷)، حسین زاده (۱۳۹۷) و

صادق (۱۳۹۹) همسو می‌باشد. با توجه به این که کودکان استثنایی از ویژگی‌ها والگوهایی متمایزی برخوردارند، طیف متنوعی از ویژگی‌ها و نیازهای روان شناختی، آموزشی، تربیتی، اجتماعی و زیست شناختی رادارا هستند. یکی از مهم‌ترین نیازهای گروه ناتوان ذهنی که طیف وسیعی از کودکان استثنایی را دربرمی‌گیرد، نیازهای حمایتی است (ملکشاهی، کامکاری و مکوندی، ۱۳۹۸).

علاوه بر این، نتایج پژوهش حاکی از اثربخشی بیشتر آموزش قصه درمانی بر کاهش مولفه‌های پرخاشگری دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر می‌باشد که با نتایج تحقیقات حسنی (۱۳۹۹)، دبیریان و حیدری شرف (۱۳۹۸)، معینی رادو محمدی (۱۳۹۸)، وحید (۱۳۹۶)، کیارسی، کیارسی و کیارسی (۱۳۹۵)، اژدری و مصطفایی (۱۳۹۷)، صادقی ثابت (۱۳۹۲)، جیاجیاوو، کگین چن، یینگ ما و جانا وموسیلووا (۲۰۲۰)، گیگر، دخپگلگمن، فنیگر (۲۰۲۰)، دانیل (۲۰۱۹) همسو می‌باشد. به طوری که نتایج تمامی این تحقیقات مانند پژوهش حاضر منعکس کننده اثربخشی آموزش قصه درمانی بر کاهش مشکلات رفتاری و بهبود مهارت‌های سازگاری، اجتماعی و ارتباطی کودکان می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت اریکسون قصه راتلقین شفا بخش می‌داند که موجب کاهش مشکلات کودک شده و به اهمیت همسان سازی با شخصیت‌ها و یا موقعیت‌هایی که قصه او را در کشف عواطف خود و دیگران یاری می‌کند تاکید دارد. قصه یا داستان متنی ادبی است که دارای کاربردهای آموزشی، تربیتی و درمانی است و پیام‌های روانشناختی مهمی دربردارند، آنها با آشنا کردن کودکان با آنچه در ضمیر ناخودآگاهشان می‌گذرد به کودکان کمک می‌کنند تا بر مشکلات روانشناختی رشد فایق آیند (بتلهایم، ۱۹۷۵). بازی درمانی رویکردی ساختارمند است که از طریق بازی می‌توان به بهترین شکل با کودکان ارتباط برقرار کرد و دنیای درونی آنها را دید و به آنها کمک کرد تا با خود و دیگران ارتباطی عمیق تر و موثرتر برقرار کنند و دنیای روانی و هیجانی خود را با دیگران منطبق و سازگار سازند (بریمانی، اسدی و خواجوند، ۱۳۹۷). در آموزش به روش قصه درمانی تلاش بر این است که کودکان کم توان ذهنی نسبت به احساسات و افکار خود آگاهی بیشتری داشته باشند و روش‌های حل مشکلات و مهارت آموزشی را به دست آورند. لذا قصه درمانی از طریق کنترل افکار و احساسات می‌تواند بر پرخاشگری و ناسازگاری تاثیر گذاشته و باعث سلامت روان دانش آموزان شود. و همچنین آموزش به روش بازی درمانی، افکار درونی کودک را با دنیای خارجی او مرتبط ساخته و باعث می‌شود دانش آموزان بتوانند اشیای خارجی را تحت کنترل خود در بیاورند و مشکلات هیجانی و رفتاری آنها کاهش یابد.

قصه درمانی روشی غیرمستقیم برای آموزش و توانمندسازی کودکان و نوجوانان است. قصه گویی نقش موثری در زندگی کودکان دارد زیرا آموزه‌ها در قالب داستان قابل فهم است و کودکان با همانندسازی و الگوبرداری، خود را به جای قهرمان قصه فرض کرده و مهارت‌های سازگاری، ارتباطی و اجتماعی را یاد می‌گیرند. کم توانی ذهنی بر عملکردهای سازگاران و ارتباطی کودکان تاثیر زیادی دارد. کودکان کم توان ذهنی اغلب در برقراری ارتباط اجتماعی با همسالان مشکل دارند و رفتارهای ناسازگارانه از خود نشان می‌دهند که باعث واکنش‌های نامطلوب از سوی اطرافیان می‌شود. لذا در طی این پژوهش تلاش شد با استفاده از فنون قصه درمانی، مهارت‌های قصه گویی، انتخاب داستان‌های متناسب با هدف درمان و تشویق کودکان به طور غیرمستقیم، کنترل هیجانات و پرخاشگری دانش آموزان بهبود یابد.

همچنین نشان دادن میزان اثربخشی روش‌های غیردارویی، در قالب پژوهش‌های علمی و کنترل شده در کنار روش‌های درمان دارویی و خدمات روان پزشکی، قدم موثری در ترویج فرهنگ ارجاع و مراجعه به روان شناسان می‌باشد. این نوع مداخلات می‌توانند برنامه‌ای مناسب و مفید برای دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر باشند و عملکرد زندگی آنها را بهبود بخشند. از نگاه کاربردی، نتایج حاصل شده از این یافته قادر خواهد بود به مشاوران و روانشناسان، مربیان و مدیران مدارس کودکان کم توان ذهنی و حتی سایر کودکان استثنایی، اطلاعات مفیدی را فراهم آورد. از آنجا که اثربخشی آموزش بازی درمانی و قصه درمانی در پیشرفت مهارت‌های ارتباطی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان در بسیاری از تحقیقات تجربی و همچنین تحقیق حاضر مورد تایید قرار گرفته است، لذا ضرورت دارد تا آموزش بازی درمانی و قصه درمانی به عنوان یکی از موثرترین شیوه‌های پیشرفت درمانی و همچنین جایگزینی موثر بر روش‌های معمول مورد استفاده قرار گیرد. آموزش به روش قصه گویی و آموزش به روش بازی به عنوان روشی آموزشی تربیتی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری به نوعی باعث برون ریزی افکار و اندیشه‌ها، همانندسازی، الگوبرداری و بیان احساسات می‌گردد. موجب بهبود مهارت‌های ارتباطی، سازگاری و کاهش مشکلات روانشناختی و رفتاری کودکان کم توان ذهنی می‌شود. حضور کودک کم توان ذهنی از بدو تولد و یا در مراحل بعدی رشد می‌تواند موجب افزایش استرس و آسیب روانی و بروز مشکلات در وهله اول برای خانواده و سپس برای جامعه شود، لذا با بازی و قصه گویی می‌توان وارد دنیای این کودکان شد و به آنها کمک کرد. استفاده از شیوه بازی درمانی و قصه درمانی باعث کاهش مشکلات رفتاری و هیجانی، بالا رفتن خلاقیت، مهارت‌های سازگاری اجتماعی و ارتباطی این دانش آموزان در خانواده، مدرسه، جامعه و همچنین دستاوردهای مهمی برای جامعه روان شناسان و سازمان آموزش و پرورش استثنائی

خواهد داشت و انتظار می‌رود انجمن‌ها و نهادهای حمایتی بتوانند با استفاده از این درمان‌ها هم بارمشکلات آن‌ها و هم بار سنگین اقتصادی راکه این بیماری‌ها بر جامعه می‌افزایند، بکاهند. وجود محدودیت در هر پژوهش، امری بدیهی است. در این پژوهش نیز محدودیت‌هایی وجود داشت؛ این تحقیق فقط روی دانش آموزان پسر کم توان ذهنی آموزش پذیر ابتدایی در شهر تبریز انجام گرفت. از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد و با توجه به محدودیت زمانی و بیماری کرونا، فرصت برای اجرای آزمون پیگیری فراهم نشد. بنابراین باید در تعمیم نتایج احتیاط کرد.

پیشنهاد می‌گردد مربیان مدارس استثنایی با انتخاب قصه‌های مناسب و استفاده از تکنیک‌های قصه‌گویی در کلاس درس از آموزش به روش قصه‌گویی استفاده بیشتری داشته باشند. پیشنهاد می‌گردد در محیط مراکز و مدارس استثنایی با رعایت استانداردهای آموزشی، بازی‌های آموزشی بیشتر مورد استفاده قرار گیرند.

پیشنهاد می‌گردد دوره‌های آموزشی در زمینه آگاهی و مدیریت هیجان‌ها و روش‌های مناسب درمان مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، برای مربیان مدارس برگزار گردد.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در اجرای پژوهش ملاحظات اخلاقی مطابق با دستورالعمل کمیته اخلاق دانشگاه آزاد واحد تبریز در نظر گرفته شده است، و کد اخلاق به شماره IR.IAU.TABRIZ.REC.1400.019 دریافت شده است.

منابع و ماخذ

- ابراهیمی، طاهره، اصلیبور، عادل، و خسروجاوید، مهناز. (۱۳۹۸). تاثیر بازی درمانی گروهی بر رفتارهای پرخطرانه و مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش دبستانی. فصلنامه سلامت روان کودک، ۶(۲).
- اتکینسون، ریتا. اتکینسون، ریچارد. اسمیت، ادوارد. بم، داریل. نولین، هوکسما، سوزان. (۱۹۷۵). زمینه روانشناسی هیلگارد. ترجمه براهنی، محمدتقی. بیرشک، بهروز. بیک، مهرداد. زمانی، رضا. شهرآرای، مهناز. (۱۳۹۴). تهران: انتشارات رشد.
- احتشام، سودابه. (۱۳۹۷). اثربخشی قصه درمانی شناختی رفتاری گروهی بر کاهش پرخطرگری و بهبود سازگاری اجتماعی کودکان ۷ تا ۸ ساله شهرستان میاندواب. پایان نامه ارشد، دانشگاه ازاد تبریز.

- احمدی، افسانه. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی قصه درمانی، بازی درمانی، گل درمانی در کاهش اضطراب کودکان پیش دبستانی شهرهمدان. پایان نامه ارشد، دانشگاه پیام نور همدان.
- اریکسون، میلتون. (۲۰۱۹). نقش قصه در تغییر زندگی و شخصیت (قصه درمانی). (ترجمه مهدی قراچه داغی، ۱۳۹۸). تهران: دایره.
- ازدری، آرام. و مصطفایی، علی. (۱۳۹۷). اثربخشی قصه درمانی بر سازگاری اجتماعی دختران کم توان ذهنی آموزش پذیر ششمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان شناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران.
- افروز، غلامعلی. (۱۳۹۲). روانشناسی و توانبخشی کودکان آهسته گام. (چاپ یازدهم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- اکبری، بهمن و رحمتی، فهیمه. (۱۳۹۴). اثربخشی بازی درمانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری بر پرخاشگری کودکان پیش دبستانی مبتلا به اختلال نارسایی توجه/افزون کنشی. فصلنامه تحول روان شناختی کودک، ۱(۳)، ۱۰۱-۱۱۰.
- امجدیان، صدیقه. (۱۳۹۵). اثربخشی بازی درمانی بر فراخنای توجه و کاهش پرخاشگری دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر. پایان نامه ارشد، دانشگاه آزاد واحد شهر قدس.
- امیری، حسن. و امیریان، کامران. (۱۳۹۵). اثربخشی نقاشی درمانی در کاهش کاستی توجه-بیش فعالی کودکان پسر کم توان ذهنی آموزش پذیر فصلنامه نسیم تندرستی، ۵(۲)، ۱-۸.
- انجمن روان پزشکی آمریکا (۱۳۹۴). راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های ذهنی. (ترجمه فرزین رضاعی، علی فخرایی، اتوسا فرمند، علی نیلوفری، ژانت هاشمی آذر و فرهاد شاملو). تهران: کتاب ارجمند. (۲۰۱۳).
- آذر نیوشان، بهزاد. به پژوه، احمد. و غباری بناب، باقر. (۱۳۹۱). اثربازی درمانی بارویکرد شناختی رفتاری بر مشکلات رفتاری دانش آموزان کم توان ذهنی در دوره ابتدایی. مجله کودکان استثنایی، ۱۲(۲)، ۵-۶.
- آقاییوسفی، علیرضا. و علی پور، احمد. (۱۳۸۹). اثربخشی موسیقی باحرکات موزون بر پرخاشگری کودکان کم توان ذهنی متوسط تاشدید. فصلنامه علمی پژوهشی کودکان استثنایی، ۱۰(۴).
- بتلهایم، برونو. (۱۳۹۹). افسون افسانه‌ها (ترجمه اختر شریعت زاده). تهران: هرمس، (۱۹۷۵).
- بدری رضانی، رعنا. (۱۳۹۸). تاثیر بازی درمانی بر مهارت‌های اجتماعی و پرخاشگری دانش آموزان دختر کم توان ذهنی آموزش پذیر شرکت کننده در اوقات فراغت ورزشی. پایان نامه ارشد، دانشگاه بین المللی امام رضا.

- برزگر بفرویی، ک. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و پرخاشگری دانش آموزان دختر. پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، ۳(۹)، ۲۱-۳۲.
- بریمانی، صاحبه، اسدی، جوانشیر و خواجوند، افسانه. (۱۳۹۷). اثربخشی بازی درمانی بر سازگاری اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی کودکان ناشنوا. توانبخشی، ۱۹(۳)، ۵۷-۶۴.
- ثابتی حسینی، سمیه. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی بازیهای انفرادی و گروهی بر مهارت‌های حرکتی، عزت نفس و سازگاری اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر. پایان نامه ارشد، دانشگاه تبریز.
- جباری فرد، فریبرز، امیری شیرانی، زینب، موسوی، زهره و رحیمی، فرزانه. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش گروهی بازی درمانی بر سازگاری اجتماعی کودکان عقب مانده ذهنی شهر لردگان ششمین کنفرانس سراسری دانش و فناوری علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران.
- جلیل آبکنار، سمیه، افروز، غلامعلی، ارجمندنیا، علی اکبر و غباری بناب، باقر. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه اوقات فراغت عرش بر ظرفیت شناختی و مهارت‌های ارتباطی دانش آموزان دختر کم توان ذهنی مدارس استثنایی شهر اصفهان. فصلنامه کودکان استثنایی، ۱۳(۴)، ۶۵-۷۶.
- حسینی، افسانه. (۱۳۹۹). بررسی اثربخشی آموزش روان نمایشگری بر مشکلات رفتاری، خودمهارگری و رفتارهای تکانشی کودکان کم توان ذهنی خفیف. پایان نامه ارشد، دانشگاه آزاد واحد شاهرود.
- حسین زاده، میکائیل. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی بازی درمانی شناختی رفتاری و قصه درمانی بر علائم کمبود توجه/بیش‌فعالی و تکانش‌گری دانش آموزان ابتدایی پسرانه دوره اول تبریز. رساله دکترا، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز.
- دبیریان، مریم، وحیدری شرف، پریسا. (۱۳۹۸). اثربخشی قصه درمانی بر کاهش میزان اضطراب و بهبود هراس اجتماعی کودکان کم توان ذهنی سهر کرمانشاه. فصلنامه راهبردهای نودر روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۲(۴)، ۱-۱۱.
- دروز، آتنا. (۱۳۸۹). ترکیب بازی درمانی با رفتاردرمانی شناختی. (ترجمه غزال رضانی). تهران: نشر وانی (۲۰۰۹).
- درویش دماوندی، زهرا، درتاج، فریبرز، قنبری هاشم ابادی، ب هرامعلی. ودلاور، علی. (۱۳۹۹). اثربخشی قصه درمانی مبتنی بر کنش‌های اجرایی روزمره بر بهبود نظم جویی شناختی هیجان‌ب کودکان مبتلا به اختلال نارسیایی توجه/بیش‌فعالی. مجله علوم روانشناختی، ۱۹(۹۰)، ۷۸۷-۷۹۷.
- ذبیح قاسمی، مریم، طهرانی زاده، مریم و مردوخی، محمدسعید. (۱۳۹۸). اثربخشی قصه درمانی بر سازگاری اجتماعی و احساس تنهایی کودکان معلول جسمی حرکتی. فصلنامه کودکان استثنایی، ۱۹(۲)، ۵-۱۶.

- رحمانی، فرهاد و زندگی، هاجر. (۱۳۹۸). بررسی بازی درمانی بر سازگاری اجتماعی و تکانش گری رفتار در کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر شهرستان سنندج. نخستین کنفرانس ملی علوم انسانی و توسعه دانشگاه پیام نور استان فارس
- رضایی، علی. (۱۳۹۸). اثربخشی موسیقی بر توجه و سازگاری اجتماعی کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر، پایان نامه ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- رضائی، زهرا. (۱۳۹۸). تاثیر بازی های بومی-محلی بر رشد حرکتی، شناختی و اجتماعی کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر. پایان نامه ارشد، دانشگاه تبریز.
- روشن، آرتور. (۱۳۹۶). قصه گویی چگونه از داستان برای کمک به کودکان در رفع مشکلات زندگی بهره ببریم. (ترجمه بهزاد یزدانی و مزگان عمادی). تهران: جوانه رشد.
- سالم، سولماز. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی قصه درمانی بر میزان کمرویی و جرات ورزی دانش آموزان پسر اول دبستان ناحیه ۴ تبریز. پایان نامه ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز.
- سامقانی، مریم. (۱۳۹۶). اثربخشی بازی درمانی بر کاهش درخودماندگی و پرخاشگری دختران کم توان ذهنی. پایان نامه ارشد، دانشگاه آزاد واحد شاهرود.
- سانتراک، جان دبلیو. (۱۳۹۳). روانشناسی تربیتی. (ترجمه حسین دانش فر، شاهده سعیدی و مهشید عراقچی). تهران: رسا. (۲۰۰۸).
- شهیم، سیما. (۱۳۸۵). پرخاشگری آشکار و رابطه ای در کودکان دبستانی. پژوهش های روان شناختی، ۹(۱-۲)، ۲۷-۴۴
- صادق، لیلیا. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی بازی درمانی و قصه درمانی بر افزایش خودکارآمدی و حل مساله در کودکان تک واند دوره ابتدایی. دومین کنگره تازه یافته ها در حوزه خانواده، بهداشت روان، اختلالات، پیشگیری و آموزش.
- صادقی ثابت، فاطمه. (۱۳۹۲). تعیین اثربخشی قصه درمانی در رشد مهارت های اجتماعی دختران کم توان ذهنی آموزش پذیر سنین ۱۱ تا ۱۷ سال. پایان نامه ارشد، دانشگاه پیام نور مرکز تهران جنوب.
- صالح پور، رقیه. (۱۳۹۷). تعیین تاثیر بازی درمانی بر بهبود مهارت های ارتباطی و اجتماعی کودکان دارای اختلال اوتیسم شهرستان عجب شیر. پایان نامه ارشد، دانشگاه آزاد تبریز.
- ضیایی میناب، نگار. (۱۳۹۸). بررسی تاثیر بازی درمانی شناختی-رفتاری بر کاهش پرخاشگری جسمانی، کلامی و رابطه ای دانش آموزان کم توان ذهنی پسر ۷ تا ۱۲ ساله شهرستان میناب. فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی، ۱۶(۵).

- ضیایی میناب، نگار. وزارعی، اقبال. (۱۳۹۷). بررسی تاثیر بازی درمانی شناختی رفتاری بر کاهش علائم بیش فعالی کودکان کم توان ذهنی ۷ تا ۱۲ سال مصرف کننده دارو و غیرمصرف کننده دارو در شهرستان میناب. پنجمین همایش علمی پژوهشی از نگاه معلم.
- عاشوری، محمد. وعابدی، احمد. (۱۳۹۹). فراتحلیل تاثیر مداخلات مبتنی بر بازی درمانی بر رفتارسازی کودکان کم توان ذهنی. سلامت روان کودک، ۷(۱)، ۹۴-۱۰۵.
- عاشوری، محمد. ویزدانی پور، معصومه. (۱۳۹۷). بررسی تاثیر آموزش بازی درمانی گروهی بارویکرد شناختی رفتاری بر مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی. توانبخشی، ۱۹(۳).
- عزیزی، امیر، میردریگوند، فضل اله. و سپهوندی، محمدعلی. (۱۳۹۹). مقایسه تاثیر توانبخشی، نوروفیدبک و بازی درمانی شناختی-رفتاری بر حافظه فعال در دانش آموزان ابتدایی مبتلا به اختلال یادگیری خاص/دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، ۲۱(۱)، ۳۱-۴۱.
- فاضل کلخوران، جمال، شریعتی، امیر و بهرامی، هاجر. (۱۳۹۶). اثربازی درمانی بر حافظه کوتاه مدت کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر. رفتار حرکتی، ۲۸(۲)، ۷۳-۸۸.
- فلاحی، وحیده. و کریمی ثانی، پرویز. (۱۳۹۵). اثربخشی قصه درمانی بر بهبود مهارت‌های ارتباطی و تعاملات اجتماعی کودکان مبتلا به اوتیسم. نشریه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۷(۲)، ۸۱-۱۰۴.
- قاسم زاده، سوگند، امینی، سحر و نوروزی، راضیه. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش نقاشی انگیزشی بر رفتار پرخاشگرانه دانش آموزان پسر کم توان ذهنی. فصلنامه کودکان استثنایی، ۲۰(۱)، ۴۵-۵۶.
- کادوسون، هیدی جرارد و شیفر، چارلز ای. (۱۳۹۷). ۱۰۱ تکنیک بازی درمانی. ترجمه الهه محمداسماعیل. تهران: انتشارات دانژه.
- کریمی ثانی، پرویز، منصور، سارا. و احمدپور، پریرسا. (۱۳۹۹). اثربخشی قصه درمانی مبتنی بر روش چندحسی بر پردازش هیجانی کودکان دارای نارساخوانی. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۹(۳)، ۱۳۳-۱۴۹.
- کریمی، سولماز. (۱۳۹۷). اثربخشی بازی درمانی بر کاهش پرخاشگری و بهبود سازگاری اجتماعی کودکان کم توان ذهنی شهرستان کنگان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی بندرلنگه.
- کیارسی، زهرا. کیارسی، سمیه. و کیارسی، آزاده. (۱۳۹۵). بررسی تاثیر انیمیشن‌های داستانی بر رشد و سازگاری اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر. فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۶(۴)، ۹۱-۱۱۰.
- گنجی، حمید. (۱۳۹۲). آسیب شناسی روانی بر اساس دی اس ام ۵. تهران: انتشارات ارسباران.
- گودرزی، کورش، مریدیان، سارا. و روزبهانی، مهدی. (۱۳۹۸). تعیین اثربخشی بازی درمانی بر پرخاشگری، استرس و اضطراب کودکان. مجله علوم حرکتی و رفتاری، ۱۶(۲)، ۱۲۵-۱۲۵.

- ملک‌شاهی، حسین، کامکاری، کامبیز. و مکوندی، بهنام. (۱۳۹۸). طراحی، تدوین و استانداردسازی مقیاس ملی رفتارهای انطباقی در کودکان کم توان ذهنی. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۱۰(۴)، ۱۸۳-۱۹۹.
- میلانی فر، بهروز. (۱۳۹۶). روانشناسی کودکان و نوجوانان استثنائی. انتشارات قومس: تهران.
- واحدی، شهرام، فتحی آذر، اسکندر، حسینی نسب، سید داوود. و مقدم، محمد. (۱۳۸۷). بررسی پایایی و روایی مقیاس پرخاشگری پیش دبستانی و ارزیابی میزان پرخاشگری در کودکان پیش دبستانی ارومیه. فصلنامه اصول بهداشت روانی، ۳۷، ۱۵-۲۴.
- وحید، ویدا. (۱۳۹۶). قصه درمانی و مهارت‌های اجتماعی در کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر. مجموعه مقالات ششمین کنگره انجمن روانشناسی ایران، روانشناسی معاصر، ۱۲، ۱۸۴۸-۱۸۵۱.
- هالاهان، دب. و کافمن، ج.ا. (۱۳۸۶). کودکان استثنائی، مقدمه ای بر آموزش‌های ویژه. (ترجمه مجتبی جوادیان). مشهد: آستان قدس رضوی.
- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders*, DSM5, 2013.
- Benjamin AJ. (2016). *Aggression*. In: Friedman HS, editor. *Encyclopedia of mental health (Second Edition)*. Oxford: Academic Press; 2016, 33–39. [Link]
- Bigby, C., & Craig, D. (2017). A case study of an intentional friendship between a volunteer and adult with severe intellectual disability: “My life is a lot richer!” *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(2), 180-189.
- Coie, D.C., Dodge, K.A. (2019). *Aggression and antisocial behavior*. 5th edition. In: Damon W, Eisenberg N. (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, Emotional and Personality Development*. New york. Wiley, pp: 14.
- Conteras, M.L., Bauza, G.C., Santos, G. (2019). Video Game-Based Tool For Learning in the Motor, Cognitive and Social-Emotional Domains for Children With Intellectual Disability. *Entertainment Computing*, 30, 505-512.
- Daan H.G., Hulsmans, O., Esmee P., Schijven, E., Poelen, A. (2021). Exploring the role of emotional and behavioral problems in a personality-targeted prevention program for substance use in adolescents and young adults with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 109; 105-112.

- Daniel, S. (2019). Engaging The Feedforward Qualities of Communicative Musicality in Play Therapy With children with Autism. *The Arts in Psychotherapy*, 65, 77-83.
- Geiger, A., Noa Shpigelman, N., Feniger, R. (2020). The Socia-Emotional World of Adolescents With Intellectual Disability :A Drama Therapy-Based Participatory Action Research. *The Arts In Psychotherapy*, volume 70.
- Guven, M. (2010). An analysis of the vocational education undergraduate students' levels of assertiveness and problem-solving skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2064–2070.
- Harris, L., McGarty, A. M., Hilgenkamp, T., Mitchell, F., & Melville, C. A. (2018). Correlates of objectively measured sedentary time in adults with intellectual disabilities. *Preventive Medicine Reports*, 9, 12-17.
- Israeli, I., Yati, M., Fadmi, F.R. (2020). The Effect of Play Puzzletherapy on Anxiety of Children on Preschooler in Kota Kendari Hospital. *Enfermeria Cinica*, 30(5), 103-105.
- Johnson, H., Bigby, C., Iacono, T., Douglas, J., Katthagen S., & Bould, E. (2017). Increasing day service staff capacity to facilitate positive relationships with people with severe intellectual disability: Evaluation of a new intervention using multiple baseline design, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(4), 391-402.
- Jolanda C.H., Douma M.A., Marielle C. Dekker Frank C. Verhulst M.D., Hans M. Koot. (2006). Self-Reports on Mental Health Problems of Youth with Moderate to Borderline Intellectual Disabilities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(10), 1224-1231.
- Kadosson, H. G., Schiffer, C. (2016). *101 Game therapy technique*. Translated by Elahe Mohammad Ismail. Tehran: Danjeh Publications.
- Knell, S.M. (1999). *Cognitive-Behavioral Play Therapy*. In S.W. Russ & T. Ollendic (Eds.), *Handbook of psychotherapies with children and families* (pp:385-404). New York: Kluwer Academic/plenum publishers.
- Mansell, J. (2012). *Active support: enabling and empowering people with intellectual disabilities*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Martens, H., Lairamore, C. (2016). The Role Of Student Adaptability in Interprofessional Education. *Journal of interprofessional Education & Practice*, 5, 45-51.
- Muller, E. Donley, C. (2019). Measuring the Impact of a School-Based, Integrative Approach to Play Therapy on Students With Autism and Their Classroom Instructors. *International Journal Of Play Therapy*, 28(3), 123-132.

- Muro, J., Ray, D., Schottelkorb, A., Smith, M.R., & Blanco, P.J. (2006). Quantitative Analysis of Long-Term Childcentered Play Therapy. *International Journal of Play Therapy*, 15(2), 35-58.
- Nissimov-Nahum E. (2009). Use of drawing task to study art therapists' personal experiences in treating aggressive children. *The Arts in Psychotherapy*, 36, 140-147.
- Nussbaum, J., Coupland, J. (2004). *Handbook of communication and aging research*. London: Routledge.
- Oliver, C., Adams, D., Allen, D., Crawford, H., Heald, M., Moss, J., Richards, C., Waite, J., Welham, A., Wilde, L., Woodcock, K. (2020). The behavior and well-being of children and adults with severe intellectual disability and complex needs: the BE-Well checklist for carers and professionals. *Pediatrics and Child Health*, volume 30, issue 12, 416-424.
- Woollet, N., Banderia, M., Hather, A. (2020). Trauma-Informed Art and Playtherapy Pilot study outcomes for children and mothers in United States and South Africa. *Child Abuse & Neglect*.
- Wu, J.J., Chen, K., Ma, Y., Vomocilova, J. (2020). Early Intervention For Children With Intellectual and Developmental Disability using Drama Therapy Techniques. *Children and Youth Service Review*, 109.
- Zengin, M., Yayan, E.H. Duken, M.E. (2020). The Effects of a Therapeutic Play/Play Therapy Program on the Fear and Anxiety Levels of Hospitalized Children After Liver Transplantation. *Journal pier*..

بررسی رابطه برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان^۱

صدیقه یاسمی^۲، فاطمه خالوندی^۳، محسن زارعی^۴

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان انجام شد. **روش:** این پژوهش به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده ها، از نوع توصیفی-همبستگی است. نمونه پژوهش شامل ۲۳۰ نفر از دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان ایوان غرب، از جامعه آماری ۵۵۰ نفر، است که با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای و براساس جدول مورگان انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها، پرسش نامه ی محقق ساخته برنامه درسی پنهان پاشازاده، پرسشنامه مهارت های ارتباطی جرابک و پرسشنامه های راهبردهای یادگیری خود تنظیمی تحصیلی پینتریچ و دی گروت به همراه پرسشنامه دویی رایت و مارین برای سنجش میزان درگیری تحصیلی، می باشند. **یافته ها:** یافته های حاصل از آزمون همبستگی کانونی حاکی از تأیید رابطه معنادار بین برنامه ی درسی پنهان با درگیری تحصیلی دانش آموزان و عدم رابطه معنادار با مهارت های ارتباطی آنان است. همچنین، در بررسی سهم هر یک از مؤلفه های برنامه درسی پنهان در پیش بینی درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون گام به گام، کنش متقابل (دانش آموز - معلم) تنها مؤلفه پیش بین از برنامه درسی پنهان بود که با ۱۰ درصد قدرت تبیین با درگیری تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد و به همین شیوه، مؤلفه های کنش متقابل و ساختار سازمانی از برنامه درسی پنهان، به یک اندازه با ۴ درصد قدرت تبیین (۸ درصد در مجموع) با مهارت های ارتباطی دانش آموزان رابطه دارند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی پنهان، درگیری تحصیلی، مهارت های ارتباطی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۴/۶ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۶/۹

^۲ دانش آموخته رشته مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی و معلم مقطع ابتدایی شهر تهران. sedighe.yasemi68@gmail.com

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.

^۴ دانشجوی دکتری مدیریت دولتی گرایش رفتار سازمانی مرکز تحصیلات تکمیلی دانشگاه پیام نور تهران.

Investigating the relationship between hidden curriculum and students' academic engagement and communication skills

Sedighe Yasemi¹, Fatemeh Khalvandi², Mohsen Zareie³

Objective: The present research was conducted with the aim of investigating the relationship between hidden curriculum and students' academic engagement and communication skills. **Methods:** This research is applied in terms of purpose and descriptive-correlation in terms of data collection method. The sample of the study includes 230 female students of 2nd grade high school, selected from a population of 550 students, at the city of Iven-e Gharb and was chosen by stratified random sampling according to Morgan table. The data collection tools are the researcher's questionnaire made by Pashazadeh's hidden curriculum, Jarbak's communication skills questionnaire, Pintrich's and De Groot's academic self-regulation learning strategies questionnaires, along with Dupyright's and Marin's questionnaire to measure the level of academic engagement. **Findings:** The findings of the focal correlation test indicate the confirmation of a significant relationship between the hidden curriculum and students' academic engagement and no significant relationship with their communication skills. Also, in examining the contribution of each hidden curriculum component in predicting academic engagement and communication skills, based on the results of step-by-step regression analysis, interaction (student-teacher) is the only predictive component of the hidden curriculum. It was related with 10% of explanatory power to students' academic engagement and in the same way, the components of interaction and organizational structure of the hidden curriculum, equally with 4% of explanatory power (8% in total) with knowledge communication skills.

Keywords: hidden curriculum, academic engagement, communication skills.

¹ Graduated from Kharazmi University Curriculum Studies and elementary school teacher in Tehran. sedighe.yasemi68@gmail.com

² Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University, Tehran, Iran.

³ PhD Student in Public Administration, Organizational Behavior, Center for Graduate Studies, Payame North University, Tehran.

بیان مسئله

برنامه درسی^۱ به عنوان یکی از ستون های الزامی سازه علوم تربیتی نقش بی بدیلی در عملکردهای تربیتی داشته است و حتی پا را از قلمرو رسمی بودن بیرون گذاشته، فرایندهای غیر رسمی را نیز در بر گرفته است. برنامه درسی، به منزله ظرف و ظرفیتی در نظر گرفته شده است که کارکردهای چندگانه پیدا کرده و در صدد بر آمده تا همه اتفاق های آموزشی آشکار و پنهان و شکل عملی شدن انتظارات و مقاصد آموزشی را در خود جای دهد (اسکندری، ۱۳۸۷: ۹).

برنامه درسی شامل تمام تجربیات یادگیری دانش آموز در داخل و خارج از کلاس است و سیستم های آموزشی به برنامه آموزشی کاربردی تبدیل می شوند (اورال و یازار^۲، ۲۰۱۷). به گفته دمیرل^۳ (۲۰۲۰)، برنامه درسی به عنوان مکانیسم تجارب یادگیری ارائه شده برای دانش آموزان از طریق فعالیت های برنامه ریزی شده در مدرسه تعریف می شود.

در بین انواع برنامه درسی می توان به برنامه درسی پنهان^۴ اشاره کرد. به اعتقاد آیزنر^۵، مدارس به طور همزمان مبادرت به تدریس سه برنامه می نمایند؛ برنامه درسی صریح یا رسمی، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پنهان. این برخلاف تصور رایج نسبت به مدرسه است که آن را پدیده ای تک بعدی یا تک ساختی انگاشته و مدارس را صرفاً عرصه اجرای برنامه درسی صریح می پندارند (مهرمحمدی، ۱۳۸۸: ۴۶۴). مفهوم «برنامه درسی پنهان» که به وجود یک سیستم غیررسمی اشاره دارد که بر آموخته‌ها تأثیر می‌گذارد، اولین بار توسط فیلیپ جکسون^۶ (۱۹۶۸) در کتاب زندگی در کلاس درس (پورتلی^۷، ۱۹۹۳) استفاده شد (آیچیچک^۸، ۲۰۲۱). در ادبیات، برنامه درسی پنهان به عنوان نوعی برنامه تعریف می شود که شامل دوره های نانوشته، غیررسمی، ناخواسته یا برنامه ریزی نشده، ارزش ها و دیدگاه هایی

- 1 . Curriculum
- 2 . Oral & Yazar
- 3 . Demirel
- 4 . Hidden Curriculum
- 5 . Eisner
- 6 . Phillip Jackson
- 7 . Portelli
- 8 . Aycicek

است که دانش آموزان در مدرسه کسب می کنند (لوکمن^۱، ۲۰۱۹). این امر به معنای لزوم رشد آن چیزهایی است که فراگیران در پرتو حضور در کلاس تجربه می نمایند و ضرورت دستیابی به آن چیزهایی است که آن ها در چهار دیواری محیط آموزشی فرا می گیرند. به عبارت دیگر برنامه درسی پنهان، جعبه سیاه آموزشی است که باید راهی به درون آن یافت و اسرار ناپیدای آن را در خدمت یادگیری درآورد (زارعی دنگسکی و سلیمی، ۱۳۹۹).

جرالد (۲۰۰۶) نیز معتقد است، برنامه درسی پنهان یک برنامه درسی ضمنی^۲ می باشد که بیانگر و نشان دهنده ی نگرش، دانش و رفتارهایی است که بدون قصد و به صورت غیر مستقیم توسط کلمات و اعمال، که بخش هایی از زندگی هر یک از افراد در یک جامعه است، انتقال می یابد تا جایی که ساختار فیزیکی، جو اجتماعی و ساختار سازمانی حاکم بر مدرسه را نیز در بر می گیرد.

برنامه درسی پنهان عمدتاً مورد تایید نیروهای رسمی مدرسه نیست اما می تواند نسبت به برنامه درسی رسمی یا اجرایی، تاثیری به مراتب عمیق تر بر دانش آموزان داشته باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۴۷). هورن^۳ (۲۰۰۳) و لیوسی و لاسون^۴ (۲۰۰۸) معتقدند بخش مهمی از فعالیت های تحصیلی دانش آموزان و فعالیت های آموزشی معلمان تحت تاثیر برنامه درسی پنهان است. این مفهوم، ابعاد وسیعی را شامل می شود. حتی روشی که معلم رفتار دانش آموزان را تفسیر می کند و انتظاراتی که براساس این تفسیر از رفتار آنها دارد، برنامه درسی پنهان است. این انتظارات و تفسیرها می تواند موجب موفقیت یا حتی شکست دانش آموزان شود (بیانفر، ۱۳۸۸).

از سوی دیگر، پژوهشگران، در طی بررسی های بسیاری، در جستجوی مطالعه مواردی در سطح مدرسه بوده اند که ارتباط برنامه درسی پنهان با موفقیت و درگیری تحصیلی دانش آموزان و مهارت های ارتباطی آنان را آشکار سازند که در ادامه به اختصار، به بررسی چارچوب نظری و پژوهشی این مطالعات پرداخته می شود.

-
- 1 . Lukman
 - 2 . Implicit Curriculum
 - 3 .Horn
 - 4 . Livessey & Lawson

بررسی های انجام شده (سیف، ۱۳۸۰؛ استیپک^۱، ۱۳۸۰؛ کریستیانا^۲، ۲۰۰۶؛ به نقل از کرد افشاری، ۱۳۹۱) در زمینه کاهش درگیری تحصیلی و در نتیجه عدم موفقیت تحصیلی دانش آموزان، حاکی از آن بود که عوامل مدرسه ای مانند ارتباط با همسالان، فضای فیزیکی و روانی حاکم بر مدرسه، ارتباط معلم - شاگرد که از ابعاد برنامه درسی پنهان هستند، در این زمینه تاثیر گذار هستند. لی نبرینک و پینتریچ^۳ (۲۰۰۳) درگیری تحصیلی^۴ را به کیفیت تلاشی که دانش آموزان صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، تعریف می کنند و برای آن سه بعد رفتاری^۵، شناختی^۶ و انگیزشی^۷ در نظر گرفته اند. ویلمز^۸ (۲۰۰۳) در پژوهش خود نشان داد در مدرسی که دانش آموزان از سطح بالایی از درگیری مدرسه ای برخوردارند، انتظارات بالایی از موفقیت، کاهش افت تحصیلی، جو انضباطی قوی و روابط خوب میان معلم و دانش آموز وجود دارد.

عوامل بسیاری در قالب دو مجموعه ی خانوادگی (ساختار خانواده، درآمد خانواده، اشتغال والدین، مهاجرت) و آموزشگاهی (ادراک و نگرش دانش آموز به مدرسه، فضا و موقعیت یادگیری، تخصص معلم، نامتناسب بودن معلمان از نظر صلاحیت، شایستگی و تعداد با نیازهای برنامه، ارتباط دانش آموز با معلم و ارتباط با همکلاسی ها) بر درگیری تحصیلی تاثیرگذار است (شعاری نژاد، ۱۳۷۰ به نقل از کردافشار، ۱۳۹۱). در مدرسی که برخورد معلم صادقانه و با احترام بوده است نه تنها روحیه دانش آموزان بالا بود، بلکه عملکرد علمی و عزت نفس بالاتری را نیز داشته اند (سیلور و الکساندر، ۱۳۸۰: ۶۶). دانش آموزان فاقد درگیری تحصیلی به مشارکت در فعالیت های کلاسی و کار گروهی رغبتی نشان نمی دهند و محیط کلاس برای آنان لذتی ندارد و موفقیت آنان در آموزش و یادگیری پایین است. چنین دانش آموزانی دچار افت تحصیلی می شوند و از ادامه ی تحصیل باز می مانند. دانش آموزان با درگیری

1. Stupak
2. Cristiana
3. Linnenbrink & Pintrich
4. Academic Engagement
5. Behavioral Engagement
6. Cognitive Engagement
7. Motivational
8. Willms

تحصیلی پایین احساس تعلق به محیط آموزش ندارند و غیبت های مکرر و گریز از مدرسه از نتایج آن است.

یکی از مهارت های مورد نیاز دانش آموزان، مهارت ارتباطی است. مدرسه به عنوان اولین جایگاه رسمی تجربه ی اجتماعی کودکان، باید نقشی تعیین کننده در پرورش مهارت های ارتباطی و اجتماعی داشته باشد (فاتحی زاده، ۱۳۸۰). به زعم هارجی و دیکسون^۱ (۲۰۰۴: ۶۶)، مهارت های ارتباطی، مهارت هایی هستند که از طریق آن افراد درگیر تعامل های بین فردی و فرایند ارتباط می شوند، به عبارتی فرایندی که طی آن افراد، اطلاعات، افکار و احساس خود را از طریق مبادله کلامی و غیرکلامی به یکدیگر منتقل می کنند. در پژوهش حاضر این مهارت ها شامل «درک پیام های کلامی و غیر کلامی^۲»، «نظم دهی به هیجان ها^۳»، «گوش دادن^۴»، «بینش نسبت به فرایند ارتباط^۵» و «قاطعیت در ارتباط^۶» است که اساس مهارت های ارتباطی را تشکیل می دهند (حسین چاری و فداکار، ۱۳۸۴).

بر پایه آنچه تاکنون ذکر شد و بر مبنای دیدگاه فیلیپ جکسون به عنوان اولین نظریه پرداز برنامه درسی پنهان در تایید وجود ارتباط این برنامه با مهارت های فردی و بین فردی فراگیران قابل ملاحظه است. وی در اهمیت برنامه درسی پنهان بیان می کند که این برنامه بر مهارت های خاصی تاکید می ورزد، دانش آموزان می آموزند که آرام و منضبط منتظر بمانند، خویشتندار باشند، تلاش نمایند وظیفه خود را کامل انجام دهند، شلوغ نکنند، تشریک مساعی داشته باشند، هم نسبت به همکلاسی هایشان و هم نسبت به معلمانشان متعهد باشند، مؤدبانه رفتار کنند و ... (مارجولیس، ۲۰۰۲ به نقل از فتحی و اجارگاه و چوکده، ۱۳۸۵).

وانگ و همکاران (۱۹۹۳-۱۹۹۴) نشان دادند که رفتار اجتماعی معلم با دانش آموز بر یادگیری اثر دارد و منجر به ایجاد حس عزت نفس دانش آموز و پرورش روابط دوستانه در کلاس و مدرسه می گردد. لاول و باربارا^۷ (۲۰۰۲) در پژوهشی تحت عنوان بررسی تأثیر جو اجتماعی مدرسه (یکی از ابعاد برنامه درسی پنهان) بر تعامل

-
- 1 . Hargie & Dickson
 - 2 . understanding verbal and nonverbal messages
 - 3 . Emotion regulation
 - 4 . listening
 - 5 . Being aware of communication process
 - 6 . Assertiveness
 - 7 . Lowel& barbara

دانش آموزان، نشان داد دانش آموزانی که مدرسه آن ها دارای جو اجتماعی مساعدتری است، تمایل به توافق با یکدیگر دارند. در پژوهشی دیگر، نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۷) به بررسی چگونگی اثرگذاری برنامه درسی پنهان بر انضباط دانش آموزان دوره ابتدایی پرداختند، نتایج نشان داد که در اکثر مدارس و کلاس های درس مورد مشاهده دانش آموزان تحت تأثیر آثار برنامه درسی پنهان قرار داشتند که این آثار به طور مستقیم و غیرمستقیم بر احساس تعلق به مدرسه آن ها تأثیر عمیق و پایداری می گذاشت. هاشمی پور (۱۳۹۱) و احمدزاده زهرائی (۱۳۹۱) در پژوهش های خود دریافتند که رابطه مثبت و معناداری بین برنامه درسی پنهان با عملکرد تحصیلی دانش آموزان متوسطه وجود دارد.

جستجو در ادبیات موضوع برنامه درسی نشان می دهد که برنامه های فوق برنامه درسی^۱ می توانند پیامدهای مثبتی از جمله، کاهش مشکلات رفتاری (برون^۲، ۲۰۱۰؛ هووی و همکاران^۳، ۲۰۱۰)، به دلیل حضور نظم، قوانین و مقررات موجود در این برنامه ها، نمرات بالاتر، نگرش مثبت نسبت به مدرسه (کاسدن و همکاران^۴، ۲۰۰۴)، پیشرفت تحصیلی، جلوگیری از افت تحصیلی (فریمن^۵، ۲۰۱۹) و بهبود مهارت های اجتماعی (هوی و همکاران، ۲۰۱۰) داشته باشد. از طرفی، مروری بر نظریه های برنامه درسی پنهان نظیر؛ نظریه های کارکردگرایی (صفایی موحد، حسینی مقدم و باوفا، ۱۳۹۲؛ مهر محمدی، ۱۳۸۷؛ اسکندری، ۱۳۸۷) و نظریه های پیامدی (صفایی موحد و باوفا، ۱۳۹۲) که برخاسته از نتایج مطالعاتی همچون؛ علیخانی و مهرمحمدی (۱۳۸۴) و طالب زاده، نوریان و فتحی واجارگاه (۱۳۸۲) می باشد، نشان می دهند، بستگی به نوع فرایندهای جاری در مدرسه در حین تعاملات بین معلم و دانش آموز در کلاس های درس و در مدرسه و همچنین نظم و مقررات موجود در مدرسه که در قالب ابعاد برنامه درسی پنهان مستتر هستند نیز پیامدهای مثبت و منفی متعددی را در پی دارند که بعضا مشابه پیامدهای فوق الذکر در نتایج پژوهش های مربوط به برنامه های فوق برنامه درسی می باشد. از سوی دیگر، نظریه های روانشناسی یادگیری (رویکردهای مربوط به انگیزش)، بستگی به نوع فعالیت

- 1 . extra-curricular programs
- 2 . Brown
- 3 . Howie & et. al
- 4 . Cosden & et. al
- 5 . Freeman

های جاری و سبک تعاملات موجود در کلاس درس و مدرسه به ویژه رویکردهای یادگیرنده محور که می توان در این زمینه به نظریات پیاز، ویگوتسکی و ثراندایک اشاره کرد، هم می توانند به عنوان یکی از زمینه های برنامه درسی پنهان، موجب رشد مهارت های ارتباطی و درگیری تحصیلی شوند (بیانفر، ملکی، سیف و دلاور، ۱۳۸۹). به همین دلیل است که اسکلتون (۱۹۹۷: ص ۱۸۸) بعد از برشمردن نقاط قوت و ضعف هر یک از دیدگاه های برنامه درسی پنهان، اعلام می دارد که گر چه دیدگاهش متأثر از برخی دیدگاه های موجود در ادبیات برنامه درسی پنهان است اما محصور هیچ یک از آن ها نیست و بر اساس همین تحلیل، این تعریف را از برنامه درسی پنهان ارائه می دهد که برنامه درسی پنهان مربوط به دانش، ارزش ها، هنجارهای رفتاری و نگرش هایی است که دانش آموزان در مدرسه و از طریق فرآیندهای آموزشی تجربه می کنند، این پایه ها ممکن است متضاد، غیرخطی و قطعه قطعه باشند و هر یادگیرنده این پیام ها را به روش خودش یاد می گیرد. لذا، نمی توان تنها با یک نظریه به تبیین برنامه درسی پنهان پرداخت. از این رو با در نظر گرفتن نظریات و ابعاد در نظر گرفته شده برای این نوع برنامه، بر کلیه ی تعاملات اجتماعی (تعامل معلم با دانش آموز و دانش آموزان با یکدیگر) و روابط موجود در کلاس های درس و مدرسه که تشکیل دهنده بعد اجتماعی مدرسه اند، تاکید می شود تا اثر آن ها بر جنبه های مختلف رفتاری دانش آموزان، از جمله؛ عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی، مهارت های اجتماعی، مهارت های ارتباطی، روحیه علمی، انتقادپذیری، اطاعت پذیری مورد بررسی قرار گیرد (بیانفر، ملکی، سیف و دلاور، ۱۳۸۹).

اگرچه پژوهش ها و مطالعات متعددی در ارتباط با این سه متغیر به صورت جداگانه انجام گرفته است، اما مسئله ای که در پژوهش های قبلی از نظر دور مانده و در پژوهش حاضر به آن پرداخته شده است، بررسی رابطه این سه متغیر است چرا که در برنامه های درسی دوره متوسطه آموزش مهارت های ارتباطی گنجانده نشده است. لذا سویی دیگر برنامه درسی پنهان در شکل گیری این مهارت ها تاثیرگذار است. لذا پرسش اصلی که پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به آن است این هست که آیا بین برنامه درسی پنهان با مهارت های ارتباطی و درگیری تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه رابطه وجود دارد؟

فرضیه های پژوهش

- فرضیه کلی: بین برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
- فرضیه ویژه یک: هر یک از مؤلفه های برنامه درسی پنهان می توانند، درگیری تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی نمایند.
- فرضیه ویژه دو: هر یک از مؤلفه های برنامه درسی پنهان می توانند، مهارت های ارتباطی دانش آموزان را پیش بینی نمایند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده ها، از نوع پژوهش های توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان ایوان غرب در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل می دهد که برابر با ۵۵۰ نفر بودند. حجم نمونه، براساس جدول مورگان، ۲۳۰ نفر بود که به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده های مورد نیاز پرسشنامه های ذیل به کار گرفته شد. این پرسشنامه ها بر اساس مقیاس ۵ درجه ای نوع لیکرت از درجه ۱ خیلی کم تا ۵ خیلی زیاد طراحی شده اند. ابتدا روایی محتوایی و صوری آن توسط پنج تن از متخصصان حوزه علوم تربیتی مورد بررسی و تایید قرار گرفت. سپس، جهت بررسی پایایی ابزارها، از روش محاسبه آلفای کرونباخ با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شد که نتایج آن در ادامه توضیح پرسشنامه ها گزارش شده است؛

الف) پرسشنامه برنامه درسی پنهان: برای سنجش ابعاد برنامه درسی پنهان از پرسشنامه ی محقق ساخته ای که پاشازاده (۱۳۹۲) تدوین کرده بود، استفاده شد. این پرسشنامه چهار بعد برنامه درسی پنهان ساختار فیزیکی، جوامع اجتماعی، ساختار سازمانی و کنش متقابل (معلم، شاگرد) را مورد سنجش قرار می دهد. پایایی این پرسشنامه در پایان نامه پاشازاده (۱۳۹۲) به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ است. پایایی کلی پرسشنامه مذکور در پژوهش حاضر، با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آمده است.

ب) پرسشنامه مهارت های ارتباطی جرابک (۲۰۰۴): به منظور سنجش مهارت های ارتباطی دانش آموزان، از نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه مهارت های ارتباطی که توسط جرابک (۲۰۰۴) ابداع شده، استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳۴ سوال در ۵ مولفه گوش دادن، تنظیم عواطف، درک پیام، بینش و قاطعیت است. اعتبار این پرسشنامه در پژوهش حسین چاری و فداکار (۱۳۸۴) در نمونه ای متشکل از ۷۳۳ دانش آموز و دانشجوی ایرانی با استفاده از روش آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن برای نمره کل آزمون در نمونه دانشجویان به ترتیب برابر ۰/۷۱ و ۰/۶۹ گزارش شده است. پایایی پرسشنامه مذکور با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پژوهش حاضر برابر با ۰/۷۳ شده است.

ج) پرسشنامه درگیری تحصیلی: اندازه گیری درگیری تحصیلی در دو بعد «تلاش» و «درگیری شناختی» مدنظر است. برای اندازه گیری درگیری شناختی از پرسشنامه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی تحصیلی پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) استفاده شد. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت بوده و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می سنجد. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) در بررسی روایی آن با استفاده از روش تحلیل برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند. پایایی پرسشنامه مذکور با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پژوهش حاضر برابر با ۰/۷۸ شده است. همچنین برای اندازه گیری درگیری تحصیلی در مولفه ی تلاش از پرسشنامه دوپی رایت و مارین (۲۰۰۵) که شامل ۴ گویه است، استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط دوپی رات و مارین (۲۰۰۵) برابر ۰/۷۷ است. پایایی پرسشنامه مذکور با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پژوهش حاضر برابر با ۰/۸۱ شده است.

یافته ها

قبل از آزمودن فرضیه های پژوهشی، به منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده ها از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. نتایج حاکی از نرمال بودن توزیع بود. بنابراین، می توان از آزمون های آماری پارامتریک استفاده نمود.

فرضیه کلی: بین برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
 برای آزمودن این فرضیه از آزمون همبستگی کانونی استفاده شده است. نتایج این آزمون در جدول (۲) آورده شده است.

جدول شماره ۱: آزمون همبستگی کانونی به منظور بررسی رابطه برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان

سطح معناداری	F	df خطا	فرضیه df	مقدار	اثر
.۰۰۰	۱۲.۷۱۸	۲۲۷.۰۰	۲.۰۰	۰.۱۰۰۶	اثر پیلایی
.۰۰۰	۱۲.۷۱۸	۲۲۷.۰۰	۲.۰۰	۰.۸۹۹۲۴	لامبادای ویلکز
.۰۰۰	۱۲.۷۱۸	۲۲۷.۰۰	۲.۰۰	۰.۱۱۲۰۶	اثر هتلینگ
				۰.۱۰۰۷۶	بزرگترین ریشه روی

پراکندترین آزمون در بیشتر گزارشات لامبادای ویلکز و قوی ترین آزمون که نسبت به عدم برابری پیش فرض ها مقاوم است، اثر پیلایی می باشد. همانگونه که در جدول (۱) مشاهده می شود، در این آزمون هر دو اثر پیلایی (۰.۱۰۰۶) و لامبادای ویلکز (۰.۸۹۹)، با توجه به عدد معناداری آن ها برای آماره $F (0.05 > 0.000, sig)$ ، معنادار است. مقدار لامبادای ویلکز مقدار واریانس را نشان می دهد که با مدل تبیین نمی شود، در نتیجه اندازه اثر مدل تفاضل ۱ از این مقدار، یعنی $0.10 (0.10 = 1 - 0.9)$ خواهد بود. بر این مبنای، مدل به دست آمده نشان می دهد که منبع واریانس مشترکی وجود دارد که هم پراشی دو دسته متغیر (متغیر مستقل و متغیرهای وابسته) را تبیین می کند. لازم به ذکر است که مشابهت نتایج همه آزمون زمانی اتفاق می افتد که تمامی پیش فرض های استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره در یک حجم نمونه برقرار باشد. بنابراین، نتایج هر چهار اثر بیانگر معناداری کل مدل، یعنی رابطه برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان است.

در مرحله بعد، آزمون معناداری f تک متغیره برای هر دو متغیر وابسته انجام شده که نتایج در جدول (۳) نمایش داده شده است.

جدول شماره ۲: ویژگی های حاصل از آزمون univariate F

متغیر وابسته	R ²	R ² تعدیل شده	F	سطح معناداری
درگیری تحصیلی	۰.۱۰۰۴۷	۰.۰۹۶	۲۵.۴۶۶	۰.۰۰۰
مهارت های ارتباطی	۰.۰۰۰۸	۰.۰۰۳	۱.۸۵۳	۰.۱۷۵

متغیر مستقل: برنامه درسی پنهان

همان گونه که مشاهده می شود، سطح معناداری آماره **F** برابر با ۰.۱۷۵ است که در سطح اطمینان ۹۵ درصد قابل تایید نیست. بنابراین رابطه برنامه درسی پنهان با مهارت های ارتباطی دانش آموزان معنادار نیست و در مقابل رابطه برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی دانش آموزان معنادار است (sig. 0.000 > 0.05)، و بدین معنی که برنامه درسی پنهان می تواند در سطح اطمینان ۹۵ درصد، تقریباً ۰.۱۰ درگیری تحصیلی دانش آموزان را تبیین نماید.

فرضیه ویژه یک: هر یک از مؤلفه های برنامه درسی پنهان می توانند، درگیری تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی نمایند.

برای آزمون این فرضیه از رگرسیون چند گانه به روش گام به گام استفاده شد. خلاصه نتایج رگرسیون و آزمون معناداری آن‌ها در جدول ۴ و همچنین نتایج رگرسیون گام به گام در جدول ۵ ذیل نشان داده شده است.

جدول شماره ۳: خلاصه نتایج همبستگی چند گانه بین مؤلفه های برنامه درسی پنهان با درگیری

تحصیلی دانش آموزان و آزمون معناداری آن‌ها

مدل	R	R ²	R تعدیل شده	درجه آزادی	آماره f	عدد معناداری
۱	*۰.۳۳۴	۰.۱۱۲	۰.۱۰۸	۱	۲۸.۶۱۷	۰.۰۰۰

* متغیرهای پیش بین: (عدد ثابت)، کنش متقابل

همان گونه که در جدول فوق مشاهده می شود، میزان رابطه همبستگی بین برنامه درسی پنهان از جانب مؤلفه کنش متقابل بین معلم و شاگرد و درگیری تحصیلی دانش آموزان به میزان ۰.۳۳ بوده و قدرت تبیین آن تقریباً برابر با ۱۰ درصد (R² تعدیل شده) می باشد. هر چند این میزان رابطه و قدرت پیش بینی پایین تر از حد

متوسط است. اما، با توجه به نتایج آزمون آنووا، آماره f در سطح اطمینان ۹۵ درصد حاکی از معناداری این رابطه می باشد.

نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام (جدول ۵) نشان می دهد که میزان رابطه پیش بینی شده در جدول اولیه پیشین (جدول ۳)، تنها به مؤلفه ی کنش متقابل بین معلم و شاگرد از متغیر برنامه درسی پنهان اختصاص دارد که با ضریب بتای استاندارد ۰.۳۳ می تواند حدود ۱۰ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین کند.

جدول شماره ۴: خلاصه مدل رگرسیون گام به گام در بررسی رابطه مؤلفه های برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی دانش آموزان

عدد معناداری	t	ضریب استاندارد	ضریب غیر استاندارد		مدل
		Beta	خطای استاندارد	ضریب B	
۰.۰۰۰	۱۹.۹۰۷		۳.۷۹۶	۷۵.۵۶۵	۱ عدد ثابت
۰.۰۰۰	۵.۳۴۹	۰.۳۳۴	۰.۰۵۷	۰.۳۰۵	کنش متقابل

همچنین، میزان t قابل مشاهده در جدول ۵ با عدد معناداری ۰.۰۰۰ نشان می دهد که نتایج مدل در سطح معناداری ۰.۰۵ معنادار است.

مؤلفه های ساختار فیزیکی، جو اجتماعی، و ساختار سازمانی از مؤلفه های برنامه ی درسی پنهان، به دلیل بزرگتر بودن اعداد معناداری حاصل در هر سه مؤلفه، از میزان ۰.۰۵، از مدل خارج شده اند و نتیجه گرفته می شود که این مؤلفه ها قدرت تبیین یا پیش بینی کنندگی ندارند.

فرضیه ویژه دو: هر یک از مؤلفه های برنامه درسی پنهان می توانند، مهارت های ارتباطی دانش آموزان را پیش بینی نمایند.

برای آزمودن این سوال نیز از رگرسیون چند گانه به روش گام به گام استفاده شد. ابتدا، خلاصه نتایج همبستگی چند گانه بین مؤلفه های برنامه درسی پنهان با مهارت های ارتباطی دانش آموزان و خلاصه آزمون معناداری آنووا در جدول ۶ گزارش شده و سپس، نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام در بررسی مؤلفه های برنامه درسی پنهان (ساختار فیزیکی، جو اجتماعی، کنش متقابل معلم و شاگرد و ساختار سازمانی) جدول ۶ آورده شده است.

جدول شماره ۵: خلاصه نتایج همبستگی چند گانه بین مؤلفه های برنامه درسی پنهان با مهارت های ارتباطی دانش آموزان

مدل	R	R ²	R تعدیل شده	درجه آزادی	آماره f	عدد معناداری
۱	**۰.۱۸۹	۰.۰۳۶	۰.۱۰۸	۱	۸.۴۲۷	۰.۰۰۴
۲	***۰.۲۹۱	۰.۰۸۵	۰.۰۷۷	۱	۱۰.۵۱۸	۰.۰۰۰

** متغیرهای پیش بین: (عدد ثابت)، کنش متقابل

*** متغیرهای پیش بین: (عدد ثابت)، کنش متقابل، ساختار سازمانی

جدول شماره ۶: خلاصه مدل رگرسیون گام به گام در بررسی رابطه مؤلفه های برنامه درسی پنهان با مهارت های ارتباطی دانش آموزان

مدل	ضریب غیر استاندارد		ضریب استاندارد	t	عدد معناداری
	خطای استاندارد	B ضریب			
۱ عدد ثابت	۴۰.۷۱	۹۰.۹۰۵		۲۲.۳۲۸	۰.۰۰۰
کنش متقابل	۰.۶۱	۰.۱۷۸	۰.۱۸۹	۲.۹۰۳	۰.۰۰۴
۲ عدد ثابت	۳.۹۷۵	۹۰.۶۸۶		۲۲.۸۱۲	۰.۰۰۰
کنش متقابل	۰.۰۸۷	۰.۳۹۷	۰.۴۲۲	۴.۵۷۹	۰.۰۰۰
ساختار سازمانی	۰.۱۳۰	-۰.۴۵۴	-۰.۳۲۲	-۳.۴۹۲	۰.۰۰۱

چنان که در جدول ۵ مشاهده می شود، طی دو گام، دو مؤلفه ی کنش متقابل بین دانش آموز و معلم و ساختار سازمانی مدرسه، توان پیش بینی مهارت های ارتباطی دانش آموزان را دارند. بر پایه آنچه در جدول ۶ گزارش شده، طی گام نخست، کنش متقابل بین دانش آموز و معلم با ضریب بتای استاندارد ۰.۱۸، ۴ درصد از واریانس مهارت های ارتباطی را تبیین کرده است. در گام دوم، ساختار سازمانی مدرسه با ضریب بتای استاندارد ۰.۳۲۲- به کنش متقابل (با ضریب بتای ۰.۴۲۲) افزوده شده و توان پیش بینی مهارت های ارتباطی را به ۸ درصد افزایش داده است. گرچه این میزان توان پیش بینی زیاد نیست، اما اعداد معناداری حاصل برای آماره t در جدول ۶ بیانگر معناداری توان های پیش بینی بدست آمده می باشند.

مؤلفه های ساختار فیزیکی و جو اجتماعی از مؤلفه های برنامه ی درسی پنهان، به دلیل بزرگتر بودن اعداد معناداری حاصل در هر دو مؤلفه از میزان ۰.۰۵ در سطح

اطمینان ۹۵ درصد، از مدل خارج شده اند و نتیجه گرفته می شود که این مؤلفه ها در این رابطه، قدرت تبیین یا پیش بینی کنندگی ندارند.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانش آموزان انجام شد. یافته های فرضیه کلی پژوهش گویای آن است که بین برنامه درسی پنهان و مهارت های ارتباطی دانش آموزان ارتباط معناداری وجود ندارد، اما بین برنامه درسی پنهان و درگیری تحصیلی دانش آموزان ارتباط معناداری وجود دارد. از سوی دیگر، نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که کنش متقابل (معلم- شاگرد) تنها مؤلفه پیش بین از برنامه درسی پنهان بود که با ۱۰ درصد قدرت تبیین درگیری تحصیلی دانش آموزان را دارد و به همین شیوه، مؤلفه های کنش متقابل و ساختار سازمانی از برنامه درسی پنهان به یک اندازه، با ۴ درصد قدرت تبیین (۸ درصد در مجموع) قدرت تبیین مهارت های ارتباطی دانش آموزان را دارند. در ادامه، به تفکیک به بحث در مورد هر یک از نتایج می پردازیم؛

یافته های پژوهشی فرضیه ویژه یک بیانگر آن بود که کنش متقابل (دانش آموز- معلم) به میزان ۱۰ درصد توان پیش بینی درگیری تحصیلی دانش آموزان را دارد و درصد قابل ملاحظه ی دیگر به خاطر تاثیر عوامل و متغیرهای ناشناخته شده دیگر است. در تبیین این یافته پژوهشی می توان اذعان داشت که درگیری تحصیلی دانش آموزان متأثر از عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه ای متعددی است. در ارتباط با عوامل درون مدرسه ای با افزایش تعاملات انسانی و کنش و ارتباط متقابل بین معلمان و دانش آموزان، شناخت و آگاهی معلمان از دانش آموزان بیشتر شده و از این طریق زمینه برای برقرار ارتباط عاطفی به عنوان یکی از مولفه های درگیری تحصیلی نیز بیشتر می شود. به عبارتی دانش آموزان در شبکه ای از روابط در مدرسه قرار دارند که ممکن است حمایت آمیز و یا آسیب زا باشند. این شبکه روابط اجتماعی می تواند با درگیری تحصیلی مرتبط باشد زیرا روابط اجتماعی فرد در مدرسه، ممکن است با میزان سطح فعالیت های درسی او تنظیم شود. در واقع، حمایت تحصیلی نقش بازدارنده مهمی در ابتلا به فرسودگی تحصیلی دارد (صدوقی و غفاری، ۱۳۹۷). لذا، وجود روابط میان فردی با کیفیت بالا، عملکرد تحصیلی بالاتری را از طریق بهزیستی تحصیلی سبب می شود در حالی که میزان بالای بهزیستی

تحصیلی از طریق افزایش کیفیت روابط میان فردی سبب افزایش عملکرد تحصیلی می شود (کیورو و همکاران^۱، ۲۰۲۰).

در همین راستا، جانعلی زاده و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که محیط های اجتماعی باز ۲۱ درصد از عملکرد تحصیلی دانش آموزان را تبیین می کند. همچنین احمدزاده زهرائی (۱۳۹۱)، هاشمی پور (۱۳۹۱) در پژوهش های خود نشان دادند که بین برنامه درسی پنهان با عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

یافته های پژوهشی فرضیه ویژه دو، گویای آن بود که از میان ابعاد برنامه درسی پنهان، مؤلفه کنش متقابل (دانش آموز- معلم) و ساختار سازمانی مدرسه به یک اندازه، ۴ درصد (در مجموع ۸ درصد)، توان پیش بینی مهارت های ارتباطی دانش آموزان را دارند. با توجه به اینکه، پژوهشی که به طور مستقیم به ارتباط بین برنامه درسی پنهان با مهارت های ارتباطی دانش آموزان پرداخته شده باشد، یافت نشد. لذا، نمی توان در مورد تطابق یا عدم تطابق این یافته با یافته های سایر پژوهش های انجام شده اظهار نظر کرد. اما پژوهش های بسیاری وجود دارد که به صورت غیر مستقیم با نتایج این پژوهش در ارتباط هستند. از جمله پژوهش لاول و باربارا (۲۰۰۲) که نشان داد تمایل به توافق در دانش آموزان در مدرسی که دارای جو اجتماعی مساعدتری هستند، بیشتر است. پژوهش هاشمی (۱۳۹۱)، حاکی از آن بود که در میان مؤلفه های برنامه درسی پنهان، مؤلفه ساختار سازمانی از قدرت پیش بینی بیشتری در مهارت های اجتماعی دانش آموزان برخوردار است. همچنین، یافته های پژوهش بروگی (۱۳۹۰) به این نکته اشاره دارد که از میان مؤلفه های برنامه درسی پنهان، مؤلفه معلم و راهبردهای تدریس بیشترین تاثیر را بر عواطف دانش آموزان دارد. بیانگر (۱۳۸۸) در پژوهش خود با عنوان تبیین اثر برنامه درسی پنهان بر بازده های عاطفی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دریافت که بین مؤلفه های برنامه درسی پنهان محیط اجتماعی و فیزیکی مدرسه با بازده های عاطفی یادگیری همبستگی معنادار وجود دارد.

در بخش مؤلفه ی پیش بین دوم، یعنی ساختار سازمانی مدرسه، نیز پژوهش های غیر مستقیم زیادی ارتباط آن با مهارت های ارتباطی دانش آموزان را مورد تأیید قرار

^۱ . Kiuru & et all

داده اند. ساختار سازمانی مدرسه اشاره به میزان پیچیدگی، رسمیت و تمرکز در فعالیت ها و وظایف در میان کادر مدرسه دارد (علاقه بند، ۱۳۹۵). همان گونه که نتایج نشان داد جهت رابطه این مؤلفه با مهارت های ارتباطی دانش آموزان منفی است. در تبیین این یافته پژوهشی می توان اذعان داشت که هر چه میزان پیچیدگی، رسمیت و تمرکز در فعالیت ها و وظایف در میان کادر مدرسه کمتر باشد، مهارت های ارتباطی دانش آموزان قوی تر و بیشتر بوده و بالعکس هرچه محیط و جو مدرسه بسته و دارای قوانین سخت و فشرده باشد و تعاملات میان معلمان و دانش آموزان و کارکنان در آن محدود باشد، مهارت های ارتباطی نیز در آن پایین است. لذا، مؤلفه های جو حاکم بر مدارس از جمله عوامل موثر بر مهارت های ارتباطی دانش آموزان است. در همین راستا، وانگ و همکاران (۱۹۹۴-۱۹۹۳) نشان دادند که رفتار اجتماعی معلم با دانش آموز بر یادگیری اثر دارد و منجر به ایجاد حس عزت نفس دانش آموز و پرورش روابط دوستانه در کلاس و مدرسه می گردد. همچنین، پژوهش وان دالن (۱۹۹۹؛ به نقل از سلطانی عربشاهی، ۱۳۸۳) اثربخشی و کارآیی برنامه مهارت های ارتباطی مورد مطالعه قرار داد و مهم ترین عامل یادگیری مهارت ها، ابتدا محتوای برنامه و پس از آن مهارت های تدریس و فنون آموزشی آموزش دهندگان بیان گردید.

این مطالعه با محدودیت هایی روبه رو بوده است که از جمله مهم ترین آن ها می تواند به زیاد بودن تعداد سوال های پرسشنامه اشاره کرد که باعث خستگی دانش آموزان در پاسخگویی به آن ها شده است. از دیگر محدودیت های این پژوهش می توان به عدم بررسی دانش آموزان پسر اشاره کرد. ممکن است، بین دانش آموزان دختر و پسر به لحاظ متغیرهای مورد بررسی، تفاوت هایی وجود داشته باشد که نتایج و یافته های این مطالعه را تحت تاثیر قرار داده باشند. لذا، پیشنهاد می شود در مطالعات آتی به تفاوت جنسیت در این بررسی ها پرداخته شود و همچنین، با توجه به وجود رابطه مثبت بین برنامه درسی پنهان با درگیری تحصیلی دانش آموزان، پیشنهاد می شود با برگزاری جلسات هم اندیشی و دانش افزایی معلمان در سطح مدارس، مناطق و استان ها، با حضور متخصصان دانشگاهی در حوزه برنامه درسی، آگاهی معلمان و مدیران و دست اندرکاران تعلیم و تربیت نسبت به برنامه درسی پنهان و تاثیری که بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دارند، افزایش یابد. علاوه بر این، با توجه به وجود رابطه معنادار بین کنش متقابل (دانش آموز و معلم) و ساختار

سازمانی مدرسه با مهارت های ارتباطی دانش آموزان، زمینه ایجاد تعامل مثبت و سازنده بین معلمان و دانش آموزان، دانش آموزان با دانش آموزان، دانش آموزان با مدیران توسط مسئولان و کارکنان مدرسه با طراحی و اجرای برنامه های متنوع و گوناگون از جمله، روش های تدریس فعال، چیدمان کلاسی مناسب و متفاوت با موضوعات درسی، بازدیدهای علمی، دادن تکالیف تیمی و فرایند محور به دانش آموزان، درگیر کردن آنان در مشارکت جهت مدیریت بخشی از وظایف و مسئولیت های مدرسه که در ارتباط مستقیم با آنان است و ... ایجاد شود تا شرایط لازم برای ارتباط هر چه موثرتر بین دانش آموز و معلم فراهم شده و همچنین از میزان پیچیدگی، رسمیت و تمرکز در فعالیت ها و وظایف در میان کادر مدرسه کاسته شود و زمینه مشارکت دانش آموزان و تقویت مهارت های ارتباطی آنان نیز فراهم گردد.

منابع و ماخذ

- احمد زاده زهرائی، عبدالجلیل. (۱۳۹۱). *رابطه برنامه درسی پنهان با تربیت شهروندی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر متوسطه شهرمیناب در سال تحصیلی ۹۱-۹۰*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- اسکندری، حسین. (۱۳۸۷). *برنامه درسی پنهان*. تهران: انتشارات نشر سیما.
- بیانفر، فاطمه. (۱۳۸۸). *تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس در دوره ی راهنمایی تحصیلی بر بازده های عاطفی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و ارائه مدل در خصوص عوامل اثرگذار این برنامه*. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی.
- بیانفر، فاطمه و ملکی، حسن. (۱۳۹۳). *برنامه درسی پنهان و بازده های عاطفی یادگیری*. تهران: انتشارات آبیژ.
- بروغی، الهه. (۱۳۹۰). *بررسی آثار پنهان مؤلفه های برنامه درسی برعواطف دانش آموزان مقطع ابتدایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- پاشازاده، الهه. (۱۳۹۲). *بررسی رابطه بین برنامه درسی پنهان با سازگاری اجتماعی دانش آموزان متوسطه نظری شهرستان باکو*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی.
- جانعلی زاده، حیدر. شارع پور، محمود و کاشفی راد، رضا. (۱۳۹۱). *بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان*. *مجله مطالعات جامعه شناختی جوانان*، ۳ (۸): ۵۹-۸۲.

- حسین چاری، مسعود و فداکار، محمد مهدی. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر دانشگاه بر مهارت های ارتباطی بر اساس مقایسه دانش آموزان و دانشجویان. *مجله دانشور رفتاری*، ۱۲ (۱۵): ۳۳-۲۱.
- زارعی دنگسرسی، فاطمه و سلیمی، لادن. (۱۳۹۹). برنامه درسی پنهان و پیدا در پیگیره آموزش عالی. *فصلنامه پژوهش های برنامه ریزی آموزشی و درسی*، ۱۰ (۲): ۵۰-۳۱.
- سلطانی عرب شاهی، سیدکامران. عجمی، آزیتا و سیابانی، ثریا. (۱۳۸۳). بررسی چگونگی یادگیری مهارت های ارتباطی پزشک بیمار در دانشگاه علوم پزشکی ایران و کرمانشاه: از دیدگاه کارآموزان و کارورزان و اساتید. *مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران*، ۱۱ (۴۰): ۲۳۰-۲۲۳.
- سیلور، جی گالن. الکساندر، ویلیام ام و لوئیس، آرتور. (۱۳۸۰). *برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*، ترجمه خوی نژاد. مشهد: موسسه چاپ و انتشارات آستان مقدس.
- صدوقی، مجید و غفاری، عذرا. (۱۳۹۷). رابطه حمایت تحصیلی با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان با نقش واسطه ای کیفیت زندگی در مدرسه. مدیریت مدرسه، ۱۶ (۱): ۲۰۶-۲۲۶.
- صفایی موحد، سعید و باوفا، داوود. (۱۳۹۲). به سوی فرا نظریه ای دیگر برای شناخت برنامه درسی پنهان، پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۰ (۱۰): ۹۶-۷۶.
- صفایی موحد، سعید. حسینی مقدم، ابوالفضل و باوفا، داوود. (۱۳۹۲). برنامه درسی پنهان. تهران: جهاد دانشگاهی، واحد خوارزمی.
- طالب زاده نوبریان، محسن. صالح صدق پور، بهرام و کرامتی، انسی. (۱۳۸۷). بررسی تاثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت های اجتماعی دانش آموزان. *فصل نامه مطالعات درسی*، ۲ (۸): ۴۸-۲۳.
- فاتحی زاده، مریم. (۱۳۸۰). *بررسی عملکرد مدارس در پرورش مهارت های اجتماعی*. اصفهان شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اصفهان.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی*. تهران: انتشارات مهربان.
- فتحی واجارگاه، کوروش و چوکده، سکینه. (۱۳۸۵). شناسایی آسیب های تر بیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن

- شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۵ (۱۷): ۹۳-۱۳۲.
- کردافشاری، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی درگیری تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان براساس ترجیح سبک تدریس آنان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۸). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، تهران: به نشر.
- مهر محمدی، محمود، (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان در برنامه درسی: نظرگاه ها، رویکرد ها و چشم اندازها. ویراست دوم تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها.
- نوروزی چگینی، بهزاد؛ شیخی فنیقی، علی اکبر؛ عصاره، علیرضا و زارعی، اقبال. (۱۳۹۷). تبیین اثر برنامه درسی پنهان بر انضباط دانش آموزان دوره ابتدایی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۵ (۵۹): ۹۴-۷۵.
- هاشمی، عالییه السادات. (۱۳۹۱). نقش برنامه درسی پنهان در تربیت اجتماعی دانش آموزان دوره متوسطه نظری شهر بندرعباس. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- هاشمی پور، سیدمحسن. (۱۳۹۱). رابطه برنامه درسی پنهان با رشد اعتقادی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر حاجی آباد در سال تحصیلی ۹۲-۹۱. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- Aycicek, B. (2021). Metaphorical Perceptions of High School Teachers Regarding the Hidden Curriculum. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 280-293.
- Brown, M. D. (2000). Science or soccer? -- how important are extracurricular activities? Retrieved February 13, 2011, *from Education World website: http://www.educationworld.com/_curr/shtml*.
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory into Practice*, 43(3), 220-226.
- Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43 – 59.
- Demirel, Ö. (2020). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. *Pegem Atf İndeksi*, 1-398.

- Jerald, C.D. (2006). *School Culture: The Hidden Curriculum*. Washington, DC: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. It retrieved from www.centerforcsri.org.
- Howie, L. D., Lukacs, S. L., Pastor, P. N., Reuben, C. A., & Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *Journal of School Health*, 80(3), 119-125.
- Hargie, O.; Dickson, D. (2004). *Skills interpersonal communication research, theory and practice*, Rutledge. New York, U. S.A.
- Kiuru, N., Wang, M. T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of youth and adolescence*, 49(5), 1057-1072.
- Linnbrinc, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy belief I Student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Lowel, M.; & Barbara, M. (2002). Teaching secondary student with mild learning and behavior problem. *Methods, materials, strategies*. Second edition New York: mpvi, Aven, A. publish.
- Lukman, L. (2019). Implementing The Hidden Curriculum in EFL Classroom. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 7(2).
- Oral, B., & Yazar, T. (2017). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. *Ankara, Pegem Akademi*.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum studies*, 5(2), 177-193.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V.(1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Willms, J (2003). Student engagement at school: a sense of belonging and participation: result from PISA 2000, OECD, (Paris).
- Wang, Margaret. C. Haetel, Geneva. D. and Walber. J. (1993-1994). What Helps students learn? *Education Leadership*. P.p:74-79.

فرا تحلیل مطالعات انجام شده پیرامون نقش نهاد خانواده در بزهکاری، جرم و اعتیاد به مواد مخدر فرزندان^۱

فرزاد پرهوده^۲

چکیده

مقدمه: با توجه به نتایج متفاوت مطالعات انجام شده در زمینه رابطه نهاد خانواده و بزهکاری‌های اجتماعی و جرم فرزندان و متغیر بودن اندازه‌های اثر در آنها، این مطالعه با هدف، فرا تحلیل مطالعات انجام شده در زمینه نقش نهاد خانواده (محیط، ناسازگاریها، تنش‌ها، رفتار و اعمال آنها) در بزهکاری، جرم و اعتیاد فرزندان صورت گرفته است. **روش تحقیق مطالعه حاضر؛** فرا تحلیل بوده است. فرا تحلیل به دنبال تحلیل تحلیل هاست. بدین صورت که نتایج از مطالعات انجام شده توسط پژوهشگران را جمع آوری، ترکیب، تحلیل و در نهایت به نتیجه منسجمی از مجموع مطالعات با استفاده از روش‌ها و آزمونهای تحلیلی می‌رسد. جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی مطالعاتی بوده است که در زمینه جرم، بزهکاری و اعتیاد طی سالهای ۱۴۰۱-۱۳۹۰ انجام شده بود و در نهایت با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۱۰ مورد از مطالعاتی که منطبق با موضوع مورد تحلیل و متناسب برای ورود به فرا تحلیل بودند، انتخاب شدند. به منظور تدوین خروجی نتایج و تحلیل از نرم افزار 'CMA2' استفاده است. **یافته‌ها و نتیجه گیری؛** با توجه به یافته‌های خروجی شاخص Q کوکران و سطح معناداری (۰.۰۰۰) و رد فرض صفر (H0) ناهمگنی مطالعات تأیید و برای ادامه فرایند تحلیل از مدل اثر تصادفی استفاده شده است. میزان اندازه اثر کل در مدل اثر تصادفی (۰.۶۵۶) بوده است که با توجه به نقاط برش شاخص کوهن این مقدار در سطحی مطلوب و بزرگ برآورد شده است. بنابراین نقش خانواده در بزهکاری، جرم و اعتیاد فرزندان با ضریب همبستگی یا اندازه اثر کل (۰.۶۵) در فاصله اطمینان حداقل (۰.۵۲) و حداکثر (۰.۷۵) و با توجه به سطح معناداری (۰.۰۰۰) با اطمینان (۰.۹۹) تأیید می‌شود. همچنین با توجه به مقادیر شاخص رگرسیون اگر و مقدار P مرتبط به عنوان مهمترین شاخص سوگیری فرا تحلیل و نمودار کیفی، تقارن پراکندگی و عدم سوگیری انتشار مطالعات مورد بررسی، با سطوحی از کمترین انحراف استاندارد در سطحی نسبی تأیید شده است.

واژگان کلیدی: خانواده، بزهکاری، جرم، اعتیاد، فرا تحلیل، اندازه اثر، سوءگیری انتشار.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۴/۹ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۶/۲۴

^۲ دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، دبیر جامعه

شناسی، کرمانشاه، ایران. fparhode66@gmail.com

Meta-analysis of the studies conducted around The role of the family institution in children's delinquency, crime and drug addiction

Farzad Parhodeh¹

Introduction: Considering the different results of the studies conducted in the field of the relationship between the family institution and social delinquencies and children's crime and the variability of the effect sizes in them, this study aims to; The meta-analysis of the studies conducted in the field of the role of the family institution (environment, incompatibilities, tensions, their behavior and actions) in children's delinquency, crime and addiction has been done. **The research method** of the present study; It has been meta-analysis. Meta-analysis follows the analysis of analyses. In this way, the results of the studies conducted by the researchers are collected, combined, analyzed and finally a coherent result is reached from all the studies using analytical methods and tests. The statistical population of the current research was all the studies that were conducted in the field of crime, delinquency and addiction during the years 1390-1401, and finally, using the purposeful sampling method, 10 of the studies that were relevant to the subject of analysis and suitable for entering the meta-analysis were selected. "CMA2" software is used to compile the output of the results and analysis. **findings and conclusions;** According to the output findings of Cochran's Q index and the significance level (0.000) and rejection of the null hypothesis (H0), the heterogeneity of the studies was confirmed and the random effect model was used to continue the analysis process. The total effect size in the random effect model was (0.656), which according to the cut points of Cohen's index, this value is estimated at a favorable and large level. Therefore, the role of the family in children's delinquency, crime and addiction is confirmed by the correlation coefficient or total effect size (0.65) in the minimum (0.52) and maximum (0.75) confidence interval and according to the significance level (0.000) with confidence (0.99). Also, according to the Egger regression index values and the related P value as the most important index of meta-analysis bias and the funnel plot, the symmetry of dispersion and lack of publication bias of the studied studies has been confirmed with levels of the lowest standard deviation at a relative level.

Keywords: family, delinquency, crime, addiction, meta-analysis, effect size, dissemination abuse.

¹ PhD student in Sociology of Iran, Bu Ali Sina University of Hamadan, Secretary of Social Sciences, Kermanshah, Iran. fparhode66@gmail.com

مقدمه و بیان مسئله

یکی از مسائلی که در دنیای مدرن افراد یک جامعه درگیر آن هستند گرایش به جرم و بزهکاریهای اجتماعی به شکل‌های مختلف از جمله؛ اعتیاد به مواد مخدر، الکلیسم، وندالیسم، پرسه زنی‌های شبانه، تجاوز، نزاع، آتش افروزی و غیره بوده است. وقوع بزهکاریهای اجتماعی و جرایم بخصوص در جوانان و نوجوانان به یک نگرانی اجتماعی بزرگ تبدیل شده است که ناشی از عوامل مختلف در سطوح خرد و کلان است. که کشور ما هم از این قاعده مستثنی نبوده و همواره در سراسر کشور بارها شاهد وقوع چنین پدیده‌هایی بوده‌ایم.

بزهکاری در معنای لغوی خود، عملی اشتباه است که ناشی از ترک تکلیف قانونی یا انجام عمل اشتباهی است که قابل جرم انگاری نیست و این اصطلاح بیشتر برای کودکان و خردسالان به کار می‌رود. بزهکاری اما از نظر اصطلاحی معنایی بسیار نزدیک به جرم دارد، اما دلیل اطلاق آن برای سنین پایین، این است که به دلیل روح ساده و لطیف آنها، مجرم و مجرم تلقی کردن آنها، ناشایست است و به همین دلیل از واژه بزهکار برای اعمال مجرمانه آنها استفاده می‌شود. و در مواردی نیز اصطلاح بزهکار به فردی اطلاق می‌شود که مرتکب جرمی نشده باشد، اما عموماً فردی ضد اجتماعی است (جعفری لنگرودی، ۱۳۸۶).

در دوره‌های مختلف زندگی انسان، اگرچه برخی سنت‌ها و آداب و رسوم را نادیده گرفته و قانون را زیر پا گذاشته یا مرتکب جرم شده‌اند، اما بزهکاری هرگز یکی از معضلات حاد اجتماعی نبوده است. در قرون اخیر افزایش بزهکاری به ویژه ارتکاب جرایم خشن به عنوان یکی از معضلات اجتماعی مطرح شده و افکار عمومی را به شدت نگران کرده است. بر اساس گزارش‌های سازمان ملل، سالانه نرخ جرم و جنایت در جهان ۵٪ افزایش می‌یابد که بیشتر از نرخ رشد جمعیت است. جرایم علیه اموال که معمولاً ۷٪ جرایم را تشکیل می‌دهند، ۳٪ افزایش یافته است که ۶۰ تا ۷۰ درصد این جرایم توسط کودکان و نوجوانان کمتر از ۱۸ سال انجام شده است. سن اعتیاد به ۱۲ تا ۱۴ سالگی کاهش یافته و انحرافات در کودکان کمتر از ۱۰ سال در حال افزایش است (اگنیو و برزینا^۱، ۱۹۹۷).

پیشرفت تکنولوژی زندگی سنتی جوامع مختلف را دگرگون کرده و نظام جهانی شهرها و روستاها را تغییر داده است. پیشرفت در حمل و نقل، شبکه‌های مخابراتی و رسانه‌های جمعی در دورافتاده ترین نقاط جهان، روستاییان را از مزایا و راحتی زندگی شهری آگاه ساخته و آنها را تشویق به کوچ به شهرها کرده است تا از کار طاقت فرسای روستا رهایی یابند. نامبردگان در

¹ . Agnio and Barzina

بدو ورود به شهرها به دلیل کمبود مسکن و عدم توانایی در اجاره مسکن، مجبور به اسکان در حاشیه شهرها هستند. این افراد در اشتغال با مشکلات عدیده‌ای مواجه هستند، شرایط سخت زندگی در شهرها در کنار اقشار کم درآمد و بیکاری آنها را تحت فشار قرار می‌دهد (عوامل بیرونی). از این رو برای کسب درآمد فرزندان مجبور به کار در مشاغل کاذب می‌شوند. کودکان و نوجوانان که طبیعتی منعطف دارند، به دلیل اینکه سعی در حذف آداب و رسوم سنتی و ارتباطات انسانی و عاطفی دارند، تحت تأثیر عوامل اجتماعی قرار می‌گیرند و به تدریج اعمال و رفتار خود را تغییر می‌دهند. این امر باعث درگیری بین دو نسل می‌شود و سرآغاز درگیری‌ها و اختلافات بین اعضای خانواده می‌شود و محیط را متشنج می‌کند. در این شرایط هیچ نهادی برای رشد و تکامل شخصیت کودک وجود ندارد. کودکان و نوجوانان از خانه فرار و به خیابان ورود کرده و در چنگ دوستان ناباب گرفتار خواهند شد. علاوه بر وضعیت اسفبار خانواده فقدان محبت، سوء تغذیه، بی توجهی به مراقبت‌های بهداشتی، عدم دسترسی به تفریح، بیکاری و... نیز عواقب جدی برای کودک ایجاد می‌کند (ویدوم، ۱۹۸۹).

همه دانشمندان علوم اجتماعی اعم از جامعه‌شناسان یا روانشناسان بیش از هر عامل دیگری بر آگاهی از خانواده و اهمیت بی بدیل آن تاکید دارند. اگرچه از تأثیر مدرسه، گروه همسالان، رسانه‌های جمعی و... غافل نمی‌شوند، اما نقش خانواده را مؤثرتر می‌دانند. زیرا فرد فرآیند فرهنگ پذیری را در خانواده می‌آموزد و خانواده ابتدایی ترین مکان شکل‌گیری رفتارهای فردی و تکامل افراد است. در حالی که سایر عوامل بیشتر در اجتماعی شدن افراد دخیل هستند. فروید معتقد بود که شخصیت انسان از سه جزء تشکیل شده است: نهاد، خود و فراخود بازنمایی درونی شده ارزش‌ها و اخلاقیات جامعه است که توسط والدین آموزش داده شده است. سوپرایگو در واقع وجدان فرد است و درباره درستی یا نادرستی اعمال فرد قضاوت می‌کند (گاربارینو و پلانتز^۱، ۱۹۸۶). بنابراین، از آنجایی که پیوندها و روابط بین اعضای خانواده با روابط رایج خارج از خانواده بسیار متفاوت است و فرد از بدو تولد تحت تأثیر آنها قرار می‌گیرد و همچنین به دلیل تأمین بسیاری از نیازهای روانی و مادی توسط این نهاد، بعنوان پشتوانه بزرگ انسان برای حضور در جامعه بزرگتر تلقی می‌شود و به همین علل نقش آن از همه عوامل محیطی مهمتر است. طبیعتاً هر چه تفاوت بین والدین و نوجوانان بیشتر باشد، رفتارهای ناسازگار ضد اجتماعی بیشتری از خود نشان خواهند داد. ویژگی‌هایی مانند مسئولیت پذیری، عشق، ثبات و استقلال تنها در افرادی دیده می‌شود که دارای عزت نفس مثبت و روابط خانوادگی خوب هستند و به دنبال روابط خوب، احساس امنیت، محیط خانه را

^۱ . Garbarino and Plantz

نسبت به افراد دلسوزتر می‌کند و افراد از طریق آن هویت خود را توسعه می‌دهند. (شمببیتا، ۱۳۸۹). رفتارهای والدین و اعضای خانواده نیز در نوع واکنش افراد مؤثر است. این واکنش‌ها نقش بسزایی در زمینه شکل‌گیری شخصیت در بزرگسالی دارند. نوجوانان در این سن باید خودشناسی و استعدادهای خود را بشناسند و این مستلزم حضور والدین است که می‌خواهند در این راه به آنها کمک کنند. در غیر این صورت آنها به طور غیر فعال در جامعه درگیر خواهند شد (گاسین^۱، ۱۹۰۰). اینجاست که مشکل نحوه تربیت افراد به وجود می‌آید.

این مطالعه از آنجایی حائز اهمیت است که نگرانی افراد یک جامعه به شدت تحت تأثیر شرایط اجتماعی، اقتصادی، روحی و روانی، محیطی و خانوادگی قرار دارد. از آنجایی که نیروی انسانی یک جامعه، آینده آتی آن ملت هستند و پیشرفت یک ساختار نیازمند سلامت روحی، روانی، محیطی و جسمی افراد آن جامعه است، بنابراین باید در راستای برآورده کردن نیازهای عاطفی، مادی و شرایط زندگی برای اعضای سازنده یک جامعه گام برداشت. همچنین نتیجه ممکن است برای افراد جامعه در بهبود رفتار خود برای بازپروری مفید باشد و آنها بتوانند اهمیت خود را بعنوان نیروی سازنده و مؤثر در توسعه کشور درک کنند که کاملاً این امر، نوعی احساس تعهد و مسئولیت را در آنها ایجاد می‌کند. همچنین از این اطلاعات می‌توان در راستای تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی و درمانی در سطوح مختلف رسمی و غیر رسمی جامعه از خانواده تا مدارس، دانشگاه‌ها و مراکز مشاوره و روان‌درمانی به منظور پیشگیری از جرم، بزهکاری و پدیده‌هایی نظیر اعتیاد و کاهش میزان اثرهای منفی عوامل خانوادگی در بزهکاری فرزندان یک جامعه استفاده کرد. بنابراین، مطالعه حاضر باهدف فراتحلیل مطالعات انجام شده در زمینه نقش خانواده در سوق دادن فرزندان به سمت جرم و بزهکاری انجام شده است.

ادبیات نظری پژوهش

رویکردهای فردگرایانه زیست‌شناختی و روان‌شناختی^۲ بر روی عوامل شخصیتی، رفتاری و زیستی و به طور کل انحراف را ناشی از ویژگی‌های فردی دانسته‌اند. از نگاه روانشناسی و زیستی بزهکارانی که دارای اختلالات روانی هستند به سه گروه عمده تقسیم می‌شوند؛ بزهکاران روان رنجور (دارای وسواس تفکر و عمل هستند و معمولاً دزدان بیمارگونه و ولگردان پرسه زن را شامل می‌شود)، بزهکاران دارای اختلال منش (ستیزه جو، تحریک پذیر، دنبال

^۱ . Gasin

^۲ . Biology and Psychology

لذت‌های آنی، به لحاظ احساسی بی تفاوت و مرتکب انواع بزهکاریهای اجتماعی می‌شوند) و بزهکاران روان پریش (این گروه دارای اختلالات دوقطبی، نقایص عقلی و آسیب‌های فکری شدید، معمولاً آگاهی آنچنان از خود ندارند و مرتکب رفتارهای مثل تجاوز جنسی و قتل عمد می‌شوند) (محمدی اصل، ۱۳۸۵: ۱۱۰-۱۰۹ و ۵۵).

جامعه‌شناسان اغلب رفتار انحرافی را خارج از ویژگی‌های فردی دیده و بر زمینه‌های گروهی متمرکز شده‌اند. جامعه‌شناسان معتقدند که میزان قابل توجهی از جرم و جنایت و رفتار انحرافی ماهیت اجتماعی داشته و به نهادها و سازمان‌های اجتماعی وابسته‌اند. آن‌ها بر روابط درونی میان هم‌نوابی و انحراف در زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی متفاوت تأکید داشته و اغلب به پدیده جرم و جنایت و بزهکاری به عنوان امری نسبی می‌نگرند. زیرا به خصوص جوامع مدرن، حاوی تعداد زیادی خرده فرهنگ‌های متفاوت هستند و رفتاری که نسبت به موقعیت خرده فرهنگی خاص هم‌نوا تلقی می‌شود، ممکن است در زمینه‌های خرده فرهنگی دیگر به عنوان رفتاری انحرافی شناخته شود (گیدنز^۱، ۱۳۷۳: ۱۳۹).

تئوری‌های جامعه‌شناختی^۲، براساس طبقه‌بندی "هاگان"^۳ "از نظریات جامعه‌شناسی انحراف، به سه رویکرد تقسیم شده است که عبارتند از: ۱. رویکرد کارکردی ساختی^۴ ۲. رویکرد کنش متقابل نمادین^۵ ۳. رویکرد تضاد^۶.

تئوری‌های کارکردگرایی ساختاری بر روی نهادهایی مانند خانواده و مدرسه که به اجتماعی کردن افراد به منظور هم‌نوا کردن رفتار آن‌ها با ارزش‌های اصلی جامعه می‌پردازند، تمرکز می‌کند. این نظریه‌ها به این مسئله می‌پردازند که چرا برخی از افراد از طریق انجام رفتارهای انحرافی به مقابله با توافق‌های جمعی می‌پردازند؟ چرا بعضی از افراد از ارزش‌هایی که برای اکثریت جامعه مهم است، سرپیچی می‌کنند؟ نظریه‌های یادگیری اجتماعی، کنترل، بی‌سازمانی اجتماعی، فرصت‌های متفاوت، خرده فرهنگی و آنومی که زیر مجموعه این رویکرد می‌باشند، به این سؤالات به شیوه‌های متفاوت پاسخ می‌گویند. از نظر تعامل گرایان، کجرو یا منحرف به کسی اطلاق می‌شود که از جانب سایر افراد جامعه مورد مؤاخذه قرار گرفته باشد. این دیدگاه به فرد کجرو، انگیزه‌ها، فشارها و تعامل بین او و کسانی که وی را منحرف قلمداد می‌کنند، توجه دارد. تعامل گرایان، چگونگی و عللی که، اشخاص و گروه‌ها

1. Giddens

2. Sociological

3. Hagan

4. Constructive function

5. Symbolic interaction

6. Conflict

منحرف دانسته می شوند را مورد بررسی قرار می دهند. تئوری های کنش متقابل نمادین رفتار انحرافی، از تأکید بر ارزش‌ها به تأکید بر معناها و تعاریف برای تبیین رفتار انحرافی تغییر جهت داده‌اند و در مواردی برخی از آن‌ها، از این امر پا فراتر گذاشته و توجه اصلی‌شان را از تأکید بر معناها و تعاریف کسب شده جهت انجام رفتارهای انحرافی توسط منحرفان به طرف تمرکز بر نقش‌هایی که عوامل رسمی کنترل اجتماعی در تحمیل معانی و تعاریف نمادین رفتار انحرافی بر افراد بازی می کنند، تغییر داد ه‌اند. سرانجام رویکرد تضادگرا که به نوعی با نظریه های برچسب زنی ارتباط دارند، اغلب روی نقش گروه های اجتماعی مسلط در تحمیل برچسب های قانونی بر اعضای گروه های اجتماعی حاشیه ای تمرکز می کنند و سعی دارند به این سؤال جواب دهند که چرا و چگونه این اتفاق می افتد؟ در این تئوری‌ها، نابرابری و ظلم به عنوان علل بزهکاری دانسته شده است (گلیچین، ۱۳۸۵: ۱۲۷).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد، غالباً بین بزهکاران و والدینشان ارتباط و درک متقابل و یا محبت وجود ندارد. والدین از فرزندان خود چندان انتظاری ندارند و در بین این خانواده‌ها بی‌اعتنایی، سهل‌انگاری و اختلاف عقیده زیادی وجود دارد. گرچه مطالعات نشان می‌دهد که بین از هم پاشیدگی خانواده‌ها و میزان وقوع بالای بزهکاری ارتباطی وجود دارد، اما در عین حال نتیجه تحقیقات در این زمینه نشان داده است که احتمال وقوع بزهکاری در خانواده‌هایی که از هم پاشیده نیستند ولی خصومت متقابل، بی‌اعتنایی و بی‌احساسی بین آنها وجود دارد، بیشتر از خانواده‌های از هم پاشیده‌ای است که بین آنها محبت و حمایت متقابل وجود دارد (کیگان و دیگران، ۱۳۷۴: ۶۱۷).

اندرسون^۱ (۲۰۰۰)؛ فرآیندهای اجتماعی زیادی وجود دارد که اساساً به مواجهه و یادگیری رفتار پرخاشگرانه و خشونت آمیز کمک می‌کند. شکست در موفقیت‌های اجتماعی و تحصیلی به طرق مختلف باعث ایجاد ناامیدی می‌شود. این مشکلات معمولاً به دلیل شدت پرخاشگری بسیار زیاد ایجاد می‌شود که منجر به برخوردهای آزاردهنده با والدین، مربیان و... می‌شود. در عواقب این امر، کودکان بیشتر وقت خود را با سایر افراد ناسازگار می‌گذرانند. الگوی رفتار پرخاشگرانه بیشتری دارند. این عوامل عبارتند از: شرایط اقتصادی پایین، منطقه بهم ریخته، هم‌تایان مجرم، عدم نظارت صحیح و ایمن، قرار گرفتن در معرض برنامه‌های خشونت آمیز. والدین جنایتکار و حمایت اجتماعی ضعیف و غیره. تفاوت‌های افراد نیز از طریق پرخاشگری و خصومت آنها تشخیص داده شده است. دموت و براون^۲ (۲۰۰۴)؛ به دلیل عدم کنترل والدین و

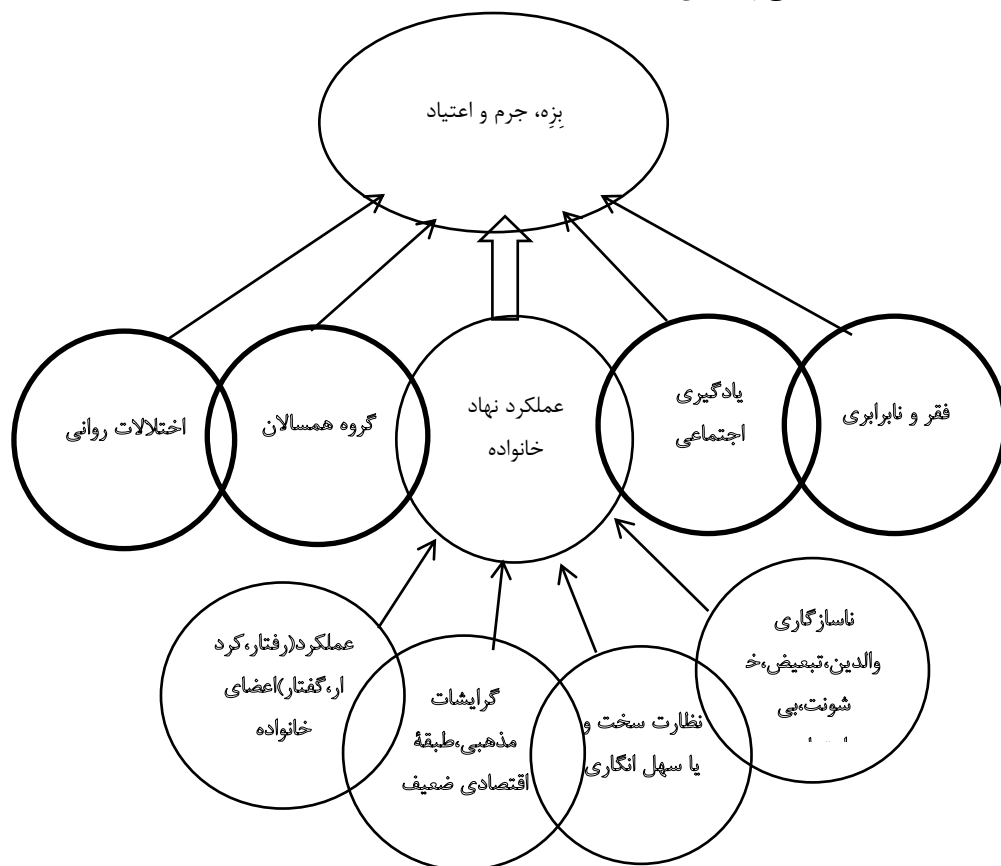
^۱ .Anderson

^۲ . Demort and Brown

نبود رابطه خوب بین فرزندان و والدین آنها عامل پیوستن به هر باند تبهکاری و قانون شکنی ماهر می‌شود. سختگیری بیش از حد و خشونت خانگی از سوی والدین برای حفظ نظم و انضباط در بین فرزندان نیز در ایجاد بزهکاری نقش دارد. برخی از والدین تمایلات مجرمانه دارند و با فرزندان خود آزار جسمی یا جنسی می‌کنند که نشان می‌دهد والدین نیز دارای اجتماعی شدن نامناسب و سایر اختلالات روانی هستند. علاوه بر این، قرار گرفتن در معرض خشونت در خانه‌ها نیز پیش بینی کننده قوی بزهکاری در میان افراد است. لوبر و استوتهمر^۱ (۱۹۸۶)؛ معتقدند، داشتن والدین مجرم، سخت گیری بیش از حد به خاطر نظم و انضباط، سهل انگاری والدین، بد رفتاری والدین، عدم نظارت مناسب والدین، خشونت در سنین پایین، ازدواج در سنین پایین والدین، رفتار والدین، استفاده از مواد مخدر توسط والدین، نوعی اختلال روانی توسط والدین، ترتیب تولد، اندازه خانواده، ساختار خانواده، تحصیلات خانواده، و وضعیت اقتصادی خانواده. بنابراین؛ محیط خانواده اولین محیطی است که فرد در آن رشد می‌کند و هنجارها را می‌آموزد. اگرچه عوامل متعددی در بروز بزهکاری در کودکان و نوجوانان دخیل هستند، اما در گام اول این خانواده‌ها هستند که نقش تعیین کننده‌ای در سرنوشت فرزندان خود دارند، به گونه‌ای که می‌توانند کودک را به راه راست هدایت کنند.

^۱ . Luber and Stothammer

مدل مفهومی پژوهش



روش شناسی پژوهش

روش تحقیق پژوهش حاضر فراتحلیل^۱ بوده است. فراتحلیل به دنبال تحلیل تحلیل هاست. بدین صورت که نتایجی از مطالعات انجام شده توسط پژوهشگران را جمع آوری، ترکیب و تحلیل و در نهایت به نتیجه منسجمی از مجموع مطالعات با استفاده از روش‌ها و آزمونهای تحلیلی می‌رسد. جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی مطالعاتی بوده است که در زمینه بزهکاری، جرم و اعتیاد افراد طی سالهای ۱۴۰۱-۱۳۹۰ به ثبت رسیده بود. روش نمونه‌گیری به شکل نمونه‌گیری هدفمند بوده است. به این صورت که از بین مطالعات مورد بررسی در پایگاههای مطالعاتی، در نهایت ۱۰ نمونه از مطالعاتی که منطبق با موضوع

^۱. Meta-analysis

مورد تحلیل و متناسب برای ورود به فراتحلیل بودند، انتخاب شدند. به منظور تدوین خروجی نتایج و تحلیل از نرم افزار 'CMA2' استفاده است. برای آزمون همگنی نتایج مطالعات و انتخاب یکی از مدها، از بین دو مدل مدنظر در فراتحلیل از شاخص Q کوکران استفاده شده است. همچنین برای ارزیابی میزان تأثیر و اهمیت هریک از مطالعات مورد بررسی از شاخص‌های حساسیت و تجمعی استفاده شد. در نهایت برای اعتبار فراتحلیل، تقارن پراکندگی مطالعات و بررسی سوءگیری (از جمله انتشار) از شاخص‌های مهم در این زمینه مثل اگر، بگ و مژمدار و نمودار فانل پلات استفاده شده است. جدول شماره یک کلیتی از مطالعات مورد بررسی را نشان می‌دهد؛

جدول شماره ۱: مشخصه‌های مطالعات مورد بررسی

N	عنوان مطالعه	پژوهشگران	مجله، فصلنامه، سال نشر	جامعه آماری	حجم نمونه	روش نمونه گیری	تکنیک جمع آوری داده ها	ماهیت مطالعه
۱	بررسی عوامل خانوادگی مؤثر بر گرایش نوجوانان ۱۲ تا ۱۸ ساله به بزهکاری	سیف اله فرزانه شهرام ملانیا جلودار اسماعیل زمانی راد	فصل نامه مطالعات جامعه شناسی جوانان/سال ۶/شماره ۹۴/۱۸/تابستان	نوجوانان ۱۲ تا ۱۸ ساله کانون اصلاح و تربیت گرگان	۵۸	تمام شماری	پرسش نامه	مقاله
۲	رابطه جو عاطفی خانواده و جهت گیری مذهبی با گرایش به اعتیاد	پرویز عسگری سحر صفرزاده مریم قاسمی مفرد	دوفصلنامه-مطالعات اسلام و روان شناسی ۱۳۹۰/	دانشجویان دانشگاه آزاد واحد اهواز	۲۰۰	تصادفی طبقه ای	پرسش نامه	مقاله
۳	نقش خانواده بعنوان عامل و مانع بزهکاری (با تأکید برنظم درون خانواده)	مسعود چلبی توران روزبهانی	پژوهش نامه علوم انسانی/بهار ۹۰/شماره ۲۹	نوجوانان پسر و دختر شهر تهران	۲۴۰	اتفاقی خوشه‌ای سیستماتیک	مصاحبه سازمان یافته و پرسش نامه	مقاله پژوهشی
۴	تعارض زناشویی والدین و گرایش به سوء مصرف مواد نوجوانان: نقش تعدیل کننده افسردگی و ذهن آگاهی	سلمان زارعی	فصلنامه اعتیاد پژوهی/ دوره ۱۶/ شماره ۶۳ / ۱۴۰۱	دانش آموزان نوجوان پسر شهر نورآباد	۳۲۹	خوشه‌ای چندمرحله	پرسش نامه	مقاله پژوهشی

1. Comprehensive meta-analysis

مقاله پژوهشی	پرسش نامه	تصادفی ساده	۲۵۰	جوانان شهرستان ورامین	فصلنامه مطالعات جامعه شناسی جوانان/ سال پنجم/ شماره ۱۵ / ۱۳۹۳	احمد رضایی بهروز اسلامی ملیحه مهدی پور	نقش خانواده در گرایش جوانان به اعتیاد	۵
مقاله پژوهشی	پرسش نامه	تصادفی ساده	۲۶۰	مردان زندانی شهر اردبیل	مطالعات علوم اجتماعی ایران/ سال ۱۲/ شماره ۴۴/ بهار ۱۳۹۴	لیلا عظیمی جعفر ابراهیمی حمداله عزیزی	بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر ارتکاب نوع جرم	۶
مقاله پژوهشی	پرسش نامه	تصادفی ساده	۳۸۴	جمعیت شهری بالای ۱۵ سال ساکن مناطق ده گانه تبریز	مطالعات جامعه شناسی/ سال هفتم/ شماره بیست و ششم/ بهار ۱۳۹۴	جواد علی اکبر پور فیروز راد	بررسی عوامل اجتماعی مرتبط با میزان گرایش به ارتکاب جرم در مناطق دهگانه تبریز	۷
مقاله پژوهشی	پرسش نامه	خوشه‌ای چند مرحله ای	۳۶۰	دانش آموزان مقطع متوسطه شهر زنجان	پژوهش‌های راهبردی امنیت و نظم اجتماعی/ سال پنجم/ شماره پیاپی ۴۱ / شماره سوم/ ۱۳۹۵	داود فاطمی عارف رحیمی موسی سعادت‌ی محمد عباس زاده	بررسی نقش خانواده در بزهکاری فرزندان (مطالعه موردی نوجوانان پسر شهر زنجان)	۸
مقاله پژوهشی	پرسش نامه	خوشه‌ای و تصادفی	۴۱۰	دانش آموزان مقطع متوسطه شهر کرج	فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد/ سال نهم/ شماره سی و چهارم/ تایلستان ۱۳۹۴	هادی سلیمی شیوا گوهری فاطمه کرمانشاهی موسی جاودان	پیش بینی گرایش به اعتیاد بر اساس مدل فرایند و محتوای خانواده در دانش آموزان	۹
مقاله پژوهشی	پرسش نامه سنجش خانواده مک ماستر	در دسترس	۳۰۰	نوجوانان کانون اصلاح و تربیت تهران	فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی/ سال ۲۱/ شماره ۴/ پیاپی ۱۳۹۹/۸۲	آرمیندخت احمدی سید مهدی صابری سید سعید پورنقاش علی اکبر ارجمند نیا	تأثیر عملکرد خانواده بر بروز بزهکاری در نوجوانان کانون اصلاح و تربیت شهر تهران	۱۰

جدول شماره (۱)؛ چک لیستی از مشخصه‌های مطالعات مورد بررسی طی ۱۰ سال گذشته در مورد بزهکاری، جرم و اعتیاد و رابطه محیط و ناسازگاریهای نهاد خانواده با آنها بوده است. که ۴ مورد از این مطالعات مرتبط به بحث بزهکاری اجتماعی نوجوانان، ۴ مورد مربوط به بحث اعتیاد و ۲ مورد هم مربوط به بحث کلی جرم در بین جوانان و نوجوانان بوده است. هریک از مطالعات صورت گرفته در شهرهای متفاوت با جامعه آماری متفاوت به انجام رسیده است. در اغلب مطالعات برای جمع آوری داده‌ها از روش پیمایش و تکنیک پرسش نامه محقق ساخته

و از قبل موجود) دارای اعتبار صوری و برطبق نظر داوران معتبر و با گویه‌های دارای آلفای مناسب) استفاده شده بود. مطالعه نخست دارای کمترین حجم نمونه و مطالعه نهم دارای بیشترین حجم نمونه بوده است. ۱۰۰٪ مطالعات دارای ماهیت مقاله علمی پژوهشی بوده اند. جامعه آماری اکثریت، مطالعات را نوجوانان و بعد جوانان تشکیل داده اند. شهر تهران دوبار در این مطالعات با جامعه آماری متفاوت مورد مطالعه بوده است. و شهرهای تبریز، اهواز، کرج، زنجان، اردبیل، ورامین، نورآباد و گرگان هر کدام یکبار مورد مطالعه بوده اند. روش های نمونه گیری اکثریت از نوع نمونه گیری های احتمالی (خوشه ای چندمرحله، تصادفی، سیستماتیک و طبقه بندی) بوده است. در دو مورد از مطالعات هم در کنار این روش ها از نمونه گیری غیر احتمالی (اتفاقی، در دسترس) استفاده شده است. به لحاظ تکنیک جمع آوری داده ها ۱۰۰٪ درصد مطالعات از تکنیک پرسش نامه در کنار سایر روش ها مثل مصاحبه ساخت یافته استفاده شده است.

جدول شماره ۲: اندازه و وزن هر یک از مطالعات در مدل اثر ثابت
The size and weight of each study in the fixed effect model

Study	Year	Statistics for each study					Correlation and 95% CI		Relative weight	Relative weight	
		Correlation	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value	Total				
Farzaneh&all	1394.	0/589	0/390	0/735	5/014	0/000	58			1/99	
Asgari&all	1390.	0/497	0/385	0/595	7/654	0/000	200			7/14	
Chalapi&all	1390.	0/820	0/774	0/858	17/809	0/000	240			8/58	
Rezaei&all	1393.	0/888	0/859	0/912	22/197	0/000	250			8/95	
Azimi&all	1394.	0/418	0/312	0/514	7/138	0/000	260			9/31	
Ahmadi&all	1399.	0/750	0/696	0/796	16/768	0/000	300			10/76	
Zarei	1401.	0/290	0/188	0/386	5/391	0/000	329			11/81	
Fatemi&all	1395.	0/670	0/609	0/723	15/319	0/000	360			12/93	
Akbar-p&all	1394.	0/705	0/651	0/752	17/122	0/000	384			13/80	
Salimi&all	1394.	0/573	0/504	0/635	13/153	0/000	410			14/74	
		0/653	0/632	0/674	41/057	0/000					

Meta Analysis

نتایج جدول و نمودار شماره (۲) نشان می‌دهد که، مطالعه رضایی و همکاران با اندازه اثر (۰.۸۸) بیشترین نقش و مطالعه زارعی با (۰.۲۹) کمترین نقش در اندازه اثر کل داشته‌اند. همانطور که در نتایج جدول شماره (۲) مشهود است، مطالعات دارای وزن متفاوت و نا همگون داشته‌اند و این امر متأثر از حجم نمونه هر یک از مطالعات بوده است. به این صورت که هر چه به مطالعات انتهایی جدول نزدیک می‌شویم، بر روی نمودار مطالعات وزن بیشتری را به خود اختصاص داده‌اند. به گونه‌ای برطبق آده‌های مدل اثر ثابت (جدول ۲) هر مطالعه‌ای که از حجم نمونه بیشتری برخوردار بوده است در تحلیل وزن بیشتری را به خود اختصاص داده است.

جدول شماره ۳؛ وزن هر یک از مطالعات در مدل اثر تصادفی
Table No. (3); The weight of each study in the stochastic effect model

Study	Year	Statistics for each study					Correlation and 95% CI		Relative weight	Relative weight
		Correlation	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value	Total			
Farzaneh&all	1394.	0/589	0/390	0/735	5/014	0/000	58		8/93	
Asgari&all	1390.	0/497	0/385	0/595	7/654	0/000	200		9/98	
Chalapi&all	1390.	0/820	0/774	0/858	17/809	0/000	240		10/05	
Rezaei&all	1393.	0/888	0/859	0/912	22/197	0/000	250		10/07	
Azimi&all	1394.	0/418	0/312	0/514	7/138	0/000	260		10/08	
Ahmadi&all	1399.	0/750	0/696	0/796	16/768	0/000	300		10/13	
Zarei	1401.	0/290	0/188	0/386	5/391	0/000	329		10/16	
Fatemi&all	1395.	0/670	0/609	0/723	15/319	0/000	360		10/18	
Akbar-p&all	1394.	0/705	0/651	0/752	17/122	0/000	384		10/20	
Salimi&all	1394.	0/573	0/504	0/635	13/153	0/000	410		10/22	
		0/656	0/522	0/758	7/448	0/000				

Meta Analysis

نتایج جدول شماره (۳)، نشان می‌دهد که، مطالعه رضایی و همکاران با اندازه اثر (۰.۸۸) بیشترین نقش و مطالعه زارعی با اندازه اثر (۰.۲۹) کمترین نقش در اندازه اثر کل داشته‌اند. وزن هر یک از مطالعات بر روی نمودار مدل تصادفی نشان می‌دهد که، هر یک از ده مطالعه مورد بررسی تقریباً دارای وزن همسان و همگون و نقش آنها در تبیین و اندازه اثر کل یکسان بوده است. علی‌رغم اینکه حجم نمونه و میزان اندازه اثر هر یک از مطالعات برابر نبوده است ولی به لحاظ وزنی و اهمیت، هیچ کدام از مطالعات در تحلیل نهایی اندازه اثر کل با هم تفاوت زیادی نداشته و همه مطالعات به لحاظ وزنی نقش پررنگی در تحلیل داشته‌اند. همه مطالعات در سطح اطمینان (۰.۹۹) درصداً رابطه معنادار نقش خانواده در گرایش فرزندان به بزهکاری و جرم را تأیید و هیچ یک از مطالعات با نقطه‌خنی نمودار (نقطه تلاقی صفر) برخوردی نداشته و این نشان از تأیید رابطه توسط همه مطالعات در سطحی نزدیک به نقطه‌برش ایده آل بوده است.

بررسی فرض همگنی مطالعات

جدول شماره ۶: همگنی اندازه‌های اثر

Table No. (6); Homogeneity of effect sizes

Heterogeneity			
Q-value	Df	P value	I squared
269.88	9	0.000	96.668

برای انتخاب مدل با اثرات ثابت یا تصادفی از معادله "Q" کوکران استفاده می‌شود و فرض همگن بودن مطالعات برای انتخاب مدل اثر ثابت در راستای تحلیل به سطح معناداری

این معادله بستگی دارد. تأیید فرض صفر H_0 و غیرمعنادار بودن کوکران به معنای استفاده از مدل با اثرات ثابت و استفاده از این مدل در ادامه تحلیل داده‌ها است و در صورتی که فرض صفر تأیید نشود و معادله کوکران معنادار شود در واقع در ادامه تحلیل داده‌ها از مدل با اثرات تصادفی استفاده می‌کنیم. همانطور که مشاهده می‌شود مقدار P در سطح اطمینان ۹۵٪ (معیار) و حتی بیشتر معناداری (۰.۰۰۰) رانشان می‌دهد و این به معنای رد فرض صفر و بهره‌گیری از مدل اثرات تصادفی در ادامه تحلیل است. بنابراین با توجه به شاخص کوکران، وسطح معناداری این شاخص، معیار مطالعه در ادامه تحلیل مدل اثر تصادفی خواهد بود. مقدار I^2 نشان از مقدار واریانس تبیین شده بین مطالعات دارد که این میزان به نزدیک (۰.۹۷) رسیده است و (۰.۳) مابقی مربوط به واریانس تبیین شده درون مطالعات است. df ، به مقدار (۹) همان درجه آزادی مطالعات است که حاصل تعداد مطالعات تفریق بر عدد یک است.

قیاس اندازه اثر کل (r) در دو مدل مفروض

جدول شماره ۷: اندازه اثر و معناداری کل

Table No. (7); Effect size and total significance

Model	Effect size and 95% interval				Z- value	P-value
	Number studies	Point esential	Lower limit	Upper limit		
Fixed	10	0. 653	0. 636	0. 674	41. 05	0. 000
Random	10	0. 656	0. 522	0. 758	7. 44	0. 000

نتایج جدول شماره (۷) نشان دهنده تعداد مطالعات مورد بررسی، اندازه‌های اثر کل در مدل اثر ثابت و تصادفی و کران بالا و پایین فاصله اطمینان، مقدار Z (همان اصلاح شده ضریب پیرسون است، نقطه برش و معیار اعتبار ارقام Z این شاخص قدر مطلق مقادیر بالاتر از ۱.۹۶) و سطح معناداری کل در دو مدل خواهد بود. که ده مطالعه با اندازه اثر کل (۰.۶۵۳) و (۰.۶۵۶) در مدل اثر ثابت و تصادفی بوده است. سطح معناداری (۰.۰۰۰) نشان می‌دهد که با ۰.۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که رابطه بین اثرات نهاد خانواده بر گرایش به بزهکاری، جرم و اعتیاد در جوامع آماری مورد مطالعه بین حداقل (۰.۶۳) و حداکثر (۰.۶۷) در مدل اثر ثابت و با (۰.۹۹) درصد اطمینان می‌توان گفت که رابطه بین اثرات نهاد خانواده بر گرایش به بزهکاری، جرم و اعتیاد در جوامع آماری مورد مطالعه حداقل (۰.۵۲) و حداکثر (۰.۷۵) در مدل اثر تصادفی تبیین می‌شود یا قرار دارد. این فاصله اندک میان کران پایین و بالای مطالعات در کل نشان از انحراف استاندارد اندک و خطای معیار محدود مطالعات خواهد بود.

- شاخص Z (اصلاح شده ضریب پیرسون یا اندازه‌های اثر هریک از مطالعات)؛ نقطه برش مدنظر برای این شاخص قدر مطلق اعداد بزرگتر از (۱.۹۶) خواهد بود و از آنجایی که این مقدار در مدل با اثر تصادفی از نقطه برش فاصله زیادی دارد و بزرگتر است (۷.۴۴)، می‌توان از معتبر بودن نتایج مدل خبر داد. مقدار P با توجه به اینکه سطح اطمینان (۰.۹۵) برای فواصل اطمینان و مقدار کوچکتر از (۰.۰۵) برای شاخص P لحاظ شده است؛ بنابراین مقادیر (۰.۰۰۰) نشان از سطح اطمینان (۰.۹۹)، دارد.

برآورد اندازه اثر کل (r)

جدول شماره ۸؛ معیار کوهن برای برآورد اندازه‌های اثر (r)

Table No. (8); Cohen criterion for estimating effect sizes (r)

Cohen criterion	
اندازه اثر	نقطه برش
اندازه اثر ضعیف	0. 10
متوسط	0. 30
بزرگ	0. 50
خیلی بزرگ	0. 70

معیار کوهن برای تعیین اندازه‌های اثر یا همان ضرایب رگرسیون (r) هریک از مطالعات مورد مطالعه استفاده می‌شود. همچنین با استفاده از معیار کوهن میتوان اندازه اثر کل را تحلیل و به نتیجه گیری در مورد تعمیم نتایج و اطمینان از نتایج رابطه میان اثر محیط خانواده برگرایش به رفتارهای بزهکاری و جرم در جامعه دست یافت. مطالعه رضایی و همکاران در سال ۱۳۹۴، ضریب رگرسیون (۰.۸۸) بیشترین اندازه اثر و بیشترین اثر در اندازه اثر کل و مطالعه زارعی در سال ۱۴۰۱، با ضریب رگرسیونی (۰.۲۹) کمترین اندازه اثر و کمترین اثر در اندازه اثر داشته‌اند. تقریباً تمامی اندازه‌های اثر در مدل اثر تصادفی برطبق نقطه برش کوهن دارای اندازه اثر متوسط به بالا بوده است. میزان اندازه اثر کل بر طبق معیار کوهن و نقطه برش مد نظر (۰.۶۵۶) بوده است و این میزان نشان از اندازه اثر کل نزدیک به معیار بسیار بزرگ کوهن است و می‌توان ادعا کرد که اندازه اثر کل یا ضریب همبستگی کل تقریباً نزدیک به برش برتر معیار کوهن بوده است یعنی همان (۰.۷۰) و این نشان از اعتبار مدل دارد.

جدول شماره ۴؛ تحلیل حساسیت مدل
Table No. (4); Model sensitivity analysis

Study	Year	Statistics with study removed				Correlation (95% CI) with study removed	
		Point	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value	
Farzaneh&all	1394.	0/662	0/521	0/768	7/114	0/000	○
Asgari&all	1390.	0/671	0/530	0/776	7/149	0/000	○
Chalapi&all	1390.	0/632	0/486	0/743	6/826	0/000	○
Rezaei&all	1393.	0/614	0/491	0/714	7/849	0/000	○
Azimi&all	1394.	0/677	0/542	0/778	7/453	0/000	○
Ahmadi&all	1399.	0/644	0/491	0/758	6/593	0/000	○
Zarei	1401.	0/686	0/570	0/776	8/527	0/000	○
Fatemi&all	1395.	0/654	0/499	0/769	6/523	0/000	○
Akbar-p&all	1394.	0/650	0/493	0/766	6/475	0/000	○
Salimi&all	1394.	0/664	0/513	0/776	6/705	0/000	○
		0/656	0/522	0/758	7/448	0/000	◆

-1/00 -0/50 0/00 0/50 1/00
Favours A Favours B

Meta Analysis

نتایج حاصل در جدول شماره (۴)؛ یکی از شاخص‌هایی که در فراتحلیل به محقق کمک می‌کند که به اهمیت هریک از مطالعات مورد بررسی در اندازه اثر کل پی ببرد، تحلیل حساسیت است. در تحلیل حساسیت معمولاً از روی نتایج مدل، فواصل اطمینان و میزان اندازه‌های اثر می‌توان به اهمیت آن مطالعه در نتایج فراتحلیل و اندازه اثر کل پی بُرد. با توجه به نتایج می‌توان اینگونه بیان کرد که با حذف مطالعه فرزانه و همکاران از روند بررسی اندازه اثر کل به (۰.۶۶۲) خواهد رسید، همینطور نتایج حاصل شده، نشان می‌دهند که با حذف هریک از مطالعات اندازه اثر کل مدل اثر تصادفی مدنظر تغییری آنچنانی نه به صورت نزولی و نه، بصورت صعودی و افزایشی نخواهد داشت و حذف هر یک از مطالعات از روند کار، تأثیری در اندازه اثر و نتایج فراتحلیل نخواهد داشت. یکی دیگر از نشانه‌های عدم بی تأثیری هریک از ۱۰ مطالعه در اندازه اثر کل مقدار p و کران بالا و پایین فاصله اطمینان است که نشان می‌دهند همه مطالعات با اطمینان (۰.۹۹) درصد معناداری رابطه میان تأثیر محیط خانواده بر بزهکاری، جرم و اعتیاد فرزندان را تأیید و همینطور کران بالا و پایین هیچ کدام از مطالعات با نقطه خنثی نمودار (نقطه صفر) تلاقی پیدا نکرده است. ضریب همبستگی مطالعه زارعی که با حذف آن اندازه اثر کل تنها به میزان (۰.۰۳) افزایش می‌یابد بیشترین تأثیر در تحلیل حساسیت بر روی اندازه اثر کل داشته است، اما به علت ناچیز بودن این تغییر، در مدل و تحلیل اثری ندارد و معمولاً از آن چشم‌پوشی می‌شود.

جدول شماره ۵؛ تحلیل تجمعی مدل تصادفی

Table No. (5); Cumulative analysis of stochastic models

Study	Year	Cumulative statistics					Total	Cumulative correlation (95% CI)
		Point	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value		
Farzaneh&all	1394.	0/589	0/390	0/735	5/014	0/000	58	
Asgari&all	1390.	0/518	0/422	0/603	9/110	0/000	258	
Chalapi&all	1390.	0/662	0/346	0/843	3/583	0/000	498	
Rezaei&all	1393.	0/741	0/490	0/879	4/485	0/000	748	
Azimi&all	1394.	0/691	0/419	0/849	4/127	0/000	1008	
Ahmadi&all	1399.	0/702	0/504	0/830	5/388	0/000	1308	
Zarei	1401.	0/657	0/432	0/805	4/749	0/000	1637	
Fatemi&all	1395.	0/659	0/477	0/787	5/694	0/000	1997	
Akbar-p&all	1394.	0/664	0/513	0/776	6/705	0/000	2381	
Salimi&all	1394.	0/656	0/522	0/758	7/448	0/000	2791	
		0/656	0/522	0/758	7/448	0/000		

Meta Analysis

تحلیل تجمعی یکی از شاخص‌هایی است که نشان می‌دهد، با تجمیع اندازه‌های اثر و افزون تر شدن اثر تجمعی مطالعات بعدی، اندازه اثر کل و همینطور دامنه فواصل اطمینان مطالعات تا چه اندازه متأثر از تحلیل تجمعی اندازه‌های اثر بوده است. با توجه به نتایج جدول شماره (۵) می‌توان اذعان داشت که مقدار اندازه اثر (۰.۵۸۹) در مطالعه نخست (فرزانه و همکاران)، صرفاً مختص به مطالعه منفرد آنهاست و در ردیف دوم و مطالعه دوم مقدار اندازه اثر (۰.۵۱۸) تجمیع اندازه‌های اثر دوم مطالعه فرزانه همکاران و عسگری همکاران است. همینطور اندازه اثر (۰.۶۶۲) مربوط به سه مطالعه نخست می‌باشد. نتایج نشان می‌دهد که با تجمیع اندازه‌های اثر هرچه به مطالعات ما افزوده شده است مقدار اندازه اثر تجمعی به اندازه اثر کل نزدیک تر شده است و نمودار انباشت شکل باثبات تری به خود گرفته است و اندازه‌های اثر به هم نزدیک تر شده‌اند. همچنین نتایج نشان می‌دهد دامنه فاصله اطمینان هر یک از مطالعات در نمودار انباشت با افزون تر شدن مطالعات به فراتحلیل کوتاه تر و انحراف استاندارد کوچک تر شده است. به دلیل اینکه با تجمیع اندازه‌های اثر، همه مطالعات تفاوت معنادر با صفر و دور از نقطه تلاقی و برخورد با صفر در نمودار انباشت هستند می‌توان نتیجه گرفت که تحلیل تجمعی مدل به هیچ از مطالعات حساسیت خاصی نشان ندهاده است.

سوءگیری یا آریب ناشی از انتشار

یکی از بخش‌های مهم در راستای ارزیابی معتبر بودن فراتحلیل بررسی آریب یا سوءگیری انتشار با استفاده از آزمون‌های موجود و نمودار قیفی یا فائل پلات است که در ادامه کار به هر کدام از آنها اشاره شده است. به واقع یکی از عواملی که گاهاً سبب این سوءگیری و عدم تقارن مطالعات می‌شود عدم دسترسی محقق به تمام مطالعات در زمینه موضوع یا رابطه مورد بررسی

است. که به منظور بالا بردن اعتبار فراتحلیل از آزمون‌های اِگر، بک و مَزمدار و درنهایت ترسیم فانل پلات برای تقارن پراکندگی مطالعات استفاده شده است.

آزمون رگرسیون اِگر

جدول شماره ۹؛ نتایج آزمون رگرسیون اِگر

Table No. (9); Egger regression test results

Intercept	1. 397
Standard error	8. 742
95% lover limit(2tailed)	-18. 77
95% uper limit(2tailed)	21. 57
t-value	0. 159
Df	9
P-value(1tailed)	0. 438
P-value(2tailed)	0. 877

یکی از شاخص‌های مدنظر برای اعتبار نتایج فراتحلیل و بررسی سوءگیری انتشار آزمون رگرسیون اِگر^۱ است. روش اِگر توان پیش بینی بیش از یک متغیر را داراست به همین دلیل قوی ترین شاخص برای سوءگیری‌ها از جمله انتشار است. در این روش از ارزش‌های حقیقی اندازه اثر برای پیش بینی استفاده می‌شود. تفسیر شاخص‌های این آزمون ه این صورت است که مقدار عرض از مبدأ (intercept) رابطه معکوس با مقدار P دارد، بدین شکل که هرچه مقدار عرض از مبدأ افزایش یابد مقدار P کاهش می‌یابد و نتایج را به سمت اُریب می‌کشاند. در این آزمون تأیید فرض صفر (۰.۴۳۸ - ۰.۸۷۷) به معنای معتبر بودن فراتحلیل و عدم اُریب از جمله انتشار خواهد بود و تقارن پراکندگی مطالعات در فانل پلات را تأیید می‌کند. تقارن پراکندگی مطالعات در دوسوی خط تقارن (اندازه اثر متوسط) و در رأس هرم قیفی به معنای خطای استاندارد محدودتر و اعتبار فراتحلیلی است. در واقع تقارن به معنای پراکندگی متقارن مطالعات در دوسوی خط تقارن (اندازه اثر متوسط). با توجه به مقدار P در دوسطح فرض صفر تأیید می‌شود و این امر، تقارن در پراکندگی مطالعات را تأیید می‌کند.

آزمون رتبه‌ای بک و مَزمدار

جدول شماره ۱۰: نتایج آزمون همبستگی بک و مَزمدار

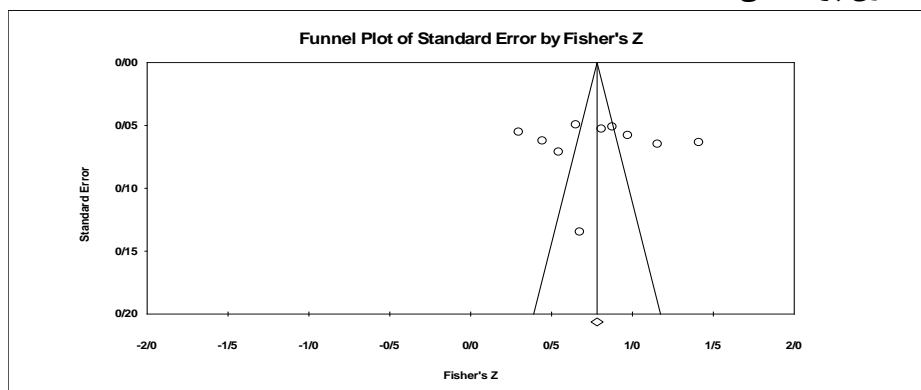
Table No. (10); Beck and Mazdar correlation test results

Kendalls S statistic(P-Q)	5. 00
T au	0. 088
P-value(1tailed)	0. 366
P-value(2tailed)	0. 720

^۱. Egger

یکی دیگر از شاخص‌ها برای معتبر بودن فراتحلیل و عدم تأثیر فراتحلیل از ارباب از جمله ارباب انتشار مدنظر است، معیار رتبه‌ای بگ و زممدار^۱ است. آزمون همبستگی بگ و زممدار، همبستگی رتبه‌ای (تائوکندال) بین اندازه اثر استاندارد و وراریانس این اثرات را مشخص می‌کند. تفسیر در این شاخص بدین صورت است که تأیید فرض صفر به معنای رابطه بین اندازه اثر و دقت فراتحلیل است و عدم تأیید فرض صفر اندازه اثر و دقت فراتحلیل را زیر سؤال می‌برد. همانطور که در جدول شماره (۱۰) مشاهده می‌شود مقدار تائوکندال (۰.۰۸۸) و معناداری فرض صفر در دوسطح یک و دو تأیید می‌شود (۰.۳۶۰ و ۰.۷۲۰)، و این امر نشان از تقارن میان مطالعات و پراکندگی مطالعات در دوسوی خط میانی (اندازه اثر) نمودار فانل پلات است و فراتحلیل، در سطحی نسبی معتبر و نتایج تحقیق تحت تأثیر ارباب قرار نمی‌گیرد. تأیید فرض صفر در نتایج بدست آمده نشان از معتبر بودن فراتحلیل و عدم تأثیر نتایج از ارباب بخصوص ارباب انتشار خواهد بود. و تقارن پراکندگی مطالعات در نمودار کیفی^۲ تأیید می‌شود.

تقارن پراکندگی مطالعات



نمودار شماره ۱؛ نمودار کیفی (تقارن پراکندگی مطالعات)

Graph number (1); funnel plot

همانطور که در نمودار کیفی مشاهده می‌شود تعداد ۹ مطالعه در رأس هرم کیفی قرار گرفته و از خط رأس (اندازه اثر کل) فاصله آنچنان زیاد ندارند و این به معنای فاصله اطمینان محدود و میزان خطای اندک یا ارباب محدود بخصوص در انتشار و اعتبار فراتحلیل است. یک مورد از

^۱ . Begg and Mazumdar

^۲ .Funnel plot

مطالعات در پایین هرم کیفی مشاهده می‌شود و این امر به علت حجم نمونه پایین مطالعه مورد بررسی بوده است که همین امر انحراف استاندارد این مطالعه را نیز بالاتر برده است.

نتیجه گیری

یکی از مسائلی که امروزه در دنیای مدرن دامن گیر فرزندان جامعه می‌شود گرایش کودکان، نوجوانان و جوانان به جرم و ابعاد مختلف بزهکاریهای اجتماعی از جمله، اعتیاد، قمار، الکلیسم، دعوای خیابانی، پرسه زنی و ولگردی وغیره است. اندیشمندان جامعه شناسی و روانشناسی علل این گرایش را در عوامل فردی، روحی و روانی و عوامل ساختی، نهادی جستجو می‌کنند. اگرچه عوامل متعددی در بروز جرم و بزهکاریهای اجتماعی (فرصت‌های ناعادلانه، گروه همسالان بزهکار، فقر و نابرابری، یادگیری‌های اجتماعی، نظارت‌های اجتماعی شدید) دخیل هستند، اما در گام اول این خانواده‌ها هستند که نقش تعیین کننده‌ای در سرنوشت فرزندان خود دارند، به گونه‌ای که می‌توانند کودک را به راه راست هدایت کنند، زیرا محیط خانواده اولین محیطی است که فرد در آن رشد می‌کند و هنجارها را می‌آموزد، رفتارهای والدین و اعضای خانواده نیز در نوع واکنش افراد مؤثر است. این واکنش‌ها نقش بسزایی در زمینه شکل گیری شخصیت در بزرگسالی دارند. نوجوانان در این سن باید به خودشناسی برسند و استعدادهای خود را بشناسند و این مستلزم حضور والدین است که می‌خواهند در این راه به آنها کمک کنند. در غیر این صورت آنها به طور غیر فعال در جامعه درگیر خواهند شد. از سوی دیگر به دلیل عدم کنترل والدین و نبود رابطه خوب بین فرزندان و والدین، بی توجهی و تبعیض میان فرزندان، خشونت‌های خانواده، خشک و مقرراتی بودن روابط خانواده، آزادی بیش از حد و سهل انگاری، ناسازگاریهای والدین، سابقه جرم در خانواده، زمینه را برای پیوستن فرزندان به هر باند قانون شکن و منحرفی فراهم و آنها را به بیراهه می‌کشاند. با توجه به اهمیت موضوع و نقشی که خانواده و عملکردهای آن می‌تواند در سلامت روحی و روانی و هدایت فرزندان داشته باشد، در این مقاله به فراتحلیل تحقیقات انجام شده در زمینه نقش خانواده در بزهکاری، جرم و اعتیاد فرزندان پرداختیم.

نتایج، نشان می‌دهد که وزن هر یک از مطالعات در مدل اثر ثابت برعکس مدل تصادفی، رابطه مستقیمی با حجم نمونه داشته است. به گونه‌ای که مطالعاتی که از حجم نمونه بیشتری برخوردار بوده‌اند، وزن آن مطالعه در نمودار اثرات ثابت بیشتر از بقیه مطالعات بوده است (نگاه کنید به جدول ۲)، در حالی که این موضوع برای مدل اثرات تصادفی صادق نبوده است و وزن

مطالعات متأثر از حجم نمونه نبوده است و همگونی در وزن مطالعات در نمودار تصادفی مدل مشهود است (نگاه کنید به جدول ۳).

از شاخص Q کوکران مقدار P برای رسیدن به مدل انتخابی برای تحلیل استفاده شد، تأیید فرض صفر H_0 به معنای انتخاب مدل تصادفی و عدم تأیید آن به معنای انتخاب مدل ثابت بوده است. با توجه به نتایج و مقدار $Q=88.269$ و سطح 0.99 درصدی معناداری رابطه (0.000) و تأیید فرض صفر برای ادامه فرایند تحلیل از مدل اثرات تصادفی استفاده شد. با توجه به مقادیر برشی شاخص کوهن اندازه‌های اثر در هریک از مطالعات برآورد شد، نتایج نشان داد که مطالعه رضایی و همکاران دارای بیشترین اندازه اثر (0.88) و مطالعه زارعی دارای کمترین اندازه اثر (0.29) در اندازه اثر متوسط داشته‌اند. با توجه به معیار کوهن متوسط اندازه اثر 10 مطالعه مورد بررسی در سطحی نزدیک به معیار بسیار بزرگ برآورد شد (0.656). میزان اندازه اثر کل در مدل اثر تصادفی (0.656) حاکی از آن است که، نقش خانواده در بزهکاری، جرم و اعتیاد فرزندان با ضریب همبستگی یا اندازه اثر کل (0.65) در فاصله اطمینان حداقل (0.52) و حداکثر (0.75) و با توجه به سطح معناداری (0.000) با اطمینان (0.99) تأیید می‌شود. نتایج، نشان می‌دهد که با حذف هریک از مطالعات اندازه اثر کل مدل اثر تصادفی مدنظر تغییری آنچنانی نه به صورت نزولی و نه، بصورت صعودی و افزایشی نخواهد داشت و حذف هر یک از مطالعات از روند کار، تأثیری در اندازه اثر و نتایج فراتحلیل نخواهد داشت. یکی دیگر از نشانه‌های عدم بی تأثیری هریک از 10 مطالعه در اندازه اثر کل مقدار P کوکران بالا و پایین فاصله اطمینان است که نشان می‌دهند همه مطالعات با اطمینان (0.99) درصد معناداری رابطه میان تأثیر محیط خانواده بر بزهکاری، جرم و اعتیاد فرزندان را تأیید و همینطور کران بالا و پایین هیچ کدام از مطالعات با نقطه خنثی نمودار (نقطه صفر) تلاقی پیدا نکرده است (نگاه کنید به جدول ۴) با تجمیع اندازه‌های اثر هرچه به مطالعات ما افزوده شده است مقدار اندازه اثر تجمعی به اندازه اثر کل نزدیک تر شده است و نمودار انباشت شکل باثبات تری به خود گرفته است و اندازه‌های اثر به هم نزدیک تر شده‌اند. همچنین نتایج نشان می‌دهد دامنه فاصله اطمینان هریک از مطالعات در نمودار انباشت با افزون تر شدن مطالعات به فراتحلیل کوتاه تر و انحراف استاندارد کوچک تر شده است (نگاه کنید به جدول ۵). همچنین با توجه به مقادیر شاخص رگرسیون اگر (1.39) و مقدار P مرتبط در دو دامنه ($0.43 - 0.87$) به عنوان مهمترین شاخص سوگیری فراتحلیل و نمودار قیفی، تقارن پراکندگی و عدم سوگیری انتشار مطالعات مورد بررسی، و اعتبار فراتحلیل با سطوحی از کمترین انحراف استاندارد، تأیید شده است. برای برنامه‌های مربوط به خانواده، سه راهبرد مداخله‌ای کافی در نظر گرفته می‌شود:

برنامه‌های آموزشی - تربیتی والدین؛

هدف این نوع برنامه اساساً آموزش به والدین است که چگونه از تکنیک‌های انضباط کافی، نظارت و کنترل متوازن استفاده کنند و چگونه برای کودکان و جوانانی که تمایل به نافرمانی از قوانین دارند محدودیت‌های واضح و ثابتی تعیین کنند. آموزش والدین از رویکردی ساختاریافته استفاده می‌کند که عمدتاً برای بهبود روابط خانوادگی و کمک به والدین در استفاده از تکنیک‌های مناسب تربیت کودک طراحی شده است. تمرکز روی عوامل: نظارت ضعیف والدین؛ سوء مدیریت اختلافات خانوادگی؛ پیوندهای خانوادگی ضعیف؛ خشونت خانوادگی؛ خواهر و برادر با مشکلات رفتاری؛ استفاده از تنبیه بدنی؛ نظم و انضباط ناسازگار.

برنامه‌های خانواده درمانی؛

خانواده درمانی یک رویکرد چند بعدی را اتخاذ می‌کند که ترکیبی از آموزش والدین، آموزش جوانان و بهبود پویایی خانواده است. برنامه‌های خانواده درمانی اساساً با هدف بهبود ارتباطات و تعامل بین والدین و فرزندان و غنی‌سازی شیوه‌های والدین برای حل بهتر مشکلات پیش‌آمده انجام می‌شوند. تمرکز روی عوامل: فعالیت‌های مرتبط با باند؛ بزهکاری؛ سوء مصرف مواد؛ پرخاشگری و خشونت

برنامه‌های رویکرد یکپارچه؛

رویکرد یکپارچه شامل مشارکت چندین شریک (خدمات بهداشتی و اجتماعی، آموزش، عدالت، پلیس، متخصصان سلامت روان، درمان سوء مصرف مواد و غیره) است. هدف برنامه‌های رویکرد یکپارچه در درجه اول شکستن انزوای خانواده با ترکیب، به شیوه‌ای شخصی، طیف گسترده‌ای از خدمات و شبکه‌های پشتیبانی برای خانواده و جوانان است. این رویکرد همچنین این واقعیت را در نظر می‌گیرد که عوامل خطر از چندین حوزه (محل، مدرسه، دوستان، خانواده و ویژگی‌های فردی جوانان) می‌آیند.

انتخاب برنامه‌های ارائه شده در اینجا بر اساس معیارهای زیر است: برنامه‌ها باید بر اساس خانواده باشد و باید عوامل خطر مرتبط با خانواده را هدف قرار دهد. جوانانی که هدف برنامه‌ها قرار گرفته‌اند باید به عنوان جوانانی شناخته شوند که در معرض خطر ابتلا به رفتار بزهکارانه هستند یا قبلاً در فعالیت‌های بزهکارانه درگیر شده‌اند. و نتایج برنامه باید با ارزیابی‌هایی که کاهش خطر بزهکاری نوجوانان، کاهش عوامل خطر یا تقویت عوامل محافظتی را تأیید می‌کند، پشتیبانی شود.

منابع و مآخذ

- احمدی، آرمیندخت؛ صابری، سیدمهده؛ پورنقاش، سیدسعید؛ ارجمندنی، علی اکبر (۱۳۹۹). تأثیر عملکرد خانواده بر بروز بزهکاری در نوجوانان کانون اصلاح و تربیت شهر تهران، فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی شماره ۴.
- جعفری لنگرودی، محمد جعفر (۱۳۸۶)، اصطلاحات حقوق، ، تهران: انتشارات گنج دانش، چاپ سوم.
- چلیپی، مسعود؛ روزبهانی، توران (۱۳۹۰). نقش خانواده بعنوان عامل و مانع بزهکاری با تأکید بر این نظم درون خانواده، پژوهشنامه علوم انسانی، شماره ۲۹.
- رضایی احمد؛ اسلامی بهروز؛ مهدی پور خراسانی، ملیحه (۱۳۹۳). نقش خانواده در گرایش جوانان به اعتیاد، فصلنامه مطالعات جامعه شناسی جوانان، شماره ۱۵.
- زارعی، سلمان (۱۴۰۱). تعارض زناشویی والدین و گرایش به سوء مصرف مواد نوجوانان: نقش تعدیل کنندگی افسردگی و ذهن آگاهی، فصلنامه اعتیاد پژوهی، شماره ۶۳.
- سلیمی، هادی؛ گوهری، شیوا؛ کرمانشاهی، فاطمه؛ جاودان، موسی (۱۳۹۴). پیش بینی گرایش به اعتیاد بر اساس مدل فرایند و محتوای خانواده در دانش آموزان. فصلنامه اعتیاد پژوهی، شماره ۳۴.
- شامیاتی، هوشنگ (۱۳۸۹). بزهکاری کودک و نوجوان، تهران: انتشارات مجد، چاپ چهاردهم.
- صلاحی، جاوید (۱۳۸۹). اطفال عمومی در بزهکاری نوجوانان، تهران: انتشارات میزان، چاپ هشتم.
- عسگری پرویز؛ صفرزاده، سحر؛ قاسمی مفرد، مریم (۱۳۹۰). رابطه جو عاطفی خانواده و جهت گیری مذهبی با گرایش به اعتیاد، دوفصلنامه مطالعات اسلام و روانشناسی.
- عظیمی، لیلا؛ ابراهیمی، جعفر؛ عزیزی، حمدالله (۱۳۹۴). بررسی عوامل مؤثر بر ارتکاب نوع جرم مردان مجرم در زندان شهر اردبیل، فصلنامه مطالعات علوم اجتماعی ایران، شماره ۴۴.
- علی اکبرپور، جواد؛ راد، فیروز (۱۳۹۴). بررسی عوامل اجتماعی مرتبط با میزان گرایش به ارتکاب جرم در مناطق در گانه تبریز، مطالعات جامعه شناسی، شماره ۲۶.
- فاطمی، داود؛ رحیمی، عارف؛ سعادت، موسی؛ عباس زاده، محمد (۱۳۹۵). بررسی نقش خانواده در بزهکاری فرزندان، موردی شهر زنجان. پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی ایران، شماره ۱۴.

- فرزانه، سیف اله؛ ملانیا جلودار، شهرام؛ زمانی راد، اسماعیل (۱۳۹۴). بررسی عوامل خانوادگی مؤثر بر گرایش نوجوانان ۱۲ تا ۱۸ ساله به بزهکاری، فصلنامه مطالعات جامعه شناسی جوانان، شماره ۱۸.
- کیگان، جروم؛ هنری ماسن، پاول (۱۳۷۴). رشد و شخصیت کودک، ترجمه مهشید یاسایی، تهران: نشر مرکز، چاپ هشتم.
- گلچین، مسعود (۱۳۸۵). انحرافات اجتماعی جوانان از آئینه پژوهش‌ها، نامه علوم اجتماعی، شماره ۲۸.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۳). جامعه شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نی.
- محمدپور، اسمعه (۱۳۸۰). پر خاشگری و بزهکاری در کودکان و نوجوانان، تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- محمدی اصل، عباس (۱۳۸۵). بزهکاری نوجوانان و نظریه‌های انحراف اجتماعی، تهران: نشر علم، چاپ اول.
- Agnew, R. & Brezina, T. (1997). Relational problems with peers, gender, and delinquency. *Youth & Society*, 29, 84-111.
- Anderson, C. A. (2000). AGGRESSION. *Encyclopedia of Sociology*. 2nd addition, 1.
- Bandura, A. , Ross, D. , and Ross, S. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. In Greer, C. (2010). (Ed.). *Crime and media: A reader*. London: Routledge
- Demuth, S. , & Brown, S. (2004). Family structure, family processes, and adolescent delinquency: The significance of parental absence versus parental gender. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41(1), 58-81.
- Garbarino, J. & Plantz, M. (1986). Child abuse and juvenile delinquency: What are the links? In J. Garbarino, C. Schellenbach, & J. Sebes (Eds.), *troubled youth, troubled families* (pp. 27-39). New York: Aldine de Gruyter.
- Gassin, R. (1900). *Criminologie*. Éditeur: Dalloz; Édition: 2e éd (janvier 1900), Collection: Précis Dalloz.
- Haber, J. R. Bucholz, K. K. , Jacob, T. , Grant, J. D. , Scherrer, J. S. , Sartor, C. E. , Duncan, A. E. , & Heath, A. (2010). Effect of paternal alcohol and drug dependence on offspring conduct disorder: Gene-environment interplay. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 17, 652-663.
- Keegan, Jerome; Henry Masson, Powell (1374). *Child growth and personality*, translated by Mahshid Yasai, Tehran: Markaz Publishing, 8th edition.

- Loeber, R. , &Stouthammer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. Tonry and N. Morris (Eds.), Crime and justice, vol. 7. Chicago: University of Chicago Press
- McCord, J. , Widom, C. S. , and Crowell, N. A. , eds. 2001. Juvenile Crime, Juvenile Justice. Panel on Juvenile Crime: Prevention, Treatment, and Control. Washington, DC: National Academy Press.
- Widom, C.S. (1989a). Child abuse, neglect, and adult behavior: Research design and findings on criminality, violence, and child abuse. American Journal of Orthopsychiatry, Vol 59(3), Jul 1989, 355-36

اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت بر سبک های مقابله با استرس، خودانتقادی و تنظیم هیجان معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه در زمان همه گیری کرونا^۱

حمیده پاک مهر^۲، مرضیه کاظمی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت بر سبک های مقابله با استرس، خودانتقادی و تنظیم هیجان معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه در زمان همه گیری کرونا بود. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، جز تحقیقات تجربی با طرح تک آزمودنی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه معلمان کودکان با نیازهای ویژه شهرستان بافق در سال ۱۴۰۰ سال به تعداد ۱۴ نفر تشکیل داد که از بین آنها به روش نمونه گیری در دسترس تعداد ۴ نفر انتخاب شد که در دو گروه آزمایش (۲ نفر) و کنترل (۲ نفر) قرار گرفتند، افراد گروه آزمایش به صورت مجازی (با استفاده از برنامه وات ساپ) ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای درمان متمرکز بر شفقت را دریافت کردند. همه این چهار نفر در زمان خط پایه، جلسه سوم، ششم و هشتم (جلسه آخر مداخله) پرسشنامه سبک‌های مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا اندلر و پارکر (۱۹۹۱)، پرسشنامه راهبردهای تنظیم هیجان گروس و جان (۲۰۰۳) و پرسشنامه خودانتقادی گیلبرت و همکاران (۲۰۰۴) را تکمیل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از شاخص درصد بهبودی و بازبینی گرافیکی شکل‌ها انجام شد. نتایج نشان داد که آزمودنی‌های گروه آزمایش از مرحله خط پایه تا آخر درمان درصد بهبود بالای ۵۰ و افزایش نمره معنی داری در سبک مساله مدار و ارزیابی مجدد شناختی تجربه کردند. همچنین افراد گروه آزمایش درصد بهبود بالای ۵۰ و کاهش نمره معنی داری در سبک هیجان مدار، سبک اجتنابی، خود انتقادی و فرونشاسی تجربه کردند. در حالی که آزمودنی‌های گروه کنترل طی این مدت افزایش یا کاهش نمره قابل ملاحظه ای نداشتند. بر مبنای نتایج پژوهش حاضر می توان دریافت که درمان متمرکز بر شفقت بر سبک های مقابله با استرس، خودانتقادی و تنظیم هیجان معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه در زمان همه گیری کرونا موثر می باشد و باید در برنامه‌های بازتوانی مورد توجه مشاوران و روانشناسان قرار گیرد.

واژگان کلیدی: کرونا، معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه، درمان متمرکز بر شفقت، سبک‌های مقابله با استرس، خودانتقادی، تنظیم هیجان.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۴/۱۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۶/۹

^۲ دکترای برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بین المللی امام رضا (ع). مشهد، ایران.

h.pakmehr@imamreza.ac.ir

^۳ دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه آزاد بافق، بافق ایران.

The effectiveness of compassion-focused therapy on stress coping styles, self-criticism and emotion regulation of teachers of students with special needs during the Corona epidemic

Hamideh Pakmehr¹, Marziyeh Kazemi²

The purpose of the present study was to investigate the effectiveness of compassion-focused therapy on stress coping styles, self-criticism and emotion regulation of teachers of students with special needs during the Corona epidemic. The current research was experimental research with a single-subject design in terms of its practical purpose and method. The statistical population of the present study was made up of all the teachers of children with special needs in Bafaq city in the year 1400 in the number of 14 people, out of which 4 people were selected by available sampling method, who were divided into two experimental groups (2 people) and control (2 people), the people of the experimental group received 8 sessions of 90-minute compassion-focused therapy virtually (using WhatsApp). All of these individuals, during baseline, sessions 3, 6, and 8 (final session of the intervention), completed Coping Inventory for Stressful Situation of Andler and Parker (1991) Gross and John Emotion Strategies Questionnaire (2003), and self-critical questionnaire of Gilbert et al. (2004). Data analysis was done using percentage recovery index and graphical review of figures. The results showed that the subjects of the experimental group experienced an improvement of over 50% and a significant increase in the problem-oriented style and cognitive re-evaluation from the baseline stage to the end of the treatment. Also, the people of the experimental group experienced an improvement percentage of over 50 and a significant decrease in the emotion-oriented style, avoidance style, self-criticism and neuroscience. While the subjects of the control group did not have a significant increase or decrease in score during this period. Based on the results of the current research, it can be seen that the treatment focused on compassion is effective on the styles of coping with stress, self-criticism and emotion regulation of teachers of students with special needs during the corona epidemic and should be considered by counselors and psychologists in rehabilitation programs.

Keywords: Corona, teachers of students with special needs, therapy focused on compassion, stress coping styles, self-criticism, emotion regulation.

¹ Ph. D in Curriculum studies, Department of Educational Science, Imam Reza International University. h.pakmehr@imamreza.ac.ir

² Master student of educational research, Bafgh Azad University, Bafgh Iran.

مقدمه

معلمان فراگیران با نیازهای ویژه به علت قرار گرفتن با گروه‌هایی از دانش آموزان که دارای نیازهای ویژه هستند، در مقایسه با معلمان عادی فشار روانی و خستگی جسمانی و روانی بیشتری را متحمل می‌شوند (ودپوریا^۱، ۲۰۲۱). به رغم مسائل و مشکلات معمولی که در مسیر آموزش برای این معلمان وجود دارد (ملیک و ربا^۲، ۲۰۲۰)، اپیدمی کووید - ۱۹ نیز عاملی بر افزایش فشار روانی و استرس در بین این افراد شده است. با توجه به اینکه به دنبال شیوع این ویروس اختلال و تغییرات عمده‌ای در برنامه‌های اساسی معلمان در زمینه تدریس، کاری و برنامه ریزی‌های آنها در راستای اهداف آینده ایجاد شد، افزایش سطح استرس ادراک شده^۳ از جمله پیامدهای روانشناختی شیوع کرونا ویروس در بین معلمان است (راوسلوت^۴ و همکاران، ۲۰۱۶). این استرس و فشار روانی برای معلمان دارای دانش آموز با مشکلات ویژه به نظر می‌رسد بیش از سایر معلم ها باشد؛ زیرا فرایند تدریس به صورت مجازی برای دانش آموزان عادی نیز در حالت عادی به سختی‌هایی همراه است و این سختی برای دانش آموزان با نیازهای ویژه که دچار نارسایی‌های عقلی یا جسمانی هستند، بیش از سایرین است (لانگ^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). از سوی دیگر تعطیلی مراکز آموزشی یا حضور به صورت مجازی، عدم بهره مندی مناسب دانش آموزان با نیازهای ویژه با این شیوه آموزشی، ممکن است باعث افزایش احساسات منفی افسردگی و غم و به تبع آن خود انتقادی در معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه به علت عدم بهرمنده مندی مناسب از آموزش آنان گردد (دبوسکا، هورسی، بودوشک و دولینسکی^۶، ۲۰۲۰). خود انتقادی به عنوان شکلی از آزاد و اذیت درونی نگریسته میشود که استرس‌زا و تضعیف کننده خود است (رستم پور، عباسی و میرزائیان، ۱۳۹۹). برخی از پژوهش‌ها نیز حاکی از آن است که تغییر در کیفیت و مدت زمان خواب، قرنطینه خانگی طولانی مدت (تنگ^۷ و همکاران، ۲۰۲۰)، مبتلا بودن اعضای خانواده، آشنایان و دوستان به بیماری کووید-۱۹ سبب افزایش درصد افسردگی و به تبع آن افزایش خود انتقادی در بین افراد می‌گردد (وانگ^۸ و همکاران، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، در زمان چالش‌های سلامتی و همه

1 . Vedpuria

2 . Malik & Reba

3 . perceived stress

4 . Raveslout

5 . Lange

6 . Debowska, Horeczy, Boduszek, & Dolinski

7 . Tang

8 . Wang

گیری بیماری های نظیر کووید-۱۹، یکی از عواملی که می تواند به یک عامل محافظ کننده یا تهدید آمیز در جهت کاهش یا افزایش پیامدهای روانشناختی نقش مهمی داشته باشد، مهارت های تنظیم هیجانی است (سالاری و همکاران، ۱۳۹۹). تنظیم هیجانی به راهبردهایی اطلاق می شود که به منظور کاهش، افزایش یا تنظیم تجارب هیجانی مورد استفاده قرار می گیرد (گروس و جان^۱، ۲۰۰۳). مهارت های تنظیم هیجان بازتاب استفاده از چندین فرایند شناختی یا مهارت اجتماعی و غیراجتماعی مواجهه عملکردی (مانند: بازداری رفتاری، انعطاف در توجه) برای پاسخ درست به هیجان و انطباق درست با محیط است (گراس، ۲۰۱۵).

با توجه به اهمیت متغیرهای راهبردهای مقابله ای با استرس، خود انتقادی و تنظیم هیجانی در سلامت روانشناختی و مواجهه موثر با پیامدهای بیماری کرونا در بین معلمان دانش آموزان کم توان ذهنی، نیاز است با روش های درمانی و آموزشی مناسب به بهبود این متغیرها پرداخت. در همین راستا یکی از درمان های جدید در موج سوم درمان های رفتاری درمان متمرکز بر شفقت^۲ (CFT) است که اثربخشی آن بر کاهش استرس، اضطراب، افسردگی و علائم روانشناختی تعدادی از بیماری های جسمانی نشان داده شده است (گیلبرت^۳، ۲۰۱۴). نف^۴ (۲۰۰۹) خودشفقتی را به عنوان سازهای سه مولفه ای شامل مهربانی با خود در مقابل قضاوت کردن خود، اشتراکات انسانی در مقابل انزوا و ذهن آگاهی در مقابل همانندسازی افراطی تعریف کرده است. ترکیب این سه مؤلفه مرتبط، مشخصه فردی است که به خود شفقت می ورزد (کریگ، هیسکی و اسپیکتور^۵، ۲۰۲۰). کارکرد طبیعی شفقت نیز ایجاد رفتارهای مهر جویانه، فراهم کردن موقعیت هایی برای دلبستگی، امنیت، تسکین بخشی، مشارکت، ترغیب و حمایت است (هریوت- مایتلند و لوی^۶، ۲۰۱۸). در پژوهش های مختلفی کارایی CFT در کاهش استرس و افزایش احساس آرامش و تسکین (وو^۷، ۲۰۲۱)، کاهش شرم، خودانتقادی و اضطراب اجتماعی (متوس و استندل^۸، ۲۰۲۰) و کاهش نشخوار و خودسرزنش گری در افراد مبتلا به افسردگی (بورسما^۹ و همکاران، ۲۰۱۵) بررسی و تأیید شده است. با عنایت به

1. Gross & John

2. Compassion - Focused therapy

3. Gilbert

4. Neff

5. Craig

6. Heriot-Maitland, & Levey

7. Wu

8. Matos & Steindl

9. Boersma

پژوهش‌های فوق و با توجه به اینکه بررسی‌های متعدد نشان داده است که مداخله‌های درست و به موقع می‌تواند از اثرات منفی استرس و فشار روانی کار با افراد کم توان ذهنی در بین معلمان و از این جهت تضمین‌کننده سلامت روانی آن‌ها خصوصا در زمانی که شیوع ویروس کرونا مشکلات روانشناختی مضاعفی را برای آنان بوجود آورد، باشد؛ این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سوال است که آیا درمان متمرکز بر شفقت بر سبک‌های مقابله با استرس، خودانتقادی و تنظیم هیجان معلمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در زمان همه‌گیری کرونا موثر است؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، جز تحقیقات تجربی با طرح تک‌آزمودنی^۱ بود. با توجه به نکات مثبت طرح‌های تک‌آزمودنی (مثل داشتن کنترل نسبی روی شرایط آزمایشی، سنجش مداوم و سنجش خط پایه)، در این پژوهش از طرح تجربی تک‌آزمودنی استفاده شد. اگرچه بسیاری از پژوهشگران اعتقاد دارند که طرح‌های تک‌آزمودنی تجربی را می‌توان روی یک مورد انجام داد (زیرا آزمودنی در حکم گروه کنترل خودش عمل می‌کند)، ولی از آنجایی که بتوان تأثیر متغیر مستقل را بهتر نشان داد، به همین جهت تصمیم گرفته شد بیش از یک نفر در پژوهش وارد شود. در این پژوهش به صورت در دسترس ۴ نفر معلم دانش آموز با نیازهای ویژه انتخاب شد، که این افراد در دو گروه آزمایش (۲ نفر) و گروه کنترل (۲ نفر) قرار گرفت، افراد گروه آزمایش به صورت مجازی (با استفاده از برنامه وات‌ساپ) درمان متمرکز بر شفقت را دریافت کرد؛ همه افراد گروه آزمایش و کنترل در زمان خط پایه، جلسه سوم، هشتم (جلسه آخر مداخله) مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه معلمان کودکان با نیازهای ویژه شهرستان بافق در سال ۱۴۰۰ سال به تعداد ۱۴ نفر تشکیل داد. با توجه به بیماری کرونا و حضور کمتر این معلمان در مراکز نگهداری و همچنین با توجه به ماهیت آزمایشی و شرایط پژوهش، از بین افرادی که خودشان علاقه‌مند به شرکت در پژوهش بودند با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود به پژوهش (۱- تمایل داوطلبانه برای شرکت در پژوهش و ۲- نداشتن بیماری جسمانی و روانشناختی که فرایند آموزش را مختل کند) به روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۴ نفر از آن‌ها انتخاب شد که در دو گروه آزمایش (۲ نفر) و کنترل (۲ نفر) قرار گرفتند، افراد گروه آزمایش به صورت مجازی (با استفاده از برنامه وات‌ساپ) ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای درمان متمرکز بر شفقت را دریافت کردند. همه این

^۱.single-subjects design

چهار نفر در زمان خط پایه، جلسه سوم، ششم و هشتم (جلسه آخر مداخله) مورد ارزیابی قرار گرفتند. برای کنترل متغیرهای مزاحم نیز سعی شد نمونه‌هایی انتخاب شود که به لحاظ جنسیت و سن همتا باشند. تحلیل داده‌ها با استفاده از بازیابی گرافیکی شکل‌ها (فراز و فرود متغیر وابسته) و شاخص درصد بهبودی (تغییرات روند) استفاده شد. فرمول درصد بهبودی یکی از روش‌های سنجش میزان پیشرفت مراجعان در کاهش مشکلات هدف است. این فرمول را اولین بار بلانچارد و اسکوارز به کار بردند. در فرمول درصد بهبودی نمره فرد در پیش‌آزمون از آخرین نمره فرد در پس‌آزمون کم شده و حاصل بر نمره پیش‌آزمون تقسیم و در ۱۰۰ ضرب می‌شود. درصد بهبودی بین ۰ تا ۲۰ نشان دهنده عدم تاثیر درمان، درصد بهبودی ۲۰ تا ۵۰ نشان دهنده تاثیر متوسط، ۵۰ تا ۷۰ نشان دهنده تاثیر متوسط به بالا و معنی دار و ۷۰ تا ۱۰۰ تاثیر کامل می‌باشد (دلاور، ۱۴۰۰).

$$MPI = [(Baseline\ Mean - Treatment\ Phase\ Mean) / Baseline\ Mean] \times 100$$

ابزارهای پژوهش

- پرسشنامه سبک‌های مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا^۱ (CISS): اندلر و پارکر (۱۹۹۰) این پرسشنامه را با هدف ارزیابی انواع سبک‌های مقابله‌ای افراد در موقعیت‌های استرس‌زا به سه صورت سبک‌های مقابله‌ای مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی طراحی کردند. این آزمون شامل ۴۸ سؤال است که هر ۱۶ سؤال به یکی از ابعاد مقابله مربوط است و پاسخ به هر سؤال بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا خیلی زیاد (۵) مشخص می‌شود. سبک غالب هر فرد با توجه به نمره وی در هر یک از ابعاد سه‌گانه سبک‌های مقابله تعیین می‌شود. به عبارت دیگر، هر کدام از رفتارها که در مقیاس نمره بیشتری کسب کنند، آن رفتار به‌عنوان سبک مقابله‌ای ترجیحی فرد در نظر گرفته می‌شود. در پژوهش بساک نژاد، یونسی و جنادله (۱۳۹۸) پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای خرده‌مقیاس‌های مسأله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۸۶ و ۰/۷۹ به دست آمده است. برای بررسی روایی این پرسشنامه نیز از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد.

- پرسشنامه راهبردهای تنظیم هیجان

پرسشنامه راهبردهای تنظیم هیجان^۲ توسط گروس و جان^۱ در سال ۲۰۰۳ برای بررسی و سنجش راهبردهای فرآیندی تنظیم هیجانی تدوین شده است. پرسشنامه تنظیم هیجان از ۱۰

1. Coping Inventory for Stressful Situation

2. emotion regulation questionnaire (ERQ)

گویه تشکیل شده است که دارای دو خرده مقیاس ارزیابی مجدد شناختی^۲ (۶ گویه: ۱، ۳، ۵، ۷، ۸، ۱۰) و فرونشانی^۳ (۴ گویه: ۲، ۴، ۶، ۹) است. آزمودنی‌ها براساس یک طیف لیکرت ۷ تایی به ماده‌ها پاسخ می‌دهند که در آن عدد ۱ نشان دهنده کاملاً مخالف، ۲ مخالف، ۳ تا حدودی مخالف، ۴ خنثی، ۵ تا حدودی موافق، ۶ موافق و عدد ۷ بیانگر کاملاً موافق است. دامنه نمرات برای تنظیم هیجان از ۱۰ تا ۵۰ و برای خرده مقیاس‌های ارزیابی مجدد از ۶ تا ۳۰ و فرونشانی از ۴ تا ۲۰ در نوسان است. این مقیاس در فرهنگ ایرانی هنجاریابی شده است. اعتبار این مقیاس براساس روش همسانی درونی (با دامنه آلفای کرونباخ ۰/۶۰ تا ۰/۸۱) و روایی این پرسشنامه از طریق تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس، همبستگی بین دو خرده مقیاس (۰/۱۱۳) و روایی مطلوب گزارش شده است (حسینی و کدیور، ۱۳۹۲).

-مقیاس خود انتقادی / خود اعتمادی

این مقیاس توسط گیلبرت و همکاران (۲۰۰۴) طراحی شده است. این مقیاس دارای ۲۲ گویه است که دو مولفه خود انتقادی و خود اعتمادی را می‌سنجند. پاسخ به هر گویه این مقیاس در یک طیف ۶ درجه‌ای از نوع لیکرتی از کاملاً مخالفم (۰) تا کاملاً موافقم (۶) تنظیم شده و حداکثر و حداقل نمره آن به ترتیب از صفر تا ۱۱۰ در نوسان است. گیلبرگ و همکاران (۲۰۰۴) ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند. علاوه بر این، ضرایب همسانی درونی مقیاس خودانتقادی/ خود اعتمادی در کل نمونه ۰/۸۳ و در مردان و زنان به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۵ به دست آمد. سعادت‌ی شامیر، مذبوحی و مرزی (۱۳۹۷) اعتباریابی این مقیاس را بر روی معلمان انجام داد؛ نتایج نشان داد که پایایی مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خودانتقادی ۰/۶۹ و برای خود اعتمادی ۰/۷۷ محاسبه شد. روایی واگرا پرسشنامه خودانتقادی و خود اعتمادی نیز از طریق همبسته نمودن آن با مقیاس خودکارآمدی و شادکامی معنادار به دست آمد. استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی ساختار دو عاملی آن را کشف کرد.

-درمان متمرکز بر شفقت

آموزش متمرکز بر شفقت در این پژوهش شامل ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای مبتنی بر مدل درمانی گیلبرت (۲۰۰۹) خواهد بود که هفته‌ای دو بار به صورت مجازی (با استفاده از برنامه وات

1. Gross & John

2. cognitive reappraisal

3. suppression

سپ) انجام خواهد گرفت. محتوای این جلسات در پژوهش‌های ایرانی و خارجی استفاده شده است (رستم پور و همکاران، ۱۳۹۹). خلاصه این جلسات در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱: خلاصه جلسات درمان متمرکز بر شفقت (گیلبرت، ۲۰۰۹)

جلسات	محتوای جلسه
اول	آشنایی درمانگر و اعضای گروه با یکدیگر، گفتگو درباره هدف تشکیل جلسات و بررسی انتظارات از برنامه‌ی درمانی، آشنایی با اصول کلی درمان متمرکز بر شفقت، تشخیص تفاوت میان چگونگی رفتار با خود و چگونگی رفتار با فردی که او را دوست دارند در هنگام دشواری‌های زندگی، تمایز شفقت تا تاسف برای خود، توضیح و تشریح شفقت و مهربانی با خود
دوم	گفتگو در خصوص جلسه قبل و دریافت پس‌خوراند، ارائه اطلاعات کلی در خصوص ذهن آگاهی همراه با تمرین واری بدن و تنفس، آشنایی با سیستم‌های مغزی مبتنی بر شفقت، تمرین ذهن آگاهی در خانه و در دنیای واقعی
سوم	آشنایی با خصوصیات افراد شفقت‌ورز و آشنایی با مؤلفه‌های ملاحظت و توانمندسازی برای شفقت‌ورزی نسبت به خود و دیگران شامل: پرورش احساس گرمی و مهربانی نسبت به خود، پرورش و درک اینکه دیگران نیز مشکلاتی دارند، پرورش حس اشتراکات انسانی، توانمندسازی فرد در توجه به رنج خود و دیگران بدون روگرداندن و یا اجتناب از آن، همدلی و همدردی کردن با رنج و دیگران و توجه و تجربه هیجانات بدون سرزنش، قضاوت و شرم و رسیدن به این شناخت که ارزیابی‌های خشن و خودانتقادگر منجر به دردهای هیجانی و تشدید رنج می‌گردد.
چهارم	ترغیب به خودشناسی و بررسی شخصیت خود به عنوان فرد شفقت‌ورز یا غیر شفقت‌ورز با توجه به مباحث آموزشی، شناسایی و تمرین پرورش ذهن شفقت‌ورز (ارزش خود شفقتی، همدلی و همدردی نسبت به خود و دیگران)، آموزش استعاره فیزیوتراپ، آموزش بخشایش
پنجم	آموزش پذیرش مسائل، پذیرفتن تغییرات پیشرو و تحمل شرایط سخت و چالش برانگیز با توجه به متغیر بودن روند زندگی، تحمل پریشانی و مراقبت از بهزیستی روانشناختی، شناخت مسیرهای مهم زندگی، بالابردن انگیزه مراقبت از خود و تلاش برای التیام بخشیدن رنج خود و پیشگیری از آن، آموزش فرصت‌های ابراز شفقت از جمله (کلامی، عملی، مقطعی و پیوسته) و به کار گیری آن در زندگی روزمره
ششم	آموزش مهارت‌های شفقت به شرکت‌کنندگان در حوزه‌های توجه شفقت‌ورز، استدلال شفقت‌ورز، تصویر سازی شفقت‌ورز، احساس شفقت‌ورز و ادراک شفقت‌ورز، ایفای نقش فرد در سه بعد وجودی خود انتقادگر، خود انتقاد شونده و خود شفقت‌ورز با استفاده از تکنیک صندلی خالی گشتالت، پیدا کردن لحن و صدای خود انتقادگر و خود شفقتگر درونی هنگام گفتگوی درونی و مشابهت آن با الگوی گفتگوی آدمهای مهم زندگی
هفتم	پرکردن جدول هفتگی افکار خود انتقادگر و افکار شفقت‌ورز و رفتار شفقت‌ورز، کار بر روی ترس از شفقت به خود و موانع پرورش این خصیصه، آموزش تکنیک‌های تصویر پردازی ذهنی شفقت‌ورز، تنفس تسکین بخش ریتمیک، نوشتن نامه مشفقانه برای خود و دیگران، ثبت یادداشت روزانه موقعیت واقعی مبنی بر شفقت و عملکرد فرد در آن موقعیت
هشتم	جمع‌بندی و مرور تمرین‌های ارائه شده در جلسات گذشته، جمع‌بندی، پاسخگویی به سئوالات اعضا، تأکید بر قبول و پذیرش همه ابعاد زندگی، تشکر و قدردانی از حضور شرکت‌کننده‌ها

یافته های پژوهش

سن آزمودنی ها به ترتیب برابر با ۳۵ سال، ۴۳ سال، ۴۲ سال و ۲۷ سال می باشد. همچنین همه شرکت کنندگان متاهل، اکثرا تحصیلات لیسانس و رشته های علوم تربیتی، آموزش ابتدایی و علوم ورزشی می باشند. دو نفر از شرکت کنندگان رسمی، یک نفر پیمانی و یک نفر قراردادی می باشد، همچنین دو نفر سابقه کاری زیر ۵ سال و دو نفر ۲۵ و ۲۶ سال سابقه کاری داشتند.

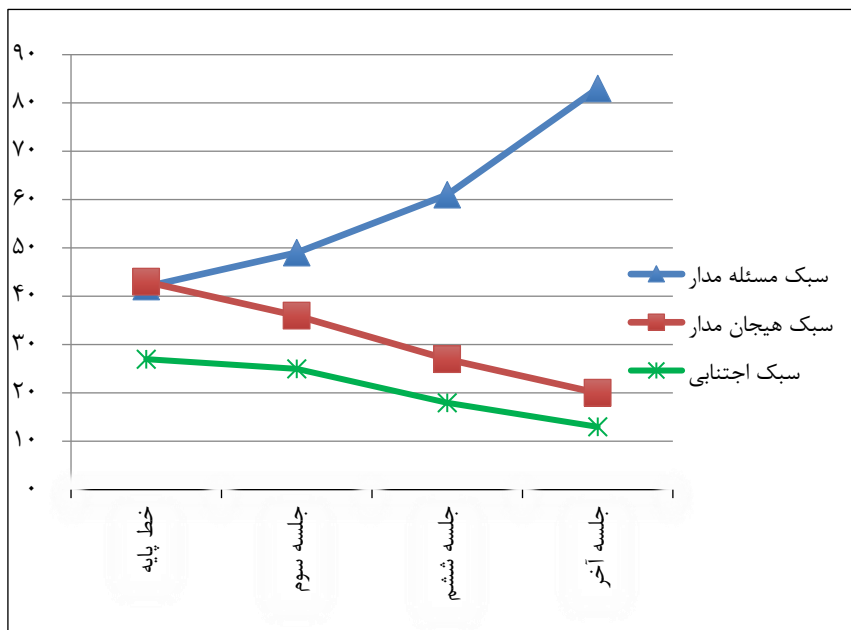
فرضیه اول پژوهش بیان می کند که درمان متمرکز بر شفقت بر سبک های مقابله با استرس معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه در زمان همه گیری کرونا تاثیر دارد. برای بررسی این فرضیه از شاخص درصد بهبودی، طی خط پایه، جلسه سوم، جلسه ششم و جلسه آخر استفاده شده است که نتایج آن به تفکیک برای شرکت کنندگان گروه آزمایش (شرکت کننده اول و دوم) و کنترل (شرکت کننده سوم و چهارم) در جدول ۲ اشاره شده است.

جدول شماره ۲: نمرات درصد بهبودی و مداخله شرکت کنندگان گروه آزمایش در سبک های مقابله با

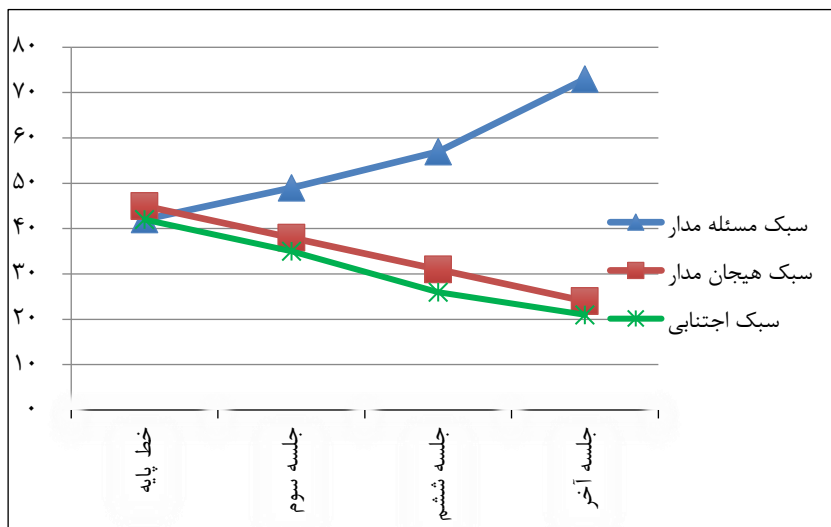
استرس

شرکت کننده	متغیر	خط پایه	جلسه سوم	جلسه ششم	جلسه آخر	درصد بهبودی
اول	سبک مسئله مدار	۴۲	۴۹	۶۱	۸۳	۹۷/۶۱
	سبک هیجان مدار	۴۳	۳۶	۲۷	۲۰	۵۳/۴۸
	سبک اجتنابی	۲۷	۲۵	۱۸	۱۳	۵۱/۸۵
دوم	سبک مسئله مدار	۴۲	۴۹	۵۷	۷۳	۷۳/۸۰
	سبک هیجان مدار	۴۵	۳۸	۳۱	۲۲	۵۱/۱۱
	سبک اجتنابی	۴۲	۳۵	۲۶	۲۱	۵۰

میزان درصد بهبودی نشان داده شده در جدول ۲ بیانگر آن است که شرکت کنندگان گروه آزمایش (اول و دوم) در هر سه سبک مقابله با استرس اثربخشی معنادار و متوسط تا بالایی را تجربه کرده اند. بنابراین درمان متمرکز بر شفقت بر سبک های مقابله با استرس شرکت کنندگان گروه آزمایش تاثیر گذار بوده است. علاوه بر این نتایج فراز و فرود نمرات سبک های مقابله با استرس شرکت کننده اول و دوم در نمودار ۱ و ۲ ارائه شده است.



شکل ۱: تغییرات نمرات شرکت کننده اول در سبک‌های مقابله با استرس

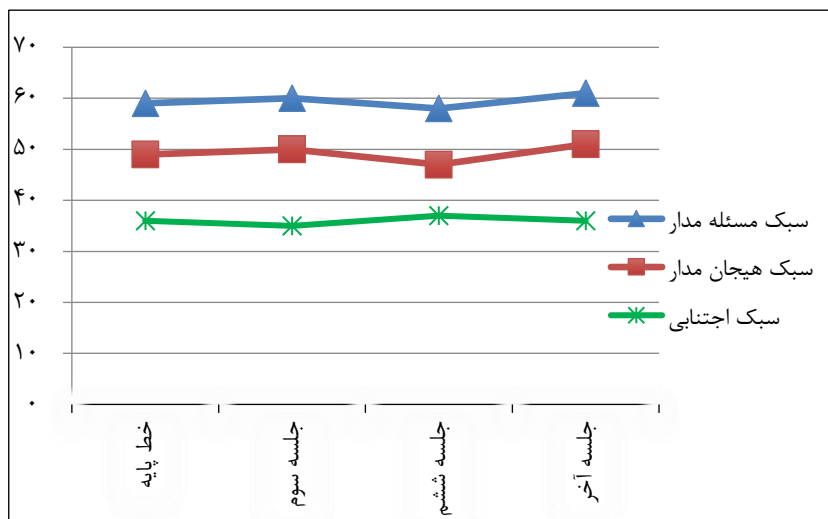


شکل ۲: تغییرات نمرات شرکت کننده دوم در سبک‌های مقابله با استرس

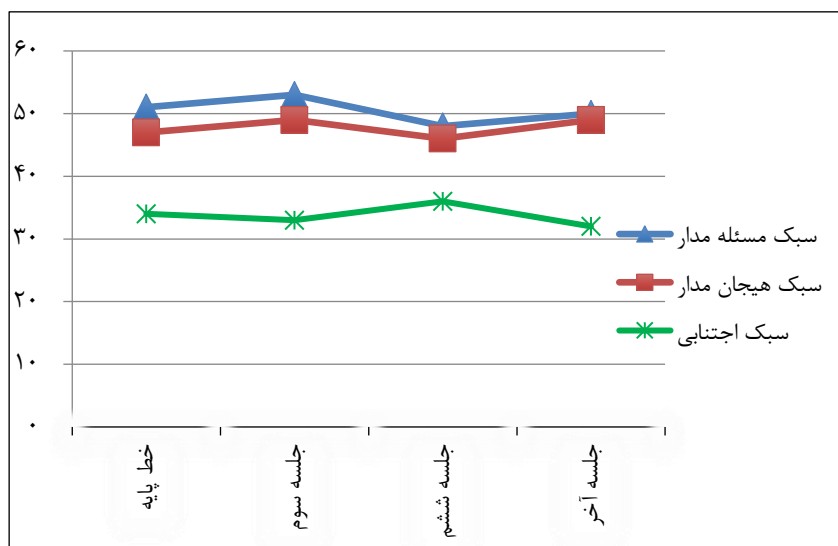
جدول شماره ۳: نمرات درصد بهبودی و مداخله شرکت کنندگان گروه کنترل در سبک های مقابله با استرس

شرکت کننده	متغیر	خط پایه	جلسه سوم	جلسه ششم	جلسه آخر	درصد بهبودی
سوم	سبک مسئله مدار	۵۹	۶۰	۵۸	۶۱	۳/۳۸
	سبک هیجان مدار	۴۹	۵۰	۴۷	۵۱	۴/۰۸
	سبک اجتنابی	۳۶	۳۵	۳۷	۳۶	۰
چهارم	سبک مسئله مدار	۵۱	۵۳	۴۸	۵۰	۱/۹۶
	سبک هیجان مدار	۴۷	۴۹	۴۶	۴۹	۴/۲۵
	سبک اجتنابی	۳۴	۳۳	۳۶	۳۲	۵/۸۸

میزان درصد بهبودی نشان داده شده در جدول ۳ بیانگر آن است که شرکت کنندگان گروه کنترل (سوم و چهارم) در هر سه سبک مقابله با استرس درصد بهبودی کمتر از ۱۰ و بین ۰ تا ۵ را تجربه کرده بودند. که این امر نشان دهنده عدم معنی داری تغییر نمرات این دو آزمودنی در سبک های مقابله با استرس از مرحله خط پایه تا جلسه آخر درمان می باشد. علاوه بر این نتایج فراز و فرود نمرات سبک های مقابله با استرس شرکت کننده سوم و چهارم در نمودار ۳ و ۴ ارائه شده است.



شکل ۳: تغییرات نمرات شرکت کننده سوم در سبک های مقابله با استرس



شکل ۴: تغییرات نمرات شرکت کنندگان در سبک‌های مقابله با استرس

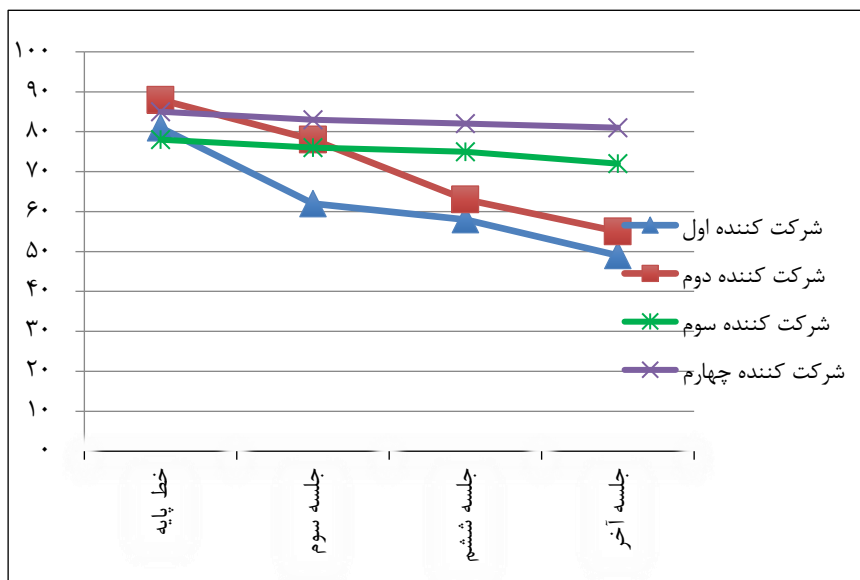
فرضیه دوم پژوهش بیان می‌کند که درمان متمرکز بر شفقت بر خود انتقادی معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه در زمان همه‌گیری کرونا تاثیر دارد. برای بررسی این فرضیه از شاخص درصد بهبودی، طی خط پایه، جلسه سوم، جلسه ششم و جلسه آخر استفاده شده است که نتایج آن به تفکیک برای شرکت کنندگان گروه آزمایش (شرکت کننده اول و دوم) و کنترل (شرکت کننده سوم و چهارم) در جدول ۴ اشاره شده است.

جدول شماره ۴: نمرات درصد بهبودی و مداخله شرکت کنندگان در خود انتقادی

گروه	شرکت کننده	خط پایه	جلسه سوم	جلسه ششم	جلسه آخر	درصد بهبودی
آزمایش	اول	۸۱	۶۲	۵۸	۴۹	۶۵/۳۰
	دوم	۸۸	۷۸	۶۳	۵۵	۶۰
کنترل	سوم	۷۸	۷۶	۷۵	۷۲	۷/۶۹
	چهارم	۸۵	۸۳	۸۲	۸۱	۴/۷۰

در جدول ۴ میزان درصد بهبودی و نمرات شرکت کنندگان پژوهش در خط پایه و مراحل درمان در خود انتقادی نشان داده شده است. براساس نتایج مندرج در این جدول شرکت کنندگان گروه آزمایش (اول و دوم) درصد بهبودی بالای ۶۰ را تجربه کرده بودند که نشان دهنده اثربخشی درمان شفقت بر خود انتقادی افراد گروه آزمایش بوده است. همچنین نتایج

جدول ۴ از مرحله خط پایه تا جلسه آخر شرکت کنندگان گروه کنترل (سوم و چهارم) کاهش نمره کمتر از ۱۰ داشته اند که نشان دهنده عدم معنی داری کاهش نمره خود انتقادی در این افراد می باشد. با توجه به نتایج حاضر فرضیه دوم پژوهش تایید می شود و درمان متمرکز بر شفقت بر خود انتقادی معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه در زمان همه گیری کرونا تاثیر دارد. علاوه بر این نتایج فراز و فرود نمرات خود انتقادی شرکت کنندگان در نمودار ۵ ارائه شده است.



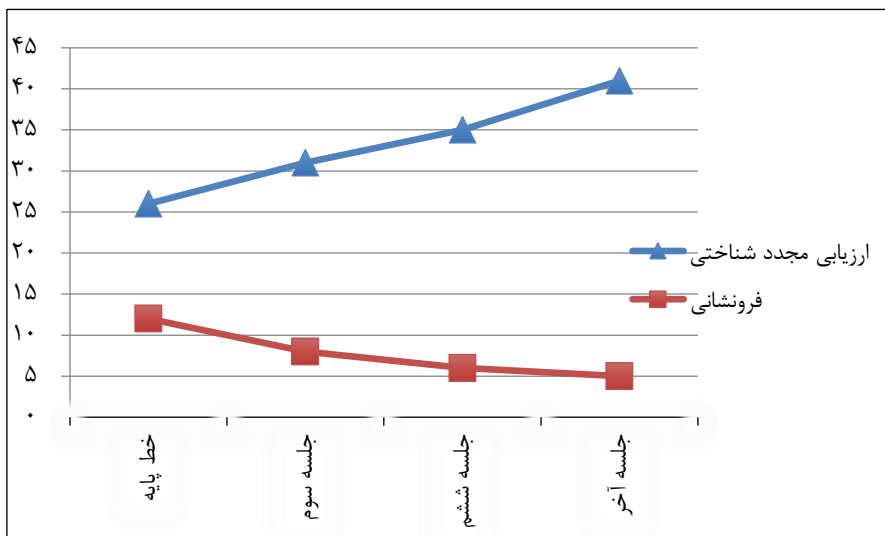
شکل ۵: تغییرات نمرات شرکت کنندگان در خودانتقادی

فرضیه سوم پژوهش بیان می کند که درمان متمرکز بر شفقت بر تنظیم هیجان معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه در زمان همه گیری کرونا تاثیر دارد. برای بررسی این فرضیه از شاخص درصد بهبودی، طی خط پایه، جلسه سوم، جلسه ششم و جلسه آخر استفاده شده است که نتایج آن به تفکیک برای شرکت کنندگان گروه آزمایش (شرکت کننده اول و دوم) و کنترل (شرکت کننده سوم و چهارم) در جدول ۵ اشاره شده است.

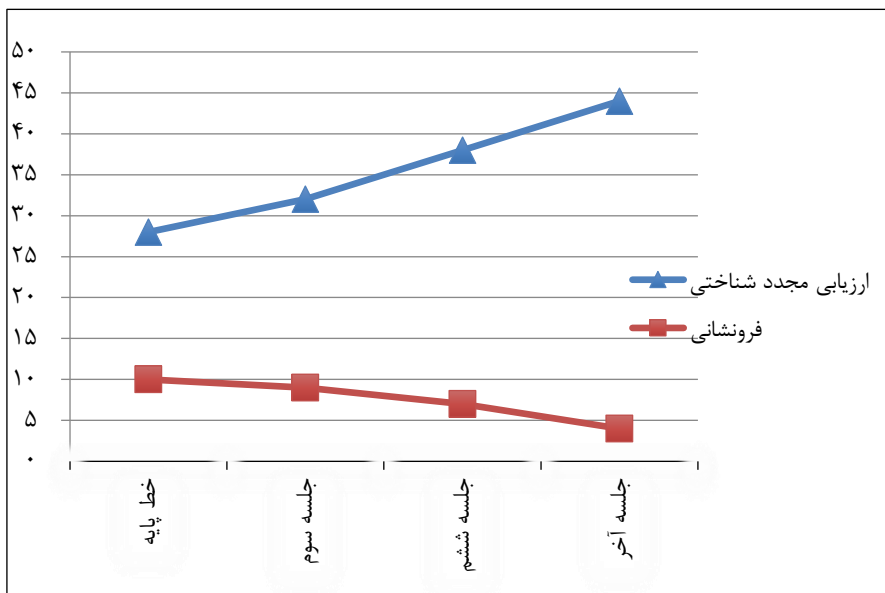
جدول شماره ۵: نمرات درصد بهبودی و مداخله شرکت کنندگان در تنظیم هیجان

گروه	شرکت کننده	متغیر	خط پایه	جلسه سوم	جلسه ششم	جلسه آخر	درصد بهبودی
آزمایش	اول	ارزیابی مجدد شناختی	۲۶	۳۱	۳۵	۴۱	۵۷/۶۹
		فرونشانی	۱۲	۸	۶	۵	۵۸/۳۳
	دوم	ارزیابی مجدد شناختی	۲۸	۳۲	۳۸	۴۴	۵۷/۱۴
		فرونشانی	۱۰	۹	۷	۴	۶۰
کنترل	سوم	ارزیابی مجدد شناختی	۲۴	۲۶	۲۳	۲۵	۴/۱۶
		فرونشانی	۱۳	۱۱	۱۲	۱۲	۷/۶۹
	چهارم	ارزیابی مجدد شناختی	۲۷	۲۷	۳۰	۲۹	۷/۴۰
		فرونشانی	۱۱	۷	۹	۱۰	۱۰

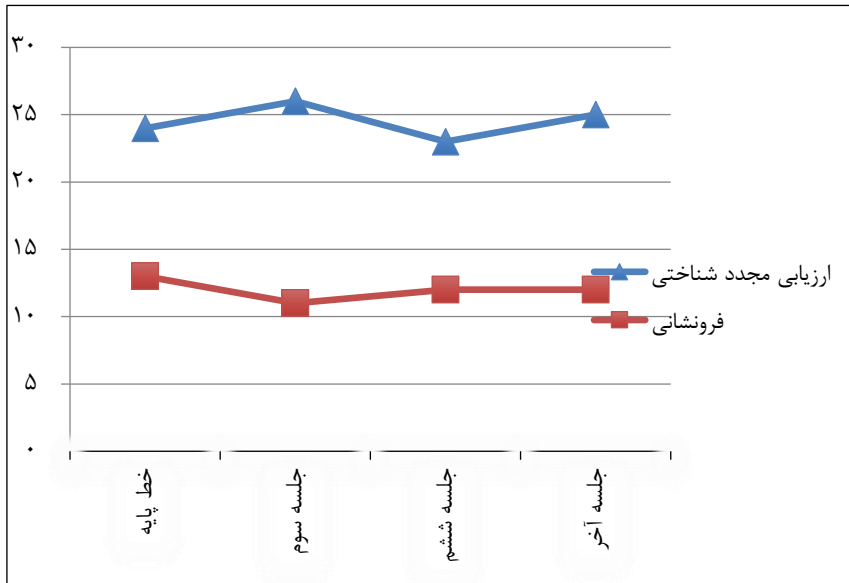
میزان درصد بهبودی نشان داده شده در جدول ۵ بیانگر آن است که همه شرکت کنندگان گروه آزمایش (اول و دوم) در طی خط پایه تا جلسه آخر افزایش نمره معناداری را در ارزیابی مجدد شناختی و کاهش نمره معنی داری را در مولفه فرونشانی تجربه کرده‌اند که افزایش و کاهش نمره برای هر دو متغیر بالای ۵۰ بوده است که نشان دهنده اثربخشی درمان شفقت به خود بر تنظیم هیجان شرکت کنندگان گروه آزمایش می باشد. همچنین نتایج نشان می دهد که درصد بهبودی افزایش و کاهش نمرات تنظیم هیجان برای شرکت کنندگان گروه کنترل (سوم و چهارم) بیشتر از ۱۰ نبوده است که این امر نشان دهنده عدم معنی داری این تغییر نمرات می باشد. در مجموع نتایج بیانگر آن است که درمان متمرکز بر شفقت بر تنظیم هیجان معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه در زمان همه گیری کرونا تاثیر دارد. علاوه بر این نتایج فراز و فرود نمرات تنظیم هیجان شرکت کنندگان در نمودار ۶ تا ۹ ارائه شده است.



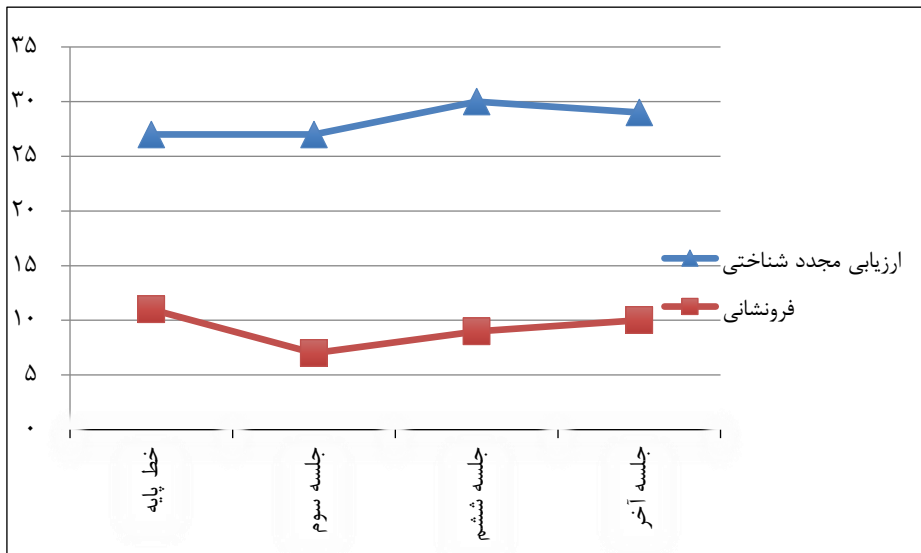
شکل ۶: تغییرات نمرات شرکت کننده اول در تنظیم هیجان



شکل ۷: تغییرات نمرات شرکت کننده دوم در تنظیم هیجان



شکل ۸: تغییرات نمرات شرکت کننده سوم در تنظیم هیجان



شکل ۹: تغییرات نمرات شرکت کننده چهارم در تنظیم هیجان

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت بر سبک‌های مقابله با استرس، خودانتقادی و تنظیم هیجان معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه در زمان همه گیری کرونا بود. معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه به علت مشکلاتی که کرونا برای آموزش آنها به وجود آورده است، بیش از سایر معلمان در زمینه آموزش موارد درسی به دانش آموزان دارای مشکلات می باشند، که این امر بر سلامت روانشناختی آن ها تاثیر منفی می‌گذارد که درمان متمرکز بر شفقت می تواند یک گزینه مناسب برای بهبود این متغیرها باشد. بر همین اساس در این پژوهش در قالب یک روش تک آزمودنی و با استفاده از سه فرضیه به بررسی اثربخشی این درمان بر سه متغیر سبک‌های مقابله با استرس، خود انتقادی و تنظیم هیجان پرداخته شد. نتایج به دست آمده نشان داد که شرکت کنندگان گروه آزمایش در مقایسه با شرکت کنندگان گروه کنترل در مرحله آخر درمان از درصد بهبودی متوسط و بالایی در سبک‌های مقابله با استرس برخوردار بودند و اثربخشی معنی داری را به دست آورده بودند که این امر نشان دهنده تاثیر درمان متمرکز بر شفقت بر سبک‌های مقابله با استرس معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه در زمان همه گیری کرونا می باشد. یافته‌های به دست آمده برای این فرضیه همراستا با نتایج تعدادی از پژوهش‌های پیشین از جمله کرمی و همکاران (۱۴۰۰)، رضایی و همکاران (۱۴۰۰)، آقا اکبری و همکاران (۱۳۹۹)، وو (۲۰۲۱)، گیلبرت و کاربی (۲۰۱۹) می باشد. در تبیین تاثیر آموزش شفقت بر سبک‌های مقابله با استرس، می توان اینگونه ادعا نمود که یکی از اهداف تدوین برنامه آموزش شفقت، افزایش دانش، درک استرس و تهدید، افزایش خودکارآمدی و عزت نفس تدوین شده است. این برنامه آموزشی، شدت ادراک استرس به میزان دانش، آگاهی و شناخت افراد از ماهیت بیماری بستگی دارد و باور بر این است که افزایش آگاهی در این زمینه، منجر به کاهش شدت استرس خواهد شد (رضایی و همکاران، ۱۴۰۰). از سوی دیگر یکی از مفاهیم مطرح در این رویکرد، آموزش حل مسئله است. روش‌های مقابله از جمله حل مسئله، روش‌هایی برای مقابله با استرس می باشند. راهبردهای درست مقابله با استرس میتواند ضمن مدیریت درست استرس، ادراک فرد نسبت به استرس را نیز تغییر دهد، یعنی با مسائل و مشکلات برخورد منطقی میکنند و ادراک مثبتی از استرس دارند؛ بنابراین میتوان گفت آموزش شفقت به خود رویکردی مؤثر در کاهش استرس ادراک شده است به دلایل مختلف میتوان شفقت به خود را یک روش مقابله‌ای هیجان‌مدار سازنده قلمداد کرد چرا که لازمه شفقت به خود، آگاهی به هشيارانه از هیجانات خود است (پرورشان و همکاران، ۲۰۱۸). بنابراین میتوان گفت این آگاهی مانع از اجتناب از

احساسات دردناک و ناراحت کننده می‌شود و سبب می‌شود فرد با مهربانی، فهم و احساس اشتراکات انسانی آنها را درک کرده و به آنها نزدیک شود؛ بنابراین میتوان انتظار داشت که هیجان‌های منفی نظیر استرس تعدیل شده، به احساسات مثبت تری بدل شوند و به فرد فرصت بررسی دقیق‌تر شرایط و انتخاب راهبردهای مدیریت و مقابله‌ای مؤثرتر را بدهند (کریگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۰).

براساس یافته دوم، آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در طی درمان و آخر درمان درصد بهبودی و کاهش نمره خود انتقادی قابل توجهی را به دست آورده بودند که این امر نشان دهنده تایید فرضیه دوم پژوهش و اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت بر خود انتقادی معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه در زمان همه گیری کرونا بود. این یافته همسو با نتایج تحقیقات پیشین از جمله فرضی و همکاران (۱۳۹۹)، رستم پور و همکاران (۱۳۹۹)، زاهدی (۱۳۹۷)، متوس و استندل (۲۰۲۰) و بیومن و همکاران (۲۰۱۶) می باشد که نشان داده‌اند آموزش خودشفقت ورزی بر خودانتقادی اثر گذار می باشد. در تبیین تاثیر درمان متمرکز بر شفقت بر خود انتقادی معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه، می توان اینگونه بیان کرد که معلمان این کودکان به سبب مشکل دانش آموزان خود و اینکه ممکن است نتوان از آموزش های مجازی به نحو مطلوب در جهت آموزش موثر این دانش آموزان استفاده کرد، همواره هیجانات منفی و به تبع آن خودانتقادی بالایی دارند (دبوسکا، هورسی، بودوشک و دولینسکی^۲، ۲۰۲۰). وجود این دید انتقادآمیز به خود باعث میگردد که این افراد همواره نوعی سخت گیری به خویش و به تبع آن نگرش شفقت آمیز کمی به خود داشته باشند. زمانی که این افراد در معرض آموزش شفقت به خود قرار گرفتند، به صورت ضمنی در معرض این باور بودند که مسئله پیش آمده صرفاً یک پیشامد و تجربه بوده و تمرکزشان را از ارزیابی منفی خویش، برداشته و بر تجربه یاد شده متمرکز می‌شدند. ایرونز و لاد^۳ (۲۰۱۷) معتقدند که آموزش شفقت به خود به فرد کمک میکند که نسبت به گذشته جرأت مندتر شده و چرخه معیوب انتقاد به خویش (خودانتقادی درونی) و نیز ترسیم انتظارات سطح بالا از خود را مورد سؤال قرار دهد و با نگاهی جدید و دلسوزانه به خود، معیارهای واقعی و توقعات دستیابی تری را بازطراحی کند که مستلزم سختی و آزار نباشد. همچنین قابل بیان است که شفقت به خود شکل سالم خودپذیری است که بیان کنندگان میزان پذیرش و قبول جنبه‌های نامطلوب خود و زندگی است.

1. Craig

2. Debowska, Horeczy, Boduszek, & Dolinski

3. Irons & Lad

نهایتاً خودشفقتی معرف آگاهی متعادل نسبت به هیجانان خود و توانایی مواجهه با افکار و احساسات رنج آور (به جای اجتناب از آنها) بدون بزرگ نمایی و یا احساس تأسف برای خود است و کمبودها و نواقص خود را درک میکند. این مهربانی با خود سبب احساس امنیت، افزایش ارتباط اجتماعی و کاهش انتقاد از خود، نشخوارگری، سرکوب افکار و اضطراب میشود (نف، ۲۰۰۹). در تبیینی دیگر اکثر نمونه‌های مورد مطالعه در پژوهش حاضر دارای سابقه کاری کم بودند که براین اساس این معلمان ممکن است تجربه کمی در خصوص مشکلات دانش آموزان با نیازهای ویژه خود داشته باشند و همچنین ممکن است از روش‌های ناکارآمد مانند تاکید بیش اندازه به یادگیری، افزایش استرس و غیره بپردازند که این عامل علاوه بر وارد کردن فشار مضاعف به فراگیران و به تبع آن بدتر شدن وضعیت او، موجب اضطراب و نگرانی خود معلمان نیز گردد. لذا معلمان با شرکت در مطالعه حاضر اطلاعات دقیقی در خصوص مواجهه موثر با رفتارهای فراگیر خود کسب کردند این عامل احتمالاً بر کاهش هیجانان منفی آنان نظیر رفتارهای خودانتقادی در آنان موثر بوده است.

فرضیه سوم پژوهش حاکی از این بود که شرکت کنندگان گروه آزمایش از مرحله خط پایه تا آخر درمان افزایش نمره معنی‌داری را در مولفه ارزیابی مجدد مثبت و کاهش معنی‌داری را در مولفه فرونشانی تجربه کرده بودند؛ در حالی که آزمودنی‌های گروه کنترل که این آموزش را دریافت نکرده بودند در این مولفه‌های تغییر نمره محسوسی نداشتند که این امر نشان دهنده تاثیر درمان متمرکز بر شفقت بر تنظیم هیجان معلمان دانش آموزان با نیازهای ویژه می باشد. این یافته با نتایج تعدادی از پژوهش‌های پیشین از جمله ابویی و همکاران (۱۴۰۰)، یزدانبخش و همکاران (۱۳۹۹)، قاسمی و همکاران (۱۳۹۸)، زراستوند و همکاران (۱۳۹۸)، راینور و همکاران (۲۰۲۱)، متوس و استندل^۱ (۲۰۲۰) و گیلبرت و کربی (۲۰۱۹) همسو می باشد که نشان داده‌اند درمان متمرکز بر شفقت بر تنظیم هیجان موثر است. در تبیین اثرگذاری درمان متمرکز بر شفقت بر تنظیم هیجان می توان اینکه ادعا کرد که شفقت به خود، باعث می‌شود فرد تجربیات خود را در منظر تجربیات مشترک انسانی ببیند و دریابد که رنج، شکست و نقص اقتضای انسان بودن است و همه افراد - که من هم یکی از آنها هستم - ارزش شفقت کردن دارند. در زمینه ابعاد، ارزیابی مجدد با شناخت فرد سروکار دارد و اگر فرد با استفاده از آموزش شفقت به خود بتواند خطاهای ذهنی خود را اصلاح کند (یزدانبخش و همکاران، ۱۳۹۹). نف (۲۰۰۹) شفقت ورزی به خود را سازه‌ای اساسی برای تنظیم هیجانی معرفی می‌کند، زیرا

1. Matos & Steindl

شفقت ورزی به خود اساساً نوعی ذهن آگاهی است که به فرد اجازه می‌دهد دردآورترین هیجان‌های زندگی را در کند و ببیند، بدون آنکه به واسطه آنها ریشه کن و سرخورده شود. بنابراین، شفقت‌ورزی به خود در افزایش هیجان‌ها مثبت و کاهش هیجان‌ها منفی اثربخش بوده و بر تنظیم کارآمد هیجان‌ها مؤثر است (کوپیچ^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). نف (۲۰۰۹) بیان می‌دارد که هشیاری قرار دادن افکار و احساسات در حالت تعادل و پرهیز از همانندسازی و تخلیه افراطی، خودتنظیمی در ابعاد مختلف را موجب می‌شود. همچنین درمان مبتنی بر شفقت باعث می‌شود که شرکت‌کنندگان با غلبه بر مشکلات و شناسایی شایستگی‌های فردی در رویارویی با موقعیت‌ها، با تمرکز مثبت و برنامه‌ریزی مثبت به خود اجازه دهند تا احساساتشان مناسب‌ابراز شده و سطح سلامت خود را حفظ کرده و بتواند بدون ترس از سرزنش خود، خودش را به وضوح ببیند و فرصت پیدا می‌کند تا با دقت بیشتری الگوهای ناسازگار فکری، هیجانی و رفتاری را درک و اصلاح کند (کولینز^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). بنابراین، افرادی که در تنظیم هیجان خود دچار مشکل هستند و توانایی‌های لازم را برای تنظیم هیجان ندارند از سازگاری روانشناختی کمتر بهره‌مند هستند. در واقع این درمان می‌تواند رفتارهای بد تنظیمی هیجانی را کاهش دهد و با آموزش خودنظم‌دهی هیجان، کنترل عواطف و نشخوارگری به افراد کمک کند تا توانای تنظیم رفتار نامناسب خود را بی‌آموزند و سلامت روان خود را بهبود بخشند. بنابراین، شفقت‌ورزی به خود در افزایش هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی اثربخش بوده و بر تنظیم کارآمد هیجان‌ها مؤثر است (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۸).

در پایان لازم به ذکر است که نمونه‌گیری این پژوهش بر مبنای نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و آموزش‌های این پژوهش به علت محدودیت‌های زمان همه‌گیری کرونا به صورت مجازی بوده که ممکن است اثرات مثبتی که به علت آموزش‌های حضوری وجود داشته باشد؛ در این آموزش‌ها اتفاق نیفتد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از مرحله پیگیری برای بررسی تداوم نتایج استفاده شود. در مجموع، با توجه به نتایج حاصل از پژوهش حاضر مبنی بر اثربخش بودن درمان متمرکز بر شفقت بر سبک‌های مقابله با استرس، خودانتقادی و تنظیم هیجان معلمان با نیازهای ویژه، پیشنهاد می‌گردد مشاوران و روانشناسان در کلاس‌های آموزشی و جلسات مشاوره‌ای به منظور ترمیم و بهبود وضعیت روانشناختی این معلمان از این رویکرد استفاده نمایند.

1 . Cuppage

2 . Collins

منابع و ماخذ

- ابویی، عارفه؛ برزگر بفرویی، کاظم و رحیمی، مهدی (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش شفقت به خود بر تنظیم هیجان دانش‌آموزان دختر مبتلا به اختلال یادگیری خاص. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۳)، ۱۰۱-۱۲۱.
- آقا اکبری، لیا؛ میرزمانی، سید محمود و هاشمی رزینی، هادی (۱۳۹۹). اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت در تحمل پریشانی و استرس والدینی مادران کودکان دارای اختلال یادگیری شهر بهارستان. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱۰(۲۳)، ۲۴۵-۲۳۰.
- بساک نژاد، سودابه؛ یونسی، عیدان و جنادله، خالد (۱۳۹۸). رابطه بین سبک‌های فرزندپروری و راهبردهای مقابله به واسطه‌گری سبک‌های هیجانی در مادران پسران نوجوان. *مطالعات روانشناختی*، ۱۵(۴)، ۴۱-۵۶.
- حسنی، جعفر و کدیور، پروین (۱۳۹۲). تعیین و روایی نسخه فارسی پرسشنامه راهبردهای فرآیندی نظم جویی هیجان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۴، ۱۴۶-۱۱۱.
- دلاور، علی. (۱۴۰۰). *مبانی نظری و علمی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: ارجمند.
- رستم پور برنجستانکی، محدثه؛ عباسی، قدرت اله و میرزائیان، بهرام (۱۳۹۹). اثربخشی درمان مبتنی بر شفقت بر بهبود انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و کاهش خود انتقادی در مادران دارای کودکان کم‌توان ذهنی. *مشاوره کاربردی*، ۱۰(۲)، ۱۸-۱.
- رضایی، علی محمد (۱۴۰۰). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، شفقت و درمان ترکیبی بر اضطراب و نگرش‌های ناکارآمد بیماران مبتلا به لوپوس سیستمیک. *فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی سلامت*، ۱۰(۳۷)، ۲۰۶-۱۸۹.
- زاهدی، معصومه (۱۳۹۷). *بررسی اثربخشی درمان شفقت محور بر شرم و خود انتقادی دانش آموزان دختر دوم منوسطه*. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، دانشکده علوم انسانی.
- زراستوند، عاطفه؛ تیزدست، طاهر؛ خلعتبری، جواد و ابوالقاسمی، شهنام (۱۳۹۸). اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت به خود بر خودتنظیمی زناشویی، دلزدگی زناشویی و خود انتقادی زنان ناباور. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۷(۴)، ۵۹۴-۶۰۵.
- سالاری، محبوبه؛ بکرای، سعدی؛ شریفی نژاد نعمت آباد، محمد امین؛ عالی زاده، نرگس و محسنی، فاطمه (۱۳۹۹). پیش بینی اضطراب کرونا ویروس بر اساس تحمل پریشانی و تنظیم شناختی هیجان در زنان شاغل. *خانواده درمانی کاربردی*، ۱(۴)، ۵۲-۳۸.

- سعادت، ابوطالب؛ مذبحی، سعید و مرزی، شهناز (۱۳۹۷). ساختار عاملی و روایی مقیاس خودانتقادی/خوداعتمادی در بین معلمان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۹(۳۴)، ۱۴۷-۱۳۳
- فرضی وانستاق، فرامرزی؛ تکلوی، سمیه و غفاری، عذرا (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش شفقت به خود بر خودانتقادی مادران کودکان مبتلا به اختلال یادگیری خاص. *رویش روان‌شناسی*، ۹(۹)، ۱۳۰-۱۲۱
- قاسمی، ندا؛ گودرزی، میترا و غضنفری، فیروزه (۱۳۹۸). اثربخشی درمان مبتنی بر شفقت بر نظم جویی شناختی هیجان، مهارت‌های ذهن آگاهی و آمادگی برای تجربه شرم و گناه افراد مبتلا به اختلال اضطراب افسردگی مختلط. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۹(۳۴)، ۱۴۵-۱۶۶.
- کرمی، مهرانگیز؛ چرامی، مریم؛ غضنفری، احمد؛ شریفی، طیبه و مسعودی، رضا (۱۴۰۰). بررسی مقایسه‌ای تأثیر آموزش گروهی برنامه توانمندسازی خانواده‌محور و برنامه شفقت ورزی به خود بر استرس ادراک شده و داغ اجتماعی مراقبین خانوادگی افراد مبتلا به بیماری صرع. *فصلنامه پرستاری، مامایی و پیراپزشکی*، ۶(۴)، ۴۵-۳۲
- یزدانبخش، کامران؛ کرمی، جهانگیر و دریکوند، فتانه (۱۳۹۹). اثر بخشی درمان متمرکز بر شفقت بر تنظیم شناختی هیجان در دانش آموزان قلدر دختر دوره اول متوسطه. *مطالعات روانشناختی*، ۱۶(۱)، ۱۰۷-۱۲۲.
- Beaumont, E., Irons, C., Rayner, G., & Dagnall, N. (2016). Does compassion-focused therapy training for health care educators and providers increase self-compassion and reduce self-persecution and self-criticism?. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 36(1), 4-10.
- Boersma, K., Håkanson, A., Salomonsson, E., & Johansson, I. (2015). Compassion focused therapy to counteract shame, self-criticism and isolation. A replicated single case experimental study for individuals with social anxiety. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 45(2), 89-98.
- Collins, R. N., Gilligan, L. J., & Poz, R. (2018). The evaluation of a compassion-focused therapy group for couples experiencing a dementia diagnosis. *Clinical gerontologist*, 41(5), 474-486.
- Craig, C., Hiskey, S., & Spector, A. (2020). Compassion focused therapy: a systematic review of its effectiveness and acceptability in clinical populations. *Expert review of neurotherapeutics*, 20(4), 385-400.
- Cuppage, J., Baird, K., Gibson, J., Booth, R., & Hevey, D. (2018). Compassion focused therapy: Exploring the effectiveness with a transdiagnostic group and potential processes of change. *British Journal of Clinical Psychology*, 57(2), 240-254.

- Debowska, A., Horeczy, B., Boduszek, D., & Dolinski, D. (2020). A repeated cross-sectional survey assessing university students' stress, depression, anxiety, and suicidality in the early stages of the COVID-19 pandemic in Poland. *Psychological Medicine*, 1-4.
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53(1), 6-41.
- Gilbert, P., & Kirby, J. N. (2019). Building an integrative science for psychotherapy for the 21st century: Preface and introduction. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 92(2), 151-163.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Heriot-Maitland, C., & Levey, V. (2021). A case report of compassion-focused therapy for distressing voice-hearing experiences. *Journal of Clinical Psychology*, 77(8), 1821-1835.
- Irons, C., & Lad, S. (2017). Using compassion focused therapy to work with shame and self-criticism in complex trauma. *Australian Clinical Psychologist*, 3(1), 1743.
- Longe, O., Maratos, F. A., Gilbert, P., Evans, G., Volker, F., Rockliff, H., & Rippon, G. (2021). Having a word with yourself: Neural correlates of self-criticism and self-reassurance. *NeuroImage*, 49(2), 1849-1856.
- Malik, S., & Reba, A. (2020). Investigating the Classroom Problems faced by Special Education Teachers at Secondary School Level in District Peshawar Khyber Pakhtunkhwa. *Dialogue (1819-6462)*, 15(2).
- Matos, M., & Steindl, S. R. (2020). "You are already all you need to be": A case illustration of compassion-focused therapy for shame and perfectionism. *Journal of Clinical Psychology*, 76(11), 2079-2096.
- Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human development*, 52(4), 211-232
- Parvareshan, S., Shamsalinia, A. B., Jahanshahi, M & Hajiahmadi, M. A. (2018). Impact of Family-Based Empowering Model on the Perceived Threat and Self-Efficacy of Families of Diabetic Elderly at Risk of Falling. *Journal of Clinical Nursing and Midwifery*, 7(2), 96-107.
- Ravesloot, C., Ward, B., Hargrove, T., Wong, J., Livingston, N., Torma, L., & Ipsen, C. (2016). Why stay home? Temporal association of pain, fatigue and depression with being at home. *Disability and Health Journal*, 9(2), 218-225.

- Rayner, G., Beaumont, E., McAndrew, S., & Irons, C. (2021). Exploring the impact of a compassion-focused therapy training course on healthcare educators. *Health Education Journal*, 00178969211008484.
- Tang, W., Hu, T., Hu, B., Jin, C., Wang, G., Xie, C., ... & Xu, J. (2020). Prevalence and correlates of PTSD and depressive symptoms one month after the outbreak of the COVID-19 epidemic in a sample of home-quarantined Chinese university students. *Journal of affective disorders*, 274, 1-7.
- Vedpuria, N. K. (2021). Role and Functions of Special Teacher to Special Education Children. *Psychology and Education Journal*, 58(4), 3751-3754.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729.
- Wu, X. (2021). The effectiveness of Compassion-Focused Group therapy on Perceived Stress in the Covid-19 Epidemic among the Academic women. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 30(2), 633..

مقایسه مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه دوره دوم ابتدایی شهرستان دیواندره^۱

پریسا کریمی^۲، جلال غریبی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه دوره دوم ابتدایی شهرستان دیواندره انجام شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دوره دوم مقطع ابتدایی شهرستان دیواندره بودند. که تعداد ۳۴۸ نفر به‌عنوان حجم نمونه تحقیق (تصادفی طبقه‌ای ساده) انتخاب گردید. ابزار سنجش شامل پرسشنامه‌های مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی بود. آزمون‌های مورد استفاده در این تحقیق تی‌تک‌نمونه‌ای، تی مستقل و تی دو گروه مستقل بود. یافته‌ها نشان داد که بین میزان مؤلفه‌های استعداد، بافت و کوشش از متغیر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تک‌پایه و چند پایه به نفع دانش‌آموزان چندپایه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بین میزان مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی مناسب، رفتارهای غیر اجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، برتری طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن و رابطه با همسالان از متغیر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تک‌پایه و چند پایه به نفع دانش‌آموزان تک‌پایه تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

واژگان کلیدی: مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی، مدارس تک‌پایه، مدارس چندپایه، دوره دوم ابتدایی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۵/۷ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۶/۱۰

^۲ کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی سقز، مدرس آموزش ابتدایی آموزش و پرورش. نویسنده مسئول parisakarimi6684@gmail.com

^۳ دکتری تخصصی فلسفه تعلیم و تربیت، مدرس گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، کردستان

Comparison of social skills and academic self-efficacy of students of multi-level and single-level classes of the second elementary school in Divandareh city

Parisa Karimi^{*1}, Jalal Gharibi²

The present study was conducted with the aim of comparing the social skills and academic self-efficacy of the students of multi-grade and single-grade classes of the second elementary school in Divandareh city. The statistical population included the students of the second year of elementary school in Divandareh city. 348 people were selected as the sample size of the research (simple stratified random). The measurement tools included questionnaires of social skills and academic self-efficacy. The tests used in this research were one-sample t, independent t and two independent groups t. The findings showed that there is a significant difference between the amount of talent, context and effort components of the academic self-efficacy variable of single-grade and multi-grade students in favor of multi-grade students. There is a significant difference between the amount of appropriate social skills, antisocial behaviors, aggression and impulsive behaviors, superiority, high self-confidence, and relationship with peers from the variable of social skills of single-grade and multi-grade students in favor of single-grade students.

Keywords: social skills, academic self-efficacy, single-grade schools, multi-grade schools, second grade of elementary school.

¹ . Master of Educational Sciences, Islamic Azad University of Saqez, Lecturer of Primary Education

*.Responsible author: parisakarimi6684@gmail.com

² . PhD in Philosophy of Education, Lecturer, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Kurdistan

مقدمه

مدرسه به عنوان یک نهاد تعلیم و تربیت از همه نهادهای اجتماعی پیچیده تر است. بر خلاف اغلب سازمان‌های رسمی تولید مدرسه انسان است و این امر موجب آموزش مهارت‌هایی در دانش‌آموزان می‌گردد. از جمله آموزش مهارت‌هایی که مدرسه به عنوان یک نهاد آموزشی با آن روبه روست مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی دانش‌آموزان است (شاکری و همکاران، ۱۳۹۳). کلاس‌های درس، محیط‌های اجتماعی هستند که با هدف تسهیل یادگیری در فراگیران، سازمان داده می‌شود. بدون شک فراهم کردن جو کلاسی مناسب، لازمه فرایند یاددهی یادگیری است (سوریانی^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). مهارت‌های اجتماعی یک سری رفتارهایی است که برای تعامل مؤثر و رضایت‌بخش و ارتباط با دیگران لازم است و می‌تواند توانایی رفتار به‌گونه‌ای را که پاداش می‌گیرد و جلوگیری از رفتار به‌گونه‌ای که دیگران مجازات یا نادیده بگیرند نشان دهد. به عبارت دیگر، آن‌ها مجموعه‌ای از رفتارها هستند که توسط افراد در یک زمینه بین‌فردی برای بیان احساسات، نگرش‌ها، خواسته‌ها، عقاید یا حقوق به اندازه کافی برای یک وضعیت خاص نشان داده می‌شود، که به‌طور کلی مشکلات فوری در یک معین را حل می‌کند وضعیت را کاهش می‌دهد و احتمال مشکلات آینده را کاهش می‌دهد (واس و وارنکن^۲، ۲۰۱۷). مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان رفتارهای خاصی شناخته می‌شود که به شخص بازیگر برای انجام وظایف اجتماعی روزمره خود کمک می‌کند (اوونز و جانستون رودریگز^۳، ۲۰۱۰). اجتماعی شدن مناسب کودکان و نوجوانان و آموزش مهارت‌های اجتماعی لازم به آنان همواره به عنوان یکی از اهداف عالی نظام رسمی تعلیم و تربیت بوده است. چرا که رشد و تحول اجتماعی در سایه اجتماعی شدن حاصل شده که موجب سازگاری و برقراری ارتباط سالم و مناسب کودکان و نوجوانان با اطرافیان می‌گردد و از این رهگذر آنان را قادر به شکوفایی توانایی بالقوه شان می‌سازد. بنابراین برنامه ریزی قبلی، هدف گذاری دقیق و تلاش مستمر برای آموزش و تقویت آن ضروری است. جریان اجتماعی شدن که در آن هنجارها، نگرش‌ها، انگیزه‌ها و رفتارهای فرد شکل می‌گیرد تا به نحو مطلوب در جامعه رفتار کند از

1. Suryani

2. Was & Warneken

3. Owens & Johnston-Rodriguez

کودکی شروع می‌شود و در تمام طول زندگی ادامه دارد (مولر و سی‌هاس، ۲۰۱۹،^۱). مطالعات نشان داد که بین مهارت‌های اجتماعی و نتایج اجتماعی، از جمله وضعیت همسالان و دوستی روابط مثبت وجود دارد. مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان بخشی از ساختار وسیع‌تر شایستگی اجتماعی در نظر گرفته می‌شود (لد^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). مهارت‌های اجتماعی عمدتاً با یادگیری از طریق مشاهده، تقلید، آزمایش و اطلاعات به‌دست می‌آیند و در حالی که کسی با مجموعه خاصی از مهارت‌های اجتماعی متولد نمی‌شود، رفتارهای یاد گرفته شده را فرا می‌گیرد. مهارت‌های اجتماعی دو نوع است: اساسی و پیچیده. مهارت‌های اساسی را باید آموخت تا مهارت‌های پیچیده را بتوان توسعه داد. این روند از نوزادی آغاز می‌شود و اساساً در دوره نوجوانی برای اعطای ابزار ارتباطی و ارتباطی در بزرگسالی به شخص توسعه می‌یابد و آن‌ها نیاز به برقراری روابط اجتماعی مثبت را به‌عنوان منبع رضایت و رفاه شخصی پوشش می‌دهند (لنت^۳ و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین از مفاهیم عمده‌ای که در سال‌های اخیر نظر صاحبان اندیشه در عرصه‌ی تعلیم و تربیت و پژوهشگران را متوجه خود کرده است، مفهوم خودکارآمدی^۴ و شیوه‌های ارتقای آن در بین فراگیران می‌باشد. علت عمده تأمل در آن، این است که این مقوله محور ابتدای مؤلفه‌هایی چون، تفکر، انگیزش، عملکرد و ... محسوب می‌شود (کلاسن و کلاسن^۵، ۲۰۱۸). خودکارآمدی فرایندی شناختی است که با انگیزش یادگیری در ارتباط است (رافیولا^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). خودکارآمدی خاص است و با اهداف رفتاری مانند خودکارآمدی جسمی، خودکارآمدی بین‌فردی، خودکارآمدی حرفه‌ای و غیره همراه است. به همین ترتیب، خودکارآمدی تحصیلی «قضاوت در مورد توانایی یک فرد در سازماندهی و اجراء فرآیند اقدام برای دستیابی به یک موفقیت آموزشی مطلوب» تعریف می‌شود (یوان^۷، ۲۰۲۱). خودکارآمدی به‌عنوان یک عامل انگیزشی، منجر به افزایش عملکرد تحصیلی و کاهش استرس می‌شود. بنابراین شناسایی عوامل مؤثر بر خودکارآمدی می‌تواند تأثیر بسزایی

1. Moeller & Seehus

2. Ladd

3. Lent

4. self-efficacy

5. Klassen & Klassen

6. Rafiola

7. Yuan

در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت نظام آموزشی داشته باشد. تفکرات دانش‌آموزان در مورد توانایی کنارآمدن با الزاماتی که بر سازگاری شان تأثیر می‌گذارد یا همان باورهای خودکارآمدی از جمله چالش‌هایی است که آنان در هنگام ورود به محیط آموزش پیش رو دارند (زیچوسکی^۱، ۲۰۱۹). خودکارآمدی بر انتظارات نتیجه تأثیر می‌گذارد (ویلیامز^۲، ۲۰۱۰) و هم‌چنین سطح عملکرد و موفقیت (اسچانک و پاچارز^۳، ۲۰۰۵). در نتیجه، خودکارآمدی در زمینه‌های تحصیلی بسیار مورد توجه است. به‌عنوان خودکارآمدی دانش‌آموزی، حوزه ای یا موضوعی خاص دانش‌آموزان، بر اساس قضاوت دانش‌آموزان در مورد توانایی‌های آن‌ها برای انجام وظایف داده شده در موقعیت‌های خاص بلکه عملکرد تحصیلی آن‌ها نیز مشخص می‌شود. مجموعه وسیعی از تحقیقات شواهد تجربی را برای اهمیت آن برای یادگیری و موفقیت در زمینه مدرسه در بین گروه‌های سنی مختلف ارائه می‌دهد (هونیک و برادبنت^۴، ۲۰۱۶). به همین ترتیب، هر سه نوع خودکارآمدی با موفقیت مدرسه در حوزه‌ها و موضوعات مرتبط هستند (کلاسن و اوشر^۵، ۲۰۱۰). مجموعه‌ای از شواهد نشان دهنده روابط همبستگی و جهت‌گیری بین این سه نوع خودکارآمدی در دانش‌آموزان و عملکرد مدرسه آن‌ها در درس ریاضی، خواندن و علوم است (شوبر^۶ و همکاران، ۲۰۱۸). نظریه شناختی اجتماعی تأثیر دوسویه را در بین سه عامل ایجاد می‌کند: فرد (به‌عنوان مثال، شخصیت، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، ادراکات شناختی)، محیط (به‌عنوان مثال، شرایط اجتماعی یا موقعیتی) و رفتار. ابعاد و ساختارهای مختلفی به‌عنوان بخشی از نظریه یادگیری شناختی اجتماعی ایجاد شده است، مانند توانایی رفتاری، تقویت‌کننده‌ها، یادگیری مشاهده‌ای و انتظارات ((به نقل از هارجی^۷ و همکاران، ۱۳۹۴). با همه مشکلاتی که تدریس در کلاس‌های چند پایه دارد؛ توجه به شرایط جغرافیایی، اقلیمی و منطقه‌ای روستایی و محروم ایران و کاهش جمعیت دانش‌آموزی در دوره ابتدایی و امضاء عهدنامه داکار، به نظر می‌رسد افزایش کلاس‌های چندپایه غیر قابل اجتناب است و توجه خاص به بهبود کیفیت آن، امری ضروری است. گرچه

1. Zychowski

2. Williams

3. Schunk & Pajares

4. Honicke & Broadbent

5. Klassen & Usher

6. Schöber

7. Harji

تاکنون به این مهم توجه جدی نشده است؛ اما کنار گذاشتن و بی‌توجهی به آن خلاف واقعیت موجود را نشان می‌دهد (هاشمی نسب و همکاران، ۱۳۹۷).

با توجه به مطالب ارائه شده و ضرورت انجام مطالعه در زمینه خودکارآمدی تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی در کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه، این مطالعه در پی پاسخ به سؤال اصلی تحقیق می‌باشد که: چه تفاوتی بین مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه دوره دوم ابتدایی شهرستان دیواندره وجود دارد؟

پیشینه پژوهش

هاشمی نسب و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان مقایسه خودکارآمدی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و عادی دوره ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه یک شهر ساری در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ نشان دادند که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان ادعا کرد بین خودکارآمدی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و عادی دوره ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه یک ساری در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ تفاوت وجود دارد.

چینی‌پرداز (۱۳۹۶) در پژوهشی به مقایسه مهارت اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌های چند پایه و عادی (تک‌پایه) در مدارس ابتدایی شهرستان اندیمشک پرداخته است؛ یافته‌های پژوهش نشان داد که، بین میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تک‌پایه و چند پایه به نفع دانش‌آموزان تک‌پایه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بین میزان مهارت اجتماعی دانش‌آموزان تک‌پایه و چند پایه به نفع دانش‌آموزان تک‌پایه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بین میزان مهارت اجتماعی دانش‌آموزان پایه چهارم و نیز پایه پنجم مدارس تک‌پایه و چند پایه به نفع دانش‌آموزان تک‌پایه تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. بین میزان مهارت اجتماعی دانش‌آموزان پایه ششم مدارس تک‌پایه و چند پایه به نفع دانش‌آموزان تک‌پایه تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

قریشی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با مقایسه مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و عادی دوره ابتدایی؛ نشان دادند که بین آموزش مهارت‌های زندگی و خودآگاهی، تفکر خلاق، مقابله با استرس، تصمیم‌گیری مهارت تفکر انتقادی، روابط بین‌فردی مهارت برقراری ارتباطات تفاوت وجود دارد. رابطه بین آموزش مهارت‌های زندگی با مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان کلاس‌های چند پایه و عادی به ترتیب اولویت متفاوت است.

گوئل^۱ (۲۰۲۲) در پژوهشی به بررسی اثربخشی تدریس چندپایه و تک پایه در مقطع ابتدایی - مطالعه تطبیقی نتایج نشان می‌دهد که میزان پیشرفت تحصیلی در مدارس چند پایه نسبت به تک پایه به کندی پیش می‌رود و دانش‌آموزان از منظر یادگیری و یاددهی نیز ضعیف هستند. اما از جهاتی میزان یادگیری دانش‌آموزان در مدارس چند پایه بالاتر از مدارس تک پایه بود.

باکان^۲ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان مطالعه تطبیقی فراگیران از کلاس‌های چند پایه و زبان‌آموزان از کلاس تک پایه نشان داد که نتایج نشان داد که خودکارآمدی فراگیران تک پایه و چند پایه در برخی از زمینه‌ها در زمینه درک و یادگیری خودتنظیمی تفاوت وجود دارد.

کویلی و اسمیت^۳ (۲۰۱۴) پژوهشی با عنوان آموزش چند پایه‌ای و ترکیب سنی کلاس: تأثیر بر نتایج تحصیلی و اجتماعی در بین دانش‌آموزان «انجام داده اند که؛ این تحقیق با استفاده از اولین موج یک مطالعه طولی در مقیاس بزرگ روی کودکان ۹ ساله، تجزیه و تحلیل‌های ابتکاری را ارائه می‌دهد. با در نظر گرفتن یک مجموعه غنی از عوامل کنترل، تفاوت کلی کمی در نتایج دانش‌آموزان بین کلاس‌های تک پایه و چند پایه پیدا شد. با این حال، دختران با توجه به ترکیب سنی کلاس، طیف وسیعی از تأثیرات منفی را تجربه کردند.

مدارس دارای کلاس‌های چند پایه ای در تاریخ آموزش و پرورش جایگاه منحصر به فردی دارند. مدرسه چند پایه ای تا زمان ورود انقلاب صنعتی و شهرنشینی الگوی غالب آموزش بود. مدارس تک‌کلاسه به تدریج در قرن نوزدهم به‌عنوان وسیله‌ای برای مدیریت دانش‌آموزان با سازماندهی آن‌ها در تقسیم‌بندی‌های سنی یا پایه‌ها ظهور کردند. با این حال، مدارس دارای کلاس‌های چند پایه هنوز یک فرم سازمانی مهم در بسیاری از مناطق حومه و روستایی در سراسر جهان هستند. چنین مدرسی غالباً تنها منبع آموزش در مناطق روستایی هستند. مدارس چند پایه هم‌چنین به شهرها و روستاهای کوچک گزینه دیگری برای مدارس تک‌کلاسه غیر اقتصادی ارائه می‌دهند و به حفظ هویت جوامع محلی کمک می‌کنند. در کشورهای در حال توسعه، مدارس چند پایه به‌عنوان ابزاری کارآمد برای دسترسی به آموزش ابتدایی تحت محدودیت شدید بودجه و نیروی انسانی تلقی می‌شود. در مناطق شهری،

1. Goel

2. Bacane

3. Quail & Smyth

کلاس‌های چند پایه در پاسخ به کاهش ثبت‌نام دانش‌آموزان و یا کاهش کارکنان ایجاد شده است.

روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش پژوهش توصیفی-تحلیلی و از نظر گردآوری داده‌ها رویکرد پیمایشی بود. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در دوره دوم مقطع ابتدایی محیط‌های آموزشی مقطع ابتدایی روستایی شهرستان دیواندره بود. حجم جامعه آماری دانش‌آموزان تک پایه ۲۰۰۰ نفر و دانش‌آموزان چند پایه حدود ۱۵۰۰ نفر بودند. تعداد ۱۹۴ نفر از دانش‌آموزان تک پایه و ۱۵۴ نفر از دانش‌آموزان چند پایه به عنوان نمونه در نظر گرفته شدند که در مجموع تعداد ۳۴۸ نفر به عنوان حجم نمونه تحقیق با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار سنجش شامل پرسشنامه‌های مهارت‌های اجتماعی ماتسون (۱۹۸۶) با ۵۶ گویه در پنج مؤلفه مهارت‌های اجتماعی مناسب، رفتارهای غیر اجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، برتری طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن و رابطه با همسالان با پایایی (۰/۹۳۹) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) با ۳۰ گویه و سه مؤلفه استعداد، بافت و کوشش با پایایی (۰/۹۲۰) بود. داده‌های مورد نیاز تحقیق با استفاده از پرسشنامه‌های توزیع یافته در بین حجم نمونه، در نرم‌افزار اسپاس اس نسخه ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. آزمون‌های مورد استفاده در این تحقیق تی تک‌نمونه‌ای، تی مستقل و تی دو گروه مستقل بود.

یافته‌های پژوهش

با بررسی متغیرهای جمعیت شناختی بر اساس اطلاعات به دست آمده از پرسشنامه‌های پژوهش، از ۳۴۸ نفر نمونه آماری، ۴۲٪ پسر و ۵۸٪ دختر بودند. از نظر سنی، دانش‌آموزان ۱۰ ساله بیشترین فراوانی را داشتند که درصد فراوانی حدود ۴۱٪ بود. هم‌چنین ۳۷/۴ درصد توزیع فراوانی‌های پایه چهارم، ۳۱/۳ درصد توزیع فراوانی‌های پایه پنجم و ۳۱/۳ درصد توزیع فراوانی‌های پایه ششم بوده‌اند. در این پژوهش از آزمون کمولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی فرض نرمال بودن داده‌های پژوهش استفاده شده است.

جدول شماره ۱: آزمون کمولموگروف- اسمیرنوف متغیرهای تحقیق

مهارت‌های اجتماعی					خودکارآمدی				
رابطه با همسالان	برتری طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن	پُرخواستگری و رفتارهای تکانشی	رفتارهای غیراجتماعی	مهارت‌های اجتماعی مناسب	کوشش	بافت	استعداد		
۳۴۸	۳۴۸	۳۴۸	۳۴۸	۳۴۸	۳۴۸	۳۴۸	۳۴۸	نمونه آماری	
۲/۶۷	۲/۹۳	۲/۰۲	۲/۰۶	۳/۶۶	۱/۷۳	۱/۸۲	۱/۶۶	میانگین	پارامترهای عادی
۰/۸۹۳	۱/۲۴۷	۱/۱۳۷	۱/۱۳۸	۱/۱۱۰	۰/۶۱۵	۰/۵۶۶	۰/۶۲۷	انحراف معیار	
۰/۰۹۰	۰/۱۰۹	۰/۱۸۷	۰/۱۷۴	۰/۱۲۲	۰/۱۵۱	۰/۱۰۲	۰/۱۵۱	مطلق	شدیدترین تفاوت‌ها
۰/۰۹۰	۰/۱۰۹	۰/۱۸۷	۰/۱۷۰	۰/۱۱۵	۰/۱۵۱	۰/۱۰۲	۰/۱۵۱	مثبت	
-۰/۰۸۵	۰/۰۷۹	-۰/۱۸۴	-۰/۱۷۴	-۰/۱۲۲	-۰/۱۱۵	-۰/۰۷۴	-۰/۱۴۳	منفی	
۰/۰۹۰	۰/۱۰۹	۰/۱۸۷	۰/۱۷۴	۰/۱۲۲	۰/۱۵۱	۰/۱۰۲	۰/۱۵۱	آماره زد	
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معنی‌داری	

نتایج آزمون‌های توصیفی و استنباطی برای نرمال بودن داده‌های متغیرهای تحقیق در جدول شماره ۱ آمده است که این اطلاعات بیان‌کننده نرمال بودن توزیع داده‌ها هستند. با توجه به آن که آماره همگی متغیرها بین $\pm 1/96$ قرار دارد لذا متغیرهای مورد مطالعه نرمال هستند.

آزمون فرضیه پژوهش

در این بخش داده‌های فرضیه‌های پژوهش با استفاده از آزمون T دو گروه مستقل تحلیل و مورد بررسی قرار می‌گیرد.

فرضیه پژوهش:

فرضیه اول: بین دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه دوره دوم ابتدایی شهرستان دیواندره در مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی تفاوت وجود دارد جهت بررسی این فرضیه از آزمون تی دو گروه مستقل استفاده شد.

جدول شماره ۲: نتایج آزمون تی دو گروه مستقل فرضیه فرعی اول

متغیر	تی	درجه آزادی	میانگین	سطح معنی داری	اختلاف میانگین	فاصله اطمینان از ۹۵٪	
						کم تر	بیش تر
مهارت‌های اجتماعی مناسب	تک پایه	۱۹۴	۳/۶۹۲۷	۰/۰۰۰	۳/۶۹۲۷۳	۳/۵۳۰۶	۳/۸۵۴۸
	چندپایه	۱۵۴	۳/۶۳۹۲	۰/۰۰۰	۳/۶۳۹۲۵	۳/۴۶۹۱	۳/۸۰۹۴
رفتارهای غیراجتماعی	تک پایه	۱۹۴	۲/۱۷۰۱	۰/۰۰۰	۲/۱۷۰۱۰	۱/۹۹۸۸	۲/۳۴۱۴
	چندپایه	۱۵۴	۱/۹۴۱۶	۰/۰۰۰	۱/۹۴۱۵۶	۱/۷۷۷۴	۲/۱۰۵۷
پُرخاشگری و رفتارهای تکانشی	تک پایه	۱۹۴	۲/۱۰۹۵	۰/۰۰۰	۲/۱۰۹۵۴	۱/۹۳۹۳	۲/۲۷۹۸
	چندپایه	۱۵۴	۱/۹۱۹۴	۰/۰۰۰	۱/۹۱۹۳۷	۱/۷۵۳۲	۲/۰۸۵۶
برتری طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن	تک پایه	۱۹۴	۳/۰۷۱۳	۰/۰۰۰	۳/۰۷۱۳۱	۲/۸۹۳۸	۳/۲۴۸۸
	چندپایه	۱۵۴	۲/۷۵۲۲	۰/۰۰۰	۲/۷۵۲۱۶	۲/۵۵۷۷	۲/۹۴۶۶
رابطه با همسالان	تک پایه	۱۹۴	۲/۷۵۶۶	۰/۰۰۰	۲/۷۵۶۵۹	۲/۶۲۸۱	۲/۸۸۵۱
	چندپایه	۱۵۴	۲/۵۷۶۵	۰/۰۰۰	۲/۵۷۶۴۸	۲/۴۳۸۱	۲/۷۱۴۹

با توجه به خروجی جدول شماره ۲ مشاهده گردید که سطح معنی داری مؤلفه مهارت‌های اجتماعی مناسب از متغیر مهارت‌های اجتماعی در مدارس تک پایه برابر با $t = 44/930$ و $Sig = 0/000$ ، و در مدارس چندپایه برابر با $t = 42/256$ و $Sig = 0/000$ ، سطح معنی داری مؤلفه رفتارهای غیراجتماعی از متغیر مهارت‌های اجتماعی در مدارس تک پایه برابر با $t = 24/981$ و $Sig = 0/000$ ، و در مدارس چندپایه برابر با $t = 23/372$ و $Sig = 0/000$ ، سطح معنی داری مؤلفه پُرخاشگری و رفتارهای تکانشی از متغیر مهارت‌های اجتماعی در مدارس تک پایه برابر با $t = 24/435$ و $Sig = 0/000$ ، و در مدارس چندپایه برابر با $t = 22/815$ و $Sig = 0/000$ ، سطح معنی داری مؤلفه برتری طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن از متغیر مهارت‌های اجتماعی در مدارس تک پایه برابر با $t = 34/130$ و $Sig = 0/000$ ، و در مدارس چندپایه برابر با $t = 27/697$ و $Sig = 0/000$ ، سطح معنی داری مؤلفه رابطه با همسالان از متغیر مهارت‌های اجتماعی در مدارس تک پایه

برابر با ($t=42/313$ و $Sig=0/000$ ، $Md=2/7566$) و در مدارس چندپایه برابر با ($t=36/780$ و $Sig=0/000$ ، $Md=2/5765$) می‌باشد.

اختلاف میانگین مؤلفه مهارت‌های اجتماعی مناسب از متغیر مهارت‌های اجتماعی بین مدارس تک‌پایه با مدارس چند پایه برابر با $0/0535$ ، اختلاف میانگین مؤلفه رفتارهای غیراجتماعی از متغیر مهارت‌های اجتماعی بین مدارس تک‌پایه با مدارس چند پایه برابر با $0/2285$ ، اختلاف میانگین مؤلفه پُرخاشگری و رفتارهای تکانشی از متغیر مهارت‌های اجتماعی بین مدارس تک‌پایه با مدارس چند پایه برابر با $0/1902$ ، اختلاف میانگین مؤلفه برتری طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن از متغیر مهارت‌های اجتماعی بین مدارس تک‌پایه با مدارس چند پایه برابر با $0/3191$ و اختلاف میانگین مؤلفه رابطه با همسالان از متغیر مهارت‌های اجتماعی بین مدارس تک‌پایه با مدارس چند پایه برابر با $0/1801$ می‌باشد. لذا با توجه به توضیحات فوق وضعیت موجود، به نظر می‌رسد که در بین دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه دوره دوم ابتدایی شهرستان دیواندره در مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی تفاوت وجود دارد. فرضیه دوم: بین دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه دوره دوم ابتدایی شهرستان دیواندره در مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی تفاوت وجود دارد. جهت بررسی این فرضیه از آزمون تی دو گروه مستقل استفاده شد.

جدول شماره ۳: نتایج آزمون تی دو گروه مستقل فرضیه فرعی دوم

فاصله اطمینان از %۹۵	اختلاف میانگین	سطح معنی‌داری	میانگین	درجه آزادی	تی	متغیر	
						کم‌تر	بیش‌تر
۱/۶۴۳۵	۱/۴۶۸۴	۱/۵۵۵۹۴	۰/۰۰۰	۱/۵۵۵۹	۱۹۴	۳۵/۱۱۳	تک‌پایه
۱/۸۵۲۸	۱/۶۶۲۷	۱/۷۵۷۷۳	۰/۰۰۰	۱/۷۵۷۷	۱۵۴	۳۶/۴۷۸	چندپایه
۱/۸۲۶۵	۱/۶۵۷۰	۱/۷۴۱۷۶	۰/۰۰۰	۱/۷۴۱۸	۱۹۴	۴۰/۶۱۵	تک‌پایه
۱/۹۶۸۹	۱/۸۰۲۷	۱/۸۸۵۸۰	۰/۰۰۰	۱/۸۸۵۸	۱۵۴	۴۴/۷۷۹	چندپایه
۱/۷۵۶۰	۱/۵۷۵۱	۱/۶۶۵۵۸	۰/۰۰۰	۱/۶۶۵۶	۱۹۴	۳۶/۳۷۵	تک‌پایه
۱/۸۸۷۸	۱/۷۰۵۰	۱/۷۹۶۳۹	۰/۰۰۰	۱/۷۹۶۴	۱۵۴	۳۸/۷۵۲	چندپایه

با توجه به خروجی جدول شماره ۳ مشاهده گردید که سطح معنی‌داری مؤلفه استعداد از متغیر خودکارآمدی تحصیلی در مدارس چندپایه برابر با ($t=36/478$ و $Sig=0/000$ ، $Md=1/7577$) و در مدارس تک‌پایه برابر با ($t=35/113$ و $Sig=0/000$ ، $Md=1/5559$)، سطح معنی‌داری مؤلفه بافت از متغیر خودکارآمدی تحصیلی در مدارس چندپایه برابر با

$t = ۴۴/۷۷۹$ ، $Sig = ۰/۰۰۰$ ، $Md = ۱/۸۸۵۸$ و در مدارس تک پایه برابر با $t = ۴۰/۶۱۵$ و $t = ۴۴/۷۷۹$ ، $Sig = ۰/۰۰۰$ ، $Md = ۱/۷۴۱۸$ و سطح معنی داری مؤلفه کوشش از متغیر خودکارآمدی تحصیلی در مدارس چندپایه برابر با $t = ۳۸/۷۵۲$ و $Sig = ۰/۰۰۰$ ، $Md = ۱/۷۹۶۴$ و در مدارس تک پایه برابر با $t = ۳۶/۳۷۵$ ، $Sig = ۰/۰۰۰$ ، $Md = ۱/۶۶۵۶$ می باشد.

اختلاف میانگین مؤلفه استعداد از متغیر خودکارآمدی تحصیلی بین مدارس چندپایه با مدارس تک پایه برابر با $۰/۲۰۱۸$ ، اختلاف میانگین مؤلفه بافت از متغیر خودکارآمدی تحصیلی بین مدارس چندپایه با مدارس تک پایه برابر با $۰/۱۴۴۰$ و اختلاف میانگین مؤلفه استعداد از متغیر خودکارآمدی تحصیلی بین مدارس چندپایه با مدارس تک پایه برابر با $۰/۱۳۰۸$ می باشد. لذا با توجه به توضیحات فوق وضعیت موجود، به نظر می رسد که در بین دانش آموزان کلاس های چندپایه و تک پایه دوره دوم ابتدایی شهرستان دیواندره در مؤلفه های خودکارآمدی تحصیلی تفاوت وجود دارد.

فرضیه سوم: بین دانش آموزان کلاس های چندپایه و تک پایه دوره دوم ابتدایی شهرستان دیواندره در دو بُعد مهارت های اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی تفاوت وجود دارد. جهت بررسی این فرضیه پژوهش از آزمون تی دو گروه مستقل استفاده شد.

جدول شماره ۴: نتایج آزمون تی تک نمونه ای فرضیه اصلی

متغیر	تی	درجه آزادی	میانگین	سطح معنی داری	اختلاف میانگین	
					کم تر	بیش تر
خودکارآمدی	۴۱/۵۵۹	۱۹۴	۱/۶۵۴۴	۰/۰۰۰	۱/۶۵۴۴۳	۱/۵۷۵۸
تحصیلی	۴۳/۶۸۲	۱۵۴	۱/۸۱۳۳	۰/۰۰۰	۱/۸۱۳۳۱	۱/۷۳۱۴
مهارت های	۴۵/۵۴۲	۱۹۴	۲/۵۶۵۸	۰/۰۰۰	۲/۵۶۵۷۶	۲/۴۵۴۵
اجتماعی	۴۸/۷۷۳	۱۵۴	۲/۷۶۰۱	۰/۰۰۰	۲/۷۶۰۰۵	۲/۶۴۸۴

با توجه به خروجی جدول شماره ۴ مشاهده گردید که سطح معنی داری متغیر مهارت های اجتماعی در مدارس چندپایه برابر با $t = ۳۶/۴۷۸$ و $Sig = ۰/۰۰۰$ ، $Md = ۱/۷۵۷۷$ و در مدارس تک پایه برابر با $t = ۳۵/۱۱۳$ و $Sig = ۰/۰۰۰$ ، $Md = ۱/۵۵۵۹$ و سطح معنی داری متغیر خودکارآمدی تحصیلی در مدارس چندپایه برابر با $t = ۴۴/۷۷۹$ و $Sig = ۰/۰۰۰$ ، $Md = ۱/۸۸۵۸$ و در مدارس تک پایه برابر با $t = ۴۰/۶۱۵$ و $Sig = ۰/۰۰۰$ ، $Md = ۱/۷۴۱۸$ می باشد.

اختلاف میانگین متغیر مهارت‌های اجتماعی بین مدارس چندپایه با مدارس تک‌پایه برابر با ۰/۱۹۴۳ و اختلاف میانگین متغیر خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۱۵۸۹ می‌باشد. لذا با توجه به توضیحات فوق وضعیت موجود، به نظر می‌رسد که بین دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه دوره دوم ابتدایی شهرستان دیواندره در دو بُعد مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی تفاوت وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر مقایسه مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه دوره دوم ابتدایی شهرستان دیواندره بود. یافته‌ها نشان داد که بین میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تک‌پایه و چندپایه به نفع دانش‌آموزان چندپایه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بین میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تک‌پایه و چندپایه به نفع دانش‌آموزان چندپایه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. هم‌چنین یافته‌ها نشان داد که بین میزان مؤلفه‌های استعداد، بافت و کوشش از متغیر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تک‌پایه و چندپایه به نفع دانش‌آموزان چندپایه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بین میزان مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی مناسب، رفتارهای غیر اجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، برتری طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن و رابطه با همسالان از متغیر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تک‌پایه و چندپایه به نفع دانش‌آموزان چندپایه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های محمدی کرکانی و همکاران (۱۳۹۸)، افلاکی‌فرد و کوثری (۱۳۹۸)، گل‌محمدنژاد بهرامی (۱۳۹۷)، دریکوند و حمیدی (۱۳۹۶)، چینی‌پرداز (۱۳۹۶)، علی‌زاده و همکاران (۱۳۹۶) و کویلی و اسمیت (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. نتایج چینی‌پرداز (۱۳۹۶) نشان داد که بین میزان مهارت اجتماعی دانش‌آموزان تک‌پایه و چندپایه به نفع دانش‌آموزان تک‌پایه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج سلیمانی و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد که بین سطح مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان عادی و چندپایه تفاوت معنی‌دار وجود دارد و این تفاوت به نفع دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه است. نتایج مددی امام‌زاده و همکاران (۱۳۸۳) نشان داد که، بین دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه از نظر میزان مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت درسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه، مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت درسی بالاتری را نسبت به دانش‌آموزان کلاس‌های

تک‌پایه نشان دادند. هر چه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مدارس چندپایه بالاتر باشد، انتظار می‌رود که شخص در احراز شرایطی که به خودکارآمدی تحصیلی منجر گردد، بیش‌تر موفق باشد. هر چه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مدارس چندپایه بالاتر باشد، انتظار می‌رود که شخص در احراز شرایطی که به مهارت‌های اجتماعی منجر گردد، بیش‌تر موفق باشد. هر چه میزان مؤلفه‌های استعداد، بافت و کوشش از خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مدارس چندپایه بالاتر باشد، انتظار می‌رود که شخص در احراز شرایطی که به مهارت‌های اجتماعی منجر گردد، بیش‌تر موفق باشد. هر چه میزان مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی مناسب، رفتارهای غیر اجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، برتری طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن و رابطه با همسالان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مدارس چندپایه بالاتر باشد، انتظار می‌رود که شخص در احراز شرایطی که به خودکارآمدی تحصیلی منجر گردد، بیش‌تر موفق باشد.

ماسن و همکاران چهار عامل اصلی و اساسی در اجتماعی شدن را خانواده، مدرسه، همسالان و تلویزیون می‌دانند مدرسه زمینه ای برای رشد افراد است و معلمان می‌توانند علاوه بر مهارت‌های تحصیلی، سطح توقع خود را بالا برده و در زمینه‌های اجتماعی و رشد آن تلاش کنند (ماسن و همکاران، ۲۰۱۶). در سنین ۶ تا ۱۲ سالگی کودکان به پذیرفته شدن در گروه و تأیید از جانب اعضای گروه توجه زیادی دارد تا خود را از نظر ظاهر، گفتار و رفتار با گروه همسالان خود تطبیق دهند. در این دوره برای آنان یک یا دو دوست کافی نیست و بازی‌های آنان زمانی به اوج لذت خود می‌رسد که کودکان بسیاری در آن شرکت داشته باشند (سیف و همکاران، ۱۳۹۰). و بدین ترتیب مقایسه ویژگی‌های خود با ویژگی‌های همسالانش را آغاز می‌کنند و سرانجام در امور علت قوت‌ها و ضعف‌هایشان گمانه زنی می‌کنند و این شیوه جدید فکر کردن درباره خود تأثیر مهمی بر مهارت‌های اجتماعی در حال رشد آنان دارد و بدین ترتیب وقتی به نحو کارآمدتری فکر می‌کنند و زمان بیشتری را با همسالان می‌گذرانند، دیدگاه آنان در مورد خودشان، دیگران و روابط اجتماعی پیچیده‌تر می‌شود (برک، ۲۰۱۰). در نتیجه هنگامی که کودکان به مدرسه وارد می‌شوند دنیای کوچک اجتماعی (خانه) را به دنیای وسیع اجتماعی (مدرسه) تبدیل می‌کند و باید در این جهان وسیع برای خود جایی باز کند. باید یاد بگیرد از او چه انتظاراتی دارند و برای پذیرش مسئولیت آماده گردد (شعاری نژاد، ۱۳۹۳). با توجه به اینکه کلاس‌های چند پایه از تعداد دانش‌آموزان بیشتری برخوردار بودند و

در این سنین نیز دانش‌آموزان دوست دارند اوج لذت خود را در فراوانی دانش‌آموزان همسال جست و جو کنند و از طرف آنان مورد تأیید قرار بگیرند این موضوع می‌تواند در وضعیت مهارت‌های اجتماعی آنان تأثیرگذار باشد. با توجه به این که در تحقیقات پیشین منظور کلاس‌های چند پایه بیشتر کلاس‌های دو پایه و اما در تحقیق حاضر بیشتر کلاس‌های چند پایه از سه یا چهار پایه بوده است که این باعث می‌شود معلمان چندپایه علاوه بر تدریس فرصت ارائه مسائلی که به آموزش مهارت‌های اجتماعی کمک می‌کنند نیز از جهاتی داشته باشند.

دانش‌آموزان در کلاس چند پایه از لحاظ خودکارآمدی در وضعیت بهتری به سر می‌برند. بسیاری از نظریه‌هایی که در مورد خودکارآمدی وجود دارد، ادراک دانش‌آموزان از باور کفایت و کارآمدی خویش را از عوامل مؤثر بر رفتار او می‌دانند. بنابراین زمانی که دانش‌آموزان خود را در کارهای تحصیلی با کفایت و خودمختار می‌شناسند خود را بهتر می‌یابند و خود را با اهداف و تکالیف درسی درگیر می‌کنند. انگیزش بالا در یادگیرندگان موجب می‌شود تا آن‌ها تکالیف خود را با اشتیاق و به دقت و درستی انجام دهند و این گروه تلاش بیشتری نسبت به سایرین انجام می‌دهند و در نتیجه امکان موفقیتشان بیشتر می‌شود و هر چه موفقیت دانش‌آموزان بیشتر گردد ادراک آنها از توانایی‌های خودشان نیز بهبود می‌یابد و سبب ارتقا خودکارآمدی در آن‌ها می‌گردد. اگر فراگیران باور داشته باشند که با تلاش قابل قبول می‌توانند یاد بگیرند، این دانش‌آموزان تلاش بیشتر کرده، در مواجهه با مشکلات پافشاری می‌کنند، توجه خود را بر مشکلات متمرکز کرده و احساس آرامش و خوش بینی بیشتری می‌کنند و از راهبردهای مؤثرتری بهره می‌گیرند.

آگاهی از وجود رابطه بین مهارت‌های اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند راهنمایی خوبی برای معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی برای به‌کارگیری روش‌ها و سبک‌های متنوع و منطبق با هدف‌های آموزشی باشد تا بتوان با استفاده از این روش‌ها سبب کارآمدی هر چه بیش‌تر فرآیندها و فعالیت‌های آموزشی و یادگیری شد. به دلیل رابطه بین مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی، یافته‌های حاصل از این پژوهش و نظایر آن می‌تواند در امر مشاوره‌های تحصیلی و شغلی مفید باشد. محدود نمودن جامعه آماری به یک شهر و یک دوره در یک مقطع تحصیلی، محدود بودن ابزار گردآوری اطلاعات به پرسشنامه از محدودیت‌های این پژوهش بود.

منابع و ماخذ

- افلاکی فرد، حسین. و کوثری، مجید. (۱۳۹۸). مقایسه سازگاری اجتماعی و ادراک از محیط در بین دانش‌آموزان ابتدایی کلاس‌های چندپایه و عادی در شهرستان فیروزآباد. پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۱۱: ۱۰۵-۱۲۴.
- دریکوند، محمد. و حمیدی، فریده. (۱۳۹۶). مقایسه خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی در معلمان تک‌پایه و چند پایه مقطع ابتدایی. همایش ملی رویکردهای نوین آموزشی و پژوهشی در تعلیم و تربیت، بندرعباس.
- چینی‌پرداز، فرخنده (۱۳۹۶). مقایسه مهارت اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌های چند پایه و عادی (تک‌پایه) در مدارس ابتدایی شهرستان اندیمشک. کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، شیراز.
- سلیمانی، نادر؛ حدادیان، احمد. و شهرابی، کاظم. (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و عادی در مدارس ابتدایی. رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۴: ۱۲۹-۱۴۴.
- شاکری زنگیر، ابراهیم؛ زاهد بالان، عادل؛ معینی کیا، مهدی (۱۳۹۳). رابطه بین زاهدی‌های مدیریت تعارض و مهارت‌های ارتباطی مدیران با سلامت سازمانی در مدارس متوسطه، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال هشتم، شماره ۳، صص: ۷۷-۹۹.
- علیزاده، فاطمه؛ ارجمند، حسین. و شفیعی سورک، سینا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه الگوهای فرزندپروری با خودکارآمدی تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهرستان ساری. کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، مشاوره، تعلیم و تربیت، مشهد.
- غفاری، محمدحسن. (۱۳۸۱). بررسی تأثیر مدیریت آموزشی کلاس‌های چندپایه بر یادگیری و انضباط دانش‌آموزان. اراک: طرح پژوهشی شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.
- فاتحی زاده، مریم و فتحی، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی عملکرد مدرسه در ایجاد و پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه، آموزش و پرورش استان اصفهان. طرح تحقیقاتی آموزش و پرورش استان اصفهان.

- گل محمدنژاد بهرامی، غلامرضا. (۱۳۹۷). مقایسه اثر بخشی یادگیری مشارکتی و سنتی بر مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۱): ۳۵-۵۴.
- مددی امام زاده، زهرا، کدیور، پروین، و نوایی نژاد، شکوه. (۱۳۸۳). بررسی و مقایسه مهارت‌های اجتماعی، عزت‌نفس و پیشرفت درسی بین دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه (مدارس ابتدایی). پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، (۲-۱) (پیاپی ۲۰-۱۹): ۲۷-۴۴.
- محمدی کرکانی، آذر؛ درتاج، فریبرز. و کیامنش، علیرضا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی بر روی مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. آموزش و ارزشیابی، ۱۲(۴۵): ۱۳۳-۱۵۰.
- هاشمی نسب، سید هاتف؛ امامی، زهرا؛ محمدی، زهرا؛ برهانی، فاطمه (۱۳۹۷). مقایسه خودکارآمدی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و عادی دوره ابتدایی آموزش و رورش ناحیه یک شهر ساری در سال تحصیلی ۹۶-۹۷. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، شماره ۳۴.
- هارجی، اون؛ ساندرز، کریستین و دیکسون، دیوید. (۱۳۹۴). مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی. ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروز بخت. تهران: انتشارات رشد.
- Bacane. K. (2019). Comparative Study of Learners from Multi-grade Class and Learners from Mono-Grade Class. A Thesis Presented to The Faculty of the GraduateSchool Foundation University.
- Bandura, A. (1993). Percived self-efficacy in gogintve development and functioning. Educational psychologist. 28(6).117-148.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: an investigation of the social skills improvement system-rating scales. Psychological Assessment, 22, 157-166.
- Goel. R. (2022). Effectiveness Of Multi-Grade Teaching And Monograde Teaching At Elementary Stage -A Comparative Study. Journal of Positive School Psychology. Vol. 6 No. 6.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. Educational Research Review, 17, 63-84.

- Klassen, R. M., & Usher, E. L. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 16, 1–33.
- Klassen, R. & Klassen, J. (2018). Self-efficacy beliefs of medical students: a critical review. *Perspectives on Medical Education* volume 7, pages 76–82.
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., Visconti, K. J., Ettekal, I., Sechler, C. M., & Cortes, K. I. (2014). Grade-school children's social collaborative skills: links with partner preference and achievement. *American Educational Research Journal*, 51, 152–183.
- Lent, R. W., Taveira, D. M. C., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 135–143.
- Moeller, R., Seehuus, M. (2019). Loneliness as a mediator for college students' social skills and experiences of depression and anxiety. *Journal of Adolescence* Volume 73, Pages 1-13.
- Owens, L. A., & Johnston-Rodriguez, S. (2010). Social competence. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 6, pp. 865–869). Oxford: Elsevier.
- Quail, A., & Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education*, 43, 80–90.
- Rafiola, R., etyosari, P., Radjah, Ramli. M. (2020). The Effect of Learning Motivation, Self-Efficacy, and Blended Learning on Students' Achievement in The Industrial Revolution. *International Journal of Emerging Technology in Learning*. Volume 15, ISSN 1863-0383.
- Suryani, S., Sutimin, N., Abidin, L., Akmal, N. (2021). The Effect of Digital Learning Material on Students' Social Skills in Social Studies Learning. *International Journal of Instruction*, v14 n3 p417-432.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85–104). New York, NY: Guilford Publications.
- Schöber, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N., & Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 1–11.
- Was, A. M., & Warneken, F. (2017). Proactive help-seeking: preschoolers know when they need help, but not always ask for it. *Cognitive Development*, 43, 91–105.
- Williams, D. M. (2010). Outcome expectancy and self-efficacy: Theoretical implications of an unresolved contradiction. *Personality and Social Psychology Review*, 14(4), 417–425.

- Yuan Y. (2021). Vocational Students' Academic Self-efficacy Improvement Based on Generative PAD Teaching Mode. In: MacIntyre J., Zhao J., Ma X. (eds) The 2020 International Conference on Machine Learning and Big Data Analytics for IoT Security and Privacy. SPIOT 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 1283. Springer, Cham.
- Zychowski, L.A. (2019). Academic and social predictors of college adjustment among first – year students: Do high school friendships make a difference ? Unpublished ph.D . Thesis, Indiana University of Pennsylvania.

پدیدار شناسی عدم الگوپذیری اخلاقی از معلم: تجربه زیسته

دانش‌آموزان چند ملیت در شهر مشهد^۱

دکتر سید امیر امین یزدی^۲، ابوبکر ثالیثو^۳

چکیده

تحقیق حاضر، دنبال شناسایی موانع الگوپذیری اخلاقی در روابط میان معلم و دانش‌آموز بوده است. برای پاسخ به سؤالات تحقیق از پدیدارشناسی توصیفی استفاده شده که در آن مصاحبه‌ای با ۱۴ دانش‌آموز از ملیت‌های مختلفی که در شهر مشهد اقامت دارند انجام شده است. مشارکت کنندگان از ۸ ملیت (هندوستان، افغانستان، چین، پاکستان، نیجریه، گامبیا، لبنان و گینه) هستند و از بین آنها، ۷ دانش‌آموز پسر و ۷ دختر و سن آن‌ها بین ۱۲ تا ۱۷ سال (و میانگین ۱۳.۶) است. در این پژوهش اعتبار بخشی دست آوردها طبق دیدگاه مگوئیر صورت گرفته و با کمک فردی دارای تجربه تحقیق کیفی به عنوان ناظر در کلیه مراحل تحقیق و همچنین مضامین و زیر مضامین به دست آمده به شرکت‌کنندگان ارائه شده و نظرات آن‌ها اعمال شده است و گزارش نهائی، همراه با ذکر نقل قولی از شرکت‌کنندگان آورده شده است. پس از تحلیل داده‌ها، چهار مضمون و دوازده زیر مضمون به دست آمده و مواردی از قبیل نگرش‌های دانش‌آموز نسبت به معلم، ادراک دانش‌آموز نسبت به رابطه معلم-دانش‌آموز، نگرش دانش‌آموز نسبت به خود و تأثیر دیگران از جمله عواملی معرفی شدند که در الگوپذیری دانش‌آموز از معلم، نقش و تأثیر دارند. مجموع نگرش‌های مربوط به موارد، در صورت منفی بودن، نقش قابل توجهی در الگوپذیری دانش‌آموز از معلم بازی می‌کنند. یافته‌های پژوهش با نظریه شناختی اجتماعی بندورا و بخشی از نظریه تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط و نظریه‌های انگیزش درونی همسو بوده و طبق دست آوردهای پژوهشی، پیشنهاد می‌شود که تعامل مثبت، ارائه فعالیت‌هایی همراه با هیجانات مثبت و همچنین راهنمایی دانش‌آموزان برای همنشینی با دوستان مناسب، مورد تأکید قرار بگیرد.

واژگان کلیدی: پدیدار شناسی، الگوپذیری، اخلاق، چند ملیتی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۵/۱۳ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۶/۱۷

^۲ عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد. Yazdi@ferdowsi.um.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد

Phenomenology of lack of moral role model from the teacher: the lived experience of multi-national students in Mashhad city

Amir Amin Yazdi¹, Abubakar Salisu²

The current research has sought to identify the obstacles of ethical modeling in the relationship between teachers and students. To answer the research questions, descriptive phenomenology was used, in which an interview was conducted with 14 students of different nationalities who reside in Mashhad. The participants are from 8 nationalities (India, Afghanistan, China, Pakistan, Nigeria, Gambia, Lebanon and Guinea) and among them, 7 male and 7 female students and their age is between 12 and 17 years (and the average is 13.6). In this research, the validation of the achievements was done according to Maguire's point of view and with the help of a person with qualitative research experience as an observer in all stages of the research, as well as the themes and sub-themes obtained were presented to the participants and their opinions were applied, and the final report, along with Quotations from the participants are given. After analyzing the data, four themes and twelve sub-themes were obtained and items such as student's attitudes towards the teacher, student's perception towards the teacher-student relationship, student's attitude towards himself and the influence of others were introduced as factors that influence the student's imitation of the teacher. They have a role and influence. The sum of the attitudes related to the cases, if negative, play a significant role in the student's imitation of the teacher. The research findings were supported by bandura's social cognitive theory, Greenspan's developmental, individual differences and relationship-based model (DIR) and intrinsic motivational theories. Research findings have suggested emphasis on maintaining positive relationship between teacher and student, underlying positive emotional experiences in educational process and guiding student to choose appropriate peers in order to have effective moral educational process.

Key words: phenomenology, modeling, ethics, multinationality.

¹ Educational psychology, Faculty of Psychology and educational sciences, Ferdowsi university Mashhad, Iran. yazdi@ferdowsi.um.ac.ir

² Department of Educational psychology, Faculty of psychology and educational sciences, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

مقدمه

اهداف تربیتی، تنها با بررسی و معرفی عوامل مؤثر تحقق پیدا نمی‌کند، بلکه نیازمند توجه به موانع نیز هست چراکه تربیت مؤثر نیاز به دو روش؛ اثباتی و سلبی-ارائه محرک و حذف موانع- دارد (حیدری، ۱۳۸۹) به عبارت دیگر، می‌توان گفت؛ مهم‌ترین اساس و روش تربیت، جلوگیری از انحراف در مسیر طبیعی آن هست و بدون شناسایی و برداشتن موانع از این مسیر، تربیت امکان‌پذیر نیست (گرینسپن^۱، ۱۹۹۸). یکی از ویژگی‌های طبیعی انسان که در این مسیر قرار می‌گیرد، اصل تأثیرپذیری از محیط است که در نظریه یادگیری اجتماعی بندورا مورد تأکید قرار گرفته است (بندورا^۲، ۱۹۸۰). مهم‌ترین نوع این تأثیرپذیری از نظر بندورا، یادگیری مشاهده‌ای است که همین تقلید، سرمشق‌گیری و الگوپذیری است (بندورا، ۱۹۸۶؛ نقل از کدیور، ۱۳۹۱).

معلمان و مربیان از جمله مهم‌ترین گوها برای نوجوانان- پس از پدر و مادر- شناخته شده‌اند (وس، ۲۰۱۸؛ حیدری، ۱۳۸۹). با توجه به حضور پررنگ آن‌ها در زندگی اجتماعی دانش‌آموزان، نیاز قابل توجهی برای شناسایی مکانیزم تأثیرگذاری آن‌ها بر نوجوانان وجود دارد همچنین نیاز به شناسایی موانع این تأثیرگذاری از جمله مهم‌ترین نیازهایی برای تقویت فرایند تربیت اخلاقی است.

یکی از مشکلات رایج در تربیت اخلاقی، مقاومت برخی از متربیبان در برابر روش‌های مورد استفاده هست و اینکه هنوز مسائل اخلاقی وجود دارند که روش‌های موجود، در مقابل آن‌ها بی‌اثر یا کم اثر هستند (عثمان^۳، ۲۰۱۸). دغدغه و مسئله اصلی بحث حاضر، پیدا کردن سرنخی برای شناسایی و تعریف موانع الگوپذیری اخلاقی دانش‌آموزان است.

مراد از الگوپذیری اخلاقی، همین مشاهده رفتارهای مثبت اخلاقی از الگو و تأثیرپذیری از آن فعل و همچنین داشتن آگیزه کافی برای تبدیل انگیزه به رفتار است. این موضوع مبتنی بر نظریه یادگیری اجتماعی است که بر اساس آن، یادگیری و دستیابی به ویژگی‌های اخلاقی، می‌تواند از طریق تقلید و در گذرگاه ارتباط اجتماعی صورت گیرد. تحقیقاتی که در مورد تربیت اخلاقی (به‌طور عام) و الگوپذیری اخلاقی (به‌طور خاص) انجام شدند، غالباً روی عوامل مؤثر بر فرایند، تمرکز می‌کنند.

¹ Greenspan

² Bandura

³ Osman

از جمله پژوهش‌های انجام‌شده، مواردی به جنبه‌های اجتماعی و شناختی رفتار اخلاقی بسنده کردند و به این مطلب اشاره داشتند که؛ عوامل محیطی و اجتماعی، بنیان اولیه تحول اخلاقی هستند و زمینه اصلی برای تقویت استدلال‌های اخلاقی، قضاوت‌های اخلاقی، تصمیم‌گیری و خودمختاری اخلاقی هستند (کارن^۱، ۲۰۱۴). بر این اساس، محیط اجتماعی به‌عنوان تعیین‌کننده اصلی برای اینکه چگونه یک نفر از نظر اخلاقی شایستگی‌های لازم را پیدا بکند یا نکند. در خصوص اهمیت عوامل اجتماعی، برخی معتقدند که درونی‌سازی هنجارهای اخلاقی باید زودتر از رشد مهارت‌های منطقی و استدلالی صورت بگیرد و به‌عنوان یک عادت تثبیت شود تا اینکه در بزرگسالی و پس از بلوغ عقلی، این رفتارهای اخلاقی، پرورانه شوند (پیترس^۲، ۱۹۸۱). در مقابل این مورد، پیشنهادی ارائه‌شده که عاملیت محیط اجتماعی و ابعاد خودتعیین‌گری را یکپارچه می‌سازد (دیزی و رایان^۳، ۲۰۱۲). طبق این پیشنهاد، عوامل اجتماعی، به‌خودی‌خود فاقد ارزش هستند و زمانی ارزش پیدا می‌کنند که منجر به درونی‌کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق خودتنظیمی و خودکار آمدی بشوند (دیزی و رایان، ۲۰۱۲). اگر فردی، احساس نیاز به شایستگی اخلاقی داشته باشد و رفتار اخلاقی را برای خود مفید بداند، در این صورت استقلال اخلاقی پیدا می‌شود و حتی در زمانی که محرک بیرونی نباشد، فرد به همین رفتار اخلاقی خود ادامه خواهد داد. برخلاف کسی که همیشه برای رفتار اخلاقی خود به عوامل محیطی وابسته باشد که در نبود عوامل تحریک‌کننده، ممکن است از رفتار اخلاقی صرف‌نظر بکند (کارن، ۲۰۱۴).

یکی از مکانیسم‌های فعالی که دانش‌آموزان برای درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی از آن‌ها استفاده می‌کنند، و به‌عنوان عامل انگیزشی شناخته‌شده، الگوپذیری هست که از طریق مشاهده رفتار و حالات نفسانی دیگران، تمایل پیدا می‌کنند به اینکه رفتارهای مشاهده‌شده را جذب و تکرار بکنند تا زمانی که همان رفتار تبدیل به ملکه برای آن‌ها بشود. اما باوجود اینکه الگوپذیری از عوامل مهمی در مسیر تربیت اخلاقی به‌حساب می‌آید خصوصاً برای کودکان و نوجوانان (حیدری، ۱۳۸۹)، ولی در مواقعی مشاهده می‌شود که این تأثیرپذیری و تأثیرگذاری اتفاق نمی‌افتد و دانش‌آموز تأثیر لازم از معلم یا مربی خود (الگو) دریافت نمی‌کند.

مرور بر پیشینه این موضوع، نشان می‌دهد که؛ اکثر پژوهش‌های مربوط به تربیت اخلاقی به مواردی از قبیل عوامل مؤثر در تربیت اخلاقی، الگوهای قابل‌استفاده، تأثیر موقعیت‌ها و

¹ Curren

² Petters

³ Deci & Ryan

چارچوب‌های نظری، موردبررسی قرار گرفته‌اند. از جمله این موارد می‌توان به مبحث ارائه‌شده توسط رضازاده (۱۳۹۹) اشاره کرد که در آن مؤلفه‌های تربیت علمی و اخلاقی را موردبررسی قرار داده‌اند و مواردی از قبیل دعوت به مبارزه با نفس، تحریک ایمان و اعتقاد دینی، تعادل بین مادیت و معنویت را از جمله عوامل مؤثر در تربیت اخلاقی بیان کردند. در تحقیقات دیگر عواملی از قبیل تغییر موقعیت یا ساختار (فلاحی، ۱۳۹۸، حسین‌خانی، ۱۴۰۰)، همگرایی باورها و ارزش‌ها (راهنمایی، ۱۳۹۹)، اراده (رجبی، ۱۳۹۵) موقعیت‌های مختلف مثل مدرسه (اسلامی، ۱۳۹۷، احمدی، ۱۳۹۹، فلاحی، ۱۳۹۸)، فضای مجازی (کیخا، ۱۳۹۹) و خانواده (فاتحی، ۲۰۱۹) را به‌عنوان عوامل مهم شناخته‌شده‌اند.

دستورالعمل‌ها و الگوهایی برای تربیت اخلاقی نیز مشاهده شده‌اند از قبیل طرح کرامت برای تربیت اخلاقی در مدرسه (اسلامی، ۱۳۹۷) تربیت اخلاقی عرفانی (بهشتی، ۱۳۹۹)، تربیت انسان اخلاقی با تأکید بر اراده (رجبی، ۱۳۹۹) و الگوی تربیت اخلاقی مبتنی بر روش حل مسئله (نورزمان، ۲۰۱۷) که هرکدام بر نوع خاصی از تعامل اجتماعی در فرایند تربیت اخلاقی تأکید دارد. در خصوص تأثیر الگوها در فرایند تربیت اخلاقی نیز مطالعاتی در داخل و خارج نیز انجام شدند که بیشتر به نقش الگوها در فرایند تربیت اخلاقی تأکید دارند (ودادی، ۱۳۹۲، جان‌نثاری، ۱۳۹۸، فاتحی ۲۰۱۹). برخی از این تحقیقات نشان می‌دهند که دانش‌آموزان از افراد خاصی با ویژگی‌های معینی الگوپذیری می‌کنند (وس^۱، ۲۰۱۷، شربلم^۲، ۲۰۱۵) و هیجانانی وجود دارند که احتمال الگوپذیری را افزایش می‌دهند (کریستجانسن^۳، ۲۰۱۷) در پژوهشی دیگری به این حقیقت اشاره شده که برخورداری الگو از ویژگی‌هایی که باعث می‌شوند که شخص او نزد دیگران موردپسند باشد، نقش انگیزشی را ایفا می‌کند بلکه از شرایط لازم برای الگوپذیری به حساب می‌آید (زاگزیسکی^۴، ۲۰۱۷). پژوهش‌های اندکی در مورد موانع الگوپذیری صورت گرفتند و شواهدی که میزان تأثیر عوامل فردی و اجتماعی بر الگوپذیری دانش‌آموزان از معلمان خود اشاره دارند بسیار اندک هستند. این امر نشان می‌دهد که تحقیقات حاضر، به مکمل‌هایی نیاز دارند تا در تبیین این پدیده کمک بکنند. یکی دیگر از روش‌هایی که می‌تواند پدیده‌هایی را تبیین کند، روش بررسی و شناسایی موانع این پدیده هست که با شناسایی موانع، می‌توان تا حدودی، وقوع یا عدم وقوع یک پدیده را پیش‌بینی کرد اما این مسئله در پژوهش‌های گذشته مشاهده نشده است. تحقیق حاضر، بر الگوپذیری اخلاقی

¹ Vos

² Sherblom

³ Kristjohnsson

⁴ Zagzebsky

متمركز هست و دنبال تجارب مشترك دانش‌آموزان و اظهارات آن‌ها در مورد عدم الگوپذیری اخلاقی از معلمان است. بنابراین، تحقیق حاضر به این سؤال پاسخ خواهد داد که عدم الگوپذیری اخلاقی از نظر دانش‌آموز چگونه اتفاق می‌افتد؟.

روش‌شناسی

در این تحقیق از روش کیفی با رویکرد پدیدارشناسانه استفاده شده است. روش پدیدارشناسی، ساختار و ماهیت تجربیات فرد یا گروهی از مردم را در مورد یک پدیده توضیح می‌دهد و مبتنی بر این باور هست که در پدیده‌ها، جوهره‌هایی وجود دارند که قابل فهم و بررسی است. شرکت‌کننده به‌عنوان اولین فردی که پدیده را تجربه کرده، به‌عنوان اساسی‌ترین منبع داده تحقیق شناخته می‌شود (طهمورث، ۱۳۹۱). در این مطالعه برای اینکه تعریف شرکت‌کنندگان از پدیده شناسایی شود، از نوع پدیدارشناسی توصیفی استفاده شده است. در این روش، پژوهشگر با پژوهیده مشغول گفت‌وگو می‌شوند و اظهارات پژوهیده ضبط و تحلیل می‌شوند و به‌عنوان منبع تحقیق از آن استفاده می‌شود. اعتبار این نوع داده از این لحاظ است که معانی تجارب، توسط ذهن انسان از طریق تعامل اجتماعی ساخته می‌شود و انسان‌ها در عالم معنا قرار دارند و معانی موجود از طریق تجربه اجتماعی به انعکاسات ذهنی تبدیل می‌شوند که آن‌ها منبع غنی برای شناسایی پدیده هستند (کرس ول^۱، ۲۰۰۸). در ادامه، پژوهشگر بدون اینکه دخالتی در کیفیت و شکل مقوله‌های به‌دست‌آمده داشته باشد تجربه مشترك دانش‌آموزان را توصیف و گزارش می‌کند.

شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان از دانش‌آموزان چندملیتی هستند که در منطقه پنج شهر مشهد اقامت دارند. مجموع نفرات انتخاب‌شده ۲۷ نفر از کشورهای هندوستان، افغانستان، چین، پاکستان، نیجریه، گامبیا، لبنان و گینه هستند که ۱۳ نفر از آن‌ها به علت عدم درک سؤال، مشکل زبانی و در دسترس نبودن یا عدم حضور در مدرسه، از لیست خارج شدند. بقیه ۱۴ نفر تا پایان روند پژوهشی همراهی داشتند. ملاک انتخاب شرکت‌کنندگان، داشتن حداقل ۱۲ سال و حداکثر ۱۷ سال و همچنین توانایی زبانی، علاقه به موضوع و همچنین داشتن تجربه متناسب با موضوع و رضایت والدین است.

¹ Cresswell

از بین شرکت‌کنندگان، ۷ دانش‌آموز پسر و ۷ دختر و سن آن‌ها بین ۱۲ تا ۱۶ سال (و میانگین ۱۳.۶) هست.

گردآوری داده‌ها

پس از دریافت مجوز و رضایت‌نامه کتبی از مشارکت‌کنندگان و والدین/سرپرستان آن‌ها، پرسشنامه باز در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفته و پس از دریافت پاسخ‌های کتبی آن‌ها، مصاحبه حضوری با هر کدام از شرکت‌کنندگان انجام شده است. مصاحبه به صورت دیجیتالی و برحسب رضایت شرکت‌کنندگان ضبط شده است. زبان مورد استفاده به طور مشترک فارسی بوده و از زبان‌های عربی، انگلیسی و هوسا (زبانی آفریقایی) نیز برای درک بهتر از اظهارات شرکت‌کنندگان، مورد استفاده قرار گرفته است. شرکت‌کنندگان تشویق شدند تا راحت صحبت بکنند، مصاحبه با احترام برگزار شده و چندین نفر هم بیشتر از یکبار مصاحبه دادند. سؤال مورد استفاده در پرسش‌نامه کتبی به شرح ذیل بوده:

- عدم الگوپذیری اخلاقی دانش‌آموزان از معلم را چگونه بیان می‌کنید؟
- آیا تا به حال شاهد نوعی رفتار اخلاقی از معلم شدید که خود تمایلی به انجام همین رفتار نداشته باشید؟
- به نظر شما چه اتفاقی می‌افتد که دانش‌آموزی، رفتار خوبی از معلم مشاهده نکند ولی از آن الگوبرداری نمی‌کند؟

پس از دریافت پاسخ‌های شرکت‌کنندگان، مصاحبه‌ای به هدف دریافت توضیحات بیشتری درباره سؤال و همچنین درباره پاسخ‌ها، انجام شده است و پاسخ‌های کتبی و شفاهی به صورت متنی باهم ترکیب شدند. این کار بر اساس اظهارات کرس ول انجام شده که امکان استفاده از داده‌های مختلف در روش پدیدارشناسی را تأیید می‌کند (کرس ول، ۲۰۰۸). به جهت اعتباربخشی، از سه نفر به عنوان ناظر بیرونی استفاده شده تا هم روند مصاحبه را و همچنین روش مضمون‌سازی را ارزیابی کنند.

در رابطه با رعایت مسائل اخلاقی در پژوهش حاضر توضیحات لازم در مورد اهمیت و هدف‌های پژوهش، عدم اجبار در پاسخ، محرمانگی و عدم افشای نظرات به سایرین، گرفتن رضایت کتبی فردی از شرکت‌کنندگان، اطمینان از حذف پرونده‌های صوتی پس از یادداشت برداری، استفاده از نتایج و جمع‌بندی نظرات صرفاً جهت اهدافی که برای تحقیق تعریف شدند به کار گرفته شده است.

تحلیل داده‌ها

در این تحقیق از مراحل روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شده است که شامل آشنا شدن با داده‌ها و خوانش اولیه، شناسایی نکات مهم و ایجاد کدهای اولیه، جستجوی مضامین، تعریف مضامین و زیر مضامین و درنهایت، نوشتن گزارش است (کرس ول، ۶۲). در ابتدا متن مصاحبه به‌طور کامل و دقیق خوانده شده و در حاشیه متن یادداشت شد. در مرحله استخراج کد، حدود ۴۸ کد به دست آمده است. بعد از غربالگری و تلفیق یا حذف کدهای مشابه، کدهای نزدیک به هم در یک مضمون قرار گرفتند. در ابتدا مضمون‌ها به هفت تا رسیدند و پس از تحلیل و بازنگری، مجموع مضمون‌ها به چهار عدد کاهش پیدا کردند. مجموع زیر مضمون‌های نهائی دوازده عدد هستند.

برای ارزیابی از روند تحقیق و ارزیابی داده‌ها طبق دیدگاه مگوئیر^۱ (۲۰۱۷) مراحل زیر دنبال شدند:

- نظارت فردی دارای تجربه تحقیق کیفی در کلیه مراحل.
- بررسی کدها و طبقه بندی‌ها توسط فردی خارج از تحقیق.
- مضامین و زیر مضامین به چند تا از شرکت‌کنندگان نشان داده شده و نظرات آن‌ها اعمال شده است
- گزارش نهائی، همراه با ذکر نمونه کلامی از شرکت‌کنندگان انجام شد.

یافته‌ها

با توجه به اینکه این تحقیق به روش پدیدارشناسی توصیفی و به هدف شناسایی ذهنیات دانش‌آموزان در مورد موانع الگوپذیری اخلاقی از معلمان انجام شده، لذا پژوهشگر تلاش کرده تا اظهارات شرکت‌کنندگان را منعکس کند بدون اینکه قضاوتی در مورد صحت یا سقم آن داشته باشد. وقتی شرکت‌کنندگان در مصاحبه با این سؤال مواجه شدند که «تجربه شما در مورد عدم الگوپذیری اخلاقی از معلم، به چه صورتی بیان می‌کنید» و چه عواملی و موقعیت‌هایی باعث می‌شوند که دانش‌آموزی، معلم خود را به‌عنوان الگوی اخلاقی نشناسد؟» پاسخ‌های متنوعی دریافت شدند. پس از تحلیل اطلاعات دریافتی، چهار مضمون اصلی به‌دست‌آمده که در ادامه هر مضمونی و زیر مضمون‌های مربوطه بیان می‌شوند. لازم به ذکر است که مواردی که از نظر پژوهشگر ممکن است پاسخ سؤالات تحقیق باشند، در ابتدای تحقیق جداسازی شدند و مواردی از قبیل عدم برخورداری معلم یا دانش‌آموز از فضائل

^۱ Maguire

اخلاقی، عدم مشاهده معلم در موقعیتهای مختلف و محدود بودن تعامل به فضای آموزشی، عوامل فردی مربوط به معلم و دانش آموز، وجود الگوهای برتر، عوامل انگیزشی و قومیتی و همچنین میزان صمیمیت موجود در روابط معلم- دانش آموز را به عنوان پاسخهای فرضی در نشر گرفته شده‌اند.

جدول شماره ۱: مضامین و زیر مضامین اقتباس شده از مصاحبه با مشارکت کنندگان

مضمون	زیر مضمون	تعریف مضمون
نگرش دانش آموز نسبت به معلم	- ارزیابی از سبک آموزشی معلم - ارزیابی از مهارت اجتماعی معلم - ارزیابی از اخلاق معلم - ارزیابی از صمیمیت و محبوبیت معلم	کلیت قضاوت‌های دانش آموز در مورد معلم و مهارت‌هایشان
ادراک از کیفیت ارتباط بین معلم و دانش آموز	- درک متقابل - رابطه صمیمانه	
باورهای دانش آموز نسبت به خود	- توانایی درک رفتار مدنظر - رضایتمندی از وضعیت خود - میل و انگیزه شخصی - ضعف اخلاقی	مجموعه باورها و ارزیابی‌های دانش آموز نسبت به خود که الگوپذیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند
تأثیر دیگران	- تأثیر دوستان - تأثیر والدین	اینکه دانش آموز چقدر تأثیر دیگران را در الگوپذیری از معلم سهیم می‌داند

مضمون ۱. نگرش دانش آموز نسبت به معلم: این مضمون، دارای بیشترین پاسخها از طرف شرکت کنندگان است (۱۲ مورد: کد ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۱). منظور از نگرش در اینجا، مجموعه دیدگاه‌ها و نظرها در مورد اشیا و افراد هستند که در آن‌ها ارزیابی و قضاوت نهفته باشد چه به صورت مثبت و چه به صورت منفی. شرکت کنندگان در مورد اینکه چرا از معلمی الگوپذیری می‌کنند یا نمی‌کنند، اظهاراتی داشتند که نشان‌دهنده نوعی ارزیابی و قضاوت نسبت به معلم است این قضاوت‌ها تعیین می‌کنند که دانش آموز معلم خود را به عنوان الگوی خود بداند یا نداند. از اظهارات آن‌ها، زیر مضمون‌هایی استخراج شدند که به شرح ذیل بیان می‌شوند.

۱-۱ ارزیابی از رضایت بخشی سبک آموزشی معلم: در اینجا شرکت کنندگان اظهار داشتند که میزان رضایت آن‌ها نسبت به سبک تدریس رویکرد آموزشی معلم و توجه

ایشان به علایق دانش‌آموزان، در الگوپذیری از ایشان تأثیر دارند. توانایی فهماندن مطالب درسی، نداشتن سبک مستبدانه در آموزش، عدم سختگیری، توجه به علائق دانش‌آموزان، عدم فشار ناشی از روش گرفتن امتحان و میزان تکالیف، از مجموع اظهاراتی بودند که در این خصوص بیان شدند.

۱-۲ ارزیابی دانش‌آموز از مهارت اجتماعی معلم: یکی دیگر از زیرمضمون‌های دریافتی به طرز برخورد، لحن گفتاری و نداشتن رفتار تبعیض‌آمیز، اشاره دارد. مثال: «از معلمی الگوپذیری می‌کنم که طرز بیان خوبی داشته باشد» «وقتی احساس بکنم که معلم بین بچه‌ها تبعیض قائل میشه و بیشتر به بقیه توجه می‌کند، دیگر نمی‌تواند بهترین معلم برای من باشد و از ایشان الگو نمی‌گیرم» (کد ۱۰، دانش‌آموز دختر ۱۵ ساله از هند).

۱-۳ ارزیابی از اخلاق معلم: در اینجا دو مقوله (ضعف اخلاقی و بی‌ثباتی اخلاقی معلم) باهم ترکیب شدند. شرکت‌کنندگان اظهار داشتند که وقتی خود معلم از نظرشان مشکل اخلاقی دارد یا اینکه اخلاق دارد ولی گاهی وقت‌ها رفتارهای غیراخلاقی از ایشان سر می‌زند، این باعث می‌شود که میزان تأثیرپذیری اخلاقی کاهش پیدا بکند. در اینجا حتی بی‌ثباتی اخلاقی ناشی از موقعیت‌های مختلف نیز بیان شده. مثال «معلمی داریم که در بقیه زنگ‌ها، آرام و بااخلاق است اما در زنگ ریاضی، نمی‌دانم چرا زود عصبانی میشه، سر بچه‌ها داد می‌زنه اینگار (گویا) معلم زنگ قبلی نبوده و کلاً اخلاقش عوض میشه» (کد ۸، دانش‌آموز پسر ۱۴ ساله از گامبیا) در موارد دیگر هم به این مطلب اشاره شده که

«وقتی معلم گاهی خوب باشد و گاهی بد، این باعث میشه که خوبی ایشان فراموش بشه» (کد ۲، دانش‌آموز دختر ۱۳ ساله از نیجریه)

۱-۴ صمیمیت و محبوبیت معلم: در اینجا به تلقی دانش‌آموز در مورد اینکه معلم با دانش‌آموز راحت است یا راحت نیست و همچنین به میزان محبوبیت معلم نزد دانش‌آموز اشاره شده است. اظهارات شرکت‌کنندگان حاکی از این است که میزان محبوبیت معلم، نقش قابل توجهی در میزان تأثیرپذیری از ایشان دارد.

دانش‌آموز از معلمی الگوپذیری می‌کند که به ایشان علاقه دارد و به ایشان احساس نزدیکی می‌کند» (کد ۳، دانش‌آموز دختر ۱۳ ساله از کشور گینه). لازم به ذکر است که این زیر مقوله با زیر مقوله‌های قبلی ارتباط دارد و وقتی از شرکت‌کنندگان خواسته شده تا بیشتر در مورد محبوبیت یا عدم محبوبیت معلم بیان کنند، عواملی

از قبیل تحمیل افکار، استبداد، ضعف مهارتی، ایجاد فشار از طریق امتحان، تکالیف و انضباط را به عنوان عوامل کمبود علاقه نسبت به معلم معرفی کردند؛ بنابراین ممکن است که در بیرون از محیط کلاسی، چیزی دیگر به عنوان عامل محبوبیت شناخته شود ولی طبق اظهارات شرکت کنندگان، عامل مهم برای محبوبیت معلم، سبک و شایستگی‌های حرفه‌ای ایشان در حوزه آموزشی بوده است.

مضمون ۲. ادراک دانش‌آموز نسبت به تعامل بین دانش‌آموز و معلم: این مضمون به ادراک دانش‌آموزان در مورد کیفیت رابطه آن‌ها با معلم اشاره دارد. شرکت کنندگان، بین عواملی که ناشی از ویژگی‌های معلم و عواملی که از نوع رابطه آن‌ها با معلم سرمنشأ می‌گیرند، تفکیک قائل شدند. در اینجا علاوه بر درک متقابل بین معلم و دانش‌آموز، دوباره صمیمیت به عنوان زیر مضمون مطرح شده است. این مضمون کلاً به این اشاره دارد که درک دانش‌آموز از نوع رابطه او با معلم، تأثیری در الگوپذیری از ایشان دارد.

گاهی وقت‌ها همین درک همدلانه، باعث میشه علاقه ایجاد بشه و در نتیجه الگوپذیری هم اتفاق بیفته. در بعضی مواقع صمیمیت الگوپذیری را ایجاد می‌کند» (کد ۴، دانش‌آموز دختر ۱۴ ساله از گامبیا)

۱-۲ درک متقابل:

بعضی وقت‌ها از معلم، چیزی می‌شنوم که واقعاً درکش نمی‌کنم، فکر می‌کنم گاهی وقت‌ها همدیگر نمی‌فهمیم. بعضی چیزها را می‌گه که منو قانع نمی‌کنه و ایشان هم قانع نمیشه. از معلم می‌خواهیم تکلیف کم کند ولی کم نمی‌کند و همیشه می‌گه به نفع شماست، اینکه ما خسته برمیگردیم خانه و دوست نداریم زیاد تکلیف بنویسیم، هرچه به معلم بگیریم ولی باز هم قبول نمی‌کند».

این اظهارات و مجموع اظهاراتی که در این قسمت بیان شدند، اشاره به این واقعیت داشتند که طرز برخورد دانش‌آموز با معلم خود گاهی وقت‌ها ناشی از عدم درک گفتار، رفتار و افکار همدیگر است؛ و این باعث می‌شود که تلقی دانش‌آموز از نوع تعامل و نگرش ایشان با موقعیت‌های دیگر متفاوت باشد و در این خصوص به عنوان عامل عدم الگوپذیری معرفی بشود.

۲-۲ رابطه صمیمانه: چند تا از مشارکت کنندگان، در پاسخ به اینکه چه اتفاقی می‌افتد که دانش‌آموز از معلم الگوپذیری نکند؟ پاسخ دادن چون باهم صمیمی نیستیم...» دلیل پژوهشگر برای تفکیک بین صمیمیت معلم و صمیمیت رابطه بین دانش‌آموز و معلم، به این خاطر بوده که در قسمتی از اظهارات دانش‌آموزان اشاره به خود معلم دارند و عدم صمیمیت وی با

دانش‌آموز، مانع الگوپذیری می‌کند. در قسمت دیگر فقط به خود رابطه تمرکز شده و هیچ اشاره‌ای به معلم نشده است.

مضمون ۳. این مضمون شامل کلیه قضاوت‌های دانش‌آموز نسبت به خود است و به کلیه اظهاراتی اشاره دارد که به عاملیت خود دانش‌آموز تأکید می‌کند. زیر مضمون‌هایی از قبیل عدم توانایی دانش‌آموز از درک رفتار موردنظر، رضایتمندی از وضعیت خود، بی‌میلی نسبت به الگوپذیری از دیگران و تجارب شخصی دانش‌آموز این مضمون را تشکیل می‌دهد.

۳-۱ ناتوانی از درک رفتار مدنظر: در اینجا مطلبی که بیان شده اشاره به این دارد که دانش‌آموز، در بعضی مواقع، از نظر قضاوت اخلاقی به صورتی منفعلانه عمل می‌کند و خود به کاوشگری نمی‌پردازد، دیگران را به‌عنوان سرمشق خود در نظر می‌گیرد بدون اینکه خود به پردازش در مورد واقعیت‌های رفتار اخلاقی موردنظر بپردازد و این باعث می‌شود که سردرگمی، بی‌قرار و بی‌ثباتی در الگوپذیری و در خود رفتار اخلاقی اتفاق بافتد.

...یا اینکه خودش درک نکند که اصلاً دلیل این رفتار چیست» (کد ۱۲، دانش‌آموز دختر ۱۳ ساله از چین) می‌توانیم تأثیرپذیری خودمان در نظر بگیریم، گاهی وقت‌ها از معلم چیزی می‌شنویم یا از والد و گاهی وقت‌ها از دوست و این باعث میشه سردرگم بشیم و نمی‌دانیم کدام یکی درست‌ه (کد ۵ دانش‌آموز پسر ۱۴ ساله از پاکستان) ممکنه الگوپذیری کرده باشم و بعداً خودم از اون رفتار راضی نباشم (کد ۱، دانش‌آموز دختر ۱۲ ساله از نیجریه).

۳-۲ رضایتمندی از وضع خود: در بعضی مواقع، عدم الگوپذیری اخلاقی از معلم به خاطر خود معلم یا روابط معلم-دانش‌آموز نیست، بلکه به خاطر رضایتمندی دانش‌آموز نسبت به اخلاق خود یا الگوی اخلاقی دیگری است. در مواقعی حتی اشاره شده است به اینکه دانش‌آموز احساس می‌کند که از نظر اخلاقی با معلم برابر یا برتر است.

« وقتی از اخلاق خودم راضی‌ام دیگر نیازی به الگوپذیری نیست» (کد ۶، دانش‌آموز پسر ۱۷ ساله از نیجریه) خوب الگوهای دیگری بهتر از معلم هستند مثل پدر و مادر (کد ۱۱، دانش‌آموز پسر ۱۳ ساله از کشور لبنان).

۳-۳ عدم میل و انگیزه شخصی: صرف اینکه دانش‌آموز میلی نسبت به مسائل اخلاقی ندارد یکی از عواملی هست که توسط شرکت‌کنندگان بیان شده است.

انسان کاملی وجود ندارد، گاهی از طرف خود دانش‌آموز هست. خودش تمایلی به این مسائل اخلاقی ندارد» (کد ۱۰، دانش‌آموز پسر ۱۲ ساله از لبنان) «چون که ما گاهی وقت‌ها علاقه

نداریم به این رفتار، دلمان نمی‌خواهد. ممکنه اون رفتار سخت باشد» (کد ۷، دانش آموز پسر ۱۳ ساله از کشور نیجریه)

«مثلاً: میدانم فحش دادن خوب نیست، معلم فحش نمی‌ده ولی من میدم، اخه نمی‌توانم ببینم کسی داره از عمد منو مسخره می‌کنه و همین‌جوری ولش کنم» (کد ۸، دانش آموز پسر ۱۴ ساله از گامبیا)

۳-۴ ضعف اخلاقی دانش‌آموز: در پاسخ به این سؤال که چرا دانش‌آموز، معلم خود را به‌عنوان الگو نمی‌داند، تعداد قابل توجهی (هفت نفر) پاسخ‌هایی مبنی بر ضعف اخلاقی دانش‌آموز را ارائه دادند.

« وقتی خود دانش‌آموز بد باشد و دوست ندارد خودش را خوب بکند» (کد ۷، دانش آموز پسر ۱۳ ساله از نیجریه)

«حتماً دانش‌آموز بچه بدی است، از معلم بدش می‌اد و دوست ندارد چیزی یاد بگیرد» (کد ۵)

پاسخ‌های دانش‌آموزان در خصوص سؤال مطرح‌شده، به این مطلب اشاره داشتند که بعضی وقت‌ها دانش‌آموز مشکل اخلاقی دارد و دنبال این نیست که اخلاق خوبی داشته باشد. بر اساس بعضی اظهارات مطالبی ارائه شدند که به ضد اخلاق بودن برخی افراد اشاره دارند.

مضمون ۴: قسمتی از اظهارات مشارکت‌کنندگان، نشان‌دهنده نوع تأثیری بوده که دیگران بر آن‌ها دارند. این مضمون نشان‌دهنده مجموع نظرات دانش‌آموزان در مورد اینکه دیگران در بعضی مواقع می‌توانند نقشی در کیفیت روابط آن‌ها با معلم داشته باشند. این مضمون دارای دو زیر مضمون هست که به شرح ذیل بیان می‌شود:

۱-۴ تأثیر دوستان و همکلاسان: شرکت‌کنندگان، قائل به این هستند که دوستان می‌توانند تأثیر قابل توجهی در تصمیمات و نگرش‌های آن‌ها و از جمله در خصوص معلم داشته باشند. اینکه دوستان چقدر معلمی را تأیید می‌کنند و تجارب هیجانی که با ایشان تجربه می‌کنند و اینکه چقدر در مورد ایشان صحبت می‌کنند، یکی از عواملی شناخته‌شده که الگوپذیری و تأثیرپذیری از معلم را جهت می‌دهد. در پاسخ به این سؤال که چرا معلم خاصی را به‌عنوان الگوی اخلاقی خود قبول نکردید؟ پاسخ‌هایی دریافت شدند که نشان‌دهنده تأثیر دوستان و همکلاسان دارند.

«هر وقت به ایشان بگیم تکلیف کمتر بدهند ایشان مخالفت می‌کنند و این باعث میشه بچه‌ها در مورد ایشان بین همدیگر خوب صحبت نکنند و دیگه از ایشان الگوپذیری نکنند» (کد ۱۳، دانش آموز دختر ۱۳ ساله از افغانستان)

«آره واقعاً، گاهی وقتها بین خودمان درباره معلم بد صحبت می‌کنیم، گاهی وقتها طرف معلمو خوب نمی‌شناسه ولی چون از بچه‌ها شنیده این باعث میشه خوشش نیاد» (کد ۱۴)
۲-۴ تأثیر خانواده: یکی دیگر از تأثیراتی که گزارش شدند، تأثیر خانواده هست که در این خصوص، موافقت‌ها و مخالفت‌های والدین از روش‌های معلم، انتقاداتی که بر معلم وارد می‌کنند و کلیت جایگاه معلم نزد خانواده، از جمله مواردی است که به‌عنوان عوامل الگوپذیری بیان شدند.

«گاهی وقتها معلم رفتاری دارد، ولی خانواده آن را تأیید نمی‌کنند...» (کد ۱۳)
گاهی وقتها تأثیر والدین به‌طور مثبت بوده از لحاظ که خودشان الگوی مناست تری از معلم به نظر دانش‌آموز آمده و این باعث می‌شود که جایگاه معلم به‌عنوان الگو کم‌رنگ بشود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش‌های پیشین، مؤید این واقعیت هستند که نوع رابطه دانش‌آموز در محیط درس، از مهم‌ترین عوامل پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (سلطان^۱، ۲۰۱۴) و الگوپذیری اخلاقی به‌عنوان یکی از ابزارها برای رسیدن به اهداف تربیت اخلاقی، از این قاعده مستثنا نیست (حیدری، ۱۳۸۹). روابط مثبتی که در کلاس درس اتفاق می‌افتد، تقویت‌کننده عزت‌نفس، علاقه نسبت به محیط و موضوعات آموزشی و همچنین می‌تواند پیش‌بینی‌کننده بازدهی و عملکرد تحصیلی و مهارت اجتماعی و اخلاقی باشد (آر و نتزل و موس^۲، ۱۹۹۱: ۵۳) که مجموعه این دست آوردها، تأییدکننده کلیت اظهارات شرکت‌کنندگان در خصوص تأثیر سبک تعامل بین معلم و دانش‌آموز بر موضوع بحث است. نوع رابطه معلم و دانش‌آموز یکی از موارد مهمی است که توسط پژوهش‌هایی مورد تأیید بوده (کلینبرگ^۳، ۲۰۰۸، پایتر ۲۰۱۸، ویلسن، ۱۹۹۶، فرارا، ۲۰۰۶). اینکه الگو چقدر به الگو گیرنده نزدیک بوده و اینکه فرد چقدر توانسته فرد و رفتار موردنظر را درک کرده، در الگوپذیری اهمیت بسیاری دارد.

یکی از نظریه‌هایی که با این اظهارات همسو هست، نظریه تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط هست که یکی از جنبه‌های مورد تأکید این نظریه، ارتباط هست (امین یزدی، ۱۳۹۸). طبق این نظریه، ارتباط، نقش تعیین‌کننده‌ای در تحول و تربیت انسان دارد و در صورت تناسب، انسان را به کمال مطلوب می‌رساند و در غیر این صورت، مسیر تحولی و سلامت روانی

¹ Sultan

² Wentzel, Mouse

³ Klenberg

دچار مشکل خواهد شد (امین یزدی، ۱۳۹۱) در مورد دیگر اشاره شده به اینکه، یکی از عوامل مؤثر در الگوپذیری اخلاقی، مشاهده زیبایی‌هایی و فضیلت‌ها از طرف خود الگو است (پایتر ۲۰۱۸) که طبق نظریه تحول یکپارچه مبتنی بر ارتباط، تشخیص فضیلت و زیبایی، ممکن است بر اساس نوع تعامل و تجارب هیجانی فرد باشد، چراکه در هر مفهوم و تعامل، یک تجربه هیجانی نهفته است (گریسپین و ویدر^۱، ۲۰۰۷).

در مطالعه حاضر، با واژه‌هایی برخورد کردیم که در جای‌جای مصاحبه چندین بار مورد استفاده قرار گرفتند. واژگانی که با توجه به ترکیب مضامین حاصله، می‌توان آن‌ها را مرتبط دانست. مهم‌ترین این واژه‌ها عبارت‌اند از انگیزه، علاقه، صمیمیت، فشار، درک و محبوبیت که می‌توانند یک کلیتی ارائه بدهند تا پاسخ موردنظر حاصل شود. بر اساس اظهارات شرکت‌کنندگان، الگوپذیری اخلاقی، پدیده‌ای کاملاً مرتبط با انگیزه هست و عواملی از قبیل ارتباط، علاقه، درک و همدلی و نوع فشاری که دریافت می‌شود، می‌تواند در خصوص الگوپذیری از معلم، انگیزه دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار بدهد. پژوهش‌های زیادی، به اهمیت صمیمیت و روابط هیجانی و عاطفی مثبت اشاره کردند و آن‌ها به‌عنوان مهم‌ترین عامل موفقیت و عملکرد تحصیلی معرفی شدند (بناسر^۲، ۲۰۰۰؛ برچ و لاد^۳، ۱۹۹۷؛ برشینال^۴، ۲۰۰۲؛ فرایسر^۵، ۱۹۹۱، پیاپتا^۶؛ ۲۰۰۸).

طبق اظهارات دریافتی، عدم الگوپذیری اخلاقی دانش‌آموز از معلم بر اثر چند عواملی است که یکی از آن‌ها، نگرش منفی نسبت به معلم هست که آن‌هم ناشی از نوع تجربه‌ای است که دانش‌آموز در ارتباط با معلم خود دریافت کرده است. روابط مثبت و شایستگی ادراک شده از عوامل اثرگذاری معلم در دانش‌آموزان شناخته شده است (برچ، ۱۹۹۷). روابط منفی، ممکن است منجر به تجارب هیجانی، از قبیل عدم علاقه، احساس فشار روانی و حتی نفرت در بعضی مواقع و طبق اظهارات شرکت‌کنندگان این نوع تجارب هیجانی، منجر به درک ارتباط نامطلوب میان معلم و دانش‌آموز هست و این نوع ادراک، از جمله عوامل بی‌انگیزگی نسبت به الگوپذیری اخلاقی معرفی شده‌اند (بنر^۷، ۲۰۱۶).

عدم علاقه‌ای که ناشی از طرز برخورد معلم با دانش‌آموزان در فرایندی آموزشی هست، با یافته‌های مبتنی بر نظریه تحول یکپارچه همسو بوده. در نظریه تحولی تفاوت‌های فردی

¹ Greenspan & Wieder

² Bennacer

³ Birch & Ladd

⁴ Burchinal

⁵ Fraser

⁶ Pianta

⁷ Benner

مبتنی ارتباط، آمده است که در فرایند ارتباط، وقتی فردی تلاش کرده تا احساس یا نیاز خود را بیان کند ولی پاسخ موردنظر دریافت نکند، در اینجا احساس طردشدگی، نفرت و حقارت پیدا خواهد کرد و در نهایت ممکن است حتی دچار مشکلات روانی از قبیل افسردگی شود. (گرینسپن، ۲۰۰۷). این می‌تواند یکی از عوامل همین مسئله باشد که وقتی معلم به درخواست‌های دانش‌آموز توجه نکند در مورد ایشان بدگویی بکند و در بین همکلاسان با کلماتی نامطلوب معلم خود را توصیف کند که به نحوی ابراز نفرت است و در نتیجه، او را در جایگاه الگوی خود نبینند.

نگرش دانش‌آموز نسبت به معلم نیز با نظریه تحول یکپارچه ارتباط دارد از آن جهت که شرکت‌کنندگان، ملاک تعیین معلم خوب و کسی که لیاقت الگو بودن دارد، بر اساس بعضی ملاک‌هایی هست که منجر به یک تجربه هیجانی مثبت از قبیل صمیمیت، روش مناسب تدریس، مساوات بین دانش‌آموزان، عدم سختگیری در فرایند آموزشی بوده که اکثر این ملاک‌ها از نظر دانش‌آموزان توجیه هیجانی دارند. در یک پژوهش کمی که مؤثرترین عامل الگوپذیری را ارزیابی کرده است، شایستگی، اخلاق و اجتماعی بودن را به‌عنوان قوی‌ترین عوامل الگوپذیری شناخته شده‌اند (برامبیلیا، ۲۰۱۱) که این عوامل با اظهارات شرکت‌کنندگان همخوانی داشتند.

اینکه الگوی اخلاقی مناسب باید خود اخلاق داشته باشد، یکی از ملاک‌هایی به حساب می‌آید که شرکت‌کنندگان مطرح کردند و در پژوهش‌هایی موارد دیگری نیز در کنار آن بیان می‌شوند از قبیل؛ تعهد به ارزش‌های اخلاقی، توانایی تحت تأثیر قرار دادن، حفظ بی طرفی در تعامل با دانش‌آموزان، ثبات اخلاقی، ترجیح مصالح اخلاقی بر مصالح شخصی که طبق منابع بررسی شده، اگر این ملاک‌ها در فرد موردنظر فراهم نشوند ممکن است که الگوپذیری اتفاق نیافتد چراکه الگوپذیری بیشتر در مورد افرادی اتفاق می‌افتد که خود موفقیت‌هایی در خصوص رفتار موردنظر حاصل کردند (عثمان، ۲۰۱۹، بندورا، ۱۹۸۶، وس، ۲۰۱۸)

مضمون سوم و چهارم که شامل مواردی از قبیل درک رفتار موردنظر، میل و انگیزه، ضعف اخلاقی و تأثیر دیگران است، همسو با کلیت نظریه شناختی اجتماعی بندورا بوده که از نظر ایشان، بخش وسیعی از یادگیری انسان از طریق مشاهده و تقلید صورت می‌گیرد (کدیور، ۱۳۹۱، ۱۱۵) و این تقلید فقط بر اثر پاداش‌ها و عوامل بیرونی اتفاق نمی‌افتد بلکه شناخت و ادراک انسان نسبت به رفتار موردنظر، جایگاه مهمی در الگوپذیری دارد (بندورا، ۱۹۸۶). در نظریه بندورا، تفاوت بین اکتساب و عملکرد وجود دارد و از نظر وی، صرف مشاهده و یادگیری یک رفتار، برای پذیرش تبدیل آن به عملکرد، کافی نیست بلکه تبدیل یک رفتار از حالت

مشاهده صرف به حالت تقلید و عملکرد، نیازمند عامل انگیزشی است (بندورا، ۱۹۸۶). یکی از این عوامل انگیزشی، ادراکات دانش‌آموز نسبت به ارزش رفتار موردنظر است که اگر فرد، رفتاری را به‌طور ذهنی پردازش کند و ارزش آن را درک کند، این رفتار به‌راحتی از ایشان سر خواهد زد و در اینجا است که همخوانی بین این نظریه و اظهارات مشارکت‌کنندگان نسبت به عدم درک رفتار و عدم انگیزه برای الگوپذیری رفتار اخلاقی همسو شده است و همین بی‌انگیزگی می‌تواند یکی از عوامل ضعف اخلاقی باشد. رضایتمندی از وضعیت اخلاقی نیز با نظریه انگیزشی (نظریه انتظار-ارزش) بندورا ارتباط دارد از این جهت که فرد احساس شایستگی می‌کند ولی چون الگوپذیری را به‌عنوان یک رفتار بی‌حاصلی پنداشته، به خاطر همین ارزشی نمی‌بیند تا رفتار را ابراز نکند (دویس و دیگران^۱، ۲۰۱۵).

دیدگاه شناختی اجتماعی بندورا با مضمون تأثیر دیگران همسو بوده. مفهوم تعیین‌گری متقابل که به تأثیر موقعیت و نیروهای اجتماعی بر رفتار تأکید دارد، تأییدکننده تأثیر دیگران بر الگوپذیری است (کدیور، ۱۳۹۱).

در جمع‌بندی می‌توان گفت که ملاک دانش‌آموزان مورد مطالعه برای تعیین معلم مناسب برای الگوپذیری اخلاقی شامل مواردی از قبیل، جذابیت و هنر معلمی، صمیمیت و توانایی اجتماعی، ثبات اخلاقی و همدلی هستند که به نظر می‌آید، ملاک انتخاب آن‌ها بر اساس تجربه خوشایندی است که در روند تعامل بین معلم و دانش‌آموز اتفاق می‌افتند. موانع الگوپذیری اخلاقی که از داده‌های دریافتی به دست آمدند، عبارت‌اند از ضعف اخلاقی معلم، بی‌انگیزگی دانش‌آموز، رفتار تبعیض‌آمیز، دوستان نامناسب و پندارهای دانش‌آموز نسبت به خود. لازم به ذکر است که اظهارات دانش‌آموزان و مجموع مضامینی که در این پژوهش آمده است، به‌عنوان ارزیابی و تبیین قضاوت‌مندان پژوهشگر در مورد معلم نیست، بلکه صرف ارائه نظرات مشترک دانش‌آموزان است که بر اساس آن توصیه می‌شود که در خصوص تجارب هیجانی که دانش‌آموزان در محیط آموزشی با آن‌ها روبرو می‌شوند و قضاوت‌های آن‌ها در مورد مدرسه، معلم، برنامه درسی و سیستم آموزشی، به‌خوبی لحاظ شوند چراکه باورهای دانش‌آموز در مورد پدیده موردنظر حتی اگر بر اساس پنداشتها و منابع نادرست باشد، تأثیر خودش را بر جا می‌گذارد.

پژوهش کمی در مورد میزان صمیمیت ادراک‌شده در ارتباط بین معلم و دانش‌آموز بر محبوبیت و الگوپذیری اخلاقی از وی می‌تواند تصویر کامل‌تری در این رابطه داشته باشد.

¹¹ Davies

منابع و مآخذ

- امین یزدی، سید امیر، (۱۳۹۱). رشد یکپارچه انسان: مدل تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۲ (۱) ۱۰۹-۱۲۶.
- احمدی، حسین، و بگ زاده، شهرام. (۱۳۹۹). شناسایی و تحلیل عوامل مؤثر بر تحمل و احترام به افکار دیگران و اخلاق و ادب در محیط مدرسه. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، شماره 83 تابستان ۹۹
- اسلامی، ادریس، و آفانی، کمال. (۱۳۹۷). پژوهش در باب رویکرد تربیت اخلاقی طرح کرامت در مدرسه. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی. ۴۹، ۲۰۵-۲۳۲
- برنامه آموزشی تحول یکپارچه کودک، مبتنی و روش‌های سنجش و آموزش، (۱۳۹۸) امین یزدی، سید امیر، انتشارات فنی ایران.
- جان نثاری، حسینعلی، (۱۳۹۸) نقش الگوهای اخلاقی در تربیت اجتماعی از منظر قرآن. علوم قرآن و حدیث، سال پنجاه و یکم پاییز ۱۰۳، ۷۵-۹۶
- حمله داری، سعیده، روح الله موسوی زاده. (۱۳۹۸). مطالعه تطبیقی کریسجنسون، بتلی و شهید مطهری تأثیر حکمت نظری و الگوپذیری بر شخصیت اخلاقی. پژوهشنامه اخلاق ۴۶، ۹۹-۱۱۰
- حیدری، علی اشرف و شامل، عباسعلی. (۱۳۸۹) بررسی نقش شخصیت و رفتارهای اخلاقی دبیران معارف اسلامی در الگوپذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۱، ۱۸۹-۲۲۲
- حسینخانی، هادی. (۱۴۰۰). نقش تغییر موقعیت در تربیت اخلاقی از منظر علامه مصباح یزدی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی. ۲۷، ۵۷-۷۲
- ذکاوتی فراگوزلو، علی. (۱۳۹۶). عدالت تعاملی در مدرسه، روابط انسانی و اخلاق. دو فصلنامه مدیریت مدرسه. دوره ۲ شماره ۵
- رجیبی، طاهره. (۱۳۹۵) تربیت انسان اخلاق با تأکید بر نقش اراده. فصلنامه علمی-ترویجی اخلاق. ۲۱، ۶۵-۸۸
- رضازاده، مریم (۱۳۹۹). مؤلفه‌های تربیت علمی و اخلاقی در شاگردپروری. فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام. دوره ۸، شماره ۲۲۹، ۱۵-۲۴۰
- روان‌شناسی اخلاق کدیور، پروین. (چاپ ششم) نشر آگه ۱۳۹۹
- روش و طرح تحقیق کیفی، کرسول، جان دلیو، ترجمه حسنعلی پور، طهمورث. (چاپ اول) نگاه دانش، ۱۳۹۱

- علی فلاح، رفیع. (۱۳۹۹). روش‌شناسی الگو در انتقال ارزش‌ها. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۲ (پیاپی ۸)
- فاتحی، امیرعباس. (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای هویت اخلاقی در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و شادکامی. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی. ۱۶، ۶۴
- فلاحی، مرتضی. (۱۳۹۸). تحلیل بر پیامد تغییر ساختاری در آموزش ابتدایی از منظر خودپنداره، اخلاق‌مداری، اعتماد و انسجام اجتماعی و نگرش مثبت به مدرسه در دانش‌آموزان پایه ششم. اندیشه‌های نوین تربیتی. دوره ۱۵ ش ۴
- کیخا، بتول. (۱۳۹۹). تربیت اخلاقی در فضای مجازی (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه الزهراء). اندیشه‌های نوین تربیتی. ۱۶، ۲۴۱-۲۷۲
- مصدقی نیک، فاطمه. (۱۳۹۹). ارائه الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسطه آستان مازندران. پژوهش در نظام‌های آموزشی. ۱۴، ۵۸۵-۶۰۸
- ودادی، مریم، و پور حسین رضا. (۱۳۹۲). الگوهای اخلاقی کانال‌های ماهواره‌ای. مطالعه موردی: سریال سیب ممنوعه. فصلنامه رادیوتلوویزیون. ۲۲، ۸۹-۱۱۴
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banner, M. (2014). *The Ethics of Everyday Life: Moral Theology, Social Anthropology, and the Imagination of the Human*. Oxford: Oxford University Press
- Bennacer, H. (2000). How the socio-ecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 173-189.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Burchinal, M. R. Peisner-Feinberg, E. Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories, *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Crosnoe, R. Johnson, M. K. & Elder, G. H. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-teacher Relationship. *Sociology of Education*, 77, 60-81.
- Curren, R. (2014). *Judgment and the aims of education*. *Social Philosophy and Policy* 31(1).

- *Christine M. Rubie-Davies, Jason M. Stephens, and Penelope Watson. (2015). The international handbook of social psychology of the classroom. Routledge New-York 10017*
- *Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. Ryan (Ed.), The Oxford handbook of human motivation (pp. 85–107). New York, NY: Oxford University Press.*
- *Fraser, B. J. (1991). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), Handbook of research on science teaching and learning. (pp. 493-541). Washington, D.C.: National Science Teachers Association.*
- *Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1982a). Effects of classroom openness on science students' achievement and attitudes. Research in Science and Technological Education, 1, 41-51.*
- *Ferrara, A. (2006). The Force of the Example: Explorations in the Paradigm of Judgement. New York: Columbia University Press.*
- *Greenspan, S. I. & Wieder, S. (1998). The developmental individual-difference relationship-based (DIR) model. Bethesda, MD: The Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders.*
- *Grossman, P. (1992). Why models matter: an alternative view on professional growth in teaching. Review of Educational Research, 62(2), 171e179.*
- *Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher – child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development, 72, 625 – 638.*
- *Hsu, P. P. (1983). The Relationship among Teacher characteristics, Teacher-Student Interaction and Students Academic Achievement. Bulletin of Educational Psychology, 16:99-114.*
- *John Wilson, first steps in moral Education, Journal of Moral Education, Vol. 25, No. 1, 1996*
- *Kristjánsson, K. (2017). Emotions targeting moral exemplarity: Making sense of the logical geography of admiration, emulation and elevation. Theory and Research in Education, 15(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/1477878517695679>*
- *Kathryn R. Wentzel and Geetha B. Ramani. (2016). Handbook of Social Influences in School Contexts. Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN*
- *Peters, R. S. (1981). Reason and habit: The paradox of moral education. Moral development and moral education (pp. 45–60). London: George Allen and Unwin.*
- *Randall Curren, (۲۰۱۴). Motivational aspects of moral learning and progress. Journal of Moral Education, Vol. 43, No. 4, 484–499*

- Schindler, I. Zink, V. Windrich, J. & Menninghaus, W. (2013). *Admiration and adoration: Their different ways of showing and shaping who we are. Cognition and Emotion, 27(1), 85–118.*
- Sultan, S., & Shafi, M. (2014). Impact of Perceived Teachers' Competence on Students' Performance: Evidence for Mediating/Moderating Role of Class Environment. *Journal on educational psychology, 8(1), 10-18.*
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). *Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), The Oxford handbook of human motivation (pp. 13–27). New York, NY: Oxford University Press.*
- Sherblom, S. A. (2015). A Moral Experience Feedback Loop: Modeling a system of moral self-cultivation in everyday life. *Journal of Moral Education, 44(3), 364–381.*
<https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1056728>
- Tachibana, K. (2019). Nonadmirable moral exemplars and virtue development. *Journal of Moral Education, 48(3), 346–357.*
<https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1577723>
- Vos, P. H. (2018). Learning from exemplars: emulation, character formation and the complexities of ordinary life. *Journal of Beliefs and Values, 39(1), 17–28.* <https://doi.org/10.1080/13617672.2017.1393295>
- Yousra Osman, (2019). *The significance in using role models to influence primary school children's moral development: Pilot study. Journal of moral education. 48(1) 316-331*
- Zagzebesky (2017) *Ememplarist moral theory.* New York: Oxford university press.

تأثیر تکرار فعالیت‌های گفتاری زبان انگلیسی با استفاده از تکنیک ۴/۳/۲ بر روانی و صحت گفتار دانش‌آموزان تیزهوش خراسان جنوبی^۱

فرناز ایمانیپور^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر تکرار فعالیت‌های گفتاری زبان انگلیسی با استفاده از تکنیک ۴/۳/۲ بر روانی و صحت گفتار دانش‌آموزان تیزهوش بود. دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در پایه هشتم مدارس تیزهوشان استان خراسان جنوبی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ جامعه آماری این پژوهش را تشکیل دادند. از این میان تعداد ۲۲ دانش‌آموز دختر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. دانش‌آموزان در کلاس زبان انگلیسی خود طی ۱۲ جلسه در معرض تکرار فعالیت‌های گفتاری منطبق با کتاب درسی به صورت زمان‌دار با استفاده از تکنیک ۴/۳/۲ قرار گرفتند. مقیاس سنجش روانی گفتار تعداد واژه بیان شده در هر دقیقه و تعداد مکث اتفاق افتاده در هر ۱۰۰ کلمه بود و برای سنجش صحت کلام از شمارش تعداد خطاهای واژگانی و دستوری اتفاق افتاده در هر ۱۰۰ کلمه استفاده شد. نتایج نشان داد که تکرار فعالیت‌های گفتاری با استفاده از تکنیک ۴/۳/۲ بر روانی گفتار دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معنی‌داری داشته است ($p < 0/01$)، این در حالی است که صحت گفتار آنان از این مداخله تأثیر نپذیرفته است و تغییر معنی‌داری در آن روی نداده است. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند راه‌گشای طراحان دوره‌ها و محتوای آموزشی، معلمان و مدرسان زبان انگلیسی در راستای انتخاب و استفاده هوشمندانه از تکنیک ۴/۳/۲ برای پرورش هر چه بیش‌تر روانی کلام زبان‌آموزان باشد.

واژگان کلیدی: تکرار، فعالیت‌های گفتاری، تکنیک ۴/۳/۲، روانی گفتار، صحت گفتار.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۶/۱ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۶/۱۷

^۲ کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران و دبیر آموزش و پرورش، اداره کل آموزش و پرورش خراسان جنوبی، ایران. imanpoor_f@yahoo.com

The effect of repeating English-speaking activities using the 2/3/4 technique on the fluency and accuracy of speech of talented students in South Khorasan

Farnaz Imanpoor¹

The purpose of this study was to investigate the effect of repeating English-speaking activities using the 2/3/4 technique on the fluency and correctness of speech of talented students. Female students studying in the eighth grade of talented schools in South Khorasan Province in the academic year of 1400-1401 formed the statistical population of this research. Among these, 22 female students were selected using available sampling method. During 12 sessions, the students in their English class were exposed to repeating speaking activities according to the textbook in a timed manner using the 2/3/4 technique. The scale of speech fluency was the number of words spoken per minute and the number of pauses per 100 words, and the number of lexical and grammatical errors per 100 words was used to measure speech accuracy. The results showed that the repetition of speaking activities using the 2.3.4 technique had a positive and significant effect on the fluency of students' speech ($p < 0.01$), while the correctness of their speech improved from this intervention. It has not been affected and there has been no significant change in it. The results of the present research can open the way for designers of courses and educational content, teachers and instructors of English language in order to choose and use the 2/3/4 technique intelligently to develop the language fluency of language learners as much as possible.

Key words: repetition, speaking activities, 2/3/4 technique, fluency of speech, accuracy of speech.

¹ MA in ELT, University of Sisatan and Baluchestan, Zahedan, Iran & Teacher in Ministry of Education, South Khorasan, Iran. imanpoor_f@yahoo.com

مقدمه

وضعیت آموزش متمرکز بر دستور زبان^۱ یا همان‌طور که در حال حاضر به آن اشاره می‌شود آموزش متمرکز بر فرم^۲ از دهه ۱۹۷۰ مورد ارزیابی مجدد قرار گرفته است. ظهور آموزش زبان ارتباطی^۳ (CLT) منجر به از بین رفتن آموزش مبتنی بر دستور زبان شد و در نتیجه تغییراتی اساسی به وقوع پیوست (ریچاردز، ۲۰۰۲).

طرح تغییر نظام آموزشی کشور که در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ با شمایل نظام ۳-۳-۶ در سیستم آموزشی پیاده‌سازی شد (محمدامین‌زاده، ۲۰۱۵) لزوم تغییر محتوای آموزشی را مطرح ساخت. کتب نونگاشت زبان انگلیسی شامل سری سه تایی Prospect تحت تأثیر روند نوگرایی‌های شرح داده شد قرار گرفته و با رویکردی ارتباطی تدوین گشت. رویکردی که در آن دانش‌آموز دیگر مانند گذشته تنها پذیرنده دانش انتقال یافته از معلم نیست و خود در فرآیند یادگیری مشارکت فعال داشته و مسئولیت یادگیری خود را بر عهده می‌گیرد. این رویکرد بر تقویت روحیه تعامل و ایجاد توانایی ارتباط بر اساس نیازهای قابل لمس زندگی فردی و اجتماعی استوار است (علوی‌مقدم^۴ و همکاران، ۱۳۹۴).

نیازهای یادگیری مختلف دانش‌آموزان لزوم نیاز به تدوین برنامه‌های متنوع را آشکار می‌سازد. به بیان دیگر، ساختار، مواد و محتوای آموزشی باید با نیازهای دانش‌آموزان متناسب بوده و توانایی یادگیری آنان را ارتقا بخشد (افروز^۵، ۲۰۱۶). در راستای این که تعلیم و تربیت همواره در تلاش است فرصتی برای به فعلیت رساندن استعدادهاى افراد به سوی اهداف مطلوب فراهم آورد؛ آموزش و پرورش تیزهوشان نیز در جهت نیل به اهداف ویژه خود قصد دارد تا دانش‌آموزان تیزهوش^۶ و بااستعداد را به سطوح بالای چالش و پیچیدگی آموزشی برساند (نیلهارت و تان^۷، ۲۰۱۶). از آنجایی که این دانش‌آموزان متفاوت فکر می‌کنند و نیازهای علمی، اجتماعی و عاطفی ویژه‌ای دارند، در حوزه آموزش و پرورش نیز قطعاً نیازهای منحصر به فردی خواهند داشت (موجی^۸، ۲۰۱۰) و عدم شناخت نیازهای آموزشی‌شان،

¹ Grammar-focused teaching

² Form-focused teaching

³ Communicative Language Teaching

⁴ Alavimoghaddam

⁵ Afrooz

⁶ Gifted students

⁷ Neihart & Tan

⁸ Mooji

احتمال خطر شکست علمی را در آنان قوت می‌بخشد (هرتزرگ داویس^۱، ۲۰۰۹). برای رشد و پیشرفت جامعه می‌بایست توجه بیش‌تری به آموزش تیزهوشان از قبیل فضای آموزشی، امکانات و خدمات آموزشی معطوف گردد (ابراهیمی، ناطقی و فقیهی، ۱۳۹۷). این دانش‌آموزان باید از برنامه درسی انعطاف‌پذیر بهره‌مند گشته و از فعالیت‌هایی استفاده کنند که متفاوت از برنامه‌های دانش‌آموزان عادی است؛ و البته این مهم بدون آموزش ویژه معلمان این مدارس میسر نخواهد بود (پومرتسوا^۲، ۲۰۱۴). برنامه‌ریزی برای پیاده‌سازی فعالیت‌های آموزشی مفید به همراه شیوه‌های اجرای خاص می‌تواند زمینه‌ساز شکوفایی استعدادهای بالقوه این گروه از دانش‌آموزان و بازدهی هر چه بیشتر برنامه آموزش زبان در مدارس تیزهوشان باشد.

هدف از پژوهش حاضر آشکارسازی تأثیر نوع خاصی از تکرار فعالیت‌های گفتاری موسوم به تکنیک ۴/۳/۲ بر به فعلیت رساندن توانایی بالقوه دانش‌آموزان تیزهوش در مهارت گفتاری‌شان در دو بُعد روانی و صحت کلام است. اگرچه پژوهش‌های زیادی در حیطه بازگویی یا تکرار فعالیت‌های گفتاری در جهان انجام شده است، پژوهش‌های معطوف به به‌کارگیری تکنیک ۴/۳/۲ کم‌تر و به ویژه در محیط کشور ایران نایاب‌تر می‌باشد و تا جایی که جستجو در پیشینه پژوهش نشان داد تحقیقی در خصوص پیاده‌سازی این تکنیک در بین دانش‌آموزان تیزهوش که توانایی و استعدادهای بالقوه فراوانی دارند که امکان شکوفاسازی آن با اتخاذ راهبردها و تکنیک‌های خاص فراهم است انجام نشده است. از این رو پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به دو سوال عمده ذیل می‌باشد:

۱. آیا بهره‌گیری از تکرار فعالیت‌های گفتاری زبان انگلیسی با استفاده از تکنیک ۴/۳/۲ بر روانی گفتار دانش‌آموزان تیزهوش تأثیر مثبت معنی‌داری دارد؟
۲. آیا بهره‌گیری از تکرار فعالیت‌های گفتاری زبان انگلیسی با استفاده از تکنیک ۴/۳/۲ بر صحت گفتار دانش‌آموزان تیزهوش تأثیر مثبت معنی‌داری دارد؟

پیشینه پژوهش

قلب تپنده آموزش زبان ارتباطی، بهره‌گیری از انواع «فعالیت‌های ارتباطی»^۳ در فرآیند یاددهی-یادگیری است. نوآوری در شیوه اجرای این فعالیت‌ها می‌تواند بازدهی آن‌ها را افزایش داده و دانش‌آموزان مستعد را به حداکثر بهره بردن از آن‌ها سوق دهد. فعالیت‌های ارتباطی

¹ Hertzberg-Davis

² Pomortseva

³ Communicative activities/tasks

فعالیت‌هایی هستند که فراگیر را تشویق به صحبت کردن و گوش دادن به سایر فراگیران و هم‌چنین سایر افراد جامعه می‌کنند. یکی از ویژگی‌های متمایز این نوع فعالیت‌ها این است که دانش‌آموزان از آنها برای مقاصد واقعی (به عنوان مثال یافتن اطلاعات، شکستن موانع، صحبت در مورد خود و یادگیری فرهنگ) استفاده می‌نمایند. تحقیقات در مورد اکتساب زبان دوم نشان می‌دهد که می‌توان امکان یادگیری را از طریق درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های ارتباطی مرتبط در یک محیط یادگیری پویا به جای کلاس‌های سنتی که تحت رهبری معلم می‌باشند به حداکثر رساند. ارائه فعالیت‌های ارتباطی که خوب طراحی و اجرا شوند می‌تواند به تبدیل کلاس درس به مکانی فعال، امن و لذت‌بخش کمک کند (ماس و راس‌فلدمن^۱، ۲۰۰۳).

بهره‌گیری از فعالیت‌های گفتاری^۲ و نوع خاصی از اجرای آن که ناظر به بازگویی یا تکرار این فعالیت‌ها^۳ می‌باشد چیزی است که به کرات در کلاس‌های زبان انگلیسی کنونی دیده می‌شود. تکرار فعالیت دو تجربه متفاوت از یک فعالیت یکسان را ممکن می‌سازد. تفاوت بین این دو تجربه به دلیل وضعیت‌های متفاوت دانش‌گویندگان است. اولین تجربه مواجهه با یک فعالیت احتمالاً خلاقانه‌ترین تجربه است که در آن یادگیرنده می‌بایست به یک موقعیت جدید پاسخ دهد. بنابراین در اولین برخورد بار بزرگی بر دوش گوینده است، برای مثال او باید در مورد نحوه انجام فعالیت، پیام‌هایی که باید تولید کند و نحوه تولید آن‌ها تصمیم‌گیری کند. حال آن‌که در تجربه دوم مواجهه با فعالیت، یادگیرنده تجربیات ارزشمندی جمع‌آوری کرده است. او قبلاً محتوای صحبت خود را تولید کرده، آن را در واحدهای ارتباطی سازمان‌دهی کرده، آیتم‌های زبانی مناسب را برای انتقال معانی پیدا کرده و آن را به تلفظ درآورده است. به بیان دیگر در برخورد دوم زبان‌آموز نه تنها از نظر شناختی آماده است، بلکه علاوه بر این واژگان و دستور زبان او حاضر و در دسترس است؛ به طوری که این احتمال وجود دارد که در نوبت دوم زبان‌آموز تولید زبانی پیچیده‌تری مانند ارائه پس‌زمینه غنی‌تر و انتخاب طیف وسیع‌تری از روش‌های فرمول‌بندی پیام داشته باشد (بایگیت و سامودا^۴، ۲۰۰۵).

نوع خاصی از تکرار زمان‌دار فعالیت‌های گفتاری موسوم به تکنیک ۴/۳/۲^۵ است. این تکنیک متمرکز بر ارتقای روانی کلام^۶ است. در این تکنیک ابتدا زبان‌آموز چند دقیقه‌ای را

¹ Moss & Ross-Feldman

² Oral tasks

³ Task repetition

⁴ Bygate & Samuda

⁵ 4/3/2 technique

⁶ Fluency

صرف آماده‌سازی صحبت خود درباره یک موضوع معین می‌کند. در این مدت او فقط به آن چه قصد دارد بگوید فکر می‌کند و یادداشت برداری مفصل مجاز نیست. سپس زبان‌آموز با زبان‌آموز دیگری گروه دونفره تشکیل می‌دهد و در مورد آن موضوع به مدت چهار دقیقه صحبت می‌کند. در این مدت شنونده حرف او را قطع نمی‌کند و سوالی نمی‌پرسد. وظیفه شنونده فقط گوش دادن است. پس از آن گوینده هم‌گروهی خود را عوض می‌کند. گوینده اکنون دوباره در مورد همان موضوع با شنونده جدید صحبت می‌کند، اما این بار او فقط سه دقیقه فرصت دارد تا همان اطلاعات را ارائه دهد. پس از پایان این مرحله، یادگیرندگان دوباره شریک خود را تغییر می‌دهند. گوینده برای سومین بار همان سخن‌رانی را با شریک جدید خود انجام می‌دهد، اما این بار فقط دو دقیقه فرصت دارد. بنابراین، گوینده موظف است درباره یک موضوع معین، هر بار در زمان کمتر با یک شریک متفاوت صحبت کند (نیشن، ۱۹۸۹).

سه ویژگی کلیدی در این تکنیک وجود دارد: ۱. گوینده در هر بار صحبت مخاطب متفاوتی دارد، بنابراین توجه او به انتقال پیام خواهد بود. اگر مخاطب کلام تغییر نمی‌کرد ممکن است گوینده را به سمتی سوق می‌داد تا اطلاعات جدیدی به صحبت خود اضافه نماید تا شنونده را در طول تکرارها علاقه‌مند نگه دارد. همچنین ممکن است گوینده تشویق می‌شد تا توجه خود را بیشتر بر ویژگی‌های رسمی سخن‌رانی خود متمرکز کند، که این امر ارزش تکنیک را به عنوان یک فعالیت روانی کلام محور کاهش می‌دهد. ۲. گوینده همان صحبت را تکرار می‌کند. این بدان معنی است که او به توانایی خود در ارائه یک سخن‌رانی موفق اعتماد می‌کند و در دسترسی به آیتم‌های زبانی که برای ارائه سخن‌رانی نیاز دارد مشکل کمتری خواهد داشت. تکرار، یک فرصت ایده‌آل برای توسعه روانی گفتار فراهم می‌کند و ۳. زمان در دسترس برای ارائه سخن‌رانی با هر بار ارائه کاهش می‌یابد. این یکی دیگر از مشوق‌های روانی کلام است. به علاوه از آنجایی که گوینده سخن‌رانی خود را روان‌تر ارائه می‌دهد، نیازی به فکر کردن به مطالب جدید برای پر کردن زمان اضافه موجود نیست (نیشن، ۱۹۸۹).

در ادامه، به بررسی پژوهش‌های تجربی انجام شده در این حوزه پرداخته می‌شود. فهیم، شریعتی و معصوم‌پناه^۲ (۲۰۱۵) به مرور پژوهش‌های انجام شده درباره تأثیر تکرار فعالیت بر توسعه زبان دوم پرداختند. مطالعات انجام شده حاکی از تأثیر مثبت تکرار فعالیت بر جنبه‌های مختلف زبانی با درجات متفاوت بود. همچنین تکرار فعالیت به صورت نظام‌مند می‌تواند به

¹ Nation

² Fahim, Shariati, & Masoumpanah

زبان‌آموزان سطوح پایین‌تر کمک کند تا با اعتماد به نفس بیشتری به استفاده از زبان بپردازند.

مولینا و بریزمستر^۱ (۲۰۱۷) در اقدام‌پژوهی انجام شده درباره تأثیر تکنیک ۴/۳/۲ بر روانی صحبت کردن زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در بین دانشجویان شیلیایی به این نتیجه دست یافتند که تعداد کلمات در واحد دقیقه بیشتر و مکث‌های اتفاق افتاده کمتر شد و بنابراین در حالت کلی روانی کلام به میزان کمی بهبود یافت.

قاسمی و مذهب^۲ (۲۰۲۱) به مقایسه تأثیر دو تکنیک نقشه مفهومی و ۴/۳/۲ بر روانی گفتار زبان‌آموزان ایرانی پرداختند. آن‌ها قصد مهاجرت و یا ادامه تحصیل در خارج از کشور داشتند و در کلاس‌های آمادگی آیلتس شرکت کرده و پس از تعیین سطح در رده متوسط قرار گرفته بودند. نیمی از شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش نقشه مفهومی و نیمی دیگر در گروه آزمایش ۴/۳/۲ قرار گرفتند و مداخله‌های موردنظر را دریافت کردند. تحلیل‌های آماری برتری یک تکنیک بر دیگری را به اثبات نرساند و هر دو تکنیک بر توسعه روانی گفتار شرکت‌کنندگان موثر گزارش شدند. تحلیل کیفی مصاحبه‌های انجام شده نشان‌دهنده این بود که زبان‌آموزان دیدگاه مثبت‌تری نسبت به تکنیک نقشه مفهومی داشتند. آن‌ها اظهار داشتند که تکنیک تکرار فعالیت ممکن است در بلندمدت جذابیت خود را از دست بدهد.

جانگ و پرفتی^۳ (۲۰۱۱) نقش تکرار زمان‌دار گفتار را در رشد روانی گفتار دانشجویان آمریکایی بررسی کردند. دانشجویان ثبت‌نام شده در کلاس‌های آموزش انگلیسی به عنوان زبان دوم طی سه جلسه آموزشی سه سخنرانی به ترتیب ۴، ۳ و ۲ دقیقه‌ای ضبط کردند. برخی از دانشجویان سه بار در مورد یک موضوع صحبت کردند، در حالی که برخی دیگر در مورد سه موضوع مختلف صحبت کردند. مشخص شد که روانی کلام برای هر دو گروه در طول آموزش بهبود یافته است، اما نتایج در پس‌آزمون تنها توسط دانشجویانی که صحبت‌های خود را تکرار کرده بودند حفظ شد. این دانشجویان کلمات بیشتری را به طور مکرر در سخنرانی‌ها به کار برده بودند که بیش‌تر آنها به طور خاص به موضوع مرتبط نبودند. استدلال می‌شود که رویه‌سازی دانش زبانی باعث تغییر در ساز و کارهای شناختی زیربنایی می‌شود که به نوبه خود منجر به بهبود روانی گفتار می‌گردد.

¹ Molina & Briesmaster

² Ghasemi & Mozaheb

³ Jong & Perfetti

نیشن (۱۹۸۹) در مطالعه خود به بررسی روانی، صحت^۱ و پیچیدگی گفتارهای برگرفته از تکنیک ۴/۳/۲ در محیط یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی پرداخت. او اولین و آخرین گفتار را با هم مقایسه کرد. نتایج نشان دهنده افزایش سرعت گفتار (تعداد کلمات در هر دقیقه) و کاهش تعداد شروع غلط، کلمات تکراری و تردیدها (مانند اوه و اوم) بود. صحت کلام اندکی و آن هم فقط برای نیمی از شرکت کنندگان بهبود یافت، علی‌الخصوص زمانی که زمینه‌های دستوری تکرار می‌شد، اما نه برای خطاهایی که شامل پیش‌وندها و پس‌وندها بودند. راهبردهایی که سخنرانان برای تناسب گفتارشان در زمان کمتر استفاده می‌کردند شامل حذف جزئیات بی‌اهمیت و تغییر ساختارهای دستوری بود که در برخی موارد به تولید جملات پیچیده‌تری منجر شد.

ینگجی^۲ (۲۰۱۳) در یک مطالعه موردی در مورد اجرای تکنیک ۴/۳/۲ در میان دانشجویان کارشناسی یک دانشگاه روستایی در چین دریافت که در وهله اول، مهارت کلی به ویژه روانی کلام و اعتماد به نفس صحبت کردن در میان شرکت‌کنندگان افزایش یافت. دوم، ساختار دستور زبان بیشتر زبان‌آموزان پس از دوره تحقیق بهبود یافت. با این حال صحت دستور زبان دو دانش‌آموز کاهش یافت، زیرا هنگام صحبت کردن به طرز فزاینده‌ای سرعت گفتار خود را بالا بردند که این امر منجر به قربانی شدن انتقال معنی گشت. علاوه بر این، نتایج نشان داد که با تمرین روانی گفتار، انگیزه زبان‌آموزان افزایش یافته است.

هم‌چنین، یوفریزال^۳ (۲۰۱۸) تأثیر تکنیک ۴/۳/۲ بر روانی و صحت کلام دانشجویان زبان انگلیسی اندونزیایی را مورد مطالعه قرار داد. یافته‌ها حاکی از بهبود روانی، صحت دستوری و کنترل محتوای گفتار بود.

در مقابل، در مطالعه‌ای که سائتنگساک و ایکایوکایا^۴ (۲۰۲۱) درباره تأثیر تکرار فعالیت با تکنیک ۴/۳/۲ بر توانایی صحبت کردن دانش‌آموزان تایلندی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که روانی کلام افزایش یافت ولی تغییری در صحت و محتوای گفتار حاصل نشد.

بوآی^۵ (۲۰۲۰) تأثیر تکرار فعالیت وقتی زمان ثابت نگه داشته می‌شود (۳/۳/۳) و وقتی که زمان در تکرارهای دوم و سوم محدود می‌شود (۴/۳/۲) را در یک دانش‌آموز دختر چینی مهاجر به سنگاپور مورد مطالعه قرار داد. اگر چه روانی گفتار در هر دو حالت بهبود یافت،

¹ Accuracy

² Yingjie

³ Yufrizal

⁴ Saitongsuk & Ekkayokkaya

⁵ Bui

مقایسه آخرین گفتار نشان‌دهنده برتری ۱۳/۸ درصدی تکنیک ۴/۳/۲ بر ۳/۳/۳ از لحاظ سرعت گفتار بود. به علاوه، در بعد صحت کلام تکنیک ۴/۳/۲ موثرتر از ۳/۳/۳ ظاهر شد. در پژوهشی مشابه، گارساید^۱ (۲۰۲۰) در مطالعه موردی خود که بر روی یک زبان‌آموز خانم ژاپنی انجام شد به مقایسه تأثیر تکنیک ۴/۳/۲ و ۳/۳/۳ بر مهارت گفتاری او در هنگام تولید تک‌گویی‌های مکرر پرداخت. نتایج نشان‌دهنده افزایش روانی کلام در هنگام استفاده از تکنیک ۴/۳/۲ بود، اما طبق فرضیه مبادله این افزایش‌ها منجر به افت پیچیدگی و صحت کلام شد.

تای و بوآرز^۲ (۲۰۱۵) نیز به مقایسه این دو حالت در بین زبان‌آموزان ویتنامی پرداختند. آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که روانی گفتار در هنگام استفاده از تکنیک ۴/۳/۲ بیشتر از حالتی که زمان ثابت نگه داشته شد بهبود یافت، ولی تغییر معنی‌داری در پیچیدگی و صحت گفتار اتفاق نیفتاد. در مقابل اگرچه افزایش روانی گفتار در شرایط ثابت نگه داشتن زمان کم‌تر مشهود بود، اما این افزایش با اندکی افزایش در پیچیدگی و صحت گفتار مقارن شد. پرمتا، رزی‌ملا و رfnالدی^۳ (۲۰۱۹) به بررسی تأثیر تکنیک ۴/۳/۲ بر توانایی صحبت کردن زبان‌آموزان اندونزیایی پرداختند. دو گروه آزمایش و گواه تشکیل شد. گروه آزمایش تکنیک مذکور را دریافت کردند و نمرات پس‌آزمون صحبت کردن آنان به طور معنی‌دار از گروه گواه بالاتر بود.

در پژوهشی مشابه که در بین دانش‌آموزان دختر عراقی انجام شد، جاسم و حمید عباس^۴ (۲۰۲۰) با تشکیل دو گروه آزمایش و گواه به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که تکنیک ۴/۳/۲ را دریافت کردند نمرات پس‌آزمون بالاتری کسب کردند و نیز این تکنیک در دیدگاه آنان نسبت به خودکارآمدی‌شان درباره یادگیری و صحبت کردن به زبان مقصد موثر واقع شد.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی بدون گروه گواه است. جامعه آماری دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در پایه هشتم مدارس تیزهوشان استان خراسان جنوبی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند. از این بین تعداد ۲۲ دانش‌آموز دختر یکی از مدارس تیزهوشان به عنوان

¹ Garside

² Thai & Boers

³ Permata, Rozimela, & Refnaldi

⁴ Jasim & Hamid Abbas

گروه نمونه انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردیدند. میانگین سنی آن‌ها ۱۴/۴ سال بود و هیچ‌کدام جهش تحصیلی را در دوران تحصیلی خود تجربه نکرده بودند.

یکی از ابزارهای پژوهش را کتاب درسی مصوب وزارت آموزش و پرورش برای پایه هشتم با نام Prospect 2 تشکیل داد. تعداد ۲۴ فعالیت گفتاری که منطبق بر کتاب درسی تدوین شدند و پیش‌آزمون و پس‌آزمون گفتاری نیز از سایر ابزارهای مورد استفاده در پژوهش بودند. فعالیت‌های گفتاری در قالب توصیف تصویر^۱ و منطبق بر محتوای پوشش داده شده در دروس ۴، ۵ و ۶ کتاب درسی بودند. عناوین این دروس سلامتی من^۲، شهر من^۳ و روستای من^۴ است. در فعالیت‌های اجرا شده در چهار جلسه ابتدایی دانش‌آموزان به توصیف تصاویری درباره مشکلات سلامتی افرادی که به بیمارستان مراجعه می‌کنند پرداختند، در چهار جلسه بعدی شهرهای به تصویر کشیده شده و امکانات آن را توصیف کردند و در چهار جلسه پایانی درباره تصاویر روستاهایی که در یک مجله به تصویر کشیده شده بود، مردم و آب و هوای آن‌جا صحبت کردند. لازم به ذکر است که فعالیت‌های انجام شده در هر جلسه با جلسه دیگر متفاوت بود؛ تنها تشابه، موضوعات یکسان در جلسات اول تا چهارم، پنجم تا هشتم و نهم تا دوازدهم بود. پیش‌آزمون و پس‌آزمون گفتاری نیز از نوع توصیف تصویر و به ترتیب از محتوای دروس ۳ و ۷ بود.

ابتدا و قبل از مداخله همه دانش‌آموزان در پیش‌آزمون گفتاری طراحی شده از نوع توصیف تصویر مربوط به درس ۳ (توانایی‌های من^۵) در مدت زمان ۳ دقیقه شرکت کردند. بازه مداخله ۱۲ هفته طول کشید و دانش‌آموزان در هر هفته در یک جلسه کلاسی که در آن از تکنیک ۴/۳/۲ بهره گرفته شد شرکت کردند. جمعاً دانش‌آموزان ۱۲ جلسه در معرض تکنیک مذکور قرار گرفتند. هر جلسه کلاسی ۸۰ دقیقه به طول انجامید و تقریباً ۴۰ دقیقه از آن به مداخله مورد نظر اختصاص یافت و در ۴۰ دقیقه باقی‌مانده روند معمول کلاس دنبال شد. در ابتدای هر جلسه کلاسی دانش‌آموزان به صورت تیم‌های دو نفره گروه‌بندی شدند؛ که البته در تکرارهای دوم و سوم ترکیب گروه‌ها تغییر کرد. معلم در ابتدا کارت‌های حاوی تصویر را در بین گروه‌ها توزیع نمود. دانش‌آموزان گوینده در هر گروه ۱۰ دقیقه وقت برای تولید و

¹ Picture description

² My Health

³ My City

⁴ My Village

⁵ My Abilities

سازمان‌دهی مطالب در ذهن خود داشتند. آن‌ها در این بازه زمانی هم‌چنین مجاز بودند ۵ الی ۶ کلیدواژه یادداشت نمایند تا طی ارائه خود از آن استفاده کنند. سپس در هر گروه، گوینده به مدت ۴ دقیقه تصاویر کارت‌هایی که در دست داشت را برای هم‌تیمی خود توصیف کرد. پس از آن ترکیب گروه‌ها عوض شد؛ حال گوینده همان تصاویر را برای عضو جدید در زمان ۳ دقیقه توصیف کرد. مجدداً ترکیب گروه‌ها تغییر کرده و این بار گوینده توصیف تصاویر کارت را برای هم‌گروهی جدید در ۲ دقیقه انجام داد. در این مدت تنها گوینده مجاز به صحبت کردن بود و هم‌گروهی‌اش صرفاً شنونده بود.

بعد از ۳۰ دقیقه استراحت که در آن روند معمول کلاس دنبال شد جای شنونده و گوینده در گروه‌ها تغییر کرد. کارت‌های مربوط به فعالیت جدید در بین گروه‌ها توزیع شده و این بار افرادی که در دور قبلی ساکت بودند گوینده شده و به توصیف تصاویر به ترتیب در ۴، ۳ و ۲ دقیقه پرداختند. پس از اتمام دوره مداخله، دانش‌آموزان در پس‌آزمون گفتاری که از محتوای درس ۷ (سرگرمی‌های من^۱) طراحی گردیده بود شرکت کرده و در مدت زمان ۳ دقیقه به توصیف تصاویر مربوطه پرداختند. پیش‌آزمون و پس‌آزمون تک تک دانش‌آموزان ضبط شد و سپس از لحاظ روانی و صحت گفتار توسط دو ارزیاب مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها

تعداد واژه‌های بیان شده در هر دقیقه و نیز تعداد مکث‌های اتفاق افتاده در هر ۱۰۰ کلمه برای سنجش میزان روانی کلام مورد شمارش قرار گرفت (نیشن، ۱۹۸۹). تعداد خطاهای واژگانی و دستوری اتفاق افتاده در هر ۱۰۰ کلمه نیز برای سنجش صحت کلام شمرده شد (اسکهان^۲، ۲۰۰۳). برای ۱۰ درصد شرکت‌کنندگان، پایایی بین اظهارنظر ارزیاب‌ها محاسبه شد. پایایی در مقیاس روانی کلام ۹۳٪ و در صحت کلام ۹۱٪ محاسبه شد و بنا بر درصد بالای تشابه که نشان‌دهنده هم‌گرایی آرای ارزیابان و نزدیکی به استاندارد بود، عملکرد گفتاری سایر شرکت‌کنندگان نیز توسط آنان مورد بررسی قرار گرفت.

جدول شماره ۱، آمار توصیفی مربوط به عملکرد گفتاری دانش‌آموزان را در دو بُعد روانی و صحت گفتار در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گفتاری نشان می‌دهد.

¹ My Hobbies

² Skehan

جدول شماره ۱: آمار توصیفی عملکرد گفتاری در بُعد روانی و صحت گفتار

بُعد	ملاک	پیش‌آزمون			پس‌آزمون		
		میانگین	میانه	انحراف‌معیار	میانگین	میانه	انحراف‌معیار
روانی گفتار	واژه در دقیقه	۴۳/۱۸	۴۳/۵۰	۴/۴۲	۴۳/۸۱	۴۴	۴/۳۸
	مکث	۷/۴۵	۷/۵۰	۱/۷۳	۶/۶۳	۷	۲/۱۷
صحت گفتار	خطای واژگانی	۸/۵۹	۸	۲/۰۸	۸/۴۰	۸	۲/۲۶
	خطای دستوری	۸/۷۷	۸	۲/۹۲	۸/۵۰	۸/۵۰	۲/۸۵

همان‌گونه که از جدول فوق برمی‌آید، در بُعد روانی گفتار میانگین تعداد واژه بیان شده در هر دقیقه در پیش‌آزمون ۴۳/۱۸ بود و در پس‌آزمون این تعداد به ۴۳/۸۱ افزایش یافت. همچنین، میانگین تعداد مکث‌های اتفاق افتاده در هر ۱۰۰ کلمه در پیش‌آزمون ۷/۴۵ بود و در پس‌آزمون به ۶/۶۳ کاهش یافت. در بُعد صحت گفتار میانگین تعداد خطای واژگانی اتفاق افتاده در هر ۱۰۰ کلمه در پیش‌آزمون ۸/۵۹ گزارش شد و در پس‌آزمون به ۸/۴۰ کاهش یافت. میانگین تعداد خطای دستوری اتفاق افتاده در هر ۱۰۰ کلمه در پیش‌آزمون ۸/۷۷ به اثبات رسید و در پس‌آزمون به ۸/۵۰ کاهش یافت.

با توجه به اینکه مفروضات آزمون تی برقرار نبود، با استفاده از آزمون ویلکاکسون رتبه علامت‌دار^۱ به بررسی معنی‌داری تفاوت‌های رویت شده پرداخته شد که نتایج در جدول شماره ۲ آمده است. از آن جایی که داده‌های جمع‌آوری شده در این پژوهش شامل شمارش فراوانی متغیرهای وابسته یعنی روانی و صحت کلام بوده و بنابراین از ماهیت ناپارامتریک برخوردار بودند استفاده از آزمون مذکور موجه می‌نماید (بالغی‌زاده و اسدی^۲، ۲۰۱۳).

جدول شماره ۲: نتایج آزمون ویلکاکسون عملکرد گفتاری در بُعد روانی و صحت گفتار

بُعد	ملاک	مقدار Z	مقدار معنی‌داری (sig.)
روانی گفتار	واژه در دقیقه	-۲/۶۱۳	۰/۰۰۹
	مکث	-۲/۸۰۳	۰/۰۰۴
صحت گفتار	خطای واژگانی	-۰/۷۴۶	۰/۴۵۳
	خطای دستوری	-۱/۱۲۰	۰/۲۶۲

بر اساس جدول فوق، تعداد واژه‌های بیان شده در هر دقیقه از لحاظ آماری به‌طور معنی‌دار افزایش یافته است ($0/01 < 0/009$) و تعداد مکث‌های اتفاق افتاده در هر ۱۰۰ کلمه

¹ Wilcoxon Signed-Rank Test

² Baleghizadeh & Asadi

به‌طور معنی‌دار کاهش یافته است ($0/01 < 0/04$). بنابراین، در حالت کلی روانی گفتار دانش‌آموزان بهبود یافته است.

در بُعد صحت گفتار، اگرچه میانگین خطاهای واژگانی و دستوری در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون کاهش جزئی یافته است، هیچ‌کدام از این مقادیر به لحاظ آماری معنی‌دار نبوده است. به بیان دیگر، هیچ تغییر معنی‌داری در صحت گفتار دانش‌آموزان حاصل نشده است.

بحث و نتیجه‌گیری

مقایسه عملکرد دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گفتاری از طریق تحلیل آماری تعداد واژه‌های بیان شده در هر دقیقه و نیز تعداد مکث‌های اتفاق افتاده در هر ۱۰۰ کلمه نشان داد که تکرار فعالیت‌های گفتاری با استفاده از تکنیک ۴/۳/۲ باعث بهبود عملکرد گفتاری دانش‌آموزان در بُعد روانی کلام شده است. اما در بُعد صحت گفتار، نتایج تحلیل آماری تعداد خطاهای واژگانی و دستوری اتفاق افتاده در هر ۱۰۰ کلمه نشان داد که علی‌غم کاهش جزئی تعداد خطاها، تغییر معنی‌داری رخ نداده است.

در بررسی یافته اول این پژوهش مبنی بر تأثیر مثبت و معنی‌دار تکنیک ۴/۳/۲ بر بهبود روانی گفتار دانش‌آموزان تیزهوش، نتایج کسب شده هم‌سو با یافته‌های مولینا و بریزمستر (۲۰۱۷)، قاسمی و مذاهب (۲۰۲۱)، جانگ و پرفتی (۲۰۱۱)، نیشن (۱۹۸۹)، ینگجی (۲۰۱۳)، یوفریزال (۲۰۱۸)، سایتانگساک و ایکایوکایا (۲۰۲۱)، بوآی (۲۰۲۰)، گارساید (۲۰۲۰) و تای و بوارز (۲۰۱۵) می‌باشد.

بنا بر پژوهش‌های انجام شده قبلی، به هنگام اجرای تکنیک ۴/۳/۲ بهبود روانی کلام در تکرار سوم نسبت به دوم و دوم نسبت به اول می‌تواند به دو دلیل اتفاق افتد. دلیل اول به آماده‌سازی^۱ واژگانی و دستوری اشاره می‌کند؛ به این ترتیب که وقتی واژگان و ساختارهای دستوری آماده هستند، گفتار کم‌تری لازم است که به نوبه خود منجر به کاهش تعداد و طول مکث‌ها می‌شود. دلیل دوم برنامه‌ریزی‌های^۲ انجام شده قبلی و منابع قابل توجه^۳ در دسترس است. در توضیح این دلیل باید گفت که دانش‌آموزان در تکرارهای دوم و سوم می‌دانند چه بگویند و چگونه آن را بر زبان بیاورند و منابع بیشتری برای بازیابی واژگان و ساختارهای

¹ Priming

² Planning

³ Attentional resources

دستوری در دسترس دارند که مجدداً باعث کاهش تعداد و طول مکث‌ها می‌گردد (جانگ و پرفتی، ۲۰۱۱).

البته در تبیین یافته اول پژوهش حاضر مبنی بر بهبود روانی کلام دانش‌آموزان تیزهوش در پس‌آزمون باید گفت از آنجایی که تغییر موضوع در عرض فعالیت‌ها وجود داشته است و به ویژه موضوع صحبت دانش‌آموزان در پس‌آزمون متفاوت از پیش‌آزمون بوده است، دانش‌آموزان نمی‌توانستند منابع تولید شده و کلمات استفاده شده در یک فعالیت را به فعالیت‌های بعدی منتقل و از آن استفاده کنند. این امر در پس‌آزمون نیز برقرار بود. بنابراین افزایش روانی گفتار را بیش‌تر از آماده‌سازی یا برنامه‌ریزی قبلی می‌توان به تغییرات ایجاد شده در دانش زیربنایی و ساز و کار پردازش ذهنی دانش‌آموزان نسبت داد. هم‌چنین، این احتمال وجود دارد که از ره‌گذر مداخله انجام شده مراحل کدگذاری تولید زبان از قبیل تولید ساختار عبارت و شبه‌جمله دست‌خوش تغییراتی شده باشد. دانش‌آموزان ممکن است به این توانایی رسیده باشند که قوانین جدیدی برای بیان کلام تولید کنند و از طریق تکرار آن را مستحکم سازند. این قوانین قطعاً یاری‌دهنده روانی کلام خواهند بود. مشاهدات جانگ و پرفتی (۲۰۱۱) نیز موارد ذکر شده را تایید می‌کند.

در خصوص یافته دوم پژوهش، سایتانگساک و ایکایوکایا (۲۰۲۱) و تای و بوارز (۲۰۱۵) نیز به نتایج مشابه پژوهش حاضر دست یافتند و تغییر معنی‌داری در صحت کلام آزمودنی‌هایشان رخ نداد. در مقابل، پژوهش‌های نیشن (۱۹۸۹)، ینگجی (۲۰۱۳)، یوفریزال (۲۰۱۸)، بوآی (۲۰۲۰) و گارساید (۲۰۲۰) از نتایج متفاوتی حکایت می‌کرد. در تبیین این موضوع باید گفت بهبود در صحت کلام در صورتی که موضوع گفتارها یکسان باشد، می‌تواند از ره‌گذر آماده‌سازی ساختارهای دستوری در بیان اول و انتقال ساختارهای صحیح به تکرارهای دوم و سوم توجیه‌پذیر باشد (قاسمی و مذاهب، ۲۰۲۱) و افت صحت کلام با این دید که بین روانی و صحت کلام ارتباط تنگاتنگی وجود دارد توجیه‌پذیر است. طبق نظریه مبادله تلاش برای بهبود یکی، دیگری را با مشکل مواجه کرده و تحت تأثیرات منفی قرار می‌دهد (گارساید، ۲۰۲۰). گاه بین این دو حالت تعادل برقرار می‌شود و نتیجه آن چیزی است که در پژوهش فعلی به آن دست یافتیم.

پیشنهادات برای پژوهش‌های آتی

پژوهش‌های بعدی می‌توانند مطالعه حاضر را با به‌کارگیری سایر معیارهای سنجش روانی و صحت کلام تکرار نمایند و درباره مشابهت یا مغایرت یافته‌ها با نتایج کسب شده فعلی بحث و

بررسی انجام دهند. تکرار پژوهش فعلی با به‌کارگیری فعالیت‌هایی متفاوت از توصیف تصویر نیز خالی از لطف نخواهد بود. ضمناً، انجام پژوهش‌هایی درباره ارتباط متقابل بین عوامل فردی نظیر استعداد، انگیزه، اضطراب و ... و خروجی گفتاری تکرار فعالیت بدیع می‌نماید و می‌تواند بر غنای ادبیات پژوهش بیافزاید.

نتایج پژوهش حاضر می‌تواند توسط طراحان دوره‌ها و محتوای آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. از آنجایی که بهبود مهارت گفتاری از چالش‌ها و دغدغه‌های جدی برنامه آموزش زبان است، ادغام چنین فعالیت‌ها و تکنیک‌هایی در برنامه درسی و محتوای کتب باعث افزایش اثربخشی آنان در حوزه ذکر شده خواهد شد. معلمان و مدرسان زبان انگلیسی نیز می‌توانند علی‌الخصوص هنگام مواجهه با زبان‌آموزان و دانش‌آموزان ساعی که در پی بروز استعداد‌های نهفته‌شان هستند از نتایج حاصل در کلاس خود بهره برده و گام مهمی در جهت بهبود روانی کلام که عاملی بنیادی در ارتقای مهارت گفتاری است بردارند.

منابع و ماخذ

- ابراهیمی، سمیه، ناطقی، فائزه و فقیهی، علیرضا. (۱۳۹۷). نگاهی تحلیلی بر عملکرد مدارس تیزهوشان دوره متوسطه اول استان خوزستان بر اساس الگوی ارزشیابی سیپ CIPP. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ویژه‌نامه بهار، ۷۹۷-۷۸۵.
- محمدمین‌زاده، لیللا. (۲۰۱۵، ۱۶ نوامبر). بررسی تغییر نظام آموزشی ایران از طرح ۵-۳-۱ به طرح ۶-۳-۳. کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت و مهندسی صنایع، تهران، ایران.
- Afrooz, G. (2016). Perfectionism in gifted children family. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal*, 4(17), 29-54.
- Alavimoghaddam, S. B., Kheirabadi, R., Shahraki, E. F., Sharabian, S. K., & Nikpour, J. (1394). *Prospect 2: Teacher's Guide* (2nd ed.). Tehran, Iran: Iran textbook publishing company.
- Baleghizadeh, S., Asadi, R. (2013). The effect of task repetition and task recycling on EFL learners' oral performance. *Issues in Language Teaching*, 2(2), 137-163.
- Bui, T. N. (2020). Revisiting the impact of 4/3/2 and 3/3/3 tasks on learners' speaking performance and development: A learner's perspective. *The Journal of Asian TEFL*, 17(4), 1515-1523.
- Bygate, M., & Samuda V. (2005). Integrative planning through the use of task-repetition. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second*

- language* (pp. 37-74). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Fahim, M., Shariati, S., & Masoumpanah, Z. (2015). The effects of task repetition on language teaching and learning: A review. *Humanising Language Teaching*, 17(3), 1-10.
 - Garside, P. (2020). The effects of time pressure on fluency, complexity, and accuracy: A case study. *Journal of Foreign Language Education and Research*, 1, 31-45.
 - Ghasemi, A., & Mozaheb, M. Developing EFL learners' speaking fluency: Use of practical techniques. *MEXTESOL Journal*, 45(2), 1-13.
 - Jasim, B., & Hamid Abbas, S. (2020). The effect of 3-2-1 on Iraqi EFL preparatory school students' speaking performance and self-efficacy. *International Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 10(2), 152-163.
 - Jong, N. D., & Perfetti, C. A. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning*, 61(2), 533-568.
 - Hertzberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251-253.
 - Molina, M., & Briesmaster, M. (2017). The use of the 3/2/1 technique to foster students' speaking fluency. *Inquiry in Education*, 9(2), Art. 8.
 - Mooji, T. (2010, August 25-27). *Design and implementation of ICT-supported education for highly able pupils*. Paper presented at European Conference on Educational Research, Helsinki, Finland.
 - Moss, D., Ross-Feldman, L. (2003). *Second-language acquisition in adults: From research to practice*. Produced at the Center for Applied Linguistics with funding from the U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education. Retrieved August 10, 2022, from <https://www.cal.org/adultspeak/pdfs/SecondLanguageAcquisitioninAdults.pdf>
 - Nation, P. (1989). Improving speaking fluency. *System*, 17(3), 377-384.
 - Neihart, M., & Tan, L. S. (2016). Gifted Education in Singapore. In D. Y. Dai & C. C. Kuo (Eds.), *A critical assessment of gifted education in Asia: Problems and prospects* (pp. 77-96). North Carolina, United States: Information Age Publishing.
 - Permata, A. A., Rozimela, Y., & Refnaldi. Investigating the effect of 4/3/2 technique toward students' speaking ability. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 411, 297-301.

- Pomortseva, N. P. (2014). Teaching gifted children in regular classroom in the USA. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 143, 147-151.
- Richards, J. C. (2002). Addressing the grammar gap in task work. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 153-66). UK: Cambridge University Press.
- Saitongsuk, P., & Ekkayokkaya, M. (2021). Enhancing English speaking ability through task repetition using the 4/3/2 technique in public speaking activities. *An Online Journal of Education*, 16(1), 1-13.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.
- Thai, C., & Boers, F. (2015). Repeating a monologue under increasing time pressure: Effects on fluency, complexity, and accuracy. *TESOL Quarterly*, 50(2), 369-393.
- Yingjie Y. (2013). The development of speaking fluency: The 4/3/2 technique for the EFL learners in China. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3, 1-16.
- Yufrizal H. (2018). The application of 4/3/2 technique to enhance speaking fluency of EFL students in Indonesia. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(10), 99-107.

اثربخشی گروه‌درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحان و خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه^۱

محمد رضا حسین پور^۲، لاله سمیعی^۳، حبیب شجاع نهند^۴، رامین فرج‌زاده^۵

چکیده

پژوهش حاضر باهدف اثربخشی گروه‌درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحانی و خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه انجام گردید. طرح پژوهشی حاضر از شبه تجربی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون و با گروه آزمایش و گواه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان الیگودرز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. روش نمونه‌گیری به‌صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی بود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ دانش‌آموز بود که از بین ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان که به پرسشنامه‌های اضطراب امتحان و خودکارآمدی پاسخ دادند، انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش ۸ جلسه درمان مبتنی بر پذیرش دریافت کردند و گروه کنترل در لیست انتظار قرار گرفتند و بعد از دو هفته از اتمام درمان، پس‌آزمون و پس از دو ماه آزمون پیگیری برای هر دو گروه اجرا شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس به‌وسیله نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۰ استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش گروه‌درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحانی و خودکارآمدی دانش‌آموزان اثر معنی‌دار وجود داشت. با توجه به نتایج این تحقیق، استفاده از درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به‌منظور کاهش اضطراب و افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان و نیز افزایش عملکرد آن‌ها در امتحان پیشنهاد می‌گردد.

واژگان کلیدی: درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، اضطراب امتحان، خودکارآمدی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۶/۱۶ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۶/۲۷

^۲ دانشجوی دکتری روان‌شناسی، اداره آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی.

psych.researcher89@gmail.com

^۳ کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، اداره آموزش و پرورش استان لرستان

^۴ کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، مرکز مشاوره دانشجویی دانشگاه علوم پزشکی تبریز

^۵ کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، اداره آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی

The effectiveness of group therapy based on acceptance and commitment on exam anxiety and self-efficacy of secondary school students

Mohammadreza Hosseinpour¹, Laleh Samiei², Habib Shojaa Nahand³,
Ramin Farajzadeh⁴

The present study was conducted with the aim of effectiveness of group therapy based on acceptance and commitment on exam anxiety and self-efficacy of second grade high school students. The current research design was a quasi-experimental type of pre-test, post-test and with experimental and control groups. The statistical population included female students of the first secondary level of Aligudarz city in the academic year of 1401-1400. The sampling method was random cluster sampling. The research sample included 30 students who were selected from among 100 students who answered the questionnaires of test anxiety and self-efficacy and were randomly replaced in two groups of 15 people, experimental and control. The experimental group received 8 sessions of acceptance-based treatment, and the control group was placed on the waiting list, and after two weeks of completing the treatment, a post-test and a follow-up test were conducted for both groups after two months. To analyze the data, analysis of covariance was used using SPSS version 20 software. The results showed that group therapy training based on acceptance and commitment had a significant effect on students' test anxiety and self-efficacy. According to the results of this research, the use of treatment based on acceptance and commitment is suggested in order to reduce anxiety and increase students' self-efficacy and also increase their performance in the exam.

Keywords: treatment based on acceptance and commitment, exam anxiety, self-efficacy.

¹ Department of Education, District 5, Tabriz. psych.researcher89@gmail.com

² Department of Education of Lorestan Province.

³ Student Counseling Center of Tabriz University of Medical Sciences.

⁴ Department of Education of East Azarbaijan Province.

مقدمه

اضطراب امتحان، به‌عنوان یک حالت و وضعیت تنش و هراس تعریف شده است که با افکار نگران‌کننده و فعالیت سیستم عصبی خودکار همراه می‌شود و در ایجاد اختلال روان‌شناختی در دانش‌آموزان، نقش مهمی ایفا می‌کند (همبر،^۱ ۱۹۹۰). اضطراب، پاسخی ضروری به استرس است و فرد را به هنگام مواجهه با خطر، برای کنش و واکنش آماده می‌سازد. در بسیاری از مواقع، چنین پاسخی منطقی و حتی حیاتی است. اما حالت نابهنجار آن می‌تواند بر گستره وسیعی از عملکردهای آدمی اثر بگذارد (هویرتی و دیک،^۲ ۲۰۰۶).

اسپیلبرگر و وگ^۳ (۱۹۸۰) برای اضطراب امتحان دو مؤلفه مهم یعنی نگرانی و هیجان‌پذیری را مطرح کرده‌اند. مؤلفه نگرانی، فعالیت‌های شناختی نامربوط به تکلیف است که دلواپسی شناختی زیاد راجع به عملکرد، پیامدهای شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به تحقیر و سرزنش خود، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران، انتظارات منفی از عملکرد و خود ابرازی به گونه منفی را شامل می‌شود. مؤلفه هیجان‌پذیری به برانگیختگی هیجانی و واکنش‌های فیزیولوژیک خودمختار مانند تپش قلب، آشفته‌گی معده، سردرد، تعریق، لرزش و غیره اشاره دارد.

نتایج امتحانات تأثیر بسزایی در جنبه‌های مختلف زندگی افراد دارد. به دنبال ارتقای سطح دانش‌آموزان از طریق سیستم‌های آموزشی، آن‌ها با فراوانی بیشتری از امتحانات روبه‌رو می‌شوند. این مسئله انتظارات و فشارهای بیشتری را از سوی والدین و سیستم‌های آموزشی در خصوص عملکرد آنان به دنبال می‌آورد و به تدریج اضطراب امتحان را افزایش می‌دهد (مک‌دونالد،^۴ ۲۰۰۱). در واقع، به نظر می‌رسد که دلیل افت تحصیلی در بسیاری از دانش‌آموزان، ناتوانی در یادگیری یا ضعف هوشی نباشد، بلکه سطح بالای اضطراب امتحان عامل آن است (صدر بوشان،^۵ ۲۰۰۴).

تاکنون پژوهش‌های متعددی به‌منظور یافتن علل اضطراب و تأثیر آن روی دانش‌آموزان و شیوه‌های کنترل آن صورت گرفته است. یکی از متغیرهای مرتبط با اضطراب امتحان، خودکارآمدی است و شامل باورهای و انتظاراتی است که در رابطه با وظایف و نیازهای فردی هست (پسندیده و طاهری، ۱۳۹۴). خودکارآمدی به معنای باور فرد در مورد توانایی مقابله با

1. Hembree

2. Huberty & Dick

3. Spielberger & Vagg

4. MacDonald

5. Sadrbooshan

موقعیت‌های خاص است که الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی را در سطوح مختلف تجربه انسانی تحت تأثیر قرار می‌دهد (سادوک و سادوک^۱، ۲۰۱۵).

بندورا^۲ (۱۹۹۷) مطرح می‌کند که خود کارآمدی، توان سازنده‌ای است که بدان وسیله، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به‌گونه‌ای اثربخش ساماندهی می‌شود. به نظر وی داشتن دانش، مهارت‌ها و دستاوردهای قبلی افراد پیش‌بینی کننده‌های مناسبی برای عملکرد آینده افراد نیستند، بلکه باور انسان درباره توانایی‌های خود در انجام آن‌ها بر چگونگی عملکرد خویش مؤثر است. بین داشتن مهارت‌های مختلف با توان ترکیب آن‌ها به روش‌های مناسب برای انجام وظایف در شرایط گوناگون، تفاوت آشکار وجود دارد. "افراد کاملاً می‌دانند که باید چه وظایفی را انجام دهند و مهارت‌های لازم برای انجام وظایف دارند، اما اغلب در اجرای مناسب مهارت‌ها موفق نیستند" (رحمان نژاد و شعبانی، ۱۳۹۹).

عملکرد مؤثر هم به داشتن مهارت‌ها و هم به باور در توانایی انجام آن مهارت‌ها نیازمند است. اداره کردن موقعیت‌های دائم‌التغییر، مبهم، غیرقابل پیش‌بینی و استرس‌زا مستلزم داشتن مهارت‌های چندگانه است. مهارت‌های قبلی برای پاسخ به تقاضای گوناگون موقعیت‌های مختلف باید غالباً به شیوه‌های جدید، ساماندهی شوند. بنابراین، مبادلات با محیط تا حدودی تحت تأثیر قضاوت‌های فرد در مورد توانایی‌های خویش است. بدین معنی که افراد باور داشته باشند که در شرایط خاص، می‌توانند وظایف را انجام دهند. خودکارآمدی درک شده معیار داشتن مهارت‌های شخصی نیست، بلکه بدین معنی است که فرد به این باور رسیده باشد که می‌تواند در شرایط مختلف با هر نوع مهارتی که داشته باشد، وظایف را به نحو احسن انجام دهد (بندورا، ۱۹۹۷).

جهت بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان روش‌های مختلفی بکار گرفته شده است. یک از این روش‌ها درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد است که کار آیی بالینی آن جهت بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی افراد مختلف در پژوهش‌های گوناگون نشان داده شده است (پلگر، تریپنر، دیفنیکیر، اسکاد، دمباچر و فدریخ^۳، ۲۰۱۸). درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با استفاده از شش فرایند مرکزی منجر به انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در مراجعین می‌شود. پذیرش، گسلش، خود به‌عنوان زمینه، ارتباط با زمان حال، ارزش‌ها و عمل

1. Sadock&Sadock

2. Bandura

3. Pleger, Treppner, Diefenbacher, Schade, Dambacher& Fydrich

متعهدانه، شش فرایندی است که در روش درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد مورد استفاده قرار می‌گیرد (ایزدی و عابدی، ۱۳۹۲). شیوه به‌کارگیری این شش فرایند بدین‌صورت است که در ابتدای درمان تلاش می‌شود پذیرش روانی فرد در مورد تجارب ذهنی افزایش یابد و در مقابل، اعمالی که کنترل ناموثر را در پی دارد، کاهش یابد. در گام دوم آگاهی روان‌شناختی فرد نسبت به زمان حال در کانون توجه قرار گرفته و نسبت به افزایش آن اقدام می‌شود. در قدم سوم جداسازی فرد از تجارب ذهنی مورد هدف است به شکلی که بتواند عمل مستقل از تجارب را در خود نهادینه کند. در گام چهارم، تلاش برای کاهش تمرکز بر یا داستان شخصی که فرد برای خود در ذهنش ساخته، است. در قدم پنجم، به فرد کمک می‌شود تا ارزش‌های شخصی اصلی خود را شناخته و به‌طور واضح مشخص سازد و در جهت تبدیل آن‌ها به اهداف رفتاری اقدام نماید. در نهایت ایجاد انگیزه جهت عمل متعهدانه یعنی فعالیت معطوف به اهداف و ارزش‌های مشخص‌شده به همراه پذیرش تجارب ذهنی (کروسبی و توهینگ^۱، ۲۰۱۶).

هدف درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد از بین بردن یا سرکوب تجربیات طبیعی انسانی نیست. در عوض، این درمان، مواجهه با این تجربیات دردناک را تشویق می‌کند، که فرد از مسیرهای ارزشی خود غافل نشود و به مسیر خود ادامه دهد (هیز، استروساهال و ویلسون^۲، ۲۰۱۱). افزایش مشارکت در فعالیت‌های معنی‌دار زندگی، حتی در هنگام تجربه افکار و احساسات منفی یا سایر مشکلات، در درمان پذیرش و تعهد، با پرورش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی انجام می‌شود. این درمان اعتقاد بر این دارد که اجتناب تجربی یا عدم تمایل به تماس با رویدادهای ناراحت‌کننده (هیز، استروساهال و ویلسون، ۲۰۰۹)، در طولانی مدت با پریشانی روان‌شناختی و اختلال در عملکرد همراه است. اما در مقابل تماس مستقیم با تجربیات و مشاهده بدون قضاوت آن‌ها، پریشانی روان‌شناختی را کاهش می‌دهد. به عبارت دیگر، تمایل به تجربه یا "پذیرش آن‌ها" تنها پادزهر برای مقابله و تجربه رویدادها و تجارب دردناک است (هیز، استروساهال و ویلسون، ۲۰۱۱).

در این درمان ابتدا سعی می‌شود پذیرش روانی^۳ فرد در مورد تجارب ذهنی (افکار، احساسات و...) افزایش یابد و متقابلاً اعمال کنترلی ناموثر کاهش یابد. به بیمار آموخته می‌شود که هرگونه عملی جهت اجتناب یا کنترل این تجارب ذهنی ناخواسته بی‌اثر است یا اثر معکوس دارد و موجب تشدید آنها می‌شود و باید این تجارب را بدون هیچ‌گونه واکنش درونی یا

1. Crosby & Twohig

2. Hayes, Strosahl & Wilson

3. Psychological Acceptance

بیرونی جهت حذف آنها، به طور کامل پذیرفت؛ در قدم دوم، بر آگاهی روانی^۱ فرد در لحظه حال افزوده می‌شود؛ یعنی فرد از تمام حالات روانی، افکار و رفتار خود در لحظه حال آگاهی می‌یابد؛ در مرحله سوم به فرد آموخته می‌شود که خود را از این تجارب ذهنی جدا سازد(جداسازی شناختی) به نحوی که بتواند مستقل از این تجارب عمل کند؛ چهارم، تلاش برای کاهش تمرکز مفرط بر خودتجسمی^۲ یا داستان شخصی (مانند قربانی بود) که فرد برای خود در ذهنش ساخته است؛ پنجم، کمک به فرد تا اینکه ارزش‌های شخصی اصلی خود را بشناسد و به طور واضح مشخص سازد و آنها را به اهداف رفتاری خاص تبدیل کند (روشن سازی ارزش‌ها). درنهایت، ایجاد انگیزه جهت عمل متعهدانه^۳، یعنی فعالیت معطوف به اهداف و ارزش‌های مشخص شده به همراه پذیرش تجارب ذهنی می‌تواند افکار افسرده کننده، وسواسی، افکار مرتبط به حوادث (تروما)، هراسها و یا اضطرابهای اجتماعی و ... باشند(رجبی و یزدخواستی، ۱۳۹۳).

درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد توسط پژوهش‌های مختلفی مورد تأیید قرار گرفته است، پژوهش‌ها نشانگر این هستند که تلاش در فرونشاندن افکار و احساسات منفی و اجتناب از سبک‌های مقابله‌ای، درواقع مشکلات روان‌شناختی در طولانی‌مدت ایجاد می‌کند. چه بسا، پیشنهاد شده است که انعطاف‌پذیری شناختی احتمالاً جنبه مهمی در ارتقای سلامت روان‌شناختی است (فرس، لین، گیاروجی و بلاکج^۴، ۲۰۱۳). پژوهش‌های متعدد حاکی از مؤثر بودن درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کاهش اضطراب است. برای مثال اسپیل برگر^۵ (۲۰۱۲) دو مؤلفه نگرانی و هیجان‌پذیری را برای اضطراب امتحان مطرح می‌کند: مؤلفه مهم نگرانی و فعالیت شناختی نامربوط به تکلیف است که شامل دلواپسی شناختی زیاد درباره عملکرد، پیامدهای شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به بد امتحان دادن، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران و انتظارات منفی از عملکرد می‌شود. مؤلفه دیگر هیجان‌پذیری است که به واکنش‌های عصبی خودمختار و فیزیولوژیکی مانند تپش قلب، آشفستگی معده، سردرد و عصبانیت اشاره می‌کند. با توجه به سوابق پژوهش‌های گذشته در تأثیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر روی کاهش اختلالات اضطرابی و مفاهیم و مؤلفه‌های درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در مورد اضطراب نگرانی و اجتناب تجربه‌ای و پذیرش و ... این نوع مداخله

1. Psychological Awareness

2. Cognitive Defusion

3. Committed Action

4 . Feros, Lane, Ciarrochi& Blackledge

5 . Speilberger

درمانی مؤثر برای کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان است. لورن، اشنایدر و جونا^۱ (۲۰۱۵) در یک مقاله مروری با عنوان درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد برای درمان اختلالات اضطرابی نشان دادند که درمان پذیرش و تعهد برای درمان اختلالات اضطرابی اثربخش تر و مؤثرتر از درمان شناختی رفتاری است و جایگزین مناسبی برای CBT در درمان اختلالات اضطرابی به طور خاص برای اختلال اضطراب و اضطراب اجتماعی است. همچنین در پژوهشی که توسط حسن‌زاده (۱۳۹۷) باهدف اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحان دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم صورت پذیرفت، نتایج نشان داد که پس از شرکت در جلسات درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، نمرات اضطراب امتحان دانش‌آموزانی که در گروه آزمایش شرکت داشتند، نسبت به دانش‌آموزانی که در گروه گواه جایگزین شده بودند، کاهش معناداری داشته است.

برخی از ویژگی‌های خاص شخصیتی باعث می‌شوند تا افراد در موقعیت‌های گوناگون زندگی، رفتارهای سازگارانه و متعادل از خود نشان دهند. یکی از این ویژگی‌ها خود کارآمدی در مقابله با مشکلات است. خودکارآمدی یکی از سازه‌های مهم در نظریه شناختی- اجتماعی بندورا است و به معنی اطمینان و باور فرد نسبت به توانایی‌های خود در کنترل افکار، احساسات، فعالیت‌ها و نیز عملکرد مؤثر در موقعیت‌های استرس‌زا است (کاپرا، پاستورلی، رگالیا، اسکابینی و بندورا،^۲ ۲۰۰۵). بندورا معتقد است، حس خودکارآمدی می‌تواند نقش مهمی در رویکرد و نگاه فرد به اهداف، تکالیف و چالش‌هایش داشته باشد (کائن، باردون-کون، أبرامسون، وهز و جوینر^۳، ۲۰۰۸). دیویس^۴ (به نقل از خدایاری فرد و حجازی و حسینی نژاد، ۲۰۰۵) عنوان می‌کند باورهای خودکارآمدی شناخت‌هایی هستند که باعث شروع تغییرات رفتارهای سلامتی می‌شوند و همچنین موجب تلاش بیشتر در فرد و افزایش تحمل فرد در مقابل موانع و همچنین در مواقع شکست می‌شوند. در خودکارآمدی، اعتقاد فرد بر این است که فرد به واسطه‌ی آن می‌تواند رفتار لازم برای رسیدن به یک هدف موردنظر را به طور موفقیت‌آمیزی اجرا کند. چهار منبع اصلی داوری شخص در مورد خودکارآمدی خودش عبارت‌اند از: تجربیات موفق قبلی، تشویق و ترغیب کلامی، تجربه‌های جانشینی و انگیزتگی فیزیولوژیکی.

با توجه به اینکه "درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد" در طول مداخله از مهارت‌های ذهن آگاهی، پذیرش و گسلش شناختی برای افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی استفاده می‌کند،

1 . Lauren, Schneider & Joanna

2 . Caprara, Pastorelli, Regalia, Scabini & Bandura

3 . Cain, Bardone-Cone, Abramson, Vohs & Joiner

4 . Davies

زمینه برای تقویت توانایی افراد برای مواجهه با تجاربشان در زمان حال را فراهم می‌سازد که افراد به شیوه‌ای عمل کنند که منطبق با ارزش‌هایشان باشد. همچنین ارتباط با تجارب زمان حال به افراد کمک می‌کند که تغییرات و تجربیات را همان‌گونه که در لحظه حال در جریان هستند تجربه کنند، نه آن‌گونه که ذهن پیش از تجربه واقعی مفهوم‌سازی کرده است. در نتیجه این سبک ارتباطی با مشکلات افراد مستعد پذیرش شرایط دشوار و تجارب دردناک می‌کند و به آن‌ها کمک می‌کند که پاسخ‌های سازگارانه توأم با تاب‌آوری به تجارب و رویدادها بدهند (توهیق، انگ، کرافت، بارنی و لوین^۱، ۲۰۱۹). در همین راستا موسوی، احدی و ثابت (۱۴۰۰) اقدام به پژوهشی با عنوان اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهزیستی روان‌شناختی و خودکارآمدی دانش‌آموزان کم‌بینا نمودند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد درمان مبتنی بر پذیرش بر بهزیستی روان‌شناختی و خودکارآمدی دانش‌آموزان کم‌بینا مؤثر است. اخیراً توجه زیادی به دانش‌آموزانی که چالش‌هایی در یادگیری فعالیت‌های آموزشی دارند، متمرکز شده است احتمال بروز واکنش هیجانی، هنگام ارزیابی عملکرد فرد وجود دارد در هر مرحله از ارزیابی، اگر فرد احساس کند آمادگی لازم را ندارد، یا به توانایی خود شک داشته باشد، یا حتی تصور کند نمی‌تواند بهترین عملکرد خود را ارائه نماید، احساس ناراحتی و فشار عصبی خواهد داشت به‌عکس، اطمینان به آمادگی و توانایی عملکرد خوب، با مواردی مانند اعتمادبه‌نفس، غرور و احساس خودکارآمدی همراه است (موسوی، حق شناس و علیشاهی، ۱۳۸۷). امتحانات و آزمون‌ها به‌عنوان یکی از بخش‌های اساسی زندگی مدرن به‌خصوص در حیطه تحصیلی و ارتقایی می‌باشد که موجب استرس و اضطراب در فرد می‌شود. بنابراین پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی گروه‌درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحان و خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه صورت پذیرفت.

روش

طرح پژوهشی حاضر از شبه تجربی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون و با گروه آزمایش و گواه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان الیگودرز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. روش نمونه‌گیری به‌صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی بود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ دانش‌آموز بود که از بین ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان که به

^۱ . Twohig, Ong, Krafft, Barney & Levin

پرسشنامه‌های اضطراب امتحان و خودکارآمدی پاسخ دادند و نمرات اضطراب حداقل یک نمره بالاتر از میانگین و نمرات خودکارآمدی حداقل یک نمره پایین‌تر از میانگین بوده است، انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش ۸ جلسه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به مدت ۹۰ دقیقه در هفته دریافت کردند و گروه کنترل در لیست انتظار قرار گرفتند و بعد از دو هفته از اتمام درمان، پس‌آزمون و پس از دو ماه آزمون پیگیری برای هر دو گروه اجرا شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس به وسیله نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۰ استفاده شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر: این پرسشنامه خود گزارشی است که ۲۰ ماده دارد و توسط اسپیل برگر طراحی شده است. واکنش قبل، حین و بعد از امتحان را توصیف می‌کند. پرسشنامه اضطراب امتحان شامل دو خرده آزمون نگرانی و هیجان پذیری است که تفاوت‌های فردی آزمودنی‌ها را در اضطراب می‌سنجد. در این پرسشنامه هر آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهارگزینه‌ای (تقریباً هرگز، گاهی اوقات، اغلب اوقات و تقریباً همیشه) به هر ماده پاسخ می‌دهد. این گزینه‌ها به ترتیب بر اساس مقادیر ۱، ۲، ۳، ۴ نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب پایایی این آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ و باز آزمایی به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۹۰ گزارش شده است. روایی هم‌زمان پرسشنامه اضطراب امتحان با آزمون اضطراب ساراسون ۰/۶۷ به دست آمد (اسپیل برگر به نقل از پسندیده و طاهری، ۱۳۹۴).

پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران: این مقیاس توسط شرر و همکاران (به نقل از پسندیده و طاهری، ۱۳۹۴) ساخته شده است که چهارگزینه‌ای و ۱۷ ماده را شامل می‌شود. شیوه نمره‌گذاری به این شکل است که به هر ماده از یک تا پنج امتیاز تعلق می‌گیرد. آلفای کرونباخ به دست آمده برای زیر مقیاس خودکارآمدی عمومی برابر با ۰/۸۶ گزارش شده است. در پژوهشی ضرایب پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ و تصنیف، هر دو ۰/۸۸ گزارش شده است.

پروتکل درمانی. در این پژوهش، از پروتکل درمانی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (هیز، استروساهال و ویلسون، ۲۰۰۳) به صورت گروهی استفاده شده است.

جدول شماره ۱: محتوای جلسات درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد

جلسه	محتوای جلسات
اول	فهم کامل ماهیت اضطراب و شناخت راهبردهای مقابله با آن بر اساس نتایج پرسشنامه و یا هر روش دیگری
دوم	کنترل به‌عنوان یک مشکل و کنترل رویدادهای شخصی
سوم	پرداختن به تجربه مراجع و تقویت و بازشناسی او از این موضوع که کنترل خود معضل است
چهارم	ایجاد یک‌جهت‌گیری برای توسعه‌ی مهارت‌های ذهن آگاهی به‌عنوان جایگزینی برای نگرانی و معرفی مفهوم گسلش
پنجم	معرفی اهمیت ارزش‌ها، چگونگی تمایز آن‌ها از اهداف و تعیین اهداف رفتاری ساده، به‌منظور رسیدن به ارزش‌های مشخص
ششم	تداوم ایجاد جهت‌گیری نسبت به ذهن آگاهی و ارائه شیوه‌های عملی برای پرورش گسلش
هفتم	توجه به عملکرد هیجانات، عادت به اجتناب رفتاری و تمایز بین هیجانات واضح و مبهم
هشتم	معرفی تمایز بین خودهای مشاهده‌گر و خودهای مفهومی و شناسایی ارتباط بین مفهوم‌سازی خود و اضطراب و نگرانی
نهم	ارائه ایده تعهد به‌عنوان ابزاری برای حرکت به‌سوی اهداف مشخص و تقویت انتخاب‌ها جهت رسیدن به آن اهداف

یافته‌ها

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هر دو متغیر نشان داده‌شده است.

جدول شماره ۲: میانگین و انحراف معیار نمرات اضطراب امتحانی و خودکارآمدی در دو گروه

گروه‌ها	شاخص	متغیرها					
		اضطراب امتحان			خودکارآمدی		
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
کنترل	میانگین	۳۵/۶۳	۳۶/۷۵	۴۳/۸۸	۴۱/۳۸	۳۵	۵۷/۶۳
	انحراف معیار	۴/۰۷	۷/۰۵	۹/۳۴	۶/۶۰	۱۰/۲۵	۶/۶۳
آزمایش	میانگین	۳۸/۵	۲۴/۲۵	۲۲/۳۷	۴۲/۳۸	۵۴/۶۳	۵۲/۶۳
	انحراف معیار	۵/۰۷	۸/۱۰	۶/۰۷	۱۴/۸۱	۱۷/۹۰	۸/۲۱

به‌منظور مقایسه میانگین نمرات متغیرها در پس‌آزمون از آزمون ANCOVA (آزمون تجزیه‌وتحلیل کوواریانس) استفاده شد. به این صورت که نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر هم

پراش کنترل شد و سپس نمرات پس‌آزمون مورد مقایسه قرار گرفت. که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول شماره ۳: نتایج آنالیز کوواریانس جهت مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون اضطراب امتحانی و خودکارآمدی در دو گروه

متغیرها	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
اضطراب امتحانی	پیش‌آزمون	۱۵۳/۷	۱	۱۵۳/۷	۳/۰۶	۰/۱۰۴	۰/۱۹	۰/۳۶
	گروه	۷۶۴/۰۲	۱	۷۶۴/۰۲	۱۵/۲۰۳	۰/۰۰۲	۰/۵۴	۰/۹۵
خودکارآمدی	پیش‌آزمون	۱۴۴۱/۳۴	۱	۱۴۴۱/۳۴	۱۲/۲۰	۰/۰۰۴	۰/۴۸	۰/۹۰
	گروه	۸۴۵/۶۲	۱	۸۴۵/۶۲	۷/۱۶	۰/۰۱۹	۰/۳۶	۰/۷۰

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود تأثیر نمرات پیش‌آزمون بر نمرات پس‌آزمون هر دو متغیر معنی‌دار است. اضطراب امتحانی $[F=۳/۰۶, P < ۰/۱۰۴]$ و خودکارآمدی $[P < ۰/۰۰۴]$. $F=۱۲/۲۰$. همچنین اثر گروه بر نمرات پس‌آزمون معنی‌دار است. اضطراب امتحانی $[F=۱۵/۲۰۳, P < ۰/۰۰۲]$ و خودکارآمدی $[F=۷/۱۶, P < ۰/۰۱۹]$. به‌منظور مقایسه میانگین نمرات متغیرها در پیگیری از آزمون تجزیه‌وتحلیل کوواریانس استفاده شد. به این صورت که نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر هم پراش کنترل شد و سپس نمرات پیگیری مورد مقایسه قرار گرفت. که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۴: نتایج آنالیز کوواریانس جهت مقایسه میانگین نمرات پیگیری پس‌آزمون اضطراب امتحانی و خودکارآمدی در دو گروه

متغیرها	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
اضطراب امتحانی	پیش‌آزمون	۰/۱۲۲	۱	۰/۱۲۲	۰/۰۰۲	۰/۹۶۷	۰/۰۰۱	۰/۰۵
	گروه	۷۱۱/۹۳۳	۱	۷۱۱/۹۳۳	۱۰/۶۷	۰/۰۰۶	۰/۴۵	۰/۸۶
خودکارآمدی	پیش‌آزمون	۲۴۳/۹۰	۱	۲۴۳/۹۰	۹/۰۷	۰/۰۱۰	۰/۴۱	۰/۸۰
	گروه	۱۳۱۴/۲۰	۱	۱۳۱۴/۲۰	۸/۴۸	۰/۱۲۰	۰/۴۰	۰/۷۷

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود تأثیر نمرات پیش‌آزمون بر نمرات پس‌آزمون معنی‌دار است. اضطراب امتحانی $[F=۰/۹۶۷, P < ۰/۰۰۲]$ و خودکارآمدی $[P < ۰/۰۰۱۰]$ ، $F=۹/۰۷$. همچنین اثر گروه بر نمرات پس‌آزمون معنی‌دار است. اضطراب امتحانی

[F=۱۰/۶۷, P<۰/۰۰۶] خودکارآمدی [F=۸/۴۸, P<۰/۰۱۲]. به این صورت که بین میانگین نمرات پیگیری گروه‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد گروهی بر اضطراب امتحانی و خودکارآمدی با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل انجام شد. نتایج فرضیه اول اصلی پژوهش نشان داد که روش مبتنی بر پذیرش و تعهد در درمان اختلال اضطراب امتحانی مؤثر است. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پیشین در این زمینه نظیر پژوهش‌های اسپیل برگر (۲۰۱۲)، لورن و همکاران (۲۰۱۵) و حسن‌زاده (۱۳۹۷) همسو می‌باشد. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان اظهار داشت که راهبرد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد برای تجارب درونی منفی (ازجمله اضطراب) حذف یا نداشتن این تجارب نیست. این رویکرد درمانی بر تجربه کردن کامل هیجان‌های منفی (اضطراب)، به‌جای سرکوب کردن آن‌ها، به سمت ارزش‌های شخص خود سوق دهد (توهیق و همکاران، ۲۰۱۹). درمانگران درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد از استعاره‌ها و راهبردهای زیادی برای کمک به افراد برای دست کشیدن از کنترل تجارب درونی استفاده می‌کنند. چنین به نظر می‌رسد به کار بردن شیوه ناامیدی خلاقانه و استعاره‌هایی مانند انسان در چاه و باتلاق شنی در پژوهش حاضر باعث شد دانش آموزان در مقابل افکار و هیجان‌ها پذیراتر شوند و راهکارهای اجتنابی مانند سرکوب هیجان‌ها را بی‌ثمر بدانند (ابدالی، گل محمدیان و رشیدی، ۱۳۹۷).

همچنین درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با به‌کارگیری تکنیک ذهن آگاهی دانش آموزان را نسبت به نظاره‌گر بودن تصاویر ذهنی توانمند نموده و سبب می‌شود که این دانش آموزان به‌جای درهم‌آمیختگی با افکار و تصاویر ذهنی خود، آن‌ها را به نظاره نشسته و بتوانند با استفاده از قدرت حل مسئله، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بالاتری را تجربه نمایند. علاوه بر این باید اشاره کرد که وقتی به دانش آموزان دارای اضطراب امتحان آموزش داده می‌شود که هیجان‌ات خود و احساسات خود را بدون به‌کارگیری مکانیسم‌های دفاعی بپذیرد و بتواند فارغ از این فرایند شناختی صورت گرفته، به دیگر امور شناختی و رفتاری خود ادامه دهند، فائدتا آن‌ها خود را از بستر افکار خودکار رهانیده و روی به اعمال مبتنی بر تفکر مستقل، خودآگاهانه و خلاقانه می‌آورند. در نتیجه این فرایند دانش آموزان دارای اضطراب امتحان می‌توانند انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بالاتری را گزارش نمایند (مردانی گرم‌دره و همکاران، ۱۳۹۹).

از طرفی به نظر می‌رسد فرایندهای درمانی اکت همانند گسلش باعث می‌شود کودکان خود را از افکار اضطراب‌آور جدا کنند، خود به‌عنوان زمینه یا مشاهده‌گر مؤلفه هیجان‌پذیری را در کودکان کاهش داده است، همچنین تأکید بر زمان حال، ارزش‌ها و اقدام آن‌ها را از مقایسه خود با دیگران، انتظارات منفی از عملکرد و فاجعه‌سازی از آینده رها کرده است. در این روش درمانی به کودکان آموخته می‌شود که به‌جای اجتناب فکری و عملی از افکار و موقعیت‌های اضطراب‌زای امتحان، افزایش پذیرش روانی و ذهنی نسبت به تجارب درونی مانند افکار و احساسات و همچنین با ایجاد اهداف و تعهد به آن‌ها، با این اختلال خود مقابله کنند (بزرگری، محمدی و سلیمانی، ۱۳۹۶). در واقع کودکان طی این درمان در پژوهش حاضر یاد گرفتند که به اهداف خود در زندگی پایبند باشند و به‌جای کلنجار رفتن روزانه با اضطراب امتحان و برخورد هیجانی با آن، به‌صورت هدفمند در زندگی عمل کنند.

یافته دوم پژوهش نشان داد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر خودکارآمدی دانش‌آموزان مؤثر است. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پیشین در این زمینه نظیر پژوهش‌های موسوی و همکاران (۱۴۰۰) و باقری، سعادت، فتح‌الله زاده، و دربانی (۱۳۹۵) همسو می‌باشد. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان اظهار داشت که کسانی که اطمینان کمتری به توانایی خود در انجام رفتارهایی مانند سازگاری با شرایط جدید، احساس کارا بودن و مفید بودن و غیره دارند، ممکن است در مرحله پیش‌تأملی یا ناآگاهی گیر کنند و از بابت احتمال تغییر احساس ناامیدی کنند. برای اینکه فرد سرخورده از وضعیت کنونی از مرحله عزم و آمادگی به مرحله اقدام و ابقاء برسد، باید خودکارآمدی و اطمینان به خود، در او تقویت شود. یکی از مراحل مهم در اکثریت مشاوره‌ها، به‌خصوص مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد، بر عهده گرفتن مسئولیت درمان توسط مراجع می‌باشد. خودکارآمدی به نحوی پاسخ به این سؤال است که آیا من می‌توانم از عهده انجام کار برآیم یا نه. مشاوره پذیرش و تعهد با دادن تکالیف مناسب و کار روی ارزش‌ها می‌تواند خودکارآمدی را در افراد افزایش می‌دهد. مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد با تأکید بر انعطاف‌پذیری، شفاف‌سازی ارزش‌ها و بحث روی این موضوع که تغییر امکان‌پذیر است و همچنین انجام موفقیت‌آمیز تمرینات مختلف، می‌تواند به افزایش خودکارآمدی و پذیرش مسئولیت مشاوره توسط مراجع مؤثر باشد (دولانا، مارتین و روزنوا، ۲۰۰۸).

یکی از مراحل مهم در اکثریت مشاوره‌ها، به‌خصوص مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد، بر عهده گرفتن مسئولیت درمان توسط مراجع می‌باشد. خودکارآمدی به نحوی پاسخ به این سؤال است که آیا من می‌توانم از عهده انجام کار برآیم یا نه. مشاوره پذیرش و تعهد با دادن تکالیف

مناسب و کار روی ارزش‌ها می‌تواند خودکارآمدی را در افراد افزایش می‌دهد. مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد با تأکید بر انعطاف‌پذیری، شفاف‌سازی ارزش‌ها و بحث روی این موضوع که تغییر امکان‌پذیر است و همچنین انجام موفقیت‌آمیز تمرینات مختلف، می‌تواند به افزایش خودکارآمدی و پذیرش مسئولیت مشاوره توسط مراجع مؤثر باشد (دولانا، مارتین و روزنوا^۱، ۲۰۰۸). با توجه به ویژگی‌های خاص مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد و همچنین فنون استفاده‌شده در این درمان، به نظر قابل توجیه است که مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد باعث افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان مبتلابه اضطراب امتحانی شود.

منحصر بودن پژوهش به دختران، عدم تعمیم‌پذیری به سایر جمعیت‌ها به دلیل محدودیت سنی، جنسی، تحصیلی و جغرافیایی از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر بوده است. پیشنهاد می‌شود این پژوهش با نمونه‌های بزرگ‌تر و کنترل‌شده تر تکرار شود تا نتایج مورد ارزیابی مجدد قرار گیرد. با توجه به اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر افزایش خودکارآمدی و کاهش اضطراب امتحان، در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود با تهیه بروشور و کتابچه‌های علمی، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به مشاوران مدارس متوسطه ارائه شود تا آنها با بکارگیری محتوای این درمان، جهت بهبود انطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان گامی عملی بردارند.

منابع و ماخذ

- ابدالی، اعظم. گل محمدیان، محسن. رشیدی، علیرضا. (۱۳۹۷) اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحان و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی سبزوار. دوره ۲۵، شماره ۴. ۵۸۰-۵۷۳.
- ایزدی، راضیه. عابدی، محمدرضا. (۱۳۹۲). کاهش علائم وسواس در بیماران مبتلابه وسواس فکری و عملی مقاوم به درمان از طریق درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد. دوماهنامه فیض. دوره ۱۷، شماره ۳. ۲۸۶-۲۷۵.
- باقری، پریسا. سعادت، نادره. فتح‌اله زاده، نوشین. دربانی، سید علی. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش گروهی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر خودکارآمدی و سازگاری اجتماعی سالمندان بازنشسته. فصلنامه پرستاری سالمندان. دوره ۳، شماره ۲. ۱۱۷-۱۰۳.

¹. Dolana, Martin, & Rohsenowa

- برزگی، آسیه. محمدی، رزگار. سلیمانی، شهلا. (۱۳۹۶). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحان و خودپنداره کودکان مداریس ابتدایی. فصلنامه مطالعات پیش دبستان و دبستان. سال ۳، شماره ۱۰. ۴۴-۲۱.
- پسندیده، محمدمهدی. طاهری، معصومه. (۱۳۹۴). اثربخشی گروه درمانی به شیوع شناختی- رفتاری بر کاهش اضطراب امتحان و افزایش خودکارآمدی دانش آموزان دختر اول دبیرستان. روان شناسی بالینی و شخصیت. دوره ۱۳، شماره ۲. ۱۴-۷.
- حسن زاده، فاطمه. (۱۳۹۷). اثر بخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحان دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم. فصلنامه آموزش، مشاوره و روان درمانی. دوره ۷. ۶۰-۵۰.
- رجبی، ساجده. یزدخواستی، فریبا. (۱۳۹۳). اثر بخشی درمان گروهی پذیرش و تعهد بر اضطراب و افسردگی زنان مبتلا به بیماری ام-اس. روان شناسی بالینی. دوره ۶، شماره ۱. ۳۸-۲۹.
- رحمان نژاد، مینو. شعبانی، سمیه. (۱۳۹۹). مشاهیر بزرگ روان شناسی ۴ (آلبرت بندورا، جان واتسون، آلفرد آدلر). تهران: اکسیر اندیشه.
- مردانی گرم دره، معصومه. غضنفری، احمد. احمدی، رضا. شریفی، طیبه. (۱۳۹۹). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انعطاف پذیری روان شناختی و کمال گرایی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای اضطراب امتحان. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، سال ۶۲، شماره ۲. ۷۳-۶۲.
- مصباح، ایمان. حجت خواه، محسن. گل محمدیان، محسن. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تاب آوری مادران دارای کودک کم توان ذهنی. فصلنامه روان شناسی افراد استثنایی. سال هشتم، شماره ۲۰۹. ۱۰۹-۸۵.
- موسوی تیله بنی، میرعون. احدی، حسن. ثابت، مهرداد. (۱۴۰۰). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهزیستی روان شناختی و خودکارآمدی دانش آموزان کم بینا. مجله طب پیشگیری. سال هشتم، شماره ۱. ۳۲-۲۳.
- موسوی، معصومه. حق شناس، حسن. علیشاهی، محمدجواد. (۱۳۸۷). اضطراب امتحان و برخی عوامل فردی- اجتماعی مرتبط به آن در دانش آموزان دبیرستانی شهر شیراز. مجله علمی پژوهشی تحقیقات علوم رفتاری. سال ششم، شماره ۱. ۲۵-۱۷.

- Bandura, A. (1997). Cognitive processes in mediating behavioral change, *Journal of personality and social psychology*, 35, 125-139.
- Cain AS, Bardone-Cone AM, Abramson LY, Vohs KD, Joiner TE. (2008). Refining the relationships of perfectionism, self-efficacy, and stress to dieting and binge eating: Examining the appearance, interpersonal, and academic domains. *International Journal of Eating Disorders*. 41(8):713- 21.
- Caprara GV, Pastorelli C, Regalia C, Scabini E, Bandura A. (2005). Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*;15(1):71-97.
- Crosby, J.M., Twhig, M.P.(2016). Acceptance and Commitment Therapy for Problematic Internet Pornography Use: A Randomized Trial, *Behavior Therapy*, 47(3), 355–366.
- Dolana S. L, Martin R. A, & Rohsenowa D. J.(2008). Self-efficacy for cocaine abstinence: Pretreatment correlates and relationship to outcome. *Addictive Behaviors*; 33(5),675-688.
- Feros, D. L., Lane, L., Ciarrochi, J., & Blackledge, J. T. (2013). Acceptance and Commitment Therapy (ACT) for improving the lives of cancer patients: a preliminary study. *Psycho-oncology*, 22(2), 459-464.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (2003). *Acceptance and Commitment Therapy* (2 Ed.). New York: Guilford Press.
- Hayes SC, Strosahl KD, Wilson KG. (2009). *Acceptance and Commitment Therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hayes SC, Strosahl KD, Wilson KG. (2011). *Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change*. Guilford Press.
- Hembree R.C., (1990). Effects and treatment of test anxiety, *J psycho*, Vol.58, pp.47-77.
- Huberty T.J., and Dick A.C. (2006). Performance and Test Anxiety, in: Minke G.G.B.K.M., (Ed.), *Children's Needs III: Development*, pp.281-291.
- Khodayari Fard M, Hejazi A, and Houseini nezhad N. (2005). The effectiveness of cognitive-behavioral advice based on Acceptance and Commitment (ACT) on the efficacy and marital satisfaction in women addicted to drug abuse has a wife and children. *Journal of Applied Psychological Research*. 6 (2), 61-75.
- Lauren, L., Schneider, R., & Joanna, A. (2015). Acceptance and commitment therapy for the treatment of anxiety disorder: a concise review, *Current opinion in psychology*, 70-74.
- MacDonald, A. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*;21(1):89-101.

- Dolana S. L, Martin R. A, & Rohsenowa D. J.(2008). Self-efficacy for cocaine abstinence: Pretreatment correlates and relationship to outcome. *Addictive Behaviors*, 33(5),675-688.
- Pleger, M., Treppner, K., Diefenbacher, A., Schade, C., Dambacher, C., Fydrich, T. (2018). Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy compared to CBT+: Preliminary results. *The European Journal of Psychiatry*, 32 (4), 166-173.
- Sadock BJ, Sadock VA, Ruiz P. (2015). *Synopsis of psychiatry: behavioral sciences, clinical psychiatry*. Wolters Kluwer:78-9.
- Sadrbooshan N. (2004). Effects of reality therapy group on ways to reduce anxiety in female adolescent students. *Danesh Pazhohesh J*;25(7):2-33.
- Spielberger, C.D. (2012). *Preliminary Professional Manual for the Test Anxiety Inventory*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1980). Test Anxiety: A Transactional Process Model. In C. D. Spielberger, & P. R. Vagg (Eds.), *Test Anxiety: Theory, Assessment, and Treatment* (pp. 3-14). Washington DC: Taylor & Francis.
- Twohig MP, Ong CW, Krafft J, Barney JL, Levin ME. (2019). Starting off on the right foot in acceptance and commitment therapy. *Psychotherapy*; 56 (1): 16.

In This Issue:

Surveying the challenges of the implemented curriculum of internship 1 in Corona Situation form Student Teachers Viewpoints
Ensi Keramati , Maryam Heydari

Predicting academic achievement based on achievement motivation and self-regulated learning strategies of female high school students
Hossein Torbatinezgad , akram kavyar , Mahnaz Ghandizadeh

Investigating the effect of national computer games on improving the components of cultural intelligence with a sense of altruism among female high school students of Esfrain city
Marziyeh Alipour , Mahnaz Bazmi

The relationship between the Locus of control and social responsibility with the mediation of professional ethics among elementary school teachers in Shahr-e-Rey
Zahra Ghamooshi , Seyed Mohammad Mirkamali , Zahra Ehtesham

Comparing the effectiveness of group play therapy based on cognitive-behavioral approach and story therapy on physical, relational and verbal aggression of Educable mentally retarded students
Aniseh Jabbari Daneshvar , Seyed Davoud Hosseininasab , Masoumeh Azmoudeh

Investigating the relationship between hidden curriculum and students' academic engagement and communication skills
Sedighe Yasemi , Fatemeh Khalvandi , Mohsen Zareie
Meta-analysis of the studies conducted around The role of the family institution in children's delinquency, crime and drug addiction
Farzad Parhodeh

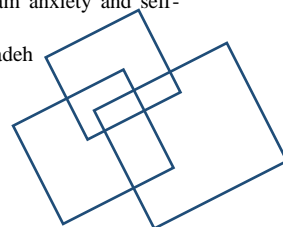
The effectiveness of compassion-focused therapy on stress coping styles, self-criticism and emotion regulation of teachers of students with special needs during the Corona epidemic
Marziyeh Kazemi , Hamideh Pakmehr

Comparison of social skills and academic self-efficacy of students of multi-level and single-level classes of the second elementary school in Divandareh city
Parisa Karimi , Jalal Gharibi

Phenomenology of lack of moral role model from the teacher: the lived experience of multi-national students in Mashhad city
Amir Amin Yazdi , Abubakar Salisu

The effect of repeating English-speaking activities using the 2/3/4 technique on the fluency and accuracy of speech of talented students in South Khorasan
Farnaz Imanpoor

The effectiveness of group therapy based on acceptance and commitment on exam anxiety and self-efficacy of secondary school students
Mohammadreza Hosseinpour , Laleh Samiei , Habib Shojaa Nahand , Ramin Farajzadeh



Pouyesh Journal
In Teaching Educational Studies
and Counseling

16

▪ Vol . 8

▪ Spring&summer, 2022

▪ Pages, 260
