



انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران



فصلنامه علمی

پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۲، ۱۴۰۲

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

نمایه در:

پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)	گوگل اسکالر (Google Scholar)
اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)	مرکز منطقه‌ای اطلاع رسانی علوم و فناوری (RiCeST)
سیویلیکا (Civilica)	پرتال جامع علوم انسانی
بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran)	پایگاه مجلات تخصصی نور (Noormags)
آرشیو ملی دیجیتال نشریات علمی ایران (Iranjournals)	

اعتبار درجه علمی - پژوهشی این نشریه، طبق نامه شماره ۱۲۲۸۰ مورخ ۱۳۸۹/۳/۱۱ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تمدید شد و با اجازه نشر شماره ۱۲۴/۳۳۳۴ وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی انتشار می‌یابد.



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۲، ۱۴۰۲

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳
شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir



© نویسندگان

ناشر:

انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

درباره نشریه

صاحب‌امتیاز: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران
مدیرمسئول و سردبیر: دکتر فریبرز درتاج
جانشین سردبیر: دکتر علی دلاور
مدیر داخلی: دکتر افسانه لطفی عظیمی

هیئت تحریریه

محمدحسن پرداختچی	استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی
کوروش پرند	استاد، گروه ریاضی کاربردی، دانشگاه شهید بهشتی
محمد توکل	استاد، گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه تهران
فریبرز درتاج	استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی
علی دلاور	استاد، گروه روش تحقیق، دانشگاه علامه طباطبائی
فاطمه قائمی	دانشیار، گروه فوق تخصص غدد، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی
فاطمه کاتب	استاد، گروه پژوهش هنر، دانشگاه الزهرا (س)
علیرضا کیامنش	استاد، گروه روش تحقیق و ارزشیابی، دانشگاه خوارزمی
کامران محمدخانی	دانشیار، گروه مدیریت آموزش عالی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات

سایر همکاران

ویراستار علمی: دکتر صفرا ابراهیمی قوام
ویراستار ادبی: دکتر فریده محسنی هنجنی
ویراستار انگلیسی: دکتر ابوطالب سعادت‌تی شامیر
طراح و صفحه‌آرا: راضیه مردی

تماس با نشریه

نشانی: تهران، خیابان ولیعصر (ع)، خیابان نظامی گنجوی، نبش کوچه هفت پیکر، پردیس دانشگاه علامه
طباطبائی، طبقه ششم
تلفن: ۰۹۱۹۷۷۳۱۸۷۷
دورنگار: ۸۸۷۰۴۸۸۳
رایانامه: info@jiera.ir
وبگاه: www.jiera.ir

راهنمای نگارش مقاله



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۲، ۱۴۰۲

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۷۸۳-۲۳۴۱

Homepage: www.jiera.ir



© نویسندگان

ناشر:

انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

۱. مقاله قبلاً در هیچ‌یک از نشریه‌های داخلی به چاپ نرسیده یا هم‌زمان برای مجله دیگری ارسال نشده باشد.

۲. مقاله در محورهای موضوعی فصلنامه و برگرفته از یافته‌های پژوهشی باشد.

۳. مقاله بر اساس ضوابط زیر تنظیم شود:

- عنوان: موجز و متناسب با محتوا، هدف و یافته‌های پژوهش؛
 - نام نویسنده یا نویسندگان: همراه با مشخصات هویتی، علمی و حرفه‌ای؛
 - چکیده فارسی و انگلیسی: حداقل ۱۵۰ و حداکثر ۲۵۰ واژه و در یک پاراگراف، شامل هدف، نمونه، ابزار، روش (نوع، جامعه، نمونه، ابزار "نام، سازنده و تاریخ ساخت"، یافته‌ها و نتیجه‌گیری؛
 - واژه‌های کلیدی: حداقل ۳ و حداکثر ۷ واژه و به ترتیب حروف الفبا؛
 - مقدمه: مبانی نظری، پیشینه پژوهشی، هدف (ها)، پرسش (ها) و فرضیه (های) پژوهش (در صورت لزوم) و بیان مسئله؛
 - روش: گروه نمونه (حجم، نمونه، روش نمونه برداری و ویژگی‌های جمعیت شناختی، ملاک‌های ورود و خروج شرکت‌کنندگان (در صورت لزوم))، ابزار پژوهش با ذکر اعتبار (reliability) و روایی (validity) و روش‌های تحلیل داده‌ها؛
 - نتایج: یافته‌های آماری، جدول‌ها و نمودارها بر اساس ضوابط انجمن روان‌شناسی آمریکا (APA)؛
 - بحث و نتیجه‌گیری: توجیه و تبیین یافته‌ها، ترکیب و پیوند آن‌ها با پیشینه پژوهشی و توضیح علل احتمالی تناقض‌ها، بیان محدودیت‌ها و پیشنهادها؛
 - زیرنویس‌ها: توضیح‌ها و معادل‌های لاتین اصطلاح‌ها در زیر هر صفحه؛
 - منابع: بر اساس APA تنظیم شود؛
 - مقاله با تعداد ۴۴۰۰-۴۶۰۰ کلمه تنظیم شود.
۴. مقاله با فونت B Lotus، اندازه ۱۳ و در نوشتار لاتین با فونت Times New Roman، اندازه ۱۱؛ در قطع وزیری (۳/۵*۴/۵) و فاصله خطوط ۹/۰؛
۵. راهنمای نویسندگان مندرج بر روی سایت نشریه و ساختار مقالات نشریه به دقت ملاحظه شود و در همان فرمت مقاله تهیه و ارسال شود.
۶. فصلنامه در رد، اصلاح یا ویرایش مقاله آزاد است.
۷. مسئولیت محتوای علمی مقاله‌ها با نویسنده است.

فهرست مطالب



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۲، ۱۴۰۲

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir



© نویسندگان

ناشر:

انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

اثر بخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال کاری تحصیلی
دانش‌آموزان دختر قلدر ۶

شهرز نعتی | شهرام واحدی | رحیم بدری گرگری | روفیا شمس

بازنمایی فرایند شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی با محوریت برنامه درسی
پنهان ۲۰

سیامند قادری | فیروز محمودی | یوسف ادیب | علی ایمان زاده

واکاوی ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی از منظر معلمان ۳۵
سمانه یگانه | محبوبه عارفی

ارائه الگوی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان
(مورد مطالعه: دانشگاه تهران) ۵۱

ولی محمد درینی | روشنک اردلانی فرسا

نقش میانجی‌گری خود-کنترلی در رابطه با صفات‌های شخصیتی، تعهد سازمانی و انگیزش
شغلی ۶۵

لیلا محمدی | محمد مجتبی‌زاده

میزان توجه به سرمایه‌های فرهنگی در کتاب‌های درسی ۸۴
کتابون حمیدی زاده | فاطمه امیریان

تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر انعطاف‌پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در
دانش‌آموزان دختر ۹۹

فاطمه احمدی حسینیان نژاد | معصومه شریعت کیایی



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 62, 2023
Pp. 5-18

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received August 14, 2023
Received in revised form
November 08, 2023
Accepted November 18,
2023
Published Online
November 22, 2023

Keywords:

Combined Mindset Change-
Motivational Program,
Sense of Belonging to the
School.
Academic procrastination,
students

The Effectiveness of the Combined Mindset Change-Motivational Program on the Sense of Belonging to the School and Academic Procrastination of Female Bully Students

Shahrooz Nemati^{1✉}  | Shahram Vahedi²  | Rahim Badri Gargari³  |
Roofiya Shams⁴ 

1. *Corresponding Author*, Professor, Department of Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: sh.nemati@tabrizu.ac.ir
2. Professor, Department of Educational Science, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: vahedi117@yahoo.com
3. Professor, Department of Educational Science, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: badri_rahim@yahoo.com
4. Ph.D. Student in Educational Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: hamidreza.shams2171@gmail.com

ABSTRACT

Objective: A high sense of belonging to the school and a low level of procrastination can protect against the risk of bullying and victimization. In this way, this research was conducted to investigate the effectiveness of the combined mindset change-motivational program on the sense of belonging to the school and academic procrastination of bullied female students.

Methods: The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design and a follow-up period with a control group. The research community was formed by female secondary school students in Isfahan in 2022. From the mentioned society, 30 students were selected purposefully and randomly assigned to two experimental and control groups. The pre-test was done through the Brew et al sense of belonging to school questionnaire (2004) and Solomon and Rothblum academic procrastination questionnaire (1984). The experimental group received 8 90-minute sessions of the combined mindset change-motivational program. Finally, the post-test and a three-month follow-up were implemented. Data analysis was done using variance analysis with repeated measurements.

Results: There is a significant difference between the sense of belonging and academic procrastination in the two groups in the post-test and follow-up stages, that is, the integrated program of mindset change-motivational has been able to cause a lasting improvement in the sense of belonging and academic procrastination of the bully girl.

Conclusion: Based on the results, this program can be used as an effective intervention to help bullied female students and improve their sense of belonging and academic procrastination.

Cite this article: Nemati, S., Vahedi, S., Badri Gargari, R., & Shams, R. (2023). The Effectiveness of the Combined Mindset Change-Motivational Program on the Sense of Belonging to the School and Academic Procrastination of Female Bully Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(62), 5-18. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.408955.3023>



© The Author(s) **Publisher:** Iranian Educational Research Association
DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.401000.2990>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۲، ۱۴۰۲
ص ۵-۱۸

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۸/۳۰

واژه‌های کلیدی:

احساس تعلق به مدرسه،

اهمال‌کاری تحصیلی،

برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-

انگیزشی،

قلدری

اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر

شهرزاد نعمتی^۱ | شهرام واحدی^۲ | رحیم بدری گرگری^۳ | روفیا شمس^۴

۱. نویسنده مسئول، استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: sh.nemati@tabrizu.ac.ir

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: vahedi117@yahoo.com

۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: badri_rahim@yahoo.com

۴. دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه:

hamidreza.shams2171@gmail.com

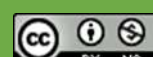
چکیده

هدف: حس بالای تعلق به مدرسه و میزان پایین اهمال‌کاری، می‌تواند سازوکار حفاظتی در برابر خطر قلدری و قربانی شدن داشته باشند؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر انجام شد.

روش: روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و دوره پیگیری سه‌ماهه با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش را دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر اصفهان در سال ۱۴۰۱ تشکیل دادند. از جامعه مذکور، ۳۰ دانش‌آموز به روش هدفمند انتخاب و تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل گمارش شدند. پیش‌آزمون با پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه Brew و همکاران (۲۰۰۴) و پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی Solomon and Rothblum (۱۹۸۴) انجام شد. گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی دریافت نمودند. گروه کنترل در این مدت مداخله‌ای دریافت نکرد. در نهایت پس‌آزمون به اجرا در آمد. نهایتاً بعد از ۳ ماه مجدداً هر دو گروه موردسنجش در مرحله پیگیری قرار گرفتند. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد بین احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در دو گروه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود داشت؛ یعنی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت - انگیزشی می‌تواند موجب بهبودی ماندگار احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی دختران قلدر شود. **نتیجه‌گیری:** بر اساس نتایج، برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی یک گزینه مداخله‌ای مؤثر برای کمک به دانش‌آموزان دختر قلدر است و می‌تواند در راستای بهبود احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی این گروه استفاده شود.

استناد به این مقاله: شهرزاد نعمتی، شهرام واحدی، بدری گرگری، رحیم، و شمس، روفیا. (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷ (۶۲)، ۵-۱۸. <https://doi.org/10.22034/JIERS.2023.408955.3023>



مقدمه

نوجوانی از مهم‌ترین دوره‌های رشدی محسوب می‌شود (Leyhr et al., 2018) که حساس‌ترین تجربه‌های زندگی فرد در آن اتفاق می‌افتد (Ciranka and van den Bos., 2019). یکی از تجارب فراگیری که در این دوران شناخته می‌شود، قلدری است (Sares-Jäske et al., 2023؛ Man et al., 2022). قلدری، رفتار پرخاشگرانه و نظام‌مندی است که به صورت مکرر علیه دیگران اتفاق می‌افتد و در آن افراد در یک بافت نامتعادل از قدرت، بین فرد قلدر و قربانی قرار می‌گیرند (Ahmed et al., 2022). شیوع بالای آن در مدارس نگران‌کننده است (ملک‌نیا و همکاران، ۱۳۹۹) و به همین دلیل اخیراً توجه پژوهشگران حیطه‌ی روان‌شناسی تربیتی را به خود معطوف ساخته است (Sabramani et al., 2021). تفاوت‌های جنسیتی در شیوع قلدری گزارش شده است، تحقیقات نشان داده‌اند که پسران بیشتر از دختران درگیر رفتارهای قلدری هستند (Hellström & Beckman, 2020) و بدین ترتیب تفاوت‌های جنسیتی سبب شده که دختران در این بررسی‌ها نادیده گرفته شوند با آنکه توجه به این پدیده در دختران نیز حائز اهمیت است (Smith et al., 2019). قلدری به هر شکلی که باشد، اثرات کوتاه‌مدت و یا بلندمدتی برای هر یک از افراد بالأخص قربانیان به همراه دارد (Pabian et al., 2021؛ Myklestad & Straiton., 2021) که این موضوع لزوم توجه به این مسئله در دوره نوجوانی و همچنین ضرورت بررسی پیشایندها و پیامدهای این پدیده و تلاش برای شناسایی و کاهش آن‌ها را نشان می‌دهد.

یکی از موضوعاتی که در نوجوانان قلدر موردتوجه بوده است، احساس تعلق‌خاطر به مدرسه است (Ahmed et al., 2022). احساس تعلق به مدرسه یک سازه عاطفی است که می‌توان آن را به عنوان تعلق یا احساس پذیرفته شدن و احترام در مدرسه، داشتن احساس غرور از عضویت در مدرسه و استفاده از مدرسه برای توصیف خود، تعریف کرد (Fan et al., 2021). این احساس نقش قابل توجهی در پیش‌بینی نتایج مثبت دانش‌آموزان است (Liu et al., 2020؛ Petrucci et al., 2022؛ میرزاییگی و همکاران، ۱۳۹۷). در این زمینه محبی و

میرنسب (۱۳۹۷) گزارش می‌کنند حس تعلق به مدرسه می‌تواند سازوکار حفاظتی در برابر خطر قلدری و قربانی شدن داشته باشد.

Allen و همکاران (2018) تأثیر مثبت احساس تعلق به مدرسه بر پیشرفت تحصیلی، افزایش درگیری در فعالیت‌های مدرسه و پیشگیری از اهمال‌کاری تحصیلی را نشان داده‌اند. اهمال‌کاری به عنوان شکلی از شکست در خودتنظیمی مفهوم‌پردازی شده است که شامل تأخیر هدفمند در انجام تکالیف است (Chen & Qu., 2017) و در دانش‌آموزان قلدر بیشتر از سایر دانش‌آموزان مشاهده می‌شود (حبیبی کلیر و بهادری خسروشاهی، ۱۳۹۵). اهمال‌کاری به معنای سهل‌انگاری و به تعویق انداختن کارهاست (Krause & Freund., 2014). Balkis and Dura (2016) اهمال‌کاری عدم انجام به موقع و مورد انتظار وظایف و مسئولیت‌ها، به میزان و زمان مورد انتظار، علیرغم اجتناب‌ناپذیر بودن و توانایی فرد در انجام آن، است. اهمال‌کاری تحصیلی یکی از مسائلی است که فراگیران، مدیران آموزشی و والدین با آن مواجه هستند و سال‌هاست که عوامل مؤثر بر آن موردتوجه پژوهشگران و صاحب‌نظران بوده و ابعاد روان‌شناختی مختلفی در رابطه با به عنوان پیشایندهای آن معرفی شده‌اند که عبارت از اضطراب، وابستگی (Ferrari et al., 2018)، تنفر از انجام تکلیف، ترس از شکست (Maulidia & Usman., 2019)، ترس از ارزیابی منفی، کمال‌گرایی، عقاید غیرمنطقی، عزت‌نفس پایین، عادات نادرست مطالعه و درماندگی آموخته‌شده (Steel., 2007) هستند. میرزائی و همکاران (۱۳۹۲) عملکرد نامطلوب و تجربه هیجانات منفی را از پیامدهای اهمال‌کاری تحصیلی معرفی می‌کنند و آن را رفتاری فراگیر و بالقوه ناسازگار می‌دانند که اغلب ناشی از استرس روانی است؛ بنابراین درک عوامل کاهش آن برای مدیران آموزش و پرورش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (فروغی پردنجانی و شریفی، ۱۳۹۹).

با توجه به شیوع بالای قلدری در مدارس ایران و کم‌توجهی به پدیده قلدری در دختران و با در نظر گرفتن پیامدهای مختلف عاطفی و تحصیلی آن، چه برای دانش‌آموزان قلدر چه برای قربانیان، ارائه مداخله‌ای به منظور کاهش این

رفتارها و پیامدهای ناشی از آن احساس می‌شود. در این زمینه Dweck (2000) معتقد است برنامه تغییر ذهنیت به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با دیدگاهی پویا و منعطف، خودکنترلی بهتری داشته باشند و به متخصصان کمک می‌کند تا در جهت توسعه، رشد و پرورش این ذهنیت در دانش‌آموزان قدم بردارند. از نظر او دو نوع ذهنیت وجود دارد. ثابت و افزایشی. فردی که ذهنیت ثابتی دارد ویژگی‌های خود مانند هوش، خلاقیت و استعداد را از پیش تعیین شده و محدود می‌داند. این نگرش ثابت باعث می‌شود که فرد مسیر را ادامه ندهد. از سوی دیگر، فردی که دارای ذهنیت افزایشی است، معتقد است که توانایی‌های اساسی او را می‌توان از طریق سخت‌کوشی، فداکاری، تلاش، یادگیری و پشتکار پرورش داد (Dweck., 2012). در این رویکرد اعتقاد بر این است که تغییر ذهنیت دانش‌آموزان نسبت به اینکه ویژگی‌های شخصیتی نظیر پرخاشگری و قلدری، ثابت و ذاتی نبوده و قابل تغییر هستند، می‌تواند فرایند تغییر را تسهیل نموده و با کاهش نقد افراطی از خود و احساس گناه هذیانی که منشأ رفتارهای پرخاشگرانه و قلدرانه است، این رفتارها را بهبود بخشد. مطالعات انجام گرفته اثربخشی و کارآمدی برنامه تغییر ذهنیت دویک را در افزایش اشتیاق و خودپنداره تحصیلی و همچنین کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش ناموفق مقطع ابتدائی (منصوری و همکاران، ۱۳۹۶)، پرخاشگری (Yeager et al., 2013) و پرخاشگری دوستانه (Fernández-González et al., 2020)، قلدری و قلدری سایبری (Calvete et al., 2019) تأیید نموده‌اند.

از سوی دیگر مطالعات انجام شده نشان داده‌اند که مداخله‌هایی که با هدف تحت تأثیر قرار دادن فرایندهای فکری مرتبط با انگیزش اعمال می‌شوند، می‌توانند اثرات پایدارتری را در ایجاد مهارت‌ها و توانایی‌های اکتسابی دانش‌آموزان ایجاد کنند. به این ترتیب، تلفیق تکنیک‌های برنامه تغییر ذهنیت دویک با برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتن نه تنها اثرات بیشتری بر مشکلات با منشأ انگیزشی، شناختی و رفتاری دارد، بلکه ماندگاری اثر را در پی خواهد داشت. برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتن، چارچوبی یکپارچه از

نظریه‌های متعدد شناختی و رفتاری در حوزه انگیزش برای افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. (بابایی و همکاران، ۱۳۹۷). هدف از این برنامه افزایش ابعاد سازگاری شناختی و رفتاری در دانش‌آموزان است و به این منظور چرخه‌ی انگیزش و درگیری تحصیلی مطرح می‌کند (Martin., 2010). مطالعات انجام شده در زمینه اثربخشی برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتن نشان داده‌اند این برنامه بر طیف گسترده‌ای از مؤلفه‌های تحصیلی نظیر ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف تبحری و خودکارآمدی تحصیلی (Pooragha Roodbarde et al., 2017؛ اخلاقی و طالع‌پسند، ۱۳۹۴)، تاب‌آوری و پایداری تحصیلی (بابایی و همکاران، ۱۳۹۷)، کاهش ناتوان‌کننده رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری (اسبقی و همکاران، ۱۳۹۶)، افکار انگیزشی (اسبقی و همکاران، ۱۳۹۵)، عملکرد و اشتیاق تحصیلی (زمانی و طالع‌پسند، ۱۳۹۶؛ عابدی و همکاران، ۱۳۹۳)، انگیزه و درگیری تحصیلی (زمانی و طالع‌پسند، ۱۳۹۶؛ معاریان و همکاران، ۱۳۹۴)، مشارکت تحصیلی (Hesam & Abedi., 2020)، اضطراب امتحان و مدیریت رفتاری (Pooragha Roodbarde et al., 2017)، وظیفه‌شناسی، پشتکار، اضطراب، اجتناب، شکست و کنترل رفتار (Martin, 2010) اثر دارد.

مروری بر مبانی نظری نشان می‌دهد که هر دو مداخله تغییر ذهنیت دویک و برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتن بر اصلاح جهت‌گیری هدف و افزایش انگیزش در دانش‌آموزان تأکید می‌کنند که رویکرد دویک این هدف را به واسطه تقویت باورهای هوشی (Dweck., 2012) و رویکرد مارتن از طریق ارائه تکنیک‌های شناختی-رفتاری مبتنی بر افزایش انگیزه (Martin, 2010) انجام می‌دهد. به نظر می‌رسد ارائه تکنیک‌های تغییر ذهنیت با هدف آموزش نظریه فزاینده هوش‌بهر و صفات شخصیتی، یعنی آموزش اینکه افراد می‌توانند تغییر کنند، باعث کاهش تقابل بین قربانی و قلدر و افزایش تلاش و انگیزه دانش‌آموزان برای کسب موفقیت‌های تحصیلی شود. تکنیک‌های تغییر ذهنیت، به ایجاد ذهنی کمک می‌کند که به شیوه‌ای خوشایندی تجربیات خود را تفسیر و واکنش‌های تلافی‌جویانه را مهار می‌کند و به نوجوانان

می‌آموزد که چگونه متفاوت رفتار کنند (Calvete et al., 2022). همچنین تکنیک‌های برنامه انگیزشی-شناختی-رفتاری مارتین به‌واسطه ایجاد بینش و درک، افزایش انگیزش درونی و درگیری شناختی دانش‌آموزان و اصلاح خودتنظیمی هیجانی در افراد قادر است نه تنها خودکنترلی و خودکارآمدی را افزایش دهد بلکه به تنظیم تلاش مداوم برای دستیابی به اهداف تحصیلی کمک می‌کند (اسبقی و همکاران، ۱۳۹۶). از طرف دیگر مروری بر شواهد تجربی نیز نشان می‌دهد که برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر کاهش پرخاشگری و رفتارهای قلدری اثرات منحصربه‌فردی دارد در صورتی که برنامه مارتین بر طیف وسیعی از متغیرهای تحصیلی، مؤثر است؛ بنابراین با توجه به عدم در دسترس بودن پژوهشی مبنی بر تلفیق این دو رویکرد در بهبود پدیده قلدری با توجه به ویژگی‌ها و مشکلات خاص دانش‌آموزان قلدر، به نظر می‌رسد تلفیق و استفاده هم‌زمان از تکنیک‌های دو برنامه دوئیک و مارتین بتواند با اصلاح باورها و هدف‌گذاری دانش‌آموزان قلدر و تغییر ارزش‌گذاری‌ها، به‌واسطه ارتقاء قدرت خود شامل افزایش خودتنظیمی، خودارزشمندی و خودکنترلی و افزایش انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان، رفتارهای قلدری و مشکلات مرتبط با آن را کاهش داده و متغیرهای تحصیلی را بهبود بخشند. به این منظور محقق درصدد بود پس از تدوین و اعتباریابی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزشی بر اساس ویژگی‌ها خاص دانش‌آموزان قلدر، به این سؤال پاسخ دهد که آیا برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزشی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر مؤثر است؟

روش

پژوهش حاضر، کاربردی و جزء تحقیقات کمی و از نوع نیمه‌آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری ۳ ماهه بود. جامعه آماری را دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر اصفهان در سال ۱۴۰۱ تشکیل دادند. از جامعه مذکور، ۳۰ نفر به‌صورت هدفمند (بر اساس بررسی معیارهای ورود و خروج) انتخاب شدند. به‌منظور انتخاب این

دانش‌آموزان، ابتدا به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، از ۶ ناحیه آموزشی شهر اصفهان، ۳ ناحیه ۲، ۳ و ۵ انتخاب و از هر ناحیه دو مدرسه دخترانه دوره اول و دوم متوسطه (۶ مدرسه) و از هر مدرسه ۲ کلاس (۱۲ کلاس) و تمام دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب، پرسشنامه قلدری ایلینویز (IBS) را تکمیل نمودند. از این تعداد، ۳۰ نفر که بالاترین نمرات را در این پرسشنامه کسب کردند به شیوه هدفمند وارد مطالعه شدند. در نظر گرفتن ۱۵ نفر برای هر یک از دو گروه پژوهش، بر مبنای توصیه حداقل ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌ها در مطالعات آزمایشی بود (دلاور، ۱۴۰۱). ملاک‌های ورود به پژوهش شامل کسب نمره بالاتر از ۳۶ در پرسشنامه (IBS)، عدم سوءمصرف مواد مخدر و الکل، عدم ابتلا به اختلالات روانی حاد یا مزمن (که توسط روان‌پزشک و یا روان‌شناس بالینی مورد تأیید قرار گرفته باشد) و عدم استفاده از مداخلات روان‌شناختی هم‌زمان و ملاک‌های خروج شامل عدم تمایل به ادامه شرکت در طرح، عدم انجام تکالیف ارائه‌شده در جلسات و غیبت بیش از ۲ بار در جلسات درمان بود. پس از گمارش تصادفی شرکت‌کنندگان در گروه‌های آزمایش و کنترل، با استفاده از پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (ISBS) و پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (APQ) پیش‌آزمون در دانش‌آموزان منتخب سنجیده شد. سپس گروه آزمایش تحت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزشی به‌صورت هفتگی و طی دو ماه توسط درمانگر مجرب در حوزه کار با نوجوانان و مسلط بر برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزشی قرار گرفتند. جلسات درمان در ساعات خارج از ساعات کلاسی و در مرکز روان‌شناسی پردیس در شهر اصفهان و با هماهنگی والدین نوجوانان اجرا شد. گروه کنترل تا پایان درمان گروه آزمایش در لیست انتظار بودند. پس از پایان جلسات درمان، هر دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری سه‌ماهه به‌واسطه ابزار پژوهش مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند. به‌منظور اجرای دوره پیگیری، با والدین دانش‌آموزان تماس گرفته شد و برای جمع‌آوری اطلاعات با آنان برنامه‌ریزی‌های لازم انجام گرفت. تجزیه و تحلیل آماری در دو بخش توصیفی و استنباطی انجام

شد. در بخش توصیفی میانگین و انحراف معیار و در بخش استنباطی نیز از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، استفاده شد. جهت تعیین تفاوت بین گروه‌ها و مقایسه دویه‌دو گروه‌ها، آزمون بونفرونی به کار برده شد. این تحلیل‌ها با کمک نرم‌افزار SPSS (ویرایش ۲۶) انجام شد.

قبل از انجام تحقیق، اهداف و روند تحقیق برای شرکت‌کنندگان توضیح و به آن‌ها اطمینان داده شد که نتایج مربوط به آن‌ها محرمانه بوده و به صورت گروهی مورد تجزیه و تحلیل قرار خواهد گرفت و برای اطمینان بیشتر نام و نام خانوادگی آن‌ها ذکر نشده و به جای آن از کد خاصی استفاده شده است. همچنین به آن‌ها گفته شد که اگر بخواهند نتایج خود را بدانند، نتایج به صورت جداگانه برای آن‌ها توضیح داده خواهد شد. همچنین شرکت‌کنندگان فرم رضایت‌نامه شرکت در پژوهش را تکمیل نمودند. لازم به ذکر است که پس از انجام پس‌آزمون، جلسات گروه‌درمانی نیز برای گروه کنترل ارائه شد. همچنین کد اخلاق با شماره ۱۵۰۸۱۴۰۱ اخذ شده است.

ابزارهای پژوهش در ادامه بیان شده است:

پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (ISBS): این پرسشنامه توسط Brew و همکاران (2004) در قالب ۲۷ ماده و در طیف لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) تدوین شده است که ۶ خرده‌مقیاس شامل احساس تعلق به همسالان (سؤالات ۱۹-۱۵)، حمایت معلم (سؤالات ۲۴-۲۰)، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه (سؤالات ۲۷-۲۵)، مشارکت در اجتماع (سؤالات ۹ و ۱۰)، ارتباط فرد با مدرسه (سؤالات ۸-۱) و مشارکت علمی (سؤالات ۱۴-۱۱) را ارزیابی می‌کند. ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای مؤلفه‌های احساس تعلق به همسالان ۰/۷۳، حمایت معلم ۰/۸۹، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۷۵، مشارکت کردن در جامعه ۰/۸۴، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۶۹ و مشارکت علمی ۰/۷۸ گزارش شده است (Brew et al., 2004). در ایران نیز مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۲) روایی همگرایی و واگرایی این پرسشنامه را تأیید نمود و ضریب آلفای کرونباخ احساس تعلق به همسالان

۰/۷۲، حمایت معلم ۰/۸۱، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۸۱، مشارکت در اجتماع ۰/۸۶، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۶۹ و مشارکت علمی ۰/۷۴ و برای کل پرسشنامه را ۰/۷۸ گزارش نمود. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای احساس تعلق به همسالان ۰/۷۱، حمایت معلم ۰/۸۰، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۷۹، مشارکت در اجتماع ۰/۷۹، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۶۷ و مشارکت علمی ۰/۷۱ و برای کل پرسشنامه ۰/۷۶ به دست آمد.

پرسشنامه افعال کاری تحصیلی (APQ): این پرسشنامه را Solomon and Rothblum (1984) ساخته و دهقان در سال ۱۳۷۸ برای اولین بار در ایران به کار برده است. پرسشنامه ارزیابی افعال کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه با طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (از به ندرت = ۱ تا همیشه = ۴) است که سه مؤلفه آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال، آماده شدن برای تکالیف و شامل ۱۱ گویه و آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم شامل ۸ گویه است. در مؤلفه سوم، سؤالات مربوط به مقاله‌های پایان‌ترم، به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی نگاه شد و این گزینه برای پاسخ‌دهندگان به این مقیاس توضیح داده شد. در این پرسشنامه گویه‌های ۲ - ۴ - ۶ - ۱۱ - ۱۵ - ۱۶ - ۲۱ - ۲۳ - ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس با پرسشنامه افسردگی بک، مقیاس شناخت‌های غیرمنطقی الیس، مقیاس عزت نفس روزنبرگ و مقیاس اجتناب روزانه همبستگی معناداری دارد (Solomon & Rothblum., 1984). دهقان در سال ۱۳۸۷ پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه قلدری ایلینویز (IBS): این پرسشنامه توسط Espelage and Holt (2001) طراحی شده و دارای ۱۸ سؤال و طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (هرگز = ۰ تا هفت بار یا بیشتر = ۴) است که سه خرده‌مقیاس قلدری (سؤالات ۱، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸)، نزاع (سؤالات ۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳) و قربانی (سؤالات ۴، ۵، ۶، ۷) را ارزیابی می‌کند. طیف نمرات از ۰ تا ۷۲ در نوسان است و نمره بالاتر در این پرسشنامه سطح قلدری

بیشتر را نشان می‌دهد. سازندگان این مقیاس برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که برای کل مقیاس ضریب آلفا ۰/۸۳ و برای هرکدام از خرده مقیاس‌ها شامل قلدری ۰/۸۷، نزاع ۰/۸۳ و قربانی ۰/۸۸ به دست آمد. این مقیاس در ایران توسط اکبری و طالع پسند (۱۳۹۳) هنجاریابی شد و ضریب آلفای کرونباخ آن برای کل پرسشنامه ۰/۸۷ و هرکدام از خرده مقیاس‌ها شامل قلدری ۰/۷۷، قربانی ۰/۷۱ و نزاع ۰/۷۶ به دست آمد.

لازم به ذکر است برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی، برای اولین بار در این پژوهش متناسب با مشکلات و نیازهای دانش‌آموزان قلدر تهیه و اعتباریابی شد و ضریب توافق ده داور، در مورد محتوا، زمان، ساختار و کفایت برنامه تدوین شده بین ۰/۹۲ تا ۰/۹۷ در نوسان بود. در پیش جلسه، انجام مصاحبه بالینی، تعیین مشکلات روانی و عاطفی نوجوانان، تعیین مشکلات یادگیری نوجوانان و تحویل پرسشنامه شخصیت نئو؛ در جلسه اول، معرفی و آشنایی اعضای گروه با یکدیگر، مروری بر ساختار جلسات، آشنایی با قوانین کلی شرکت در گروه، شناخت شخصیت، بررسی ذهنیت، بررسی خودگویی‌های شخصی در رابطه با نگرش نسبت به قلدری، توانایی‌های خود، احساس انتقام‌جویی و نشخوار خشم و ارائه تکلیف؛ در جلسه دوم شناسایی نیازها، افکار و هیجانات، بررسی موانع شناخت هیجانات، بررسی منشأ افکار، ذهنیت‌ها

جدول ۱.

نتایج توصیفی نمرات احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
احساس تعلق به مدرسه	آزمایش	۲۵/۲۶	۳/۱۷	۲۹/۰۰	۲/۴۴	۲۹/۱۳	۲/۲۶
	کنترل	۲۵/۵۳	۱/۵۹	۲۴/۸۰	۲/۴۵	۲۴/۷۳	۲/۱۵
اهمال‌کاری تحصیلی	آزمایش	۶۷/۶۰	۴/۳۸	۵۸/۶۰	۳/۹۶	۵۸/۱۳	۳/۲۴
	کنترل	۶۸/۴۶	۴/۳۸	۶۸/۲۶	۴/۴۹	۶۷/۲۶	۴/۰۰

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود میانگین احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تغییر پیدا کرده است. در

ادامه برای دانستن این مطلب که این تغییرات حاصل شده در پس‌آزمون و پیگیری به لحاظ آماری معنادار می‌باشند یا خیر، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده گردید.

در جدول ۲ نتایج تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر احساس تعلق به مدرسه و اهمال کاری تحصیلی در سه مرحله اجرا آمده است.

جدول ۲.

نتایج تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر احساس تعلق به مدرسه و اهمال کاری تحصیلی در سه مرحله اجرا

متغیرهای پژوهش	منابع تغییر	F	P	ضریب تأثیر	توان آماری
احساس تعلق به مدرسه	زمان	۱۰/۳۱۸	۰/۰۰۱	۰/۲۶۹	۰/۹۴۴
	درون گروهی	۲۳/۴۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵۵	۱/۰۰
	خطا	-	-	-	-
	بین گروهی	۱۳/۶۲۲	۰/۰۰۱	۰/۳۲۷	۰/۹۴۵
	خطا	-	-	-	-
	زمان	۲۲/۵۲۶	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴۶	۰/۹۹۹
اهمال کاری تحصیلی	درون گروهی	۲۰/۶۵۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲۵	۰/۹۹۸
	خطا	-	-	-	-
	بین گروهی	۳۲/۴۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳۷	۱/۰۰
	خطا	-	-	-	-
	زمان	۲۲/۵۲۶	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴۶	۰/۹۹۹
	درون گروهی	۲۰/۶۵۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲۵	۰/۹۹۸

انجام برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت - انگیزشی توانسته است نمرات احساس تعلق به مدرسه را افزایش و اهمال کاری تحصیلی را نسبت به گروه کنترل کاهش دهند. در جدول ۳، نتایج مقایسه‌ی دوبه‌دوی میانگین تعدیل مراحل آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) برای احساس تعلق به مدرسه و اهمال کاری تحصیلی ارائه شده است.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که اثر متغیر درون گروهی (عامل زمان) بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال کاری تحصیلی معنادار است ($p \geq 0.001$)؛ یعنی بین نمرات احساس تعلق به مدرسه و اهمال کاری تحصیلی گروه‌ها در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. اثر متغیر بین گروهی مداخله نیز در افزایش احساس تعلق به مدرسه و کاهش اهمال کاری تحصیلی معنادار است؛ یعنی

جدول ۳.

نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی احساس تعلق به مدرسه و اهمال کاری تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	مرحله	خطای انحراف استاندارد	معناداری
احساس تعلق به مدرسه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۰۰۷
	پیگیری	پس‌آزمون	۰/۰۰۵
	پیگیری	پس‌آزمون	۰/۹۹۳
اهمال کاری تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۰۰۰۱
	پیگیری	پس‌آزمون	۰/۰۰۰۱
	پیگیری	پس‌آزمون	۰/۸۹۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری تأثیر معنی‌داری داشته است. همان‌طور که نتایج این جدول نشان می‌دهد برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در مرحله پس‌آزمون تأثیر داشته است و تداوم این تأثیر در مرحله پیگیری را نیز در برداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر بود. در بخش اول، یافته‌ها بیانگر این بود که برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزی بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دختر قلدر تأثیر دارد و باعث افزایش احساس تعلق به مدرسه در این دانش‌آموزان می‌گردد. با توجه به اینکه این برنامه برای نخستین بار در این پژوهش طراحی و اعتباریابی شده است روشن است که نمی‌توان به‌صورت مستقیم به همسویی و یا ناهم‌سویی نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های تحقیقات پیشین استناد نمود که این موضوع جنبه نوآوری پژوهش را نشان می‌دهد.

در مورد مکانیسم اثر برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزی بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دختر قلدر می‌توان گفت احساس تعلق به مدرسه یک سازه عاطفی است که می‌توان آن را به‌عنوان تعلق یا احساس پذیرفته شدن و احترام در مدرسه، داشتن احساس غرور از عضویت در مدرسه و استفاده از مدرسه برای توصیف خود، تعریف کرد (Fan et al., 2021). زمانی که دانش‌آموزان باور و افکار مطلوبی نسبت به مدرسه داشته باشند، نه تنها تلاش بسیاری برای پذیرفته شدن در مدرسه می‌کنند بلکه از عضویت در مدرسه احساس غرور و شرف کرده، خود را عضوی از آن دانسته و در نتیجه آن را معیاری برای توصیف خود می‌دانند؛ بنابراین می‌توان این اثربخشی را به تغییر باور ذهنی دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، معلمان و فعالیت‌های مربوط به آن در کنار ایجاد انگیزه تحصیلی بالاتر و بهبود ارتباطات با همسالان طی اعمال این

برنامه نسبت داد (Dweck., 2012). دو راهبرد در تقویت احساس تعلق به مدرسه مؤثر هستند؛ اول فرایندهایی که موجب افزایش مشارکت در مدرسه می‌شوند و دوم ساختار ارزشی مدرسه (Rowe and Stewart, 2007)؛ بنابراین می‌توان گفت برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزی از طریق افزایش فرصت‌های کسب موفقیت در کلاس، آموزش تقسیم‌بندی تکالیف، تصحیح تعریف موفقیت از جانب دانش‌آموز و تغییر باورهای منفی دانش‌آموزان نسبت به قابلیت‌های خود و مدرسه (Martin., 2010)، با افزایش مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مرتبط با مدرسه توانسته است موجب افزایش احساس تعلق به مدرسه شود. به‌علاوه طی این برنامه تلفیقی از دانش‌آموزان خواسته شد به‌منظور ارزش‌گذاری صحیح درباره آنچه در مدرسه یاد گرفته‌اند و فواید آن‌ها و رابطه آن‌ها با آنچه در بعد از مدرسه انجام داده‌اند، بحث کنند و در نتیجه، ارزش‌گذاری مجددی از مدرسه، معلمان و همکلاسی‌های خود ارائه دهند. به عبارتی به آنان آموخته شد که در مدرسه مطالبی به‌مراتب بیشتر از یک سری حقایق می‌آموزند که در نحوه اندیشیدن و تجزیه و تحلیل آنان در زندگی آینده تأثیر خواهد گذاشت؛ بنابراین تغییر در ارزش‌گذاری پیرامون موضوعات مربوط به مدرسه و اینکه دانش‌آموزان یاد گرفتند تا به مدرسه به‌عنوان محیطی جهت آمادگی برای زندگی آینده نگاه کنند (Dweck., 2012) نیز در افزایش حس تعلق به مدرسه تأثیر داشته است.

در بخش دوم، یافته‌ها نشان داد که برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر تأثیر دارد و باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در این دانش‌آموزان می‌گردد. روشن است که پژوهشی که به بررسی اثربخشی این برنامه بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر پرداخته باشد در دسترس نیست که به‌صورت مستقیم استنادی به همسویی و یا ناهم‌سویی نتایج انجام گیرد لیکن می‌توان گفت این بخش از نتایج پژوهش را به‌صورت غیرمستقیم با یافته‌های پژوهش منصوری و همکاران (۱۳۹۶) مبنی بر اثربخشی تکنیک‌های برنامه تغییر ذهنیت دوتیک بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش ناموفق مقطع

ابتدائی و (Martin 2010) مبنی بر تأثیر مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر تغییر مثبت بر وظیفه‌شناسی، پشتکار و اضطراب همسو دانست.

در مورد چگونگی اثربخش برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر می‌توان بیان نمود کاهش خودناتوان‌سازی مهم‌ترین مکانیسم این برنامه برای کاهش اهمال‌کاری بوده است. این موضوع را نتایج پژوهش اسبقی و همکاران (۱۳۹۶) نیز تأیید می‌کند. خود ناتوان‌سازی زمانی روی می‌دهد که دانش‌آموز به کارهایی روی می‌آورد که میزان موفقیتش را کاهش می‌دهد. مثال‌هایی از این دسته عبارت‌اند از به تعویق انداختن انجام کارها یا تلف کردن وقت آن‌هم در زمانی که باید برای امتحانی آماده شود. در چنین موقعیتی دانش‌آموزان از اکثریت قابلیت‌های خود استفاده نمی‌کنند، از ماندن در مدرسه احساس خوبی ندارند و سعی نمی‌کنند تا به مدارج بالاتر دست یابند؛ بنابراین طی جلسات برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی سعی شد تا دانش‌آموزان نحوه تفکر و احساس خود را درباره این موضوعات بیان کنند و به آنان گوشزد شد آنچه اهمیت دارد تلاش و سخت‌کوشی آن‌ها است و اگر آن‌ها به‌خوبی از عهده انجام کار خود برنیایند، این نشانه تلاش و خطمشی آن‌هاست و نه ارزش آن‌ها به‌عنوان یک انسان. طی جلسات این برنامه، دانش‌آموزان با موانع دستیابی به موفقیت مانند به تعویق انداختن کارها و اهمال‌کاری آشنا شدند و در مورد چرایی انجام این رفتارها و پیامدهای حاصله بحث نمودند سپس یاد گرفتند به شکلی مثبت با آن مبارزه کنند. بر اساس مبانی نظری نیز می‌توان بیان نمود تقویت اعتقاد به اینکه ظرفیت‌های روانی افراد ثابت نیستند بلکه می‌توانند با تمرین توسعه یابند، ذهنیت و انتظار دانش‌آموزان را نسبت به توانایی‌های تحصیلی آن‌ها را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد؛ بنابراین دانش‌آموزان قلدر با یافتن دیدگاه نسبتاً دقیق نسبت به توانمندی‌های خود تلاش می‌کنند تا توانایی‌های خود را بهبود بخشند و با قابلیت‌های بیشتر به سمت اهداف یادگیری گام بردارند (Dweck., 2012). بر این اساس، اعتقاد به تغییرپذیری ذهن و همچنین نگرش به رویدادها، پیش‌بینی‌کننده خوبی برای مقاومت در برابر عوامل

استرس‌زا و چالش‌های موجود در موقعیت‌های تحصیلی است؛ بنابراین بین میزان چالش و توان مقابله‌ای فرد رابطه ایجاد می‌کند که متعاقباً تنزل عملکرد فرد را تعدیل و عملاً از افت عملکرد دانش‌آموزان جلوگیری می‌کند و باعث می‌شود با بینش مطلوبی برای موفقیت تلاش کنند (منصوری و همکاران، ۱۳۹۶) که نتیجه آن کاهش اهمال‌کاری تحصیلی است.

این پژوهش با محدودیت‌هایی از جمله استفاده از یک نوع ابزار (پرسشنامه) برای گردآوری داده‌ها از نمونه، عدم تمایل به همکاری برخی مدارس جامعه مورد مطالعه، عدم امکان نمونه‌گیری تصادفی، تدوین برنامه تلفیقی با توجه به ویژگی‌های خاص نوجوانان قلدر در محدوده شهر اصفهان و بررسی اعتبار اجرایی بسته بر روی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر اصفهان در روبه‌رو بوده است لذا در تعمیم نتایج می‌بایست جوانب احتیاط را در نظر گرفت. طبق نتایج به‌دست‌آمده پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده پژوهش‌های مشابهی در راستای بررسی اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی در دیگر شهرها با فرهنگ‌های مختلف، بر روی پسران قلدر و بر متغیرهای دیگر تحصیلی نیز اجرا شود تا مبنایی برای مقایسه فراهم شود. بررسی اثربخشی این بسته تلفیقی بر رفتارهای قلدری نوجوانان نیز می‌تواند زمینه پژوهشی برای سایر مطالعات فراهم آورد.

از سوی دیگر مطابق با مطالعات انجام‌شده حول محور موضوع مورد مطالعه، لازم است تا رفتارهای قلدری در دختران نوجوان در مدارس مورد توجه متخصصان قرار گیرد. همچنین بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش مبنی بر اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بر افزایش احساس تعلق به مدرسه و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر، به متخصصان حوزه تربیتی پیشنهاد می‌شود ضمن برگزاری کلاس‌های آموزشی جهت آموزش این برنامه به مربیان و معلمان مشغول به کار در این دوره تحصیلی، جهت افزایش احساس تعلق به مدرسه و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در مدارس دوره متوسطه دانش‌آموزان دختر با رفتارهای قلدری،

در این مدارس از برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بهره ببرند.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان شناسی تربیتی دانشگاه تبریز است / مقاله حاضر برگرفته از طرح پژوهشی با عنوان «اثر بخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر قلدر» با حمایت دانشگاه تبریز است. بدین وسیله از دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش، جهت همکاری در این پژوهش تشکر و قدردانی می گردد.

تعارض منافع

پژوهش حاضر تعارض منافع با فرد و سازمانی ندارد.

منابع

اخلاقی، مهری، و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۴). اثر بخشی مداخلات چندبعدی انگیزشی- شناختی بر ارزش تکلیف، جهت گیری هدفی تبحری و خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۱(۳۶)، ۱۱۱-۱۲۹. Doi: https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/66881/124/text

اسبقی، مریم، طالبی، هوشنگ، عابدی، احمد، منشئی، غلامرضا و فروغی، احمدعلی. (۱۳۹۶). اثر بخشی آموزش برنامه شناختی رفتاری مارتین بر کاهش ناتوان کننده رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری. مطالعات ناتوانی، ۷(۱۳)، ۱۰۱۲. Doi: https://www.sid.ir/paper/357868/fa

اسبقی، مریم، طالبی، هوشنگ، عابدی، احمد، منشئی، غلامرضا و فروغی، احمدعلی. (۱۳۹۵). اثر بخشی آموزش برنامه شناختی- رفتاری مارتین بر افکار انگیزشی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران. پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۰(۳۴)، ۱۶۷-۱۸۰. Doi: http://www.jiera.ir/article_48286.html

اکبری بلوطبنگان، افضل، نیکدل، فربرز، قوام، ملتفت، عبدپور، فاطمه، و کوهی سوق، سپیده. (۱۳۹۸). نقش سبک های دل بستگی و خودکارآمدی در پیش بینی قلدری و قربانی شدن دانش آموزان مدارس متوسطه. رویش روان شناسی،

Doi: https://frooyesh.ir/article-1-۸۵-۹۲، (۵)۸ 983-fa.html

بابائی، لیلا، عابدی، احمد، و ابراهیمی ورزنه، علیرضا. (۱۳۹۷). بررسی اثر بخشی برنامه انگیزشی شناختی- رفتاری مارتین بر تاب آوری تحصیلی و پایداری تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم. چهارمین همایش بین المللی مدیریت، روان شناسی و علوم انسانی با رویکرد توسعه پایدار، شیراز.

/Doi: https://civilica.com/doc/885211

حاجی علیانی، وحید و نوری، ربابه. (۱۴۰۰). بررسی رفتارهای قلدرانه بر اساس سبک های فرزند پروری و دل بستگی: یک مطالعه مروری. رویش روان شناسی، ۱۰(۵)، ۱۹۵-۲۰۸.

Doi: https://frooyesh.ir/article-1-2619-fa.html

حبیبی کلیر، رامین و بهادری خسروشاهی، جعفر. (۱۳۹۵).

اثر بخشی آموزش مهارت های خودمدیریتی بر از خود بیگانگی تحصیلی، تعلل ورزی تحصیلی و زورگویی دانش آموزان دوره متوسطه. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۵)، ۳۷۱-۳۸۰. Doi: https://edcbmj.ir/browse.php?a_code=A-10-1384-1andsid=1andslc_lang=fa

دلاور، علی. (۱۴۰۱). روش تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی. تهران: ویرایش.

زمانی، مهناز و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۶). تأثیر مداخلات چندبعدی انگیزشی- رفتاری بر انگیزه پیشرفت، عملکرد و انگیزه تحصیلی دانش آموزان دختر پایه هفتم. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲(۱)، ۱-۱۲. Doi: https://nea.ui.ac.ir/article_21753.html

عابدی، احمد، معاریان، آذین دخت، شوشتری، مژگان و گلشنی منز، فرشته. (۱۳۹۳). بررسی اثر بخشی مداخلات چندبعدی شناختی رفتاری مارتین بر میزان عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستان های شهر اصفهان. روان شناسی تربیتی، ۱۰(۲۳)، ۱۲-۱. Doi: http://ensani.ir/file/download/article/20150503082045-9882-139.pdf

فروغی پردنجانی، بهروز، و شریفی، علی اکبر. (۱۳۹۹). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه های خود ناهمخوانی و تاب آوری تحصیلی. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۸(۲)، ۸۳-۹۲. Doi: http://noo.rs/7fIXM

تصمیم گیری. مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران،

۱۹ (۳)، ۲۴۰-۲۳۰. Doi: <https://ijpcp.iuims.ac.ir/>

browse.php?a_id=2054&sid=1&slc_lang=f
a

References

- Abedi, A., Me'marian, A., Shoushtari, M., & Golshani Monazzah, F. (2014). A Study of the Effectiveness of Martin's Cognitive Behavioral Multidimensional Interventions on Academic Achievement and Engagement of High School Female Students in Isfahan City. *Educational Psychology*, 10(32), 79-93. [In Persian]. https://jep.atu.ac.ir/article_65.html?lang=en
- Ahmed, G. K., Metwaly, N. A., Elbeh, K., Marwa Salah Galal, M., & Shaaban, I. (2022). Risk factors of school bullying and its relationship with psychiatric comorbidities: a literature review. *Egypt J Neurol Psychiatry Neurosurg*, 58(16), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s41983-022-00449-x>
- Akbari Balootbangan, A., Nikdel, F., Moltafet, G., Abdpoor, F., Kohisoq, S. (2019). The Role of Attachment Styles and Self-efficacy in Predicting Bullying and Victimization of Students in Secondary Schools. *Rooyesh*, 8(5), 85-92. [In Persian]. <http://frooyesh.ir/article-1-983-fa.html>
- Akhlaqi, M., & Talepasand, S. (2015). The Effectiveness of Multidimensional Motivational-Cognitive Interventions on Task Value, Mastery Goal Orientation and Academic Self-efficiency. *Educational Psychology*, 11(36), 111-129. [In Persian]. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/66881/124/text>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella -Brodrick, D., Hattie, J., Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *J Educ Psychol Rev*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Asbaghi, M., Talebi, H., Abedi, A., Manshai, G., Foroughi, A. A. (2016). The Effectiveness of Martin's Cognitive-Behavioral Learning Program on Motivational Thoughts of Secondary School Students in Tehran Secondary School. *Journal of Research in Educational Systems*, 10(34), 167-180. [In Persian]. http://www.jiera.ir/article_48286.html
- Asbaghi, M., Talebi, H., Abedi, A., Manshai, G., Foroughi, A. A. (2017). The effectiveness of cognitive-behavioral program to reduce the debilitating Martin motivational behavior and his learning self-sabotage. *MEJDS*, 7, 30-30. [In Persian]. <http://jdisabilstud.org/article-1-699-en.html>
- Babaei, L., Abedi, A., & Ebrahimi Varzaneh, A. (2017). an investigation of the effectiveness of Martin's cognitive-behavioral motivational program on the academic resilience and academic persistence of female students of the second secondary school. *the 6th International Conference on Management, Psychology & Humanities with Sustainable Development Approach*, Shiraz. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/885211/>
- Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: under regulation or

محبی، مینا و میرنسب، میرمحمود. (۱۳۹۷). نقش حفاظت کننده

پیوند با مدرسه در برابر خطر قلدری و قربانی شدن در

مدرسه: یک مطالعه مروری. پژوهش های تربیتی، ۳۷، ۱۲۰-۱۳۸

doi: http://ensani.ir/file/download/article_138

/1567927932-10111-37-7.pdf

معماریان، آذین دخت، عابدی، احمد، شوشتری، مژگان، و علی پور،

احمد. (۱۳۹۴). اثربخشی مداخلات چندبعدی شناختی -

رفتاری مارتین بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر پایه

سوم راهنمایی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۰ (۱)، ۱۲۱-۱۴۲

Doi: http://ensani.ir/file/download/article_142

20160601135841-9752-84.pdf

مکیان، راضیه سادات، و کلاتر کوشه، سید محمد. (۱۳۹۲).

ویژگی های روان سنجی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه

و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در

میان دانش آموزان شهر تهران. اندازه گیری تربیتی، ۶ (۲۰)،

Doi: http://ensani.ir/file/download/article_138-119

article/20160601140709-9880-138.pdf

ملک نیا، آرزو، هاشمیان، کیانوش، و ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۹).

تبیین روابط ساختاری بین کیفیت روابط والد-فرزند و جو

عاطفی مدرسه با قلدری در مدرسه: ارزیابی نقش میانجی

گر خودپنداره. فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی،

Doi: 10.22034/JIERA.2020. ۷۸-۵۷، (۵۰) ۱۴

205132.2102

منصوری، راضیه، بهرامی پور، منصوره و عابدی، احمد. (۱۳۹۶).

اثربخشی برنامه تغییر ذهنیت دویک بر خود پنداره

تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی

دانش آموزان تیزهوش ناموفق. دومین کنفرانس ملی

روان شناسی و مشاوره، اصفهان. Doi:

<https://civilica.com/doc/770157>

میرزاییگی، احمد، بختیارپور، سعید، افتخارصعادی، زهرا، مکوندی،

بهنام، و پاشا، رضا. (۱۳۹۷). مقایسه سرزندگی تحصیلی،

احساس تعلق به مدرسه، انگیزه پیشرفت تحصیلی در بین

دانش آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام.

فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۲ (ویژه نامه)،

Doi: https://ensani.ir/fa/article_1104-1085

/393595

میرزایی، مصححی، غرابی، بنفشه و بیرشک، بهروز. (۱۳۹۲). نقش

کمال گرایی مثبت و منفی، خودکارآمدی، نگرانی و مشکل

در نظم بخشی هیجانی در پیش بینی اهمال کاری رفتاری و

- Hajjaliliani, V., Nouri, R., (2021). Bullying Behaviors Based on Parenting and Attachment Styles: A Review Study. *Rooyesh*, 10(5), 195-208. [In Persian]. <http://frooyesh.ir/article-1-2619-fa.html>
- Hellström, L., & Beckman, L. (2020). Adolescents' perception of gender differences in bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 90–96. doi: 10.1111/sjop.12523
- Hesam, M., & Abedi, A. (2020). Enhancing academic engagement of underachieving gifted students: The effects of Martin's educational program. *J Edu Health Promot*, 9, 137. DOI: 10.4103/jeehp.jehp71519
- Krause, K., & Freund, A. M. (2014). Delay or procrastination—A comparison of self-report and behavioral measures of procrastination and their impact on affective well-being. *Personality and Individual Differences*, 63, 75-80. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.050>
- Leyhr, D., Kelava, A., Raabe, J., Höner, O. (2018). Longitudinal motor performance development in early adolescence and its relationship to adult success: An 8-year prospective study of highly talented soccer players. *PLoS ONE*, 13(5), e0196324. doi 10.1371/journal.pone.0196324. eCollection 2018.
- Liu, Y., Kim, H., Carney, J. V., Chung, K. S., Hazler, R. J. (2020). Individual and contextual factors associated with school connectedness in the context of counseling in schools. *J Couns Dev*, 98(4), 391 -401
- Makian, R. & Kalantar Kosheh, M. (2015). Normalizing Sense of Belonging to School Questionnaire and its relationship with Academic Burnout and Achievement Motivation among Persian students. *Quarterly of Educational Measurement*, 5(20), 119-138. [In Persian] doi: 10.22054/jem.2015.1790
- Malaknia, A., Hashemian, K., & Abolmaali Alhoseini, K. (2020). Explaining Structural Relationships Between the Quality of Parent-Child Relations and the School's Emotional Moodle with Bullying in School: Assessing the Role of Mediator Self-Concept. *Journal of Research in Educational Systems*, 14(50), 57-78. [In Persian]. Doi: 10.22034/JIERA.2020.205132.2102
- Man, X., Liu, J & Xue, Z. (2022). Effects of Bullying Forms on Adolescent Mental Health and Protective Factors: A Global Cross-Regional Research Based on 65 Countries. *Int J Environ Res Public Health*, 19(4), 2374 <https://doi.org/10.1002/jcad.12341>
- Mansouri, R., Bahramipour, M. & Abedi, A., (2016). the effectiveness of the dual mindset change program on academic self-concept, academic enthusiasm and academic procrastination of unsuccessful gifted students. *The second National Conference of Psychology and Counseling*. Isfahan. [In Persian] <https://civilica.com/doc/770157>
- Martin, A. (2010). *Building Classroom Success: Eliminating Academic Fear and Failure*. London and New York: Continuum.
- Maulidia, J & Usman, O. (2019). Effect of Self-Efficacy, Learning Motivation, Fear of Failure and Parent's Social Support Towards Academic Procrastination (December 27, 2019). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3510145>
- Mirzabeigi, A., Bakhtiarpour, S., Eftekhar saadi, Z., Makvandi, B., & Pasha, R. (2018). Comparison of misregulation form. *Psychology of Education*, 31(3), 439-459. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Brew, C., Beatty, B., Watt, A. (2004). Measuring students' sense of connectedness with the school. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Melbourne, Australia. <https://vuir.vu.edu.au/24345/>
- Calvete, E., Orue, I., Fernández-González, L., & Prieto-Fidalgo, A. (2019). Effects of an incremental theory of personality intervention on the reciprocity between bullying and cyberbullying victimization and perpetration in adolescents. *PLoS ONE*, 14(11), Article e0224755. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224755>
- Calvete, E., Orue, I., Prieto-Fidalgo, A. et al. (2022). Effects of an incremental theory of the personality intervention on psychophysiological responses to social stress during the transition to college. *Curr Psychol*, <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02681-9>
- Chen, B. B., & Qu, W. (2017). Life history strategies and procrastination: The role of environmental unpredictability. *Personality and Individual Differences*, 117, 23 – 29. <https://doi.org/10.1177/1474704918776176>
- Ciranka, S., van den Bos, W. (2019). Social Influence in Adolescent Decision-Making: A Formal Framework. *Front. Psychol*, 10, 1915. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01915>
- Delavar, A. (2022). *Research method in psychology and educational sciences*. Tehran: Viraysh. [In Persian]
- Dweck, C. S. (2012). Implicit theories. In P. Van Lange, A. Kruglanski, and T. Higgins (Eds.), *The Handbook of Theories of social psychology* (Vol. 2) (pp. 43-61). Thousand Oaks, CA: Sage <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n28>
- Dweck, C.S. (2000). Self-theories: their role in motivation, personality, and development. Psychology Press: Taylor and Francis Group. [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vvffc255\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2079849](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vvffc255))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2079849)
- Fan, X., Luchok, K., Dozier, J. (2021). College students' satisfaction and sense of belonging: differences between underrepresented groups and the majority groups. *J Soc Sci*, 1(1), 1 -22. <https://doi.org/10.1007/s43545-020-00010-8>
- Fernández-González, L., Calvete, E., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Efficacy of a brief intervention based on an incremental theory of personality in the prevention of adolescent dating violence: A randomized controlled trial. *Psychosocial Intervention*. Ahead of print <https://journals.copmadrid.org/pi>
- Ferrari, J. R., Crum, K. P., Pardo, M. A. (2018). Decisional procrastination: Assessing characterological and contextual variables around indecision. *Current Psychology*, 37, 436-440. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9681-x>
- Habibikaleybar, R., & Bahadorikhosroshahi, J. (2016). The effectiveness training of self-management skills with academic alienation, academic persecution and bullying high school students. *Educ Strategy Med Sci*, 9 (5), 371-380. [In Persian]. <http://edcbmj.ir/article-1-1102-fa.html>

- Its Associated Individual, Peer, Family and School Factors: Evidence from Malaysian National Secondary School Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 7208. <https://doi.org/10.3390/ijerph18137208>
- Sares-Jäske, L., Czimbalmos, M., Majlander, S., Siukola, R., Klemetti, R., Luopa, P & Lehtonen, J. (2023). Gendered Differences in Experiences of Bullying and Mental Health Among Transgender and Cisgender Youth. *J Youth Adolescence*, 52, 1531–1548 <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01786-7>
- Smith, P., López-Castro, L., Robinson, S., Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40 <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/87794>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull*, 133, 65– 94 <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Sukor, M. S. M., Panatik, S. A., Noordin, N. F. (2020). The Influence of Humor Styles on The Sense of Belonging among University Students. *J Sains Human*, 12(1), 46-50. <https://doi.org/10.11113/sh.v12n1.1620>
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., and Dweck, C. S. (2013). An implicit theory of personality intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Child Development*, 84(3), 970-988. doi: 10.1111/cdev.12003
- Zamani, M., & Talepasand, S. (2017). The Effect of Multidimensional Motivational- Behavioral Interventions on Achievement Motivation, Academic Performance and Motivation of 7th-grade students. *New Educational Approaches*, 12(1), 92-109. [In Persian] doi: 10.22108/nea.2017.21753
- educational vitality, feeling of belonging to the school, the motivation of academic achievement among male and female students of secondary schools in Ilam. *Journal of Research in Educational Systems*, 12(Special Issue), 1085-1104. [In Persian]. https://www.jiera.ir/article_65043.html
- Mirzaei, M., Gharraee, B., & Birashk, B. (2013). The Role Of Positive And Negative Perfectionism, Self-Efficacy, Worry And Emotion Regulation In Predicting Behavioral And Decisional Procrastination. *Iranian Journal Of Psychiatry And Clinical Psychology*, 19(3 (74)), 230-240. [In Persian] <https://sid.ir/paper/16984/en>
- Mohebbi, M. & Mirnasab, M. (2018). The Protective Role of School Bonding against Risk of School Bullying and Victimization: A Review Study. *Journal title*, 5 (37), 120-138. [In Persian] <http://erj.khu.ac.ir/article-1-326-fa.html>
- Mykkestad, I & Straiton, M. (2021). The relationship between self-harm and bullying behavior: results from a population-based study of adolescents. *BMC Public Health*, 21(1), 524. doi 10.1186/s12889-021-10555-9.
- Pabian, S., Dehue, F., Völlink, T., Vandebosch, H. (2021). Exploring the perceived negative and positive long-term impact of adolescent bullying victimization: A cross-national investigation. *Aggressive Behavior*. PMID 34729796 DOI: 10.1002/ab.22006
- Petrucchi, F., Marcionetti, J., Castelli, L. (2022). Sense of School Belonging: The Illusion of a School-Size Effect. *Youth*, 2, 457-468. <https://doi.org/10.3390/youth2040033>
- Pooragha Roodbarde, F., Talepasand, S., Rahimian Boogar, I. (2017). The Effect of Multidimensional Motivation Interventions on Cognitive and Behavioral Components of Motivation: Testing Martin's Model. *Iran J Psychiatry*, 12(2), 118-127 <https://ijps.tums.ac.ir/index.php/ijps/article/view/1038>
- Sabramani, V., Idris, I. B., Ismail, H., Nadarajaw, T., Zakaria, E., Kamaluddin, M. R. (2021). Bullying and



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 62, 2023
Pp. 19-33

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received September 19,
2022
Received in revised form
November 06, 2023
Accepted November 18,
2023
Published Online
November 22, 2023

Keywords:
Social skills,
Hidden curriculum,
Grounded theory

Representation of the Process of Formation of Social Skills of Primary School Students Based on the Hidden Curriculum

Siamand Ghaderi¹ | Firooz Mahmoodi² | Yosef Adib³ |
Ali Imanzadeh⁴

1. Ph.D. Student of Curriculum Planning, Tabriz University, Iran. E-mail: syamandsablax@gmail.com
2. *Corresponding Author*, Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz University, Iran. E-mail: firoozmahmoodi@tabrizu.ac.ir
3. Professor of Educational Sciences Department, Tabriz University, Iran. E-mail: adib@tabrizu.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz University, Iran. E-mail: aliimanzadeh@tabrizu.ac.ir

ABSTRACT

Objective: Social skills are developed through exposure to social environments and a part of the education process that is implicit and unteachable (hidden curriculum) available to learners. This study aimed to represent the formation process of social skills in primary school students with the focus on hidden curriculum.

Methods: Therefore, a semi-structured interview was conducted using a qualitative method based on the Foundation's data theory, using a targeted sampling of 15 elementary school teachers in Mahabad city, until the theoretical saturation of the data. Data analysis was also done by continuous comparison method, through open, central and selective coding in the form of 9 general categories and 23 sub-categories under Max Kyuda version 2020 software. The data pattern of the foundation in this study was depicted through the graphic model (outputs of Max Kyuda).

Results: The final model in the form of contextual factors includes; family, school and peers, process factors including; interaction with the environment, skill learning, changing and modifying behavior and training methods and consequent factors; including desirable social skills and undesirable social skills were extracted and categorized based on the three elements of the Strauss and Corbin (2008) model.

Conclusion: The results showed that social skills in students is a multi-dimensional process that requires a comprehensive and multi-faceted look at the educational system in the form of open curricula with an emphasis on the hidden curriculum and its functions (structure of educational centers, social atmosphere and family).

Cite this article: Ghaderi, S., Mahmoodi, F., Adib, Y., manzadeh, A. (2023). Representation of the Process of Formation of Social Skills of Primary School Students Based on the Hidden Curriculum. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(62), 19-33. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.415302.3044>



© The Author(s) **Publisher:** Iranian Educational Research Association
DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.385047.2912>



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۰، ۱۴۰۲
ص ۳۳-۱۹

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۲۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۸/۳۰

واژه‌های کلیدی:

برنامه درسی پنهان،

مهارت‌های اجتماعی،

نظریه زمینه‌ای

بازنمایی فرایند شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی با محوریت برنامه درسی پنهان

سیامند قادری^۱ | فیروز محمودی^۲ | یوسف ادیب^۳ | علی ایمان زاده^۴

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تبریز. رایانامه: syamandsablax@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز. رایانامه: firoozmahmoodi@tabrizu.ac.ir

۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز. رایانامه: adib@tabrizu.ac.ir

۴. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز. رایانامه: aliimanzadeh@tabrizu.ac.ir

چکیده

هدف: مهارت‌های اجتماعی از طریق مواجهه با محیط‌های اجتماعی و بخشی از فرایند آموزش که به صورت ضمنی و غیرقابل تدریس (برنامه درسی پنهان) در دسترس فراگیران قرار می‌گیرد توسعه می‌یابد. این مطالعه در صدد، بازنمایی فرایند شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی با محوریت برنامه درسی پنهان انجام شد.

روش: لذا از روش کیفی به شیوه نظریه داده بنیاد با بهره‌گیری از نمونه‌گیری هدفمند از ۱۵ نفر آموزگار دوره ابتدایی شهر مهاباد تا اشباع نظری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته به عمل آمد. تحلیل داده‌ها نیز به روش مقایسه مداوم، به واسطه کدگذاری باز، محوری و انتخابی در قالب ۹ مقوله کلی و ۲۳ مقوله فرعی تحت نرم‌افزار مکس کیودا نسخه ۲۰۲۰ انجام پذیرفت. الگوی داده بنیاد در این بررسی از طریق مدل گرافیکی (خروجی‌های مکس کیودا) به تصویر کشیده شدند.

یافته‌ها: الگوی نهایی در قالب عوامل زمینه‌ای شامل؛ خانواده، مدرسه و همسالان، عوامل فرایندی شامل؛ تعامل با محیط، مهارت‌آموزی، تغییر و اصلاح رفتار و روش‌های آموزش و عوامل پیامدی؛ شامل مهارت‌های مطلوب اجتماعی و مهارت‌های نامطلوب اجتماعی استخراج و بر اساس عناصر سه‌گانه مدل Strauss and Corbin (2008) دسته‌بندی شدند.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان فرایندی چندبعدی بوده که نیازمند نگاهی جامع و چندسویه به نظام آموزشی در قالب برنامه‌های آشکار درسی با تأکید بر برنامه درسی پنهان و کارکردهای آن (ساختار مراکز آموزشی، جو اجتماعی و خانواده) است.

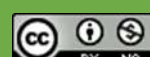
استناد به این مقاله: قادری، سیامند، محمودی، فیروز، ادیب، یوسف، و ایمان زاده، علی. (۱۴۰۲). ب. بازنمایی فرایند شکل‌گیری

مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی با محوریت برنامه درسی پنهان. پژوهش در نظام‌های

آموزشی، ۱۷ (۶۲)، ۳۳-۱۹. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.415302.3044>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

نظام‌های آموزشی نقش بنیادی در مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در سنین ابتدایی دارند. لذا جهت آماده‌سازی و پرورش این مهارت‌ها شایسته است با درگیرکردن آنان در فرایند انجام فعالیت‌های عملی، تبادل دیدگاه‌ها و بحث گفتگو پیرامون هر یک از موضوعات درسی و غیردرسی در راستای تحقق این مهم گام برداشته و کلیه برنامه‌ها منطبق بر نیازهای روزمره و زندگی واقعی آن‌ها باشد (حجتی و همکاران، ۱۴۰۰). نهاد تعلیم و تربیت به لحاظ کارکردهای خطیرش شایسته توجه و کندوکاو در زوایای آشکار و پنهان آن است. انتظار بر این است که دانش‌آموزانی که تحت آموزش‌های خاصی قرار گرفته و در معرض پیام‌ها و ارزش‌های مشخصی که از سوی مدیریت کلان، برنامه‌ریزی شده است قرار گرفته‌اند، هنگام ورود به اجتماع به این ارزش‌ها وادار باشند؛ اما متأسفانه بروز رفتارهایی مغایر با آنچه به صورت رسمی در دستور کار مدارس قرار داشته بسیار مشهود بوده و مایه نگرانی نسبت به کارآمدی سیستم تعلیم و تربیت شده است (فلاح و علیخانی، ۱۳۹۶). مهارت‌های اجتماعی مجموعه رفتارهای آموخته‌شده و موردپذیرشی است که فرد را توانا می‌سازد با دیگران رابطه مؤثر و مفید داشته باشد و از رفتارهای نامعقول اجتماعی خودداری کند. به‌طورکلی عوامل مختلفی مانند خانواده، مدرسه، گروه دوستان، رسانه‌های جمعی و جامعه در یادگیری مهارت‌های اجتماعی نقش دارند (Elliott & Gresham, 2005). فقدان مهارت‌های اجتماعی می‌تواند آثار مثبت و منفی متفاوتی بر روی دانش‌آموزان از جمله مشکلات رفتاری در مدرسه، بزهکاری، طرد همسالان، مشکلات عاطفی، دشواری در دوست‌یابی، پرخاشگری، مشکلات در روابط بین‌فردی، خودپنداره ضعیف، افت تحصیلی، داشته باشد (نجات، ۱۳۹۸).

Eisner و همکاران به نقل از مهرمحمدی (۱۳۸۷) بر این عقیده‌اند که برنامه درسی آشکار بخش کوچکی از آن چیزی است که مدارس آموزش می‌دهند. لذا، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه درسی باید متوجه مسئولیت خطیر خود باشند زیرا که به‌طور هم‌زمان هم برنامه درسی آشکار را طراحی و اجرا

می‌کنند و هم زمینه ایجاد برنامه درسی پنهان را فراهم می‌کنند (میرعرب رضی و اکبری، ۱۳۹۶). برنامه درسی پنهان، برنامه‌ای ضمنی است که جنبه‌های تصادفی، اتفاقی و طراحی نشده تعلیم و تربیت را در برمی‌گیرد. بر این اساس، وظیفه مهم برنامه‌ریزان درسی، تجزیه و تحلیل کارکردهای (ماهیتی، کارکردنکر، ابعادی، عاملی و سطح‌نکر) برنامه درسی پنهان بر اساس و سطوح هر یک از این کارکردها است تا در کارآمدی کل یک مؤسسه تربیتی مؤثر واقع شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). تبعات کنکاش در کارکردهای برنامه درسی پنهان را باید در مجموعه‌ای از موقعیت‌های یادگیری غیررسمی مانند، ساختار مراکز آموزشی، جو اجتماعی و کشش‌های متقابل میان اعضای مراکز آموزشی و تصورات و زمینه‌های موقعیتی فراگیران نسبت به معلمان و معلمان نسبت به فراگیران جستجو نمود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴).

عظیمی و سلیمانی (۱۴۰۰) نشان دادند که در کتاب‌های درسی ایران به مؤلفه‌های مقایسه و طبقه‌بندی، مهارت کاربرد ابزار و مهارت برقراری ارتباط و در روسیه به مؤلفه‌های مشاهده و تفسیر یافته‌ها و نتیجه‌گیری بیشتر توجه شده است (مامی و امیریان، به نقل از عموقدیری و همکاران، ۱۳۹۹) نشان دادند که نمایش خلاق بر سازگاری اجتماعی و قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. احسانگر (۱۳۹۸) دریافت که برنامه درسی پنهان (در قالب مؤلفه جو اجتماعی مدرسه) با خلاقیت رابطه مثبت دارد. همچنین، برنامه درسی پنهان با مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی مناسب، رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و برتری رابطه مثبت و معنادار قوی داشت. نعمتی (۱۳۹۳) نشان داد که ابعاد شناختی، اجتماعی، فیزیکی و سازمانی برنامه درسی پنهان ناشی از هوشمندسازی مدارس پیامدهای مثبت و منفی زیادی به ترتیب بر روش تدریس، ارزشیابی و زمان‌بندی دروس، روابط انسانی، فضای فیزیکی و قوانین و مقررات مدرسه داشته است. فروتنیان شهر بابکی (۱۳۹۲) در تحقیق خود، نشان داد، بین برنامه درسی پنهان و تمامی مؤلفه‌های آن با فرایند یادگیری نیز رابطه وجود دارد.

علیجان‌پور فوکلائی (۱۳۹۲) در پژوهش خود بیان داشت که طرز رفتار معلم و مسئولین در شیوه رسیدگی به مسائل

روش

رویکرد پژوهش حاضر، کیفی و راهبرد آن نظریه داده بنیاد است. پژوهشگر در صدد تدوین مدلی برای بازنمایی فرایند شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با استناد به مدل پارادایمی Strauss and Corbin (2008) مبتنی بر عوامل زمینه‌ای، فرآیندی و پیامدها و مقوله محوری است. مشارکت‌کنندگان شامل کلیه آموزگاران دوره دوم ابتدایی شهرستان مهاباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰. معیارهای انتخاب شامل؛ الف) داشتن تجربه تدریس بالای ۱۵ سال، چراکه از تجربه زیسته بالاتری از بودن با دانش-آموزان برخوردارند و بر اساس رتبه‌بندی معلمان دارای رتبه استاد معلم هستند که این رتبه نشانگر بالاترین دانش و تجربه در بین معلمان است. ب) داشتن مدرک تحصیلی کارشناسی و بالاتر در رشته تحصیلی آموزش ابتدایی، علوم تربیتی و یا روان‌شناسی ج) دارای حداقل ۴۰ سال سن، چراکه این سن حداقل سن موردنیاز معلمان برای دریافت رتبه استاد معلمی است. شیوه نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند بود و این فرایند تا به اشباع رسیدن مقولات ادامه یافت. فرایند کار بدین‌صورت بود که داده‌های مستخرج با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته از آموزگاران به‌صورت خط به خط مورد کدگذاری باز قرار گرفتند و به‌منظور کشف مفاهیم از کدهای زنده استفاده شد. سپس در مرحله فرایند کدگذاری محوری، مقولات انتزاعی‌تر کشف شد و پس از کدگذاری محوری در مرحله کدگذاری انتخابی پژوهشگر روابط توصیفی از پدیده محوری را بیان کرد. در این بخش همانند کدگذاری باز و محوری، پدیده اصلی به سایر مقوله‌ها مرتبط گردید. بعد از انتخاب مقوله اصلی، مدل پارادایمی نهایی در راستای پاسخ به سؤالات (۱ و ۲ و ۳) تحقیق با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا نسخه ۲۰۲۰ ترسیم شد.

انضباطی، روش تدریس فعال، نوع آداب معاشرت همکلاسی‌ها و کارکنان مدرسه به‌عنوان برنامه درسی پنهان در رشد اجتماعی دانش‌آموزان نقش دارد. دهقانی (۱۳۸۹) نشان داد که میزان مهارت‌های اجتماعی در کتاب تعلیمات اجتماعی مجموعاً در حد متوسط و متوسط به پایین است و تعداد و درصد مقوله‌های مهارت‌های اجتماعی در کتاب پایه سوم بیشتر از کتاب پایه چهارم و کتاب پایه چهارم بیشتر از کتاب پایه پنجم. علیخانی و مهرمحمدی (۱۳۸۴) دریافتند که بین پیامدهای قصد نشده در مدارس با جو اجتماعی باز و بسته دخترانه و پسرانه تفاوت وجود دارد.

Yu و همکاران (2023) رابطه معنی‌دار فضای مدرسه با ارتقای سطح عزت‌نفس در دانش‌آموزان گزارش کردند. Ito و همکاران (2022) بیان داشتند آموزش دوره ابتدایی به‌عنوان مکانی برای اجتماعی شدن اولیه، نقش مهمی در شکل‌گیری ترجیحات اجتماعی مادام‌العمر ایفا می‌کند. Maria Antonia Casanova (2020) بیان کرد که برنامه درسی پنهان از سویی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا مهارت‌های اجتماعی را از طریق فعالیت‌های فوق‌برنامه توسعه دهند. از سویی نیز می‌تواند هنجارهای اجتماعی منفی را تقویت کند Chen و همکاران (2019) بیان داشتند، دانش‌آموزانی که از توانمندی و مهارت‌های اجتماعی بالاتر برخوردارند نسبت به آینده خوش‌بین‌تر و امیدوارتر بوده و در غلبه بر چالش‌ها مقاومت بالاتری را نشان خواهند داد. به اسناد اثرگذاری برنامه درسی پنهان در شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی بوده و کم‌توجهی مبنی بر توزیع نامتقارن مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در لایه‌لای محتوی کتب درسی در نظام آموزشی، پژوهشگر بر آن است تا درصدد پاسخگویی به سؤال اصلی تحقیق، یعنی «عوامل زمینه‌ای، فرآیندی و پیامدهای شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی با محوریت برنامه درسی پنهان کدام‌اند؟» برآید.

جدول ۱.

مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	جنسیت	تحصیلات	سابقه کار	وضعیت تأهل	پایه تحصیلی	پست سازمانی فعلی
۱	مرد	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی	۱۶	متاهل	ششم ابتدایی	آموزگار مدرسه
۲	مرد	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی	۱۸	متاهل	ششم ابتدایی	آموزگار مدرسه
۳	مرد	دکتری روان‌شناسی تربیتی	۳۲	متاهل	پنجم ابتدایی	آموزگار مدرسه
۴	زن	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی	۲۵	متاهل	چهارم ابتدایی	آموزگار مدرسه
۵	مرد	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی	۳۰	متاهل	چهارم ابتدایی	آموزگار مدرسه
۶	مرد	کارشناسی علوم تربیتی	۲۸	متاهل	چهارم ابتدایی	آموزگار مدرسه
۷	مرد	کارشناسی علوم تربیتی	۲۰	متاهل	پنجم ابتدایی	آموزگار مدرسه
۸	مرد	کارشناسی علوم تربیتی	۲۹	متاهل	پنجم ابتدایی	آموزگار مدرسه
۹	مرد	دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی	۱۷	متاهل	پنجم ابتدایی	آموزگار مدرسه
۱۰	زن	کارشناسی علوم تربیتی	۲۹	متاهل	چهارم ابتدایی	آموزگار مدرسه
۱۱	زن	کارشناسی علوم تربیتی	۲۴	متاهل	چهارم ابتدایی	آموزگار مدرسه
۱۲	زن	کارشناسی آموزش ابتدایی	۲۹	متاهل	ششم ابتدایی	آموزگار مدرسه
۱۳	مرد	کارشناسی علوم تربیتی	۲۸	متاهل	ششم ابتدایی	آموزگار مدرسه
۱۴	مرد	کارشناسی آموزش ابتدایی	۲۸	متاهل	ششم ابتدایی	آموزگار مدرسه
۱۵	مرد	کارشناسی ارشد علوم تربیتی	۲۹	متاهل	پنجم ابتدایی	آموزگار مدرسه

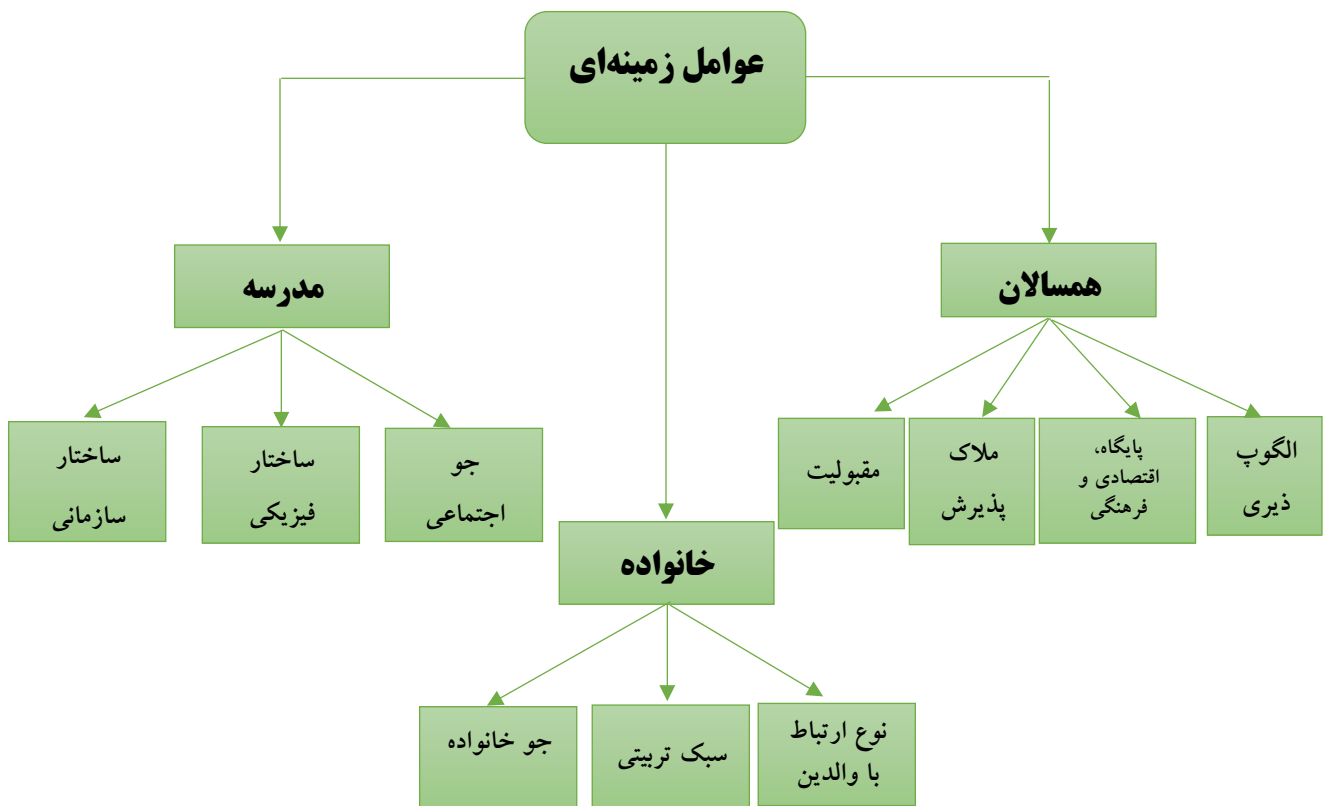
یافته‌ها

سؤال اول پژوهش: عوامل زمینه‌ای شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی با محوریت برنامه درسی پنهان کدام‌اند؟

جهت تعیین اعتبار درونی، یافته‌های اولیه در اختیار مصاحبه‌شوندگان جهت بررسی و بازبینی قرار گرفت. برای تعیین قابلیت اطمینان از صاحب‌نظران و بازخوردهایشان استفاده شد، ضمناً جهت انتقال‌پذیری و تأییدپذیری در استخراج کدها و نمونه‌گیری دقت لازم به عمل آمد و از نظر اساتید بهره لازم گرفته شد.

شکل ۱.

عوامل زمینه‌ای شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی با محوریت برنامه درسی پنهان



جدول ۲.

کدها (مفاهیم) شناسایی شده از مصاحبه با آموزگاران (مشارکت‌کنندگان) مربوط به سؤال اول پژوهش

مصحح	کدها
۱ م	وقت گذراندن با والدین، گفت‌وگو با آرامش، متانت و احترام با والدین، کمک به والدین در انجام امور، ابراز علاقه به والدین، صحبت کردن با مهربانی، صبر و حوصله با والدین
۲ م	انتقادپذیر بودن در مقابل والدین، والدین و دوستان خود را مقابل هم قرار ندادن، صبور بودن با والدین، بحث استدلالی نکردن با والدین غیرمنطقی، توجه کردن به حرف‌های والدین منطقی
۳ م	میزان مقبولیت رهبر گروه، میزان تبعیت از رهبر گروه، میزان پیوند همسالان در گروه، میزان اثرگذاری دوستان از هم و بر هم در گروه، گرایش‌های مذهبی افراد در گروه
۴ م	ارزش‌های حاکم بر مدرسه، روش‌های اجرایی بخشنامه‌ها، فرهنگ موجود در مدرسه، نظارت مدیر و معاونان مدرسه بر عملکرد معلمان
۵ م	داشتن روابط عاطفی با والدین، پدرسالاری در خانواده، مادر سالاری در خانواده، ارزش‌های حاکم بر خانواده، توجه به نیازهای آموزشی فرزندان، توجه به نیازهای رفاهی فرزندان، شیوه‌های کنترل فرزندان، الگوهای رفتاری کلامی والدین، ارزش‌های مذهبی، فرهنگی والدین
۶ م	ارتباط بین کادر اداری و آموزشی، ارتباط بین کارکنان و دانش‌آموزان، ارتباط بین کادر آموزشی و دانش‌آموزان، ارتباط بین معلمان با هم، ارتباط بین والدین و کارکنان مدرسه، جو روانی، اجتماعی کلاس و مدرسه، ارتباط صمیمی و گرمی با فرزندان، تعیین مرزها و محدودیت‌های رفتاری برای فرزندان،
۷ م	نوع ابراز وجود در جامعه، نوع بیان احساسات، نوع پاسخ‌دهی به احساسات، نوع تصمیم‌گیری، انجام امورات تحصیلی، انجام مهارت‌های فردی، ایفای نقش جنسیتی، یادگیری‌های اجتماعی
۸ م	ملاحظات فرهنگی، اجتماعی و مذهبی در طراحی فضای مدرسه، رنگ‌آمیزی فضای مدرسه، کلاس و راهروها و دیوارها، انطباق فضای مدرسه با استانداردهای جهانی آموزش،

مصحح	کدها
۹ م	نوع چیدمان میز و نیمکت، جنس نوشت‌افزار و کتب درسی، نوع مدرسه (دولتی، شاهد، تیزهوشان، غیرانتفاعی، نمونه مردمی و ...)، برخورداری از (کتابخانه، سالن و محوطه ورزشی، سایت اینترنتی، سالن اجتماعات و ...)، موقعیت جغرافیایی مدرسه (بالا شهر-پایین شهر-متوسط)
۱۰ م	روش مدیریت کلاس درس، سبک مدیریت مدرسه، تفویض اختیار و آزادی عمل به معلمان و دانش‌آموزان، برخوردهای تربیتی معلمان، برخوردهای تربیتی عوامل اجرایی مدرسه، سیستم پاداش و تقویت در مدرسه و کلاس درس، تنبیه دانش‌آموزان خاطی، نحوه اجرای قوانین و مقررات مدرسه
۱۱ م	بیان مثبت درخواست‌های خود برای فرزندان، مشخص نمودن معیارهای در مورد اینکه چه کاری قابل قبول است و چه کاری نیست، تقویت مثبت، تقویت منفی
۱۲ م	هوشمند بودن، برخورداری از موقعیت اجتماعی، با استعداد بودن، شکل ظاهری (تیپ، مو، خوش تیپی و ...)، نوع پوشش (لباس، مد و ...)، زبان (تکیه‌کلام، سخنوری و ...)، انعطاف‌پذیری، خوش خلقی، محبوبیت، نفوذ در دیگران
۱۳ م	داشتن انتظارات کم از فرزندان، عدم مداخله در کارهای روزانه فرزندان، عدم صمیمیت با فرزندان، داشتن توقعات زیاد از فرزندان، اعمال تکنیک‌های انضباطی
۱۴ م	ارزش‌های حاکم بر گروه، وضعیت اقتصادی گروه، وضعیت فرهنگی گروه، تعداد دوستان در گروه، ویژگی‌های اخلاقی همسالان، ویژگی‌های اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی رهبر گروه
۱۵ م	استفاده از تنبیه و تهدید برای برآورده شدن انتظارات، داشتن توقعات کم از فرزندان برقراری رابطه دوستانه‌ای با فرزندان

جدول ۳.

دسته‌بندی مفاهیم شناسایی‌شده در قالب مقوله‌های اصلی و زیر مؤلفه‌های عوامل زمینه‌ای

مقوله اصلی (مؤلفه‌ها)	مفاهیم شناسایی‌شده (زیر مؤلفه‌ها)	مشارکت‌کنندگان
خانواده	نوع ارتباط با والدین - سبک تربیتی - جو خانواده	م ۱، م ۲، م ۵، م ۱۱، م ۱۳، م ۱۵
مدرسه	جو اجتماعی - ساختار فیزیکی - ساختار سازمانی	م ۴، م ۶، م ۸، م ۹، م ۱۰
همسالان	مقبولیت - ملاک پذیرش - الگوپذیری - پایگاه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی	م ۳، م ۷، م ۱۲، م ۱۴

مدرسه: (جو اجتماعی، ساختار فیزیکی و سازمانی)

مشارکت‌کننده (۸) بیان داشت که وضعیت ظاهری کارکنان مدرسه، نحوه ارتباط بین معلمان، نظارت مدیر و معاونان مدرسه بر مهارت‌های اجتماعی اثرگذار است.

مشارکت‌کننده (۶) نیز بر این باور بود که نحوه ارتباط بین معلمان، نحوه اجرای قوانین و مقررات مدرسه، ظاهر فیزیکی مدرسه، وجود امکانات آموزشی مدرسه، نوع چیدمان میز و نیمکت مدرسه تعیین‌کننده نوع مهارت‌های اجتماعی است.

همسالان: (مقبولیت، ملاک پذیرش، الگوپذیری و پایگاه اقتصادی و اجتماعی)

مشارکت‌کننده (۳) می‌گوید که در سنین نوجوانی، پذیرش در جمع دوستان، رفاقت‌ها و روابط بین فردی با همسالان اهمیت ویژه‌ای دارد.

خانواده: (نوع ارتباط با والدین، سبک تربیتی و جو خانواده)

یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید (۱) «خانواده نقش مهمی در شکل‌گیری شخصیت کودک از ابتدای وجود دارد، زمانی که کودک در خانواده به دنیا می‌آید رشد و پرورش پیدا می‌کند و وارد محیط‌هایی با مقیاس بزرگ‌تر میشه لذا در این بین خانواده و نوع رابطه والدین با فرزندان نقش و کارکرد بسیار مهمی دارد».

مشارکت‌کننده (۵) معتقد است که «کودک به شدت از والدین خود تأثیر می‌پذیرند. هر چه ارتباط والدین با فرزند بهتر و صمیمی‌تر باشد همانندسازی فرزند با والدین بیشتر می‌شود».

مشارکت‌کننده (۱۳) نیز باور دارد که «سبک تربیتی، عامل اصلی جامعه‌پذیرشدن کودک در سال‌های حساس و اولیه زندگی است».

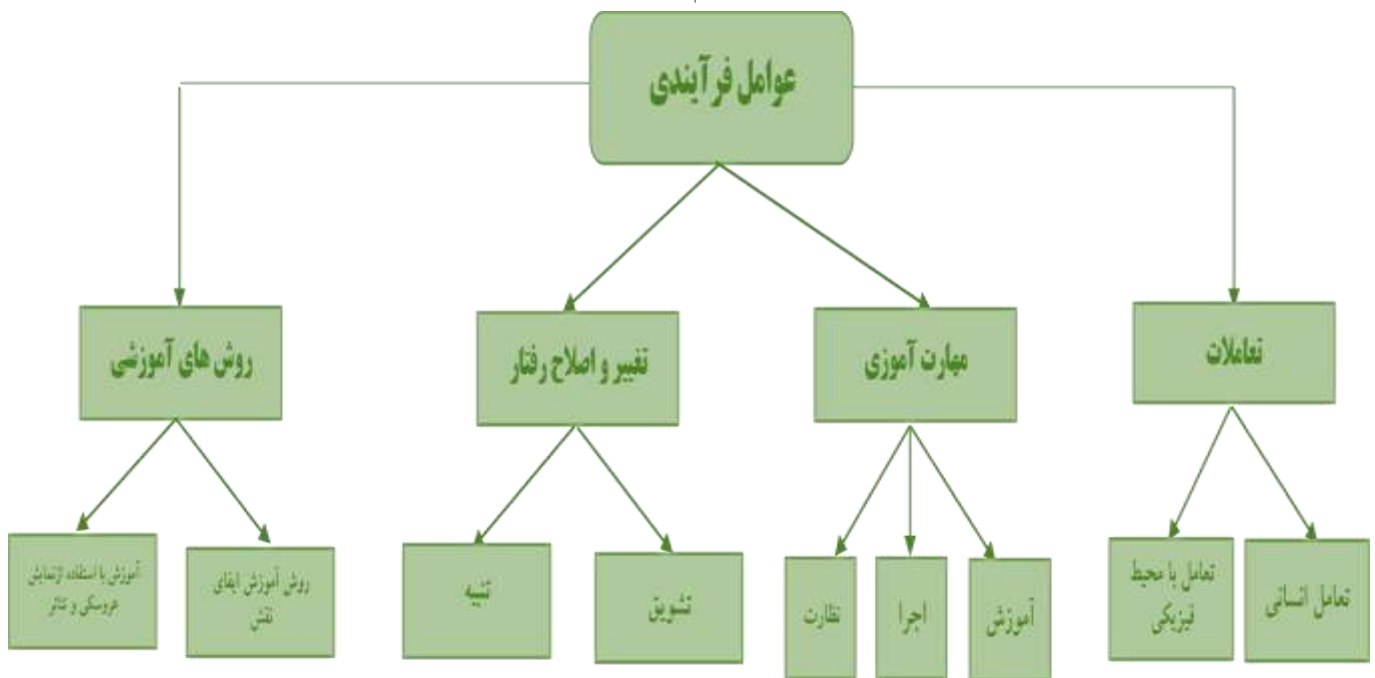
سؤال دوم پژوهش: عوامل فرایندی شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی با محوریت برنامه درسی پنهان کدام‌اند؟

مشارکت‌کننده (۱۲) نیز ادعا می‌کند که کودکان از طریق سر مشق‌دهی اعمالی که قابل تقلید است بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند.

مشارکت‌کننده (۷) بیان داشت که نوع و میزان رابطه با دوستان، تعداد دوستان صمیمی، وضعیت اقتصادی دوستان بر مهارت‌های اجتماعی تأثیر دارد.

شکل ۲.

عوامل فرایندی شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی با محوریت برنامه درسی پنهان



جدول ۴.

کدها (مفاهیم) شناسایی شده از مصاحبه با آموزگاران (مشارکت‌کنندگان) مربوط به سؤال دوم پژوهش

مصحبه	کدها
۱ م	اجرای تئاتر پیرامون مهارت‌های اجتماعی خارج از چارچوب برنامه درسی رسمی (رفتارهای تحصیلی، مهارت‌های تحصیلی، مهارت‌های یادگیری، مهارت‌های زندگی، قوانین و مقررات اجتماعی، کسب‌وکار در جامعه، شغل یابی، آداب و رسوم اجتماعی، آیین‌نامه انضباطی مدارس، خانه‌داری، کودکیاری، آشپزی، راهنمایی و رانندگی، آداب معاشرت در خانواده و جامعه، پرسشگری، ابراز وجود در جمع)
۲ م	محروم نمودن دانش‌آموزان از توجه عاطفی، نبود تعامل چهره به چهره، وجود کلاس‌ها و رفتارهای خشک و بی‌روح، محیط‌های مملو از تنش و استرس
۳ م	استفاده از دانش‌آموزان در خصوص ایفای نقش، پیرامون آموزش مفاهیم ایثار، بخشش، فداکاری، جرئت ورزی، حلی مسئله، قدرت تصمیم‌گیری، اعتماد به نفس و سایر مهارت‌های اجتماعی برگرفته از محتوای برنامه‌های درسی رسمی (تاریخ، علوم اجتماعی، تعلیمات دینی، هدیه‌های آسمانی و...)
۴ م	عملیاتی کردن مهارت‌های اجتماعی خارج از چارچوب برنامه درسی رسمی (هویت‌یابی، رهبری، تصمیم‌گیری، حل مسئله، کنترل خشم، همنوایی گروهی، سازگاری اجتماعی و...) به واسطه ایفای نقش از طریق اجرای سرود، گردش علمی و بازدید
۵ م	انجام مهارت‌ها بدون اجبار و دادن پاداش، تکرار مهارت‌ها در مواقع دیگر روز یا در هفته‌های بعد و تقویت مثبت، فراهم نمودن محیطی مملو از آرامش و امنیت جهت بروز رفتارهای نیک و مثبت تقویت مهارت‌های درست،
۶ م	اجرای نمایش عروسکی پیرامون مهارت‌های اجتماعی خارج از چارچوب برنامه درسی رسمی (شغل یابی، آداب و رسوم اجتماعی، آیین‌نامه انضباطی مدارس، خانه‌داری، کودکیاری، آشپزی، راهنمایی و رانندگی، آداب معاشرت در خانواده و جامعه، پرسشگری، ابراز وجود در جمع)

مصاحبه	کدها
م ۷	تعامل دانش‌آموزان با آموزگاران، تعامل دانش‌آموزان با کادر اداری مدرسه، تعامل دانش‌آموزان با کادر آموزشی مدرسه
م ۸	مشاهده مهارت‌های دانش‌آموزان، مقایسه مهارت‌های دانش‌آموزان با هم از ناحیه معلم، مهارت‌ها را پس از توضیح از طرف معلمان انجام می‌دهند، تمرین مهارت‌ها در موقعیت‌ها و فرصت‌هایی که پیش می‌آید، تکرار فعالیت‌ها و نمایش‌ها زیر نظر مربی
م ۹	تعامل دانش‌آموزان با والدین، تعامل دانش‌آموزان با هم، تعامل با کودکان و اهل محله
م ۱۰	الگوسازی، انجام مهارت به صورت مستقل، اجرای مهارت
م ۱۱	آموزش مهارت، بحث در خصوص مهارت، افزایش حساسیت درباره مهارت، دادن آگاهی درباره مهارت
م ۱۲	حذف رفتارهای خرابکارانه، فراهم نمودن جو باز و منعطف در کلاس‌های درس و مدرسه، آموزش روش‌های آرام‌سازی و تنش‌زدایی در قالب کلاس داری میانه‌رو و رفاقت طلب
م ۱۳	رعایت آیین‌نامه انضباطی، رعایت مقررات مربوط به پوشش و حجاب، رعایت مقررات ورود و خروج مدرسه، رفتارهای اجتماعی مناسب با فرهنگ مدرسه، پایبندی به آداب جمعی
م ۱۴	عملیاتی کردن مهارت‌های اجتماعی خارج از چارچوب برنامه درسی رسمی (هویت‌یابی، رهبری، تصمیم‌گیری، حل مسئله، کنترل خشم، همنوایی گروهی، سازگاری اجتماعی و...) به واسطه ایفای نقش از طریق اجرای شرح حال‌نویسی، مسابقات ورزشی، علمی، فرهنگی، بازی‌های محلی، اردو و...
م ۱۵	اجرای نمایش عروسکی پیرامون مهارت‌های اجتماعی خارج از چارچوب برنامه درسی رسمی (رفتارهای تحصیلی، مهارت‌های تحصیلی، مهارت‌های یادگیری، مهارت‌های زندگی، قوانین و مقررات اجتماعی، کسب‌وکار در جامعه)

جدول ۵.

دسته‌بندی مفاهیم شناسایی شده در قالب مقوله‌های اصلی و زیر مؤلفه‌های عوامل فرایندی

مقوله اصلی (مؤلفه‌ها)	مفاهیم شناسایی شده (زیر مؤلفه‌ها)	مشارکت‌کنندگان
تعاملات	تعامل انسانی - تعامل با محیط فیزیکی	م ۷، ۹، ۱۳
مهارت‌آموزی	آموزش - اجرا - نظارت	م ۸، ۱۰، ۱۱
تغییر و اصلاح رفتار	تشویق - تنبیه	م ۲، ۱۲، ۱۵
روش‌های آموزشی	روش آموزش ایفای نقش - آموزش با استفاده از نمایش عروسکی و تئاتر	م ۱، ۳، ۴، ۶، ۱۴، ۱۵

(مثلاً اگر کسی از تو بپرسد می‌خواهی بازی کنی، چه پاسخی می‌دهی؟) در خصوص مهارت‌ها مهم است. مشارکت‌کننده (۱۱) نیز می‌گوید که طراحی تکالیف کلاس در جهت افزایش اطمینان، پذیرش، مشارکت بین دانش‌آموزان، اهمیت دادن به مهارت‌ها و دانش‌های گوناگون در شکل‌گیری مهارت‌ها اهمیت دارد.

تغییر و اصلاح رفتار: (تشویق و تنبیه)

مشارکت‌کننده (۲) می‌گوید که مکانیسم تشویق و تنبیه در تقویت و تثبیت مهارت‌ها در دانش‌آموزان از اهمیت بسزایی برخوردار است.

روش‌های آموزشی: (ایفای نقش و نمایش عروسکی)

مشارکت‌کننده (۶) بیان می‌دارد که روند شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی در مدرسه از طریق برنامه‌های رسمی در قالب محتوی کتب درسی و برنامه‌های غیررسمی مانند

تعاملات: (تعامل انسانی و تعامل با محیط فیزیکی)

مشارکت‌کننده (۹) می‌گوید که روابط دانش‌آموزان با هم، با اولیای آموزشی و با والدین روش‌های تشویق معلمان، نحوه گروه‌بندی و کلاس‌بندی دانش‌آموزان در کلاس درس بر مهارت‌های اجتماعی اثرگذار است.

مشارکت‌کننده (۱۳) نیز معتقد است که وجود امکانات آموزشی مدرسه، نوع چیدمان میز و نیمکت مدرسه، نوع رنگ‌آمیزی مدرسه و نحوه ارتباط رسمی بین کارکنان در شکل‌گیری مهارت‌ها در دانش‌آموزان نقش کلیدی دارد.

مهارت‌آموزی: (آموزش، اجرا و نظارت)

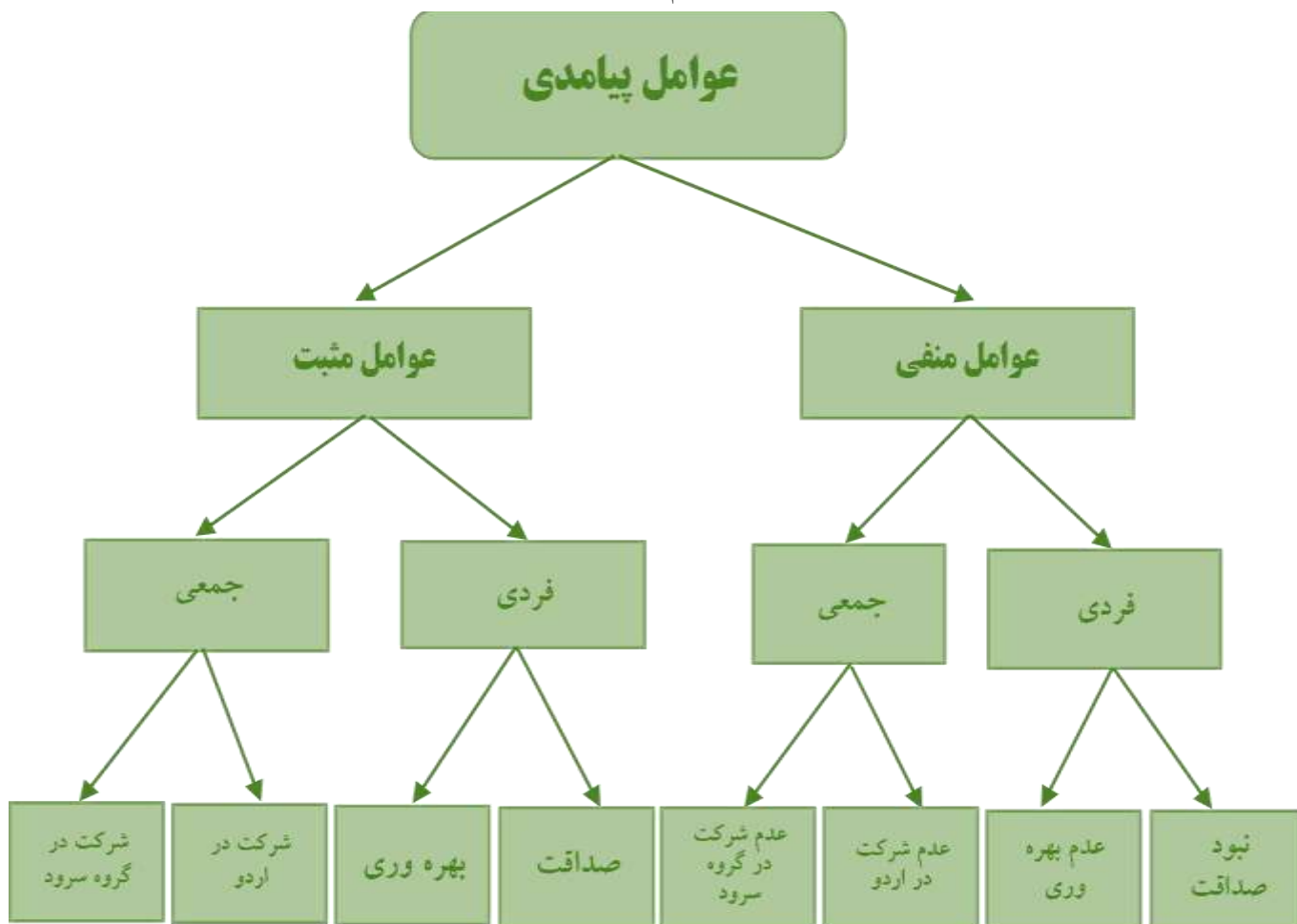
مشارکت‌کننده (۱۰) بیان می‌کند کمک کردن به دانش‌آموزان در به خاطر سپردن رفتارهای آشکار در موقعیت‌های مشخص

سؤال سوم پژوهش: پیامدهای شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی با محوریت برنامه درسی پنهان کدام‌اند؟

فعالیت‌های فوق‌برنامه (اردو، بازدید، مسابقات ورزشی و علمی و فرهنگی، تئاتر) است. مشارکت‌کننده (۱۴) نیز می‌گوید که نشان دادن مهارت‌های اجتماعی از طریق نمایش عروسکی و ایفای نقش برای دانش‌آموزان به واسطه خودشان مهم است.

شکل ۳.

عوامل پیامدی شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی با محوریت برنامه درسی پنهان



جدول ۶.

کدها (مفاهیم) شناسایی شده از مصاحبه با آموزگاران (مشارکت‌کنندگان) مربوط به سؤال سوم پژوهش

مباحثه	کدها
۱ م	افزایش خودپنداره، جرئت ورزی، موفقیت تحصیلی، رشد مهارت‌های تحصیلی، افزایش قدرت تصمیم‌گیری، مسئولیت‌پذیری، عزت‌نفس بالا
۲ م	عدم استقلال، عدم احترام به قانون، نبود آزادمنشی، عدم احترام به انسانیت، وظیفه‌شناسی، بله گفتن، فعال نبودن، بدخلقی پرخاشگری، عدم خردورزی، تلاش کمتر، نبود تفکر انتقادی، عدم توسعه دانش، انگیزش پایین عدم رشد شخصی
۳ م	عدم الگوپذیری درست از رسانه، عدم رشد قضاوت اخلاقی، منفعل در امور تحصیلی عدم هویت‌یابی، نبود صداقت
۴ م	کاهش خودپنداره، عدم جرئت ورزی، شکست تحصیلی، عدم رشد مهارت‌های تحصیلی، کاهش قدرت تصمیم‌گیری، عدم مسئولیت‌پذیری، عزت‌نفس پایین، کاهش قدرت حل مسئله، نبود وفاداری و تعهد، عدم رشد هیجانان، عدم کنجکاوی،

مصاحبه	کدها
۵ م	کاهش رفتار پرخطر، رفتار متناسب با سن، رفتار متناسب با جنس، توانایی در برقراری ارتباط، رشد علایق علمی، خلاقیت و ابتکار بالا،
۶ م	وظیفه‌شناسی، نه گفتن، فعال بودن، خوش‌خلقی، کنترل پرخاشگری، خردورزی، تلاش بیشتر، تفکر انتقادی، توسعه دانش، انگیزش بالا، رشد شخصی
۷ م	سازگاری اجتماعی، همنوایی گروهی، مشارکت جمعی، فعالیت گروهی، همدلی و همکاری جمعی، پایبندی به آداب جمعی، شرکت در همایش‌های علمی، شرکت در گردهمایی‌ها،
۸ م	عدم شرکت در انجمن‌های علمی، عدم شرکت در فعالیت‌های ورزشی، عدم شرکت در فعالیت‌های فرهنگی، عدم شرکت در فعالیت‌های علمی عدم شرکت در مراسم دینی، عدم شرکت در اردو، عدم شرکت در بازدیدها
۹ م	شرکت در سمینارها، شرکت در ورزش‌های دسته‌جمعی، شرکت در تشکلات دانش‌آموزی، شرکت در گروه سرود مدرسه، شرکت در تعاونی‌ها
۱۰ م	بهره‌وری، الگوپذیری درست از رسانه، رشد قضاوت اخلاقی، فعال در امور تحصیلی، هویت‌یابی، صداقت
۱۱ م	ناسازگاری اجتماعی، عدم همنوایی گروهی، عدم مشارکت جمعی، نداشتن فعالیت گروهی، عدم همدلی و همکاری جمعی، عدم پایبندی به آداب جمعی، عدم شرکت در همایش‌های علمی، عدم شرکت در گردهمایی‌ها
۱۲ م	شرکت در انجمن‌های علمی، شرکت در فعالیت‌های ورزشی، شرکت در فعالیت‌های فرهنگی، شرکت در فعالیت‌های علمی، شرکت در مراسم دینی، شرکت در اردو، شرکت در بازدیدها،
۱۳ م	عدم شرکت در سمینارها، عدم شرکت در ورزش‌های دسته‌جمعی، عدم شرکت در تشکلات دانش‌آموزی، عدم شرکت در گروه سرود مدرسه، عدم شرکت در تعاونی‌ها
۱۴ م	افزایش رفتار پرخطر، رفتار نامتناسب با سن، رفتار نامتناسب با جنس عدم توانایی در برقراری ارتباط، عدم رشد علایق علمی، نبود خلاقیت و ابتکار، عدم بهره‌وری
۱۵ م	افزایش قدرت حل مسئله، وفاداری و تعهد، رشد هیجانات، رشد کنجکاوی، استقلال رأی، احترام به قانون، آزادمنشی، احترام به انسانیت

جدول ۷.

دسته‌بندی مفاهیم شناسایی شده در قالب مقوله‌های اصلی و زیر مؤلفه‌های عوامل پیامدی

مقوله اصلی (مؤلفه‌ها)	مفاهیم شناسایی شده (زیر مؤلفه‌ها)	مشارکت‌کنندگان
پیامدهای مطلوب (مثبت) مهارت‌های اجتماعی	پیامدهای فردی مهارت‌های اجتماعی پیامدهای جمعی مهارت‌های اجتماعی	م ۱، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۵
پیامدهای نامطلوب (منفی) مهارت‌های اجتماعی	پیامدهای فردی مهارت‌های اجتماعی پیامدهای جمعی مهارت‌های اجتماعی	م ۲، ۳، ۴، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۴

پیامدهای مثبت: (فردی و جمعی)

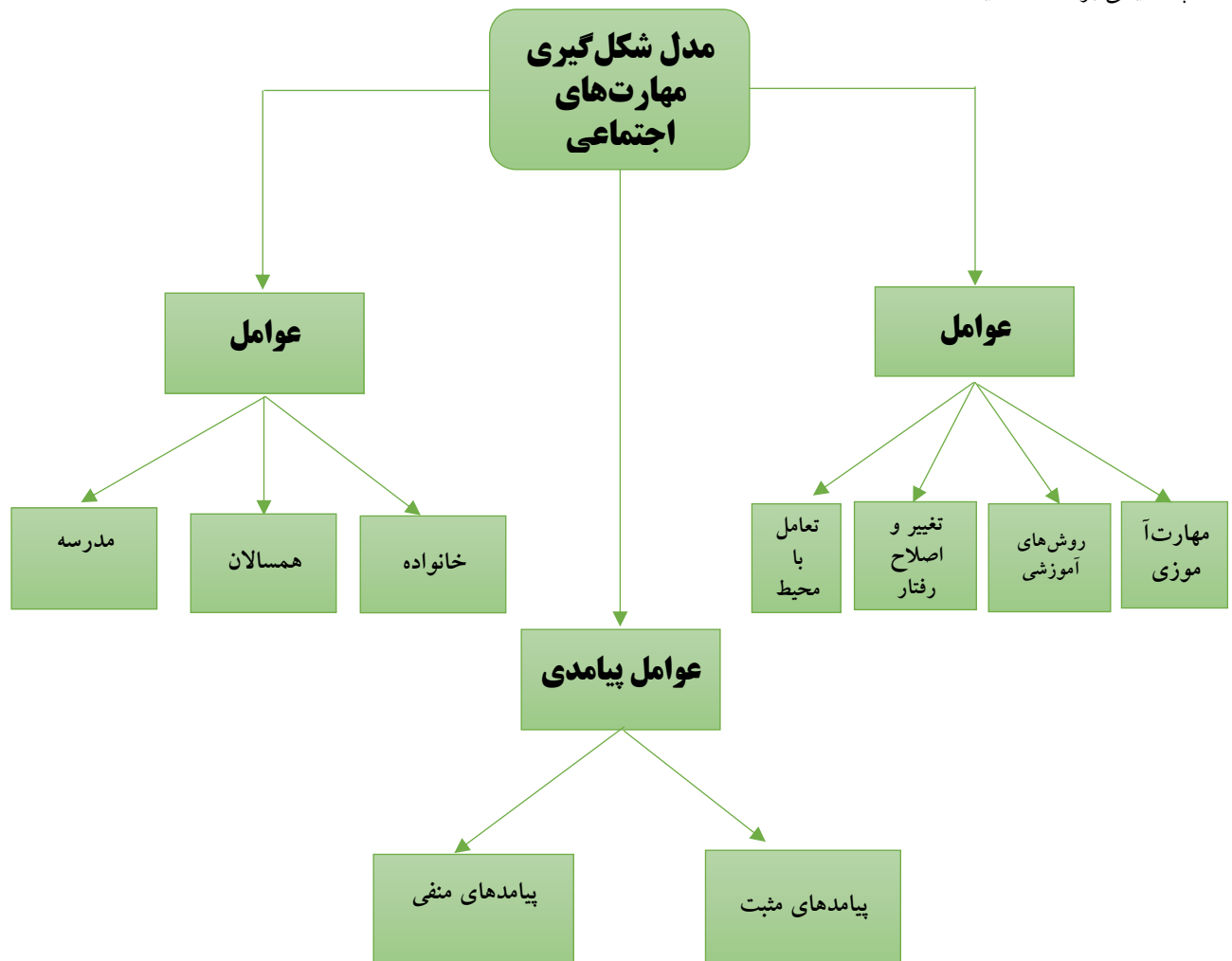
مشارکت‌کننده (۹) می‌گوید که نه گفتن، فعال بودن، خوش‌خلقی، کنترل پرخاشگری، خردورزی، تلاش بیشتر، توسعه دانش، انگیزش بالا، همدلی و همکاری جمعی و پایبندی به آداب جمعی، شرکت در همایش‌های علمی می‌تواند مصداق پیامدهای فردی و جمعی د (مثبت) مهارت‌های اجتماعی باشد.

پیامدهای منفی: (فردی و جمعی)

مشارکت‌کننده (۳) نیز ادعا می‌کند که عدم استقلال، عدم احترام به قانون و منفعل در امور تحصیلی، ناسازگاری اجتماعی، عدم همنوایی گروهی و عدم شرکت در مراسم جزو پیامدهای منفی (فردی و جمعی) مهارت‌های اجتماعی است. مای کلی از مدل پارادایمی برخاسته از یافته‌ها با الهام از یافته‌ها و روابط بین مقولات اصلی با مفاهیم و نقش مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان صفت متغیر مورد مطالعه در این بررسی آن را به‌عنوان پدیده محوری مدنظر قرار داده و مدل مفهومی بر پایه آن به شرح زیر ترسیم گردید.

شکل ۴.

مدل پارادایمی برخاسته از یافته‌ها



بحث

از آنجایی که یادگیری غالباً در موقعیت‌های خاص و دارای مختصات ویژه مانند کلاس درس، مدرسه، خانه، گروه همسالان می‌پذیرد لذا، یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص سؤال اول، متأثر از رویکرد ابعادی، عاملی و سطح نگر بوده و بر اساس رویکرد ماهیتی در طبقه برنامه درسی پنهان به منزله زمینه قرار می‌گیرند. از سویی دیگر نیز با نتایج پژوهش‌های احسانگر (۱۳۹۸)، نجات (۱۳۹۸)، نعمتی (۱۳۹۳) و (Yu et al., 2023) از همسویی برخوردار است، چراکه به مقولات مدرسه، خانواده و همسالان در یافته‌های این تحقیقات و اثرگذاری آن‌ها بر مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان اشاره شده است.

بر اساس نتایج به دست آمده در سؤال دوم پژوهش، تعاملات، مهارت‌آموزی، تغییر و اصلاح رفتار و روش‌های

بر اساس نتایج به دست آمده در سؤال اول پژوهش، مدرسه، خانواده و همسالان به عنوان مقولات اصلی در عوامل زمینه‌ای استخراج شدند. مقوله اصلی مدرسه دارای مقولات فرعی؛ جو اجتماعی، ساختار فیزیکی و سازمانی است. مقوله اصلی خانواده؛ دارای مقولات فرعی؛ نوع ارتباط والدین با فرزندان، سبک تربیتی والدین و جو خانواده است. مقوله اصلی همسالان دارای مقولات فرعی؛ مقبولیت نزد همسالان، ملاک پذیرش از ناحیه همسالان، الگوپذیری از همسالان و پایگاه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی همسالان است. از عوامل زمینه‌ای هستند که در شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذارند.

آموزشی به‌عنوان مقولات اصلی در عوامل فرایندی استخراج شدند. مقوله اصلی تعاملات؛ دارای مقولات فرعی تعامل انسانی و تعامل با محیط فیزیکی است. مقوله اصلی مهارت‌آموزی دارای مقولات فرعی؛ آموزش، اجرا و نظارت است. مقوله اصلی تغییر و اصلاح رفتار دارای مقولات فرعی، تشویق و تنبیه است. مقوله اصلی روش‌های آموزشی دارای مقولات فرعی؛ روش آموزش ایفای نقش و آموزش با استفاده از نمایش عروسکی و تئاتر است که در قالب عوامل فرایندی در شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی موزان دخیل هستند.

چون برنامه درسی پنهان شامل انتقال ضمنی آن دسته از هنجارها، ارزش‌هاست که منتج از روابط اجتماعی مدارس و کلاس درس است (ژیرو، ۱۹۸۳) لذا یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص سؤال دوم متأثر از رویکرد ابعادی، سطح‌نگر و عاملی بوده و بر اساس رویکرد ماهیتی در طبقه برنامه درسی پنهان به‌منزله فرایند قرار می‌گیرند و از طرفی نیز با نتایج پژوهش‌های عظیمی و سلیمانی (۱۴۰۰)، امرایی (۱۳۹۳)، فروتینان شهربابکی (۱۳۹۲)، کریمی (۱۳۹۱) و (Yu et al., 2023) همسو است، چراکه بر اساس یافته‌های این پژوهش‌ها، اثرگذاری تعاملات، مهارت‌آموزی، تغییر و اصلاح رفتار و روش‌های آموزشی در رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نقش مؤثری داشته است.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده در سؤال سوم پژوهش، عوامل پیامدی دارای دو مقوله اصلی پیامدهای مثبت مهارت‌های اجتماعی و پیامدهای منفی مهارت‌های اجتماعی است که هر دو مقوله اصلی شامل مقوله‌های فرعی فردی و جمعی است که به‌عنوان عوامل پیامدی در شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان استخراج شدند. در مقوله فرعی فردی در بخش پیامدهای مثبت؛ صداقت، خلاقیت و ابتکار بالا، فعال در امور تحصیلی، توانایی در برقراری ارتباط و رشد علایق و در مقوله فرعی جمعی در بخش پیامدهای مثبت؛ شرکت در تشکلات دانش‌آموزی، تعاونی‌ها، فعالیت‌های علمی، ورزشی، بازدیدها، گروه سرود، سمینارها، شرکت در اردو و فعالیت‌های فرهنگی، در مقوله فرعی فردی در بخش پیامدهای منفی؛ منفعل بودن، نبود صداقت، عدم رشد قضاوت اخلاقی و عدم توانایی در

برقراری ارتباط و در مقوله فرعی جمعی در بخش پیامدهای منفی؛ عدم شرکت در تشکلات دانش‌آموزی، تعاونی‌ها، فعالیت‌های فرهنگی، سمینارها، بازدیدها، فعالیت‌های علمی و دینی، اردو و گروه سرود مدرسه به‌عنوان عوامل تأثیرگذار در شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان استخراج شدند. با توجه به این‌که مدارس باید دانش‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌ها را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد (کارکردگرایی) و هم‌چنین از طریق برنامه‌های درسی رسمی و پنهان خود به بازتولید روابط اجتماعی موردنیاز برای حفظ و تداوم سرمایه‌داری می‌پردازند و در این راه بر اموری نظیر رقابت و ارزشیابی، اطاعت و انقیاد و امثال آن‌ها تأکید می‌نمایند (مارکسیستی) و به برخورد ناعادلانه و تبعیض‌آمیز با دانش‌آموزان، بر مبنای نژاد، توانایی تحصیلی، طبقه اجتماعی و یا جنسیت می‌پردازد (انتقادی) و شاگردان با توجه به برنامه درسی پنهان دست به مقاومت ذهنی زده، بر اساس آن به تعبیر و تفسیر امور می‌پردازند و فرهنگ خاص خود را شکل می‌دهند. ضمناً به دلیل این‌که برنامه درسی پنهان به انواع یادگیری‌های فراگیرندگان که از طرح سازمانی و طبیعی مدرسه، هم‌چون از رفتارها، نگرش‌های مدرسان و مدیران نشئت می‌گیرد، اشاره می‌کند. لذا یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص سؤال سوم متأثر از رویکرد کارکردنگر، ابعادی، سطح‌نگر و ماهیتی به‌منزله نتیجه است. از سمتی نیز با نتایج پژوهش‌های عموقدیری و همکاران (۱۳۹۹)، نعمتی (۱۳۹۳)، واعظ زاده اسدی (۱۳۹۳)، علیجان‌پور فوکلائی (۱۳۹۲)، علیخانی و مهرمحمدی (۱۳۸۴)، (Yu et al., 2023) و (Antonia Casanova, 2020) از همسویی برخوردار است، چون در نتایج این تحقیقات به پیامدهای مثبت و منفی که در مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در بعد فردی و جمعی به اشکال مختلف (به شکل پیامدهای قصد شده و نشده برنامه درسی پنهان) می‌توان متصور شد، به دقت اشاره شده است.

این پژوهش نیز مانند هر کار تحقیقی دارای محدودیت‌هایی بود که می‌توان به محدود بودن مشکلات برقراری ارتباط با آموزگاران در مصاحبه‌های کیفی و گردآوری و جلب مشارکت پاسخ‌دهندگان در پرسشنامه‌ها و اطلاعات

عظیمی، سید امین و سلیمانی، نسیم. (۱۴۰۰). بررسی تطبیقی کتاب‌های علوم ابتدایی در ایران و روسیه با تمرکز بر مهارت‌های فرآیندی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵(۵۲)، ۱۰۰-۱۱۰.

علیجان‌پور فوکلائی، کلثوم. (۱۳۹۲). نقش برنامه درسی پنهان بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان ششم ابتدایی. *همایش ملی تغییر در برنامه درسی ایران*، دوره ۱۲.

علیخانی، محمدحسین و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای ناخواسته برنامه درسی پنهان فضای اجتماعی در دبیرستان‌های شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن. *ماهنامه علمی-پژوهشی رفتار پژوهی*، ۱۲(۱۲)، ۴۸-۳۹.

عموقدیری، مهسا؛ تجربه کار، مهشید و پوراحسان، سمیه. (۱۳۹۹). اثربخشی بسته آموزه‌های اجتماعی بر قضاوت اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴(۵۱)، ۷۹-۶۱.

فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۹۳). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی*. تهران: علم استادان.

فروتیان شهر بابکی، فرزانه. (۱۳۹۲). *بررسی رابطه‌ی برنامه‌ی فروتنان شهر بابکی، فرزانه. (۱۳۹۲). بررسی رابطه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان با فرایند یادگیری دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی نواحی چهارگانه‌ی شهرستان کرج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.*

فلاح، سمیه و علیخانی، محمدحسین. (۱۳۹۶). بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مدارس استثنایی دختر و پسر شهر یزد از دیدگاه معلمان. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳(۱)، ۱۶-۱.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). *برنامه‌ریزی درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

میرعرب رازی، رضا و اکبری، مهدی. (۱۳۹۵). بررسی آثار برنامه درسی پنهان مدارس و ارائه راهکارهایی برای کاهش اثرات منفی و افزایش اثرات مثبت. *پژوهش‌های تربیتی*، ۱۲(۵۱)، ۱۵۶-۱۳۹.

نادری، فرح؛ پاشا، غلامرضا و مکوندی، فرزانه. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر فردی، اجتماعی،

کمی و بوروکراسی اداری اشاره نمود. همچنین با توجه به اینکه مقوله‌ها و مؤلفه‌های اصلی و زیر مؤلفه‌های زمینه‌ای، فرایندی و پیامدی به استناد یافته‌ها و مدل نهایی پژوهش در شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان اثرگذاری خود را نشان داده‌اند، لذا پیشنهاد می‌شود به موارد ذیل در سازمان‌های آموزشی توجه خاصی مبذول شود.

الف) تمرکز روی عوامل زمینه‌ای (خانواده، مدرسه و همسالان) و زیر مؤلفه‌های که زمینه‌ساز پیدایش مهارت‌های اجتماعی هستند. از طریق همایش، کارگاه‌های آموزشی، رعایت قوانین و مقررات و استانداردهای آموزشی در خصوص فضاهای آموزشی.

ب) استفاده از عوامل فرایندی (تعاملات، مهارت‌آموزی، تغییر و اصلاح رفتار و روش‌های آموزشی) و زیر مؤلفه‌های که می‌تواند نقشی راهبردی در شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی داشته باشد. به‌واسطه همایش، کارگاه‌های آموزشی روش‌های فعال، عملیاتی و به‌روز آموزشی.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافع ندارند.

منابع

احسانگر، هنگامه. (۱۳۹۸). *بررسی رابطه برنامه درسی پنهان با خلاقیت و رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی.

حجتی، محمد؛ صائمی، حسن؛ شریعت نیا، کاظم و بیانی، علی‌اصغر. (۱۴۰۰). واکاوی مبانی و اهداف برنامه درسی آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی در دوره ابتدایی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵(۵۳)، ۵۸-۷۱.

حسین‌پور، سهیلا و حاج فتحعلی، الهه. (۱۴۰۱). بررسی میزان برخورداری دانش‌آموزان ابتدایی از مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی شهروندی. *فصلنامه آموزش و پرورش متعالی*، ۲(۱)، ۶۰-۴۷.

دهقانی، مرضیه. (۱۳۸۹). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تربیت اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس مهارت‌های اجتماعی از دیدگاه معلمان. *نوآوری آموزشی*، ۸(۳۱)، ۱۲۱-۱۴۸.

- Fallah, S. & Alikhani, M. H. (2016). Investigating the unintended consequences (hidden curriculum) of the social environment of elementary school students in special schools for girls and boys in Yazd from the teachers' point of view. *Studies in Psychology and Educational Sciences*, 3(1), 1-16. [In Persian]
- Fathi Vajargah, K. (2013). *Basic principles and concepts of curriculum planning*. Tehran: Alam Ostadan. [In Persian]
- Forutnian Shahr Babki, F. (2012). *Investigating the relationship between the hidden curriculum and the learning process of sixth grade female students in the four districts of Karaj*. Master's thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Tehran Branch. [In Persian]
- Hojjati, M., Saemi, H., Shariatnia, K., & Bayani, A. A. (2021). Analyzing the basics and goals of the curriculum for teaching creative and critical thinking skills in elementary school. *Research in educational systems*, 15(53), 58-71. [In Persian]
- Hosseinpour, S., & Haj Fatali, E. (2022). Investigating the extent of elementary school students' social and moral citizenship skills. *Transcendental Education Quarterly*, 2(1), 47-60. [In Persian]
- Ito, T., Kubota, K., & Ohtake, F. (2022). Long-term consequences of the hidden curriculum on social preferences. *The Japanese Economic Review*, 2(3), 269-297.
- Mehrmohammadi, M. (2007). *Curriculum planning: viewpoints, approaches and perspectives*. Mashhad: Astan Quds Razavi Publishing House. [In Persian]
- Mir Arab Razi, R., & Akbari, M. (2015). Examining the effects of the hidden curriculum of schools and providing solutions to reduce the negative effects and increase the positive effects. *Educational Research*, 12(51), 139-156. [In Persian]
- Naderi, F., Pasha, G., & Makundi, F. (2015). The effect of social skills training on individual, social, aggression and self-expression of high school students at risk in Ahvaz city. *Journal of Science and Research in Psychology*, (33), 37-63. [In Persian]
- Nejat, J. (2018). Hidden curriculum and development of social skills. *Social Science Education Growth Quarterly*, 21(3), 13-18. [In Persian]
- Nemati, H. (2013). *A case study of the hidden curriculum resulting from the smartening of schools*. Master's Thesis in Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Education, Tarbiat Moalemi University, Tehran. [In Persian]
- Yu, W., Yao, W., Chen, M., Zhu, H., & Yan, J. (2023). School climate and academic burnout in medical students: a moderated mediation model of collective self-esteem and psychological capital. *BMC Psychology*, 11(1), 77. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01121-6>

پرخاشگری و ابراز وجود دانش‌آموزان دبیرستانی در معرض خطر شهر اهواز. *مجله علم و پژوهش در روان‌شناسی*، (۳۳)، ۳۷-۶۳.

نجات، جعفر. (۱۳۹۸). برنامه درسی پنهان و رشد مهارت‌های اجتماعی. *فصلنامه رشد آموزش علوم اجتماعی*، ۲۱ (۳): ۱۸-۱۳.

References

- Alijanpour Fuklaei, K. (2012). The role of hidden curriculum on the social development of sixth grade students. *National Conference on Change in the Curriculum of Iran, 12th period*. [In Persian]
- Alikhani, M. H. & Mehrmohammadi, M. (2005). Investigating the unwanted consequences of the hidden curriculum of the social space in Isfahan high schools and providing solutions to reduce its negative consequences. *Scientific-Research Monthly of Behavioral Research*, 12(12), 48-39. [In Persian]
- Amoghadi, M., Tajrobaekar, M., & Pourehsan, Sh. (2019). The effectiveness of the package of social teachings on moral judgment and social skills. *Research in educational systems*, 14(51), 79-61. [In Persian]
- Antonia Casanova, M. (2020). The Hidden Curriculum and Social Skills in Higher Education: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*.
- Azimi, S., & Soleimani, N. (2021). A comparative study of elementary science books in Iran and Russia with a focus on process skills. *Research in educational systems*, 15(52), 100-110. [In Persian]
- Chen, X., Zeng, G., Chang, E., & Cheung, H. Y. (2019). What Are the Potential Predictors of Psychological Capital for Chinese Primary School Teachers?. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00050>.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications Inc.
- Dehghani, M. (2010). Analysis of the content of elementary social education textbooks based on social skills from the teachers' point of view. *Educational Innovation*, 8(31), 121-148. [In Persian]
- Ehsangar, H. (2018). *Investigating the relationship between hidden curriculum and creativity and social skills development of primary school students*. Master's Thesis, Curriculum Planning, Khwarazmi University. [In Persian]
- Elliott, S., & Gresham, F. (2005). Social skills intervention for children. *Behavior Modification*, 17(3), 287-313.



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 62, 2023
Pp. 34-49

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received August 29, 2023
Received in revised form
November 12, 2023
Accepted November 18,
2023
Published Online
November 22, 2023

Keywords:

Students,
Elementary schools,
Teachers,
Social characteristic

Analyzing the Social Characteristics of Elementary School Students from the Perspective of Teachers

Samane Yegane¹  | Mahboobeh Arefi² 

1. *Corresponding Author*, Ph.D. Student in Educational management, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: samaneyegane0@gmail.com
2. Associate Professor, Department of Educational Science & Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: arefi6@gmail.com

ABSTRACT

Objective: Paying attention to the social characteristics of students in the list of educational goals of the elementary school has always been taken into consideration during lesson design and planning, because the primary period, as a vital period, has a significant impact on the formal and implicit education of the social dimension of students in a cross-sectional and forward-looking manner. This study was conducted with the aim of analyzing the social characteristics of elementary school students from the perspective of teachers.

Methods: The current research was conducted with qualitative methodological approach and qualitative content analysis research method, the data collection tool was a semi-structured in-depth interview. The participants of the research were selected in a targeted way in the academic year of 2022-2023 from among the primary school teachers of different cities in Iran, and data saturation was achieved with the number of 14 teachers. The qualitative content analysis of the data was done with the help of software.

Results: The findings indicate the most important social characteristics of primary school students in six core codes and seventeen open codes, including the concept of others, understanding differences, responsibility, rights and duties, interactive skill and performance avoidance. The results show a decrease in the characteristics of responsibility, awareness of students' rights and interactive skills, and an increase in the characteristics of students' understanding of the concept of others, differences and performance aversion compared to the past.

Conclusion: The findings of the present research confirmed the attention to the dimensions of responsibility, rights and duties, interactive skills and performance aversion in the development of students' social characteristics. The changes created in different dimensions of students' social characteristics should change and modify curriculum elements including teaching method and grouping of students and as a result, reform the curriculum implemented by primary school teachers.

Cite this article: Yegane, S., & Arefi, M. (2023). Analyzing the Social Characteristics of Elementary School Students from the Perspective of Teachers. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(62), 34-49.

<https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.413601.3038>



© The Author(s) **Publisher:** Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.413601.3038>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۲، ۱۴۰۲
ص ۳۴-۴۹

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳
شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۰۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۸/۳۰

واژه‌های کلیدی:

دانش‌آموزان،

معلمان،

دوره ابتدایی،

ویژگی اجتماعی

واکاوی ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی از منظر معلمان

سمانه یگانه ✉ | محبوبه عارفی ۲

۱. نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه:

samaneeyegane0@gmail.com

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران. رایانامه: arefi6@gmail.com

چکیده

هدف: توجه به ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان در فهرست اهداف آموزشی دوره ابتدایی همواره در طول طراحی و برنامه‌ریزی درسی مدنظر بوده است؛ زیرا دوره ابتدایی به‌عنوان دوره‌ای حیاتی تأثیر بسزایی در آموزش رسمی و ضمنی بعد اجتماعی دانش‌آموزان به‌صورت مقطعی و آینده‌نگر دارد. این مطالعه با هدف واکاوی ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی از منظر معلمان انجام شد. **روش:** پژوهش حاضر با رویکرد روش‌شناختی کیفی و روش پژوهش تحلیل محتوای کیفی انجام شد. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه عمیق نیمه‌ساختارمند بود. مشارکت-کنندگان پژوهش در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به روش هدفمند از میان معلمان دوره ابتدایی شهرهای مختلف کشور ایران انتخاب شدند و با تعداد ۱۴ معلم اشباع اطلاعات حاصل شد. تجزیه و تحلیل محتوای کیفی داده‌ها به کمک نرم‌افزار انجام شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشانگر مهم‌ترین ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی در شش کد محوری و هفده کد باز و شامل مفهوم دیگران، درک تفاوت‌ها، مسئولیت‌پذیری، حقوق و وظایف، مهارت تعاملی و عملکردگریزی بود. نتایج نشان‌دهنده کاهش ویژگی‌های مسئولیت‌پذیری، آگاهی از حقوق و مهارت تعاملی دانش‌آموزان و افزایش ویژگی‌های درک دانش‌آموزان از مفهوم دیگران، تفاوت-ها و عملکردگریزی در مقایسه با گذشته است.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش حاضر توجه به ابعاد مسئولیت‌پذیری، حقوق و وظایف، مهارت تعاملی و عملکردگریزی را در پرورش ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان تأیید کرد. تغییرات ایجادشده در ابعاد مختلف ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان باید سبب تغییر و اصلاح عناصر برنامه درسی ازجمله روش تدریس و گروه‌بندی دانش‌آموزان و درنتیجه اصلاح برنامه درسی اجراشده معلمان دوره ابتدایی شود.

استناد به این مقاله: یگانه، سمانه، و عارفی، محبوبه. (۱۴۰۲). ب واکاوی ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی از منظر معلمان.

پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۲)، ۳۴-۴۹.

<https://doi.org/10.22034/JIIRA.2023.413601.3038>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

رسالت و مأموریت آموزش و پرورش جهت‌دهی به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان است. اهداف دوره ابتدایی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش که معلمان، مدیران، برنامه‌ریزان موظف هستند در برنامه‌ریزی امور و سازمان‌دهی فعالیت‌ها به‌گونه‌ای اقدام نمایند تا پایان دوره تحصیلی دستیابی دانش‌آموزان به آن‌ها میسر باشد، به شرح ذیل است: اعتقادی، اخلاقی، علمی آموزشی، فرهنگی هنری، اجتماعی، زیستی، سیاسی و اقتصادی؛ بنابراین پرورش و توجه به ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان در فهرست اهداف آموزشی دوره ابتدایی در طول طراحی و برنامه‌ریزی درسی گنجانده شده است. درحالی‌که برخی قوانین (NCLB, 2001) آموزش و پرورش را به‌شدت بر روی مسائل مربوط به علمی آموزشی و شناختی متمرکز کرده است؛ علاقه‌فزاینده‌ای به مهارت‌های غیرشناختی، پرورش و توجه به ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان دبستانی وجود دارد؛ والدین، معلمان و شهروندان رفتار اجتماعی دانش‌آموزان را اگرچه بیشتر، حداقل به‌اندازه نمرات آزمون‌ها مهم می‌دانند (Murray & Greenberg, 2006)، زیرا دوره ابتدایی تأثیر بسزایی در آموزش رسمی و ضمنی بعد اجتماعی دانش‌آموزان به‌صورت مقطعی و آینده‌نگر دارد و کودکی دوره‌ای حیاتی برای پرورش ویژگی‌های اجتماعی و مداخله به روشی پیشگیرانه برای تسهیل رشد اجتماعی سالم در نوجوانی و جوانی به‌جای اصلاح مهارت‌های اجتماعی در دبیرستان است (Idsoe, 2016؛ شمس‌اسفندآباد و روحانی، ۱۳۹۶). نارسایی ویژگی‌های اجتماعی دانش‌آموزان پیامدهای منفی متعددی از جمله افزایش مسائل روانی‌ذهنی (شمس‌اسفندآباد و روحانی، ۱۳۹۶)، کاهش عملکرد تحصیلی، مشکلات سازگاری رفتاری، چالش ارتباطی اجتماعی، پرخاشگری، تبعیض، پرتوقعی، بی‌اقتداری، بی‌اعتمادی و نافرمانی دارد (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۸).

بعد اجتماعی اهداف دوره ابتدایی توسط شورای عالی آموزش و پرورش ایران در ۱۶ بند معرفی شده است؛ محورهای اصلی آن وظیفه‌شناسی، آشنایی و رعایت مقررات، همکاری، احترام و مسئولیت‌پذیری است؛ اما تغییرات عمده اجتماعی

از جمله پیشرفت‌های تکنولوژیکی، جهانی‌شدن و ایدئولوژی چندفرهنگی تأثیر قابل‌توجهی بر اهداف اجتماعی سیستم‌های آموزشی داشته‌اند، ساختار چندوجهی ویژگی اجتماعی وابسته به فرهنگ است بنابراین به‌سختی می‌توان آن را به یک تعریف پذیرفته‌شده عمومی محدود کرد، اما از میان ابعاد مختلف ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی پژوهش‌های اخیر بر مسئولیت‌پذیری، همدلی، مفهوم دیگران، حقوق بشر، مهارت چندفرهنگی و شهروند جهانی تمرکز کرده‌اند. مسئولیت‌پذیری ویژگی زمینه‌ساز موفقیت افراد و تعیین‌کننده رفتارهای اجتماعی، است (زارع و همکاران، ۱۴۰۱)، افراد مسئولیت‌پذیر سازگاری اجتماعی بالا و روابط اجتماعی مطلوب دارند (زارع و همکاران، ۱۴۰۰). رفتار مسئولانه در روابط بین‌فردی سبب انعطاف‌پذیری و سازگاری اجتماعی و رفتار غیرمسئولانه باعث خودخواهی و اغتشاش در موقعیت‌های اجتماعی می‌شود. از انواع مسئولیت‌پذیری و عامل اساسی رشد اجتماعی موردتوجه مدارس، مسئولیت‌پذیری تحصیلی^۳ است که دستاوردهایی از جمله کاهش فرسودگی تحصیلی و اضطراب، افزایش علاقه‌مندی به مدرسه، بهبود یادگیری خودتنظیم و افزایش میزان همدلی و اشتیاق تحصیلی دارد (کهزادی و همکاران، ۱۳۹۹).

بعد دیگری از ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی، همدلی است که به دو نوع همدلی گرم و سرد تقسیم می‌شود؛ همدلی سرد به معنای قابلیت درک حالات هیجانی دیگران و همدلی گرم به معنای توانایی شریک شدن در هیجانات دیگران است؛ درحالی‌که بین همدلی سرد و کفایت اجتماعی رابطه منفی و بین همدلی سرد با پرخاشگری و انزوایی رابطه مثبت وجود دارد، همدلی گرم موجب کاهش رفتار ضداجتماعی و افزایش رفتار جامعه‌پسند می‌گردد (عارفی و لطیفیان، ۱۳۹۰). گسترش مفهوم دیگران^۴ توسط متخصصین معاصر برنامه درسی از جمله مورس^۵ موردتوجه است و با رویکردهای اکولوژیک آموزشی تلاش‌هایی برای خارج کردن این مفهوم از انحصار انسان صورت گرفته است (فتحی‌واجارگاه و همکاران، ۱۴۰۰). آموزش ابتدایی مقالات محدودی در این زمینه دارد، اما فقط انسان‌ها از حقوق مختلف برخوردار نیستند،

3. others

4. Morris

1. No Child Left Behind

2. academic responsibility

غفلت خسارات جبران‌ناپذیری بر پیکره فرهنگ و تعاملات ایران وارد می‌کند (محمدی پور و همکاران، ۱۳۹۱) و منجر به بسترسازی برای بسیاری از مشکلات و چالش‌های اجتماعی می‌شود (عاشوری و صادقی، ۱۳۹۹).

بعد دیگری از ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان امروزی پدیده گریزناپذیر جهانی شدن است. مسئولیت‌پذیری، همدلی، خلاقیت، یادگیری مادام‌العمر، عدالت، برابری و صلح از مؤلفه‌های اصلی شهروند جهانی معرفی شده‌اند که اشتراک بالایی با مؤلفه‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارد. رویکردهای نوین آموزشی نظیر بارش مغزی، یادگیری اکتشافی، داستان‌گویی، ایفای نقش و نمایش، روش محاکم قضایی، رویکردهای تلفیق و مشارکتی و فعالیت‌های فوق‌برنامه در این آموزش مفید هستند (پورسلیم و همکاران، ۱۳۹۸).

نظریه‌های اجتماعی فرهنگی (Zhao & Chang, 2019) بیان می‌کنند که رشد اجتماعی، یادگیری را به حداکثر می‌رساند و جو کلاس نقشی بی‌بدیل در این رشد دارد (Nownaisin et al., 2020). رفتار کارآمد اجتماعی از نحوه تعامل فرد با محیط اجتماعی شکل می‌گیرد، بنا بر دیدگاه‌های اجتماعی بوم‌شناختی^۱ محیط اجتماعی کودکان دارای لایه‌های متعدد، متنوع و چندوجهی است، زیرا آن‌ها تحت تأثیر خانواده، مدرسه و جامعه‌ای هستند که تحت عنوان «حوزه‌های نفوذ» یاد شده‌اند و پرورش ویژگی‌های اجتماعی زمانی رخ می‌دهد که حوزه‌های نفوذ همپوشانی هدفمند داشته باشند. مشارکت خانواده در برنامه‌های مدرسه، ارتباط و همکاری بیشتر مدرسه، خانواده و جامعه از راه‌های بهبود ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان است (Sheldon & Epstein, 2002)؛ پرورش ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی برحسب محیط و هویت مدرسه تعریف می‌شود، زیرا دانش‌آموزان از طریق حمایت معلم، مشارکت با همسالان و فعالیت‌هایی مانند بحث گروهی خود را متعلق به مدرسه و متعاقباً جامعه می‌دانند (Chang & Hall, 2022)؛ بنابراین ذینفعان برنامه درسی در پرورش ویژگی اجتماعی فراگیران شامل معلم، دانش‌آموز، خانواده و جامعه است.

تربیت شهروندانی مؤثر و فعال که با نیازهای اجتماعی تناسب داشته باشند و نیازهای جامعه را برآورده کنند بر

بلکه تمام آنچه روی زمین وجود دارد مانند کوه‌ها، دریاها، حیوانات و گیاهان نیز دارای حقوقی می‌باشند. در کشورمان نگرش نامناسب نسبت به حیات وحش ریشه در دوران کودکی دارد. حفاظت از محیط‌زیست و توجه به موجوداتی جز انسان، عادتی است که باید از کودکی آموخته شود تا به یک باور ذهنی تبدیل شود تا کودک از یگانه زیستگاهش پاسداری کند. ارائه آموزش‌های هدفمند و اخذ رویکردهای فعال در تدریس تأثیر بسزایی در ارتقاء نگرش دانش‌آموزان نسبت به گسترش مفهوم غیر خود از خانواده، همکلاسی و معلم به سایر ارگانیسم‌های کره زمین از جمله حیوانات دارد (سرباز و همکاران، ۱۳۹۵).

از دیگر ویژگی‌های اجتماعی، آگاهی دانش‌آموزان از حقوق خود و دیگران و نقش آن در ساخت جامعه‌ای سالم است (دوستی و همکاران، ۱۳۹۹). یکی از مهم‌ترین موارد برای زندگی در جوامع امروزی، این است که بدانیم همیشه حقوق، با تکالیفی همراه هستند. آموزش حقوق کودک از مؤلفه‌های حقوق بشر است و آشنایی با مفاهیم حقوق بشر در سطح دبستان، موجب تغییرات دائمی در نگرش و رفتار کودکان می‌شود و در این راستا آموزش متناسب و اصولی حقوق بشر می‌تواند به تربیت شهروندانی مسئولیت‌پذیر و آگاه به حقوق خود و دیگران بیانجامد (زارعی، ۱۳۹۶).

تنوع نژادی، فرهنگی، قومی، زبانی از بارزترین مشخصه‌های جهان امروز است و گروه‌های گوناگون فرهنگی قومی برای زندگی مسالمت‌آمیز در کنار یکدیگر، باید از تعصب و قوم‌مداری اجتناب و به سمت نسبی‌گرایی فرهنگی حرکت کنند. توانایی شرکت در جامعه دموکراتیک، همزیستی مسالمت‌آمیز، پذیرش تنوع و احترام گذاشتن به تفاوت‌ها نیاز جامعه امروزی است. وضع موجود آموزش در این زمینه ناکارآمد است، در راستای فرهنگ مسلط عمل کرده (هواس بیگی و همکاران، ۱۳۹۶ به نقل از عباس‌هاشمی و همکاران، ۱۳۹۹) و وضعیت برنامه درسی چندفرهنگی پایین‌تر از حد مطلوب است (حمیدی‌زاده و فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۷ به نقل از عباس‌هاشمی و همکاران، ۱۳۹۹)، زیرا گفتمان ناسیونالیستی حاکم (قوم‌مداری افراطی) و نظام فرهنگی تک‌بعدی کتاب‌های درسی تفاوت‌های فرهنگی قومی را نابود کرده و مجالی به تکثر فرهنگی نمی‌دهد (عباس‌هاشمی و همکاران، ۱۳۹۹)، این

¹ socioecological perspectives

عده‌ی نظام‌های دولتی از جمله نظام آموزش و پرورش قرار دارد. مهم‌ترین نهاد آموزشی در تربیت شهروندی، آموزش و پرورش است. نظم اجتماعی بر مبنای نظام تربیتی و آموزشی جامعه نهادینه شده و شهروندان را فرهنگ‌پذیر می‌کند (چراغی و همکاران، ۱۴۰۲). دانش‌آموزان نه تنها دانش بلکه به‌طور هم‌زمان مهارت‌های اجتماعی را نیز از معلمان می‌آموزند، روش‌های گروه‌بندی، تعامل دانش‌آموزان با معلم و روابط انسانی بر یادگیری اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد که از اولین سال‌های تحصیل رسمی کودکان شروع می‌شود (سادات و همکاران، ۱۳۹۹؛ Sheldon & Epstein, 2002). جهت پرورش بعد اجتماعی دانش‌آموزان، معلم با مشارکت والدین و توجه به ترجیحات و نیازهای دانش‌آموزان تسهیلات آموزشی را فراهم می‌کند. پذیرش تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان ضمن پاسخگویی به نیازهای تحصیلی منحصر به فرد، درک دانش‌آموزان از خود و روابط اجتماعی را افزایش می‌دهد (Mammadov, 2019) و حمایت اجتماعی عاطفی مدرسه و معلم از دانش‌آموز در مدل‌سازی رفتارهای اجتماعی و تقویت یادگیری اجتماعی حیاتی است (Chang & Hall, 2022)، اضطراب را کاهش می‌دهد، به سازگاری و رشد اجتماعی عاطفی کودکان کمک می‌کند (Idose, 2016؛ Murray & Greenberg, 2006) و باعث ارتقای حس تعلق مدرسه، مشارکت تحصیلی و پیشرفت بلندمدت می‌شود (Madjar et al., 2018). یکی از مؤلفه‌های اصلی رشد اجتماعی و کاهنده اضطراب تحصیلی کودکان، تعامل برقرار کردن با دیگران است؛ بنابراین بهتر است همکاری، پذیرش مسئولیت اجتماعی، تعامل مثبت و دوستانه دانش‌آموزان تقویت شود. در کلاس‌هایی با جو اجتماعی و روابط خوب معلم و دانش‌آموز، پیامدهای اجتماعی تحصیلی مانند همکاری، حفظ روابط بین‌فردی، احترام متقابل، مشارکت تحصیلی و سازگاری اجتماعی ارتقاء می‌یابد. در نتیجه برای رشد اجتماعی دانش‌آموزان، مدیریت کلاس از اهمیت بالایی برخوردار است (سادات و همکاران، ۱۳۹۹).

مدرسه عرصه اجتماعی مهمی برای شکل‌گیری روابط پیچیده کودک با همسالان است و این رابطه به پرورش ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان کمک می‌کند، زیرا در اواسط کودکی، دانش‌آموزان بیشتر به اهداف اجتماعی توجه دارند تا اهداف یادگیری و پیگیری اهداف اجتماعی و تأیید همسالان^۱ جنبه جدایی‌ناپذیر زندگی کلاس درس است. در واقع شبکه پایدار حمایت اجتماعی با تأثیر بر رشد روانی، حائلی هنگام بروز عوامل استرس‌زا است و در این میان کمیت و کیفیت روابط با دوستان، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تر ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان نسبت به اعضای خانواده است (Idose, 2016). همکلاسی‌ها تأثیر طولانی و مادام‌العمر بر ویژگی اجتماعی یکدیگر دارند و مهارت‌های بین‌فردی و درک تفاوت‌های فردی در تعامل با دانش‌آموزان مختلف بهبود می‌یابد و از این طریق، سؤال پرسیدن، گوش کردن و همذات‌پنداری را یاد می‌گیرند که منجر به گسترش روابط دوستانه و رفتار شایسته اجتماعی می‌شود (Gottfried, 2015). روابط مثبت با همسالان در مدرسه برای رشد روانی اجتماعی سالم ضروری است و در صورت عدم وجود ارتباط با همسالان در معرض خطر مشکلات سازگاری اجتماعی، انزوا، تنهایی و بیگانگی اجتماعی^۲ (Idose, 2016)، مشکلات رفتاری، بزهکاری، اضطراب، افسردگی (Murray & Greenberg, 2006)، کمرویی مفرط هستند و این انزوای اجتماعی و طرد شدن توسط همسالان با رفتار پرخاشگرانه ارتباط مثبت دارد (Mouratidou et al., 2007). روابط اجتماعی ناکافی یا طرد اجتماعی^۳ علاوه بر افسردگی، فوبیای اجتماعی و اضطراب نتایجی در سلامت اجتماعی دانش‌آموزان نیز دارد (Arslan & Allen, 2020).

اهداف اجتماعی در مدرسه شامل فرااجتماعی^۴ (انجام رفتار اجتماعی) و پذیرش یا پیروی^۵ (حفظ قوانین کلاس) هستند. اهداف پیروی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و با پذیرش همسالان رابطه منفی دارند (Wentzel, 1998)، اما اهداف فرااجتماعی با پذیرش همسالان رابطه مثبت دارند (Wentzel, 1994). لذا تأکید بر اهداف فرااجتماعی برای

4. prosocial
5. compliance

1. peer approval
2. social alienation
3. social exclusion

دانش‌آموزان تقویت می‌شود (Madjar et al., 2018). یادگیری مشارکتی در گروه‌های کوچک و ناهمگون تأثیراتی از جمله عزت نفس تحصیلی، همدلی، افزایش هوش هیجانی، پذیرش همتایان، یادگیری اجتماعی، یادگیری مدیریت عوامل استرس‌زا و تکامل فردی و گروهی را به همراه دارد و حس نوع‌دوستی بیشتری در دانش‌آموزان نسبت به شرایط یادگیری فردگرا ایجاد می‌کند (Johnson et al., 1993). درحالی‌که کتاب‌های درسی کمترین توجه را به مؤلفه‌های حقوق بشر را دارند؛ یادگیری مشارکتی نیرومندترین راه پرورش دانش، مهارت و نگرش در کودکان است و جهت ساده‌سازی مفاهیم حقوق بشر در کودکان می‌تواند استفاده شود (زارعی زوارکی و همکاران، ۱۳۹۶).

از روش‌های مؤثر دیگر می‌توان به از روش آموزش غیرمستقیم کتاب‌درمانی^۵ اشاره کرد که به کودکان کمک می‌کند تا در قالب یک داستان، از دید سوم شخص مشکلات رفتاری و پیامدهای آن را نظاره کنند و برای پرخاشگری‌های بدنی و بیانی خود راهکار ارائه دهند، به آموزش مهارت‌های صحیح اجتماعی، صداقت، همفکری، ارتباط درست با دیگران، همکاری، خویش‌نمایی و اصلاح رفتاری می‌پردازد (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۸). شیوه تأثیر تعلیم‌تربیتی^۶ نیز در این زمینه موردعنايت پژوهشگران بوده است چراکه به کسب مهارت مسئولیت‌پذیری، همکاری، رعایت حقوق دیگران، مهارت ارتباطی بین فردی و تعهد به دیگران که از مهم‌ترین ویژگی‌های اجتماعی دانش‌آموزان است می‌انجامد (زارعی و همکاران، ۱۴۰۱). تحقیقات در مورد ویژگی اجتماعی کودکان و نوجوانان اهمیت ویژه‌ای دارد. در این راستا پژوهش‌های گذشته به درک ما از ابعاد مختلف ویژگی‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی عصر کنونی کمک کرده‌اند؛ اما این ابعاد در طول زمان دستخوش تغییراتی شده‌اند. بدین منظور هدف نهایی این پژوهش واکاووی ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی از منظر معلمان بوده است، در این راستا هدف مطالعه در قالب سؤال زیر مطرح شده است:

ترویج رفتارهای اجتماعی مهم است و معلمان می‌توانند در کنار فعالیت‌های آموزشی روزانه، فضایی اجتماعی در کلاس درس ایجاد کنند (Ohtani & Okada, 2018). معلمان می‌توانند رفتارهای فرااجتماعی یا پذیرش کودکان را از طریق مدیریت مؤثر کلاس درس ترویج یا تنزل دهند. در کلاس درس، قراردادهای اجتماعی (مانند به‌موقع بودن) به‌عنوان وظیفه^۱ یا حداقل استاندارد رفتار که تخلف از آن موجب مجازات می‌شود؛ و اخلاق^۲ (مانند بازی منصفانه و اشتراک‌گذاری) به‌عنوان آرزو^۳ که تلاش برای رسیدن به استاندارد است و مجازات ندارد، تلقی می‌شود. وظیفه مفهومی مشابه اهداف پذیرش و آرزو معادل اهداف فرااجتماعی است. پذیرش و جوهای کنترل‌شده برای نتایج بهینه اجتماعی ناکافی است و تمایل دانش‌آموزان به اشتراک‌گذاری را تضعیف می‌کند (Dillard, Shen, 2005) و درنتیجه به‌عنوان مانعی در رشد اجتماعی است.

در موقعیت‌های آموزشی سه مسیر وجود دارد: دانش‌آموزان می‌توانند با یکدیگر رقابت کنند و سعی کنند بهتر از دیگران عمل کنند؛ به‌صورت جداگانه به سمت استانداردهای طلایی فعالیت کنند یا به‌طور مشترک مسئولیت موفقیت خود و دیگران را بر عهده بگیرند. طبق نظریه تبادل اجتماعی^۴ از طریق مسیر سوم، روابط اجتماعی شکل می‌گیرد و حفظ می‌شود، زیرا کمک متقابل مستمر به افراد در شانس موفقیت نسبت به افرادی که کمتر به یکدیگر کمک می‌کنند برتری می‌دهد (Levontin & Bardi, 2018). بررسی مطالعات نشان‌دهنده توجه پژوهشگران به شیوه‌ها و رویکردهای تدریس و یادگیری در آموزش صریح و ضمنی بعد اجتماعی دانش‌آموزان است. یادگیری مشارکتی از روش‌هایی است که در پرورش ویژگی‌های اجتماعی موردتوجه پژوهشگران زیادی قرار گرفته و شامل پنج عنصر اساسی مهارت‌های بین‌فردی، پردازش گروهی، وابستگی متقابل مثبت، مسئولیت‌پذیری فردی و تعامل است (Rivera-Pérez et al., 2021). در طول یادگیری مشارکتی با ارزیابی، تلاش و انعطاف‌پذیری در انتخاب کار و زمان موردنیاز، رشد اجتماعی

4. social exchange theory
5. bibliotherapy
6. pedagogy theater

1. duty
2. morality
3. aspiration

ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی از منظر معلمان چگونه است؟

به‌رغم پژوهش‌های انجام‌گرفته در مورد ویژگی‌های اجتماعی دانش‌آموزان، این ویژگی‌ها از منظر معلمان، بخصوص در مقطع تحصیلی ابتدایی، کاوش نشده‌اند؛ بنابراین از میان مقاطع تحصیلی، این پژوهش در مقطع تحصیلی ابتدایی انجام گرفت؛ چراکه دوران ابتدایی بهترین زمان شکل‌گیری شخصیت و نهادینه ساختن هنجارها و ارزش‌های انسانی است، ساختار اجتماعی کودک در این دوره در ارتباط با دیگران و آموزش شکل می‌گیرد و به درک عمیقی از مسائل اجتماعی می‌رسد و این دوره می‌تواند از آسیب‌های اجتماعی آتی پیشگیری نماید، اما تحولات و شرایط جدید این دوره بر رفتار اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. از طرفی اهمیت مشارکت ذینفعان برنامه درسی در بازنگری آن، پژوهش حاضر را بر آن داشت تا با تمرکز بر معلمان به‌عنوان یکی از تأثیرگذارترین ذینفعان برنامه درسی به تحلیل ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان بپردازد.

روش

در این مطالعه روش تحقیق تحلیل محتوای کیفی که روشی عمیق برای کسب نتایج معتبر از داده‌ها به‌منظور خلق ایده‌های جدید، ارائه حقایق و راهنمایی برای عملکرد و فهم کلمات است، مورد استفاده قرار گرفته است (مؤمنی راد، ۱۳۹۲). داده‌های پژوهش طی مطالعه کیفی میدانی گردآوری شدند و جهت تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون به‌عنوان معنای خاصی که از متن برداشت می‌شود استفاده گردید و به مفهوم‌پردازی ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی از منظر معلمان پرداخته شد. این روش، فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند تا به شناخت دقیقی از مفهوم مرکزی برسد. در این مطالعه ابزار جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختارمند عمیق بوده است. سؤالات مصاحبه بر اساس هدف، سؤال پژوهش، مطالعه متون، پژوهش‌های مشابه و همچنین چند مصاحبه مقدماتی تنظیم شدند تا ویژگی اجتماعی

دانش‌آموزان ابتدایی از منظر معلمان تبیین شود. از این طریق تغییرات ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی از منظر معلمان کشف شد. نمونه‌گیری به روش هدفمند و با حداکثر تنوع از نظر شهر، پایه تحصیلی و سابقه افراد مشارکت‌کننده صورت گرفت و تا رسیدن به کفایت نظری و اشباع داده‌ها ادامه یافت، به‌این ترتیب در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱، ۱۴ مشارکت‌کننده از بین معلمان دوره ابتدایی با شرط معیار ۱۰ سال سابقه معلمی وارد پژوهش شدند که ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آن‌ها در جدول ۱ آمده است.

تمامی مصاحبه‌ها به‌صورت عین عبارات مشارکت‌کنندگان و بدون سوگیری تایپ شد. جهت دسته‌بندی آسان‌تر کدها، کدهی، مدیریت و سازمان‌دهی کدها از نرم‌افزار MAXQDA10 استفاده گردید و مقایسه مستمر کدهای محوری و باز انجام گرفت، برای اطمینان از درستی داده‌ها و تفسیر آن‌ها، تأیید روایی و دستیابی به قابلیت اعتمادپذیری ابزار، پس از تدوین گزارش‌های پژوهش، متن مصاحبه‌ها از طریق واتساپ برای مشارکت‌کنندگان ارسال و صحت کدهی و تفسیر مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۱.

ویژگی‌های جمعیت شناختی

مشارکت‌کننده	سابقه تدریس	شهر	پایه
۱	۱۲	شیراز	سوم
۲	۲۶	تهران	ششم
۳	۲۱	ساری	اول
۴	۲۵	اردبیل	چهارم
۵	۲۰	قزوین	دوم
۶	۱۸	مشهد	پنجم
۷	۱۱	تهران	سوم
۸	۲۳	تهران	پنجم
۹	۱۱	دماوند	چهارم
۱۰	۱۷	اهواز	پنجم
۱۱	۱۴	تهران	دوم
۱۲	۲۶	همدان	ششم
۱۳	۱۹	تهران	سوم
۱۴	۲۷	زنجان	ششم

یافته‌ها

داده‌ها با هدف واکاوی تغییرات ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی از دیدگاه معلمان تحلیل شدند. مفاهیم و تم‌ها دائماً با هم مقایسه و دسته‌بندی شدند؛ سپس با انجام تحلیل کلی‌تر، کدهای محوری با توجه به ویژگی‌های مشترک کدهای باز، شکل گرفتند. یافته‌ها شامل ۶ کد محوری به همراه کدهای باز در قالب جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲.

کدهای باز و محوری

کدهای محوری	کدهای باز
مفهوم دیگران	محیط‌زیست (حيوانات و گیاهان) همکلاسی کادر مدرسه
درک تفاوت‌ها	بهبود نگاه قومیتی آگاهی از تفاوت‌های فرهنگی مذهبی
مسئولیت‌پذیری	گریز از قبول مسئولیت وابستگی مفرط به خانواده انجام مسئولیت با انگیزه بیرونی
حقوق و وظایف	ناآگاهی از حقوق خود و همسالان عدم مطالبه‌گری
مهارت تعاملی	اضطراب رقابت‌طلبی خودمحوری (فردگرایی) کمبود اعتمادبه‌نفس همدلی سرد
عملکردگریزی	عدم حساسیت نسبت به جامعه (کاهش سازش اجتماعی) پیرو قدرت

ابعاد دستخوش تغییر ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی

از حقوق خود و عدم مطالبه‌گری است. کد محوری مهارت تعاملی شامل کدهای باز اضطراب، رقابت‌طلبی، خودمحوری، کمبود اعتمادبه‌نفس و همدلی سرد است. کد محوری عملکردگریزی شامل کاهش سازش اجتماعی و پیروی از قدرت است.

در ادامه به بخش‌هایی از ادراک معلمان از واکاوی ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی اشاره می‌شود.

گسترش مفهوم دیگران- مشارکت‌کنندگان پژوهش به گسترش مفهوم دیگران در ۳ بعد محیط‌زیست (حيوانات و گیاهان)، همکلاسی و کادر مدرسه اشاره کرده‌اند.

مشارکت‌کننده ۱۳: «روزی که موضوع بحث کلاس کمک کردن به دیگران بود و من از بچه‌ها خواسته بودم مثال‌هایی رو براش بیان کنن که خودشون چطور به دیگران کمک کردن، در کمال تعجب دیدم که بچه‌ها به کمک کردن به پرنده‌ها و دانه و آب دادن به اونا در فصل گرم اشاره میکنن و این واقعاً چیز جدیدی بود برام و تغییر بزرگ و البته مثبتیه که نشون میده دید بچه‌ها چقدر فراتر از اونچه مدرسه میخواد بهشون بگه رفته؛ اما قبلاً وقتی صحبت از دیگران می‌شد نهایتاً از همسایه به‌عنوان دیگران یاد میکردن».

درک تفاوت‌ها- تحلیل مصاحبه‌ها نمایانگر ۲ بعد بهبود نگاه قومیتی، آگاهی از تفاوت‌های فرهنگی مذهبی است.

مشارکت‌کننده ۱: «مدرسه ما هم بچه‌های شیعه داره هم سنی، افغانی هم داره. سال‌های قبل با بعضی شاگردا در این مورد خیلی مشکل داشتم که نمیخواستن پیش افغانی‌ها بشینن، باهاشون هم‌گروه بشن اصلاً نمی‌پذیرفتشون؛ اما خلاف توقعم تو این یکی دوساله درک شاگردا از این مسئله انگار بیشتر شده و خیلی حساسیتی نسبت به این مسئله نشون نمیدن، انگار قبولش کردن که تفاوت‌ها همیشه هستن و باید بهشون احترام گذاشت، انگار اون خودبتربینی که شیعه فارسی‌زبان بدون لهجه حتماً از بقیه بهتره داره از بین میره شاید نسل جدید دید بهتری از این مسئله با دوری از مدرسه پیدا کرده، شاید فضای مجازی و خانواده‌ها در این مورد آگاه‌تر از مدرسه عمل می‌کنن».

کد محوری مفهوم دیگران، شامل کدهای باز محیط‌زیست (حيوانات و گیاهان)، همکلاسی و کادر مدرسه است. کد محوری درک تفاوت‌ها، شامل کدهای باز بهبود نگاه قومیتی و آگاهی از تفاوت‌های فرهنگی مذهبی است. کد محوری مسئولیت‌پذیری شامل کدهای باز گریز از قبول مسئولیت، وابستگی مفرط به خانواده و انجام مسئولیت با انگیزه بیرونی است. کد محوری حقوق و وظایف شامل کدهای باز ناآگاهی

عملکردگریزی-مصاحبه‌ها نمایانگر سازش اجتماعی دانش‌آموزان در ۲ بعد عدم حساسیت نسبت به جامعه و پیرو قدرت است.

مشارکت‌کننده ۱۴: «وقتی بعد از دو سال بچه‌ها رو به‌صورت حضوری در مدرسه دیدم متوجه شدم که علی‌رغم اینکه آگاهی بچه‌ها از مسائل جامعه خیلی بیشتر شده حساسیتی نسبت بهش نشون نمیدن از اونا خبر دارن ولی راه‌حلی برای حل این مشکلات جامعه ندارن حتی تمایلی هم به فکر کردن در این مورد ندارن.»

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی از منظر معلمان انجام شد و در راستای پاسخ‌دهی به سؤال پژوهش برآمد. در بحث و بررسی نتایج، نکته قابل توجه آن است که ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان از منظر معلمان ابعاد متعددی دارد که به‌صورت کاهشی یا افزایشی تغییر کرده‌اند، با توجه به این ابعاد مختلف در ادامه سؤال پژوهش تبیین می‌گردد. تحلیل محتوای کیفی مصاحبه معلمان نشانگر مهم‌ترین ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی در ۶ کد محوری مفهوم دیگران، درک تفاوت‌ها، مسئولیت‌پذیری، حقوق و وظایف، مهارت تعاملی و عملکردگریزی بوده است. همان‌طور که یافته‌های این پژوهش نشان داد، درک سابق و محدود دانش‌آموزان ابتدایی از مفهوم دیگران به معلم، همکلاسی و کادر مدرسه به مفاهیم محیط‌زیست، گیاهان و حیوانات گسترده شده است. پژوهش سرباز و همکاران (۱۳۹۵) به مفهوم دیگران و غیرخود و اهمیت ایجاد نگرش صحیح کودکان نسبت به حیات‌وحش توجه کرده است زیرا در هدایت جامعه به سمت حفظ محیط‌زیست، آشنایی با تغییرات اقلیمی و حساسیت نسبت به سیاره‌مان زمین مؤثر است. تحلیل کیفی مصاحبه‌ها نشان می‌دهد آنچه آموزش حضوری نتوانسته است به‌خوبی از عهده آموزش آن بریاید با مشارکت بیشتر والدین و تعامل دانش‌آموزان در فضای مجازی حاصل شده است و پس از دوران همه‌گیری، دانش‌آموزان ابتدایی مفهوم غیرخود را مطابق با چالش‌های معاصر کامل

مسئولیت‌پذیری- بنا بر درک مشارکت‌کنندگان، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ابتدایی دستخوش تغییراتی با شیب منفی در قالب ۳ کدباز گریز از قبول مسئولیت، وابستگی مفرط به خانواده و انجام مسئولیت با انگیزه بیرونی شده است. مشارکت‌کننده ۷: «امسال وقتی تکالیف جلسه بعد رو روی تخته می‌نوشتیم بچه‌ها حتی از روی اونا توی دفترچه‌هاشون نمی‌نوشتن از من میخواستن این کار رو براشون انجام بدم در طول این ۱۱ سال معلمی سابقه نداشته بچه کلاس سومی این قدر بی‌مسئولیت باشه نسبت به تکالیف مدرسه. یا درس رو که توضیح می‌دادم قبلاً بچه‌ها کلی سؤال ازم میپرسیدن اما حالا اصلاً. روی والدینشون برای یادگیری خیلی حساب میکنن، حتی اونم دیگه گذاشتن گردن والدین.»

حقوق و وظایف- مشارکت‌کنندگان در ۲ بعد ناآگاهی از حقوق خود و همسالان و عدم مطالبه‌گری به تغییرات این بعد از ویژگی اجتماعی پرداختند.

مشارکت‌کننده ۸: «قبلاً بچه‌ها حقوق خودشون و وظایفشون نسبت به بقیه رو نمیدونستن الان بعد از کرونا بدتر هم شده در مورد حقوق و وظایف و قانون بچه‌ها خیلی خودسر و خودرأی شدن. چیزی که باز هم از قبل خیلی بدتر شده درخواست‌هایی که بچه‌ها یا ازش بی‌خبرن یا نمی‌تونن اونا رو مطرح کنن به‌رحال امسال شاگردای من تقریباً هیچ درخواستی از من معلم نداشتن درواقع از حقوق خودشون بی‌اطلاعن و اونا رو مطالبه نمیکنن البته با حقوق دیگران هم کاری ندارن.»

مهارت تعاملی- تحلیل کیفی مصاحبه‌ها نمایانگر این است که مهارت تعاملی دانش‌آموزان ابتدایی در ۵ بعد اضطراب، رقابت‌طلبی، خودمحوری (فردگرایی)، کمبود اعتمادبه‌نفس و همدلی سرد کاهش یافته است.

مشارکت‌کننده ۴: «دانش‌آموزانم امسال به‌شدت تمایل داشتن کارهای فردی انجام بدن به‌سختی می‌تونستم اونا رو حتی در گروه‌های ۲-۳ نفره قرار بدم. قبلاً هم بچه‌ها رقابتی بودن اما نه تا این حد، قبلاً تو کلاسی حضوری هم گروهی‌ها برای بهتر شدن همدیگه تلاش میکردن الان حس برتری‌طلبی و عدم تمایل به کار با دیگران بیداد میکنه.»

کرده‌اند؛ که می‌تواند با تکمیل در آموزش‌های حضوری مدارس سمت‌وسوی زیست‌محیطی به خود بگیرد و تدبیری برای آینده سرزمینمان باشد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشانگر، عمیق شدن درک دانش‌آموزان ابتدایی از تفاوت‌های قومی، فرهنگی و مذهبی است، Mammadov (2019) پذیرش این تنوع و تکرار را به‌عنوان واقعیتهای زندگی انسان در افزایش درک دانش‌آموزان از خود و روابط اجتماعی می‌داند. برنامه درسی و آموزش، فرهنگ را غنی درک متقابل را فراهم می‌کند و به ایجاد جوامع صلح‌طلب منجر می‌شوند (وزیری‌اقدام و همکاران، ۱۳۹۹). هدف تعلیم و تربیت آگاهی از مسائل جامعه، استقبال از دیدگاه‌های متفاوت، احترام به دیگران (نراقی و همکاران، ۲۰۱۳) و اجتناب از تعصب و قوم‌مداری به‌عنوان نیاز جامعه امروزی است. توجه به موضوعات ارزش‌های انسانی، مهارت‌های زندگی جمعی (نظم و مسئولیت‌پذیری)، بازسازی فرهنگی، هنجارهای اجتماعی، آموزش سیاسی، مشارکت مدنی، تأکید بر عدالت اجتماعی و آموزش چندفرهنگی ازجمله مهم‌ترین مسائل مطرح‌شده از دیدگاه متخصصین برنامه درسی هستند (گلشنی و همکاران، ۱۳۹۹). Arif و همکاران (2023) آموزش شخصیت^۱ را تلاش مدرسه برای اجرای ارزش‌های اخلاقی و برنامه‌های آموزش شهروندی می‌دانند که با تأکید بر ارزش‌های جهانی، جوانان اخلاقی و مسئولیت‌پذیر را پرورش می‌دهد. از طرفی تلاش مدارس برای ایجاد انجمن‌های والدین دانش‌آموز برای به اشتراک گذاشتن دیدگاه‌های فرهنگی‌شان می‌تواند آگاهی اولیه، دانش‌آموزان و کادر مدرسه از تفاوت‌های فرهنگی و آگاهی دانش‌آموزان از مدارا، احترام و درک متقابل شخصیت‌ها بر اساس فرهنگ محلی و ارزش‌های خرد را افزایش دهد. درحالی‌که هم‌راستا با دیدگاه مشارکت‌کنندگان پژوهش، عاشوری و صادقی (۱۳۹۹) و عباس‌هاشمی و همکاران (۱۳۹۹) نیز قوم‌مداری افراطی، نظام فرهنگی تک‌بعدی محتوای برنامه درسی و عدم وجود سیاستی روشن برای آموزش چندفرهنگی را عاملی در نابودی تفاوت‌های فرهنگی، قومی، مذهبی و تکرار فرهنگی در مدرسه عنوان کرده‌اند، اما دسترسی به اینترنت و حضور در شبکه‌های اجتماعی مجازی با ایجاد امکان ارتباط با افرادی از

اقوام، مذاهب و فرهنگ‌های مختلف فرصت آشنایی دانش‌آموزان با فرهنگ‌ها و اقوام متنوع و پذیرش آن‌ها را فراهم کرده است. تأثیرات جهانی شدن بر برنامه درسی فرصت زیادی برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. انعطاف‌پذیری در مکان یادگیری و گسترش مکان یادگیری، امکان یادگیری بیشتر را فراهم آورده و در هر مکانی یادگیری رخ می‌دهد. گسترش فضای یادگیری موجب صرفه‌جویی در هزینه و زمان شده است (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۸).

Mustoip (2023) معتقد است نگرش‌های مثبت مانند همدلی، درک تفاوت‌ها و مسئولیت‌پذیری را می‌توان توسط کودکانی که مهارت‌های ارتباطی قوی و ظرفیت بیان افکار خود دارند تسهیل و مهارت لازم برای تبدیل شدن به افراد اخلاقی را ایجاد کرد. همان‌طور که یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد مشارکت فعال والدین در فرآیند فراگیری زبان فرزندانشان بر رشد توانایی‌های ارتباطی کودکان و شکل‌گیری شخصیت آن‌ها تأثیر می‌گذارد. والدین می‌توانند با درگیر شدن در فعالیت‌هایی مانند تجربیات مشترک خواندن و گفتگوهای متفکرانه در رابطه با پیامدهای اخلاقی بیان‌شده در روایت‌ها، کسب مهارت‌های ارتباطی را در فرزندان خود تسهیل کنند. مشارکت والدین در تقویت رشد عاطفی فرزندانشان می‌تواند استعداد اجتماعی آن‌ها را افزایش دهد. والدین با ارائه حمایت عاطفی در درک و تنظیم هیجانات فرزندان، نقش مهمی در تسهیل رشد مهارت‌های عاطفی فرزندان خود دارند. پرورش ویژگی‌های شخصیتی مثبت، مانند همدلی و آگاهی اجتماعی، یک جنبه حیاتی در رشد کودکان است. حمایت والدین نقش مهمی در تسهیل ادغام آموزش شخصیت از طریق تقویت توانایی‌های زبانی کودکان در خانواده و افزایش عملکرد تحصیلی آن‌ها در محیط مدرسه ایفا می‌کند (Mustoip et al., 2023).

مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند آموزش نقش استراتژیک و مهمی در شکل دادن به نگرش و رفتار دانش‌آموزان دارد. از طریق آموزش مدنی^۲ احترام گذاشتن به تفاوت‌ها، همکاری با یکدیگر و مسئولیت‌پذیری آموزش داده می‌شود. در این راستا Nasution and Panjaitan (2023) شخصیت‌سازی را به‌عنوان آموزش ارزش‌آفرینی برای دانش‌آموزان مقطع ابتدایی تعریف

کردند که به صورت تلفیقی با سایر دروس تدریس می‌شوند؛ بنابراین هم‌سو با نظر مشارکت‌کنندگان پژوهش، شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموز تمرکز مستمر در آموزش ابتدایی است؛ اما آموزش مدنی شامل استراتژی‌های یادگیری فعال، استفاده از فناوری در یادگیری و همچنین توسعه مهارت‌های مدیریت کلاس درس است که از شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموز حمایت می‌کند. استراتژی‌های یادگیری که شامل بازی‌ها، بحث‌ها، شبیه‌سازی‌ها و سایر اشکال مشارکت فعال دانش‌آموزان است افزایش یابد.

بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت آموزش و پرورش باید در آموزش‌های خود به آموزش مسئولیت‌پذیری فراگیران اقدام کند. هر فرد زمانی که بتواند از حداقل‌های نقش‌آفرینی و نقش‌پذیری متناسب با جامعه خود برخوردار باشد و به حدی از خودبستگی برسد به عنوان شهروند مطلوب محسوب می‌شود. در حوزه شهروندی، دانش‌آموز باید از مهارت‌های فردی از جمله خودآگاهی، مسئولیت‌پذیری برخوردار باشد؛ هدف خود را از ارتباط بشناسد و حقوق دیگران را که طرف دیگر ارتباطات هستند به خوبی بشناسد (چراغی و همکاران، ۱۴۰۲). مسئولیت‌پذیری به عنوان یکی از ویژگی‌های مهم و مؤثر در سازگاری اجتماعی (زارع، ۱۴۰۰) است که در طول همه‌گیری دستخوش تغییراتی شده است. حضور در جامعه مدرسه و کلاس درس با ایجاد انگیزه درونی در پرورش مسئولیت‌پذیری ذاتی مؤثر است، مسئولیت‌پذیری تحصیلی مورد توجه مدرسه در افزایش همدلی و رشد اجتماعی مؤثر است (کهزادی و همکاران، ۱۳۹۹) و از طریق روش‌های تدریس مختلف آموزش داده می‌شود، اما در طول همه‌گیری عدم حضور در مدرسه، وابستگی دانش‌آموزان به خانواده را افزایش داده و مشارکت بیش‌ازحد والدین در مسائل تحصیلی کاهش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را به دنبال داشته است. مشارکت‌کنندگان این پژوهش و Bibi و همکاران (2018) به افزایش وابستگی دانش‌آموزان به والدین در یادگیری و انجام تکالیف و گریز از پذیرش مسئولیت اشاره کرده‌اند و نیز نقش مهمی برای خانواده‌های حامی در پرورش فرزندان با سازگاری اجتماعی پایین قائل هستند.

در حالی که Bal and Bicen (2017)، Sanabria و همکاران (2016)، Bicen (2015) ارتباطات الکترونیکی و ابزارهای وب را در راستای یادگیری اجتماعی و تسهیلگر مشارکت دانسته‌اند، اما بر اساس تحلیل کیفی مصاحبه‌ها فضای مجازی تنها برای تشکیل و خلق گروه بهتر عمل کرده و در عملکردها و اعمال گروهی و مشارکت فعال اعضای گروه ناکارآمد بوده و پس از همه‌گیری مهارت تعاملی دانش‌آموزان کاهش یافته است. گلشنی (۱۴۰۱) اذعان داشت معلمان نگرش مثبتی نسبت به سکوی شاد ندارند زیرا امکان تدریس تصویری و ارتباط هم‌زمان دانش‌آموز با معلم، بازخورد به موقع دانش‌آموزان، مدیریت پرسش و پاسخ، طراحی و بارگذاری محتوای تعاملی، میزان ارتباط تعاملی دانش‌آموزان و امکان گروه‌بندی دانش‌آموزان در سامانه شاد نامطلوب است. مشارکت‌کنندگان مطالعه حاضر نیز افزایش رقابت‌طلبی در آموزش آنلاین و انزوای اجتماعی و ضعف مهارت تعاملی را گزارش کرده‌اند. Sheldon and Epstein (2002) به نتایج منفی رقابت‌طلبی در دوره ابتدایی اشاره کرده و Arslan and Allen (2020) برای کاهش این نتایج والدین و معلمان را از کمال‌طلبی و اهداف آرمانی بر حذر داشته‌اند. تقویت مهارت‌های اجتماعی و بین‌فردی دانش‌آموزان در طول یادگیری مشارکتی (Madjar et al., 2018)، کتاب‌درمانی (رحیمی، ۱۳۹۸) و تئاتر تعلیم‌تربیتی (زارع، ۱۴۰۱) در پژوهش‌ها بررسی شده است و مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر با اشاره به محرومیت دانش‌آموزان از این تقویت اجتماعی و افزایش اضطراب آن‌ها در آموزش آنلاین و دوری از همسالان اشاره کرده‌اند. در این راستا Arslan and Allen (2020) طرد اجتماعی را عامل افسردگی، فویبای اجتماعی و اضطراب معرفی کرده‌اند، مطالعه Idose (2016)، سادات (۱۳۹۹) و Arslan and Allen (2020) نیز حضور در مدرسه و تعامل با همسالان را در کاهش اضطراب دانش‌آموزان تأثیرگذار دانسته‌اند. عارفی و لطیفیان (۱۳۹۰) هم‌راستا با یافته‌های این پژوهش مدرسه را محیطی برای رفتارهای جامعه‌پسند و پاسخ‌های همدلانه و گرم به احساسات دیگران می‌دانند و انزوای اجتماعی همدلی گرم دانش‌آموزان رو به

افول رفته و به همدلی سرد، پرخاشگری و انزوای طلبی تبدیل شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با ضعف زبانی، دایره لغات کوچک، کنترل کمتر بر احساسات و ضعف در برقراری ارتباط وارد مدرسه شده‌اند. در این راستا Monopoli and Kingston (2012) نیز ضعف زبانی و ناتوانی در کنترل احساسات را عاملی در انزوای بیشتر و عدم برقراری ارتباط می‌داند.

یافته‌های پژوهش همسو با Dillard and Shen (2005) جامعه‌پذیری را بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش دانسته‌اند که مدارس و کلاس‌های درس با وضع قوانین و جو کنترل‌شده محیط مناسبی را برای حمایت از سازگاری اجتماعی کودکان فراهم می‌کنند و آن‌ها را تابع قوانین ساخته‌اند. درحالی‌که این فرصت در سه سال اخیر برای دانش‌آموزان کمتر پیش آمده است بنابراین هم‌اکنون سازگاری اجتماعی بسیار پایینی در بین دانش‌آموزان دیده می‌شود که با روش‌های تدریس مشارکتی و همیارانه و واگذاری مسئولیت به دانش‌آموزان در گروه‌های دانش‌آموزی، کلاس درس و مدرسه می‌توان سازگاری اجتماعی ایشان را افزایش داد.

همان‌طور که یافته‌های این پژوهش نشان دادند روش تدریس معلم یکی از ابزارهای مهم در راستای بهبود ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان است. در این راستا روش‌های تدریس فعال با حداکثر استفاده از دانش‌آموزان در آموزش مورد تأیید مشارکت‌کنندگان بوده‌اند. Aldila and Rini (2023) ضمن تأیید این مطلب اشاره دارند که علی‌رغم اینکه در دوره ابتدایی برنامه درسی مورد استفاده، برنامه درسی موضوعی است اما از همان طریق هم می‌توان ارزش‌های اجتماعی را آموزش داد. با ذکر این نکته که در یادگیری دانش‌آموزان، معلم تسهیلگر و واسطه یادگیری است در نظر داشته باشیم که روش تدریس معلم از ابزارهای مهم در این زمینه است.

محدودیت پژوهش حاضر این است که با توجه به روش کیفی پژوهش، تعمیم نتایج آن با احتیاط صورت گیرد، به‌علاوه این پژوهش در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ انجام شده است و ممکن است ابعاد ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان در این سال متأثر از مسائل اجتماعی و همه‌گیری نیز باشد. همچنین این

پژوهش در دوره ابتدایی انجام گرفت بنابراین قابلیت تعمیم‌دهی به همه مقاطع تحصیلی را ندارد. با توجه به نتایج مطالعه حاضر پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان درسی توجه بیشتری را به اصلاح و تغییر برنامه‌های درسی ابتدایی در جهت نیل به اهداف اجتماعی دوره ابتدایی در راستای تغییرات ایجاد شده داشته باشند. از پیشنهاد‌های پژوهشی این است که در زمینه ابعاد مختلف ویژگی‌های اجتماعی از منظر دانش‌آموزان ابتدایی و اولیای آن‌ها به‌عنوان ذی‌نفعان برنامه درسی نیز تحقیقاتی صورت گیرد. در پایان یافته‌های این پژوهش چندین رهنمود برای عمل جهت بهبود ویژگی‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی به همراه دارد. نقش مشاوران مدارس هم برای معلمان و هم دانش‌آموزان در پرورش ویژگی اجتماعی دانش‌آموزان جدی‌تر باشد و برنامه‌های توانمندسازی ایشان مدنظر باشد. نظر به دوری تقریباً سه‌ساله دانش‌آموزان از محیط فیزیکی مدرسه، برگزاری کارگاه بازی‌های نمایشی جهت آموزش مسائل اجتماعی به‌ویژه مسئولیت‌پذیری، احقاق حقوق، مهارت‌های تعاملی و حساسیت به جامعه، بستر مناسبی برای برنامه درسی صریح و پنهان اجتماعی فراهم شود، دوره‌های آموزشی حقوق کودکان برای آن‌ها برگزار شود و با مدیریت مدرسه همکاری بین معلمان، والدین و مدارس به‌عنوان ذی‌نفعان برنامه درسی جهت بهبود ویژگی اجتماعی افزایش یابد.

تعارض منافع

تعارض منافع وجود ندارد.

منابع

- پورسلیم، عباس، عارفی، محبوبه، و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۸). مدل ادراک و نگرش معلمان، متخصصان و اساتید دانشگاه نسبت به برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران. *تدریس پژوهی*، ۷(۱)، ۴۱-۴۹.
- چراغی کازرونی، راضیه، البرزی، محبوبه، و خوشبخت، فریبا. (۱۴۰۲). تدوین بسته آموزشی تربیت شهروندی در حوزه

شمس اسفندآباد، حسن، و روحانی، نیره. (۱۳۹۶). نقش صفات شخصیتی والدین در تحول اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی، سلامت روان کودک (روان کودک)، ۴(۴)، ۹۳-۱۰۳.

عارفی، مژگان و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۰). بررسی نقش همدلی و باورهای ماکیاولیستی در کفایت و عدم کفایت اجتماعی دانش‌آموزان نه تا دوازده‌ساله، مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)، ۳(۱) (پیاپی ۲-۶۰)، ۶۱-۸۲.

عاشوری، فریبا، صادقی، علیرضا. (۱۳۹۹). بررسی میزان تأثیر آموزش مؤلفه‌های چندفرهنگی در ارتقای سواد چندفرهنگی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی شهر تهران، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی. ۱۶(۵۸)، ۲۵۹-۲۸۵.
<https://doi.org/10.22054/jep.2021.51092.2953>
عباس‌هاشمی، تیناب، شریفی، اصغر و ایمانی، محمدنقی. (۱۳۹۸). ارائه مدل پرورش هویت چند فرهنگی دانش‌آموزان ابتدایی بر اساس نظریه داده بنیاد، فصلنامه علمی-پژوهشی توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور. ۱۱(۲)، ۲۷-۱۲.
<https://doi.org/10.22118/edc.2020.217831.126>

فتحی‌واجارگاه، کوروش و همکاران. (۱۴۰۰). هویت‌های برنامه درسی شرحی بر نظریه‌های استادان برنامه درسی در دوران معاصر. تهران: نشر آیتز. ویراست اول.

قاسمی، کبری، اعتماد اهری، علاءالدین، و مکی آل آقا، بدیع‌الزمان. (۱۳۹۸). طراحی برنامه درسی با رویکرد جهانی‌شدن و حفظ هویت فرهنگی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه متخصصان، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۴۷)، ۷۷-۹۵.
10.22034/jiera.2020.171008.1800

کهزادی، محمد، یاراحمدی، یحیی، احمدیان، حمزه و جدیدی، هوشنگ. (۱۳۹۹). پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر اساس بافت اجتماعی کلاس با واسطه‌گری ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری. ۱۲(۱)، ۱-۲۹.
10.22099/jsli.2020.5780

گلشنی، فاطمه. (۱۴۰۱). ارزیابی شبکه اجتماعی دانش‌آموزان (شاد) در ارائه آموزش مجازی از دیدگاه آموزگاران مقطع ابتدایی شهرستان شازند. شباک، ۸(۶) (پیاپی ۶۹)، ۱۳۱-۱۴۲.

گلشنی، مریم، مکی آل آقا، بدیع‌الزمان و اعتماد اهری، علاءالدین. (۱۳۹۹). طراحی الگوی برنامه درسی آموزش شهروندی

روابط اجتماعی ویژه دانش‌آموزان دوره ابتدایی. مطالعات ملی، ۲۴(۲) (پیاپی ۹۴)، ۵۷-۷۴.

دوستی، صابر، اسدیان، سیروس، و پیری، موسی. (۱۳۹۹). تحلیل برنامه درسی پایه ششم ابتدایی از منظر توجه به حقوق تربیتی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)، ۱۷(۳۷) (پیاپی ۶۴)، ۱۶۷-۱۷۷.

رحیمی، مهدی، آرائی، مهدیه و زارع، مریم. (۱۳۹۸). اثربخشی کتاب‌درمانی تحولی بر مهارت اجتماعی و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، مجله مطالعات آموزش و یادگیری. ۱۱(۱)، ۱۶۲-۱۴۶/10.22099/jsli.2019.5341

زارع، رؤیا، تکلوی، سمیه و غفاری، عذرا. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تئاتر تعلیمی-تربیتی بر مسئولیت‌پذیری و رشد اخلاقی در دانش‌آموزان ابتدایی، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی. ۱۳(۵۰)، ۲۲۴-۲۰۱.

<https://doi.org/10.22054/qccpc.2022.64733.2825>

زارع، رؤیا، تکلوی، سمیه و غفاری، عذرا. (۱۴۰۰). اثربخشی بسته آموزش فلسفه به کودکان بر خودتعیین‌گری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ابتدایی، فصلنامه رویش روان‌شناسی. ۱۰(۱۲)، ۴۸-۳۷.

زارعی زوارکی، اسماعیل، زمانی، قاسم، و طاهایی، زهرا. (۱۳۹۶). آموزش حقوق بشر پیش از آموزش عالی و در دوره ابتدایی، پژوهش‌های روابط بین‌الملل، ۱(۲۴)، ۲۶۵-۲۸۵.

سادات، سما، واحدی، شهرام، فتحی آذر، اسکندر، بدری گرگری، رحیم. (۱۳۹۹). اثربخشی مدل آموزش تربیت مثبت‌نگر مدرسه‌محور بر سطوح بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری. ۱۲(۱)، ۳۴۳-۳۱۳/10.22099/jsli.2020.5830

سرباز، سمیرا، ستوده، احد، و رحیمی، مهدی. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر آموزش محیط‌زیست بر بهبود نگرش دانش‌آموزان ابتدایی نسبت به حقوق حیوانات، آموزش محیط‌زیست و توسعه پایدار، ۵(۲)، ۳۳-۲۵.

سیف نراقی، مریم، قبادیان، مسلم، نادری، عزت‌الله و شریعتمداری، علی. (۱۳۹۰). اجتماع پژوهشی روشی مؤثر در رشد اجتماعی کودکان، تفکر و کودک، ۲(۲) (پیاپی ۴)، ۵۸-۳۷.

- Wisdom Values. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 7(2), 435-450. <http://doi.org/10.33650/al-tanzim.v7i2.5468>
- Arslan, G., & Allen, K. A. (2020). Complete mental health in elementary school children: Understanding youth school functioning and adjustment. *Current Psychology*, 1-10.
- Ashuri, F., Sadeghi, A. (2019). Investigating the effect of teaching multicultural components in improving multicultural literacy of sixth grade students in Tehran. *Educational Psychology Quarterly*, 16(58), 285-259. [In Persian]
- Bal, E., & Bicen, H. (2017). The purpose of students' social media use and determining their perspectives on education. *Procedia Computer Science*, 120, 177-181.
- Bibi, S., Wang, Z., Ghaffari, A. S., & Iqbal, Z. (2018). Social achievement goals and academic adjustment among college students: Data from Pakistan. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 7(3), pp-588.
- Bicen, H. (2015). The Role of Social Learning Networks in Mobile Assisted Language Learning: Edmodo as a Case Study. *J. Univers. Comput. Sci.*, 21(10), 1297-1306.
- Chang, C. F., & Hall, N. C. (2022). Differentiating Teachers' Social Goals: Implications for Teacher-Student Relationships and Perceived Classroom Engagement. *AERA Open*, 8, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1177/23328584211064916>
- Cheraghi Kazroni, R., Al-Barzi, M., and Khoshbat, F. (1402). Compilation of the educational package of citizenship education in the field of social relations for elementary school students. *National Studies*, 24(2 (serial 94)), 57-74. [In Persian]
- Daumiller, M., & Dresel, M. (2019). Supporting self-regulated learning with digital media using motivational regulation and metacognitive prompts. *The Journal of Experimental Education*, 87(1), 161-176.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Dillard, J. P., & Shen, L. (2005). On the nature of reactance and its role in persuasive health communication. *Communication monographs*, 72(2), 144-168.
- Dosti, S., Asadian, S., & Piri, M. (2019). Analysis of the curriculum of the sixth grade of primary school from the perspective of paying attention to the educational rights of students from the point of view of teachers and students. *Research in Curriculum Planning (Knowledge and Research in Educational Sciences - Curriculum Planning)*, 17(37 (64)), 167-177. [In Persian]
- Fathi Vajargah, K., et al. (1400). *Curriculum identities, a description of the theories of curriculum professors in the contemporary era*. Tehran: Ayezh Publishing House. First edition. [In Persian]
- Ghanamah, R., & Eghbaria-Ghanamah, H. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on behavioral and emotional aspects and daily routines of Arab Israeli children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2946.
- Ghasemi, K., Etemad Ahri, A., & Makki Al-Agha, B. Z. (2018). Curriculum design with the approach of Wisdom Values. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 7(2), 435-450. <http://doi.org/10.33650/al-tanzim.v7i2.5468>
- برای دانش‌آموزان، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴(۵۱)، ۳۹-۶۰.
- محمدپور، احمد، محمدی، حمزه و کهنه‌پوشی، مصلح. (۱۳۹۱). جهانی‌شدن و هویت ملی در کتب درسی علوم اجتماعی دوره‌های تحصیلی، دو فصلنامه علمی تخصصی اسلام و علوم اجتماعی، ۴(۷)، ۱۵۸-۱۲۹.
- محمدیان، کوستان، پیری، موسی، و حبیبی کلیر، رامین. (۱۳۹۵). تعیین نیمرخ‌های دانش‌آموزان بر اساس مؤلفه‌های کمک‌خواهی، ادراکات محیط کلاسی و اهداف پیشرفت اجتماعی از لحاظ فرسودگی تحصیلی: تحلیل مبتنی بر شخص، روان‌شناسی تربیتی (روان‌شناسی و علوم تربیتی)، ۱۲(۴۰)، ۴۷-۶۷.
- مؤمنی راد، اکبر. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۴(۱۴)، ۲۲۲-۱۸۷.
- وزیری اقدم، زهرا، مکی آل آقا، بدیع‌الزمان و اعتماد اهری، علاءالدین. (۱۳۹۹). طراحی برنامه درسی مبتنی بر توسعه پایدار، توسعه‌ی حرفه‌ای و تربیت شهروندی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه متخصصان، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴(۴۹)، ۱۱۱-۱۲۴.

References

- Abbas-Hashmi, T., Sharifi, A., & Imani, M. N. (2018). Presenting the multicultural identity development model of primary school students based on the foundation data theory. *Scientific-Research Quarterly on the Development of Jundi Shapur Education*, 11(2), 12-27. [In Persian]
- Aldila, F. T., & Rini, E. F. S. (2023). Teacher's Strategy in Developing Practical Values of the 5th Pancasila Precepts in Thematic Learning in Elementary School. *Journal of Basic Education Research*, 4(1), 31-38. DOI: 10.37251/jber.v4i1.301
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Arefi, M., & Latifian, M. (1390). Investigating the role of empathy and Machiavellian beliefs in the social adequacy and inadequacy of nine to twelve year old students. *Teaching and Learning Studies (Shiraz University Social and Human Sciences)*, 3(1 (2-60)), 61-82. SID. <https://sid.ir/paper/470892/fa> (in Persian)
- Arif, A. M., Nurdin, N., & Elya, E. (2023). Character Education Management at Islamic Grassroot Education: The Integration of Local Social and

- burnout: a person-based analysis. *Educational Psychology (Psychology and Educational Sciences)*, 12(40), 47-67. [In Persian]
- Mohammadpour, A., Mohammadi, H., & Kohane-Poushi, M. (2011). Globalization and national identity in social science textbooks of academic courses. *Two scientific quarterly specialized in Islam and social sciences*, 4(7), 158-129. [In Persian]
- Momeni Rad, A. (2012). Qualitative content analysis in research: nature, stages and validity of results. *Educational Measurement Quarterly* 4(14), 187-222. [In Persian]
- Monopoli, W. J., & Kingston, S. (2012). The relationships among language ability, emotion regulation and social competence in second-grade students. *International Journal of Behavioral Development*, 36(5), 398-405.
- Mouratidou, K., Barkoukis, V., Zahariadis, P., & Arampatzis, A. (2007). Evaluation of students' social ability: Greek version of checklists for aggressive behaviour and social insecurity in elementary education. *Social Psychology of Education*, 10(4), 495-508.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The journal of special education*, 39(4), 220-233.
- Mustoip, S., Al Ghazali, M. I., As, U. S., & Sanhaji, S. Y. (2023). Implementation of Character Education through Children's Language Development in Elementary Schools. *IJECA (International Journal of Education and Curriculum Application)*, 6(2), 91-100.
- Nasution, N. N., & Panjaitan, P. A. (2023). THE IMPORTANCE OF PANCASILA AND CITIZENSHIP EDUCATION (PPKN) IN FORMING THE CHARACTER OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS. *International Journal of Students Education*, 2(1), 45-48.
- Nownaisin, P., Koul, R., Chomsuwan, K., Poondaj, C., & Lerdpornkulrat, T. (2020). Linking Social Relatedness with Motivational Goals and Bachelor Degree Aspirations of Vocational Students. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1581-1589. <http://dx.doi.org/10.12973/euler.9.4.1581>
- Ohtani, K., & Okada, R. (2018). Relationship between classroom social goal structures, gender, and social outcomes in Japanese elementary school children. *School psychology international*, 39(5), 435-453. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034318788120>
- Poursalim, A., Arefi, M., & Fathi Vajargah, K. (2018). The model of perception and attitude of teachers, specialists and university professors towards the curriculum of global citizen training in the elementary course of Iran's educational system. *Teaching Research*, 7(1), 19-41. [In Persian]
- Raccanella, D., Brondino, M., Moè, A., Stupnisky, R., & Lichtenfeld, S. (2019). Enjoyment, boredom, anxiety in elementary schools in two domains: Relations with achievement. *The Journal of Experimental Education*, 87(3), 449-469.
- globalization and preservation of cultural identity and its validation from the point of view of experts. *Research in educational systems*, 13(47), 77-95. [In Persian]
- Golshani, F. (1401). Evaluation of students' social network (Shad) in providing virtual education from the perspective of elementary school teachers in Shazand city. *Shabak*, 8(6 (series 69)), 131-142. [In Persian]
- Golshani, M., Makki Al-Agha, B., & Etemad Ahri, A. (2019). Designing a citizenship education curriculum template for students. *Research in educational systems*, 14(51), 39-60. [In Persian]
- Gottfried, M. A. (2015). Does classmate ability influence students' social skills?. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 554-585.
- Idsoe, E. M. C. (2016). The importance of social learning environment factors for affective well-being among students. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 155-166.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Taylor, B. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem, and social acceptance. *The Journal of Social Psychology*, 133(6), 839-844. <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1993.9713946>
- Kohzadi, M., Yarahamdi, Y., Ahmadian, H., Jadidi, H. (2019). Prediction of academic responsibility based on the social context of the class with the mediation of satisfaction of basic psychological needs and academic enthusiasm. *Journal of Education and Learning Studies*, 12(1), 29-1. [In Persian]
- Lemay, D. J., & Doleck, T. (2020). Grade prediction of weekly assignments in MOOCs: mining video-viewing behavior. *Education and Information Technologies*, 25(2), 1333-1342.
- Levontin, L., & Bardi, A. (2018). Pro-social goals in achievement situations: Amity goal orientation enhances the positive effects of mastery goal orientation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(8), 1258-1269.
- Madjar, N., Cohen, V., & Shoval, G. (2018). Longitudinal analysis of the trajectories of academic and social motivation across the transition from elementary to middle school. *Educational Psychology*, 38(2), 221-247. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2017.1341623>
- Mammadov, S. (2019). Being gifted in Turkey: Educational and social experiences of high-ability students. *Gifted Education International*, 35(3), 216-236.
- Mensah, F. K., & Kiernan, K. E. (2010). Parents' mental health and children's cognitive and social development. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 45(11), 1023-1035.
- Mohammadi, M., Khesavarz, F., Naseri Jahormi, R., Hasampour, Z., Mirghafari, F., Ebrahimi, S. (2019). Analyzing the experiences of parents of first year elementary school students about the challenges of virtual education with social networks during the outbreak of the Corona virus. *Educational Research Journal*, 7(40), 74-101. [In Persian]
- Mohammadian, K., Piri, M., & Habibi Kaliber, R. (2015). Determining students' profiles based on help-seeking components, classroom environment perceptions and social progress goals in terms of academic

- community involvement. *Education and urban society*, 35(1), 4-26.
- Vaziri Aghdam, Z., Makki Al-Agha, B., & Etemad Ahri, A. (2019). Curriculum design based on sustainable development, professional development and citizenship education and its validation from the perspective of experts. *Research in educational systems*, 14(49), 111-124. [In Persian]
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of educational psychology*, 86(2), 173-182.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.
- Zare, R., Takloi, S., & Ghafari, A. (1400). The effectiveness of the package of teaching philosophy to children on the determination and responsibility of elementary school students. *Royesh Psychology Quarterly*, 10(12), 48-37. [In Persian]
- Zare, R., Taklovi, S. and Ghaffari, A. (1401). The effectiveness of educational-educational theater training on responsibility and moral development in elementary school students. *Quarterly Journal of Counseling and Psychotherapy Culture*, 13(50), 224-201. [In Persian]
- Zarei Zawarki, E., Zamani, S. G., & Tahai, Z. (2016). Human rights education before higher education and in elementary school. *International Relations Research*, 1(24), 265-285. [In Persian]
- Zhang, X., Zhu, W., Kang, S., Qiu, L., Lu, Z., & Sun, Y. (2020). Association between physical activity and mood states of children and adolescents in social isolation during the COVID-19 epidemic. *International journal of environmental research and public health*, 17(20), 7666.
- Zhao, R. B., & Chang, Y. C. (2019). Students' family support, peer relationships, and learning motivation and teachers fairness have an influence on the victims of bullying in middle school of Hong Kong. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 97-107. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.1.111>
- Rahimi, M., Arai, M., & Zare, M. (2018). The effectiveness of transformational book therapy on social skills and behavioral problems of students. *Journal of Education and Learning Studies*, 11(1), 162-146. [In Persian]
- Read, J. M., Bridgen, J. R., Cummings, D. A., Ho, A., & Jewell, C. P. (2020). Novel coronavirus 2019-nCoV: early estimation of epidemiological parameters and epidemic predictions. *MedRxiv*.
- Rivera-Pérez, S., Fernandez-Rio, J., & Iglesias Gallego, D. (2021). Effects of an 8-week cooperative learning intervention on physical education students' task and self-approach goals, and emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 61. <https://dx.doi.org/10.3390/ijerph18010061>
- Sadat, S., Vahedi, S., Fathi Azar, I., Badri Gregari, R. (2019). Effectiveness of school-centered positive-oriented education model on psychological and social well-being levels of primary school students. *Journal of Education and Learning Studies*. 12(1), 313-343. (in Persian)
- Saif Naraghi, M., Qabadian, M., Naderi, E., & Shariatmadari, A. (1390). Research community is an effective method in children's social development. *Thinking and Child*, 2(2 (serial 4)), 37-58. [In Persian]
- Sanabria, O. B., Chavez, M. P., & Zermeño, M. G. (2016). Virtual educational model for remote communities in Chocó, Colombia. *International Journal of Education and Development using ICT*, 12(2), 195-205.
- Sarbaz, S., Sotoudeh, A., & Rahimi, M. (2015). Investigating the effect of environmental education on improving the attitude of elementary school students towards animal rights. *Environmental Education and Sustainable Development*, 5(2), 25-33. [In Persian]
- Shams Esfandabad, H., & Rouhani, N. A. (2016). The role of parents' personality traits in the social development of preschool children. *Child Mental Health (Child Psychology)*, 4(4), 93-103. [In Persian]
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 62, 2023
Pp. 50-63

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received September 29,
2023
Received in revised form
December 07, 2023
Accepted December 11,
2023
Published Online
December 16, 2023

Keywords:
University of Tehran,
mixed research,
academic progress of
students,
strategic management of
virtual education

Presenting a Model of Strategic Management of Virtual Education Based on the Motivation of Students' Academic Progress (case study: University of Tehran)

Vali Mohammad Darini^{1✉} | Roshanak Ardalani Farsa²

1. *Corresponding Author*, Associate Professor, Department of Business Administration, Payame Noor University, Tehran, Iran. E-mail: vm.darini@yahoo.com
2. Master of Business Administration, Payame Noor University, Tehran, Iran. E-mail: raf.1354@yahoo.com

ABSTRACT

Objective: The present study was conducted with the aim of providing a strategic management model of virtual education based on the motivation of students' academic progress.

Methods: This research is applied-developmental from the point of view of the goal and descriptive-survey from the point of view of the data collection method. Also, an exploratory mixed research design has been used. The community of qualitative part participants included theoretical (educational management professors) and experimental (Tehran University administrators). Sampling of the qualitative part was done with a targeted method and theoretical saturation was achieved with 17 interviews. In the quantitative part, the viewpoint of 393 students of Tehran University was used. The data collection tool is semi-structured interview, ISM and researcher-made questionnaire. Maxqda20 software was used in the qualitative part, MicMac software was used in the model presentation part, and Smart PLS 3 software was used in the model validation part. To identify the components of the research, the method of qualitative analysis of the theme was used, the structural-interpretive modeling method was used to identify the relationships between the structures, and the partial least squares method was used to validate the model.

Conclusion: The results showed that the hardware, software and rules of virtual education affect the culturalization and development of strategic management of virtual education. Cultivation and development of strategic management of virtual education has an effect on the teaching-learning environment and leads to the effectiveness of strategic management of virtual education, students' participation and faculty empowerment.

Results: the effectiveness of the strategic management of virtual education, the participation of students and the empowerment of professors become the motivation for students' academic progress.

Cite this article: Darini, V. M., & Ardalani Farsa, R. (2023). Presenting a Model of Strategic Management of Virtual Education Based on the Motivation of Students' Academic Progress (case study: University of Tehran). *Journal of Research in Educational Systems*, 17(62), 5-17. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.413601.3038>



© The Author(s) **Publisher:** Iranian Educational Research Association
DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.413601.3038>



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۲، ۱۴۰۲
ص ۵۰-۶۳

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۰۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۹/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۲۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۹/۲۵

واژه‌های کلیدی:

دانشگاه تهران،

پژوهش آمیخته،

پیشرفت تحصیلی دانشجویان،

مدیریت استراتژیک آموزش

مجازی

ارائه الگوی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان (مورد مطالعه: دانشگاه تهران)

ولی محمد درینی^۱ | روشنگ اردلانی فرسا^۲

۱. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه مدیریت بازرگانی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه:

vm.darini@yahoo.com

۲. دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت کسب و کار، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه:

raf.1354@yahoo.com

چکیده

هدف: مطالعه حاضر با هدف ارائه الگوی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان انجام شده است.

روش: این پژوهش از منظر هدف، کاربردی-توسعه‌ای و از منظر روش گردآوری داده‌ها، توصیفی-پیمایشی است. همچنین از طرح پژوهش آمیخته اکتشافی استفاده شده است. جامعه مشارکت‌کنندگان بخش کیفی شامل خبرگان نظری (اساتید مدیریت آموزشی) و تجربی (مدیران دانشگاه تهران) بودند. نمونه‌گیری بخش کیفی با روش هدفمند صورت گرفت و با ۱۷ مصاحبه اشباع نظری دست پیدا شد. در بخش کمی نیز از دیدگاه ۳۹۳ نفر از دانشجویان دانشگاه تهران استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، پرسشنامه ISM و محقق‌ساخته است. برای شناسایی سازه‌های زیربنایی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان از روش تحلیل کیفی مضمون و نرم‌افزار Maxqda ۲۰ استفاده شد. برای شناسایی روابط میان سازه‌ها از روش مدل‌سازی ساختاری-تفسیری و نرم‌افزار MicMac استفاده گردید. در پایان الگوی پژوهش با روش حداقل مربعات جزئی در نرم‌افزار Smart PLS اعتبارسنجی شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد بسترهای سخت‌افزاری، نرم‌افزاری و قوانین آموزش مجازی بر فرهنگ‌سازی و توسعه مدیریت استراتژیک آموزش مجازی تأثیر می‌گذارد. فرهنگ‌سازی و توسعه مدیریت استراتژیک آموزش مجازی بر محیط یاددهنده-یادگیرنده اثر گذاشته و به اثربخشی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی، مشارکت دانشجویان و توانمندسازی اساتید منجر می‌شود.

نتیجه‌گیری: اثربخشی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی، مشارکت دانشجویان و توانمندسازی اساتید به انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود.

استناد به این مقاله: درینی، ولی محمد، و اردلانی فرسا، روشنگ. (۱۴۰۲). ب ارائه الگوی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان (مورد مطالعه: دانشگاه تهران). پژوهش در نظام‌های آموزشی،

۱۷ (۶۲)، ۵۰-۶۳. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.413601.3038>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

در سایه رشد فناوری و گستردگی دسترسی به اینترنت، نظام آموزشی به عنوان پیشگام عرصه علم و توسعه در کشورها، به سوی استفاده از آموزش فناوری محور و مجازی حرکت کرده است. این شیوه آموزشی که با عنوان آموزش مجازی شناخته می شود قابلیت ها و توانمندی های بسیاری را برای دانشگاه ها همراه دارد (Mystakidis et al, 2021). برخی از مهم ترین قابلیت های آموزش مجازی عبارت اند از: ایجاد تعامل بیشتر بین دانشجویان، رقابت بین دانشجویان، فراگیری و دسترسی ساده، امکان تبادل نظر بین اساتید و دانشجویان، تسهیم و تشریک آموزه ها و ترویج فعالیت های گروهی (Rossydi & Masita, 2021). با توجه به اینکه مدیریت استراتژیک آموزش مجازی برای نظام آموزشی منافع زیادی را به همراه دارد؛ بنابراین؛ تقاضا برای پیاده سازی آموزش مجازی در دانشگاه ها با افزایش چشمگیری مواجه شده است. دانشگاه های بسیار زیادی از آموزش مجازی به جای کلاس های سنتی استفاده می کنند. با گسترش روزافزون علوم و فناوری، بسیاری سازمان ها نظام آموزش سنتی خود را با شیوه های تازه آموزش مجازی جایگزین کرده اند. در این میان سرعت حرکت دانشگاه ها به عنوان پیشگامان عرصه علم و فناوری به سوی آموزش مجازی بیشتر بوده است. به ویژه با تحولات پس از دوران کرونا این حرکت با شتاب بیشتری نیز صورت گرفت و نظام آموزشی در سراسر دنیا به شیوه های گوناگون آموزش مجازی^۱ و الکترونیک روی آورده اند (Walstra et al, 2023).

آموزش مجازی بر پیشرفت تحصیلی و شکوفایی دانشجویان تأثیرگذار است و کیفیت تحصیلی در فضای آموزشی بر روی پیشرفت تحصیلی و شکوفایی دانشجویان تأثیرگذار است. آموزش مجازی می تواند نقش مهم و کلیدی را در پیشرفت و شکوفایی دانشجویان ایفا کند و کیفیت تحصیلی در آموزش مجازی نیز همان نقش را در پیشرفت تحصیلی و شکوفایی دانشجویان دارد (تربتی نژاد و همکاران، ۱۴۰۱؛ رضوی و همکاران، ۱۴۰۲). به همین دلیل یکی از ارکان اصلی در هر نظام آموزشی، سنجش پیشرفت و موفقیت

تحصیلی دانشجویان و ایجاد نگرش و باور مثبت در آنها است؛ بنابراین میزان موفقیت نظام های گوناگون آموزشی با سهم آنها در افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانشجویان قابل ارزیابی است (سعیدی فر و همکاران، ۱۴۰۲).

در مجموع باید گفت پس از همه گیری کرونا، دانشجویان به یادگیری آنلاین روی آورده اند و همین شرایط آموزش مجازی بر کیفیت آموزش و فرایند یادگیری دانشجویان کشور تأثیر بسیاری گذاشته است. اگرچه به لحاظ نظری، سیستم آموزش مجازی با امکاناتی که در اختیار دانشجویان و نظام آموزشی قرار می دهد باید پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تسریع بخشد با این وجود نسبت به این مسئله تردیدهایی وجود دارد. برخی شواهد تجربی نشان می دهد این رابطه معکوس بوده است. یکی از دلایل زیربنایی این مسئله شتاب زدگی نظام آموزشی در به کارگیری از روش های آموزش مجازی بوده است که به دلیل بحران کرونا رخ داد. پیامدهای مخرب این مسئله در مطالعات گوناگون داخلی (عزیزی و حسینی نژاد، ۱۴۰۱؛ منیری و همکاران، ۱۴۰۱؛ جعفر طباطبائی و سرفرازی، ۱۴۰۲) مورد مطالعه قرار گرفته است. نقطه کانونی تمامی این مطالعات تمرکز آنها بر مشکلات، چالش ها و تهدیدهای موجود است اما آنچه در این میان از دیدگاه پژوهشگران مغفول مانده، ارائه الگویی برای استفاده از پتانسیل نظام آموزش مجازی است. در این راستا کوشش بر آن است تا با شناسایی و تعیین روابط میان سازه های زیربنایی این پدیده، الگویی مناسب برای افزایش انگیزش تحصیلی دانشجویان ترسیم شود. مطالعه حاضر به این پرسش کلیدی پاسخ می دهد که الگوی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان چگونه است؟

درواقع آموزش مجازی^۲ به آموزش در یک محیط یادگیری اطلاق می گردد که در آن اساتید و دانشجویان بر اساس زمان یا مکان یا هر دو از هم جدا شده و اساتید محتوای دروس را توسط برنامه های چندرسانه ای، ویدئو کنفرانس و ابزارهای فناورانه ارائه می نمایند (Willermark & Islind, 2022). به کمک فناوری های اطلاعاتی مبتنی بر اینترنت، انقلاب گسترده ای در یادگیری ایجاد شده است. در آموزش های اینترنتی فراگیران قادرند با توجه به توانایی های خود، سرعت

استفاده گردید. از منظر هدف یک پژوهش کاربردی-توسعه‌ای است و از منظر شیوه گردآوری داده‌ها یک پژوهش توصیفی-پیمایشی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری بخش کیفی: جامعه مشارکت‌کنندگان بخش کیفی شامل خبرگان نظری (اساتید مدیریت آموزشی) و خبرگان تجربی (مدیران دانشگاه تهران) در سال ۱۴۰۲ است. ملاک انتخاب خبرگان تجربی، حداقل پانزده سال سابقه مدیریت در دانشگاه‌ها و مدرک تحصیلات تکمیلی است. خبرگان نظری نیز شامل اساتید باسابقه دانشگاهی است که در زمینه آموزش مجازی صاحب‌نظر بوده‌اند. نمونه‌گیری با روش هدفمند در دسترس انجام شد و با ۱۷ مصاحبه اشباع نظری حاصل گردید.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری بخش کمی: شامل دانشجویان دانشگاه تهران در سال ۱۴۰۲ است. حجم نمونه با فرمول کوکران ۳۸۴ نفر برآورد گردید. نمونه‌گیری با روش تصادفی انجام شد و برای اطمینان ۴۰۰ پرسشنامه توزیع شد و درنهایت ۳۹۳ پرسشنامه صحیح گردآوری شد. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی شامل پرسشنامه ISM و محقق‌ساخته است.

در بخش کیفی، برای بررسی اعتبار بخش کیفی از روش هولستی^۱ (درصد توافق مشاهده‌شده)^۲ استفاده شده است. میزان توافق دو کدگذار در این روش ۰/۶۳۹ به دست آمده است که از ۰/۶ بیشتر است؛ بنابراین، تحلیل کیفی از اعتبار کافی برخوردار است.

در بخش کمی، برای سنجش اعتبار پرسشنامه از روایی محتوا (نظرخواهی از خبرگان) استفاده شد و اعتبار آن تأیید گردید. نتایج مربوط به هر یک از این شاخص‌ها در برازش بیرونی مدل ارائه شد.

روش تحلیل داده‌ها در بخش کیفی: برای شناسایی سازه‌های زیربنایی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان از روش تحلیل مضمون و نرم‌افزار Maxqda استفاده شد.

یادگیری خویش را تعیین کنند و به اهداف آموزشی دست یابند. یکی از فنون آموزش الکترونیکی آموزش مجازی است (رهبری و سعادت‌مند، ۱۴۰۰). آموزش آنلاین محل تلاقی آموزش از راه دور؛ آموزش مبتنی بر رایانه و فناوری‌های اینترنتی است. اینترنت ابزار مشهوری برای ذخیره، ارائه، جمع‌آوری، مشارکت، پردازش و استفاده از اطلاعات است. به عبارتی دیگر، آموزش مبتنی بر اینترنت را می‌توان چنین تعریف کرد: برنامه آموزشی با استفاده از امکانات چندرسانه‌ای با بهره‌گیری از اینترنت جهت ایجاد محیط یادگیری معنادار کوشش می‌نماید تا محیط رشد و یادگیری را فراهم کند (آتشی و همکاران، ۱۴۰۰).

با توجه به همه‌گیری بیماری کرونا، مدارس، دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی در سراسر جهان برای پیشگیری از انتشار این ویروس کشنده، به اجبار آموزش‌های خود را به صورت مجازی برگزار کردند و ایران نیز از این قاعده مستثنا نبود. بیماری کرونا، نظام آموزشی را نیز مانند سایر صنایع و صنوف وادار به بستن درهای خود کرد و این رویداد باعث ایجاد تحول غیرمنتظره در روش سنتی آموزش و یادگیری حضوری گردید. به طور مشخص بزرگ‌ترین تحول در این حوزه حرکت به سوی آموزش مجازی و شیوه تدریس با استفاده از ابزارهای الکترونیک بوده است (البرزی و همکاران، ۱۴۰۱).

بنابراین می‌توان انتظار داشت آموزش مجازی شیوه مطلوب آموزش در عصر تحول دیجیتال باشد. به ویژه با امکاناتی که فناوری در اختیار نظام آموزشی قرار داده است باید به سوی آموزش مجازی حرکت کرد. این حرکت زمانی موفق خواهد بود که خروجی مناسبی داشته باشد و پیشرفت تحصیلی می‌تواند همان خروجی مطلوب و موردانتظار از نظام آموزش مجازی در دانشگاه‌های کشور باشد؛ بنابراین در این مطالعه کوشش خواهد شد الگویی کاربردی برای کاربست مدیریت استراتژیک آموزش مجازی ارائه شود که درنهایت به ایجاد انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان کمک نماید.

روش

نوع پژوهش: این پژوهش از منظر فلسفی با رویکردی عمل‌گرایانه انجام شد و از طرح پژوهش آمیخته اکتشافی

داشتند. از نظر سابقه خدمت ۶ نفر بین ۱۵ تا ۲۰ سال و ۱۱ نفر بیش از ۲۰ سال تجربه داشتند.

نتایج مصاحبه‌ها با روش تحلیل کیفی مضمون مبتنی بر روش شش مرحله‌ای (Attride-Stirling, 2001) صورت گرفت. در مرحله کدگذاری باز ۲۷۶ کد شناسایی گردید. در نهایت با کدگذاری محوری ۳ مضمون فراگیر، ۱۰ مضمون سازمان‌دهنده و ۵۱ مضمون پایه شناسایی شد. مضامین مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشگاه‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

روش تحلیل داده‌ها در بخش کمی: برای شناسایی روابط میان سازه‌ها از روش مدل‌سازی ساختاری-تفسیری و نرم‌افزار MicMac استفاده گردید. در پایان الگوی پژوهش با روش حداقل مربعات جزئی در نرم‌افزار Smart PLS اعتبارسنجی شد.

یافته‌ها

در بخش کیفی از دیدگاه ۱۷ نفر شامل ۵ نفر از اساتید مدیریت آموزشی و ۱۲ نفر مدیران دانشگاه تهران استفاده شد. از نظر تحصیلات ۴ نفر کارشناسی ارشد و ۱۳ نفر مدرک دکتری

جدول ۱.

مضامین مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشگاه‌ها

فراگیر	سازمان‌دهنده	مضامین پایه
عوامل فناوری	بسترهای سخت‌افزاری	به‌کارگیری سخت‌افزارهای آموزشی روزآمد یکپارچگی و سازگاری سخت‌افزارهای آموزشی امکانات و تجهیزات فنی آموزش مجازی امکان ارتقای سخت‌افزارهای آموزشی ماژولار بودن سخت‌افزارهای آموزش مجازی
	بسترهای نرم‌افزاری	به‌کارگیری نرم‌افزارهای جدید آموزش مجازی به‌روزرسانی مستمر نرم‌افزارهای آموزشی نیروی انسانی متخصص در به‌کارگیری نرم‌افزارها بومی‌سازی نرم‌افزارهای آموزش مجازی سازگاری نرم‌افزارها با سخت‌افزارهای آموزشی
	قوانین آموزش مجازی	اسناد و قوانین بالادستی ناظر بر آموزش مجازی قانون‌گذاری آموزش مجازی در دانشگاه‌ها ضمانت اجرایی قوانین آموزش مجازی بازنگری قوانین و مقررات آموزشی
عوامل آموزشی	توسعه آموزش مجازی	افزایش کمی به‌کارگیری آموزش مجازی در دانشگاه‌ها فراگیری آموزش مجازی در سراسر کشور فراهم‌سازی امکانات به‌کارگیری آموزش مجازی پذیرش آموزش مجازی در دانشگاه‌ها بازنگری و پایش مداوم آموزش مجازی
	فرهنگ‌سازی آموزش مجازی	نگرش مثبت به آموزش مجازی باورهای سازنده پیرامون آموزش مجازی آموزش مجازی به‌عنوان یک ارزش محوری تمایل و عزم عمومی برای آموزش مجازی پذیرش آموزش مجازی به‌عنوان آینده آموزش

مضامین پایه	سازمان دهنده	فراگیر
بهبود مستمر کیفیت خدمات آموزشی افزایش کارایی آموزشی اساتید بهبود شیوه‌های آموزشی لذت ادراک‌شده آموزش مجازی سهولت استفاده از آموزش مجازی سودمندی ادراک‌شده آموزش مجازی	اثربخشی آموزش مجازی	
افزایش مهارت‌های حرفه‌ای اساتید بهبود مهارت‌های ادراکی اساتید توسعه مهارت‌های انسانی اساتید تجهیز اساتید با دانش و فناوری روز	توانمندسازی اساتید	
حضور فعالانه در مباحث آموزشی برقراری رابطه با دیگر دانشجویان در محیط مجازی ارتباطات سازنده دانشجویان با اساتید تمایل برای بحث و حضور بیشتر نهادینه‌سازی تفکر مشارکتی در میان دانشجویان	مشارکت دانشجویان	عوامل توانمندساز
به‌روزرسانی سبک‌های تدریس و یادگیری ارتباط مستمر اساتید با دانشجویان توسعه فرهنگ یادگیری حرفه‌ای توسعه مباحث آموزشی دوسویه بهبود فضای آموزش حرفه‌ای	محیط یاددهنده-یادگیرنده	
علاقه برای یادگیری مطالب جدید آموزشی تمایل برای مطالعه منابع آموزشی جدوجهد برای مطالعه بیشتر تحریک دانشجویان به مطالعه بیشتر انگیزه برای تقویت توانایی آموزشی مجازی تمایل به تلاش مجدد در انجام تکالیف نیمه‌تمام انگیزه قوی برای موفقیت تحصیلی	انگیزه پیشرفت تحصیلی	عوامل پیامدی

ماتریس دستیابی برای تعیین روابط و سطح‌بندی سازه‌های الگوی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی باید «مجموعه دستیابی» و «مجموعه پیش‌نیاز» شناسایی شود (حبیبی و آفریدی، ۱۴۰۱). نمودار قدرت نفوذ-وابستگی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۲ ارائه شده است.

برای طراحی الگوی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی از روش مدل‌سازی ساختاری تفسیری (ISM) استفاده شد. برای این منظور نخست ماتریس خودتعاملی ساختاری^۱ (SSIM) تشکیل گردید. روابط سازه‌های فراگیر با چهار نماد V (متغیر i بر j تأثیر دارد)، A (متغیر j بر i تأثیر دارد)، X (رابطه دوسویه)، و O (عدم وجود رابطه) مشخص می‌شود. پس از تشکیل

جدول ۲.

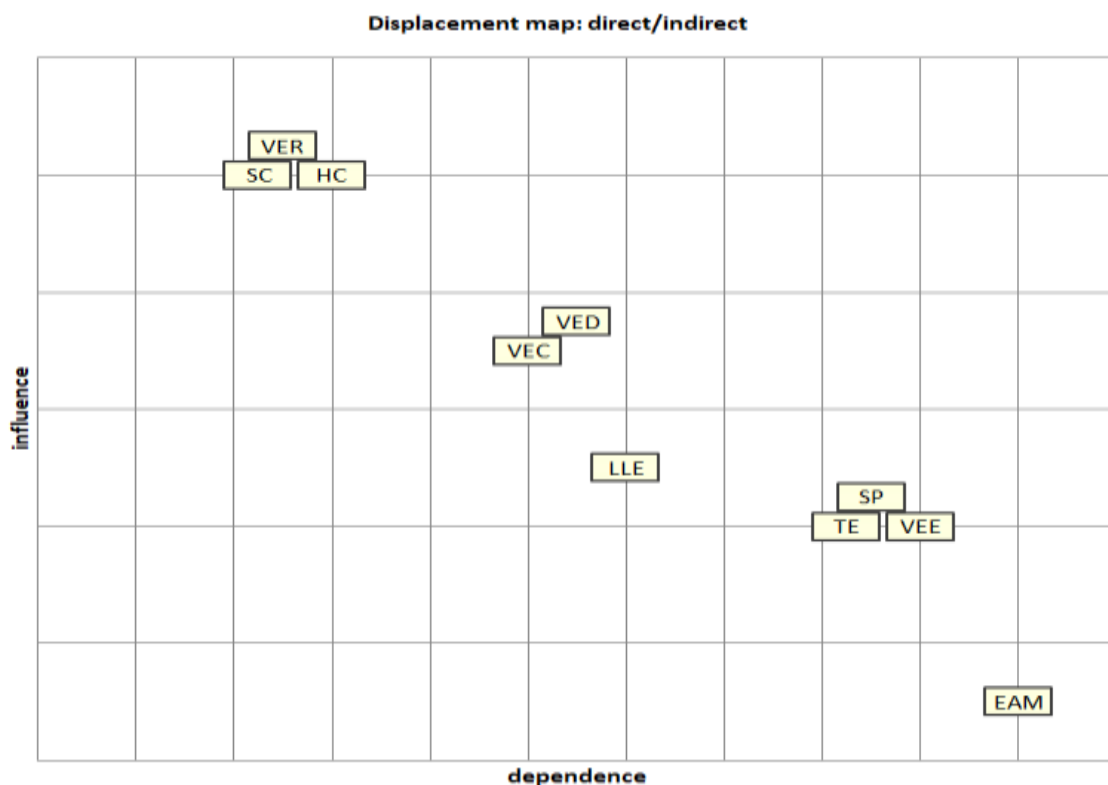
قدرت نفوذ و میزان سازه‌های الگوی مدیریت استراتژیک آموزش
مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی

سازه‌های پژوهش	میزان وابستگی	قدرت نفوذ	سطح
بسترهای سخت‌افزاری	۳	۱۰	۵
بسترهای نرم‌افزاری	۳	۱۰	۵
قوانین آموزش مجازی	۳	۱۰	۵
توسعه آموزش مجازی	۵	۷	۴
فرهنگ‌سازی آموزش مجازی	۵	۷	۴
اثربخشی آموزش مجازی	۹	۴	۲
توانمندسازی اساتید	۹	۴	۲
مشارکت دانشجویان	۹	۴	۲
محیط یاددهنده-یادگیرنده	۶	۵	۳
انگیزه پیشرفت تحصیلی	۱۰	۱	۱

بنابراین سازه انگیزه پیشرفت تحصیلی در سطح نخست قرار دارد. سازه‌های مدیریت استراتژیک اثربخشی آموزش مجازی، توانمندسازی اساتید و مشارکت دانشجویان در سطح دو قرار دارد. سازه محیط یاددهنده-یادگیرنده در سطح سه قرار دارد. سازه‌های توسعه آموزش مجازی و فرهنگ‌سازی آموزش مجازی در سطح چهار قرار دارند. در نهایت بسترهای سخت‌افزاری، بسترهای نرم‌افزاری، قوانین آموزش مجازی در سطح پنج قرار دارند.

شکل ۱.

نمودار قدرت نفوذ-وابستگی سازه‌های الگوی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی

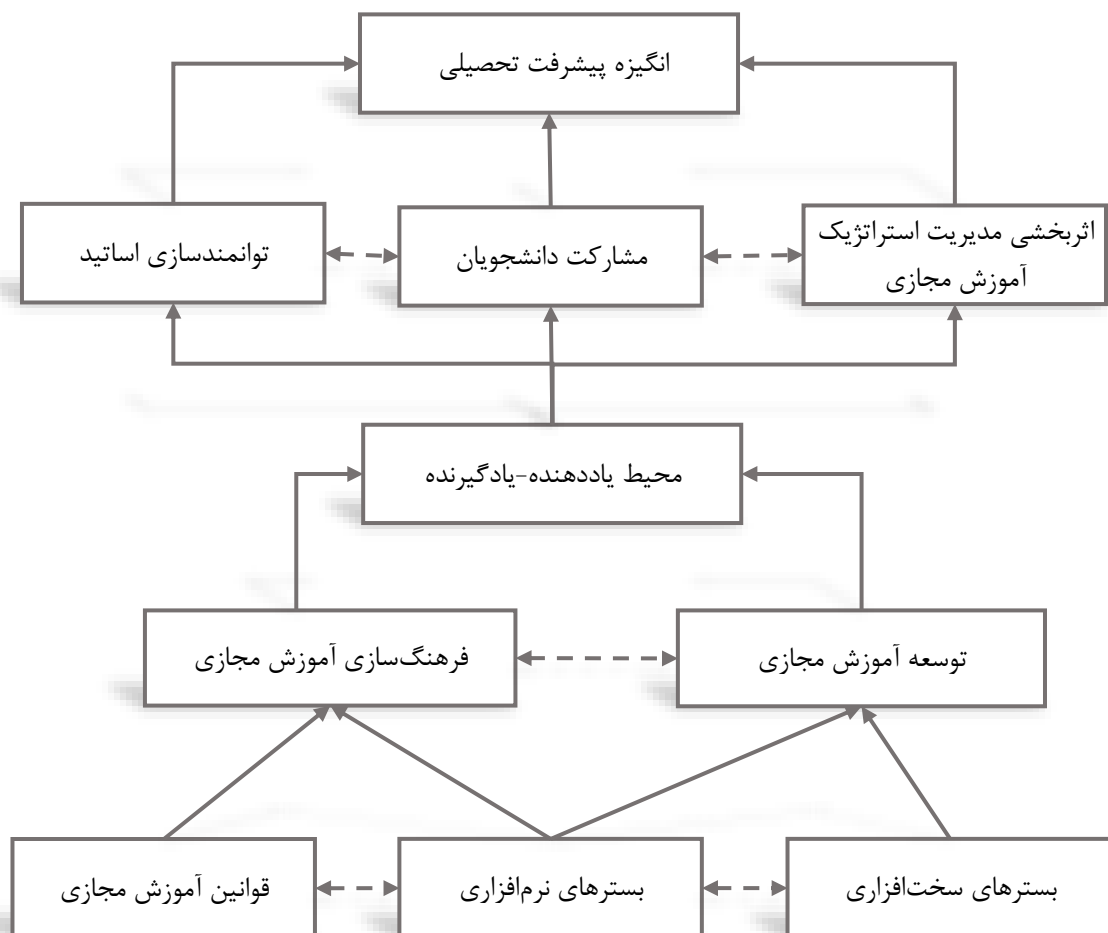


بر اساس شکل مذکور مشخص گردید مؤلفه‌های قوانین آموزش مجازی، بسترهای سخت‌افزاری و بسترهای نرم‌افزاری نسبت به سایر مؤلفه‌ها دارای قدرت نفوذ بیشتری هستند. مؤلفه‌های توسعه آموزش مجازی و فرهنگ‌سازی آموزش مجازی دارای قدرت نفوذ میانه و مؤلفه‌های اثربخشی آموزش مجازی، توانمندسازی اساتید و مشارکت دانشجویان نیز وابستگی زیادی دارند. همچنین نشان داده شد مؤلفه محیط

یاددهنده-یادگیرنده با قرار گرفتن در میان مؤلفه‌های مدل، دارای قدرت نفوذ و میزان وابستگی نسبی است. در نهایت مشخص گردید مؤلفه انگیزه پیشرفت تحصیلی، دارای کمترین قدرت نفوذ و بیشتری وابستگی است. الگوی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی در (شکل ۲) نمایش داده شده است.

شکل ۲.

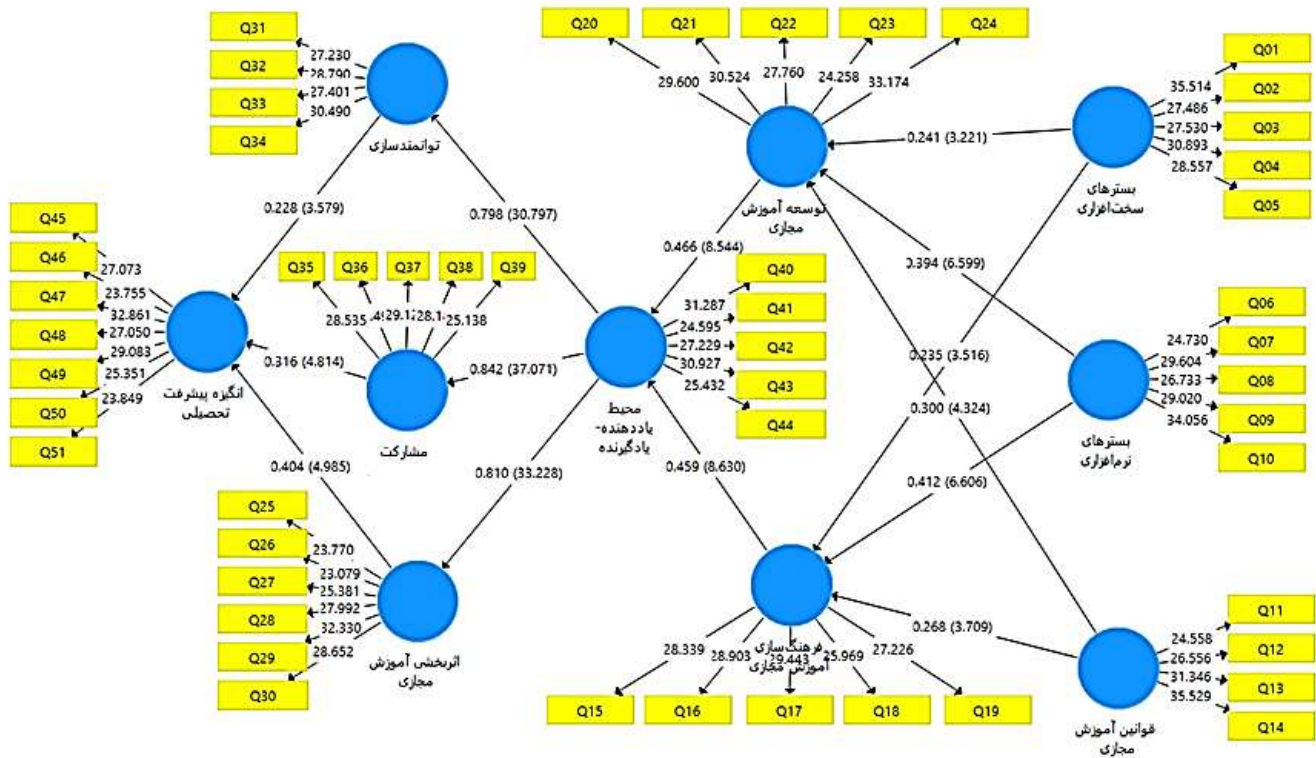
الگوی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشگاه‌ها



نتایج ارزیابی الگوی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشگاه‌ها در شکل ۳ نمایش داده شده است.

شکل ۳.

اعتبارسنجی الگوی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشگاه‌ها



بر اساس شکل مذکور، بار عاملی و ضرایب استاندارد در جدول زیر، روایی و پایایی سازه‌های پژوهش (اعتبار بخش اندازه‌گیری مدل) ارائه شده است: مؤلفه‌های مدل نشان داده شده‌اند.

جدول ۳.

روایی و پایایی سازه‌های پژوهش (اعتبار بخش اندازه‌گیری مدل)

سازه‌های اصلی	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی (CR)	ضریب رو (Rho)	AVE
اثربخشی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی	۰/۸۳۰	۰/۸۳۱	۰/۸۷۶	۰/۵۴۱
انگیزه پیشرفت تحصیلی	۰/۸۵۴	۰/۸۵۴	۰/۸۸۹	۰/۵۳۳
بسترهای سخت‌افزاری	۰/۸۱۰	۰/۸۱۰	۰/۸۶۸	۰/۵۶۸
بسترهای نرم‌افزاری	۰/۸۰۵	۰/۸۰۵	۰/۸۶۵	۰/۵۶۲
توانمندسازی اساتید	۰/۷۵۷	۰/۷۵۷	۰/۸۴۶	۰/۵۷۸
توسعه آموزش مجازی	۰/۸۱۲	۰/۸۱۲	۰/۸۶۹	۰/۵۷۱
فرهنگ‌سازی آموزش مجازی	۰/۸۰۴	۰/۸۰۴	۰/۸۶۴	۰/۵۶۱
قوانین آموزش مجازی	۰/۷۴۴	۰/۷۴۷	۰/۸۳۹	۰/۵۶۶
محیط یاددهنده-یادگیرنده	۰/۷۹۹	۰/۷۹۹	۰/۸۶۱	۰/۵۵۴
مشارکت دانشجویان	۰/۸۰۱	۰/۸۰۱	۰/۸۶۲	۰/۵۵۶

قرار گرفته است. خلاصه نتایج بخش ساختاری مدل (روابط متغیرهای مدل) در جدول ۴ ارائه شده است:

پس از حصول اطمینان از سنجش سازه‌ها، روابط میان سازه‌های اصلی (بخش درونی یا ساختاری مدل) مورد ارزیابی

جدول ۴.

خلاصه نتایج بخش ساختاری مدل (روابط سازه‌های اصلی)

رابطه	ضریب تأثیر	آماره t	معناداری	اندازه اثر	نتیجه
اثر بخشی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی ← انگیزه پیشرفت تحصیلی	۰/۴۰۴	۴/۹۸۵	۰/۰۰۰	۰/۱۸۸	تأیید
بسترهای سخت‌افزاری ← توسعه آموزش مجازی	۰/۲۴۱	۳,۲۲۱	۰,۰۰۱	۰/۰۶۵	تأیید
بسترهای سخت‌افزاری ← فرهنگ‌سازی آموزش مجازی	۰/۲۳۵	۳,۵۱۶	۰/۰۰۰	۰/۰۵۴	تأیید
بسترهای نرم‌افزاری ← توسعه آموزش مجازی	۰/۳۹۴	۶,۵۹۹	۰/۰۰۰	۰/۱۹۲	تأیید
بسترهای نرم‌افزاری ← فرهنگ‌سازی آموزش مجازی	۰/۴۱۲	۶,۶۰۶	۰/۰۰۰	۰/۱۸۴	تأیید
توانمندسازی اساتید ← انگیزه پیشرفت تحصیلی	۰/۲۲۸	۳,۵۷۹	۰/۰۰۰	۰/۰۷۰	تأیید
توسعه آموزش مجازی ← محیط یاددهنده-یادگیرنده	۰/۴۶۶	۸,۵۴۴	۰/۰۰۰	۰/۳۳۴	تأیید
فرهنگ‌سازی آموزش مجازی ← محیط یاددهنده-یادگیرنده	۰/۴۵۹	۸,۶۳	۰/۰۰۰	۰/۳۲۴	تأیید
قوانین آموزش مجازی ← توسعه آموزش مجازی	۰/۳۰۰	۴,۳۲۴	۰/۰۰۰	۰/۱۰۷	تأیید
قوانین آموزش مجازی ← فرهنگ‌سازی آموزش مجازی	۰/۲۶۸	۳,۷۰۹	۰/۰۰۰	۰/۰۷۵	تأیید
محیط یاددهنده-یادگیرنده ← اثر بخشی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی	۰/۸۱۰	۳۳,۲۲۸	۰/۰۰۰	۱/۹۱۱	تأیید
محیط یاددهنده-یادگیرنده ← توانمندسازی اساتید	۰/۷۹۸	۳۰,۷۹۷	۰/۰۰۰	۱/۷۵۳	تأیید
محیط یاددهنده-یادگیرنده ← مشارکت دانشجویان	۰/۸۴۲	۳۷,۰۷۱	۰/۰۰۰	۲/۴۲۹	تأیید
مشارکت دانشجویان ← انگیزه پیشرفت تحصیلی	۰/۳۱۶	۴,۸۱۴	۰/۰۰۰	۰/۱۲۶	تأیید

۰/۳۴ و ۰/۶۸ به ترتیب نشان‌دهنده برازش ضعیف، متوسط و قوی است. شاخص ارتباط پیش‌بین (Q^2) یا شاخص استون-گیزر^۱ چنانچه مثبت باشد، مطلوب است.

برای سنجش قدرت پیش‌بینی مدل از ضریب تعیین (R^2) و شاخص ارتباط پیش‌بین (Q^2) استفاده شد. ضریب تعیین (R^2) معیاری است که بیانگر میزان تبیین متغیرهای وابسته الگو است بنابراین هرچه بیشتر باشد، بهتر است. سه مقدار ۰/۲۰،

جدول ۵.

خلاصه نتایج قدرت پیش‌بینی مدل

سازه‌های اصلی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	Q^2
اثر بخشی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی	۰/۶۵۷	۰/۶۵۶	۰/۴۰۵
انگیزه پیشرفت تحصیلی	۰/۷۹۷	۰/۷۹۵	۰/۴۰۸
توانمندسازی اساتید	۰/۶۳۷	۰/۶۳۶	۰/۳۸۳
توسعه آموزش مجازی	۰/۷۶۲	۰/۷۶۰	۰/۳۹۶
فرهنگ‌سازی آموزش مجازی	۰/۷۳۰	۰/۷۲۸	۰/۳۸۰
محیط یاددهنده-یادگیرنده	۰/۷۷۵	۰/۷۷۴	۰/۳۲۴
مشارکت دانشجویان	۰/۷۰۸	۰/۷۰۸	۰/۳۵۰

همچنین مشخص گردید فرهنگ‌سازی و توسعه آموزش مجازی بر محیط یاددهنده-یادگیرنده اثر گذاشته و به اثربخشی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی، مشارکت دانشجویان و توانمندسازی اساتید منجر می‌شود. بسیاری از دانشگاه‌ها به این واقعیت رسیده‌اند که یادگیری اثربخش نمی‌تواند از راه پشت میز نشستن و شنیدن سخنان اساتید ایجاد شود؛ بنابراین، آنان به انواع یادگیری، نظیر یادگیری تجربی یا عملی، یادگیری در حین کار، یادگیری محیطی و ... ایمان آورده‌اند. با وجود علاقه به یادگیری و اشتیاق به سامان‌دهی دانشگاه‌ها به‌مثابه یک مرکز یادگیری، مسئولان هنوز از یادگیری واقعی اساتید اطلاع کافی در دست ندارند. آموزش عالی در کشورهای جهان سوم نهاد بسیار مهمی است، نه تنها از این نظر که تربیت نخبگان را بر عهده دارد و مبنایی را برای جامعه برخوردار از فناوری ایجاد می‌کند، بلکه از این نظر که مهم‌ترین نهاد فکری است که تأثیر بسیار گسترده‌ای بر فرهنگ، سیاست و اعتقادات دارد. دانشگاه‌ها به آفرینش دانش و به‌خصوص ترویج آن در جوامعی که نخبگان علمی اندک‌اند، کمک می‌کنند. دانشگاه‌ها، نه تنها از طریق تألیفات خود نقش عمده‌ای در پیشرفت جامعه ایفا می‌کنند، بلکه با دادن مشاوره به دولت و بخش صنعت، در حیات فکری و نظایر آن نیز مشارکت می‌کنند. پس شاید بتوان با ایجاد محیط یادگیرنده، شمای کامل‌تر از این محیط‌ها به دست داد و در عمل آن را در یک سازمان آموزشی به کار گرفت. در نتایج مطالعه (Hwang et al., 2021) نیز به اهمیت محیط یاددهنده-یادگیرنده اشاره شده است.

در نهایت دستاوردهای پژوهش نشان داد اثربخشی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی، مشارکت دانشجویان و توانمندسازی اساتید به انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود. امروزه نهاد دانشگاه به سطحی از خودآگاهی و هوشیاری رسیده است که برای تحقق برنامه‌های خود در مسیر رسالت‌ها و مأموریت‌ها به‌صورت مستقل و مبتنی بر مشارکت ذینفعان درونی و بیرونی گام بردارد که البته لازمه آن بازنگری در ساختار و کارکردهای خود به سمت استقلال دانشگاهی و آزادی علمی و عدم همراهی با سیاست‌ها، خط‌مشی‌ها و فرایندهای ثابت و چارچوب سنی است اما نتایج نشان می‌دهد

برای ارزیابی برازش مدل از شاخص GOF و RMS و SRMR استفاده می‌شود. برای شاخص GoF سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۲۶ و ۰/۳۷ را به‌عنوان مقدار ضعیف، مقدار متوسط و مقدار قوی معرفی گردیده است (حبیبی و جلال‌نیا، ۱۴۰۲). در این مطالعه شاخص GOF برابر ۰/۶۴ به دست آمد که از ۰/۳۶ بزرگ‌تر است. شاخص RMS_theta میزان ۰/۱۰۱ به دست آمد که از ۰/۱۲ کمتر است. شاخص SRMR نیز ۰/۰۵۰ محاسبه گردید که از ۰/۸ کمتر است بنابراین برازش مدل مطلوب است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه الگوی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی مبتنی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان (مورد مطالعه: دانشگاه تهران) انجام شده است. نتایج نشان داد بسترهای سخت‌افزاری، نرم‌افزاری و قوانین آموزش مجازی بر فرهنگ‌سازی و توسعه آموزش مجازی تأثیر می‌گذارد. واضح است که برای اجرای هر طرح جدید، از جمله ارزیابی تکوینی در کلاس‌های درس مجازی دانشگاهی در دوران پاندمیک، زیرساخت‌هایی در سازمان مورد نیاز است و فراهم نبودن این زیرساخت‌ها چالشی جدی برای اجرای این طرح محسوب می‌شود. در ایران تاکنون تلاش‌هایی برای اجرای ارزیابی تکوینی در کلاس‌های درس مجازی دانشگاهی در دوران پاندمیک انجام شده است اما هیچ سازمانی تا به حال به‌طور جامع موفق به اجرای آن نبوده است. موفقیت ارزیابی تکوینی در کلاس‌های درس مجازی دانشگاهی در دوران پاندمیک به‌صورت چشم‌گیری وابسته به شناخت دقیق موانع کلیدی آن بوده و توجه و رسیدگی از سوی مدیران و طراحان سیستم را می‌طلبد. چراکه آماده نبودن سازمان‌ها در راه‌اندازی و به‌کارگیری ارزیابی تکوینی در کلاس‌های درس مجازی دانشگاهی در دوران پاندمیک و موانع موجود در این راه، باعث عدم استفاده از ظرفیت‌های آن و بی‌نتیجه ماندن تلاش‌ها خواهد شد. این مهم در نتایج مطالعات منیری و همکاران (۱۴۰۲) و آتشی و همکاران (۱۴۰۰) مورد تأیید قرار گرفته است.

به افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرداخته شود. در این راستا نیاز به ضمانت اجرایی قوانین آموزش مجازی و بازنگری قوانین و مقررات آموزشی توسط مدیران ذی ربط است.

در خصوص توسعه آموزش مجازی پیشنهاد می شود ضمن افزایش کمی به کارگیری آموزش مجازی در دانشگاه ها به فراگیری آموزش مجازی در سراسر کشور پرداخته شود. در این راستا، فراهم سازی امکانات به کارگیری آموزش مجازی به کمک پذیرش آموزش مجازی در دانشگاه ها و بازنگری و پایش مداوم آموزش مجازی توصیه می شود.

در خصوص فرهنگ سازی آموزش مجازی پیشنهاد می شود با افزایش نگرش مثبت به آموزش مجازی و ایجاد باورهای سازنده به آن، در جهت افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان حرکت نمایند.

در خصوص اثربخشی مدیریت استراتژیک آموزش مجازی پیشنهاد می شود ضمن بهبود مستمر کیفیت خدمات آموزشی، به افزایش کارایی آموزشی اساتید نیز پرداخته شود. در این راستا، بهبود شیوه های آموزشی منجر به لذت ادراک شده آموزش مجازی خواهد شد. همچنین در صورت وجود سهولت استفاده از آموزش مجازی نیز سودمندی ادراک شده آموزش مجازی قابل حصول خواهد بود.

در خصوص توانمندسازی اساتید پیشنهاد می شود با افزایش مهارت های حرفه ای اساتید، مسیر دستیابی به بهبود مهارت های ادراکی آن ها نیز تسهیل گردد. همچنین توسعه مهارت های انسانی آن ها به همراه تجهیز اساتید با دانش و فناوری روز نیز تأثیر مثبتی بر افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد.

در خصوص مشارکت دانشجویان پیشنهاد می شود ضمن داشتن حضور فعالانه در مباحث آموزشی، به برقراری رابطه با دیگر دانشجویان در محیط مجازی پرداخته شود. در این راستا، برقراری ارتباطات سازنده دانشجویان با اساتید به همراه تمایل برای بحث و حضور بیشتر نیز در نهادهای سازی تفکر مشارکتی در میان دانشجویان اثرگذار است.

که هنوز در این روند نقصان و کاستی وجود دارد. در دنیای امروز که علم و تکنولوژی سهم قابل توجهی در فرآیند رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و نوآوری های آموزشی نهادها و نظام های آموزشی نقش عظیم و محوری را به دست آورده اند. یکی از مهم ترین سرمایه های سازمانی منابع انسانی هستند که نیروی محرکه سازمانی محسوب می شوند، به همین مثابه استادان و دانشجویان با توجه به جایگاهی که در جامعه دارند، نقش محوری در توسعه و رشد کیفیت آموزش عالی ایفا می کنند. دانشگاه ها نیز نقش آموزش و پژوهش و خدمات تخصصی خود را به عنوان نهادی تربیتی و آموزشی برای توسعه و پیشرفت جامعه و توانمندسازی افراد جامعه ایفا می کنند؛ بنابراین پرواضح است که توجه به امر تدریس همگام با برنامه ریزی بهینه تر در آموزش دروس جهت ارتقا یادگیری دانشجویان و ترمیم نواقص و شکاف های یادگیری دانشجویان از محورهای ضروری این پژوهش برشمرده خواهد شد. در نتایج مطالعه حمیدی زاده (۱۴۰۰) نیز به اهمیت مشارکت دانشجویان اشاره شده است.

در خصوص بسترهای سخت افزاری پیشنهاد می شود ضمن به کارگیری سخت افزارهای آموزشی روزآمد، به یکپارچگی و سازگاری سخت افزارهای آموزشی نیز پرداخته شود. تأمین امکانات و تجهیزات فنی آموزش مجازی مضاف بر افزایش امکان ارتقای سخت افزارهای آموزشی و ماژولار بودن سخت افزارهای آموزش مجازی، بر افزایش بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان اثرگذار است.

در خصوص بسترهای نرم افزاری پیشنهاد می شود با به کارگیری نرم افزارهای جدید آموزش مجازی و به روزرسانی مستمر نرم افزارهای آموزشی مقدمات لازم جهت افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان را فراهم آورند. در این راستا، استفاده از نیروی انسانی متخصص در به کارگیری نرم افزارها جهت بومی سازی و سازگاری نرم افزارها با سخت افزارهای آموزشی حائز اهمیت است.

در خصوص قوانین آموزش مجازی پیشنهاد می شود با تبعیت از اسناد و قوانین بالادستی ناظر بر آموزش مجازی و قانون گذاری آموزش مجازی در دانشگاه ها، به اهداف مربوط

در خصوص محیط یاددهنده-یادگیرنده پیشنهاد می‌شود با به‌روزرسانی سبک‌های تدریس و یادگیری و برقراری ارتباط مستمر اساتید با دانشجویان به پیاده‌سازی توسعه فرهنگ یادگیری حرفه‌ای پرداخته شود. در این راستا، توسعه مباحث آموزشی دوسویه در بهبود فضای آموزش حرفه‌ای اثرگذار است.

در خصوص انگیزه پیشرفت تحصیلی پیشنهاد می‌شود با افزایش علاقه برای یادگیری مطالب جدید آموزشی و تمایل برای مطالعه منابع آموزشی، مسیر دستیابی به اهداف افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان تسهیل می‌گردد. جدوجهد برای مطالعه بیشتر به کمک تحریک دانشجویان قابل حصول بوده و منجر به افزایش انگیزه برای تقویت توانایی آموزش مجازی و تمایل به تلاش مجدد در انجام تکالیف نیمه‌تمام و درنهایت ایجاد انگیزه قوی برای موفقیت تحصیلی خواهد شد.

در این پژوهش محدودیت‌هایی در مصاحبه، اعم از دشواری در برنامه‌ریزی با خبرگان، محدودیت دسترسی به خبرگان، نبود وقت مکفی برای انجام مصاحبه از سوی خبرگان وجود داشته است. همچنین توزیع پرسشنامه با محدودیت‌هایی نظیر کمبود زمان، جدی نگرفتن تحقیق از جانب برخی از پاسخگویان و مشکل بودن جلب نظر واقعی مشارکت‌کنندگان مواجه بوده است.

سپاسگزاری

نویسندگان لازم می‌دانند از تمامی اساتید مدیریت آموزشی و مدیران دانشگاه تهران و همین‌طور دانشجویان دانشگاه تهران که در پژوهش شرکت نموده‌اند سپاسگزاری نمایند.

تضاد منافع

تعارض منافع وجود ندارد.

منابع

البرزی، محبوبه، خوشبخت، فریبا و احمدی فری آبادی، افسانه. (۱۴۰۱). بررسی راهکارهای افزایش احساس تعلق اجتماعی و انگیزه یادگیری دانش‌آموزان در آموزش مجازی

- از دیدگاه معلمان: یک مطالعه کیفی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۵۸)، ۶۱-۷۴.
- آتشی، مریم، مینائیان، ارشیا، غریب‌پور، امیرمحمد و ایرج‌پور، مهیار. (۱۴۰۰). شیوع ویروس کرونا، تبدیل تهدید به فرصت در عرصه فناوری اطلاعات با روی آوردن به آموزش مجازی. پژوهش‌های کاربردی در فنی و مهندسی، ۴(۱۲)، ۳۷-۴۷.
- ترتبی‌نژاد، حسین، موجه، شقایق و کاظمی مقدم، سید موسی‌الرضا. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش مجازی و کیفیت آموزشی بر پیشرفت تحصیلی و شکوفایی دانش‌آموزان. پیشرفت‌های نوین روان‌شناسی، ۵(۴۷)، ۱۳۶-۱۴۵.
- حاجی‌زاده، انور، عزیزی، قادر و کیهان، جواد. (۱۴۰۰). تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا: رهیافت توسعه آموزش مجازی در پسا کرونا. تدریس پژوهی، ۹(۱)، ۲۰۴-۱۷۴.
- حبیبی، آرش و آفریدی، صنم. (۱۴۰۱). تصمیم‌گیری چند شاخصه. تهران: انتشارات نارون.
- حبیبی، آرش و جلال‌نیا، راحله. (۱۴۰۲). حداقل مربعات جزئی. تهران: نارون.
- حمیدی زاده، کتابون. (۱۴۰۰). بررسی آموزش در کلاس‌های چندپایه در همه‌گیری بیماری کرونا: مطالعه موردی در استان مرکزی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۵(۵۵)، ۱۲۰-۱۳۲.
- رضوی، فاطمه. (۱۴۰۲). رابطه ذهن آگاهی با پیشرفت تحصیلی بر اساس نقش میانجی انعطاف شناختی در دانش‌آموزان. ایده‌های نوین روان‌شناسی، ۱۶(۲۰)، ۹-۱۶.
- رهبری، رقیه و سعادت‌مند، زهره. (۱۴۰۰). مقایسه عملکردی آموزش‌وپرورش در کشورهای اندونزی، چین و استرالیا و آلمان در دوران همه‌گیری بیماری کرونا و تعطیلی مدارس. پیشرفت‌های نوین در مدیریت آموزشی، ۳(۲۲)، ۱۶-۲۴.
- سعیدی‌فر، محمد، سعیدی‌فر، عهدیه و یاسمی، فاطمه. (۱۴۰۲). رابطه ذهن آگاهی با پیشرفت تحصیلی بر اساس نقش میانجی کنترل توجه در دانش‌آموزان. ایده‌های نوین روان‌شناسی، ۱۶(۲۰)، ۱-۸.
- عزیزی، زینب و حسینی‌نژاد، حسین. (۱۴۰۰). فرصت‌ها و تهدیدهای آموزش مجازی در دوران پاندمی کرونا: یک مطالعه پدیدارشناسی. فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۱۵(۴۶)، ۱۵۳-۱۷۲.

111. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104031>
- Moniri, M., Geramipour, M., & Rastgarpour, H. (2023). Validation of the model of antecedents and consequences of formative evaluation of virtual classrooms during the covid-19 pandemic. *Marine Science Education*, 13(51), 123-135. [In Persian]
- Mystakidis, S., Besharat, J., Papantzikos, G., Christopoulos, A., Stylios, C., Agorgianitis, S., & Tselentis, D. (2022). Design, development, and evaluation of a virtual reality serious game for school fire preparedness training. *Education Sciences*, 12(4), 281-293. <https://doi.org/10.3390/educsci12040281>
- Rahbari, R & Saadatmand, Z. (2021). Functional comparison of education in Indonesia, China, Australia and Germany during the corona epidemic and school closures. *Recent Advances in Educational Administration*, 3(22), 16-24. [In Persian]
- Razavi, F. (2023). The relationship between mindfulness and academic achievement based on the mediating role of cognitive flexibility in students. *New Ideas in Psychology*, 16(20), 16-9. [In Persian]
- Rice, M., Ortiz, K., Curry, T., & Petropoulos, R. (2019). A case study of a foster parent working to support a child with multiple disabilities in a full-time virtual school. *Journal of Online Learning Research*, 5(2), 145-168.
- Rossydi, A., & Masita, M. (2021). The implementation of virtual classroom in English for aviation. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 8(1), 260-268. <https://ethicallingua.org/25409190/article/view/284>
- Saidifar, M., Saidifar, A & Yasmi, F. (2023). The relationship between mindfulness and academic achievement based on the mediating role of attention control in students. *New Ideas in Psychology*, 16(20), 1-8. [In Persian]
- Torbatinejad, H., Moje, Sh., & Kazemi Moghadam, S. M. R. (2022). The effect of virtual education and educational quality on students' academic progress and prosperity. *New Advances in Psychology*, 5(47), 136-145. [In Persian]
- Walstra, K. A., Cronje, J., & Vandeyar, T. (2023). A Review of Virtual Reality from Primary School Teachers' Perspectives. *Electronic Journal of e-Learning*, 1(1), 10528-10532. <http://dx.doi.org/10.34190/ejel.21.4.3060>
- Willermark, S., & Islind, A. S. (2022). Seven educational affordances of virtual classrooms. *Computers and Education Open*, 3(1), 55-78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100078>
- Yazdi, A & Mirheidari, A. (2022). Investigating the opportunities and threats of virtual education during the Corona epidemic. *Research in teacher education*, 5 (11), 9-34. [In Persian]

منیری، مرضیه، گرامی پور، مسعود و رستگارپور، حسن. (۱۴۰۲). ارزیابی تکوینی کلاس‌های مجازی دانشگاه‌ها در زمان همه‌گیری کرونا با تحلیل اهمیت-عملکرد. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۲)، ۴۹-۶۱.

References

- Alborzi, M., Khoshbakht, F., & Ahmadi Fariabadi, A. (2022). Examining strategies to increase students' sense of social belonging and motivation to learn in virtual education from the perspective of teachers: a qualitative study. *Research in educational systems*, 16(58), 61-74. [In Persian]
- Atashi, M., Minaian, A; Gharibpour, A., & Irajpour, M. (2021). The spread of the corona virus, turning a threat into an opportunity in the field of information technology by turning to virtual education. *Applied Researches in Technology and Engineering*, 4(12), 37-47. [In Persian]
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405. <http://dx.doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Azizi, Z., & Hosseini-nejad, H. (2021). Opportunities and threats of virtual education during the corona pandemic: a phenomenological study. *Information and communication technology in educational sciences*, 15 (46), 153-172. [In Persian]
- Cross, L., Lopez, M., Ulum, H. (2022). The effects of online education on academic success: A meta-analysis study. *Education and Information Technologies*, 27(1), 429-450. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-021-10740-8>
- Habibi, A & Afridi, S. (2022). *Multi-indicator decision making*. Tehran: Narvan Publications. [In Persian]
- Habibi, A & Jalalniya, R. (2023). *partial least squares*. Tehran: Narvan. [In Persian]
- Hajizadeh, A; Azizi, Q & Kihan, J. (2021). Analysis of the opportunities and challenges of virtual education in the era of Corona: the approach to the development of virtual education after Corona. *Teaching Research*, 9(1), 174-204. [In Persian]
- Hamidzadeh, K. (2021). Investigating education in multi-grade classes during the corona virus epidemic: a case study in Central Province. *Research in educational systems*, 15(55), 120-132. [In Persian]
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hwang, G. J., Wang, S. Y., & Lai, C. L. (2021). Effects of a social regulation-based online learning framework on students' learning achievements and behaviors in mathematics. *Computers & Education*, 160, 104-



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 62, 2023
Pp. 64-82

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received August 30, 2022
Received in revised form
November 03, 2023
Accepted November 09,
2023
Published Online
November 11, 2023

Keywords:
Elementary Schools,
Job Motivation,
Organizational
Commitment,
Personality Traits,
Principals,
Self-Control, Teachers

The Mediating Role of Self-Control in the Relationship between Personality Traits, Organizational Commitment and Job Motivation

Leyla Mohammadi¹  | Mohammad Mojtabazadeh² 

1. M.A. Student in Educational Administration, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran. E-mail: pouyan.nasirzadeh@gmail.com
2. *Corresponding Author*, Assistant Professor, Department of Management and Management Science, Khodabandeh Branch, Islamic Azad University, Khodabandeh, Iran. E-mail: m.mojtabazadeh@yahoo.com

ABSTRACT

Objective: The present study was conducted with the aim of structural analysis of personality traits, organizational commitment and job motivation with the mediating role of self-control in teachers and principals of elementary schools for girls.

Methods: This research, in terms of purpose, was applied; In terms of data collection method, was descriptive, of the survey type; and in terms of the nature of the data, was quantitative. Statistical population, have been including all teachers and principals of elementary schools for girls in the academic year 2022-2023 to the number of 369 people. The sampling method was multi-method sampling. The sample size, according to Krejcie and Morgan table (1970), there were 225 people. The data collection tool, was HEXACO Traits Personality (2013), Allen and Mayer organizational commitment questionnaire (1990), Herzberg job motivation questionnaire (2004) and Tangney, Baumeister & Boone self-control questionnaire (2004). To analyze the data, in addition to descriptive statistical techniques, the following inferential statistics techniques were used Step by Step Regression and Structural Equation Modeling.

Findings: The research findings showed, relationship between personality traits, organizational commitment, job motivation and self-control of teachers and principals was positive and significant ($P < 0/01$). Furthermore, the mediating role of self-control in the effect on personality traits, organizational commitment and job motivation of teachers and principals was confirmed.

Conclusion: It is concluded that, to improve the professional performance of teachers and school administrators; the institution of education must take steps in order to strengthen personality traits and setting the stage for an organizational commitment and job motivation; and also optimizing self-control.

Cite this article: Mohammadi, L., & Mojtabazadeh, M. (2023). The Mediating Role of Self-Control in the Relationship between Personality Traits, Organizational Commitment and Job Motivation. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(62), 64-82. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.412914.3036>



© The Author(s) **Publisher:** Iranian Educational Research Association
DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.412914.3036>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۲، ۱۴۰۲
ص ۶۴-۸۲

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۰۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۱۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۸/۲۰

واژه‌های کلیدی:

انگیزش شغلی،

تعهد سازمانی،

خود-کنترلی،

صفت‌های شخصیتی،

مدارس ابتدایی،

مدیران، معلمان

نقش میانجی‌گری خود-کنترلی در رابطه با صفت‌های شخصیتی، تعهد سازمانی و انگیزش شغلی

لیلا محمدی^۱ | محمد مجتبی‌زاده^۲ ✉

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

رایانامه: pouyan.nasirzadeh@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، استادیار گروه برنامه‌ریزی علوم اداری و مدیریت، واحد خدابنده، دانشگاه آزاد

اسلامی، خدابنده، ایران. رایانامه: m.mojtabazadeh@yahoo.com

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تحلیل ساختاری روابط صفت‌های شخصیتی، تعهد سازمانی و انگیزش شغلی با میانجی‌گری خود-کنترلی در معلمان و مدیران مدارس ابتدایی دخترانه ناحیه ۲ آموزش و پرورش شهر زنجان انجام گرفت.

روش: پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی؛ از نظر روش جمع‌آوری داده‌ها، توصیفی، از نوع پیمایشی؛ و از نظر ماهیت داده‌ها، کمی بود. جامعه آماری، شامل کلیه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی دخترانه ناحیه ۲ آموزش و پرورش شهر زنجان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۳۶۹ نفر بوده است. شیوه نمونه‌گیری، روش نمونه‌گیری چندروشی، بود. حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، به تعداد ۲۲۵ نفر بود. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه صفت‌های شخصیتی هگزاگو (۲۰۱۳)، پرسشنامه تعهد سازمانی آلن و مییر (۱۹۹۰)، پرسشنامه انگیزش شغلی هرزبرگ (۱۳۸۳) و پرسشنامه خود-کنترلی تانجی، بامستر و بون (۲۰۰۴) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش آزمون رگرسیون چندگانه گام‌به‌گام و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد، رابطه بین صفت‌های شخصیتی، تعهد سازمانی، انگیزش شغلی و خود-کنترلی معلمان و مدیران، به‌طور مثبت معنی‌دار بود ($P > 0/01$). به‌علاوه، نقش میانجی خود-کنترلی در رابطه بین صفت‌های شخصیتی، تعهد سازمانی، انگیزش شغلی معلمان و مدیران مدارس ابتدایی دخترانه ناحیه ۲ آموزش و پرورش شهر زنجان، تأیید شد.

نتیجه‌گیری: نتیجه‌گیری می‌شود، جهت تعالی عملکرد شغلی معلمان و مدیران مدارس؛ نهاد آموزش و پرورش باید در جهت تقویت صفت‌های شخصیتی و بسترسازی برای تعهد سازمانی و انگیزش شغلی؛ و نیز بهینه‌سازی خود-کنترلی گام بردارد.

استناد به این مقاله: محمدی، لیلا، و مجتبی‌زاده، محمد. (۱۴۰۲). نقش میانجی‌گری خود-کنترلی در رابطه با صفت‌های

شخصیتی، تعهد سازمانی و انگیزش شغلی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۲)، ۸۲-۶۴.

<https://doi.org/10.22034/JIIRA.2023.412914.3036>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

آموزش و پرورش^۱، یکی از مهم‌ترین ابزارهای بهینه‌سازی «مهارت‌های اجتماعی فردی»^۲ است. از این رو، توسعه اجتماعی^۳ و بهزیستی (رفاه)^۴ با آموزش و پرورش دارای ارتباط و همبستگی است. از طریق آموزش و پرورش است که تغییرات مطلوب در جامعه ایجاد می‌شود و جامعه در جهت «نوسازی»^۵ حرکت می‌کند. آموزش و پرورش، نقش بسزایی در توسعه انسانی^۶ دارد؛ و نیز در توسعه سایر ابعاد بهزیستی انسانی^۷ دخیل است. یکی از این ابعاد بسیار مهم، توسعه اجتماعی^۸ است. در جامعه امروزی، اهمیت آموزش و پرورش، بیش از پیش است. نسل کنونی، به منظور دست‌یافتن به فرصت‌های شغلی بهتر؛ و نیز تبدیل شدن به شهروند خوب، نیازمند آموزش و پرورش است (Farswan, 2023). از این رو، فرهیختگان شاغل در آموزش و پرورش، همانند معلمان و مدیران مدارس، از طریق توسعه مهارت‌های اساسی، از قبیل صفت‌های شخصیتی^۹، تعهد سازمانی^{۱۰}، انگیزش شغلی^{۱۱} و خود-کنترلی^{۱۲}، می‌توانند بسیاری از مسائل انسانی را حل کنند. صفت‌های شخصیتی، مجموعه‌ای از شناخت‌ها، رفتارها و روش‌های تفکر است که به صورت منحصربه‌فرد بودن، ثبات داشتن و قابل پیش‌بینی بودن تجلی پیدا می‌کند (De Vries & Van Gelder, 2013). با وجود اینکه توافق گسترده‌ای در بین روان‌شناسان، در مورد الگوی پنج عاملی صفت‌های شخصیتی حاکم است. لیکن، برخی روان‌شناسان، صفت‌هایی از شخصیت را مورد شناسایی قرار داده‌اند که در درون الگوی پنج عاملی نمی‌گنجد. بر این اساس، برخی از روان‌شناسان، الگوی شش عاملی را ارائه کرده‌اند (Ashton et al., 2004a). این الگوی شش عاملی صفت‌های شخصیتی، هگزاکو^{۱۳} نام دارد که از سرواژه‌های انگلیسی هر یک از شش صفت شخصیتی تشکیل شده است. این شش عامل عبارت‌اند از: صداقت-تواضع^{۱۴}، تهییج‌پذیری^{۱۵}، برون‌گرایی^{۱۶}، سازگار

(توافق‌جویی)^{۱۷}، وظیفه‌شناسی^{۱۸} و گشودگی به تجربه^{۱۹} (Ashton et al., 2004b). به‌طور کلی، صفت‌های شخصیتی، به توصیف ویژگی‌های رفتاری فرد می‌پردازد؛ بنابراین، صفت‌های شخصیتی، الگوهای کلی و نسبتاً ثابت رفتار هستند (حسن‌پور، ۱۴۰۱). در مقایسه الگوی شش عاملی صفت‌های شخصیتی هگزاکو با الگوی پنج عاملی شخصیت که مشهور به «پنج عامل بزرگ شخصیت» (Goldberg, 1992) است، باید گفت، سه عامل از پنج عامل الگوی پنج عاملی شخصیت شبیه عامل‌های برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی و گشودگی به تجربه در الگوی شش عاملی صفت‌های شخصیتی هگزاکو است. دو عامل باقی‌مانده از پنج عامل بزرگ شخصیت، با عنوان سازش‌پذیری و روان‌رنجوری، نیز شبیه عوامل سازگار بودن (توافق‌جویی) و تهییج‌پذیری الگوی شش عاملی صفت‌های شخصیتی هگزاکو است. ولیکن، تفاوت‌هایی بین دو الگو وجود دارد. الگوی پنج عاملی شخصیت، فاقد عامل صداقت-فروتنی است. با این حال، برخی از صفات سازنده عامل صداقت-فروتنی، در عامل سازگاری الگوی پنج عاملی شخصیت وجود دارد (Ashton, 2022). هر فرد، دارای شخصیت منحصربه‌فرد است. این عامل، بر تعهد سازمانی تأثیرگذار است و یک عامل تعیین‌کننده رفتار فردی در محیط سازمانی است (باقری و همکاران، ۱۴۰۱). تعهد سازمانی، نوعی حالت روانی است که نشان‌دهنده تمایل، الزام و نیاز برای خدمت در یک سازمان است (Allen & Meyer, 1990). تعهد سازمانی، به منزله احساس هویت و وابستگی فرد به سازمان است. تعهد سازمانی، پیامدهای مثبت بسیار زیادی دارد. کارکنانی که دارای تعهد سازمانی هستند، بیشتر در سازمان می‌مانند، بیشتر کار می‌کنند و نظم بالاتری دارند (کریمی و احمدی، ۱۴۰۱). تعهد سازمانی، نوعی دل‌بستگی عاطفی به سازمان است. در حقیقت، فردی که دارای تعهد سازمانی است، از سازمان کسب هویت می‌کند؛ در امور

11. job motivation
12. self-control
13. HEXACO
14. honesty-humility
15. emotionality
16. extraversion
17. agreeableness
18. conscientiousness
19. openness to experience

1. education
2. personal social skills
3. social development
4. well-being
5. modernization
6. human development
7. human well-being
8. social development
9. personality traits
10. organizational commitment

سازمان مشارکت کرده و از عضویت در سازمان لذت می‌برد. افراد با تعهد سازمانی بالا، از نظر فیزیکی، شناختی و پایداری به ارزش‌های سازمانی در سطح بالایی قرار دارند (رحمانی، ۱۴۰۱). الگوی تعهد سازمانی، متشکل از سه بُعد تعهد عاطفی، تعهد مستمر و تعهد هنجاری است (Utami et al., 2014). تعهد عاطفی^۱، مبین وابستگی عاطفی کارکنان، کسب هویت از سازمان و پرداختن به فعالیت‌های سازمان به صورت علاقه‌مندانه و همراه با احساس مثبت است (Meyer & Allen, 1991). تعهد مستمر، به این ارزیابی کارکنان اشاره دارد که آیا هزینه ترک سازمان بیشتر است یا هزینه ماندن در سازمان (Ortega-Parra & Ángel Sastre-Castillo, 2013). تعهد هنجاری^۲، معرف احساس افراد، نسبت به ضرورت باقی ماندن در سازمان است (Meyer & Allen, 1991; Herscovitch & Meyer, 2002)؛ بنابراین، بدیهی است که تعهد سازمانی بر انگیزش شغلی هم تأثیرگذار باشد. انگیزش شغلی، نیرویی است که یک کارمند را برای انجام کار در شغل خود برمی‌انگیزد (دهقان کلش و همکاران، ۱۴۰۱). انگیزش شغلی، یک حالت درونی است و موجب بروز رفتار در جهت رسیدن به هدف معینی می‌شود (شعبانی و موسوی، ۱۴۰۱). افراد دارای انگیزش شغلی، رفتار فعالانه و خوب در محیط کار دارند؛ این افراد منفعل نیستند و در مواقع لزوم، محیط کار خود را به صورت فعالانه تغییر می‌دهند. به دیگر سخن، افراد دارای انگیزش شغلی، از نظر شناختی، فیزیکی و احساسی، درگیر کار می‌شوند (Parker, 2014). انگیزش شغلی، متأثر از عوامل درونی، مانند استقلال، شایستگی، تعامل اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و عزت‌نفس؛ و عوامل بیرونی، مانند پاداش، رابطه با سرپرست و همکاران و شناخت است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند، عوامل درونی در مقایسه با عوامل بیرونی از اهمیت بیشتری برخوردارند (فرج‌زاده و نصیری، ۱۴۰۱). بر این اساس، از طریق خود-کنترلی، می‌توان بر انگیزش شغلی تأثیر گذاشت (رئوف و همکاران، ۱۳۹۶)؛ بنابراین، هدایت انگیزش شغلی از طریق فنون مهارت خود-کنترلی از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار است. مهارت خود-کنترلی، به منزله تمرینی برای کنترل بر خود، در جهت بازگشتن به مسیر معیارهای ترجیحی است (Vohs &

Baumeister, 2004). مهارت خود-کنترلی، توانایی مقاومت در برابر وسوسه‌ها، تغییر افکار، احساسات و رفتارهای خود؛ و نیز نادیده گرفتن تکانه‌ها و عادت‌ها، در جهت برآورده کردن انتظارات؛ و نیز نظارت و کنترل آن‌ها است (Gillebaart, 2018). مهارت خود-کنترلی در کاهش مشکلات عاطفی و رفتاری گوناگون؛ و نیز تداوم موفقیت و انگیزه، دارای اثربخشی است (Mezo, 2009). خود-کنترلی، به منزله یک عامل محافظتی تلقی می‌شود؛ به این معنی که انگیزه‌های منفی را مهار می‌کند و منجر به رفتار بر اساس هنجارها و ارزش‌های اجتماعی می‌شود (ملکی و شهنی ییلاق، ۱۴۰۱). خود-کنترلی، نشان‌دهنده میزان توانایی فرد در اندیشیدن به پیامدهای رفتار خویش است (Evenden, 1999)

هر یک از متغیرهای پژوهش حاضر، دارای زیربنایی پژوهشی محکم و مستدل در داخل و خارج از کشور است. در ارتباط با متغیر صفت‌های شخصیتی، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد، روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی و توافق‌پذیری پیش‌بینی‌کننده موفقیت حرفه‌ای معلمان هستند (الهامی و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین، صفت‌های شخصیتی مدیران بر سیاست‌ها و خط‌مشی‌های سازمان‌ها؛ و نیز پیامدهای آن‌ها تأثیرگذار است (Freund et al., 2023). به علاوه، توافق‌جویی و گشودگی به تجربه، به طور مثبت؛ و روان‌رنجورخویی به طور منفی بر قصد اشتراک دانش تأثیرگذار است (Akbar et al., 2023). علاوه بر این، روان‌رنجورخویی و گشودگی به تجربه نقش مهمی در پیش‌بینی مهارت‌های تصمیم‌گیری دارند. همچنین، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه و روان‌رنجورخویی، به طور معنی‌دار استرس را پیش‌بینی می‌کنند. توافق‌جویی و روان‌رنجورخویی، نیز توان پیش‌بینی اضطراب را دارند (Xu et al., 2023a). در ارتباط با تعهد سازمانی، پژوهش‌ها نشان داده است، این متغیر نقش میانجی‌گرانه در تأثیر سلامت سازمانی روی رضایت شغلی داشته است (شمس و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین، تعهد سازمانی در رابطه بین بدگمانی سازمانی و تردید حرفه‌ای نقش میانجی‌گرانه دارد (بشیری خصال و حسینی، ۱۴۰۲). به علاوه، تعهد سازمانی روی اثربخشی حسابرسی عملکرد مدیریت (عبدی‌پور و همکاران، ۱۴۰۲)؛ و بر عملکرد کارکنان (Mardiansyah, 2023) تأثیر

معنی دار دارد. همچنین، جو ارتباط‌های سازمانی و فرآیندهای ارتباطی رو به پایین، بر تعهد سازمانی تأثیر دارد و بین تعهد سازمانی، رفتار نوآورانه و عملکرد شغلی رابطه وجود دارد (Turulja & Kožo, 2023). از این گذشته، عدم امنیت شغلی روی تعهد سازمانی تأثیر منفی می‌گذارد (Jolović & Berber, 2023). همچنین، آموزش گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد روی کاهش فرسودگی و افزایش انگیزش شغلی کارکنان مؤثر است (فیروزکوهی مقدم و همکاران، ۱۴۰۱). در ارتباط با انگیزش شغلی، پژوهش‌ها نشان داده است، رفتار آزاردهنده همکار، نقش میانجی‌گرانه در تأثیر موقعیت اجتماعی منفی درک‌شده^۲ و صلاحیت بیش‌ازحد درک‌شده^۳ روی تناسب فرد-شغل درک‌شده^۴ دارد. علاوه بر این، تناسب فرد-شغل درک‌شده، پیش‌بینی‌کننده قوی سطح اولیه انگیزش شغلی است و در طی زمان، جلوی کاهش انگیزش شغلی را می‌گیرد. همچنین، بین متغیرهای انگیزش شغلی و ابعاد عملکرد رابطه وجود دارد (Barra et al., 2023). در ارتباط با متغیر خود-کنترلی، پژوهش‌ها، نشان داده‌اند، این متغیر به‌صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی است. همچنین، در جهت افزایش رضایت شغلی کارکنان، ایجاد مداخله‌ها و ارائه آموزش‌هایی برای کاهش افکار و باورهای منفی و افزایش خود-کنترلی کارکنان، سودمند است (نعیمی و رافضی، ۱۴۰۲). همچنین، بین خود-کنترلی، سرسختی روان‌شناختی، یادگیری خودمختار و معدل کل دانشجویان رابطه مثبت وجود دارد. همچنین، خود-کنترلی نقش میانجی‌گرانه در رابطه بین سرسختی روان‌شناختی، یادگیری خودمختار و بهزیستی دارد (Ramos Salazar & Meador, 2023). به‌علاوه، خود-کنترلی و خودکارآمدی با رفتار یادگیری الکترونیکی خانه-محور^۵ ارتباط دارد (Jiang et al., 2023).

با توجه به مطالب مزبور؛ آنچه اهمیت و ضرورت مضاعف دارد، بررسی متغیرهایی است که به‌طور مستقیم توسعه حرفه‌ای افراد را در سازمان تضمین کرده و متعاقب آن توسعه‌سازمانی را به همراه می‌آورد. در این میان، در بافت سازمان‌های آموزشی، هدایت و مدیریت صفات‌های شخصیتی افراد از طریق خود-کنترلی در جهت تعهد سازمانی و انگیزش

شغلی از ضرورت تام برخوردار است. از طرف دیگر، فراهم کردن امکان بهره‌گیری از نتایج چنین پژوهش‌هایی در جهت توسعه حرفه‌ای فردی و سازمانی؛ و نیز غنی کردن ادبیات پژوهشی موجود کشور، ضرورت انجام پژوهش حاضر را دوچندان می‌کند. علاوه بر این، علیرغم افزایش پژوهش‌ها در مورد هر یک از متغیرهای پژوهش حاضر در طول دهه گذشته؛ لیکن، هنوز درک چگونگی تأثیر بین صفات‌های شخصیتی، تعهد سازمانی و انگیزش شغلی با میانجی‌گری خود-کنترلی در معلمان و مدیران مدارس ابتدایی محدود است. به‌طور خاص، پژوهش‌های قبلی پاسخ روشنی به اینکه آیا خود-کنترلی باعث می‌شود معلمان و مدیران مدارس ابتدایی صفات‌های شخصیتی را در جهت تعهد سازمانی و انگیزش شغلی هدایت کنند، ارائه نمی‌دهند. همچنین، بررسی ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد، مفاهیم خود-کنترلی، صفات‌های شخصیتی، تعهد سازمانی و انگیزش شغلی، در یک چارچوب پژوهشی جامع در حوزه آموزش و پرورش؛ و نیز در ارتباط با معلمان و مدیران ادغام نشده‌اند. اهمیت پرداختن به ساحت‌های صفات‌های شخصیتی، تعهد سازمانی و انگیزش شغلی و خود-کنترلی معلمان و مدیران مدارس، زمانی مضاعف می‌شود که کارکرد آن‌ها، به‌عنوان کنشگران اصلی آموزش و پرورش مطرح نظر قرار گیرد. درواقع، نهاد آموزش و پرورش، از طریق این کنشگران خود نسبت به ارزش‌ها، باورها، آرمان‌ها و میراث فرهنگی جامعه آگاهی پیدا می‌کند و افراد جامعه را به‌سوی جامعه‌پذیری سوق می‌دهد. به بیان دیگر، کنشگران مزبور، موجبات توسعه جامعه را به‌صورت متعالی و نظام‌مند فراهم می‌آورند؛ بنابراین، پژوهش حاضر کمک نوینی به گسترش ادبیات نادر و کمیاب روابط بین متغیرهای روان‌شناختی و متغیرهای رفتاری کرد. همان‌طور که اشاره شد، جذب و نگهداشت نیروی انسانی متخلق به صفات‌های شخصیتی مستعد برای بهره‌مندی از خود-کنترلی در جهت تعهد سازمانی و انگیزش شغلی، از اهمیت بسزایی به‌ویژه در سازمان‌های آموزشی، برخوردار است. می‌توان گفت، از یک‌طرف، صفات‌های شخصیتی با تعهد سازمانی و انگیزش شغلی ارتباط دارد؛ و بر آن‌ها اثرگذار است. از طرف

4. perceived person-job fit
5. home-based e-learning behavior

1. abusive co-worker treatment
2. perceived negative social status
3. perceived overqualification

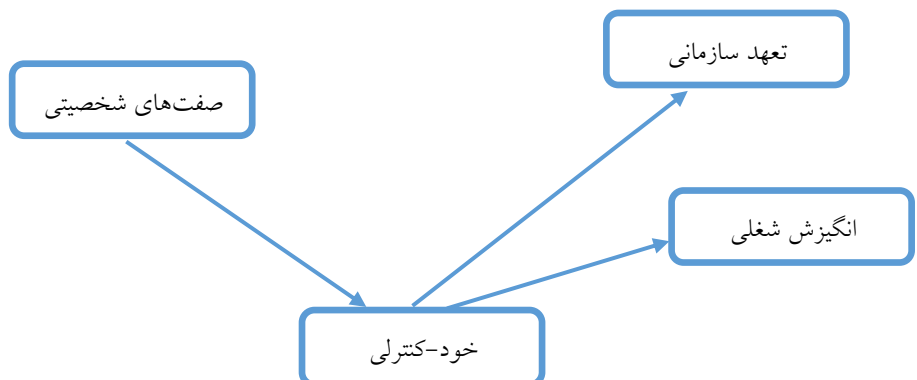
زیربنای روش است (مجتبی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷). بر همین اساس در پژوهش حاضر هدف پاسخ‌گویی به سؤال‌های زیر بود:

- آیا صفات‌های شخصیتی بر تعهد سازمانی و انگیزش شغلی معلمان و مدیران از طریق میانجی‌گری خودکنترلی اثر غیرمستقیم دارد؟
 - آیا صفات‌های شخصیتی و تعهد سازمانی روی انگیزش شغلی معلمان و مدیران از طریق میانجی‌گری خودکنترلی اثر غیرمستقیم دارد؟
 - آیا صفات‌های شخصیتی و انگیزش شغلی روی تعهد سازمانی شغلی معلمان و مدیران از طریق میانجی‌گری خودکنترلی اثر غیرمستقیم دارد؟
 - آیا صفات‌های شخصیتی معلمان و مدیران مدارس ابتدایی بر اساس تعهد سازمانی، انگیزش شغلی و خود-کنترلی قابل پیش‌بینی است؟
- در پژوهش حاضر، با اثبات تأثیر صفات‌های شخصیتی با میانجی‌گری خود-کنترلی روی تعهد سازمانی و انگیزش شغلی معلمان و مدیران مدارس ابتدایی، بینش نوینی در راستای روش‌های ایجاد تحولات ارزش‌آفرین در نظام تعلیم و تربیت به دست آمد که می‌تواند موجب تعالی نظام آموزش و پرورش کشور شود. با توجه به مبانی و پیشینه نظری، چارچوب مفهومی پژوهش، در شکل ۱، ارائه شده است.

دیگر، خود-کنترلی، می‌تواند موجبات تغییر در صفات‌های شخصیتی به نفع تعهد سازمانی و انگیزش شغلی شود. بنابراین، معلمان و مدیرانی که در محیط‌های آموزشی مجهز به خود-کنترلی هستند، نسبت به آن‌هایی از این صفت بی‌بهره‌اند، در صفات‌های شخصیتی خود تغییرهای مثبتی به بار می‌آورند و از تعهد سازمانی و انگیزش شغلی بالاتری برخوردار می‌شوند. بر این اساس، می‌توان انتظار داشت، معلمان و مدیران، که از با ارزش‌ترین نیروهای انسانی جامعه و سازمان آموزش و پرورش هستند، با تجهیز به خود-کنترلی، صفات‌های شخصیتی خود را در جهت تعهد سازمانی و انگیزش شغلی تقویت کنند و تحولات ارزش‌آفرین در نظام تعلیم و تربیت به بار آورند؛ بنابراین، مسئله اصلی پژوهش حاضر عبارت است از: تأثیر صفات‌های شخصیتی روی تعهد سازمانی و انگیزش شغلی با میانجی‌گری خود-کنترلی در معلمان و مدیران مدارس ابتدایی دخترانه ناحیه ۲ آموزش و پرورش شهر زنجان چگونه است؟

هدف کلی پژوهش، «تعیین تأثیر صفات‌های شخصیتی روی تعهد سازمانی و انگیزش شغلی با میانجی‌گری خود-کنترلی در معلمان و مدیران مدارس ابتدایی» بود. به‌منظور تحقق این هدف، به‌جای ارائه فرضیه، سؤال‌هایی طرح شد. چراکه از نظر تجربه‌گرایی، بررسی سؤال پژوهش بسی مهم‌تر از روش مورد استفاده پژوهشگر یا جهان‌بینی تشکیل‌دهنده شکل ۱.

الگوی مفهومی پژوهش



روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی؛ از نظر گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع پیمایشی؛ و از نظر ماهیت داده‌ها، از نوع کمی بود. جامعه آماری پژوهش، شامل معلمان و مدیران مدارس ابتدایی دخترانه ناحیه ۲ شهر زنجان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲، به تعداد ۳۰ نفر مدیر و ۳۶۹ نفر معلم بود. در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری چندروشی^۱، شامل نمونه‌گیری تصادفی ساده^۲ و نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای^۳ استفاده شد.

جدول ۱.

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش

سابقه خدمت		مدرک تحصیلی		سن	
سال	فراوانی	مقطع تحصیلی	فراوانی	سال	فراوانی
زیر ۹ سال	۶	کاردانی	۹	زیر ۲۹ سال	۳۷
۱۰ تا ۱۹ سال	۹۸	کارشناسی	۱۰۳	۳۰ تا ۳۹ سال	۹۶
۲۰ تا ۲۹ سال	۱۰۴	کارشناسی ارشد	۱۰۸	۴۰ تا ۴۹ سال	۷۸
بالای ۳۰ سال	۱۷	دکتری تخصصی	۵	بالای ۵۰ سال	۱۴
جمع کل	۲۲۵	جمع کل	۲۲۵	جمع کل	۲۲۵

در پژوهش حاضر، از ابزارهای اندازه‌گیری زیر استفاده شد:

پرسشنامه صفت‌های شخصیتی هگزاکو^۴: بر اساس مدل‌های هگزاکو، فرم کوتاه‌شده پرسشنامه شخصیتی هگزاکو، توسط De Vries and Van Gelder (2013)، طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۴ سؤال و ۶ بُعد است. ابعاد این پرسشنامه عبارت‌اند از: صداقت-تواضع (سؤال‌های شماره ۲۴، ۱۸، ۱۲ و ۶)؛ تهییج‌پذیری (سؤال‌های شماره ۲۳، ۱۷، ۱۱ و ۵)؛ برون‌گرایی (سؤال‌های شماره ۲۲، ۱۶، ۱۰ و ۴)؛ خوشایندی (سؤال‌های شماره ۲۱، ۱۵، ۹ و ۳)؛ وظیفه‌شناسی (سؤال‌های ۲۰، ۱۴، ۸ و ۲)؛ و گشودگی به تجربه (سؤال‌های شماره ۱۹، ۱۳، ۷ و ۱). همان‌طور که مشاهده می‌شود، هر یک از مقیاس‌های پرسشنامه دارای ۴ سؤال است. این پرسشنامه، در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (در طیف کاملاً مخالف با ارزش عددی ۱ تا کاملاً موافق با ارزش عددی ۵) ساخته شده است. در مطالعات De Vries and Van Gelder (2013)، روایی

سازه مورد تأیید قرار گرفته و پایایی هر یک از ابعاد بالای ۰/۸۰ گزارش شده است. همچنین، پایایی بین فرم کوتاه و فرم بلند هگزاکو، از طریق روش بازآزمایی و روش موازی، قابل قبول بوده است. در ایران، بشرپور و همکاران (۱۳۹۸)، نیز روایی سازه این پرسشنامه را مورد تأیید قرار دادند و ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد ۶ گانه پرسشنامه را در دامنه‌ای بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند.

پرسشنامه تعهد سازمانی: پرسشنامه تعهد سازمانی آلن و مایر جهت بررسی میزان تعهد کارکنان به سازمان طراحی شده است. این پرسشنامه ۲۴ سؤال دارد و به صورت طیف ۷ درجه‌ای لیکرت بوده و شامل گزینه‌های «بسیار موافقم»، «نسبتاً موافقم»، «کمی موافقم»، «نظری ندارم»، «کمی مخالفم»، «نسبتاً مخالفم» و «کاملاً مخالفم» است. پاسخ آزمودنی‌ها به یکی از ۷ گزینه هر سؤال، بر اساس مقادیر ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶ و ۷ نمره‌گذاری می‌شود. برای به دست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، امتیازات حاصل از تک تک سؤال‌ها با هم جمع می‌شود.

3. cluster random sampling
4. HEXACO traits personality

1. multi-method sampling
2. simple random sampling

۲۲ و ۲۳) است. حد پایین نمره‌ها برابر با ۴۰۰، حد متوسط نمره‌ها برابر با ۱۲۰ و حد بالای نمره‌ها برابر با ۲۰۰ است. نمره‌های پرسشنامه بین ۴۰ تا ۸۰، بیان‌گر انگیزش شغلی ضعیف؛ نمره‌های پرسشنامه بین ۸۰ تا ۱۶۰، نشان‌دهنده انگیزش شغلی متوسط؛ و نمره‌های پرسشنامه بالاتر از ۱۶۰، بیان‌گر انگیزش شغلی بسیار خوب است. در پژوهش دارچینی (۱۳۹۴)، ضریب پایایی شناخت و قدردانی (برابر با ۰/۷۷۸)، پیشرفت و توسعه شغلی (برابر با ۰/۷۹۸)، ماهیت کار (برابر با ۰/۸۴۲)، استقلال و مسئولیت (برابر با ۰/۷۴۳)، موفقیت و ارتقای شغلی (برابر با ۰/۸۱۲) است. عوامل بیرونی (بهداشتی)، نیز مشتمل بر حقوق و دستمزد (برابر با ۰/۷۹۸)، خط‌مشی حاکم بر محیط کار (برابر با ۰/۷۱۸)، نحوه ارتباط با اطرافیان (برابر با ۰/۷۵۶)، امنیت شغلی (برابر با ۰/۷۴۹)، شرایط محیط کار (برابر با ۰/۷۲۲) و نحوه سرپرستی و نظارت مسئولین (برابر با ۰/۷۴۰) گزارش شده است. همچنین، در این پژوهش، روایی پرسشنامه بر اساس نظرات اساتید و متخصصان و کارشناسان از نظر مربوط بودن، واضح بودن و قابل‌فهم بودن سؤال‌ها مورد تأیید قرار گرفته است.

پرسشنامه خود-کنترلی^۱: این پرسشنامه، توسط Tangney و همکاران (2004)، با هدف سنجش میزان کنترل افراد بر خود، ساخته شده است. پرسشنامه، دارای ۱۳ سؤال، در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (در طیف «هرگز» با ارزش عددی ۱ تا «بسیار زیاد» با ارزش عددی ۵) است. البته، در سؤال‌های ۲، ۳، ۴، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲ و ۱۳، شیوه نمره‌گذاری معکوس می‌شود («هرگز» با ارزش عددی ۵ و «بسیار زیاد» با ارزش عددی ۱). این پرسشنامه، شامل ۲ خرده-مقیاس خودکنترلی اولیه و خودکنترلی منع‌کننده است. حداقل نمره کل برابر با ۱۳ و حداکثر نمره برابر با ۶۵ است. نمره بالا نشان‌دهنده وضعیت خود-کنترلی بالاتر فرد است. برعکس، نمره پائین بیان‌گر وضعیت خود-کنترلی بد است. از سوی سازندگان پرسشنامه، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، در دو نمونه آماری ضریب پایایی کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۳ و ۰/۸۵ اعلام شده است (موسوی‌مقدم و همکاران، ۱۳۹۴؛ Tangney et al., 2004). در ایران، نیز، ضریب پایایی خرده-مقیاس‌های این پرسشنامه،

شوند و به‌عنوان امتیاز کلی در نظر گرفته می‌شود. این امتیاز بیانگر میزان بالا یا پایین بودن متغیر بر اساس نظر پاسخ‌دهنده است؛ هر چه امتیاز بالاتر باشد، نشان‌دهنده بالا بودن متغیر است و برعکس. سؤال‌های شماره ۴، ۵، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱ و ۲۴ دارای شیوه نمره‌گذاری معکوس هستند؛ بنابراین، در این پرسشنامه حداکثر نمره ۱۶۸ امتیاز بوده و حداقل آن نیز ۲۴ است. این پرسشنامه دارای سه بعد عاطفی (سؤال‌های ۱ تا ۸)، بعد مستمر (سؤال‌های ۹ تا ۱۶) و بعد هنجاری (سؤال‌های ۱۷ تا ۲۴) است. در مطالعه‌ای در ایران، ضریب پایایی تعهد عاطفی برابر با ۰/۷۷، ضریب پایایی تعهد مستمر برابر با ۰/۷۹ و ضریب پایایی تعهد هنجاری نیز برابر با ۰/۶۱ به دست آمد. ضریب روایی پرسشنامه، از طریق همبستگی بین هر یک از خرده-مقیاس‌ها با نمره کل، برای تعهد عاطفی برابر با ۰/۶۸، تعهد مستمر برابر با ۰/۴۸ و تعهد هنجاری برابر با ۰/۷۰ به دست آمده است (ساعتچی و همکاران، ۱۳۹۹).

پرسشنامه انگیزش شغلی هرزبرگ: پرسشنامه انگیزش شغلی هرزبرگ، توسط بخشی علی‌آباد و همکاران (۱۳۸۳)، طراحی و اعتباریابی شده است، این پرسشنامه، شامل ۴۰ گویه بسته پاسخ بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافقم=۵، موافقم=۴، تاندازه‌ای موافقم=۳، مخالفم=۲ و کاملاً مخالفم=۱) است. پرسشنامه انگیزش شغلی هرزبرگ، دو دسته عوامل درونی (ذهنی) و عوامل بیرونی (بهداشتی) را موردسنجش قرار می‌دهد. عوامل درونی (ذهنی)، شامل شناخت و قدردانی (سؤال‌های ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۲۸)، پیشرفت و توسعه شغلی (سؤال‌های ۲۹، ۳۰، ۳۱ و ۳۲)، ماهیت کار (سؤال‌های ۳۳، ۳۴ و ۳۵)، استقلال و مسئولیت (سؤال‌های ۳۶، ۳۷ و ۳۸)، موفقیت و ارتقای شغلی (سؤال‌های ۳۹ و ۴۰) است. عوامل بیرونی (بهداشتی)، نیز مشتمل بر حقوق و دستمزد (سؤال‌های ۱، ۲ و ۳)، خط‌مشی حاکم بر محیط کار (سؤال‌های ۴، ۵ و ۶)، نحوه ارتباط با اطرافیان (سؤال‌های ۷، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۱)، امنیت شغلی (سؤال‌های ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵)، شرایط محیط کار (سؤال‌های ۱۶، ۱۷ و ۱۸) و نحوه سرپرستی و نظارت مسئولین (سؤال‌های ۱۹، ۲۰، ۲۱،

برابر با ۰/۸۱ و ۰/۷۵ گزارش شده است (آزادمنش و همکاران، ۱۳۹۹).

در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی؛ و نیز روایی همگرایی پرسشنامه‌های مزبور، به ترتیب، در جدول ۱، ارائه شده است.

جدول ۲.

ضرایب پایایی و روایی همگرا

متغیرها	کرونباخ	پایایی ترکیبی	پایایی همگون	روایی همگرا
انگیزش شغلی	۰/۸۵۲	۰/۹۳۱	۰/۸۶۸	۰/۸۷۰
تعهد سازمانی	۰/۹۷۵	۰/۹۸۳	۰/۹۷۷	۰/۹۵۲
خود-کنترلی	۰/۹۳۶	۰/۹۶۹	۰/۹۳۶	۰/۹۴۰
صفت‌های شخصیتی	۰/۹۷۱	۰/۹۷۶	۰/۹۷۲	۰/۸۷۴

یافته‌ها

در جدول ۳، نتایج آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف نشان داده شده است. همان‌طور که در این جدول، مشاهده می‌شود، مقدار ۰/۲۰۰، بزرگ‌تر از سطح معنی‌داری ۰/۰۵ است؛ بنابراین، نتیجه گرفته می‌شود، داده‌های پژوهش دارای توزیع نرمال هستند. بر این اساس، جهت آزمون فرضیه‌های تحقیق می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد.

برای تحلیل داده‌های پژوهش، از نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس^۱ نسخه ۲۶؛ نرم‌افزار ای‌موس^۲ نسخه ۲۶ و نرم‌افزار پی‌ال‌اس^۳ نسخه ۴ استفاده شد. در این راستا، جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها، از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف^۴ بهره گرفته شد. با توجه به نرمال بودن داده‌ها، از آزمون رگرسیون گام‌به‌گام^۵ و در ذیل آن آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه^۶ و نیز مدل‌یابی معادلات ساختاری^۷ استفاده شد. همچنین، قبل از انجام آزمون تحلیل مسیر، مقادیر آزمون کیزر-میر-الکین^۸ و آزمون کرویت بارتلت^۹، با استفاده از نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس مورد آزمون قرار گرفت.

جدول ۳.

نتایج آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف

متغیرها	آماره	درجه آزادی	سطح معنی‌داری آزمون	نتیجه آزمون
صفت‌های شخصیتی هگزاگو	۰/۱۷۶	۲۲۵	۰/۲۰۰	نرمال است
تعهد سازمانی	۰/۱۷۲	۲۲۵	۰/۲۰۰	نرمال است
انگیزش شغلی هرزبرگ	۰/۱۷۷	۲۲۵	۰/۲۰۰	نرمال است
خود-کنترلی	۰/۱۷۴	۲۲۵	۰/۲۰۰	نرمال است

همچنین، پیش‌فرض استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری، اطمینان از کفایت نمونه‌گیری و معنی‌داری کرویت

داده‌ها است. در این راستا، به‌منظور اطمینان از کفایت نمونه‌گیری و معنی‌داری کرویت داده‌ها، مقادیر کیزر-میر-

5. stepwise regression
6. One-Way Variance Analysis Test (ANOVA)
7. Structural Equation Modeling (SEM)
8. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Test
9. Bartlett's Test of Sphericity

1. Statistical Package for the Social Sciences & Statistical Product and Service Solutions (SPSS)
2. Analysis of Moment Structures (AMOS)
3. Partial Least Squares (PLS)
4. Kolmogorov-Smirnov Test (K-S)

معنی‌داری آزمون بارتلت برابر صفر شده است، نتیجه گرفته می‌شود، میان متغیرها، ارتباط معنی‌داری وجود دارد. بر این اساس، شرط لازم برای انجام تحلیل عاملی فراهم شده است. بر این اساس، یافته‌های پژوهش به تفکیک سؤال‌های پژوهش عبارت‌اند از:

سؤال اول: آیا صفات‌های شخصیتی بر تعهد سازمانی و انگیزش شغلی معلمان و مدیران از طریق میانجی‌گری خودکنترلی اثر غیرمستقیم دارد؟

برای پاسخ به این سؤال، از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. در شکل ۱، ضرایب مسیر (بارهای عاملی) تأثیر غیرمستقیم صفات‌های شخصیتی روی تعهد سازمانی و انگیزش شغلی معلمان و مدیران ابتدایی با میانجی‌گری خود-کنترلی؛ و نیز پایایی ترکیبی هر یک از متغیرها ارائه شده است.

الکین و آزمون بارتلت مورد آزمون قرار گرفت. در جدول ۳، نتایج آزمون کیزر-میر-الکین و آزمون بارتلت ارائه شده است: جدول ۴.

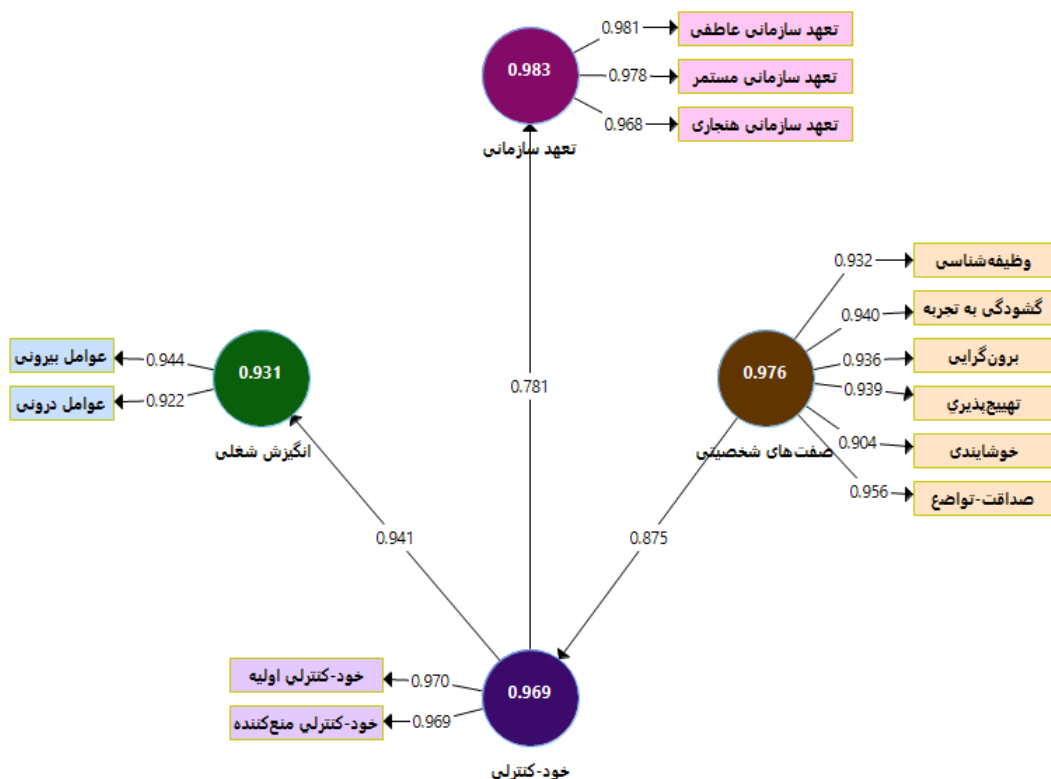
مقادیر کیزر-میر-الکین و آزمون بارتلت

شاخص کفایت نمونه‌گیری (کیزر-میر-الکین)		
۰/۹۲۴	آماره مجذور	۵۹۵۴/۱۸۹
	خی	
۷۸	درجه آزادی	
۰/۰۰۰	سطح معنی‌داری	

با توجه به اینکه، مقدار شاخص کیزر-میر-الکین برابر با (۰/۹۲۴) است؛ و این مقدار بزرگ‌تر از ۰/۶۰ است، داده‌های موردنظر برای آزمون فرضیه‌های مرتبط با تحلیل عاملی مناسب هستند. همچنین، با عنایت به اینکه، در جدول ۴، سطح

شکل ۱.

پایایی ترکیبی و ضرایب مسیر (بارهای عاملی) تأثیر صفات‌های شخصیتی با میانجی‌گری خود-کنترلی روی تعهد سازمانی و انگیزش شغلی



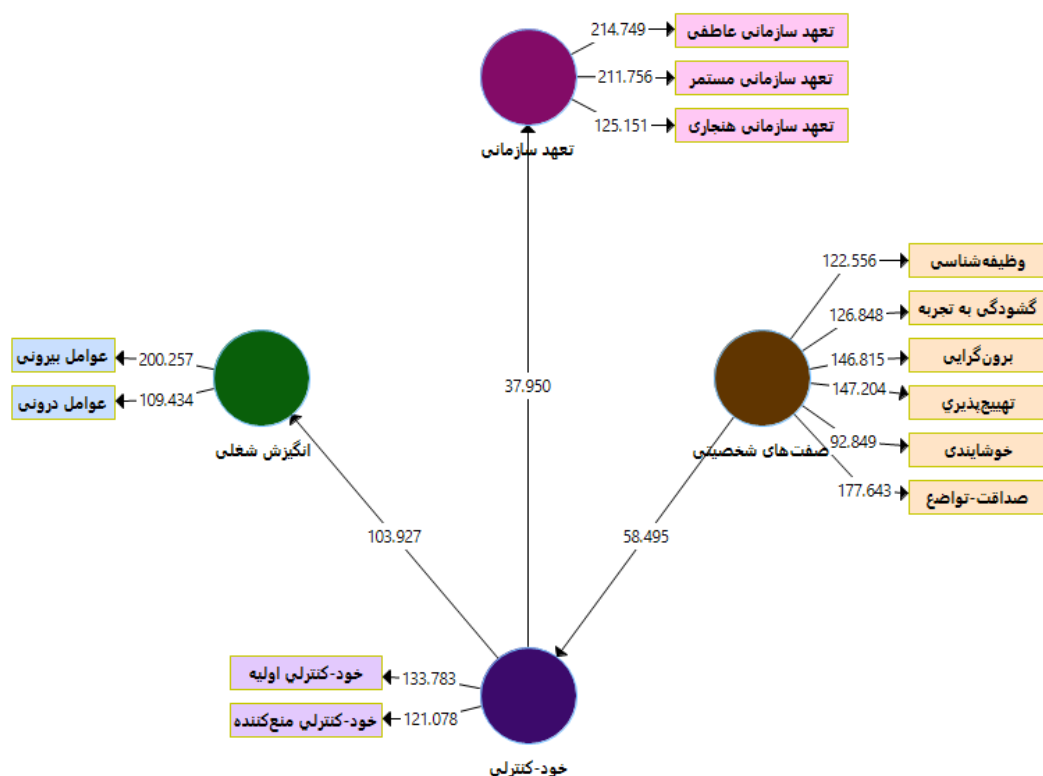
فرضیه تأیید می‌شود و نتیجه‌گیری می‌شود، صفت‌های شخصیتی با میانجی‌گری خود-کنترلی روی تعهد سازمانی و انگیزش شغلی معلمان و مدیران مدارس ابتدایی تأثیر غیرمستقیم دارد.

همچنین، برای آزمون معنی‌داری ضرایب مسیر (بارهای عاملی) از روش بوت‌استرپ استفاده شد. مقادیر بوت‌استرپ بر اساس آزمون t استیودنت گزارش و تفسیر می‌شوند. در شکل ۲، مقادیر بوت‌استرپ گزارش شده است. در این شکل، اعداد روی خطوط مسیر، مقادیر بوت‌استرپ را نشان می‌دهند. همچنین، تمام مقادیر بزرگ‌تر از $2/58$ و در سطح $0/01$ معنی‌دار هستند.

در این شکل، تأثیر غیرمستقیم متغیر مستقل یا متغیر برون‌زا (صفت‌های شخصیتی) بر متغیرهای وابسته یا متغیرهای درون‌زا (تعهد سازمانی و انگیزش شغلی) با میانجی‌گری متغیر مستقل دوم (خود-کنترلی) نشان داده شده است. اعداد نوشته‌شده روی مسیرها ضرایب مسیر (بارهای عاملی) را نشان می‌دهد. اعداد داخل دایره‌ها، نیز نشان‌دهنده پایایی ترکیبی هستند. درواقع، قدرت تأثیر غیرمستقیم متغیر مستقل (اول و دوم) بر متغیرهای وابسته به وسیله بار عاملی نشان داده شده است. همان‌طور که شکل ۱، نشان می‌دهد، تمام ضرایب مسیر (بارهای عاملی) بالاتر از $0/6$ و تمام مقادیر پایایی ترکیبی بیشتر از $0/7$ هستند؛ بنابراین، تمام ضرایب مسیر (بارهای عاملی) و تمام مقادیر پایایی ترکیبی معنی‌دار هستند؛ بنابراین،

شکل ۲.

مقادیر بوت‌استرپ تأثیر شرایط صفت‌های شخصیتی با میانجی‌گری خود-کنترلی روی تعهد سازمانی و انگیزش شغلی



در شکل ۳، صفت‌های شخصیتی با نماد $X1$ ، تعهد سازمانی با نماد $X2$ ، خود-کنترلی با نماد M و انگیزش شغلی با نماد Y نشان داده شده است. همان‌طور که این شکل نشان می‌دهد، ضریب همبستگی بین صفت‌های شخصیتی و تعهد سازمانی با اثر نقش میانجی خود-کنترلی روی انگیزش شغلی

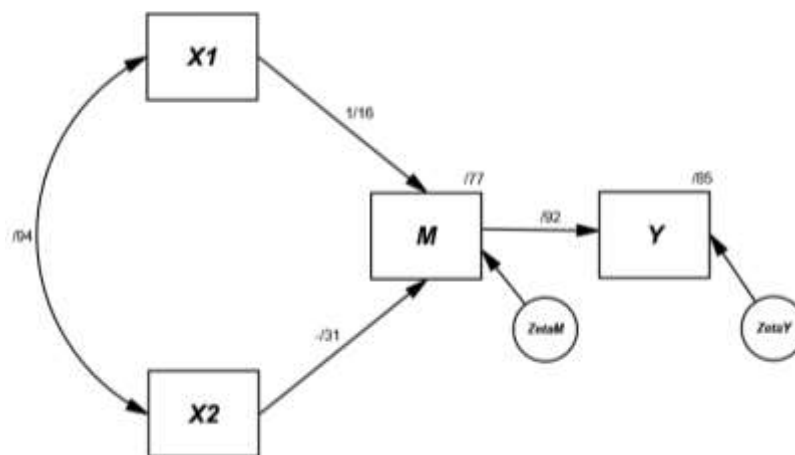
سؤال دوم: آیا صفت‌های شخصیتی و تعهد سازمانی روی انگیزش شغلی معلمان و مدیران از طریق میانجی‌گری خود-کنترلی اثر غیرمستقیم دارد؟

صفت‌های شخصیتی و تعهد سازمانی با اثر غیرمستقیم نقش میانجی خود-کنترلی روی انگیزش شغلی برابر با ۰/۹۲ است. این مقدار، بالاتر از ۰/۳۰ است؛ بنابراین، بار عاملی تأیید شده و نتیجه‌گیری می‌شود، رابطه صفت‌های شخصیتی و تعهد سازمانی با میانجی گری خود-کنترلی روی انگیزش شغلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

برابر با ۰/۹۴ است. با توجه به این که قدر مطلق ضریب همبستگی محاسبه شده (۰/۹۴)، بزرگ‌تر از ضریب همبستگی جدول با درجات آزادی (۲۲۳-۲) n و سطح معنی‌داری ۹۹ درصد (۰/۱۸۱) است، بنابراین، با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه‌گیری می‌شود، بین صفت‌های شخصیتی و تعهد سازمانی با اثر غیرمستقیم نقش میانجی خود-کنترلی روی انگیزش شغلی رابطه وجود دارد. علاوه بر این، بار عاملی رابطه بین

شکل ۳.

رابطه بین صفت‌های شخصیتی و تعهد سازمانی با اثر نقش میانجی خود-کنترلی روی انگیزش شغلی



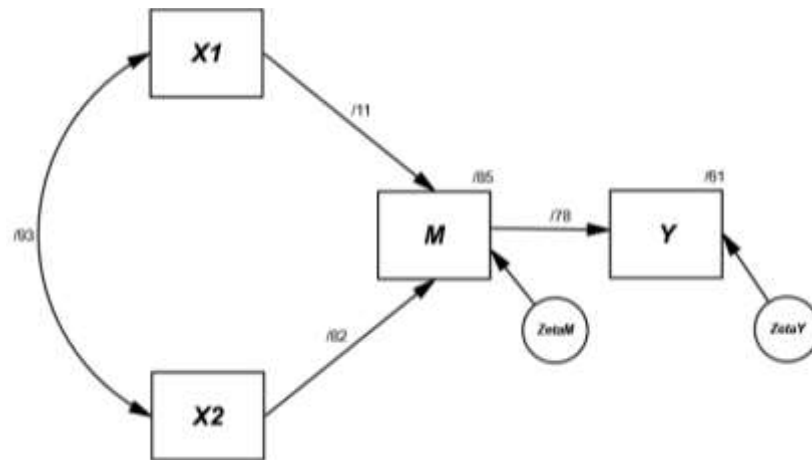
ضریب همبستگی جدول با درجات آزادی (۲۲۳-۲) n و سطح معنی‌داری ۹۹ درصد (۰/۱۸۱) است، بنابراین، با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه‌گیری می‌شود، بین صفت‌های شخصیتی و انگیزش شغلی با اثر غیرمستقیم نقش میانجی خود-کنترلی و تعهد سازمانی رابطه وجود دارد. علاوه بر این، بار عاملی رابطه بین صفت‌های شخصیتی و انگیزش شغلی با اثر غیرمستقیم نقش میانجی خود-کنترلی روی تعهد سازمانی برابر با ۰/۷۸ است. این مقدار، بالاتر از ۰/۳۰ است؛ بنابراین، بار عاملی تأیید شده و نتیجه‌گیری می‌شود، رابطه صفت‌های شخصیتی و انگیزش شغلی با میانجی گری خود-کنترلی روی تعهد سازمانی تأثیر غیرمستقیم دارد.

سؤال سوم: آیا صفت‌های شخصیتی و انگیزش شغلی روی تعهد سازمانی شغلی معلمان و مدیران از طریق میانجی گری خودکنترلی اثر غیرمستقیم دارد؟

در شکل ۴، صفت‌های شخصیتی با نماد X1، انگیزش شغلی با نماد X2، خود-کنترلی با نماد M و تعهد سازمانی با نماد Y نشان داده شده است. همان‌طور که این شکل نشان می‌دهد، ضریب همبستگی بین صفت‌های شخصیتی و انگیزش شغلی با اثر غیرمستقیم نقش میانجی خود-کنترلی روی تعهد سازمانی برابر با ۰/۹۳ است. با توجه به این که قدر مطلق ضریب همبستگی محاسبه شده (۰/۹۳)، بزرگ‌تر از

شکل ۴.

رابطه بین صفت‌های شخصیتی و انگیزش شغلی با نقش میانجی خود-کنترلی روی تعهد سازمانی



سؤال چهارم: آیا صفت‌های شخصیتی معلمان و مدیران مدارس ابتدایی بر اساس تعهد سازمانی، انگیزش شغلی و خود-کنترلی قابل پیش‌بینی است؟

جدول ۵.

تحلیل واریانس یک‌طرفه

مدل	منابع تغییرات	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری
۱	رگرسیون	۳۶۱۳/۹۱۷	۳	۱۲۰۴/۶۳۹	۱۰۱۵/۸۰۴	۰/۰۰۰
	باقی‌مانده	۲۶۲/۰۸۳	۲۲۱	۱/۱۸۶		
	کل	۳۸۷۶/۰۰۰	۲۲۴			

$P < ۰/۰۱$

همان‌طور که از جدول ۶، مشخص است، با عنایت به اینکه، قدر مطلق F محاسبه‌شده (۱۰۱۵/۸۰۴)، بزرگ‌تر از F جدول با درجات آزادی ۳ و ۲۲۱ و سطح معنی‌داری ۹۹ درصد همان‌طور که از جدول ۶، مشخص است، با عنایت به

می‌شود، مدل ارائه‌شده، به‌خوبی صفت‌های شخصیتی را به عنوان متغیر وابسته، توصیف می‌کند.

جدول ۶.

ضرایب مدل رگرسیونی

مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد		سطح معنی‌داری	
	B	خطای استاندارد	بتا	t		
۱	مقدار ثابت	-۵/۳۱۷	۰/۷۲۱	-۷/۳۷۷	۰/۰۰۰	
	تعهد سازمانی	۱/۲۰۵	۰/۴۹۰	۰/۶۰۲	۱۵/۴۰۱	۰/۰۰۰
	انگیزش شغلی	۰/۶۲۲	۰/۲۴۴	۰/۱۶۰	۲/۵۴۹	۰/۰۰۰
	خود-کنترلی	۱/۰۹۲	۰/۲۰۱	۰/۲۵۱	۵/۴۳۸	۰/۰۰۰

$P < ۰/۰۱$

به سازمان خود متعهد هستند و در نتیجه، انگیزش شغلی بالاتر و عملکرد بهتر دارند. خود-کنترلی، نیز به عنوان یک میانجی‌گر، در رابطه بین صفات شخصیتی و تعهد سازمانی و انگیزش شغلی نقش دارد؛ و باعث می‌شود، فرد بتواند برای رسیدن به هدف‌های خود، استراتژی‌های مناسب را طراحی کند و در نتیجه، تعهد سازمانی و انگیزش شغلی بالاتر داشته باشد.

همچنین، یافته‌ها نشان داد، بین صفات‌های شخصیتی و تعهد سازمانی با اثر غیرمستقیم نقش میانجی خود-کنترلی روی انگیزش شغلی رابطه وجود دارد. این یافته، با یافته‌های پژوهش بشیری خصال و حسینی (۱۴۰۲)؛ بی‌رنگ خجسته‌پور و همکاران (۱۴۰۱)؛ Barra و همکاران (2023)؛ و Ramos Salazar and Meador (2023)، هم‌سو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، صفات‌های شخصیتی و تعهد سازمانی در ارتباط با یکدیگر و تأثیر پذیرفتن از نقش میانجی‌گری خود-کنترلی موجب افزایش انگیزش شغلی می‌شود. در نتیجه، هم‌افزایی صفات‌های شخصیتی و تعهد سازمانی با ترکیب شدن با خود-کنترلی، اثر مستقیم روی انگیزش شغلی می‌گذارد. به عبارت دیگر، صفات‌های شخصیتی با محوریت خود-کنترلی، روابط مثبت و معنی‌دار با تعهد سازمانی و انگیزش شغلی ایجاد می‌کند. به علاوه، یافته‌ها نشان داد، بین صفات‌های شخصیتی و انگیزش شغلی با اثر غیرمستقیم نقش میانجی خود-کنترلی روی تعهد سازمانی رابطه وجود دارد. این یافته، با یافته‌های پژوهش خواجهی و کرمانی (۱۴۰۰)؛ و Turulja and Kožo (2023)، هم‌سو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، صفات‌های شخصیتی و انگیزش شغلی در ارتباط با یکدیگر و تأثیر پذیرفتن از نقش میانجی‌گری خود-کنترلی موجب افزایش تعهد سازمانی می‌شود. در نتیجه، هم‌افزایی صفات‌های شخصیتی و انگیزش شغلی با ترکیب شدن با خود-کنترلی، اثر مستقیم روی تعهد سازمانی می‌گذارد. به دیگر سخن، خود-کنترلی، به عنوان چارچوب مناسب برای تحقق هدف‌های فرد، موجب افزایش تعهد سازمانی و انگیزش شغلی می‌شود. علاوه بر این، تحلیل‌های آماری پژوهش نشان داد، صفات‌های شخصیتی معلمان و مدیران مدارس ابتدایی بر اساس تعهد

همان‌طور که از جدول ۶، مشخص است، سطح معنی‌داری مقادیر t کوچک‌تر از ۰/۰۱ است؛ بنابراین، فرض صفر که بیانگر بی‌اثر بودن متغیرها در مدل است، رد می‌شود. بر این اساس، طبق جدول ۵، همه ضرایب از لحاظ آماری معنی‌دار بوده و باید در مدل لحاظ شوند. مدل ارائه شده توسط این برازش رگرسیونی، به صورت زیر است:

$$Y = 0.438 + 0.0549X_1 + 0.15/401 + 0.317X_2 - 0.05$$

صفات‌های شخصیتی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، تعیین تأثیر صفات‌های شخصیتی روی تعهد سازمانی و انگیزش شغلی با میانجی‌گری خود-کنترلی در معلمان و مدیران مدارس ابتدایی بود. بود. تحلیل‌های آماری پژوهش نشان داد، صفات‌های شخصیتی با میانجی‌گری خود-کنترلی روی تعهد سازمانی و انگیزش شغلی معلمان و مدیران مدارس ابتدایی تأثیر غیرمستقیم دارد. این یافته، با یافته‌های قزوینه و همکاران (۱۴۰۱)؛ خواجهی و کرمانی (۱۴۰۰)؛ Freund و همکاران (2023)؛ و Akbar و همکاران (2023)، هم‌سو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، معلمان و مدیرانی که دارای نمرات بالایی در پرسشنامه صفات‌های شخصیتی هگزاکو هستند؛ و نیز از خود-کنترلی بالایی نیز برخوردار هستند، از تعهد سازمانی و انگیزش شغلی بالایی نیز برخوردار هستند و بالعکس. همچنین، وقتی صفات‌های شخصیتی با میانجی‌گری خود-کنترلی ترکیب می‌شود، روی تعهد سازمانی و انگیزش شغلی معلمان و مدیران مدارس ابتدایی تأثیرگذار است. صفات‌های شخصیتی، به منزله ابعاد تفاوت‌های فردی هستند که در گرایش‌های مختلف برای نشان دادن ثبات الگوهای فکری، احساسی و رفتاری مورد استفاده قرار می‌گیرد. تعهد سازمانی، نیز یک متغیر نگرش سازمانی به حساب می‌آید. به این معنی که، هدف این نگرش، کلیت وجودی سازمان است؛ و انگیزش شغلی، یک حالت درونی است و موجب بروز رفتار در جهت رسیدن به هدف معینی می‌شود. در این میان، خود-کنترلی، نوعی مهارت اجتماعی است که می‌تواند میزان موفقیت را در زندگی تعیین کند. به عبارت دیگر، افراد با صفات‌های شخصیتی مثبت، بیشتر

کلیه معلمان و مدیران مدارس برگزار شود. به علاوه، پیشنهاد می‌شود، پژوهش حاضر در بین معلمان و مدیران مدارس ابتدایی پسرانه انجام شود.

سیاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان است. نویسندگان بر خود لازم می‌دانند، مراتب تقدیر و تشکر صمیمانه خود را از مسئولان دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان و مدیران و معلمان مدارس ابتدایی ناحیه ۲ آموزش و پرورش شهر زنجان، اعلام کنند.

تعارض منافع

مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع است.

منابع

- آزادمنش، منیر، ابوالمعالی الحسینی، خدیجه و محمدی، اکبر. (۱۳۹۹). بررسی روایی و اعتبار نسخه فارسی پرسشنامه خود-کنترلی در دانشجویان. *روان‌سنجی*، ۸(۳۲)، ۱۰۷-۱۲۳.
- الهامی، حمیدرضا، میرهاشمی، مالک و پاشاشریفی، حسن پاشا. (۱۴۰۱). نقش صفات شخصیتی در موفقیت حرفه‌ای معلمان. *پژوهش اجتماعی*، ۱۴(۵۶)، ۴۳-۵۸.
- باقری، مرتضی، زارعی، علی و اشرف گنجویی، فریده. (۱۴۰۱). تدوین مدل ساختاری تعالی سازمانی (EFQM) بر اساس پنج عامل شخصیتی نثو. *جامعه‌شناسی سیاسی ایران*، ۵(۱۲)، ۲۵۶۹-۲۵۵۷.
- بخشی علی‌آباد، حمید، نوروزی، داریوش و حسینی، زهرا سادات. (۱۳۸۳). عوامل مؤثر بر ایجاد انگیزش شغلی اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۴(۱۲)، ۳۳-۴۱.
- بشرپور، سجاد، طاهری‌فرد، مینا و محمدی، گلاویژ. (۱۳۹۸). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی فرم کوتاه پرسشنامه شخصیتی هگزاکو-۲۴ سؤالی در دانشجویان. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۹(۳۶)، ۶۵-۸۹.

سازمانی، انگیزش شغلی و خود-کنترلی قابل پیش‌بینی است. این یافته، با یافته‌های پژوهش نعیمی و رافضی (۱۴۰۲)؛ Xu و همکاران (2023 a & b)؛ و (2023) Jolović and Berber، هم‌سو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، معلمان و مدیرانی که دارای نمرات بالایی در تعهد سازمانی، انگیزش شغلی و خود-کنترلی هستند؛ از نمرات بالایی در صفت‌های شخصیتی، نیز برخوردار هستند و بالعکس؛ بنابراین، با داشتن نمرات تعهد سازمانی، انگیزش شغلی و خود-کنترلی معلمان و مدیران، می‌توان نمره صفت‌های شخصیتی آن‌ها را تعیین کرد. به عبارت دیگر، خود-کنترلی، تعهد سازمانی و انگیزش شغلی بالا تأثیر مثبتی روی صفت‌های شخصیتی می‌گذارند. در نتیجه، افراد با صفات شخصیتی مثبت، بیشتر به سازمان خود متعهد هستند، انگیزش شغلی بالاتری دارند و از خود-کنترلی بالاتری برخوردار هستند.

تمام راهبردهای پژوهشی و رویه‌های آماری دارای محدودیت هستند. پژوهش حاضر نیز از این امر مستثنا نیست. در این پژوهش، نیز مانند سایر پژوهش‌ها، محدودیت‌هایی وجود داشته است که احتمالاً بر نتایج پژوهش تأثیر گذاشته باشد؛ یا اینکه در تعمیم نتایج آن دخالت دارند. از جمله محدودیت‌های این تحقیق عبارت‌اند از: اثرات نمونه‌گیری، خطای اندازه‌گیری و کمبود مطالعات انجام‌شده در موضوع و روش‌شناسی پژوهش حاضر. اثرات نمونه‌گیری، زمانی خود را نشان می‌دهد که نمونه انتخاب‌شده، نماینده واقعی جامعه نباشد. به این پدیده، «سوگیری انتخاب نمونه»، نیز گفته می‌شود. خطای اندازه‌گیری، نیز در ارتباط با عدم دقت ابزار اندازه‌گیری، عملکرد نامناسب عامل انسانی یا اجرای ابزارهای اندازه‌گیری در شرایط غیراستاندارد است. بر اساس یافته‌ها و نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود، هر یک از مدارس کشور با استفاده از ابزارهای اندازه‌گیری (پرسشنامه‌های) این پژوهش، به بررسی وضعیت صفت‌های شخصیتی، تعهد سازمانی، انگیزش شغلی و خود-کنترلی معلمان و مدیران مدارس بپردازند. همچنین، پیشنهاد می‌شود، کارگاه‌های آموزشی به منظور آگاه‌سازی در خصوص صفت‌های شخصیتی، تعهد سازمانی، انگیزش شغلی و خود-کنترلی برای

شمس، امیر، جان‌نثار احمدی، هدی و رجبی، محمد. (۱۴۰۲). بررسی تأثیر سلامت سازمانی بر رضایت شغلی با نقش میانجی تعهد سازمانی در شرکت ملی پخش فرآورده‌های نفتی مشهد. *پژوهش‌های روان‌شناختی در مدیریت*، ۹(۱)، ۱۱۹-۱۳۸.

عبدی‌پور، سجاد، شاه‌ویسی، فرهاد، خیراللهی، فرشید، و طاهرآبادی، علی‌اصغر. (۱۴۰۲). اثر تعهد سازمانی و سبک رهبری بر اثربخشی حسابرسی عملکرد مدیریت. *دانش حسابداری و حسابرسی مدیریت*، ۱۲(۴۵)، ۴۴۷-۴۶۴. فرج‌زاده، زهرا و نصیری، احمد. (۱۴۰۱). تجارب مدیران پرستاری از عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی: یک مطالعه کیفی. *آموزش پرستاری*، ۱۱(۳)، ۵۲-۴۲.

فیروزکوهی مقدم، بیتا، ثناگوی محرر، غلامرضا و شیرازی، محمود. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر آموزش پذیرش و تعهد بر فرسودگی و انگیزش شغلی کارکنان سازمان تأمین اجتماعی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۱(۴)، ۱۳۲-۱۲۱.

قزوینه، جمشید، جدیدی، هوشنگ، تقوائی‌نیا، علی و مروتی، ذکرا. (۱۴۰۱). تأثیر هوش هیجانی، خودتنظیمی و ابراز وجود بر رضایت تحصیلی با میانجی‌گری حمایت اجتماعی ادراک‌شده در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۵۹)، ۴۹-۶۲.

کریمی، رضا و احمدی، فخرالدین. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر بهسازی کارکنان بر رفتار شهروندی سازمانی با نقش میانجی اعتماد و تعهد سازمانی در وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی. *ماهنامه جامعه‌شناسی سیاسی ایران*، ۵(۱۱)، ۴۸۸۱-۴۸۵۳. مجتبی‌زاده، محمد، عباس‌پور، عباس، ملکی، حسن و فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۷). الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه خبرگان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(۴۲)، ۷-۲۴.

ملکی، مینا و شهنی بیلاق، منیجه. (۱۴۰۱). بررسی رابطه پرخاشگری سایبری با تنظیم هیجان، خود-کنترلی و افسردگی در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر اهواز در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰: یک مطالعه توصیفی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۲۱(۷)، ۷۵۶-۷۴۱. موسوی مقدم، سید رحمت‌اله، هوری، سهیلا، امیدی، عباس و ظهیری‌خواه، ندا. (۱۳۹۴). بررسی رابطه هوش معنوی با خود-کنترلی و مکانیسم‌های دفاعی در دانش‌آموزان دختر

بشیری خصال، لیلا و حسینی، سید حسین. (۱۴۰۲). بررسی نقش میانجی تعهد سازمانی و فرسودگی شغلی در رابطه میان بدگمانی سازمانی و تردید حرفه‌ای حسابرسان. *دانش حسابداری و حسابرسی مدیریت*، ۱۲(۴۵)، ۲۳۱-۲۵۰.

بی‌رنگ خجسته‌پور، پانته آ، درتاج، فریبرز و قائمی، فاطمه. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای انگیزش شغلی در رابطه بین راهکارهای مقابله با استرس با شایستگی اجتماعی-هیجانی در معلمان ابتدایی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۵۹)، ۲۱-۳۲. حسن‌پور، سولماز. (۱۴۰۱). مقایسه رابطه هوش هیجانی با صفات شخصیتی در ورزشکاران مبتدی و ماهر رشته‌های انفرادی. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۴(۳۷)، ۸۷-۱۰۶.

خواجه‌ای، شکراله و کرمانی، احسان. (۱۴۰۰). ویژگی‌های شخصیتی مؤثر بر تسهیم دانش در مؤسسات حسابرسی با رویکرد معادلات ساختاری. *پژوهش‌های حسابداری مالی و حسابرسی*، ۱۳(۵۰)، ۱-۳۲.

دارچینی، ملیحه. (۱۳۹۴). بررسی عوامل انگیزشی تأثیرگذار بر بازاریابان عمر و سرمایه‌گذاری نمایندگی‌های بیمه‌های تجاری مستقر در شهرستان بندرعباس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مدیریت اجرایی، دانشگاه پیام نور.

دهقان کلش، هایده، اسدپور، اسماعیل، کسائی اصفهانی، عبدالرحیم و بهرامی باباحیدری، توران. (۱۴۰۱). رابطه کیفیت زندگی کاری و هوش هیجانی با انگیزش شغلی پرستاران زن. *نشریه علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی البرز*، ۱۱(۴)، ۴۴۵-۴۵۶.

رحمانی، مهدی. (۱۴۰۱). ارزیابی تعهد سازمانی کتابداران کتابخانه‌های شهر تهران. *مدیریت نوآوری و رفتار سازمانی*، ۲(۴)، ۱-۱۲.

رئوف، محمود، صادقی بروجردی، سعید و یوسفی، بهرام. (۱۳۹۶). اثر مداخله‌ای انگیزش شغلی بر تحلیل رفتگی شغلی معلمان تربیت‌بدنی استان لرستان. *مدیریت منابع انسانی در ورزش*، ۵(۱)، ۸۵-۱۰۰.

ساعتچی، محمود، کامکاری، کامبیز و عسگریان، مهناز. (۱۳۹۹). *آزمون‌های روان‌شناختی*. تهران: ویرایش

شعبانی، حسن، و موسوی، سید محمود. (۱۴۰۱). مقایسه انگیزش شغلی کارکنان حوزه تربیت‌بدنی و سلامت در نیروهای مسلح بر اساس نظریه هرزبرگ. *پژوهش‌های کاربردی در علوم ورزشی و سلامت*، ۱۱(۱)، ۲۸-۱۸.

- Bashiri khesal, L., & Hosseini, S. H. (2023). The Mediating Role of Organizational Commitment and Burnout in the Relationship between Organizational Cynicism and Professional Skepticism. *Journal of Management Accounting and Auditing Knowledge*, 12(45), 231-250. [in Persian]
- Birang Khojastehpour, P., Dortaj, F., & Ghaemi, F. (2022). The Mediating Role of Career Motivation in the Relationship between Stress Coping Strategies and Social-Emotional Competence in Primary Teachers. *Journal of Research in Educational Science*, 16(59), 21-32. [in Persian]
- Darchini, M. (2014). *Investigating motivational factors affecting on life marketers and investment of commercial insurance agents located in Bandar Abbas city*. Master's Thesis, Executive Management, Payam Noor University. [in Persian]
- Dehghan kolash, H., Asadpour, E., Kasaei Esfahani, A., & Bahrani Babaheidari, T. (2022). The Relationship Quality of Work Life and Emotional Intelligence with Work Motivation of Female Nurses. *Alborz University Medical Journal*, 11(4), 445-456. [in Persian]
- De Vries, R. E., & Van Gelder, J. L. (2013). Tales of two self-control scales: Relations with Five-Factor and HEXACO traits. *Personality and Individual Differences*, 54(6), 756-760.
- Elhami, H. R., Mirhashemi, M., & Sharifi, H. P. (2022). The role of personality traits in the professional success of teachers. *Social Research*, 14(56), 43-58. [in Persian]
- Farajzadeh, Z., & Nasiri, A. (2022). Nursing managers' experiences of factors affecting job motivation: A qualitative study. *Journal of Nursing Education*, 11(3), 42-52. [in Persian]
- Farswan, D. S. (2023). Role of education and culture in social development. *Journal of Social Review and Development*, 2(1), 13-16.
- Firouzkouhi Moghaddam, B., Sanago Moharer, G., & Shirazi, M. (2022). Investigating the effect of acceptance and commitment training on burnout and job motivation of Social Security employees. *Rooyesh-e Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 11(4), 121-132. [in Persian]
- Freund, S., Kovacs, T., Nguyen, N. H., & Phan, H. V. (2023). CEO personality traits and debt contracting: Evidence from pilot CEOs. *International Review of Financial Analysis*, 85, 102450.
- Ghazvineh, J., Jadidi, H., Taghvaeinia, A., & Morovvati, Z. (2022). The effect of Emotional Intelligence, Self-Regulation and Assertiveness on Academic Satisfaction with mediation of Perceived Social Support in students of the second high school. *Journal of Research in Educational Science*, 16(59), 49-62. [in Persian]
- Gillebaart, M. (2018). The Operational Definition of Self-Control. *Frontiers in Psychology*, 9, 1231-1231.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological assessment*, 4(1), 26.
- Hassanpour, S. (2022). Comparing the relationship between emotional intelligence and personality traits in beginner and expert athletes in individual disciplines. *Psychological Studies and Educational Sciences*, 4(37), 106-87. [in Persian]

سال سوم متوسطه. فصلنامه علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی تهران، ۲۵ (۱)، ۶۴-۵۹.

نعیمی، شقایق و رافضی، زهره. (۱۴۰۲). نقش ذهن‌آگاهی، باورهای فراشناختی و خود-کنترلی در پیش‌بینی رضایت شغلی کارمندان شرکت‌های هواپیمایی شهر تهران. پژوهش‌های روان‌شناختی در مدیریت، ۹ (۱)، ۹۹-۱۱۸.

References

- Abdipour, S., shahvisi, F., Khierollahi, F., & Taherabadi, A. A. (2023). Investigating the effect of organizational commitment and management leadership on the effectiveness of management performance audit. *Journal of Management Accounting and Auditing Knowledge*, 12(45), 447-464. [in Persian]
- Akbar, A., Malik, A., & Warraich, N. F. (2023). Big Five Personality Traits and Knowledge Sharing Intentions of Academic Librarians. *The Journal of Academic Librarianship*, 49(2), 102632
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63(1), 1-18.
- Ashton, M. C. (2022). *Individual differences and personality*. Academic Press.
- Ashton, M. C., Lee, K., & Goldberg, L. R. (2004a). A hierarchical analysis of 1,710 English personality-descriptive adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(5), 707.
- Ashton, M. C., Lee, K., Perugini, M., Szarota, P., De Vries, R. E., Di Blas, L., & De Raad, B. (2004b). A six-factor structure of personality-descriptive adjectives: solutions from psycholexical studies in seven languages. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 356.
- Azadmanesh, M., Abol-Maali Al-Husseini, Kh., & Mohammadi, A. (2019). The Consideration of Validity and Reliability of Persian Version of Self-Control Questionnaire among Students. *Psychometry*, 8(32), 107-123. [in Persian]
- Bagheri, M., Zarei, A., & Ashraf Ganjouei, F. (2022). Design Organizational Excellence (EFQM) Based on Five Neo Personality Factors. *Political Sociology of Iran*, 5(12), 2557-2569. [in Persian]
- Bakhshi Ali Abadi, H., Norouzi, D., & Hosseini, Z. S. (2004). Effective Factors on Job Motivation in Academic Members of Rafsanjan Medical University. *Iranian Journal of Medical Education*, 4(2), 33-41. [in Persian]
- Barra, M. A. Q., Lora-Loza, M., Cedrón-León, Y., Rodríguez-Vega, J., Barra, F. S. Q., & Castillo-Castro, V. (2023). Motivation and Job Performance at the Regional Health Management of La Libertad During COVID-19. In *Brazilian Technology Symposium* (pp. 592-597). Springer, Cham.
- basharpour, S., taherifard, M., & mohamadi, G. (2019). Psychometric Properties of Persian Version of Brief HEXACO Inventory in University Students. *Quarterly of Educational Measurement*, 9(36), 65-89. doi: 10.22054/jem.2017.4956.1158

- Naeimi, S., & Rafezi, Z. (2023). The role of mindfulness, metacognitive beliefs and self-control in predicting job satisfaction of Tehran Airlines employees. *Psychological Researches in Management*, 9(1), 99-118. [in Persian]
- Ortega-Parra, A., & Ángel Sastre-Castillo, M. (2013). Impact of perceived corporate culture on organizational commitment. *Management decision*, 51(5), 1071-1083.
- Parker, S. K. (2014). Beyond motivation: Job and work design for development, health, ambidexterity, and more. *Annual review of psychology*, 5, 661-691.
- Rahmani, M. (2023). Identifying and evaluating the organizational commitment of librarians in libraries in Tehran. *Innovation Management Strategies and Organizational Behavior*, 2(4), 1-12. [in Persian]
- Ramos Salazar, L., & Meador, A. (2023). College students' grit, autonomous learning, and well-being: Self-control as a mediator. *Psychology in the Schools*, 60(1), 53-77.
- Raouf, M., Sadeghi Broujerdi, S., & Yusefy, B. (2017). Interventional Effect of Job Motivation on Job Burnout of Lorestan Physical Education Teachers. *Human Resource Management in Sports*, 5(1), 85-100. [in Persian]
- Saatchi, M., Kamkari, K., & Askarian, M. (2019). Psychological tests. Tehran: Virayesh. [in Persian]
- Shabani, H., & Mousavi, S. M. (2022). A Comparative Study of the Occupational Motivation of the Physical Education and Health Staff of the Armed Forces Based on Herzberg Theory. *Applied research in sports sciences and health*, 1(1), 18-28.
- Shams, A., Jannesar Ahmadi, H., & Rajabi, M. (2023). Investigating the impact of organizational health on job satisfaction with the mediating role of organizational commitment in the National Petroleum Products Distribution Company of Mashhad. *Psychological Researches in Management*, 9(1), 119-138. [in Persian]
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*. 271-324.
- Turulja, L., & Kožo, A. (2023). Modeling Employee Job Performance Through Organizational Communication, Organizational Commitment and Innovative Behavior. In *International Conference on Sustainable Development* (pp. 109-128). Springer, Cham.
- Utami, A. F., Bangun, Y. R., & Lantu, D. C. (2014). Understanding the role of emotional intelligence and trust to the relationship between organizational politics and organizational commitment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 115, 378-386.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 1-13). The Guilford Press.
- Xu, Q., Li, D., Dong, Y., Wu, Y., Cao, H., Zhang, F., & Wang, X. (2023a). The Relationship Between Personality Traits and Clinical Decision-Making, Anxiety and Stress Among Intern Nursing Students During COVID-19: A Cross-Sectional Study. *Psychology Research and Behavior Management*, 57-69.
- Herscovitch, L., & Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change: extension of a three-component model. *Journal of applied psychology*, 87(3), 474.
- Jiang, X., Zhang, H., Wang, T., & Zhang, C. (2023). The association of self-control, self-efficacy, and demographic characteristics with home-based E-learning behavior in nursing and midwifery undergraduates: A cross-sectional study under the COVID-19 epidemic. *Nurse Education Today*, 120, 105628.
- Jolović, I., & Berber, N. (2023). Evidence of Job Insecurity and Organizational Commitment Relationship: Empirical Insights from Millennial Employees' Perspective During the COVID-19 Era. In *International Symposium SymOrg* (pp. 606-625). Springer, Cham.
- Karimi, R., & Ahmadi, F. (2023). Investigating the Effect of Employee Improvement on Organizational Citizenship Behavior with the Mediating Role of Organizational Trust and Commitment in the Ministry of Cooperatives, Labor and Social Welfare. *Political Sociology of Iran*, 5(11), 4853-4881. [in Persian]
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Khajovi, Sh., & Kermani, E. (2021). Personality Traits Affecting Knowledge Sharing in Audit Firms with Structural Equation Approach. *Financial Accounting and Auditing Research*, 13(50), 1-32. [in Persian]
- Maleki, M., & Shehni yailagh, M. (2022). The Relationship between Cyber Aggression and Emotion Regulation, Self-Control and Depression in Male High School Students in Ahvaz in 2021-2022: A Descriptive Study. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 21(7), 741-756. [in Persian]
- Mardiansyah, I. (2023). Effect of Organizational Commitment and Leadership Style on Employee Performance through Work Motivation at PT. Astra UD Truck Sunter Branch. *Krisnadwipayana International Journal of Management Studies*, 2(2), 75-83
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.
- Mezo, P. G. (2009). The self-control and self-management scale (SCMS): Development of an adaptive self-regulatory coping skills instrument. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 31(2), 83-93.
- Mojtabazadeh, M., Abbaspour, A., Makeki, H., & Farasatkah, M. (2018). Accreditation and Quality Assurance Model of Iran's Higher Education System from the Perspective of the Experts. *Journal of Research in Educational Science*, 12(42), 7-24. [in Persian]
- Mousavomoghadam, S. R. A., Nouri, T., Khodadadi, T., Ahmadi, A., & Ghiasi, G. (2017). Association of Internet Addiction and Self-Control with Mental Health Among Students of the University of Applied Sciences and Technology, Ilam City. *Journal of School of Public Health and Institute of Public Health Research*, 15(1), 1-8. [in Persian]

Contemporary Hospitality Management, 35(2), 492-511.

Xu, S., Lin, Z., He, M., & Wong, I. A. (2023b). The perils of hospitality internship: a growth curve approach to job motivation change. *International Journal of*



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 62, 2023
Pp. 83-97

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received August 23, 2023
Received in revised form
October 20, 2023
Accepted October 22, 2023
Published Online October
23, 2023

Keywords:
Content analysis,
Cultural capital,
Primary course,
Textbooks

The Level of Attention Paid to Cultural Assets in Textbooks

Katayoon Hamidizadeh^{1✉} | Fatemeh Amirian²

1. *Corresponding Author*, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: k_hamidizadeh@cfu.ac.ir
2. Master's Student in Educational Technology, University of Scientific Research, Tehran, Iran. E-mail: fatemehamirian1998@gmail.com

ABSTRACT

Objective: This research has investigated the position of cultural capital components in elementary school textbooks.

Methods: For this purpose, the method of content analysis has been used. The statistical population of the research included the content of all the textbooks of the second elementary school in the academic year 2023-24, including the fourth, fifth, and sixth grades, and from this population, Persian books, social studies, and heavenly gifts were selected as samples. The research tool includes the content analysis list of cultural capital components according to Bourdieu's theory, which was prepared before this research, and its validity was recalculated through content validity and its reliability through Scott's method with 91.20%. Descriptive statistics and Shannon's entropy method were used to analyze the data.

Results: The findings show that among the components of cultural capital, which include objectified cultural capital, institutionalized cultural capital, and embodied cultural capital; Objectified cultural capital has the largest share with 1837 frequency and 54.25%, and the lowest is related to institutionalized cultural capital with 86 frequency and 2.53%. The embodied cultural capital also consists of 1463 abundance and 43.20%. Also, the lowest information load and the importance factor related to the institutionalized dimension are equal to 0.25 and 0.03, and the highest information load and the importance factor related to the embodied dimension are equal to 0.37 and 0.18.

Conclusion: Therefore, it can be concluded that considering By allocating 33.73% of the content of the elementary course books to the components of cultural capital, the authors of the textbooks of this course have been able to use the capabilities of the textbooks to reflect the components of cultural capital.

Cite this article: Hamidizadeh, K., & Amirian, F. (2023). The Level of Attention Paid to Cultural Assets in Textbooks. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(62), 83-97. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.412363.3034>



© The Author(s) **Publisher:** Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.412363.3034>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۰، ۱۴۰۲
ص ۸۳-۹۷

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۷/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۳۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۸/۰۱

واژه‌های کلیدی:

تحلیل محتوا،

دوره ابتدایی،

سرمایه فرهنگی،

کتاب‌های درسی

میزان توجه به سرمایه‌های فرهنگی در کتاب‌های درسی

کتایون حمیدی زاده^۱ | فاطمه امیریان^۲

۱. نویسنده مسئول، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه:

k_hamidizadeh@cfu.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علوم تحقیقات تهران، ایران. رایانامه:

fatemehamirian1998@gmail.com

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف بررسی جایگاه مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی انجام گرفت.

روش: به همین منظور از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل محتوای تمامی کتاب‌های درسی دوره دوم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۰۳ شامل پایه‌های چهارم، پنجم و ششم بوده که از این جامعه، کتاب‌های فارسی، مطالعات اجتماعی و هدیه‌های آسمانی به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل سیاهه تحلیل محتوای سرمایه فرهنگی برحسب نظریه بوردیو است که پیش از این پژوهش تنظیم شده است و روایی آن از طریق روایی محتوایی و پایایی آن از طریق روش اسکات با ۹۱/۲۰ درصد مجدد محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده از آمار توصیفی و روش آنالوژی شانون استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که از میان مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی که عبارت‌اند از عینیت یافته، نهادینه شده و تجسم یافته سرمایه فرهنگی عینیت یافته با فراوانی ۱۸۳۷ و ۵۴/۲۵ درصد بیشترین سهم را دارد، و کمترین نیز مربوط به سرمایه فرهنگی نهادینه شده با فراوانی ۸۶ و ۲/۵۳ درصد است. فراوانی سرمایه فرهنگی تجسم یافته نیز ۱۴۶۳ و ۴۳/۲۰ درصد است. کمترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به بعد نهادینه شده معادل ۰/۲۵ و ۰/۰۳ است و بیشترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به بعد تجسم یافته معادل ۰/۳۷ و ۰/۱۸ است.

نتیجه‌گیری: بنا بر یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که، مؤلفان کتاب‌های درسی این دوره توانسته‌اند با اختصاص ۳۳/۷۳٪ از محتوای کتاب‌های درسی به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی تا حدی از قابلیت‌های کتاب‌های درسی ابتدایی برای انعکاس مؤلفه‌های سرمایه‌های فرهنگی استفاده نمایند.

استناد به این مقاله: حمیدی زاده، کتایون، و امیریان، فاطمه. (۱۴۰۲). میزان توجه به سرمایه‌های فرهنگی در کتاب‌های

درسی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۲)، ۸۳-۹۷.

<https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.412363.3034>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

پیشرفت‌های فن‌آوری و وسایل ارتباطی موجب افزایش و تغییر توقعات جامعه شده است و انتظارات جدیدی در جامعه ایجاد کرده است (هاشمی و همکاران، ۱۴۰۱). در حال حاضر، با توجه به شرایط سیاسی و اجتماعی کشور و تحرک فناوری‌های نوین اطلاعاتی و شبکه‌های اجتماعی مجازی جامعه و فرهنگ ایران در حال تجربه کردن نوعی تغییر است که پیامدهای متعددی نیز برای فرهنگ جوانان ایرانی به دنبال داشته و سبب تقلیل شدید انباشت فرهنگی کشور در برابر مسخ فرهنگ‌های غربی وارداتی شده است (حرفتی سبحانی لیل آبادی، ۱۳۹۸). در این تغییرات نهادهای زیادی تأثیر داشته‌اند و تأثیر پذیرفته‌اند. آموزش و پرورش از مهم‌ترین این نهادهاست که یکی از اساسی‌ترین وظایف آن ارتقا و غنی سازی سرمایه‌های فرهنگی دانش‌آموزان است. زیرمجموعه نهاد آموزش و پرورش، مدرسه در جامعه‌پذیری، بازشناسی و ارتقاء سرمایه‌های فرهنگی نقش کلیدی ایفا می‌کند. چراکه مدرسه از طریق برنامه درسی رسمی و غیررسمی خود ازجمله به‌وسیله کتاب‌های درسی به درونی‌سازی مؤلفه‌ها و هنجارهای فرهنگی و سرمایه‌های فرهنگی اقدام می‌کند. آموزش و پرورش تأکید بر انتقال، تحول، ارائه و تثبیت ارزش‌ها، باورها، رفتارها، گرایش‌ها، نگرش‌ها، دانش‌ها، مهارت‌ها و مانند آن دارد (عاشوری و همکاران، ۱۳۹۷).

سرمایه فرهنگی مجموعه‌ای از روابط، معلومات و اطلاعات و امتیازاتی است که فرد برای حفظ یا به‌دست آوردن یک موقعیت اجتماعی از آن استفاده می‌کند (صالحی امیری، ۱۳۹۱). در نگاهی دیگر، سرمایه فرهنگی یعنی شایستگی‌های زبانی و فرهنگی و داشتن دانشی درباره طبقات دیگر (Dumais, 2006). در هر جامعه مفهوم آموزش با فرهنگ آن جامعه گره خورده است. به عبارت دیگر فرهنگ یک جامعه محصول آموزش آن جامعه است و از سوی دیگر آموزش در یک جامعه متأثر از ارزش‌ها و هنجارهای آن جامعه است. مفهوم سرمایه فرهنگی به تبیین این مسئله کمک می‌کند که چرا برخی از دانش‌آموزان به راحتی با فضای آموزشی خو می‌گیرند و می‌توانند به مدارج بالای آموزشی دست یابند (حرفتی

سبحانی لیل آبادی، ۱۳۹۸). سرمایه‌های فرهنگی از طریق برنامه‌های درسی مدرسه که وظیفه معرفی فرهنگ جامعه به دانش‌آموزان را دارد منتقل می‌شود. بیشتر سرمایه فرهنگی در مضامینی مانند میهن‌پرستی، زبان، نمادهای ملی، مکان و فضاهای گردشگری متمرکز است (Byun et al., 2012). سرمایه فرهنگی به عنوان یک دارایی تعریف می‌شود که ذخیره‌کننده یا تأمین‌کننده ارزش‌های فرهنگی است و می‌تواند حتی ارزش‌های اقتصادی را تولید کند (نصرآبادی و همکاران، ۱۳۹۱). در کشور ما نیز قانون برنامه چهارم و پنجم توسعه (۱۳۹۱) و سند تحول بنیادین ازجمله اسناد بالادستی هستند که تأکید و تمرکز بر سرمایه‌های فرهنگی را مورد توجه قرار داده‌اند.

Bourdieu (1986) نخستین فردی است که مفهوم سرمایه‌های فرهنگی را خلق کرد و تمامی پژوهش‌های بعدی به نوعی بازتاب‌دهنده دیدگاه‌های او می‌باشند. نظریه‌های وی همسو با دیدگاه نظریه پردازان انتقال فرهنگی در برنامه درسی است با این تفاوت که بوردیو به اینکه انتقال فرهنگی منحصر به طبقه روشنفکر و مسلط جامعه باشد نمی‌پردازد. به اعتقاد او این امر سبب محدود کردن قلمرو کارایی سرمایه فرهنگی می‌شود. بوردیو سرمایه فرهنگی را در سه بخش قرار می‌دهد شامل: تجسم یافته، عینیت یافته و نهادینه شده. سرمایه‌های تجسم یافته یعنی نهادینه شدن تمایلات و خواسته‌های افراد یک جامعه. این مؤلفه هسته اصلی سرمایه‌های فرهنگی است که اگر در دوران کودکی تحقق یابد منجر به القای ویژگی‌های فرهنگی در ساختار شخصیتی کودک می‌شود. سرمایه عینیت یافته به این معناست که تمامی اشیاء و کالاهای فرهنگی و هر آنچه به عینیت وارد شود. این مؤلفه از بدیهی‌ترین مؤلفه‌های فرهنگی است که هر آنچه نمود عینی بگیرد را شامل می‌شود. به امتیازات یا سرمایه‌های حاکی از عنوان کمیاب، دستاوردها، توانایی‌ها، مهارت‌های تحصیلی و غیر تحصیلی که به صورت مدرک به فرد ارائه شده و به لحاظ قانونی به دارنده آن ارزش و پایگاه اجتماعی می‌دهد، سرمایه فرهنگی نهادینه شده می‌گویند (Lareau & Weninger, 2003). قانون و مقررات برای تحقق سرمایه فرهنگی نهادینه شده کمک می‌کنند. درواقع

سرمایه‌های فرهنگی که به رسمیت شناخته شده‌اند سرمایه‌های فرهنگی نهادینه شده هستند.

صاحب‌نظرانی مانند Byun و همکاران (2021) و Robert (2014) برنامه‌های درسی دوره‌های مختلف را ملزم به پرداختن به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی دانسته‌اند؛ اما بررسی پژوهش‌های صورت گرفته نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از تحقیقات پیرامون سرمایه فرهنگی بر تأثیر آن بر موفقیت تحصیلی متمرکز بوده است و پژوهشی که به بررسی نقش و اهمیت آموزش دوره ابتدایی و برنامه‌های درسی رسمی (کتاب‌های درسی) در تقویت سرمایه‌های فرهنگی پرداخته باشد یافت نشد. تنها کتاب‌های دوره متوسطه در پژوهش‌های حرفتی سبحانی لیل آبادی (۱۳۹۶، ۱۳۹۸) برحسب میزان توجه به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی موردبررسی واقع شده‌اند که نتایج بررسی‌های وی نشان می‌دهد مؤلفه سرمایه فرهنگی نهادینه از کمترین میزان توجه و سرمایه فرهنگی عینیت یافته و تجسم‌یافته از توجه بالایی برخوردار هستند. دیگر پژوهشگران سرمایه‌های فرهنگی را در رابطه با موفقیت‌ها و پیشرفت‌های تحصیلی بررسی کرده‌اند مانند میرساردو و قدیمی (۱۳۹۷) که به بررسی سرمایه فرهنگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم پرداختند و نتایج بررسی‌هایشان نشان داد که ساختار خانواده و سرمایه فرهنگی بر پیشرفت تحصیلی مؤثر است. ساعی و همکارانش (۱۳۹۴) که به مطالعه رابطه سرمایه فرهنگی خانواده، مدرسه و دانش‌آموزان با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند و به رابطه معنادار میان سرمایه فرهنگی خانواده، مدرسه با موفقیت تحصیلی دست یافتند. بابائی فرد و حیدریان (۱۳۹۴) تأثیر سرمایه‌های فرهنگی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان را موردبررسی قرار دادند و رابطه معنادار میان سرمایه‌های فرهنگی دانشجویان و پیشرفت تحصیلی به دست آوردند. حقیقتیان (۱۳۹۳) در بررسی خود نشان داد که سرمایه فرهنگی والدین بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول تأثیر معناداری دارد. رضایی و تشویق (۱۳۹۳) سنجه‌های سرمایه فرهنگی را در پژوهشی موردبررسی قرار دادند. نتایج نشان می‌داد که این مفهوم در هر دوره‌ای با توجه به مقتضیات

زمانی و مکانی هر جامعه توسط محققان موردبازنگری واقع شده است. تأثیر سرمایه فرهنگی بر تولیدات علمی دانشجویان نیز در پژوهشی توسط صالحی امیری و همکاران (۱۳۹۳) موردبررسی قرار گرفته است. نتایج این بررسی نشان می‌دهد سرمایه‌های فرهنگی به‌صورت معنی‌داری بر تولیدات دانشجویان تأثیر دارد. همچنین نتایج پژوهش‌های زلفعلی فام و آقایی (۱۳۹۳) حاکی از آن است که در صورتی که دسترسی به سرمایه فرهنگی برابر باشد سرمایه فرهنگی می‌تواند منجر به دسترسی بیشتر افراد جامعه به منابع معرفتی و بسط خردگرایی در عرصه‌های مختلف زندگی و بالابردن مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی شود. درویشی و احمدی (۱۳۹۱) به تحلیل محتوای برنامه‌های فرهنگی دوره متوسطه بر اساس نمادهای ملی و مذهبی پرداختند که نتایج از توجه به سرمایه‌های فرهنگی در هویت جوانان حکایت می‌کرد اما به‌صورت متعادل و متوازن انجام نمی‌شود. همان‌طور که ادبیات پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد بیشترین پژوهش‌های صورت گرفته پیرامون سرمایه‌های فرهنگی در دوره متوسطه بوده است و یا سرمایه‌های فرهنگی در ارتباط با موفقیت و پیشرفت تحصیلی بررسی شده است. بررسی مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در دوره ابتدایی مورد غفلت واقع شده است. در ادبیات پژوهش‌های خارجی نیز تحقیقات اندکی در ارتباط سرمایه‌های فرهنگی و دوره ابتدایی انجام شده است. در پژوهشی Edgerton and Robert (2014) به بررسی سرمایه فرهنگی در میان دانش‌آموزان مدارس ابتدایی پرداختند و نتایج حاکی از آن بود که جهت‌گیری برنامه‌های درسی دوره آموزش عمومی، به سمت افزایش ذخایر سرمایه فرهنگی، می‌تواند هم کودکان را برای حضور در اجتماع آماده کند و هم مهارت‌های ارتباطی آنان را افزایش دهد. Marteleto and Andrad (2013)، در پژوهشی بر روی نوجوانان دریافتند که نظام آموزشی باید به‌جای بازتولید تفاوت‌های موجود، به‌طور متوازن در راستای ارتقای سرمایه‌های فرهنگی اقدام کند.

در حیطه آموزش و پرورش، عنصر مهمی که می‌تواند بر هویت و فرهنگ دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد کتاب درسی است (خبازی، بنی سی، ۱۳۹۹). محتوای کتاب‌های درسی

دانش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌ها و فرایندهایی را در برمی‌گیرد که دانش‌آموزان را برای تعاملات اجتماعی آماده و محیا می‌سازد (Keklik, 2013). در سال‌های اخیر معضلات فرهنگی، سیاسی اجتماعی و اقتصادی مطرح شده است که اهمیت و نقش نظام آموزشی در قلب آن مدرسه و کتاب‌های درسی را در درونی‌سازی ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی بیش از گذشته پررنگ کرده است. حل این معضلات و پاسخ به سؤالات و دغدغه‌های دانش‌آموزان نیازمند آن است که پیوند و ارتباط قوی میان کتاب‌های درسی و مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی باشد. این امر باعث می‌شود ضمن حفظ فرهنگ غنی ایرانی از هجوم فرهنگ‌های بیگانه پرهیز شود. درواقع، افزایش سرمایه فرهنگی در میان کودکان و نوجوانان سرمایه‌گذاری برای والدین آینده است. امروزه آموزش با جامعه‌پذیری ارتباط تنگاتنگ دارد و به‌نوعی هم‌معنا قلمداد می‌شوند. آموزش بازوی توانمند جوامع برای استقرار و تثبیت سرمایه‌های فرهنگی هستند. پرورش سرمایه فرهنگی در جامعه نیازمند آن است که آموزش از دوران کودکی موردتوجه برنامه‌ریزان کشور قرار گیرد. دوره ابتدایی مهم‌ترین دوره تحصیلی در نظام آموزشی محسوب می‌شود که بیشترین قابلیت را در جهت رشد و نمو سرمایه‌های فرهنگی داراست. دوره ابتدایی در رشد مفاهیم و معانی اموری که کودک در زندگی روزمره با آن مواجه است نقش مهمی ایفا می‌کند و این دوره تداوم‌بخش تکوین شناختی، زیستی و اجتماعی کودک است که در خانه پی‌ریزی شده است (محمدی و همکاران، ۱۴۰۱). دوره ابتدایی سنگ بنای آموزش کشور محسوب می‌شود و توجه به این دوره اهمیت ویژه‌ای دارد (زینال تاج و همکاران، ۱۳۹۳). با توجه به اهمیت پرداختن به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی و نقش اساسی کتاب‌های درسی در انتقال این مؤلفه‌ها با توجه به حساسیت دوره ابتدایی و نقش آموزش‌های این دوره در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان و با توجه به خلأ پژوهش پیرامون سرمایه‌های فرهنگی در دوره ابتدایی این پژوهش به بررسی جایگاه مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی بر مبنای دیدگاه بوردیو در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی می‌پردازد.

روش

روش استفاده شده در این پژوهش تحلیل محتوای کمی از نوع پژوهش‌های کاربردی است. جامعه آماری پژوهش محتوای تمامی کتاب‌های درسی دوره دوم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۲- بوده که از این جامعه آماری تمامی کتاب‌های فارسی خوانداری، تمامی کتاب‌های هدیه‌های آسمانی و کتاب‌های مطالعات اجتماعی از پایه‌های چهارم تا ششم به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، فهرست تحلیل محتوای مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی تهیه‌شده توسط حرفتی سبجانی لیل آبادی (۱۳۹۸) است که در جدول ۱ نشان داده شده است. این فهرست بر اساس نظریات بوردیو درباره سرمایه فرهنگی تنظیم شده است. روایی ابزار پژوهش مجدداً با روش روایی محتوایی بررسی شد. به این صورت که فهرست مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی تنظیم شده توسط حرفتی (۱۳۹۸) در اختیار هشت نفر از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت کشور و ۵ نفر از صاحب‌نظران علوم اجتماعی کشور قرار گرفت. افراد مذکور مؤلفه‌های فهرست شده را از نظر تناسب با موضوع در طیف ۱ تا ۱۰ نمره‌بندی کردند. میانگین ارزیابی‌های اساتید صاحب‌نظر ۹/۶۵ از ۱۰ را نشان می‌داد که بیانگر روایی ابزار پژوهش است. پایایی ابزار پژوهش نیز با روش ویلیام اسکات (اسکات، ۱۳۹۱) صورت گرفت. در روش تحلیل محتوا پایایی بزرگ‌تر از ۷۰ درصد مورد تأیید است (مهر محمدی، ۱۳۹۴) که در این پژوهش پایایی ابزار پژوهش ۹۱/۲۰ درصد تعیین شد، بنابراین پایایی ابزار نیز مورد تأیید قرار گرفت. فهرست نهایی شامل مؤلفه سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته با ۲۷ زیر مؤلفه، مؤلفه سرمایه فرهنگی عینیت یافته با ۲۵ زیر مؤلفه و مؤلفه سرمایه فرهنگی نهادینه شده با ۷ زیر مؤلفه است. در اجرای پژوهش مراحل زیر انجام شد:

در ابتدا مرحله آماده‌سازی و سازمان‌دهی بر اساس محورهای مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی انجام شد. به این صورت که متن کتاب‌های درسی با واحد ثبت جمله، پرسش و فعالیت‌ها با واحد ثبت جمله و در تصاویر بر مبنای هر یک تصویر برای هر یک از کتاب‌های فارسی خوانداری، هدیه‌های آسمانی و مطالعات اجتماعی تنظیم و سازمان‌دهی شد. در مرحله دوم، برای هر کتاب درسی جدولی تنظیم و وجود یا

عدم وجود مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی موردبررسی قرار گرفت. در مرحله آخر میزان اهمیت هر یک از مؤلفه‌ها و بار اطلاعاتی آن‌ها پردازش شد. لازم به ذکر است بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت با یکدیگر رابطه مستقیم دارند، هرچه بار اطلاعاتی یک مؤلفه بیشتر باشد ضریب اهمیت آن نیز بیشتر خواهد بود و در نهایت تجزیه و تحلیل پژوهش با روش آمار

جدول ۱.

مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی بر اساس نظریه بوردیو

مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی تجسم یافته	
۱. تأکید بر تحصیلات بالای والدین و سایر اعضای خانواده	۲. القای نگرش مثبت در مورد تحصیل و ارتقای آن در دانش‌آموزان
۳. توصیه به طرح مباحث مربوط به آداب و رسوم کشور در گفت‌وگوهای میان فرزندان و والدین	۴. تشویق به ارتقای مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان رسمی
۵. ترغیب به ارتقای مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان مادری	۶. تأکید بر فراگیری یکی از زبان‌های خارجی
۷. القای علاقه‌مندی به مطالعه کتاب‌های غیردرسی	۸. ترغیب دانش‌آموزان به نوشتن متون ساده
۹. تشویق دانش‌آموزان به مطالعه روزانه، نشریات و مجلات	۱۰. توصیه به دانش‌آموزان برای استفاده از کتابخانه عمومی
۱۱. تشویق دانش‌آموزان به گوش‌دادن و کسب مهارت در زمینه موسیقی سنتی و کلاسیک	۱۲. ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت در زمینه هنرهای ترسیمی
۱۳. ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت در زمینه هنرهای دستی	۱۴. ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت در زمینه هنرهای نمایشی
۱۵. ترغیب دانش‌آموزان به بازدید از موزه‌ها و ساختمان‌های میراث فرهنگی	۱۶. ترغیب دانش‌آموزان به حضور در تئاتر، سینما و کنسرت و موسیقی
۱۷. تشویق دانش‌آموزان به تماشای برنامه‌های ادبی و هنری و اجتماعی کشور	۱۸. تأکید بر استفاده صحیح از رایانه
۱۹. تأکید بر استفاده درست از رسانه‌های ارتباطی	۲۰. ترغیب به شناخت شخصیت‌های ادبی داخلی و خارجی
۲۱. ترغیب به شناخت شخصیت‌های علمی داخلی و خارجی	۲۲. تشویق به شناخت شخصیت‌های هنری داخلی و خارجی
۲۳. تشویق به شناخت قهرمانان دفاع از کشور	۲۴. آشنایی با سبک زندگی اسلامی - ایرانی
۲۵. القای احساس پایبندی به آداب و رسوم ملی و محلی کشور	۲۶. تشویق به تعلق خاطر به افسانه‌ها و اسطوره‌های پیشینیان
۲۷. ترغیب به شناخت ضرب‌المثل و بازی‌های محلی و ملی مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی عینیت یافته	
۱. اشاره به کتاب‌فروشی و روزنامه‌فروشی‌ها	۲. اشاره به کتاب‌های غیردرسی، مجلات، نشریه‌ها و روزنامه
۳. اشاره به وجود کتابخانه‌ها	۴. اشاره به وجود مدارس و دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزشی
۵. اشاره به کلاس‌های آموزش هنرهای ترسیمی و نمایشی	۶. اشاره به کلاس‌های آموزش هنرهای نمایشی
۷. اشاره به کلاس‌های آموزش زبان‌های خارجی	۸. اشاره به وجود موزه‌ها و اشیا خارجی
۹. اشاره به نمایشگاه‌ها و فرهنگ‌سراها	۱۰. اشاره به وجود اماکن مذهبی و تاریخی داخلی و خارجی
۱۱. معرفی جاذبه‌های طبیعی کشور	۱۲. اشاره به صنایع دستی
۱۳. اشاره به مجسمه‌ها و تندیس‌های داخلی و خارجی	۱۴. اشاره به تابلوهای خطاطی، نقاشی و عکس‌های ماندگار
۱۵. اشاره به وجود تلویزیون و رادیو	۱۶. اشاره به وجود سالن‌های سینما، تئاتر، کنسرت و موسیقی
۱۷. اشاره به رایانه	۱۸. اشاره به رسانه‌های ارتباطی
۱۹. اشاره به شاعران، نویسندگان و هنرمندان داخلی و خارجی	۲۰. اشاره به دانشمندان و اندیشمندان داخلی و خارجی

۲۲. اشاره به شاهکارهای علمی داخلی و خارجی
۲۴. اشاره به موسیقی سنتی و محلی و ملی کشور

۲۱. اشاره به شاهکارهای ادبی و تاریخی داخلی و خارجی
۲۳. اشاره به پرچم و نقشه و سرود ملی
۲۵. اشاره به غذاهای سنتی و محلی و ملی کشور

مؤلفه سرمایه فرهنگی نهادینه شده

۱. تشویق به دریافت مدارک تحصیلی و دانشگاهی
۲. توصیه به دریافت مدارک ادبی و هنری
۳. سفارش به اخذ مدرک زبان خارجی
۴. توصیه به دریافت مدارک و گواهی‌نامه‌های مهارتی، فنی و رایانه‌ای
۵. ترغیب به دریافت مقام، مدال و مدارک در عرصه ورزشی
۶. اهمیت دادن به تألیف و تحقیق
۷. تشویق به مشارکت در مسابقات علمی و جشنواره‌ها

یافته‌ها

در ابتدا مشخصات هر یک از کتاب‌های موردبررسی از نظر تعداد صفحات، تعداد جملات متن و پرسش‌ها و تعداد تصاویر در جدول ۲ نشان داده می‌شود.

جدول ۲.

مشخصات مربوط به محتوای کتاب‌های دوره دوم ابتدایی

عنوان کتاب	تعداد صفحات	تعداد جملات متن	تعداد پرسش‌ها و فعالیت‌ها	تعداد تصاویر
فارسی چهارم	۱۵۲	۸۴۰	۱۲۵	۵۴
فارسی پنجم	۱۵۱	۹۵۰	۱۶۴	۶۴
فارسی ششم	۱۲۸	۱۲۵۰	۱۵۴	۳۲
هدیه‌های آسمانی چهارم	۱۲۸	۵۹۰	۲۸۸	۲۰
هدیه‌های آسمانی پنجم	۱۲۸	۶۵۷	۲۳۵	۳۵
هدیه‌های آسمانی ششم	۱۱۲	۵۹۸	۳۷۸	۵۲
مطالعات اجتماعی چهارم	۱۱۰	۶۱۰	۲۵۰	۱۲۵
مطالعات اجتماعی پنجم	۱۲۹	۷۸۰	۳۵۲	۱۷۰
مطالعات اجتماعی ششم	۱۵۱	۷۵۶	۲۹۸	۲۱۰

در جدول ۳ فراوانی و فراوانی بهنجار مربوط به اهمیت هر یک مؤلفه‌های فرعی در کل صفحات کتاب‌های موردبررسی مشخص گردید.

جدول ۳.

توزیع فراوانی مؤلفه‌ها، داده‌های بهنجار شده، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت هر یک از زیر مؤلفه‌های سرمایه‌های فرهنگی

مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی	مؤلفه‌های فرعی هر یک از مؤلفه‌های اصلی سرمایه فرهنگی	فارسی	هدیه‌های آسمانی	مطالعات اجتماعی	بار اطلاعاتی	ضریب اهمیت
مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی	تأکید بر تحصیلات بالای والدین و سایر اعضای خانواده	فراوانی بهنجار	فراوانی بهنجار	فراوانی بهنجار	فراوانی بهنجار	۰

مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی	مؤلفه‌های فرعی هر یک از مؤلفه‌های اصلی سرمایه فرهنگی	فارسی		هدیه‌های آسمانی		مطالعات اجتماعی		بار اطلاعاتی	ضریب اهمیت
		فراوانی	فراوانی بهنجار	فراوانی	فراوانی بهنجار	فراوانی	فراوانی بهنجار		
فرهنگی تجسم‌یافته	القای نگرش مثبت در مورد تحصیل و ارتقای آن در دانش‌آموزان	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	توصیه به طرح مباحث مربوط به آداب و رسوم کشور در گفت‌وگوهای میان فرزندان و والدین	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	تشویق به ارتقای مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان رسمی	۵	۰/۰۰	۰	۰	۴	۰/۰۰	۰/۲۷	۰/۹
	ترغیب به ارتقای مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان مادری	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	تأکید بر فراگیری یکی از زبان‌های خارجی	۰	۰	۰	۰	۲	۰/۰۰	۰/۰۱	۰/۰۳
	القای علاقه‌مندی به مطالعه کتاب‌های غیردرسی	۱۵	۰/۰۲	۱۳	۰/۰۴	۴۰	۰/۰۶	۰/۸۹	۰/۲۹
	ترغیب دانش‌آموزان به نوشتن متون ساده	۸	۰/۰۱	۰	۰	۳	۰/۰۰	۰/۵۹	۰/۱۹
	تشویق دانش‌آموزان به مطالعه روزانه، نشریات و مجلات	۳۰	۰/۰۵	۱۲	۰/۰۴	۶۵	۰/۱	۰/۸۵	۰/۲۸
	اشاره به وجود اماکن مذهبی و تاریخی داخلی و خارجی	۴۰	۰/۰۶	۱۶۰	۰/۵	۱۲۰	۰/۱۹	۰/۸۸	۰/۲۹
	تشویق دانش‌آموزان به گوش دادن و کسب مهارت در زمینه موسیقی سنتی و کلاسیک	۰	۰	۰	۰	۱	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰
	ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت در زمینه هنرهای ترسیمی	۱۶	۰/۰۲	۰	۰	۳۴	۰/۰۵	۰/۲۰	۰/۰۶
	ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت در زمینه هنرهای دستی	۲۳	۰/۰۳	۰	۰	۲۵	۰/۰۴	۰/۶۶	۰/۲۲
	ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت در زمینه هنرهای نمایشی	۱۲	۰/۰۲	۰	۰	۱۰	۰/۰۱	۰/۱۲	۰/۰۴
	ترغیب دانش‌آموزان به بازدید از موزه‌ها و ساختمان‌های میراث فرهنگی	۱۰	۰/۰۱	۰	۰	۱۵	۰/۰۲	۰/۱۱	۰/۰۳
	ترغیب دانش‌آموزان به حضور در تئاتر، سینما و کنسرت و موسیقی	۰	۰	۰	۰	۵	۰/۰۰	۰/۰۳	۰/۰۱
	تشویق به شناخت قهرمانان دفاع از کشور	۵۰	۰/۰۸	۷۰	۰/۲۰	۶۰	۰/۱۱	۰/۴۰	۰/۱۳
	تشویق دانش‌آموزان به تماشای برنامه‌های ادبی و هنری و اجتماعی کشور	۲	۰/۰۰	۰	۰	۱۰	۰/۰۱	۰/۰۵	۰/۰۱
	توصیه به دانش‌آموزان برای استفاده از کتابخانه عمومی	۰	۰	۰	۰	۲۵	۰/۰۴	۰/۰۱	۰/۰۳
	تأکید بر استفاده صحیح از رایانه	۱۲	۰/۰۲	۲	۰/۰۰	۲۵	۰/۰۴	۰/۲۱	۰/۰۷
	تأکید بر استفاده درست از رسانه‌های ارتباطی	۱۴	۰/۰۲	۴	۰/۰۱	۱۲	۰/۰۱	۰/۲۱	۰/۰۷

مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی	مؤلفه‌های فرعی هر یک از مؤلفه‌های اصلی سرمایه فرهنگی	فارسی		هدیه‌های آسمانی		مطالعات اجتماعی		بار اطلاعاتی	ضریب اهمیت
		فراوانی	فراوانی بهنجار	فراوانی	فراوانی بهنجار	فراوانی	فراوانی بهنجار		
مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی عینیت یافته	ترغیب به شناخت شخصیت‌های ادبی داخلی و خارجی	۴۵	۰/۰۷	۲۵	۰/۰۹	۱۰	۰/۰۱	۰/۳۸	۰/۱۲
	ترغیب به شناخت شخصیت‌های علمی داخلی و خارجی	۲۴	۰/۰۴	۴	۰/۰۱	۱۲	۰/۰۱	۰/۲۰	۰/۰۹
	تشویق به شناخت شخصیت‌های هنری داخلی و خارجی	۲۶	۰/۰۴	۳	۰/۰۱	۲۱	۰/۰۳	۰/۲۰	۰/۰۶
	اشاره به پرچم و نقشه و سرود ملی	۳۰	۰/۰۵	۱۱	۰/۰۳	۴۵	۰/۰۷	۰/۴۰	۰/۱۲
	آشنایی با سبک زندگی اسلامی - ایرانی	۲۰	۰/۰۳	۴۰	۰/۱۴	۳۵	۰/۰۵	۰/۴۸	۰/۱۶
	القای احساس پابندی به آداب و رسوم ملی و محلی کشور	۱۵	۰/۰۲	۳	۰/۰۱	۲۰	۰/۰۳	۰/۲۰	۰/۰۹
	تشویق به تعلق خاطر به افسانه‌ها و اسطوره‌های پیشینیان	۳۰	۰/۰۵	۰	۰	۱۵	۰/۰۲	۰/۲۰	۰/۰۶
	ترغیب به شناخت ضرب‌المثل و بازی‌های محلی و ملی	۱۵۰	۰/۲۵	۰	۰	۱۰	۰/۰۱	۰/۳۵	۰/۱۱
	اشاره به کتاب‌فروشی و روزنامه‌فروشی‌ها	۴۰	۰/۰۴	۲	۰/۰۰	۱۲	۰/۰۱	۰/۱۸	۰/۰۶
	اشاره به کتاب‌های غیردرسی، مجلات، نشریه‌ها و روزنامه	۶۰	۰/۰۷	۲۰	۰/۰۵	۳۶	۰/۰۵	۰/۴۷	۰/۱۵
	اشاره به وجود کتابخانه‌ها	۳۵	۰/۰۴	۳	۰/۰۰	۱۵	۰/۰۲	۰/۲۳	۰/۰۷
	اشاره به وجود مدارس و دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزشی	۸۰	۰/۰۹	۲۱	۰/۰۵	۵۵	۰/۰۸	۰/۴۶	۰/۱۵
	اشاره به کلاس‌های آموزش هنرهای ترسیمی و نمایشی	۵	۰/۰۰	۰	۰	۶	۰/۰۰	۰/۰۶	۰/۰۲
	اشاره به کلاس‌های آموزش هنرهای نمایشی	۰	۰	۰	۰	۲	۰/۰۰	۰/۰۱	۰/۰۰
	اشاره به کلاس‌های آموزش زبان‌های خارجی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی عینیت یافته	اشاره به وجود موزه‌ها و اشیا خارجی	۲۲	۰/۰۲۷	۰	۰	۳۱	۰/۰۴	۰/۱۴	۰/۰۴۷
	اشاره به نمایشگاه‌ها و فرهنگ‌سراها	۲	۰/۰۰	۰	۰	۲	۰/۰۰	۰/۰۲	۰/۰۰
	اشاره به وجود اماکن مذهبی و تاریخی داخلی و خارجی	۴۰	۰/۰۴	۱۶۰	۰/۴۳	۱۲۰	۰/۱۸	۰/۷۷	۰/۲۵
	معرفی جاذبه‌های طبیعی کشور	۶۳	۰/۰۷	۲۰	۰/۰۵	۸۴	۰/۱۲	۰/۵۶	۰/۱۸
	اشاره به صنایع دستی	۳۲	۰/۰۳	۰	۰	۴۲	۰/۰۶	۰/۲۵	۰/۰۸
	اشاره به مجسمه‌ها و تندیس‌های داخلی و خارجی	۲۸	۰/۰۳	۲	۰/۰۰	۴۵	۰/۰۶	۰/۴۱	۰/۱۳
	اشاره به تابلوهای خطاطی، نقاشی و عکس‌های ماندگار	۲۵	۰/۰۳	۴	۰/۰۱	۰	۰	۰/۲۲	۰/۰۷
	اشاره به وجود تلویزیون و رادیو	۲۲	۰/۰۲	۱۰	۰/۰۲	۲۰	۰/۰۳	۰/۲۵	۰/۰۸
	اشاره به وجود سالن‌های سینما، تئاتر، کنسرت و موسیقی	۰	۰	۰	۰	۱	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰

مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی	مؤلفه‌های فرعی هر یک از مؤلفه‌های اصلی سرمایه فرهنگی	فارسی		هدیه‌های آسمانی		مطالعات اجتماعی		بار اطلاعاتی	ضریب اهمیت
		فراوانی	فراوانی بهنجار	فراوانی	فراوانی بهنجار	فراوانی	فراوانی بهنجار		
	اشاره به رایانه	۱۴	۰/۰۱	۰	۰	۲۵	۰/۰۳	۰/۰۰	۰/۰۰
	اشاره به رسانه‌های ارتباطی	۲۰	۰/۰۲	۳	۰/۰۰	۱۲	۰/۱۸	۰/۴۵	۰/۰۱
	اشاره به شاعران، نویسندگان و هنرمندان داخلی و خارجی	۱۲۰	۰/۱۴	۴۰	۰/۱	۲۵	۰/۰۳	۰/۳۹	۰/۱۳
	ترغیب به شناخت شخصیت‌های ادبی داخلی و خارجی	۹۰	۰/۱۱	۱۰	۰/۰۲	۲۰	۰/۰۳	۰/۶	۰/۲
	اشاره به شاهکارهای ادبی و تاریخی داخلی و خارجی	۷۰	۰/۰۸	۲۵	۰/۰۶	۱۴	۰/۰۲	۰/۴۱	۰/۱۳
	اشاره به شاهکارهای علمی داخلی و خارجی	۱۰	۰/۰۱	۳۲	۰/۰۸	۱۴	۰/۰۲	۰/۶۶	۰/۲۲
	اشاره به پرچم و نقشه و سرود ملی	۳۵	۰/۰۴	۱۸	۰/۰۴	۳۸	۰/۰۵	۰/۱	۰/۳۱
	اشاره به موسیقی سنتی و محلی و ملی کشور	۰	۰	۰	۰	۵	۰/۰۰	۰/۱۱	۰/۰۳
	اشاره به غذاهای سنتی و محلی و ملی کشور	۰	۰	۰	۰	۳۰	۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۰۱
	تشویق به دریافت مدارک تحصیلی و دانشگاهی	۰	۰	۰	۰	۲	۰/۰۳	۰/۱	۰/۱
	توصیه به دریافت مدارک ادبی و هنری	۰	۰	۰	۰	۱	۰/۰۱	۰/۰۵	۰/۰۶
	سفارش به اخذ مدرک زبان خارجی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
مؤلفه سرمایه فرهنگی نهاده شده	توصیه به دریافت مدارک و گواهی‌نامه‌های مهارتی، فنی و رایانه‌ای	۰	۰	۰	۰	۱	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۰۵
	ترغیب به دریافت مقام، مدال و مدارک در عرصه ورزشی	۰	۰	۰	۰	۵	۰/۰۹	۰/۲۲	۰/۲۸
	اهمیت دادن به تألیف و تحقیق	۲۳	۰/۹۲	۴	۰/۵۷	۴۰	۰/۷۴	۰/۱۶	۰/۲
	تشویق به مشارکت در مسابقات علمی و جشنواره‌ها	۲	۰/۰۸	۳	۰/۴۲	۵	۰/۰۹	۰/۲	۰/۲۵

بر اساس جدول ۳، بالاترین ضریب اهمیت مربوط به شاخص القای علاقه‌مندی به مطالعه کتاب‌های غیردرسی با بار اطلاعاتی ۰/۸۹، ضریب اهمیت ۰/۲۹ از مؤلفه سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته است. میانگین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت شاخص‌های سرمایه فرهنگی به ترتیب برابر با ۰/۲۵، ۰/۱۱ است. در میان ۲۷ شاخص مؤلفه سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته، شاخص القای علاقه‌مندی به مطالعه کتاب‌های غیردرسی بالاترین ضریب اهمیت را داشته و چهار شاخص که معادل ۱۱٪ شاخص‌های این مؤلفه است دارای بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت صفر است. شامل مؤلفه‌های تأکید بر تحصیلات بالایی والدین و سایر اعضای خانواده، القای نگرش

مثبت در مورد تحصیل و ارتقای آن در دانش‌آموزان، توصیه به طرح مباحث مربوط به آداب و رسوم کشور در گفت‌وگوهای میان فرزندان و والدین و ترغیب به ارتقای مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان مادری. همچنین در میان ۲۵ شاخص مؤلفه عینیت یافته سرمایه فرهنگی شاخص اشاره به وجود اماکن مذهبی و تاریخی داخلی و خارجی بالاترین ضریب اهمیت ۰/۲۵ را داشته و یک شاخص معادل ۱۶٪ شاخص‌های این مؤلفه دارای بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت صفر است یعنی مؤلفه اشاره به کلاس‌های آموزش زبان‌های خارجی. در نهایت در میان هفت شاخص مؤلفه نهاده‌شده سرمایه فرهنگی شاخص اهمیت‌دادن به تألیف و تحقیق دارای بالاترین ضریب

اهمیت ۰/۲ بوده و یک شاخص که معادل ۱۴٪ شاخص‌های این مؤلفه است دارای بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت صفر است یعنی مؤلفه سفارش به اخذ مدرک زبان خارجی.

جدول ۴.

توزیع فراوانی مؤلفه‌ها، داده‌های بهنجار شده، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت هر یک از مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی

مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی	فارسی		هدیه‌های آسمانی		مطالعات اجتماعی		درصد فراوانی مؤلفه‌ها	بار اطلاعاتی هر مؤلفه	ضریب اهمیت هر مؤلفه
	فراوانی	بهنجار	فراوانی	بهنجار	فراوانی	بهنجار			
تجسم‌یافته	۵۷۷	۰/۶۸	۳۴۷	۰/۴۳	۵۳۹	۰/۷۴	۱۴۶۳	۴۳/۲۰	۰/۱۸
عینیت یافته	۸۱۳	۰/۳۵	۳۷۰	۰/۶۴	۶۵۴	۰/۵۱	۱۸۳۷	۵۴/۲۵	۰/۱۴
نهادینه شده	۲۵	۰/۲۹	۷	۰/۰۸	۵۴	۰/۶۲	۸۶	۲/۵۳	۰/۰۳
مجموع	۱۴۱۵	۱	۷۲۴	۱	۱۲۴۷	۱	۳۳۸۶	۱۰۰	۱

جدول ۴ نیز که درواقع خلاصه‌ای از جدول ۳ است؛ فراوانی مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت را برای مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در کتاب‌های درسی نشان می‌دهد. بر اساس جدول ۴، مجموع فراوانی ابعاد تحلیل شده در ارتباط با مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی کتاب‌های مورد بررسی ۳۳۶۸ مورد که معادل ۳۳/۷۳٪ است. در میان مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی عینیت یافته با ۱۸۳۷ فراوانی و ۵۴/۲۵ بیشترین سهم را دارد، و کمترین نیز مربوط به سرمایه فرهنگی نهادینه شده با ۸۶ فراوانی و ۲/۵۳ است. سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته نیز مشتمل بر ۱۴۶۳ فراوانی و ۴۳/۲۰ است. بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به بعد عینیت یافته معادل ۰/۴۹، ۰/۱۴ بوده و کمترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به بعد نهادینه شده معادل ۰/۲۵ و ۰/۰۳ است. بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به بعد تجسم‌یافته معادل ۰/۳۷ و ۰/۱۸ است.

بحث و نتیجه‌گیری

بنا بر یافته‌های دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که با توجه به اختصاص ۳۳/۷۳٪ از محتوای کتاب‌های دوره ابتدایی به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی، مؤلفان کتاب‌های درسی این دوره توانسته‌اند تا حدی از قابلیت‌های کتاب‌های درسی برای

انعکاس مؤلفه‌های سرمایه‌های فرهنگی استفاده نمایند. با توجه به هدف‌گذاری‌های صورت گرفته در سند تحول بنیادین، اهداف در سطح‌های مختلف به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم با مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی مرتبط هستند. به‌عنوان مثال در مرتبه تربیتی، اعتقادی، اخلاقی، خودشناسی و دیگر شناختی و شناخت ظرفیت‌ها از اهداف این ساحت ذکر شده است. در عرصه اقتصادی تلاش برای حفظ و پیشرفت ملی؛ در ساحت تربیت علمی و فناوری بهره‌مندی از فعالیت‌های پژوهشی؛ در سطح تربیت اجتماعی و سیاسی بازشناسی، حفظ و اصلاح آداب و رسوم و هنجارها و ارزش‌های جامعه؛ در عرصه زیستی بصیرت نسبت به سبک زندگی؛ در مرتبه زیبایی‌شناختی و هنری، درک معنای آثار هنری. ازاین‌رو، با توجه به نتایج به‌دست آمده و هدف‌گذاری‌های صورت گرفته در اسناد بالادستی می‌توان نتیجه گرفت کتاب‌های درسی دوره ابتدایی توانسته‌اند توجه مناسبی برای مؤلفه‌های سرمایه‌های فرهنگی قائل شوند. اگرچه کاستی‌هایی در شاخص‌های مختلف وجود دارد. نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که مؤلفه سرمایه فرهنگی نهادینه شده، کمترین میزان توجه را به خود جلب کرده و مؤلفه عینیت یافته از بالاترین میزان توجه برخوردار است. کم‌توجهی به مؤلفه نهادینه شده در کتاب‌های درسی می‌تواند به ناکارآمدی نظام آموزشی و ماهیت آموزشی دوره ابتدایی

می‌رود بیشتر مورد توجه قرار بگیرد. اگر دانش‌آموزان با هویت فرهنگی گذشته خود آشنا نباشند، امکان گسستن از عناصر فرهنگی بیشتر می‌شود. علاوه بر این، با توجه به نقش مهم و پررنگ رسانه‌ها به‌ویژه در سال‌های اخیر که شبکه‌های اجتماعی گوناگون عامل مهمی برای جامعه‌پذیری و الگوهای اجتماعی دانش‌آموزان هستند، توجه کمی به شاخص‌های رسانه‌های ارتباطی، موبایل و شبکه‌های اجتماعی در کتاب‌های درسی مورد بررسی، شده است.

همان‌طور که پیش‌ازین مطرح شد مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته هسته اصلی سرمایه‌های فرهنگی محسوب می‌شوند و القای ویژگی‌های فرهنگی در دوران کودکی را به همراه دارند. با توجه به نتایج این پژوهش به شاخص‌های این مؤلفه از جمله تحصیلات بالای والدین و اعضای خانواده، القای نگرش مثبت در مورد تحصیل، توجه به طرح مباحث مربوط به آداب و رسوم کشور و ترغیب به ارتقای مهارت‌های گفتاری و نوشتاری به زبان مادری؛ به میزان مطلوب اهمیت داده نشده است همچنین سرمایه‌های فرهنگی نهادینه شده که سرمایه‌های فرهنگی به رسمیت شناخته شده می‌باشند کمترین ضریب اهمیت را در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی داشتند. بر همین اساس در زمینه پژوهشی پیشنهاد می‌شود:

- رابطه میان مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته‌ای که این پژوهش نشان داد به آن‌ها توجه نشده است به‌صورت مجزا با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مورد پژوهش قرار گیرد.

- چرایی عدم توجه به مؤلفه‌های ذکر شده از دیدگاه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و مؤلفین کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بررسی شود.

- تأثیر کسب مدارک تحصیلی، ادبی، هنری، ورزشی، جشنواره‌ای، علمی به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده ارتقای سرمایه‌های فرهنگی در دوران ابتدایی مورد بررسی قرار گیرد.

از بعد کاربردی بر اساس یافته‌های حاصل از این پژوهش پیشنهاد می‌شود:

- تخصیص هزینه برای دروس فوق‌برنامه، در کنار دروس اصلی دوره ابتدایی می‌بایست مورد توجه بیشتر مسئولین و کارگزاران نظام

مرتبط باشد. با توجه به اینکه مؤلفه‌های نهادینه شده بر دستیابی به مدارک مختلف تأکید می‌کند، کم‌توجهی به این حوزه در دوره ابتدایی با توجه به سن دانش‌آموزان خیلی نگران‌کننده نیست. البته لازم به ذکر است بدبینی‌های ایجاد شده به‌خصوص در سال‌های اخیر در رابطه با مدرک‌گرایی در این امر بی‌تأثیر نبوده است. از میان مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی، مؤلفه تجسم‌یافته نقش مهمی در فرهنگ‌پذیری و درونی کردن ارزش‌های جامعه در دانش‌آموزان دارد، مؤلفه‌های عینیت یافته نیز که می‌توان آن را به بخش سخت‌افزاری سرمایه‌های فرهنگی تشبیه کرد، به دانش‌آموزان در استفاده از کالاهای فرهنگی ارزشمند کمک می‌کند؛ که نتایج از توجه مناسب کتاب‌های درسی به این دو حوزه حکایت می‌کند. البته باید اذعان کرد که از میان دروس مورد بررسی، درس فارسی بیشترین ارتباط با مؤلفه‌های تجسم‌یافته دارد و نتایج نشان می‌دهد به میزان مناسبی به این مؤلفه‌ها در کتاب فارسی توجه نشده است. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش حرفتی سبحانی لیل آبادی (۱۳۹۶) مطابقت دارد. شاخص‌هایی با بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت صفر در کتاب‌های فارسی وجود داشت مانند ترغیب به ارتقای مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان مادری که با توجه به ویژگی‌های دوره ابتدایی و ماهیت کتاب فارسی در تقویت و ایجاد انگیزه جهت حفظ زبان مادری؛ این کم‌توجهی بسیار پررنگ بوده و دارای اهمیت است. به‌طور کلی و با توجه به ضریب اهمیت و بار اطلاعاتی صفر مؤلفه‌های کلاس‌های آموزش زبان خارجی، می‌توان نتیجه گرفت به سرمایه زبانی در کتاب‌های درسی توجه نشده است. این مهارت‌های زبانی می‌تواند سبب ارتباط دانش‌آموزان با دیگران شود و به‌نوعی حضور و مشارکت آن‌ها در جامعه را تقویت کند که خود عاملی برای انتقال سرمایه‌های فرهنگی است. در هیچ‌یک از کتاب‌های مورد بررسی به شناخت شخصیت‌های هنری توجه نشده شده؛ این در حالی است که به شناخت شخصیت‌های علمی و قهرمان‌های ملی توجه قابل‌قبولی صورت گرفته است. همچنین در شاخص‌های حوزه موسیقی، موزه‌ها و اشیاء تاریخی و صنایع دستی، با توجه به اینکه عاملی هستند در پیوند نسل کنونی با نسل گذشته انتظار

بابائی فرد، اسدالله، حیدریان، امین. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر سرمایه فرهنگی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۲ (۲۵)، ۱۱۷-۱۴۲.

برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۱). مصوب جلسات ۸۵۷ الی ۸۷۲ شورای عالی آموزش و پرورش.

بابائی فرد، ا.، حیدریان، ا. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر سرمایه فرهنگی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۲ (۲۵)، ۱۱۷-۱۴۲.

حرفتی سبحانی لیل آبادی، محمد، پیری، موسی. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره اول متوسطه برحسب میزان توجه به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۰ (۴)، ۶۵-۴۱.

حقیقتیان، منصور. (۱۳۹۳). سرمایه فرهنگی و بازتولید بین نسلی: تأثیر سرمایه فرهنگی والدین بر موفقیت تحصیلی فرزندان در شهر اصفهان، فصلنامه مطالعات میان فرهنگی، ۹ (۲۱)، ۵۳-۷۰.

خبازی، عزت، و بنی سی، پریناز. (۱۳۹۹). بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت در کتاب درسی مطالعات اجتماعی، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴ (ویژه‌نامه تابستان)، ۶۳۷-۶۶۵.

درویشی، لیلا، احمدی، پروین. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای برنامه‌های فرهنگی دوره متوسطه بر اساس نمادهای ملی و مذهبی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، ۹ (۳۵)، ۱۵-۳۲.

رضایی، محمد، و تشویق، فاطمه. (۱۳۹۳). بازخوانی سنجه‌های سرمایه فرهنگی. فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۲ (۱)، ۹-۳۵.

زلفعلی فام، جعفر، و آقایی، هادی. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر سرمایه فرهنگی بر تعهد اجتماعی شهروندان به مسائل شهری (مطالعه موردی تبریز)، فصلنامه بررسی مسائل اجتماعی ایران، ۵ (۱)، ۷۷-۱۱۲.

زینال تاج، فرزانه، دهقانی، مرضیه، و پاک‌مهر، حمیده. (۱۳۹۳). بررسی مقوله فرهنگ و قومیت در محتوای برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی، ۲ (۴)، ۱۱۷-۱۳۰.

ساعی، علی، تشویق، فاطمه، و رضایی، محمد. (۱۳۹۴). مطالعه رابطه سرمایه فرهنگی خانواده، مدرسه و دانش‌آموز با

آموزش ابتدایی قرار گیرد. بر یادگیری زبان‌های خارجی جهت شناخت فرهنگ‌های مختلف تأکید گردد.

- در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی به تقویت مهارت‌های نوشتاری و گفتاری زبان مادری بیشتر توجه شود.

- توجه به طرح مباحث مربوط به آداب و رسوم کشور از نتایج تأمل‌برانگیز حاصل از این پژوهش است، فراهم کردن زمینه گفتگوی بیشتر و مطالعه درباره فرهنگ‌های متنوع موجود در جامعه در دستور کار مؤلفین کتاب‌های درسی دوره ابتدایی قرار گیرد.

- با توجه به نتایج این پژوهش که نشان می‌دهد کسب مدارک معتبر (فرهنگی، هنری، علمی، ادبی و ...) در اولویت حداقلی قرار گرفته است، پیشنهاد می‌شود بودجه‌های حمایتی در این حوزه‌ها تخصیص داده شود.

- مؤلفین کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر ایجاد انگیزه در زمینه‌های ادبی، هنری، ورزشی با هدف کسب موقعیت اجتماعی در کتاب‌های درسی توجه نمایند.

- با توجه به تفاوت جامعه ایرانی اسلامی با جوامع غربی در پژوهش‌های آتی اقدام به تهیه مدلی از سرمایه فرهنگی شود که با باورها و ارزش‌های کشور مطابقت داشته باشد.

- در بخش‌هایی از کتاب‌های درسی دوره ابتدایی به دانش‌آموزان برای شرکت در جشنواره‌ها و مسابقات علمی انگیزه داده شود.

- با توجه به رشد روزافزون استفاده از رسانه‌های ارتباطی امکان استفاده از رسانه‌های متنوع در فضای آموزشی در نظر گرفته شود.

لازم به ذکر است مدلی بومی از سرمایه‌های فرهنگی که با جامعه ایرانی تطابق داشته باشد وجود نداشت و همین امر مهم‌ترین محدودیت پژوهش حاضر بود.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافع ندارند.

منابع

اسکات، ویلیام. (۲۰۱۲). *تئوری حسابداری مالی*، ترجمه: علی پارسائیان. (۱۳۹۱). تهران: ترمه.

آذر، عادل. (۱۳۸۰). بسط و توسعه روش آنتروپی شانون برای پردازش داده‌ها در تحلیل محتوا. *علوم انسانی دانشگاه الزهراء*، ۱۱ (۳۷-۳۸)، ۱۶-۲۱.

- high school based on the components of critical and educational literacy, *Journal of Reasearch in Educaion Science*, 12, 175-194, [in persion]
- Azar, A. (2001). Expansion and development of Shannon's entropy method for data processing in content analysis, *Al-Zahra University Scientific-Research Quarterly of Human Sciences*, (37), 2-16, [in persion]
- Babaei Fard, A., Heydarian, A. (2014). Investigating the effect of cultural capital on students' academic progress, *Social Sciencs Quarterly of Ferdowsi University of Mashhad*, 12 (25), 117-142, [in persion]
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Hand Book of Theory and Research for The Sociology of Education*, Network, Green Wood Press.
- Byun, S., Schofer, E., Kyung-keun, K. (2021). Revisiting the role of cultural capital in East Asian educational systems: The case of South Korea. *Sociology of Education*, 85, 219-239.
- Darvishi, L., Ahmadi, P. (2011). Content analysis of middle school cultural programs based on national and religious symbols, *Research and Curriculum Planning Quarterly*, 9 (35), 15-32, [in persion]
- Dumais, S. A. (2006). Cultural capital, gender, and school success: The role of Habitus. *Sociology of Education*, 75 (1), 44-68.
- Edgerton, J. D. & L. W. Robert. (2014). Cultural Capital or Habitus? Bourdieu and Beyond in the Explanation of Enduring Educational Inequality. *Theory and Research in Education*. 12 (2). 98- 116.
- Haghitian, M. (2013). Cultural capital and intergenerational reproduction: the effect of parents' cultural capital on children's academic success in Isfahan city, *Intercultural Studies Quarterly*, 9 (21), 53-70, [in persion]
- Hashemi, M., Yari Haj Atalou, J., Maleki Avarsin, S. (2022). Lean Education- Essential and Consequences, *Journal of Reasearch in Educaion Science*, 16, 119-130, [in persion]
- Harfti Sobhani Lil Abadi, M. (2018). Analysis of the content of the first secondary school books according to the amount of attention paid to the components of cultural capital in the academic year 95-96, *Culture Strategy Quarterly*, 46, 168-195. [in persion]
- Harfti Sobhani Lilabadi, M., Piri, M. (2016). Analysis of the content of Persian books of the first secondary school according to the amount of attention paid to the components of cultural capital, *Iranian Cultural Research Quarterly*, 10 (4), 41-65, [in persion]
- Keklik, I. (2011). A content analysis of developntal psychology section of educational psychology textbooks used for teacher's education in Turkey. *Journal of The Precordia Social and Behavioral Sciences*, 12, 393- 398.
- Khabazi, E., Banisi, P., Evaluation of attention to identity components in seventh, eighth and ninth grade social studies textbook, *Journal of Reasearch in Educaion Science*, 14, 637-665, [in persion]
- Lareau, A., Weninger, E. B. (2003). Cultural capital in educations research: A critical assessment. *Journal of the Theory and Society*, 32, 267-606.
- Marteletto, L., Andrade, F. (2013). The educational achievement of Brazilian adolescents: Cultural موفقیت تحصیلی دانش آموزان دختر مراکز پیش‌دانشگاهی، فصلنامه علوم اجتماعی، ۲۲ (۶۹)، ۲۵۸-۲۹۳.
- صالحی امیری، سید رضا. (۱۳۹۱). سرمایه فرهنگی. انتشارات مرکز تحقیقات استراتژیک، تهران.
- صالحی امیری، سید علیرضا، رضایی، علی اکبر، و ازناوزاد، غزاله. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر سرمایه فرهنگی بر تولیدات علمی دانشجویان، فصلنامه مطالعات توسعه اجتماعی - فرهنگی، ۳ (۱)، ۹۳-۱۱۳.
- عاشوری، هاید، سیف نراقی، مریم، نادری، عزت‌الله، و علی عسگری، مجید. (۱۳۹۷). ارائه الگوی مناسب تدوین و تألیف کتب فارسی دوره اول متوسطه بر اساس مؤلفه‌های خبرگی آموزشی و انتقادی، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲ (ویژه‌نامه فروردین)، ۱۷۵-۱۹۴.
- قانون چهارم و پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۱).
- محمدی، مصطفی، نوربخش، سید یاسر، خرم، سجاد، براری، حلیمه، و علویان، سکینه، لطفیان، زلیخا. (۱۴۰۱). تحلیل محتوای کتاب‌های هدیه‌های آسمانی برحسب توجه به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی، هفتمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران، تهران.
- محمدی مهر، غلامرضا. (۱۳۹۴). روش تحلیل محتوا (راهنمای عملی تحقیق)، تهران: انتشارات دانش نگار.
- میرساردو، طاهره، و قدیمی، بهرام. (۱۳۹۷). سرمایه فرهنگی و پیشرفت تحصیلی (مطالعه موردی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر گلستان)، دوفصلنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۱ (۱)، ۱۱۳-۱۲۷.
- نصرآبادی، محمد، جعفرپور، مرتضی، بروری آررانی، زینب. (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر سرمایه‌های فرهنگی در شهرستان‌های کاشان و آران و بیدگل، فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۸ (۲۷)، ۱۴۳-۱۷۰.
- هاشمی، محرمعلی، یاری حاج عطالو، جهانگیر، ملکی آوارسین، صادق. (۱۴۰۱). آموزش و پرورش ناب - ملزومات و پیامدها، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶ (۵۷)، ۱۱۹-۱۳۰.

References

- Ashouri, H., Seifinaraghi, M., Naderi, E., Aliasgari, M. (2018). Provide a suitable template for compiling and compiling Persian textbooks of the first grade

- Sa'i, A., Tashvigh, F., Rezaei, M. (2014). Studying the relationship between family, school and student cultural capital with the academic success of female students in pre-university centers, *Social Science Quarterly*, 22 (69), 258-293, [in persion]
- Salehi Amiri, R. (2011). *Cultural capital*. Publications of Strategic Research Center, Tehran, [in persion]
- Salehi Amiri, A., Rezaei, A., Aznavzad, G. (2013). Investigating the effect of cultural capital on students' scientific productions, *Socio-Cultural Development Studies Quarterly*, 3 (1), 93-113, [in persion]
- Scott, V (2011). *Financial accounting theory, translation: Ali Parsaian*. Termeh Publishing House, Tehran, [in persion]
- The fourth and fifth laws of the development of the Islamic Republic of Iran. (2011), [in persion]
- Zainal Taj, F., Dehghani, M., Pakmehr, H. (2013). Investigating the category of culture and ethnicity in the content of elementary social studies curricula, *Curriculum Research Quarterly*, (4) 2, 117-130, [in persion]
- Zolfali Pham, J., Aghaei, H. (2013). Investigating the effect of cultural capital on citizens' social commitment to urban issues (Tabriz case study), *Iranian Social Issues Quarterly*, 5 (1), 77-112, [in persion]
- capital and the interaction between families and schools. *Sociology of Education*, 87 (1). 16-35.
- Mehr Mohammadi, M. (2014). *Content analysis method (practical research guide)*, Daneshnegar publishing house, Tehran, [in persion]
- Mirsardo, T., Ghadimi, b. (2017). Cultural capital and educational progress (a case study of secondary school students in Golestan city), *Sociology of Education*, 11 (1), 113-127, [in persion]
- Mohammadi, M., Nourbakhsh, Y., Khorram, S., Rabiei, R., Lotfian, Z. (1401). Analyzing the content of Heavenly Gifts books according to the components of cultural capital, the 7th National Conference of Modern Researches in the field of Educational Sciences and Psychology of Iran, Tehran, [in persion]
- Nasrabadi, M., Jafarpour, M., Brouri Arrani, Z. (2011). Factors affecting cultural assets in the cities of Kashan, Aran and Bidgol, *Quarterly Journal of the Iranian Association for Cultural Studies and Communication*, 8 (27), 143-170, [in persion]
- National curriculum of the Islamic Republic of Iran. (2011). *Approved by the 857th to 872nd sessions of the Supreme Council of Education*, [in persion]
- Rezaei, M., Tashvigh, F. (2013). Re-examination of cultural capital measures, *Quarterly Journal of Social Studies and Research in Iran*, 2 (1), 35-9, [in persion]



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 62, 2023
Pp. 98-110

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received June 10, 2023
Received in revised form
November 04, 2023
Accepted November 06,
2023
Published Online
November 11, 2023

Keywords:
Critical Thinking Training,
Cognitive Flexibility,
Academic Vitality,
Academic Self-Concept

The Effect of Critical Thinking Training on Cognitive Flexibility, Academic Vitality and Academic Self-Concept in Female Students

Fatemeh Ahmadi Hosseiniannjad¹  | Masoumeh Shariat Kiaei² 

1. *Corresponding Author*, PhD student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Rodhan Branch. E-mail: Sara.ahmadiii.hn@gmail.com
2. Master of Educational Psychology, Payam Noor University. E-mail: saba.ahmadiart@gmail.com

ABSTRACT

Objective: The present study was conducted with the aim of evaluating the effect of critical thinking training on cognitive flexibility, academic vitality and academic self-concept in female high school students of the first year.

Methods: The current research was practical in terms of its purpose and semi-experimental in terms of collection method with a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population of this research was the female students of the first secondary school in the 5th district of Tehran in the academic year 2023-2024 and the sample size included 30 students (15 in the experimental group and 15 in the control group) and the available sampling method was used. In order to collect data, cognitive flexibility questionnaires of Dennis and Vanderwaal (2010), academic vitality of Martin and Marsh (2008) and academic self-concept of Yassen Chen (2004) were used, and the educational content of critical thinking was based on the views of Myers (1986) and Fisher and Hypel (1984) was prepared and given to the experimental group in 8 one-and-a-half-hour (90-minute) training sessions. The method of data analysis was multivariate covariance analysis.

Results: Based on the findings of this research, there is a significant difference at the 0.01 level between the average scores of the subjects of the experimental and control groups in the post-test stage in the variables of cognitive flexibility, academic vitality and academic self-concept.

Conclusion: Therefore, it can be said that critical thinking training can be a method to increase cognitive structures such as cognitive flexibility, and motivational factors such as academic vitality and academic self-concept.

Cite this article: Ahmadi Hosseiniannjad, F., & Shariat Kiaei, M. (2023). The Effect of Critical Thinking Training on Cognitive Flexibility, Academic Vitality and Academic Self-Concept in Female Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(62), 98-110. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.401000.2990>



© The Author(s) **Publisher:** Iranian Educational Research Association
DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.401000.2990>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۲، ۱۴۰۲
ص ۹۸-۱۱۰

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۱۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۸/۲۰

واژه‌های کلیدی:

انعطاف‌پذیری شناختی،

آموزش تفکر انتقادی،

خودپنداره تحصیلی،

سرزندگی تحصیلی

تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر انعطاف‌پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دختر

فاطمه احمدی حسینیان نژاد^{۱✉} | معصومه شریعت کیایی^۲

۱. نویسنده مسئول، دانشجوی دوره دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی.

رایانامه: Sara.ahmadiiii.hn@gmail.com

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور. رایانامه: saba.ahmadiart@gmail.com

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر انعطاف‌پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دختر انجام شد.

روش: پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول منطقه ۵ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ و حجم نمونه شامل ۳۰ دانش‌آموز شامل (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) بود و از شیوه نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های انعطاف‌پذیری شناختی Dennis and Vanderwaal (2010)، سرزندگی تحصیلی Martin and Marsh (2008) و خودپنداره ی تحصیلی Yassen Chen (2004) استفاده شد و محتوای آموزشی تفکر انتقادی بر اساس دیدگاه‌های Myers (1986) و Fisher and Hypel (1984) تهیه و در ۸ جلسه آموزشی یک و نیم‌ساعته (۹۰ دقیقه‌ای) در اختیار افراد گروه آزمایش قرار گرفت. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز تحلیل کوواریانس چند متغیره بود.

یافته‌ها: بر اساس یافته‌های این پژوهش، تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۱ بین میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون در متغیرهای انعطاف‌پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی وجود دارد.

نتیجه‌گیری: پس می‌توان گفت، آموزش تفکر انتقادی می‌تواند روشی برای افزایش سازه‌های شناختی مانند انعطاف‌پذیری شناختی و عوامل انگیزشی مانند سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی باشد.

استناد به این مقاله: احمدی حسینیان نژاد، فاطمه، و شریعت کیایی، معصومه. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر انعطاف‌پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دختر. پژوهش در

نظام‌های آموزشی، ۱۷ (۶۲)، ۹۸-۱۱۰. <https://doi.org/10.22034/JIERS.2023.401000.2990>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

انعطاف پذیری شناختی^۱ بیشتر به عنوان توانایی تغییر تفکر از موقعیت های قدیمی به موقعیت های جدید، غلبه بر پاسخ ها یا افکار رایج و همچنین سازگاری و انطباق با موقعیت های جدید، به ویژه در دانش آموزانی که دائماً در حال تغییر مراحل زندگی خود هستند، توصیف می شود (Darby et al., 2018). اگر فردی بتواند در مواقع نیاز بر باورها یا عادات قبلی خود غلبه کند، از نظر شناختی انعطاف پذیر در نظر گرفته می شود (دجانی و همکاران، ۱۳۹۴). انعطاف پذیری شناختی بیشتر با پیامدهای مطلوب در طول عمر از جمله توانایی خواندن بهتر در دوران کودکی، انعطاف پذیری بالاتر در برابر رویدادهای منفی زندگی و استرس در بزرگسالی، سطوح بالاتر خلاقیت در بزرگسالی در ارتباط است (Lange et al., 2017). بدون شک همه افرادی که تاکنون به موفقیت دست یافته اند دارای این عامل هستند و همچنین افرادی که از این پس قصد دارند نام خود را در بین افراد موفق ثبت کنند نیز باید این اصل مهم را داشته باشند و آن را در خود تقویت کنند (Müller et al., 2015). بدین ترتیب این موضوع یکی از اصول مهم در دستیابی به موفقیت محسوب می شود. شاید به همین دلیل است که اکثر مردم امروزه انعطاف پذیری را یک هنر می دانند (Lehto & Elorinne, 2018). از سوی دیگر، انعطاف پذیری نه تنها یک مهارت مهم برای موفقیت در زندگی محسوب می شود، بلکه برای یک زندگی سالم خانوادگی و اجتماعی نیز بسیار حیاتی است (Diamond, 2019)؛ زیرا ظرفیت تعبیه کردن شامل تغییر روش ها و دیدگاه ها سازگاری با موقعیت ها و شرایط جدید است. انعطاف پذیری اغلب در تعاملات اجتماعی و عضویت در انجمن ها و مراکز استفاده می شود. یک فرد گاهی اوقات نیاز به مقابله با ناامیدی، تغییر انتظارات به دلیل تغییرات و شرایط غیرمنتظره در روال عادی زندگی دارد، در این شرایط از مهارت های انعطاف پذیری استفاده می کند (Dong et al., 2016). روان شناسان بر این باورند که افراد انعطاف پذیر نسبت به سایر افراد جامعه سالم تر هستند و روحیه گرام تری دارند و از رشد بیشتری در زندگی نسبت به دیگران بهره می برند (Buchsbaum, 2015).

نتایج تحقیقات نشان داد که انعطاف پذیری شناختی با افزایش سن کاهش می یابد و اغلب منجر به ناتوانی در سازگاری با موقعیت ها و محیط های جدید می شود (Armbruster et al., 2022). وظیفه مرتب سازی کارت ویسکانسین که افراد را ملزم به انطباق با قوانین جدید می کند، نشان می دهد که پیری طبیعی انعطاف پذیری شناختی را در انسان کاهش می دهد (Fujino et al., 2016). افراد مبتلا به اختلال شناختی خفیف، سطح متوسطی بین تغییرات حافظه طبیعی مرتبط با پیری و بیماری آلزایمر، اختلال حتی بیشتر در انعطاف پذیری شناختی نشان می دهند (Custers & Aarts, 2013).

با توجه به ویژگی های شخصیتی هر چه سازگاری و تناسب میان شخصیت و محیط بیشتر باشد، تحمل پذیری بیشتری در پی خواهد داشت، بنابراین وقتی انسان تحمل پذیر باشد و قدرت انعطاف داشته باشد، می تواند با نگرانی های روزمره مقابله کند، در این حالت می توان هیجان های منفی درونی را مهار کرد تا به شخص کمک شود به سلامت از نگرانی یا چالش به وجود آمده مثل از دست دادن حرفه، بروز کسالت، ظهور بلا یا مرگ یکی از عزیزان رها شود. در صورت فقدان انعطاف پذیری، انسان در مشکلات غوطه ور می شود، متعاقب ایجاد این مشکل روحی، فرد احساس می کند قربانی شده است و زیر بار فشار بیش از حد قرار دارد که به استفاده از مکانیسم های ناسالم مقابله به مثل مصرف مواد مبادرت می ورزد (Feng et al, 2020).

یکی از مهم ترین عواملی که توجه بسیاری از روان شناسان و مربیان تربیتی را به خود جلب کرده است، گرایش های نوآورانه در روان شناسی به ویژه روان شناسی مثبت گرا است که یکی از ساختارهای کلیدی در حوزه آموزش را سرزندگی تحصیلی مطرح کرده است (رحیمی و زارعی، ۱۳۹۴). سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی دانش آموزان برای رویارویی موفقیت آمیز با موانع و چالش های تحصیلی و غلبه بر آنهاست (Comerford et al., 2019). در تعریفی دیگر، سرزندگی تحصیلی به عنوان یک پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش ها و موانع موجود در زمینه آموزشی فعلی و جاری تعریف شده است (Putwain, 2019). هنگامی که

شخصی کاری را خودبه خود انجام می دهد، نه تنها احساس خستگی نمی کند، بلکه افزایش قدرت و انرژی را نیز احساس می کند (Duijin et al., 2020). همچنین سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص های مهمی است که بر آموزش و یادگیری موفق دانش آموزان تأثیر می گذارد، جایی که شایستگی ها و توانایی ها بارگیری می شود و پیشرفت علمی حاصل می شود (Solberg et al., 2020).

از طرفی خودپنداره به عنوان یک ویژگی شخصیتی پیش بینی کننده، می تواند عامل مؤثری در موقعیت های تحصیلی باشد؛ بنابراین به نظر می رسد افراد با سرزندگی تحصیلی بالا به دلیل تلاش و پشتکار بیشتر در حل مشکلات، نشاط و عملکرد تحصیلی بالاتری دارند (زارع کمال آبادی، ۱۳۹۴). خودپنداره تحصیلی ایده ای است که دانش آموز هنگام تأمل در ویژگی های خود دارد، اما تنها محدود به آنچه فرد درباره خود می بیند نیست، بلکه شامل آنچه فرد احساس می کند دیگران درباره او می بینند نیز می شود (Herrera, 2020)؛ بنابراین، خودپنداره از قضاوت های واقعی یا خیالی دیگران و به ویژه افراد مرتبط در محیط اجتماعی شکل می گیرد (سعیدیان و نیلی، ۱۴۰۱). به این ترتیب خودپنداره نه تنها شکست ها و موفقیت های دانش آموز در حین یادگیری، بلکه برداشت و نگرش مثبت یا منفی اطرافیان نسبت به آموزش و پرورش و همچنین زمینه شکست و موفقیت دانش آموز را فراهم می کند (ملک نیا، هاشمیان و ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۹). این که دانش آموز چه تصویری از خود دارد، جدای از اینکه این تصویر به آنچه فرد از خود می بیند یا از بازخورد دیگران شکل می گیرد، نحوه رفتار را تعیین می کند. راجرز خودپنداره را الگوی سازمان یافته و پایداری از ادراکات می داند که راه زندگی را تعیین می کند (Marsh & Martin, 2008). همچنین خودپنداره تحصیلی پیش نیاز و شرط لازم برای رشد و شکوفایی توانایی ها و استعدادها، سلامت جسمی و روانی، موفقیت تحصیلی و از نظر بین فردی مؤثر است (Gaspard et al., 2020). خودپنداره تحصیلی بالا موفقیت تحصیلی دانش آموزان را به طور مثبت پیش بینی می کند (ستوده، ۱۳۹۲). افرادی که خود را در انجام کارهای تحصیلی خود مطمئن تر و

توانمندتر از دیگران می دانند از خودپنداره تحصیلی بالا بهره مند هستند و همچنین خودپنداره تحصیلی بالا باعث موفقیت تحصیلی و عدم وجود احساسات منفی در دانش آموزان می شود (Broda, 2023). در یک فراتحلیل از مطالعات انجام شده در خصوص رابطه بین خودپنداره و نشاط تحصیلی مشاهده کرد که خودپنداره بالا با سرزندگی تحصیلی بالا و خودپنداره پایین با سرزندگی تحصیلی پایین رابطه معناداری دارد (Nagy, 2019). برای مثال، خودپنداره می تواند بر نشاط تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه تأثیر بگذارد. نتایج پژوهش شیخ الاسلامی (۱۴۰۱) نشان داد که بین خودپنداره تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. همچنین Reisy و همکاران (2014) دریافتند که الگوی ارتباط خانواده با میانجیگری خودپنداره تحصیلی تأثیر مثبتی بر سرزندگی تحصیلی دارد.

یکی از عواملی که می تواند در پرورش انعطاف پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان نقش فراگیری داشته باشد، داشتن تفکر انتقادی است. تفکر انتقادی یک مهارت اساسی و مورد نیاز برای مشارکت عاقلانه در یک جامعه دموکراتیک و در دنیای مدرن امروز است (احمدبیگی و همکاران، ۱۳۹۸). این مهارت بیشتر به عنوان توانایی افراد برای به چالش کشیدن تفکراتشان درک می شود و مستلزم آن است که افراد معیارهای خود را برای تجزیه، تحلیل و ارزیابی تفکراتشان گسترش دهند و به صورت عادی از آن معیارها و استانداردها برای گسترش کیفیت تفکراتشان استفاده کنند (Haynes, 2017) تفکر انتقادی سبکی از فکر کردن در مورد هر موضوع، محتوا یا شکل است که فرد متفکر کیفیت فکر کردن خود را با تحلیل کردن، ارزیابی و نوسازی آن بالا می برد (Jones, 2017) رشد و پرورش مهارت های فکری دانش آموزان همواره مسئله پیچیده ای در آموزش بوده و کارشناسان تعلیم و تربیت اتفاق نظر دارند که رشد تفکر انتقادی وظیفه اصلی مراکز آموزشی بوده و باید بخش جدانشدنی آموزش در هر مقطعی باشد (Kuhn, 2019) برخورداری از مهارت تفکر انتقادی می تواند اندوخته های علمی را به کار گیرد و به حیطه عمل بکشانند. درواقع این

شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره اول انجام گرفت.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی و طرح مورد استفاده در این پژوهش طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول منطقه ۵ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ که شامل ۳۰ دانش‌آموز دختر دوره اول متوسطه که از این تعداد ۱۰ نفر پایه ۷، ۹ نفر پایه ۸ و ۱۱ نفر پایه ۹ (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ گروه کنترل) بود که از این تعداد در هر گروه ۵ نفر پایه هفتم و تعداد ۵ نفر پایه هشتم و تعداد ۵ نفر نیز پایه نهم بودند و از شیوه نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. سپس پرسشنامه‌های موردنظر با هدف غربالگری و اجرای پیش‌آزمون بر روی دانش‌آموزان اجرا شد. پس از اجرا و نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها ۳۰ نفر از دانش‌آموزان که دارای ملاک ورود به پژوهش بودند به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. ملاک ورود به پژوهش شامل محدوده سنی بین ۱۳-۱۵ سال، رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، نداشتن مشکلات روانی یا بیماری‌های خاص جسمانی. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز، غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزش، عدم تمایل به ادامه شرکت در مطالعه تعیین شد. به‌منظور رعایت مسائل اخلاقی، به دانش‌آموزان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آنان محرمانه خواهد ماند و در اختیار دیگران قرار نخواهد گرفت و از هرگونه تحلیل و تفسیر پرسشنامه بدون بررسی دقیق اجتناب شد. برای انجام پژوهش حاضر از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی توسط Dennis and Vander Wal (2010) یک ابزار خودگزارشی کوتاه است که شامل ۲۰ سؤال است و برای اندازه‌گیری نوعی انعطاف‌پذیری شناختی که در موفقیت فرد برای به چالش کشیدن و جایگزینی افکار بی‌اثر با افکار مؤثرتر ضروری است، استفاده می‌شود. روش نمره دهی آن بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای

مهارت راهی جهت از بین بردن شکاف بین تئوری و عمل است (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۵). نتایج پژوهش Ervin and Winfred (2020) نشان داد که آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر انعطاف‌پذیری و سرزندگی تحصیلی دانش‌جویان تأثیر داشته است و آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر گروه آزمایش توانست انعطاف‌پذیری و سرزندگی تحصیلی آزمودنی‌ها را ارتقاء دهد. همچنین نتایج پژوهش Calliste و همکاران (2022) نشان داد که بین تفکر انتقادی و انعطاف‌پذیری شناختی از طریق یک آموزش مبتنی بر طبقه‌بندی چندگانه: توسعه استدلال متناسب در مدرسه ابتدایی رابطه وجود دارد. نادی و همکاران (۱۳۹۹) در بررسی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر حل مسئله دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر حل مسئله‌ی دانش‌آموزان تأثیر دارد. نتایج پژوهش قنبری هاشم‌آبادی و شهابی (۱۳۹۳) نشان داد که آموزش تفکر انتقادی بر عزت‌نفس و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه را ارتقا می‌دهد. همچنین نتایج پژوهش مرادی و اقدسی (۱۳۹۴) نشان دادند که آموزش تفکر انتقادی، حل مسئله و فراشناخت میزان یادگیری خودراهبر و مؤلفه‌های آن را افزایش می‌دهد.

با توجه به بررسی متون، هیچ پژوهشی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر انعطاف‌پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی را در دانش‌آموزان بررسی نکرده است و از آن جهت که دانش‌آموزان به‌عنوان یک عنصر اساسی حیاتی هر جامعه‌ای به‌شمار می‌روند. سرزندگی و خودپنداره تحصیلی عوامل اصلی رویکردهای مثبت در امر آموزش دانش‌آموزان است. از آنجاکه سرزندگی تحصیلی می‌تواند در سطوح مختلفی از جمله جسمی یا عملیاتی، فکری، عاطفی و معنوی تشکیل شده باشد و مکانیسم‌های مختلفی برای زنده‌سازی یا احیای مستمر شرکت‌ها وجود دارد و انعطاف‌پذیری محور اصلی یادگیری و نوآوری در دانش‌آموزان است (Sushil, 2010) نیازمند آن است که میزان سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان تقویت شود. لذا مطالعه حاضر با هدف تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر انعطاف‌پذیری

(۱=هرگز، ۲=به ندرت، ۳=گاهی، ۴=اغلب، ۵=همیشه) است و سعی می‌کند سه جنبه از انعطاف‌پذیری شناختی را اندازه‌گیری کند. ۱- تمایل به درک موقعیت‌های دشوار به عنوان موقعیت‌های قابل کنترل (درک کنترل‌پذیری)، ۲- توانایی درک چندین توجیه جایگزین برای رویدادهای زندگی و رفتار انسانی (ادراک توجیه رفتار)، ۳- توانایی ایجاد چندین راه‌حل جایگزین برای دشواری‌ها. موقعیت‌ها (درک گزینه‌های مختلف). حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۰ و حداکثر نمره ۱۰۰ است. این پرسشنامه در کارهای بالینی و غیر بالینی و برای ارزیابی پیشرفت فرد در ایجاد تفکر انعطاف‌پذیر در درمان شناختی-رفتاری افسردگی و سایر بیماری‌های روانی مورد استفاده قرار می‌گیرد. (2010) Dennis and Vander Wal در پژوهشی نشان دادند که پرسشنامه فعلی دارای روایی همگرا و روایی هم‌زمان است. در ایران، شاره و همکاران (۱۳۹۳) ضریب پایایی بازآزمایی کل مقیاس را ۰/۷۱ و زیرمقیاس‌های ادراک کنترل‌پذیری، ادراک گزینه‌های مختلف و درک توجیه رفتار را به ترتیب ۰/۵۵، ۰/۷۲ و ۰/۵۷ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۰ و برای زیرمقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۸۵ گزارش شد.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی توسط Marsh and Martin (2008) گردآوری شد. این پرسشنامه شامل ۹ گویه است که ۴ مورد آن از نسخه انگلیسی پرسشنامه سرزندگی تحصیلی استخراج شده است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای محاسبه می‌شوند. نمره کل از ۹ تا ۶۳ متغیر خواهد بود و نمره بالاتر نشان‌دهنده نشاط تحصیلی بالاتر است. مقیاس پرسشنامه از نظر سازگاری درونی و بازآزمایی مطلوب بود (آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی ۰/۶۷). گویه ۸ برابر ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۳ بود. دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ بود. همچنین نتایج نشان داد که مواد از قوام و پایداری داخلی رضایت بخشی برخوردارند. میر اوکلین ۰/۸۳ و آزمون کروییت بارلت ۶۱۱/۳۶۰ وجود خواهد کافی برای انجام تحلیل عاملی را نشان می‌دهد. پایایی

پرسشنامه در پژوهش حاضر از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد و مقدار آن ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه خودپنداره آموزشی توسط Yi Yesen Chen (2004) ساخته شد و خودپنداره را در سه سطح عمومی، مدرسه‌ای و غیر مدرسه‌ای اندازه‌گیری کرد. این پرسشنامه از نوع خود گزارشی است که شامل ۱۵ گزاره است و پاسخ‌ها در مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت از کاملاً موافق (۴) تا کاملاً مخالف (۱) درجه‌بندی شده و تمامی گزاره‌ها به‌طور مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب پایایی این آزمون برای سه زیرمقیاس از طریق همسانی درونی به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۲ و ۰/۷۵ است. روایی این پرسشنامه از همبستگی آن با نمرات زیرمقیاس عزت‌نفس تحصیلی پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اس میت برابر با ۰/۵۳ به دست آمد (بیابانگرد، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد و مقدار آن ۰/۹۱ به دست آمد. پس از نمره‌گذاری تمامی پرسشنامه‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS روش تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز تحلیل کوواریانس چند متغیره تعیین شد.

پروتکل آموزش تفکر انتقادی: محتوای آموزشی تفکر انتقادی بر اساس دیدگاه‌های Myers (1986) و Fisher and Hypel (1984) تهیه و در ۸ جلسه آموزشی یک و نیم ساعته (۹۰ دقیقه‌ای) به شرح جدول ۱ اجرا شد.

جدول ۱

محتوای جلسات آموزش تفکر انتقادی

ابعاد تفکر انتقادی	مباحث مطروحه
مهارت تحلیل جلسه اول	- تجزیه و تحلیل تکالیف و تبدیل سؤالات به بخش‌های کوچک
	- جداسازی حقایق از فرضیه‌ها
	- تجزیه و تحلیل روابط بین عبارات یک مقاله
	- تجزیه و تحلیل یک فرآیند یا موقعیت کلی به اجزای سازنده
	- مشاهده شباهت‌ها و تفاوت‌ها
مهارت تفسیر	- خلاصه‌نویسی و یادداشت‌برداری از مهارت‌های تفسیر
	- مفهوم و تفسیر

ابعاد تفکر انتقادی	مباحث مطروحه
مهارت توضیح	- ترسیم مفهوم در قالب یک کل
جلسه ششم	- تبیین مقدمه مناسب برای مطلب
	- سخنوری و اصول آن
	- درک و شناخت خود و توانایی های ذهنی
	- نقش نگرش در اعتماد به نفس
مهارت خودگردانی	- جمع آوری اطلاعات از طریق یادداشت برداری
جلسه هفتم و هشتم	- خلاصه نویسی
	- پرسش از خود
	- ارزیابی خود

یافته ها

در این قسمت یافته های توصیفی میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون و پس آزمون متغیرهای انعطاف پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل ارائه شده است.

ابعاد تفکر انتقادی	مباحث مطروحه
جلسه دوم	- تفسیر تجارب
	- ترمیم دیدگاه
	- نقش ارزشیابی در رشد تفکر
	- مفهوم ارزشیابی و مراحل آن
مهارت ارزشیابی	- شناسایی ملاک ها و معیارها در ارزشیابی و
جلسه سوم و چهارم	قضاوت
	- تشخیص نقاط قوت و ضعف
	- اصول قضاوت منطقی
	- تبدیل علائم رمزی به علائم گفتاری
	- ایجاد رابطه منطقی بین مفاهیم جدید و
	تجارب قبلی
مهارت استنباط و	- بیان مطالب درک شده به صورت انتزاعی و
درک	فنی
جلسه پنجم	- استنتاج و استنباط از مطالب گفتاری و
	شنیداری

جدول ۲.

میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون و پس آزمون انعطاف پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در گروه های آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
انعطاف پذیری شناختی	کنترل	۶۶/۱۳	۶/۷۹	۶۷/۱۳	۶/۱۹
	آزمایش	۶۵/۲۰	۷/۰۴	۷۱/۱۳	۷/۵۶
سرزندگی تحصیلی	کنترل	۲۲/۵۳	۴/۶۴	۲۱/۹۳	۴/۶۵
	آزمایش	۲۳/۲۰	۴/۰۴	۳۰/۴۰	۳/۴۲
خودپنداره تحصیلی	کنترل	۶۰/۵۳	۵/۴۳	۶۱/۸۷	۶/۸۶
	آزمایش	۶۱/۴۰	۶/۳۶	۶۶/۴۰	۶/۵۵

شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی، کسب نمره بالا در این مقیاس، نشان دهنده عملکرد بهتر در انعطاف پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی و در نتیجه بهبود این مقیاس است.

نتایج جدول ۲ نشان می دهد میانگین انعطاف پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در دو گروه کنترل و آزمایش در پیش آزمون، تقریباً یکسان بود و گروه آزمایش در مرحله پس آزمون افزایش یافته است. باید عنوان کرد که با توجه به پرسشنامه مربوط به انعطاف پذیری

جدول ۳.

وضعیت نرمال یا غیر نرمال بودن متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه

متغیر	گروه	پیش آزمون			پس آزمون		
		شاپیرو	df	معناداری	شاپیرو	df	معناداری
انعطاف پذیری شناختی	کنترل	۰/۲۳۷	۱۵	۰/۱۲۳	۰/۲۹۰	۱۵	۰/۱۶۸
	آزمایش	۰/۱۳۴	۱۵	۰/۲۰۰	۰/۳۴۸	۱۵	۰/۱۷۵
سرزندگی تحصیلی	کنترل	۰/۱۹۸	۱۵	۰/۱۱۸	۰/۳۶۵	۱۵	۰/۱۲۵
	آزمایش	۰/۲۶۶	۱۵	۰/۱۱۵	۰/۶۱۳	۱۵	۰/۱۶۳
خودپنداره تحصیلی	کنترل	۰/۲۱۴	۱۵	۰/۱۶۳	۰/۴۰۲	۱۵	۰/۲۵۳
	آزمایش	۰/۲۲۹	۱۵	۰/۱۳۳	۰/۴۲۵	۱۵	۰/۱۶۶

نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای بررسی مفروضه نرمال بودن متغیرهای پژوهش نشان می دهد که بین میانگین تمامی متغیرهای پژوهش حاضر با توزیع نرمال تفاوت معناداری وجود ندارد؛ بنابراین می توان گفت که توزیع تمامی متغیرهای تحقیق نرمال است. لازم به ذکر است که یکی از

مفروضه های استفاده از آزمون آماری تحلیل واریانس، فرض همگنی واریانس هاست. برای بررسی این مفروضه از آزمون لوین استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۴ درج شده است.

جدول ۴.

نتایج آزمون لوین، فرض همگنی واریانس تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر انعطاف پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی

متغیر	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
انعطاف پذیری شناختی	۱/۵۸۴	۱	۲۸	۰/۱۵۴
سرزندگی تحصیلی	۱/۶۸۳	۱	۲۸	۰/۱۴۳
خودپنداره تحصیلی	۲/۳۱۵	۱	۲۸	۰/۲۳۰

با توجه به یافته های جدول ۴ و با توجه به میزان F به دست آمده از آزمون لوین تفاوت معناداری در سطح $\alpha=0/05$ بین واریانس آموزش تفکر انتقادی بر انعطاف پذیری

شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی مشاهده نمی شود، بنابراین فرض صفر یعنی فرض همگنی واریانس ها پذیرفته می شود.

جدول ۵.

شیب ضریب رگرسیونی متغیر مستقل و متغیر همپراش در متغیرها

منبع	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	معناداری
انعطاف پذیری شناختی	گروه	۰/۱۳۶	۱	۰/۱۳۶	۰/۶۹۱
	گروه * انعطاف پذیری شناختی	۰/۵۷۰	۱	۰/۶۷۶	۰/۴۱۸
سرزندگی تحصیلی	گروه	۰/۲۵۰	۱	۰/۲۵۰	۰/۸۳۵
	گروه * سرزندگی تحصیلی	۰/۶۰۸	۱	۰/۶۰۸	۰/۵۰۲
خودپنداره تحصیلی	گروه	۱/۹۳۱	۱	۱/۹۳۱	۰/۰۱۸
	گروه * خودپنداره تحصیلی	۰/۰۹۲	۱	۰/۰۹۲	۰/۵۸۷

مقدار F جدول تعامل متغیر مستقل و متغیر همپراش است که معنادار نیست ($P > 0/05$)؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت

فرضیه صفر مورد قبول و فرض مقابل رد شده و پیش فرض همگونی شیب رگرسیونی رعایت شده.

جدول ۶.

نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره نمرات پس آزمون گروه‌های کنترل و آزمایش در مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی

متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
پیش آزمون	۵۶۶/۸۰۸	۱	۵۶۶/۸۰۸	۳۵/۴۱۸	۰/۰۰۱	۰/۷۲۹
گروه	۳۲/۳۸۵	۱	۳۲/۳۸۵	۲۰/۳۰۷	۰/۰۰۱	۰/۴۲۹
پیش آزمون	۲۱۱/۸۲۴	۱	۲۱۱/۸۲۴	۳۶/۴۶۷	۰/۰۰۱	۰/۷۳۵
گروه	۳۶/۴۱۹	۱	۳۶/۴۱۹	۲۳/۴۶۳	۰/۰۰۱	۰/۷۶۵
پیش آزمون	۹۸/۰۲۴	۱	۹۸/۰۲۴	۷۱/۷۰۸	۰/۰۰۱	۰/۷۲۶
گروه	۲۹/۴۶۸	۱	۲۹/۴۶۸	۲۱/۶۸۸	۰/۰۰۱	۰/۵۴۵

با توجه به نتایج ذکر شده در جدول ۶، پس از کنترل نمرات پیش آزمون و با توجه به ضریب F محاسبه شده، تفاوت معناداری بین میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون وجود دارد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش تفکر انتقادی بر بهبود انعطاف‌پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی تأثیر داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش بررسی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر انعطاف‌پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره اول بود و یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون وجود دارد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش تفکر انتقادی بر بهبود انعطاف‌پذیری شناختی، سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی تأثیر داشته است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش Ervin and Winfred (2020)، Calliste و همکاران (2022) نادی و همکاران (۱۳۹۹)، قنبری هاشم‌آبادی و شهابی (۱۳۹۳)، مرادی و اقدسی (۱۳۹۴) همسو است. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت که بر اساس مدل برلین ویزدام، رشد خرد مستلزم مشارکت و تعامل مجموعه‌ای

از عوامل و فرآیندهاست (Ardelt, 2011) تفکر انتقادی را مفهومی مبتنی بر تفکر تأملی و ترکیبی از در نظر گرفتن علایق فردی در تعامل با علایق دیگران دانست و این خرد می‌تواند بینشی منحصر به فرد از موقعیت‌های معنادار زندگی ارائه دهد. تفکر انتقادی می‌تواند مبتنی بر توانایی به‌کارگیری استدلال عمل‌گرایانه برای حل چالش‌های مهم زندگی، دانستن اینکه از چه استراتژی برای مقابله با مشکل استفاده می‌کند و ایجاد رابطه مثبت و سازنده با محیط است (Grossmann et al., 2016). تفکر انتقادی بخش اساسی یک آموزش جامع است. بدین ترتیب می‌توان اشاره کرد که فراهم کردن شرایط مناسب برای دانش‌آموزان در جهت استدلال و قیاس مهارت‌هایی که در مدرسه فرامی‌گیرند به دانش‌آموزان کمک کند تا مهارت ضروری از جمله تفکر انتقادی را نه تنها در فعالیت‌های تحصیلی بلکه در زندگی شخصی و حرفه‌ای خود توسعه دهند و از یادگیری لذت ببرند و به نکاتی توجه کنند که در موقعیت‌های مشابه آن را تجربه نمی‌کردند. با توجه به این یافته، تفکر انتقادی از یک سو محدودیت‌ها را برطرف می‌کند و تعادل بین منافع متضاد را حفظ می‌کند، بنابراین به نظر می‌رسد کسب مهارت تفکر انتقادی بر انعطاف‌پذیری شناختی تأثیر مثبتی داشته باشد که به معنای توانایی تغییر ابزارهای شناختی به منظور سازگاری با محرک‌های متغیر محیطی است.

از سوی دیگر، تفکر انتقادی توانایی به‌کارگیری استدلال عمل‌گرایانه، حل چالش‌های مهم زندگی، استفاده از دانش بر اساس انتخاب استراتژی مناسب، ایجاد رابطه مثبت و سازنده را تقویت می‌کند. از طرفی در این زمینه Dennis and Vander Wal (2010) عقیده دارند، انعطاف‌پذیری شناختی، توانایی تغییر آمایه‌های شناختی به‌منظور سازگاری با محرک‌های در حال تغییر محیطی است که دانش‌آموز را قادر می‌سازد در برابر فشارها و چالش‌های یادگیری برخورد مناسب و کارآمد داشته باشد. بدین ترتیب می‌توان استدلال کرد بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر دانش‌آموزان بعد از کسب مهارت‌های تفکر انتقادی از توجیه‌های جایگزین استفاده می‌کنند، چارچوب فکری خود را به‌صورت مثبت بازسازی می‌کنند و موقعیت‌های چالش‌انگیز را می‌پذیرند. به این ترتیب زمانی که اطمینان به موفقیت در امور تحصیلی وجود داشته باشد و توانایی بازسازی مثبت چارچوب فکری نیز موجود باشد، افزایش سرزندگی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و خودپنداره منطقی به نظر می‌رسد. از طرفی انعطاف‌پذیری شناختی موجب انطباق مثبت و سازگاری با محیط آموزشی می‌گردد و خودپنداره تحصیلی موجب اطمینان به موفقیت تحصیلی، احساس خود کارآمدی و افزایش انگیزه - دانش‌آموزان نسبت به تحصیل و مدرسه می‌شود و برخورداری از ویژگی‌های تفکر انتقادی موجب می‌شود علیرغم قرار گرفتن در معرض چالش‌های تحصیلی، شایستگی تحصیلی فرد ارتقا یابد و پیروزمندانه از تنش‌ها و چالش‌ها بگذرد. لذا هرچقدر توان سازگاری و انطباق دانش‌آموزان با چالش‌ها بالا باشد سبب افزایش چشم‌انداز مثبت آنان نسبت به تحصیل می‌گردد. در انتها می‌توان اشاره کرد که تفکر انتقادی توانایی تجزیه و تحلیل اطلاعات، ارزیابی آن‌ها و نتیجه‌گیری است. این شامل استفاده از مهارت‌هایی مانند استدلال، حل مسئله و تصمیم‌گیری برای بررسی و درک ایده‌ها و مفاهیم پیچیده است. تفکر انتقادی فقط توانایی به خاطر سپردن اطلاعات نیست، بلکه توانایی تفکر انتقادی در مورد آن و اعمال آن در موقعیت‌های واقعی زندگی است. توانایی تفکر انتقادی دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا اطلاعات را تجزیه و تحلیل کنند، شواهد را ارزیابی کنند

و نتیجه‌گیری منطقی بگیرند. تفکر انتقادی همچنین به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که به‌طور خلاقانه به مشکلات برخورد کنند و دیدگاه‌های جایگزین را در نظر بگیرند و راه را برای راه‌حل‌های نوآورانه هموار کنند. علاوه بر این، موفقیت در تحصیل و لذت یادگیری مستلزم تصمیم‌گیری آگاهانه بر اساس شواهد است و تفکر انتقادی نقش مهمی در این فرآیند ایفا می‌کند. محدودیت‌های پژوهش بدین شرح است که خودپنداره تحصیلی با استفاده از گزارش خودارزیابی شد، به این معنی که مطالعات آینده باید از سایر معیارهای تکمیلی استفاده کنند. علاوه بر این، درحالی‌که نمونه بسیار بزرگ بود، از جمعیتی در یک منطقه در شهر تهران بود، به این معنی که در تعمیم نتایج، در سطح ملی، باید احتیاط کرد. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده مرحله پیگیری را در پژوهش‌های مشابه لحاظ نمایند تا از میزان اثربخشی آموزش تفکر انتقادی در بلندمدت نیز آگاهی لازم کسب شود و همچنین پیشنهاد می‌شود در دانش‌آموزان پسر نیز پژوهشی مشابه انجام شود. با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر که نشان می‌دهد آموزش تفکر انتقادی بر متغیرهای خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد، پیشنهاد می‌شود آموزش تفکر انتقادی در فوق‌برنامه درسی مدارس به‌عنوان مهارت‌های لازم تحصیلی گنجانده شود و برای معلمان و مشاوران آموزش‌های لازم جهت استفاده موفقیت‌آمیز آموزش تفکر انتقادی در جهت بهبود سطح خودپنداره تحصیلی و ترسیم آینده موفق برای دانش‌آموزان از طریق بالا بردن سطح تفکر انتقادی ارائه شود. همچنین با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر که نشان می‌دهد آموزش تفکر انتقادی بر متغیرهای انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد، پیشنهاد می‌شود مدارس در خصوص آموزش‌های مهارت‌هایی منجر به بهبود سطح انعطاف‌پذیری شناختی می‌شود مانند آموزش تفکر انتقادی تأکید بیشتری داشته باشند. با توجه به یافته تحقیق حاضر که نشان می‌دهد آموزش تفکر انتقادی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد، پیشنهاد می‌شود جلسات آموزش تفکر انتقادی به‌صورت

قنبری هاشم آبادی، بهرامعلی و شهابی، مهرنسا. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر عزت نفس و مهارت‌های حل مسأله دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۴(۱۲)، ۱-۲۱.

مرادی، مینا، و اقدسی، علی نقی. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسأله بر راهبردهای خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه ناحیه ۱ تبریز. *زن و مطالعات خانواده*، ۷(۲۸)، ۱۲۹-۱۴۴.

ملک‌نیا، آرزو، هاشمیان، کیانوش، و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۹). تبیین روابط ساختاری بین کیفیت روابط والد-فرزند و جو عاطفی مدرسه با قلدری در مدرسه: ارزیابی نقش میانجیگر خودپنداره. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴(۵۰)، ۵۷-۷۸.

نادی، محمدعلی، گردان‌شکن، مریم، و گل‌پرور، محسن. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش تفکر انتقادی، حل مسأله و فراشناخت بر یادگیری خودراهبر در دانشجویان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)*، ۸(۲۸-۲۹)، ۵۳-۶۱.

Referencas

- Ahmadbeigi, F., Ahghar, Q., & Imani Naini, M. (2018). The effectiveness of critical thinking training on problem solving methods in students. *Research teaching*, 7(2), 21-36. doi: 10.34785/J012.2019.127. [In Persian]
- Ardelt M. (2011). The Measurement of Wisdom: A Commentary on Taylor, Bates, and Webster's Comparison of the SAWS and 3D-WS. *Exp Aging Res*, 37(2), 241-55.
- Armbruster, D. J., Ueltzhöffer, K., Basten, U., & Fiebach, C. J. (2022). Prefrontal cortical mechanisms underlying individual differences in cognitive flexibility and stability. *Journal of cognitive neuroscience*, 24(12), 2385-2399.
- Biavangard, I. (2018). *Methods of increasing self-esteem in children and adolescents*. Tehran: Publications of the Association of Parents and Teachers. [In Persian]
- Broda, M. D., Ross, E., Sorhagen, N., & Ekholm, E. (2023). Exploring control-value motivational profiles of mathematics anxiety, self-concept, and interest in adolescents. *Frontiers in psychology*, 14, 1140924.
- Buchsbaum, B. R., Greer, S., Chang, W.-L., and Berman, K. F. (2015). Meta-analysis of neuroimaging studies of the wisconsin card-sorting task and component processes. *Huma Brain Mapp*, 25, 35-45.
- Calliste, S., Katarina, G., Pasquinelli, E. Sander, E. (2022). Enhancing cognitive flexibility through a training based on multiple categorization: Developing proportional reasoning in primary

گزینشی در مورد دانش‌آموزانی که دچار سرزندگی تحصیلی نامطلوب و سطح پایینی از انگیزه هستند، برگزار شود.

منابع

- احمدبیگی، فاطمه، احقر، قدسی، و ایمانی نائینی، محسن. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر شیوه‌های حل مسأله در دانشجویان. *تدریس پژوهی*، ۷(۲)، ۲۱-۳۶.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۹۸). *روش‌های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان*. تهران: انتشارات سازمان انجمن اولیاء و مربیان.
- حسین چاری، مسعود و دهقانزاده، محمدحسین. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۲۲-۴۷.
- رحیمی، مهدی و زارعی، الهام. (۱۳۹۵). نقش ابعاد دلبستگی بزرگسالی در سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری ابعاد خودکارآمدی مقابله با مشکلات و کمال‌گرایی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳(۱۲)، ۶۹-۵۷.
- زارع جمال آبادی، محمود. (۱۳۹۵). بررسی رابطه خود پنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه یزد در سال ۱۳۹۲. *کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و رفتاری*.
- ستوده، هدایت‌الله. (۱۳۹۱). *روانشناسی اجتماعی*. تهران: آوای نور.
- سعیدیان، فاطمه، و نیلی، محمدرضا. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر آموزش ابراز وجود بر سازگاری اجتماعی و خودپنداره مثبت زنان خانوار. *فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی*، ۴(۶)، ۵۸-۷۷.
- شاره، حسین، سلطانی، اسماعیل، بحرینیان، سید عبدالمجید، و فرمانی، اعظم. (۱۳۹۳). نقش واسطه‌ای انعطاف‌پذیری شناختی در ارتباط بین سبک‌های مقابله‌ای و تاب‌آوری با افسردگی. *پژوهنده*، ۱۸(۲)، ۸۸-۹۶.
- شیخ الاسلامی، علی. (۱۴۰۱). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۵۷)، ۵۱-۶۱.
- شیخ الاسلامی، علی، جعفری، عیسی، و عبادیان، علی. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودپنداره‌ی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰(۳۲)، ۵۲-۶۳.

- 10.3389/ fnbeh.2016.00068. PubMed PMID: 27092066; PubMed Central PMCID: PMC4824766.
- Haynes, J. (2017). Freedom and the urge to think in philosophy with children. *Gifted education international*, 22(2-3), 229-237.
- Herrera, L. (2020). Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group. *Front. Psychol.* 10:3075.
- Jones, T. (2017). Playing Detective to Enhance Critical Thinking. *Teaching and Learning in Nursing*, 12(1), 73-76.
- Kuhn, D. (2019). Critical Thinking as Discourse. *Human Development* ; 62 (3), 146-164.
- Lange, F., Seer, C., & Kopp, B. (2017). Cognitive flexibility in neurological disorders: cognitive components and event-related potentials. *Neurosci. Biobehav. Rev.* 83, 496-507.
- Lehto, J. E., & Elorinne, E. (2018). Gambling as an executive function task. *Appl. Neuropsychol.* 10, 234-238.
- Malik Nia, A., Hashemian, K., & Abul Ma'ali al-Husseini, Kh. (2019). Explaining the structural relationships between the quality of parent-child relationships and school emotional climate with school bullying: evaluating the mediating role of self-concept. *Research in educational systems*, 14(50), 57-78. [In Persian]
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2008). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *The British journal of educational psychology*, 81(Pt 1), 59-77.
- Martin, A. J., Marsh, H.W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46 (1), 53-83.
- Moradi, M., & Aghdasi, A.N. (2014). Investigating the effectiveness of teaching critical thinking and problem solving skills on self-regulation strategies and academic progress of middle school students in District 1 of Tabriz. *Women and Family Studies*, 7(28), 129-144. [In Persian]
- Müller, V. I., Langner, R., Cieslik, E. C., Rottschy, C., and Eickhoff, S. B. (2015). Interindividual differences in cognitive flexibility: influence of gray matter volume, functional connectivity and trait impulsivity. *Brain Struct. Funct.* 220, 2401-2414.
- Nadi, M. A., Gardanshekan, M., & Gol Parvar, M. (2019). The effect of teaching critical thinking, problem solving and metacognition on self-directed learning in students. *Research in curriculum planning (knowledge and research in educational sciences-curriculum planning)*, 8(29-28), 53-61. [In Persian]
- Nagy, G., Watt, H. M., Eccles, J. S., Trautwein, U., Lüdtke O., & Baumert, J. (2019) The development of students' mathematics self-concept in relation to gender: Different countries, different trajectories? *J. Res. Adolesc.* 20:482-506.
- Praise be to God's guidance. (2011). *Social Psychology*. Avai Noor Publication: Tehran. [In Persian]
- Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W., Douglas-Osborn, E. (2019). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Journal of Anxiety, Stress and Coping*, 25(3), 1-10.
- school, *Journal of Numerical Cognition*, 8(3) 443-472.
- Comerford, J., Batteson, T., Tormey, R. (2019). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 197(31), 98-103.
- Custers, R., & Aarts, H. (2013). The unconscious will: how the pursuit of goals operates outside of conscious awareness. *Science* 329, 47-50.
- Dajani, D. R., & Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends Neurosci.* 38, 571-578.
- Darby, K. P., Castro, L., Wasserman, E. A., & Sloutsky, V. M. (2018). Cognitive flexibility and memory in pigeons, human children, and adults. *Cognition* 177, 30-40.
- Dehghanizadeh, M., Hossienchari, M., Moradi, M., & Soleymani Khashab, A. (2014). Academic Buoyancy and Perception of Family Communication Patterns and Structure of Class: The Mediatory Role of Self-Efficacy Dimensions. *Educational Psychology*, 10(32), 1-30. [In Persian]
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253.
- Diamond, A. (2019). Executive functions. *Annu. Rev. Psychol.* 64, 135-168.
- Dong, X., Du, X., and Qi, B. (2016). Conceptual knowledge influences decision making differently in individuals with high or low cognitive flexibility: an ERP study. *PLoS One* 11:e0158875.
- Duijin, M., Rosenstiel, I.V., Schais, W., Smallenbroek, C., Dahmen, R. (2020). Vitality and health: A lifestyle programme for employees. *European Journal of Integrative Medicine*, 3(2), 97-102.
- Ervin, K & Winfred, L. (2020). Effects of critical thinking training in on problem solving in university students, *International education Journal*, 18, 111-129.
- Feng, X., Perceval, G. J., Feng, W. & Feng, C. (2020). High Cognitive Flexibility Learners Perform Better in Probabilistic Rule Learning. *Front. Psychol.* 11, 415.
- Fujino, J., Tei, S., Jankowski, K. F., Kawada, R., Murai, T., and Takahashi, H. (2017). Role of spontaneous brain activity in explicit and implicit aspects of cognitive flexibility under socially conflicting situations: a resting-state fMRI study using fractional amplitude of low-frequency fluctuations. *Neuroscience* , 367, 60-71.
- Gaspard, H., Lauermann, F., Rose, N., Wigfield, A., Eccles, J. S. (2020). Cross-domain trajectories of students' ability self-concepts and intrinsic values in math and language arts. *Child Dev.* 91:1800-1818.
- Ghanbari Hashem Abadi, B. A., & Shahabi, M. (2013). Investigating the effectiveness of critical thinking training on self-esteem and problem-solving skills of female high school students. *Educational Psychology Quarterly*, 4(12), 1-21. [In Persian]
- Grossmann, I., Sahdra, B. K., Ciarrochi, J. (2016). A heart and a mind: Self-distancing facilitates the association between heart rate variability, and wise reasoning. *Front Behav Neurosci.* 10, 68. doi:

- students with academic failure. Research in educational systems, 10(32), 52-63. [In Persian]
- Sheykholeslami, A. (2022). The Prediction of Students Academic Buoyancy based on Academic Support and Academic Self-Concept. *Journal of Research in Educational Systems*, 16(57), 51-61. [In Persian]
- Solberg, P.A., Hopkins, W.G., Ommundsen, Y., Halvari, H. (2020). Effects of three training types on vitality among older adults: A selfdetermination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 407-417.
- Sushil, p. (2011). Flexibility, vitality and sustainability. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 12(1&2).
- Uzunöz, F. S., & Demirhan, G. (2017). The effect of creative drama on critical thinking in preservice physical education teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 164-174.
- Zare Jamal Abadi, M. (2015). Investigating the relationship between self-concept and academic progress of Yazd high school girls in 2013. *International Conference on Psychology, Educational and Behavioral Sciences*. [In Persian]
- Rahimi, M., & Zarei, E. (2016). The Role of Adult Attachment Dimensions in Academic Buoyancy with the Mediation of Coping Eelf-efficacy and Perfectionism Dimensions. *Research in School and Virtual Learning*, 3(12), 57-69. [In Persian]
- Reisy J., Dehghani M., Javanmard A., Shojaei M and Monfared Naeimian P. (2014). Analysis of the Mediating Effect of Academic Buoyancy on the Relationship between Family Communication Pattern and Academic Buoyancy. *J. Educ. Manage. Stud*, 4(1):, 64-70
- Saeediyān, F., & Nili, M. (2011). A Study on the Effect of Assertiveness Training on Social Adjustment and Positive Self-Concept for Head-of-Household Women. *Clinical Psychology Studies*, 2(5), 91-115. [In Persian]
- Share, H., Soltani, I., Bahrainian, S.A.M., & Farmani, A. (2013). The mediating role of cognitive flexibility in the relationship between coping styles and resilience with depression. *Researcher* 18 (2), 88-96. [In Persian]
- Sheikh al-Islami, A., Jafari, I., & Ebadian, A. (2015). The effect of teaching life skills on the self-concept of



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 62, 2023

Print ISSN: 2383-1324

Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational
Research Association

Contents

- The Effectiveness of the Combined Mindset Change-Motivational Program on the Sense of Belonging to the School and Academic Procrastination of Female Bully Students 5**
Shahrooz Nemati | Shahram Vahedi | Rahim Badri Gargari | Roofiya Sham
- Representation of the Process of Formation of Social Skills of Primary School Students Based on the Hidden Curriculum 19**
Siamand Ghaderi | Firooz Mahmoodi | Yosef Adib | Ali Imanzadeh
- Analyzing the Social Characteristics of Elementary School Students from the Perspective of Teachers 34**
Samane Yegane | Mahboobeh Arefi
- Presenting a Model of Strategic Management of Virtual Education Based on the Motivation of Students' Academic Progress (case study: University of Tehran) 50**
Vali Mohammad Darini | Roshanak Ardalani Farsa
- The Mediating Role of Self-Control in the Relationship between Personality Traits, Organizational Commitment and Job Motivation 64**
Leyla Mohammadi | Mohammad Mojtazadeh
- The Level of Attention Paid to Cultural Assets in Textbooks 83**
Katayoon Hamidizadeh | Fatemeh Amirian
- The Effect of Critical Thinking Training on Cognitive Flexibility, Academic Vitality and Academic Self-Concept in Female Students 98**
Fatemeh Ahmadi Hosseiniannjad | Masoumeh Shariat Kiaei



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 62, 2023

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational
Research Association

About Journal

License Holder: Iranian Educational Research Association

Managing Director & Editor-in-Chief: Fariborz Dortaj, Ph.D

Deputy Editor: Ali Delavar, Ph.D

Administrative Assistant: Afsaneh Lotfi Azimi, Ph.D

Editorial Board

Delavar, Ali, Ph.D

Allameh Tabataba'i University

Dortaj, Fariborz, Ph.D

Allameh Tabataba'i University

Ghaemi, Fatemeh, Ph.D

Ministry of Health and Medical Education

Kateb, Fatemeh, Ph.D

Al-Zahra University

Kiamanesh, Alireza, Ph.D

Kharazmi University

Mohammad Khani Kamran, Ph.D

Islamic Azad University

Parand, Kourosh, Ph.D

Shahid Beheshti University

Pardakhtchi, Mohammad Hasan, Ph.D

Shahid Beheshti University

Tavakol, Mohammad, Ph.D

Tehran University

Other Cooperator

Scientific Editor: Soghra Ebrahimi Ghavam, Ph. D

Persian Editor: Farideh Mohseni Hanjani, Ph. D

English Editor: Aboutaleb Seadatee Shamir, Ph. D

Layout Design by: Razieh Mardi

Contact us

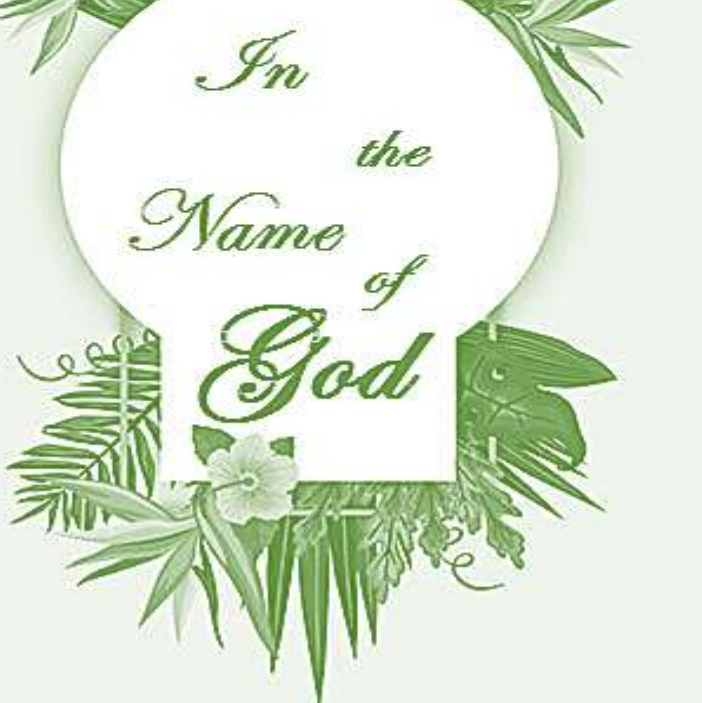
Address: Haft Peykar Alley, Nezami Ganjavi St., Tavanir St., Valiasr St.,
Tehran, Iran. Allameh Tabataba'i University (Pardis).

Tel: 0098(919) 7731877

Fax: 88704883

E-Mail: info@jiera.ir

Homepage: www.jiera.ir



Iranian Educational Research Association

Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 62, 2023

Print ISSN: 2383-1324

Online ISSN: 2783-2341

Indexed by

ISC	Google Scholar
ISID	RiCeST
Civilica	Ensani Portal
Magiran	Noormags
Iranjournals	

This Journal was introduced to the Commission of Scientific Publications of the Ministry of Science, Research and Technology on 01/06/2010 and was granted the Academic-Research degree (License No.12880). Also, this journal is published under the Ministry of Culture and Islamic Guidance license No.124/3334.