

ORIGINAL RESEARCH PAPER

Studying The Role of Mediating Academic Self-efficacy in the Relationship between Academic Optimism and Student Conflict

S. Mahmoudi ^{*1}, S. Faridfar ², S. Askari ³.

¹ Corresponding author: Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran.

² Graduate of Payam Noor University, Tehran, Iran.

³ Primary school teacher, Shiraz, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

Academic optimism;
Academic self-efficacy;
Academic engagement;
Students.

.Corresponding author
✉ mahmoudi.s@pnu.ac.ir

Background and Objectives: The purpose of this research was the relationship between academic optimism and academic involvement with the mediating role of academic self-efficacy in the sixth grade students of Shiraz. **Method** :This research is applied in terms of purpose and descriptive-correlation method. The statistical population of the research is the 6th grade students of Shiraz city (3500 people), according to the number and the minimum required number and based on the Morgan table, there were 401 people (191 boys and 210 girls) from the 6th grade students of regions one to four. They were selected by random cluster method and completed academic optimism questionnaires (reliability 0.93), academic self-efficacy (reliability 0.92) and academic engagement (reliability 0.96). The validity of the questionnaires was checked using face and face validity methods. Structural equation modeling method was used for data analysis using Amos software version 24. **Findings:** The results showed that academic optimism had an effect on students' academic engagement both directly ($p=0.001$, $\beta=0.17$) and through the mediation of self-efficacy ($b=0.57$, $p=0.004$). The increase in academic optimism and efficiency of students was associated with the increase in their education level ($p<0.001$). **Conclusion:** Therefore, it can be concluded that by increasing the components of academic optimism and self-efficacy of students, the level of academic involvement of students can be improved.

ISSN (Online):

DOI: 10.48310/reek.2024.14943.1249


Received: 2023/09/27

Reviewed: 2024/07/11

Accepted: 2024/07/23

PP:1-20

Citation (APA): Mahmoudi ,S.Faridfar,S.Askari,S. (2024). Studying The Role of Mediating Academic Self-efficacy in the Relationship between Academic Optimism and Student Conflict in Sixth Grade Students in Shiraz. *The journal of research in elementary education*, 6(11), 1-20

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.14943.1249>



نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه با خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی

مقاله پژوهشی / مروری

سیروس محمودی*، شهناز فریدفر، شیرین عسکری^۳.

۱. استایار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۳. آموزگار ناحیه ۲ شهر شیراز

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم شهر شیراز بود. **روش:** این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر شیراز (۳۵۰۰ نفر) بود که با توجه به تعداد متغیرها و حداقل تعداد مورد نیاز و بر اساس جدول مورگان ۴۰۱ نفر (۱۹۱ پسر و ۲۱۰ دختر) از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی ناحیه یک تا چهار، به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه‌های خوش‌بینی تحصیلی (پایایی ۰/۹۳)، خودکارآمدی تحصیلی (پایایی ۰/۹۲) و درگیری تحصیلی (پایایی ۰/۹۶) را تکمیل کردند. روایی پرسشنامه‌ها با استفاده از روش روایی محتوایی و صوری تأیید شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار Amos نسخه ۲۴ استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که خوش‌بینی تحصیلی هم به صورت مستقیم $(\beta = 0/01, p = 0/17)$ و هم با واسطه‌گری خودکارآمدی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر داشت $(\beta = 0/57, p = 0/004)$. افزایش خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان، با افزایش در میزان درگیری تحصیلی آنان همراه بود $p < 0/001$ می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان، میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را می‌توان ارتقا داد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

DOI:

10.48310/reek.2024.14943.1249

واژه‌های کلیدی:

خوش‌بینی تحصیلی؛
خودکارآمدی تحصیلی؛
درگیری تحصیلی؛
دانش‌آموزان.

۱. نویسنده مسئول

Mahmoudi.s@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۲

شماره صفحات: ۱-۲۰

مقدمه

مسئله موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل، از مهم‌ترین دغدغه‌های نظام آموزشی در تمامی جوامع است. موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هر جامعه، نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی، در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. لذا، نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد و موفق دانست که دانش‌آموزان آن، در مقاطع مختلف تحصیلی، بیشترین و بالاترین میزان پیشرفت را داشته باشند (صابر، پاشاشریفی، ۱۳۹۲). در همین راستا، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اگر بتوان دانش‌آموزان را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت علمی آنان امیدوار بود. «درگیری تحصیلی» سازه‌ای است که نخستین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شد و به‌عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفت (فرهادی و دیگران، ۱۳۹۵). سنجش میزان درگیری دانش‌آموزان در افزایش میزان یادگیری آنان و خصوصاً در مورد دانش‌آموزانی که در خطر مردود شدن قرار دارند، نقش محوری دارد. این درگیری بیانگر ورود فعال دانش‌آموز در یک تکلیف یا فعالیت است. این مفهوم مشتمل بر کلیه فرآیندهایی است که فرد با آن‌ها مشغول انجام دادن یک تکلیف می‌شود (قدم‌پور و دیگران، ۱۳۹۳). بنابراین، لزوم شناسایی عوامل تاثیرگذار بر میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد.

درگیری تحصیلی، نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنرهایی است که در واقع فعالیت‌های تحصیلی برای ارتقای آن‌ها صورت می‌گیرد (Fredericks et al, 2004). درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه، جنبه‌ای مهم از زندگی آن‌ها است که تأثیر زیادی بر آینده‌شان خواهد داشت (Taylor & Nelms, 2019). درگیری تحصیلی، هسته بسیاری از نظریه‌های ترک تحصیل است (Fin, 1998). تعاریف و مدل‌های مختلفی از درگیری تحصیلی ارائه شده است. در الگوی فین، درگیری تحصیلی متشکل از دو مؤلفه عاطفی و رفتاری است؛ مؤلفه رفتاری مانند پایداری در تکالیف درسی و مؤلفه عاطفی مانند ارزش‌دهی به تکالیف درسی و یادگیری. با این حال، مروری بر تحقیقات جدیدتر نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی، سازه‌ای چند بُعدی است که متشکل از مؤلفه‌های مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری است (Rashley & Christensen, 2006). مفهوم درگیری تحصیلی، به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد. همان‌طور که بیان شد درگیری تحصیلی، دربرگیرنده سه مؤلفه رفتاری، شناختی و عاطفی است (فرهادی و دیگران، ۱۳۹۵). درگیری رفتاری، شامل رفتارهای قابل‌مشاهده دانش‌آموزان، در برخورد با تکالیف است و مؤلفه‌های تلاش، پایداری و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. درگیری شناختی به انواع فرایندهای پردازش اشاره دارد که دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند. درگیری شناختی شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی است. درگیری عاطفی شامل سه مؤلفه احساس، ارزش و عاطفه است؛ برای مثال، مؤلفه ارزش، تکلیف باورهای دانش‌آموزان را در این مورد منعکس می‌کند که چرا مواد و مهارت‌هایی که یاد می‌گیرند مفید، مهم و جذاب‌اند (Wolters and Rosenthal, 2000).

از عواملی که می‌تواند به موفقیت در مدرسه و افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند خوش‌بینی تحصیلی^۱ است. سازه خوش‌بینی تحصیلی، به ایجاد محیط مثبت در مدرسه کمک می‌کند. به علاوه این محیط باعث ایجاد کارآمدی معلم و دانش‌آموز می‌شود. در مدارس با خوش‌بینی تحصیلی بالا، معلمان، دانش‌آموزان و والدین به یکدیگر اعتماد دارند. این اعتماد باعث ایجاد همدلی در میان آن‌ها می‌شود. نتایج تحقیقات انجام‌شده نشان می‌دهد که خوش‌بینی تحصیلی با کنترل انواع پیشینه دانش‌آموزان، تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی آنان دارد (قنبرلو و دیگران، ۱۳۹۴).

هوی و همکاران به این امر اشاره می‌کنند که سازه خوش‌بینی تحصیلی در طی زمان و بر پایه روانشناسی انسان‌مدار^۲، روانشناسی مثبت^۳ و با بهره‌گیری از بنیان‌های تئوریک شناخت اجتماعی، خودکارآمدی آلبرت بندورا،

¹ Academic Optimism

² Humanist Psychology

³ Positive Psychology

تئوری سرمایه اجتماعی کلمن در حوزه فرهنگ و جو سازمانی و همچنین مفهوم خوش‌بینی اکتسابی^۱ سلیگمن شکل گرفته است (Huey et al, 2006). پژوهش‌های گذشته نشان داده است که خوش‌بینی تحصیلی تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی و عزت نفس دانش‌آموزان دارد (Dato, 2018). از سوی دیگر، خوش‌بینی تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی بهتر و رضایت از زندگی دانش‌آموزان است (Rand et al, 2019) بعد از ارائه سازه خوش‌بینی تحصیلی مدرسه از سوی هوی و همکارانش، پژوهش‌های متعددی در مورد این سازه و تسری آن به حوزه فردی شکل گرفت. خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان حوزه جدیدی است که به وسیله اسچن موران^۲، بنکول، مایکل، و مور شکل گرفته است (Bankwell et al, 2013). این مفهوم که از سه مولفه تأکید تحصیلی دانش‌آموزان، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تشکیل شده است، یک باور مثبت در دانش‌آموزان است، مبنی بر اینکه آن‌ها قادر هستند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به معلمان و احساس هویت نسبت به مدرسه، زمینه پیشرفت تحصیلی خود را فراهم آورند. به طور خلاصه، خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان، تصویر غنی از عاملیت انسانی را به تصویر می‌کشد که رفتار دانش‌آموزان را از نظر ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری تبیین می‌کند (Woolfolk et al, 2008).

مطالعات نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های خوش‌بینی، بر بهبود سبک اسناد و کاهش افسردگی دختران دانش‌آموز تأثیر معناداری دارد (خداوردیان، ۱۳۷۴). بین خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد (Pamela, 2012؛ مرادی و دیگران، ۱۳۹۳)، بین خوش‌بینی تحصیلی و پیشرفت خواندن دانش‌آموزان، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد (Buell & Michael, 2012). بین سه مؤلفه خوش‌بینی تحصیلی (تأکید تحصیلی، خود کارآمدی و اعتماد) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد (Garvell & Kremgill, 2010; King Biol, 2010). کربای و دیپائولا (Karbai & DePaola, 2011)، در پژوهش خود با عنوان «خوش‌بینی تحصیلی و تعهد جمعی در مدارس شهری»، به این نتیجه رسیدند که در مدارس که در آن کارمندان آموزشی خوش‌بین هستند، دانش‌آموزان علی‌رغم وضعیت اقتصادی-اجتماعی پایین، می‌توانند به موفقیت دست پیدا کنند. همچنین آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که در چنین مدرسی گروه‌ها متعهد هستند و دانش‌آموزان تمایل قابل توجهی برای پیشرفت تحصیلی بیشتر دارند. هوی و همکارانش (Hoy and colleagues, 2006)، در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که ویژگی‌هایی چون کارآمدی جمعی، اعتماد معلمان به دانش‌آموزان و والدین آن‌ها و تأکید تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده‌هایی قوی، برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند. همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اگر محصلین درگیری تحصیلی بیشتری داشته باشند و سخت‌تر کار کنند بیشتر از تحصیل خود لذت می‌برند. هرچه دانش‌آموز نسبت به تحصیل و آموزش بدبین‌تر باشد، بیشتر در امر تحصیل غیرفعال بوده و درگیری تحصیلی پایین‌تری دارد (Gilbert et al, 2011). در همین راستا، میرو و ترنر تأکید می‌کنند که درگیر کردن دانش‌آموزان در یادگیری، نیاز به تجارب هیجانی مثبت دارد (Miro & Turner, 2012). بنابراین، با مرور مبانی نظری مفاهیم درگیری تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی می‌توان گفت که خوش‌بینی تحصیلی، یکی از عوامل مؤثر و تأثیرگذار بر میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است.

یکی دیگر از متغیرهای مهم روانشناختی که می‌تواند نقش مهمی در درگیری تحصیلی داشته باشد خودکارآمدی تحصیلی است. مفهوم خودکارآمدی به باورهای افراد درباره قابلیت‌ها و توانایی‌های افراد برای سازماندهی و انجام عمل خاص گفته می‌شود (Alghamdia, 2020). خودکارآمدی، در شکل‌گیری فرایندهای انگیزشی برای انجام عمل و رویارویی با مشکلات به فرد کمک می‌کند (Shen, 2018). به باور پاجارس و میلر^۴ خودکارآمدی و یافته‌های پژوهش‌های مرتبط با آن در زمینه‌های گسترده‌ای چون پزشکی، مطالعات اجتماعی، رسانه‌های همگانی، امور بازرگانی و سیاسی، روانشناسی، روانپزشکی و آموزش و پرورش کاربرد دارد (Pajares & Miller, 1997). خودکارآمدی، یکی از مفاهیم مورد تأکید در نظریه‌های یادگیری است. خودکارآمدی به قضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار گفته می‌شود. خودکارآمدی در دانش‌آموزان، به طور خاص، به معنی اطمینان در انجام

³ Tschannen-Moran

⁴ Pajares and Miller

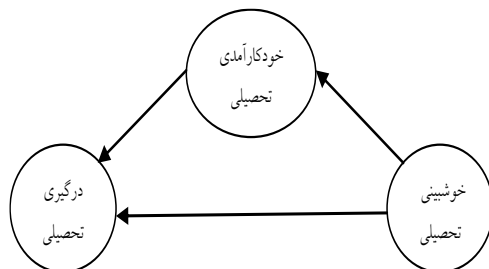
وظایف تحصیلی مانند خواندن کتاب، پاسخ به سوالات در کلاس و آمادگی برای آزمون است. یکی از حوزه‌های خودکارآمدی که رابطه آن با عملکرد تحصیلی بررسی شده است، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی است (Friesen, 2019). سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود؛ در نتیجه دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، سازگاری تحصیلی بهتری از خود نشان می‌دهند و راهبردهای یادگیری سودمندتری را به کار برده و در نهایت، کارکرد بهتری خواهند داشت (ثمره و خضری مقدم، ۱۳۹۵). در نظام بندورا، خودکارآمدی احساس شایستگی، کفایت و قابلیت کنارآمدن با زندگی است که برآورده کردن و حفظ معیارهای عملکرد، باعث افزایش آن می‌شود و ناکامی در برآوردن و حفظ این معیارها، آن را کاهش می‌دهد (Schultz and Schultz, 1998, translated by Seyed Mohammadi, 2011). خودکارآمدی باور فرد به تحقق بخشیدن منابع جسمی، عقلی و عاطفی مورد نیاز برای موفقیت، از طریق آموزش نظام‌دار تعریف شده است (Tam, 2000). اگرچه خودکارآمدی ابتدا به عنوان سازه‌ای حیطه‌ای ویژه مطرح شد، اما بعدها به‌عنوان سازه‌ی خودکارآمدی عمومی - که به اعتماد کلی فرد بر توانایی خود برای مقابله با موقعیت‌های مختلف اشاره دارد - نیز مطرح شده است (Chen et al, 2020).

دانش‌آموزان با احساس کارآمدی کمتر احتمال دارد که نیاز به کمک را نتیجه کمبود توانایی خود تفسیر کنند و تمایل دارند که به دفعات بیشتری کمک بخواهند. به‌طور تجربی ثابت شده است که سطح اعتماد یک دانش‌آموز به توانایی‌اش برای موفقیت تحصیلی، نشان‌دهنده عمق و کیفیت راهبردهای شناختی اوست (بندک و دیگران، ۱۳۹۳). به‌طور کلی محققان نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی و تغییرات و پیامدهای رفتاری، همبستگی بالایی با همدیگر دارند و خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده بسیار مهمی برای رفتار است (Pajares, 2002). از جمله راهبردهای افزایش خودکارآمدی می‌توان به تقویت رفتارهای مثبت و کمک کردن افراد برای رسیدن به هدف اشاره کرد (Fraser and Mahoney, 2010). افراد دارای باورهای خودکارآمدی قوی‌تر، در ارتباط با برطرف کردن مشکلات روانی، قادر به تغییر حالات روانی خود هستند، که کسب این متغیر به باورها و تلاش افراد بستگی دارد. همچنین خودکارآمدی، نقش میانجی در کاهش نشانه‌های افسردگی ایفا می‌کند و اضطراب و افسردگی افراد بالغ را می‌توان با افزایش و تقویت باورهای خودکارآمدی کاهش داد (Kim, 2002).

روشن است که اگر برآوردی از راهبردهای رویارویی افراد در برابر چالش‌های محیطی به دست آوریم در آن صورت، در پیش‌بینی چگونگی رویارویی دانش‌آموزان در برابر چالش‌های مختلف در طی دوران تحصیل موفق‌تر خواهیم بود. امروزه در بیشتر کشورها و به‌ویژه در ایران به مطالعات و تحقیقات مربوط به آموزش و پرورش نوجوانان، به‌خصوص در زمینه درگیری تحصیلی آنان نیاز فراوان احساس می‌شود، چراکه با توجه به تنوع عوامل اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی و روانی موثر بر فرایند تحصیل از یک طرف و تغییرات سریع اجتماعی از قبیل شبکه‌های اجتماعی که جامعه شاهد آن است و موجب دور شدن و عدم درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود از طرف دیگر، نیاز به پژوهش و تحقیقات جدید، بسیار ضروری به نظر می‌رسد.

در واقع، از آنجایی که کیفیت روابط معلم/دانش‌آموز، احساس تعلق، پذیرش، اهمیت و حمایت بین فردی در بافت کلاسی با تلاش، درگیری، علاقه به مدرسه و پیشرفت تحصیلی مرتبط است (Forer and Skinner, 2014) و واکنش معلمان به موفقیت و شکست دانش‌آموزان و سایر بازخوردهای عملکردی می‌تواند تأثیری قوی بر افزایش تلاش دانش‌آموزان داشته باشد. همچنین رابطه نزدیک و ایمن با معلم، منجر به مقابله بهتر دانش‌آموز با چالش‌های تحصیلی و اجتماعی می‌گردد (Ams and Archer, 1988) و در دانش‌آموزان نوعی خوش‌بینی (تحصیلی) ایجاد می‌کند که این خوش‌بینی به نوبه خود بر خودکارآمدی آنان در زمینه تحصیل تأثیر می‌گذارد. چنان‌که مطالعات تجربی تأیید می‌کنند که هیجانات خوشایند به صورت مثبتی با یادگیری، انگیزش تلاش‌های خودتنظیم‌شده، مدیریت بر منابع شناختی و عملکرد در ارتباط است (Pekron, 2006; Pekron et al, 2002; Ashby, Eisen & Turken, 1999). از سوی دیگر، مطالعات نشان داده که یکی از عوامل موثر برای تعیین اهداف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نگرش آن‌ها در مورد

تحصیل و مدرسه است، به طوری که اگر دانش‌آموزان احساس کنند که مدرسه (یا معلم) قادر است فرایند یادگیری را تسهیل کند، رضایت بیشتری از یادگیری خواهند داشت (ذبیحی حصاری، ۱۳۹۱). این نوع نگرش خوش‌بینانه نه تنها بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد، بلکه با افزایش خودکارآمدی تحصیلی نیز مرتبط است (Eva et al, 2008). از سوی دیگر، مطالعات نشان داده‌اند که تغییرات در خودکارآمدی، تأثیر معناداری بر تغییرات شناختی و انگیزشی (یعنی درگیری) و نیز رفتار دارد. به طور خاص یافته‌ها حاکی از آن است که تغییر (کاهش یا افزایش) میزان خودکارآمدی دانشجویان، با تغییر (کاهش یا افزایش) در درگیری و عملکرد آن‌ها در تکلیف مرتبط است (O'Neill et al, 2013). میزان درگیری دانش‌آموزان در راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با باورهای ارزشی و انتظاری آن‌ها مرتبط است (Malmiori, 2006)، چنان‌که ادراک دانش‌آموزان از شایستگی تحصیلی، عملکرد تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Gomara & Arsenio, 2002) و خودپنداره تحصیلی به پیامدهای تحصیلی به‌ویژه نمرات مدرسه‌ای می‌انجامد (Marjoribanks & Mbuya, 2001). بنابراین، هدف از این مطالعه بررسی مدل مفهومی زیر، یعنی نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در رابطه میان خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی آنان بود (نمودار ۱).



نمودار ۱: مدل مورد مطالعه. نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی

روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات همبستگی بود، به طوری که در این مطالعه به بررسی نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر شیراز پرداخته شده است. جامعه آماری پژوهش در برگیرنده تمامی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر شیراز بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در مدارس ابتدایی این شهر مشغول به تحصیل بودند (تعداد جامعه آماری برابر با ۳۵۰۰ نفر بود). حجم نمونه مورد نیاز طبق فرمول کوکران برابر با ۳۸۲ نفر بود، بنابراین تعداد ۴۰۱ نفر (۰/۷۷ = انحراف استاندارد، ۱۲/۲۶ = میانگین سنی) از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش، با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند. واحد نمونه‌گیری کلاس درس بود و سعی شد ترکیب نمونه از نظر متغیرهای جنسیت، پایه تحصیلی و ناحیه، متناسب با ترکیب جامعه باشد.

ابزارهای پژوهش

- پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی: پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموز را اسچنموران و همکاران^۱ (۲۰۱۳)، ساخته‌اند و دارای ۲۸ گویه است. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس تأکید تحصیلی دانش‌آموزان (۸ گویه)، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۱۰ گویه) و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه (۱۰ گویه) است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است (۱ = خیلی کم تا ۵ = خیلی زیاد). روایی و پایایی پرسشنامه نیز در پژوهش اسچنموران و همکاران (۲۰۱۳)، برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها، ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۷ به دست آمد که نشان از مطلوب بودن پایایی پرسشنامه دارد. پایایی پرسشنامه در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۳) برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ

^۱ Tschannen-Moran

استفاده شد. مقدار ضریب آلفا برای ابعاد اعتماد معلم ۰/۹۳، تأکید تحصیلی ۰/۸۲، هویت مدرسه ۰/۷۶ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ به دست آمد.

- **پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی:** پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را زازاکووا^۱ و همکاران (۲۰۰۵) ساخته‌اند. شکری و همکاران این پرسشنامه (۱۳۹۰) را اعتباریابی کرده‌اند. پرسشنامه دارای ۲۷ گویه است. این پرسشنامه دارای چهار خرده‌مقیاس اطمینان به عملکرد تحصیلی در کلاس (۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۲)، اطمینان به عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس (۱، ۳، ۴، ۵، ۱۵، ۱۷، ۲۵، ۲۷) اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در مدرسه (۲، ۷، ۲۰، ۲۱، ۲۳، ۲۶)، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در بیرون از مدرسه (۱۲، ۱۴، ۱۹، ۲۴) است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است (۱= خیلی کم تا ۵= خیلی زیاد). پایایی پرسشنامه در پژوهش شکری و همکاران (۱۳۹۰) برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب برابر ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۷۳ و برای کل ابزار ۰/۸۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفا برای بعد اطمینان به عملکرد تحصیلی در کلاس درس ۰/۸۴، برای بعد اطمینان به عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس ۰/۷۸، برای بعد تعامل با دیگران در مدرسه ۰/۷۷، برای بعد تعامل با دیگران در بیرون از مدرسه ۰/۶۳ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ بود.

- **پرسشنامه درگیری تحصیلی:** پرسشنامه درگیری تحصیلی را در سال ۱۳۹۱ زرنگ^۲ معرفی کرد. زرنگ (۱۳۹۱) در پژوهش خود برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده کرد؛ بدین صورت که ابتدا مولفه‌های درگیری تحصیلی، درگیری شناختی، درگیری انگیزشی، درگیری رفتاری و گویه‌های متناسب با آن‌ها که ۴۵ گویه بود و از مبانی نظری (مدل نظری لینن برینک و پینتریج^۳) استخراج شد و پس از اینکه با افراد صاحب‌نظر مصاحبه انجام شد به ۴۱ گویه تقلیل یافت و بعد براساس گویه‌ها، عباراتی تنظیم و در یک مطالعه مقدماتی، پرسشنامه‌ای با ۳۸ گویه اجرا شد. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است (۱= خیلی کم تا ۵= خیلی زیاد). مولفه‌های پرسشنامه عبارت‌اند از (۱) درگیری شناختی (سوالات: ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۹-۱۰-۱۳-۱۴-۱۷-۱۸-۲۱-۲۲-۲۵-۲۶-۲۹-۳۰-۳۳-۳۴-۳۷)؛ (۲) درگیری انگیزشی (سوالات: ۳-۷-۱۱-۱۵-۱۹-۲۳-۲۷-۲۸-۳۱-۳۵)؛ و (۳) درگیری رفتاری (سوالات: ۴-۸-۱۲-۱۶-۳۸-۳۶-۳۲-۲۴-۲۰). روایی پرسشنامه درگیری تحصیلی از طریق روایی صوری و محتوایی به شیوه داوری تخصصی و از حیث انطباق با بنیان نظری آن به‌وسیله ۳ تن از متخصصان روانشناسی تربیتی تأیید شد؛ به این صورت که مولفه‌های درگیری تحصیلی از بنیان‌های نظری استخراج و برای هر مولفه عبارتهایی تنظیم شد. سپس با اجرای یک آزمون مقدماتی برای پرسشنامه درگیری تحصیلی به وسیله آزمون آلفای کرونباخ پایایی کل پرسشنامه در مرحله مقدماتی با ۳۸ سوال، ۹۲ درصد به دست آمد. همسانی درونی خرده‌مقیاس‌های درگیری شناختی ۸۴ درصد، درگیری رفتاری ۷۶ درصد و درگیری انگیزشی ۸۶ درصد است. همچنین پایایی کل پرسشنامه در مرحله نهایی با ۳۸ سوال ۹۰ درصد به دست آمد و همسانی درونی خرده‌مقیاس‌های درگیری شناختی با ۸۳ درصد، درگیری رفتاری ۷۳ درصد و درگیری رفتاری ۸۰ درصد است که در حد مطلوب و قابل قبول قرار دارند. بنابراین پرسشنامه درگیری تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های آن، از ثبات درونی مطلوب و قابل قبولی برخوردار است. محقق در پایان برای تکمیل روایی پرسشنامه و سنجش روایی سازه‌ای، از تحلیل عاملی تأییدی در نرم افزار lisrel استفاده کرد. طبق نتایج به‌دست‌آمده و با توجه به شاخص‌های اصلی (خی دو برای ۲۲۸۷/۹۹ درجه آزادی برابر با ۶۲۸، ریشه میانگین مجذورات تقریباً با RMSEA برابر با ۸۲ درصد و یا ۵ درصد $RMSEA <$ و همچنین با توجه به میزان شاخص‌های برازندگی ۳ عامل ۳۸ گویه پرسشنامه مطابق با مدل لینن برینک و پینتریج به تأیید رسید و مشخص شد که مولفه‌ها و

² Zajacova

³ Zarang

³ Linn Brink and Pintrich

عبارات این پرسشنامه از بارعاملی مناسبی برخوردار هستند (زرنگ، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی پرسشنامه درگیری تحصیلی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار ضریب آلفا برای درگیری شناختی ۰/۹۳، درگیری انگیزشی ۰/۸۴، درگیری رفتاری ۰/۸۴ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۶ به دست آمد.

روش اجرای پژوهش

پس از تعیین عنوان پژوهش و جمع‌آوری مطالب لازم از منابع مختلف، پرسشنامه‌های مناسب جهت انجام پژوهش انتخاب شد. سپس حجم نمونه مشخص، و پس از اخذ مجوزهای لازم و انتخاب نمونه از جامعه آماری، پرسشنامه‌ها در اختیار افراد نمونه قرار داده شد و مورد آزمون قرار گرفتند. پیش از اجرای پژوهش به منظور رعایت اخلاق پژوهش، داوطلبانه بودن شرکت در تحقیق، عدم درج اطلاعات شخصی و محرمانه بودن اطلاعات به دانش‌آموزان توضیح داده شد. پس از جمع‌آوری اطلاعات حاصل از پرسشنامه‌ها، آزمون‌های آماری مربوط انجام شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی، از فراوانی و درصد و میانگین و انحراف استاندارد برای توصیف متغیرهای مورد مطالعه و جمعیت‌شناختی استفاده شد. در سطح استنباطی، علاوه بر ماتریس همبستگی متغیرها، از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد؛ بدین صورت که متغیر خوش‌بینی تحصیلی به عنوان متغیر برون‌زا، خودکارآمدی به عنوان متغیر واسطه و درگیری تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زا وارد تحلیل شدند. پیش از انجام مدل معادلات ساختاری، مدل اندازه‌گیری متغیرها نیز بررسی و تایید شد. جهت انجام تحلیل‌ها از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ فراوانی و درصد دانش‌آموزان را بر حسب جنسیت، توزیع در نواحی چهارگانه و نیز در مدارس مختلف نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، ۴۷/۶۳ درصد دانش‌آموزان، پسر و ۵۲/۳۷ درصد دختر بوده‌اند. ۳۰/۴۲ درصد دانش‌آموزان در ناحیه یک، ۲۵/۴۴ درصد دانش‌آموزان در ناحیه دو، ۱۸/۲۰ درصد دانش‌آموزان در ناحیه سه و ۲۵/۹۴ درصد دانش‌آموزان در ناحیه چهار مشغول به تحصیل بوده‌اند. ۸۲/۲۱ درصد دانش‌آموزان در مدارس دولتی و ۱۷/۷۹ درصد در مدارس غیر انتفاعی مشغول به تحصیل بوده‌اند.

جدول ۱. توصیف فراوانی و درصد دانش‌آموزان بر اساس جنسیت و پراکندگی

جنسیت	فراوانی	درصد
پسر	۱۹۱	۴۷/۶۳
دختر	۲۱۰	۵۲/۳۷
کل	۴۰۱	۱۰۰
نواحی		
یک	۱۲۲	۳۰/۴۲
دو	۱۰۲	۲۵/۴۴
سه	۷۳	۱۸/۲۰
چهار	۱۰۴	۲۵/۹۴
کل	۴۰۱	۱۰۰
مدارس		
دولتی	۳۲۸	۸۱/۱۸
مدارس شاهد	۵۱	۱۲/۷
غیر انتفاعی	۲۲	۵/۵
کل	۴۰۱	۱۰۰

جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای سن، ابعاد خوش‌بینی تحصیلی، ابعاد خودکارآمدی و ابعاد درگیری تحصیلی را نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول مذکور مشاهده می‌شود، میانگین سن دانش‌آموزان پسر ۱۲/۲ و میانگین سن دانش‌آموزان دختر ۱۲/۳۳ سال بود. همچنین میانگین دانش‌آموزان دختر در ابعاد خوش‌بینی تحصیلی، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی بالاتر از میانگین دانش‌آموزان پسر بود.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های متغیرهای مورد پژوهش به تفکیک جنسیت

متغیر	پسر		دختر		کل	
	\bar{X}	SD	N	SD	\bar{X}	N
سن	۱۲/۲	۰/۷۴	۱۸۸	۰/۷۱	۱۲/۲۶	۲۰۸
اعتماد به معلم	۲۹/۲۶	۹/۲۵	۱۹۱	۸/۷۷	۳۰/۸۲	۲۱۰
تأکید تحصیلی	۲۵/۶۹	۶/۱۲	۱۹۱	۵/۶۸	۲۶/۶۶	۲۱۰
احساس هویت	۳۰/۲۰	۶/۸۹	۱۹۱	۶/۸۹	۲۱/۲۳	۲۱۰
اطمینان به عملکرد تحصیلی در کلاس	۳۰/۵۹	۶/۷۰	۱۹۱	۵/۹۰	۳۱/۵۱	۲۱۰
اطمینان به عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس	۲۴/۴۹	۶/۱۶	۱۹۱	۵/۳۸	۲- ۲۵/۳۷	۲۱۰
اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در مدرسه	۱۷/۹۷	۴/۷۰	۱۹۱	۴/۲۲	۱۸/۷۳	۲۱۰
اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در بیرون از مدرسه	۹/۴۹	۲/۴۵	۱۹۱	۲/۵۰	۹/۶۰	۲۱۰
درگیری شناختی	۶۱/۰۲	۱۵/۲۰	۱۹۱	۱۳/۴۸	۶۲/۳۶	۲۱۰
درگیری انگیزشی	۳۰/۳۶	۷/۷۵	۱۹۱	۶/۹۰	۳۱/۲۵	۲۱۰
درگیری رفتاری	۲۸/۹۲	۷/۴۹	۱۹۱	۶/۵۶	۲۹/۸۸	۲۱۰

= تعداد آزمودنی‌ها N = انحراف استاندارد و SD = میانگین، \bar{X}

به منظور انجام یک بررسی مقدماتی از رابطه بین متغیرها، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد که تمامی متغیرهای مورد مطالعه با یکدیگر رابطه مثبت و معنادار داشتند.

جدول ۳: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

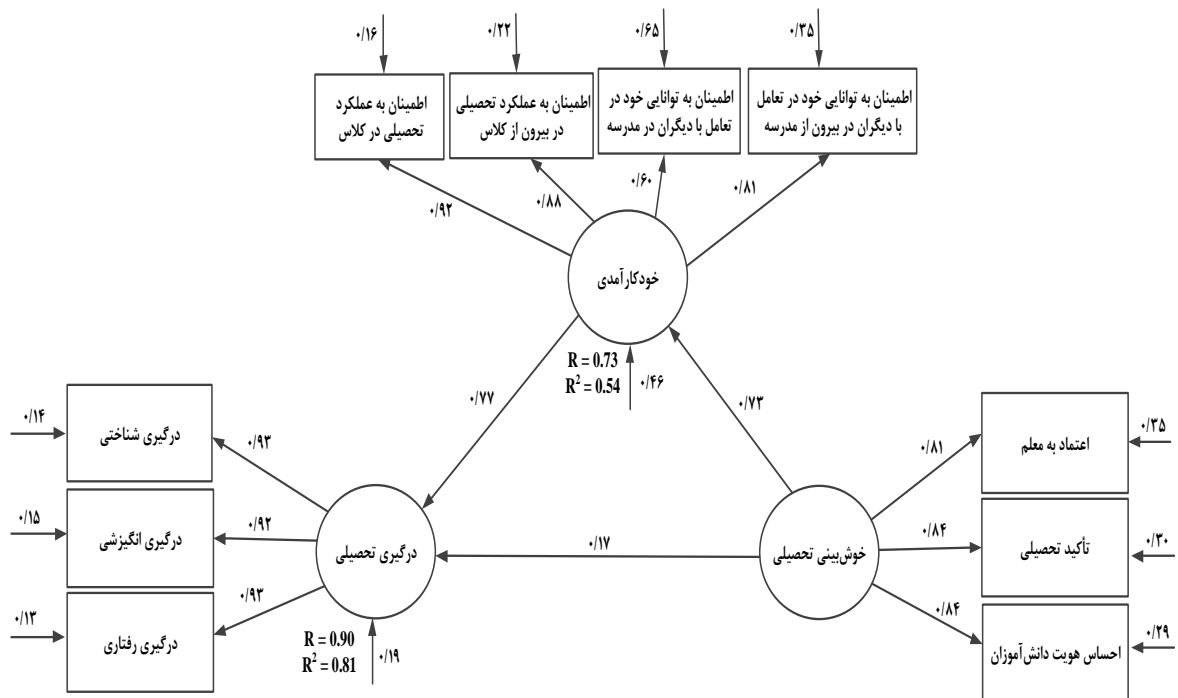
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. سن	۱										
۲. اعتماد به معلم	۰/۳۱**	۱									
۳. تأکید تحصیلی	۰/۳۳**	۰/۶۷**	۱								
۴. احساس هویت	۰/۲۴**	۰/۶۶**	۰/۶۸**	۱							
۵. اطمینان به عملکرد تحصیلی در کلاس	۰/۲۸**	۰/۴۷**	۰/۵۱**	۰/۵۲**	۱						
۶. اطمینان به عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس	۰/۱۹**	۰/۵۳**	۰/۵۶**	۰/۵۴**	۰/۷۹**	۱					
۷. اطمینان به توانایی خود در تعامل	۰/۱۲*	۰/۳۳**	۰/۳۸**	۰/۴۷**	۰/۴۸**	۰/۴۸**	۱				

۱	۰/۴۰**	۰/۶۸**	۰/۷۶**	۰/۴۴**	۰/۴۱**	۰/۳۹**	۰/۱۸**	۸. اطمینان به عملکرد خود در تعامل
۱	۰/۶۵**	۰/۵۰**	۰/۷۲**	۰/۷۴**	۰/۵۳**	۰/۴۳**	۰/۲۱**	۹. درگیری شناختی
۱	۰/۸۵**	۰/۶۳**	۰/۵۱**	۰/۷۱**	۰/۷۲**	۰/۵۳**	۰/۴۴**	۱۰. درگیری انگیزشی
۱	۰/۸۵**	۰/۶۵**	۰/۴۶**	۰/۷۱**	۰/۷۴**	۰/۵۷**	۰/۵۰**	۱۱. درگیری رفتاری

** P < 0 /01 * P < 0 /05

بررسی مدل پیشنهادی پژوهش

بررسی فرضیه‌های پژوهش با استفاده از معادله ساختاری به روش برآورد درست‌نمایی بیشینه^۱ صورت گرفت، بدین صورت که ابعاد متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی به عنوان نشانگر در نظر گرفته شده و متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی به عنوان متغیر مکنون لحاظ شدند. متغیر خوش‌بینی تحصیلی به عنوان متغیر برون‌زا، متغیر خودکارآمدی به عنوان متغیر واسطه و متغیر درگیری تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زا در نظر گرفته شدند. جهت بررسی معنی‌داری ضرائب مسیرهای غیرمستقیم مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش خودگردان^۲ با ۵۰۰ بار بازنمونه‌گیری^۳ انجام شد. همان‌گونه که در مدل فوق مشاهده می‌شود، خوش‌بینی تحصیلی، پیش‌بین مثبت و معنی‌داری برای خودکارآمدی دانش‌آموزان است. همچنین خوش‌بینی تحصیلی، پیش‌بین مثبت و معنی‌داری برای درگیری تحصیلی است. متغیرهای پیش‌بین ۵۴ درصد از واریانس خودکارآمدی و ۸۱ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کردند.



نمودار ۲: نمودار مدل پژوهش

¹ Maximum likelihood estimation method

² Bootstaping

³ Resampling

جدول ۴ ضرائب غیراستاندارد، استاندارد، مقدار بحرانی و سطح معنی‌داری مدل ساختاری برای پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و با نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. همان‌گونه که جدول مذکور نشان داده شده است، خوش‌بینی تحصیلی پیش‌بین مثبت و معنی‌دار خودکارآمدی تحصیلی ($p = 0/0001$)، $\beta = 0/73$ ، و درگیری تحصیلی ($\beta = 0/17$ ، $p = 0/001$) بود. خودکارآمدی تحصیلی نیز به طور مثبت معنادار بر درگیری تحصیلی تاثیر داشت ($\beta = 0/77$ ، $p = 0/0001$).

جدول ۴: ضرائب مسیر بین متغیرهای مورد پژوهش

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	B	β	S.E	C.R	P
خوش‌بینی	خودکارآمدی	0/59	0/73	0/04	13/55	0/0001
خوش‌بینی	درگیری تحصیلی	0/16	0/17	0/05	3/43	0/001
خودکارآمدی	درگیری تحصیلی	0/86	0/77	0/06	14/31	0/0001

جدول ۵ مقادیر استاندارد تأثیرات مستقیم، غیرمستقیم و مجموع تأثیرات متغیرهای موجود در مدل پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول مذکور مشاهده می‌شود، از بین متغیرهای پیش‌بین، خوش‌بینی تحصیلی، بیشترین تأثیر را بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر شیراز داشت. خوش‌بینی تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم ($\beta = 0/57$ ، $p = 0/004$) از طریق خودکارآمدی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار بود؛ به‌گونه‌ای که در مجموع به میزان 0/74 بر درگیری تحصیلی تأثیر داشت. در واقع، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در رابطه بین خوش‌بینی و درگیری تحصیلی آنان نقش واسطه‌ای داشت.

جدول ۵: تأثیرات مستقیم، غیر مستقیم و مجموع تأثیرات مدل پژوهش

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	مجموع اثرات
خوش‌بینی تحصیلی	خودکارآمدی	0/73	-	0/73
خوش‌بینی تحصیلی	درگیری تحصیلی	0/17	0/57	0/74
خودکارآمدی	درگیری تحصیلی	0/77	-	0/77

بررسی شاخص‌های برازش مدل

به منظور بررسی میزان انطباق مدل پیشنهادی با داده‌های گردآوری شده، شاخص‌های برازش مدل مورد محاسبه و واری قرار گرفتند. جدول ۶ شاخص‌های برازش مدل را نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول مذکور مشاهده می‌شود، کلیه شاخص‌های مدل از برازش خوبی برخوردارند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت مدل از برازش مطلوب برخوردار است.

جدول ۶: شاخص‌های برازش مدل

χ^2	Df	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	TLI	CFI
71/47	30	2/38	0/06	0/96	0/93	0/98	0/99

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر شیراز، بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و با واسطه‌گری خودکارآمدی بود. نتایج نشان داد که خوش‌بینی تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم با واسطه‌گری خودکارآمدی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشت. در زیر به تبیین هر یک از مسیرهای مدل پیشنهادی تحقیق پرداخته شده است.

همان‌گونه که نتایج مدل پژوهش نشان داد خوش‌بینی تحصیلی پیش‌بین مثبت و معنی‌دار خودکارآمدی دانش‌آموزان بود؛ به عبارت دیگر با افزایش خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان، میزان خودکارآمدی آن‌ها افزایش می‌یابد. ضریب استاندارد بین

خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان ۰/۷۳ بود که حاکی از رابطه قوی بین دو متغیر بود. پژوهش حاضر از نظر ارتباط بین خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی با پژوهش انجام شده به‌وسیله حامدی نصاب اصغری و آیتی (۱۳۹۳) همسو بود. یافته‌های پژوهش حامدی نسب و عسگری (۱۳۹۷) حاکی از وجود رابطه مثبت بین ابعاد خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بود.

اسچنموران و همکاران (Eschenmoran et al, 2013) سه ویژگی تشکیل دهنده خوش‌بینی تحصیلی را شامل اعتماد به معلم، تأکید تحصیلی و احساس هویت و تعلق نسبت به مدرسه می‌دانند. احساس تعلق یا هویت در مدرسه، زمانی حاصل می‌شود که دانش‌آموزان بر این باور باشند که عضو مقبول، ارزشمند و مورد احترام از جامعه مدرسه محسوب می‌شوند و مورد حمایت و احترام مسئولان آموزشی مدرسه (نظیر معلمان، مشاوران و مربیان) قرار می‌گیرند (Eva, McMahon & Farlow, 2008). تمامی این سه مؤلفه خوش‌بینی تحصیلی، ارتباط نزدیکی با محیط مدرسه دارند. به رغم اینکه در مورد رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی، پژوهش‌چندانی انجام نشده است، اما شواهد نشان می‌دهد که محیط مدرسه می‌تواند بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد؛ به عنوان مثال، نقش دائمی، تحریری و ظرف‌قندی (۱۳۹۵) نشان دادند که رابطه مثبت بین محیط کلاس و خودکارآمدی دانش‌آموزان بود. دورمن و ادامز (Dorman and Adams, 2004) نیز دریافتند که محیط کلاسی بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیرگذار است. از بین مؤلفه‌های محیط کار، ابعاد برابری، تکلیف محوری و حمایت معلم، مهمترین پیش‌بین‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بودند. هانکه^۱ (۲۰۱۳) نیز در بررسی دانش‌آموزان کره‌ای و آمریکایی دریافت که بین محیط یادگیری و خودکارآمدی ریاضی دانش‌آموزان، ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد. یافته‌ها، مؤید وجود ارتباط بین محیط کلاسی مثبت و نگرش‌های مثبت دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی آنان است. از طرف دیگر، خوش‌بینی تحصیلی در مدارسی بالاتر است که در آن‌ها، موفقیت تحصیلی ارج نهاده می‌شود و دانش‌آموزان تلاش می‌کنند جایگاه تحصیلی خود را ارتقا دهند. مدرسه در رابطه با امر یادگیری جدی است و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان به چالش کشیده می‌شود. معلمان همواره آماده کمک کردن هستند و برای بحث و تبادل نظر در دسترس دانش‌آموزان قرار دارند. دانش‌آموزان می‌توانند به معلم خود اعتماد کنند و معلمان خود را نسبت به دانش‌آموزان متعهد می‌دانند. آن‌ها با صداقت به دانش‌آموزان گوش می‌دهند (حامدی نسب، عسگری، ۱۳۹۷). از این‌رو، داشتن نگرش مثبت و خوش‌بین بودن نسبت به محیط مدرسه، معلم، کلاس‌ها و فضای حاکم بر مدرسه می‌تواند این باور را در دانش‌آموزان ایجاد نماید که می‌توانند در سایه این محیط به اهداف تحصیلی خود دست یابند.

از دیگر نتایج این بود که خودکارآمدی پیش‌بین مثبت و معنی‌دار درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بود؛ به عبارت دیگر، با افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، میزان درگیری تحصیلی آن‌ها افزایش می‌یابد. ضریب استاندارد بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ۰/۷۷ بود که حاکی از رابطه قوی بین دو متغیر بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های برسو و همکاران (Berso et al, 2011)، اونیل، شافلی، لی‌بلن (O'Neill, Schafley, LeBlin, 2013)، شانک و مولن (Shank & Mullen, 2012) و سلطانی مجد و همکاران (۱۳۹۳) همسو است که نشان داد خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مثبت و معنی‌داری با درگیری تحصیلی دارد.

در پژوهش‌های روان‌شناختی و تربیتی، معلوم شده است که خودکارآمدی یکی از پیش‌بین‌های باثبات پیامدهای رفتاری در مقایسه با هر سازه انگیزشی دیگر است؛ زیرا هر عامل بیرونی یا درونی تأثیرگذار بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، به باور بنیادین آن‌ها مبنی بر اینکه قادرند با استفاده از عملکرد خود به اهداف مورد نظرشان دست یابند، بستگی دارد (Berso et al, 2011). کالینز (Callins, 1982) نشان داده است در شرایط توانایی یکسان، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، خیلی زودتر راهبردهای اشتباه حل مسئله را کنار می‌گذارند. وقتی مسئله‌ای را اشتباه حل می‌کنند، مجدداً بر روی آن وقت گذاشته و عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند. همچنین نگرش نسبت به درس ریاضی با خودکارآمدی ریاضی بهتر پیش‌بینی می‌شد تا عملکرد واقعی ریاضی. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد، عملکرد ضعیف همیشه نشانگر نداشتن مهارت‌ها و توانایی‌های مورد نیاز نیست، بلکه گاهی ممکن است افراد مهارت‌های لازم را

¹ Hanke

داشته باشند اما احساس خودکارآمدی در کاربرد صحیح آن را نداشته باشند (Bandura, 1993). اونیل و همکاران (O'Neill, Schafley, LeBlin, 2013) در مطالعه‌ای به بررسی ارتباط بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی با استفاده از روش‌های همبستگی و آزمایشی در دانشجویان دانشگاه پرداخته‌اند. نتایج پژوهش، همسو با نظریه اجتماعی شناختی بندورا بود که در آن تغییرات در خودکارآمدی، تأثیر معنی‌داری بر تغییرات شناختی و انگیزشی (یعنی درگیری) و نیز رفتار داشت. به‌طور خاص، یافته‌ها حاکی از آن بود که تغییر (کاهش یا افزایش) میزان خودکارآمدی دانشجویان، با تغییر (کاهش یا افزایش) در درگیری و عملکرد آن‌ها در تکلیف مرتبط بود.

همچنین در تبیین رابطه بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی می‌توان گفت به عقیده بندورا (Bandura, 1997)، بخش عمده رفتار آدمی هدفمند است و از طریق آینده‌نگری و تجسم اهداف ذهنی جهت داده می‌شود. تعیین اهداف شخصی تحت تأثیر ارزیابی‌های شخص از توانایی‌های خود قرار می‌گیرد. هر چقدر خودکارآمدی شخص قوی‌تر باشد، اهداف چالش‌برانگیزتری برای خود انتخاب می‌کند و نسبت به آن تعهد بیشتری خواهد داشت. در واقع، اغلب اعمال ابتدا در ذهن شکل داده می‌شوند. باورهای خودکارآمدی، انتظارات افراد را از آنچه که در آینده به دست خواهند آورد تحت تأثیر قرار می‌دهد. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، اغلب به انتظار موفقیت در آینده هستند که تجسم آن موجب هدایت فعالیت‌ها و حمایت از عملکرد آن‌ها می‌شود. اما کسانی که نسبت به خودکارآمدی خود تردید دارند اغلب شکست را مجسم می‌کنند و بر چیزهایی تمرکز می‌کنند که می‌توانند موجب انتخاب مسیر اشتباه شوند. دستیابی به موفقیت زمانی که در حال جنگ با تردید نسبت به خود هستیم، مشکل است (Bandura, 1993).

از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان می‌دهند خودکارآمدی می‌تواند درگیری تحصیلی را افزایش دهد؛ زیرا موجب تمایل بیشتر به صرف انرژی و تلاش برای کامل کردن تکلیف ارائه شده می‌شود و بنابراین موجب درگیری در تکلیف و جذب در آن می‌شود (O'Neill, Schafley, LeBlin, 2013). دانش‌آموزان کارآمد بیشتر محتمل است که با تعیین اهداف، انگیزش خود را تنظیم نمایند و بنابراین بیشتر محتمل است که درگیری تحصیلی بالایی نشان دهند. پیشروی به سمت اهداف، عامل اصلی تعیین‌کننده میزان درگیری است. دانش‌آموزان وقتی در مورد دستیابی به اهداف مطلوب فکر می‌کنند، احساس خوبی پیدا می‌کنند. داشتن اهداف معنی‌دار و برنامه برای دنبال کردن آن اهداف به سطح بالاتری از درگیری در تکالیف منجر می‌شود (اونیل و همکاران، ۲۰۱۳). خودکارآمدی در همه مراحل درگیری تحصیلی نقش دارد. قبل از شروع انجام تکلیف یادگیری، دانش‌آموزان یک حسی از خودکارآمدی دارند. وقتی کار بر روی تکلیف را ادامه می‌دهند و پیشرفت خود به سمت اهداف را مشاهده می‌کنند، خودکارآمدی آن‌ها افزایش می‌یابد. خودکارآمدی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا انگیزه خود را حفظ کنند و در فعالیت‌های یادگیری درگیر بمانند. دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی می‌کنند، اما پیشرفت خود به سمت اهداف را ناکافی می‌بینند، سعی می‌کنند راهبردهای خود را تغییر دهند تا یادگیری خود را بهبود بخشند. چنین اصلاحاتی موجب افزایش درگیری در یادگیری می‌شود (Shank and Mullen, 2012).

بنابراین خودکارآمدی از طریق فرایندهای تنظیمی شناختی و عاطفی بر درگیری تحصیلی تأثیرگذار است. در سطح شناختی، خودکارآمدی باعث می‌شود افراد اهداف چالش‌برانگیزی برای خود انتخاب کرده و با استفاده از راهبردهای مناسب خودتنظیمی، در راستای دستیابی به اهداف تلاش کنند و به ارزیابی میزان پیشرفت خود پرداخته و اشکالات احتمالی موجود را مرتفع سازند. به لحاظ عاطفی، خودکارآمدی موجب افزایش علاقه و توجه به تکلیف می‌شود و عواطف منفی دانش‌آموزان نظیر اضطراب و استرس را کاهش می‌دهد. بنابراین وجود رابطه بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد. مدل معادلات ساختاری نشان داد که خوش‌بینی تحصیلی هم به‌صورت مستقیم و هم به‌صورت غیرمستقیم (با واسطه‌گری یا از طریق خودکارآمدی) با درگیری تحصیلی رابطه مثبت داشت. خودکارآمدی به عنوان یک واسطه نسبتاً قوی در رابطه بین خوش‌بینی و درگیری عمل کرد و مقدار ضریب مسیر غیرمستقیم رابطه بین خوش‌بینی و درگیری ۰/۵۶ بود. با این حال، خودکارآمدی واسطه کامل رابطه بین خوش‌بینی و درگیری تحصیلی نبود، بلکه تاحدی یا بخشی از تأثیر خوش‌بینی بر درگیری به صورت مستقیم اعمال می‌شد که مقدار استاندارد آن ۰/۱۶ بود. هر چند در مورد رابطه خوش‌بینی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی پژوهشی مشاهده نگردید، اما پژوهش حاضر را می‌توان با نتایج پژوهش حامدی نصاب و همکاران (۲۰۱۵) همسو دانست که در آن خودکارآمدی توانست در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی و انگیزش، نقش واسطه‌ای

داشته باشد.

کانل و ولبورن (Connell and Welborn, 1991; quoted by Bardbar and Yousefi, 2015) که از پیشگامان نظریه‌پردازی در حوزه‌ی درگیری تحصیلی هستند، در مدل فرایندهای نظام خود مطرح کرده‌اند که ویژگی‌های محیطی، به واسطه‌ی فرایندهای نظام، خوددرگیری تحصیلی را تبیین می‌کند. فرایندهای نظام خود به صورت مجموعه‌ای از فرایندهای ارزیابی در نظر گرفته می‌شود که از طریق آن‌ها، شخص موقعیت خود را در بافتی خاص ارزیابی می‌کند. بنابراین، می‌توان خودکارآمدی را هم به عنوان بخشی از فرایندهای موجود در نظام خود در نظر گرفت که در آن شخص به ارزیابی از توانایی‌های خود می‌پردازد. به عبارت دیگر محیط مدرسه یا نگرش بد/خوبی که دانش‌آموز دارد (برای مثال، خوش‌بینی) از طریق تأثیرگذاری بر ارزیابی‌های افراد از توانایی خود، بر میزان درگیری تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. از سوی دیگر، از نظر بندورا، کارکرد آدمی را تنها با در نظر گرفتن تأثیر متقابل بافت اجتماعی/فرهنگی، عوامل شخصی و رفتار می‌توان تبیین نمود (Bandura, 1986 cited in Hampton and Massen, 2003). خوش‌بینی تحصیلی به ویژگی‌های محیط مدرسه نظیر حمایت معلم، تأکید تحصیلی در محیط مدرسه و احساس تعلق و هویت مدرسه اشاره دارد که می‌تواند به طرق متعدد مورد اشاره در نظریه بندورا (عملکرد، یادگیری جانشینی، اقلان عملکردی و حالات هیجانی و فیزیولوژیک؛ Bandura, 1986 cited in Hampton and Massen, 2003) بر خودکارآمدی تأثیرگذار باشند. از آنجا که خودکارآمدی یکی از پیش‌بین‌های معتبر درگیری تحصیلی و دیگر سازه‌های انگیزشی (Berso et al, 2011) است، بنابراین تأثیر خوش‌بینی تحصیلی بر درگیری را واسطه‌گری می‌کند. مدرسی که در آن‌ها میزان خوش‌بینی تحصیلی بالا است، ضمن برانگیختن دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف متعالی، الگوهای موفق در اختیار آن‌ها قرار می‌دهند و از تلاش‌های دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف حمایت کرده و عملکرد مثبت آن‌ها را مورد تشویق قرار می‌دهند. همچنین مدارس دارای خوش‌بینی تحصیلی بالا، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا نسبت به محیط مدرسه احساس تعلق نموده و در آن از امنیت روانی لازم برای پیشرفت برخوردار باشند. از این رو دانش‌آموزان این مدارس خودکارآمدی بیشتری داشته و به تبع آن، از درگیری تحصیلی بیشتری برخوردارند. با این حال یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که خودکارآمدی هر چند بخش عمده‌ای از تأثیر خوش‌بینی تحصیلی بر درگیری را واسطه‌گری می‌کند، اما خوش‌بینی تحصیلی به صورت مستقیم نیز بر درگیری تأثیرگذار است. به عبارت دیگر ممکن است فرایندهای شخصی دیگری نظیر خودتنظیمی نیز بتواند ساختار واسطه‌ای مناسبی برای ارتباط بین خوش‌بینی تحصیلی و درگیری دانش‌آموزان باشد.

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای زیر جهت استفاده‌ی دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت ارائه می‌شود. معلمان و مدیران مدارس می‌توانند با فراهم کردن محیطی مناسب و جلب اعتماد دانش‌آموزان و برقراری روابط خوب با آن‌ها خوش‌بینی دانش‌آموزان را در امر آموزش افزایش دهند که این امر می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی آنان را افزایش دهد و منجر به درگیری بیشتر دانش‌آموزان در امور تحصیلی خود شود. همچنین، خودکارآمدی به عنوان یک عامل مهم و تأثیرگذار بر درگیری تحصیلی و پیشرفت دانش‌آموزان می‌تواند گزینه‌ی مناسبی برای سرمایه‌گذاری باشد. با توجه به اینکه خودکارآمدی دانش‌آموزان را به طرق متعدد می‌توان افزایش داد، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های متنوعی برای ارتقای خودکارآمدی دانش‌آموزان در مدرسه تهیه و اجرا شود. البته فرایند آموزش باید به گونه‌ای باشد که زمینه‌ی موفقیت تدریجی و کسب تجارب تسلط را تسهیل کند. معرفی الگوهای موفق به دانش‌آموزان و تشویق آن‌ها نیز می‌تواند مورد توجه مدیران قرار گیرد. این راه‌های افزایش خودکارآمدی نه تنها می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد، بلکه می‌تواند درگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را نیز بهبود بخشد.

با توجه به اینکه خودکارآمدی همه‌ی تأثیر خوش‌بینی تحصیلی بر درگیری دانش‌آموزان را واسطه‌گری نمی‌کند، پیشنهاد می‌شود با استفاده از آموزه‌های نظریه بندورا، دیگر سازوکارهای واسطه‌ای احتمالی نظیر مهارت‌های خودتنظیمی و راهبردهای یادگیری نیز در رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی و درگیری تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد. پیامدهای خوش‌بینی تحصیلی بر روی متغیرهای مربوط به سلامت و بهداشت روانی دانش‌آموزان کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. با توجه به جدید بودن سازه‌ی خوش‌بینی تحصیلی بهتر است پیامدهای آن برای بهداشت و سلامت روان و نیز بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد. جامعه‌ی آماری مورد بررسی در این پژوهش، شامل دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی بوده

است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود، این تحقیق بر روی دانشجویان دانشگاه یا دیگر سطوح سنی نیز تکرار شود.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسنده اول ۵۰ درصد و نویسندگان دوم و سوم هر کدام ۲۵ درصد مشارکت داشته‌اند.

تشکر و قدردانی

از دانشجویانی که در توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه‌های این پژوهش نقش داشته‌اند، تشکر می‌شود.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».

COPYRIGHTS



©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

منابع

- بندک، موسی؛ ملکی، حسن؛ عباس‌پور، عباس؛ ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۳). بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خلاقیت دانش آموزان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۴(۱)، ۱۸۹-۲۰۰.
- ثمره، سولماز؛ خضری مقدم، نوشیروان (۱۳۹۵). رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی؛ نقش میانجی درگیری تحصیلی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸(۶)، ۱۳-۲.
- حامدی نسب، صادق؛ عسگری، علی (۱۳۹۷). بررسی رابطه خوش‌بینی علمی و انگیزه پیشرفت با توجه به نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۱۵(۲) (پیاپی ۲۸)، ۴۹-۶۱.
- خداوردیان، زهرا (۱۳۸۶). اثر بخشی آموزش مهارت‌های خوش‌بینی مادران بر بهبود سبک اسناد و کاهش افسردگی دانش آموزان دختر مقطع اول و دوم راهنمایی شهر تهران در سال ۸۵-۸۶. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه تهران*.
- ذبیحی حصار، نرجس خاتون (۱۳۹۲). ارتباط خوش‌بینی معلم و اهداف پیشرفت دانش آموزان با یادگیری تحصیلی دانش‌آموزان. *پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران*.
- سلطانی مجد، امیر هوشنگ؛ تقی‌زاده، محمد احسان؛ زارع، حسین (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۴(۲)، ۴۴-۳۱.
- شکری، امید؛ طولابی، سعید؛ غنایی، زیبا؛ تقوایی‌نیا، علی؛ کاکابرایی، کیوان و فولادوند، خدیجه (۱۳۹۰). مطالعه روان‌سنجی پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳(۲)، ۴۵-۶۱.
- صابر، سوسن؛ پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۲). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت در دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان‌های دولتی تهران. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)*، ۱۰(۱۱) (پیاپی ۳۸)، ۷۲-۸۵.
- فرهادی، علی؛ ساکی، کوروش؛ قدم‌پور، عزت‌الله؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا؛ چهری، پرستو. (۱۳۹۵). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی دانشجویان. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲)، ۱۳۳-۱۲۷.
- قدم‌پور، عزت‌الله؛ میرزایی فر، داود؛ سبزیان، سعیده (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و افت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر و دختر سال اول دبیرستان‌های شهر اصفهان (پیش‌بینی افت تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی). *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰(۳۴)، ۲۴۷-۲۳۳.
- قنبرلو، سلمان؛ غلامعلی لوانسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد (۱۳۹۴). رابطه خوش‌بینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان با پیشرفت

تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۹(۳) (پیاپی ۷۵)، ۲۳۴-۲۱۸.

مرادی، کیوان؛ واعظی، مظفرالدین؛ فرزانه، محمد؛ میرزایی، محمد (۱۳۹۳). رابطه خوش‌بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲(۵)، ۸۰-۶۹.

یوسفی، فریده؛ بردبار، مریم (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپروی و درگیری تحصیلی، *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۳(۴۹)، ۲۸-۱۳.

References

- Alghamdia, A., Karpinski, A. C., Lepp, A. & Barkley, J. (2020). Online and Face-to Face Classroom Multitasking and Academic Performance: Moderated Mediation with Self-efficacy for Self-regulated Learning and Gender. *Computers in Human Behavior*, 102, 214-222. DOI: 10.1016/j.chb.2019.08.018.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. DOI:10.1037/0022-0663.80.3.260.
- Ashby, F. G., Isen, A. M. & Turken, U. (1999). A Neuropsychological Theory of Positive Affect and its Influence on Cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529-550. DOI:10.1037/0033-295X.106.3.529
- Bandak, M., Maleki, H., Abbaspour, A and Ebrahimi Qavam, S. (2014). Investigating the Effect of Teaching Life Skills on Student's Creativity. *Innovation and Creativity in Human Sciences*, 4(1), 190-200. [In Persian]
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. DOI:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. DOI:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bevel, R. K. & Mitchell, R. M. (2012). The Effects of Academic Optimism on Elementary Reading Achievement. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 773-787. DOI:10.1108/09578231211264685
- Bordbar, M & Yousefi, F. (2015). The Mediating Role of Self-system Processes and Academic Excitement in the Relationship between Supportive Self-following Environment and Academic Engagement. *Evolutionary Psychology*, 13(49), 13-28. [In Persian].
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83. DOI:10.1177/109442810141004
- Collins, J. L. (1982). Self-efficacy and Ability in Achievement Behavior. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association*, New York.
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2018). Psychological Capital Bolsters Motivation, Engagement, and Achievement: Cross-sectional and Longitudinal Studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270. DOI:10.1080/17439760.2016.1257056.
- Dorman, J., & Adams, J. (2004). Associations between Student's Perceptions of Classroom Environment and Academic Efficacy in Australian and British Secondary Schools. *Westminster Studies in Education*, 27(1), 69-85. DOI:10.1080/0140672040270106
- Farhadi, A., Saki, K., Kadampour, E., Khalili G, Z., Chehri, P. (2016). Predicting the

- Dimensions of Academic Engagement Based on the Components of Student's Psychological Capital, *Teaching Strategies in Medical Sciences*, 9(2), 127-133. [In Persian].
- Friesen, H. H. (2019). The Role of Mentoring on Hispanic Graduate Student's Sense of Belonging and Academic Self-efficacy. *Journal of Hispanic Higher Education*, 20(1), 46-58. Doi.org/10.1177/1538192718823716.
- Finn, J. D. (1998). Parental Engagement that Makes a Difference. *Educational Leadership*, 55(8), 20-24.
- Fraser, C. J., & Mahoney, J. (2010). The Relationship between Self-efficacy, Self-esteem, Hope and Disability in Women with Multiple Sclerosis. *Women and multiple sclerosis*, 7(5), 111-123.
- Fredericks, J. A. Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(6), 59-109. Doi:10.3102/00346543074001059.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 62-148. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Ghadampour, E, Mirzaeifar, D and Sabzian, S. (2013). Investigating the Relationship between Academic Conflict and Academic Failure in First-year Male and Female High School Students in Isfahan City (Prediction of Academic Failure Based on Academic Conflict). *Educational Psychology Quarterly*, 34(10), 233-247. [In Persian]
- Gilbreath, B., Kim, T. Y., & Nichols, B. (2011). Person-environment Fit and It's Effects on University Students: A Response Surface Methodology Study. *Research in Higher Education*, 52(1), 47-62. Doi:10.1007/s11162-010-9182-3
- Gumora, G., & Arsenio, F. (2002). Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395-413. Doi:10.1016/S0022-4405(02)00108-5
- Gurol, M. & Kerimgil, S. (2010). Academic Optimism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 929-932. Doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.261
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self-efficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students. *Journal of school psychology*, 41(2), 101-112. Doi:10.1016/S0022-4405(03)00028-1
- Hanke, C. Y. C. (2013). A Cross-national Study of Student's Perceptions of Mathematics Classroom Environment, Attitudes towards Mathematics and Academic Self-efficacy Among Middle School Students in Hong Kong and the USA (Doctoral dissertation, Curtin University).
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Woolfolk Hoy. A. (2006). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal* 43(4), 425-436. DOI:10.3102/00028312043003425

- Kim, Y. H. (2003). Correlation of Mental Health Problems with Psychological Constructs in Adolescence: Final Results from A 2-year Study. *International Journal of Nursing Studies*, 40(2), 115-124. DOI: 10.1016/s0020-7489(02)00037-8
- King Bevel, R. (2010). The Effects of Academic Optimism on Student Academic Achievement in Alabama (doctorial dissertation). The University of Alabama.
- Kirby, M.M. & DiPaola, M.F. (2011). Academic Optimism and Community Engagement in Urban Schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562. DOI:10.1108/09578231111159539
- Khodaverdian, Z (1386). Effectiveness of mother's low optimism training on improving writing style and reducing depression of first and second grade female students in Tehran. (Master's Thesis). Al-Zahra University, Tehran. . [In Persian].
- Malmivuori, M. L. (2006). Affect and Self-regulation. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 149-164. DOI:10.1007/s10649-006-9022-8
- Marjoribanks, K., & Mboya, M. M. (2001). Age and Gender Differences in the Self-concept of South African Students. *The Journal of social psychology*, 141(1), 148-149. DOI:10.1080/00224540109600539
- Meyer, D. & Turner, J. C. (2000). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107–114. DOI:10.1207/S15326985EP3702_5
- Moradi, K, Vaezi, M, Farzaneh, M and Mirzaei, M. (2013). The Role of the Relationship between Academic Optimism and Academic Progress among Boy's High School Students in Districts 6 and 9 of Tehran. *Journal of research in school and virtual learning*, 2(5), 69-80. [In Persian]
- Nasab, S. H., Asgari, A. (2018). The Relation between Academic Optimism and Motivation of Academic Advancement with Respect of Mediating Role of Academic Efficacy of the Second Grade Students. *International J. Soc. Sci. & Education*, 15(2), 49-61. DOI: 10.22070/tlr.2020.2528. [In Persian]
- Ouweneel, E., Schaufeli, W. B., & Le Blanc, P. M. (2013). Believe, and You Will Achieve: Changes Over Time in Self-efficacy, Engagement, and Performance. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5(2), 225-247. Doi:10.1111/aphw.12008
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-efficacy in Self Regulated Learning. *Theory into Practice*, 91(2), 116-125. DOI:10.1207/s15430421tip4102_8
- Pekrun, R. (2006). The Control-value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(5), 315–341. DOI:10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Student's Self regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106. doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Qanberlou, S, Lavasani, M and Aje-ai, J. (2015). The Relationship between Teacher's Academic Optimism and Emotional Intelligence with Student's Academic Progress.

Journal of Psychology, 19(3). 218-234. [In Persian]

- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2019). Hope, But not Optimism, Predicts Academic Performance of Law Students Beyond Previous Academic Achievement. *Journal of Research in Personality*, 45, 638- 686. DOI: 10.1016/j.jrp.2011.08.004
- Reschly, A. & Christenson, S. L. (2006). School Completion. In G. Bear and K. Minke (Eds.) *Children's needs: Development, prevention, and intervention*. Washington DC: National Association of School Psychologist. 14(8), 147-169.
- Saber, S and Pashashrefi, H. (2012). A Research with the Title of Predicting the Dimensions of Academic Conflict Based on Identity Styles in First Grade Female Students of Public High Schools in Tehran. *Journal of Research in Curriculum Planning (Knowledge and Research in Educational Sciences - Curriculum Planning*, 10(11), 72-85. [In Persian]
- Samareh, S; Khazri M, N. (2014). The relationship between achievement goals and academic self-efficacy: The mediating role of academic engagement. *Research in Medical Science Education*, 3(1), 58-49. . [In Persian].
- Schultz, D and Schultz, A. (2002). *Personality Theories* (Translated by Yahya Seyed Mohammadi). Tehran: Homa (published in the original language in 1998).
- Scholz, U., Gutiérrez Doza , B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-efficacy a Universal construct? Psychometric Findings from 25 Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251. DOI:10.1027//1015-5759.18.3.242
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an Engaged Learner. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). Springer US.
- Shen, C. X. (2018). Does School-related Internet Information Seeking Improve Academic Self-efficacy? The Moderating Role of Internet Information Seeking Styles. *Computers in Human Behavior*, 86(3), 91-98. DOI:10.1016/j.chb.2018.04.035.
- Shokri, O., Tulabi, S., Ghanai, Z., Taqvai Nia, A., Kakabraei, K and Foladvand, K. (2012). Psychometric Study of Academic Self-efficacy Beliefs Questionnaire. *Studies in Teaching and Learning*, 3(2), 45-61. [In Persian]
- Soltani Majd, S, A., Taghizadeh, and Zareh, H. (2015). The Effectiveness of Group Training of Academic Skills on Self-efficacy and Motivation of Progress of Male Students in the First Year of High School. *Cognitive and Behavioral Sciences Research*, 4(2), 31-44. [In Persian]
- Taylor, J., & Nelms, L. (2019). *School Engagement and Life changes: 15 Year Olds in Transition*. Brotherhood of St Laurence, Melbourne
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R.A., Mitchell, R.M. & Moore J.r, D.M. (2013). Student Academic Optimism: A Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 150-175. DOI:10.1108/09578231311304689
- Uwah, C., McMahon, H., & Furlow, C. (2008). School Belonging, Educational Aspirations, and Academic Self-efficacy Among African American Male High School Students: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 11(5), 296-305. DOI:10.1177/2156759X0801100

-
- Wolters, C. A. & Rosental, H. (2000). The Relation between Student's Motivational Beliefs and Their Use of Motivational Regulation Strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820. DOI:10.1016/S0883-0355(00)00051-3
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. (2008). Teacher's Academic Optimism: The Development and Test of a New Construct. *Archive of SID Teaching and Teacher Education*, 24(3), 821-834. DOI:10.1016/j.tate.2007.08.004
- Zabihi Hesari, N, K. (2012). The Relationship between Teacher's Academic Optimism and Student's Progress Goals with Student's Academic Learning. (Doctoral thesis in educational psychology). University of Tehran. [In Persian].
- Zarang, R (2011). The Relationship between Learning Styles and Academic Engagement with the Academic Performance of Students of Ferdowsi University of Mashhad (master's thesis in educational psychology). Mashhad Ferdowsi University.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.

ORIGINAL RESEARCH PAPER

Investigating the Relationship between the Supervision and Guidance of Educational Leaders and the Professional Qualifications of Teachers and Principals of Elementary Schools**Kh. Nazari¹, E. Asabat Tabari², A. Karimi Baghmolek³, I. Esfandiari⁴.**¹ Assistant Professor, Farhangian University, Tehran, Iran. Corresponding Author.² Assistant Professor, Farhangian University, Tehran, Iran. esabat95@gmail.com³ Assistant Professor, Farhangian University, Tehran, Iran. ayat191@gmail.com⁴ Master's Degree, Primary Education Teacher, Hamedan, Iran.**ABSTRACT****Keywords:**

Educational leaders;
Professional qualifications;
Primary schools;
Supervision and guidance.

Corresponding author

1. Kh.nazari@cfu.ac.ir

Background and Objectives: The purpose of this research was to investigate the relationship between the supervision and guidance of educational leaders and the professional qualifications of teachers and principals of primary schools in Asadabad City in the academic year of 2023-2024. **Methods:** The method of the research was a descriptive-survey of the correlation type and the statistical population including principals and teachers of primary school were 443, 210 individuals were selected by simple random sampling method. The measurement tools included the standard guidance and supervision questionnaires of Sobhaninejad and Agha Hosseini (2014) and the researcher-made questionnaire of the professional qualifications of teachers and administrators. The reliability of the questionnaires is higher than 7% And their validity was confirmed by experts before implementation. The statistical methods of Pearson correlation coefficient, simultaneous regression and independent groups t-test were used. **Findings:** The findings showed that the supervision and guidance of educational and educational leaders improve the knowledge, skill, attitude/value, personality/ethical and research qualifications of teachers. The t-test of independent groups showed that there is no significant difference between the opinions of teachers and administrators regarding the supervision and guidance of educational leaders. **Conclusion:** The results of the research showed that the supervision and guidance of educational and educational leaders improves the professional qualifications of teachers and principals of primary schools.

ISSN (Online):**DOI:** 10.48310/reek.2024.16383.1299


Received: 2024/03/31

Reviewed: 2024/05/19

Accepted: 2024/06/23

PP: 21-37

Citation (APA): Nazari, Kh. Asabat Tabari, E. Karimi Baghmolek, A. Esfandiari, I. H. (2024). Investigating the Relationship between the Supervision and Guidance of Educational Leaders and the Professional Qualifications of Teachers and Principals of Elementary Schools. *journal of research in elementary education*, 6(11), 21-37.

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.16383.1299>



رابطه نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران مدارس ابتدایی

مقاله پژوهشی / مروری

خسرو نظری^{۱*}، ابراهیم اصابت طبری^۲، آیت کریمی باغملک^۳، اسحاق اسفندیاری^۴.

۱. گروه آموزشی مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲. گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۳. گروه آموزشی مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۴. کارشناس ارشد آموزش ابتدایی، آموزش و پرورش، همدان، ایران.

چکیده

اهداف: هدف این پژوهش بررسی رابطه نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی، با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران مدارس ابتدایی شهرستان اسدآباد، در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ است. **روش:** روش انجام پژوهش، توصیفی - پیمایشی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل مدیران و معلمان دوره ابتدایی به تعداد ۴۴۳ نفر بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۲۱۰ نفر انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل پرسشنامه‌های استاندارد راهنمایی و نظارت سبحانی‌نژاد و آقاسینی (۱۳۹۴) و پرسشنامه محقق‌ساخته صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران است. پایایی پرسشنامه‌ها بالاتر از ۰/۰۷ و روایی آن‌ها مورد تایید خبرگان است. از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون همزمان و آزمون تی گروه‌های مستقل استفاده شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی موجب ارتقای صلاحیت‌های دانشی، مهارتی، نگرشی/ارزشی، شخصیتی/اخلاقی و صلاحیت‌های پژوهشی معلمان و همچنین صلاحیت‌های دانشی، اعتقادی/اخلاقی، شخصیتی، اجرایی، مدیریت و رهبری و صلاحیت ارتباطی مدیران می‌شود. آزمون تی گروه‌های مستقل نشان داد که بین نظرات معلمان و مدیران در خصوص نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی، تفاوت معناداری وجود ندارد. **نتیجه‌گیری:** نتایج تحقیق نشان داد نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی موجب ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران مدارس ابتدایی می‌شود.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.

DOI:

10.48310/reek.2024.16383.1299

واژه‌های کلیدی:

نظارت و راهنمایی؛

راهبران آموزشی و تربیتی؛

صلاحیت‌های حرفه‌ای؛

مدارس ابتدایی.

۱. نویسنده مسئول:

Kh.nazari@cfu.ac.ir 

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۱۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۲/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۰۳

شماره صفحات: ۲۱-۳۷

مقدمه

امروزه اهمیت آموزش و پرورش بر هیچ کس پوشیده نیست. مهم‌ترین عنصر این نهاد سرنوشت‌ساز، جامعه عظیم معلمی است که مسئولیت هدایت و پرورش یک نسل بر عهده آن‌ها است (صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۹). هرگونه سرمایه‌گذاری علمی و هدفمند به پرورش و بهسازی آن‌ها و نیز تامین آتیه روحی و روانی این قشر انسان‌ساز، نه تنها موجب ارتقای بهره‌وری آن‌ها می‌شود بلکه می‌تواند موجبات بالندگی و سرفرازی ملتی را فراهم آورد (جدیدی محمدآبادی، بهادرزهی، ۱۴۰۲؛ عبدلی سلطان احمدی و همکاران، ۱۳۹۱). زیرا این نهاد، عامل اصلی و کلیدی توسعه اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی هر کشور محسوب می‌شود. از سوی دیگر، مدارس از ارکان اصلی آموزش و پرورش‌اند و نقش اصلی را در موفقیت نظام آموزشی هر کشور به عهده دارند. موضوع نظارت و راهنمایی آموزشی مدارس از به انحراف کشیده شدن اهداف آموزشی جلوگیری کرده، به تعالی کیفیت آموزشی کمک می‌کند و در نهایت متضمن پیشرفت، رشد و توسعه کشور، در ابعاد مختلف است. لذا برای رفع نیازهای جامعه باید کیفیت آموزش را بهبود بخشید و برای بهبود کیفیت آموزش باید بر معلمان و اموری که کار آنان را در مدارس تحت تاثیر قرار می‌دهد، تمرکز کرد. یکی از این امور نظارت و راهنمایی است (جهانیان، حاجی منوچهری، ۱۳۹۶). نظارت و راهنمایی آموزشی از وظایف مهمی است که برای اداره نظام آموزشی خوب ضرورت دارد و هدف اصلی آن اصلاح و بهبود شرایط آموزشی است. وجود برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و کیفیت و تداوم آن در تحقق اهداف آموزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. امروزه راهنمایان آموزشی و تربیتی به منظور اصلاح وضع آموزشی تحت عنوان راهبران آموزشی با معلمان و به کمک آنان کار و فعالیت می‌کنند و از طریق همکاری حرفه‌ای سعی در ارتقای کیفیت عملکرد معلمان و رفع مسائل و مشکلات آنان دارند (Burant, 2009). راهبر آموزشی و تربیتی نیروی رسمی یا پیمانی آموزش و پرورش است که ضمن برخورداری از شایستگی‌ها و صلاحیت‌های دانشی و مهارتی روزآمد، هدایت، راهبری و نظارت بر فرایندهای آموزشی و پرورشی را از طریق بهره‌گیری از شیوه‌ها و روش‌های مناسب با تمرکز بر فعالیت مدارس، مدیران، معلمان و سایر کارکنان در جهت دستیابی به تعالی مدیریت آموزشی و رشد بالندگی حرفه‌ای کارکنان در راستای تسهیل تحقق اهداف آموزشی و پرورشی بر عهده دارد (دستورالعمل به‌کارگیری رهبران آموزشی، ۱۳۹۲). اگر چه برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و عناوین راهنمایان آموزشی در نظام‌های آموزشی مختلف متفاوت است اما وظایف آنان کم و بیش مشابه است (نیکنامی، ۱۴۰۰). نظارت و راهنمایی آموزشی باید مکانیسمی بسیار کارآمد برای تعیین نیازهای فردی و پیشرفت حرفه‌ای باشد (Aslanargun & Tarku, 2021). شناخت نیازهای فردی می‌تواند در یک برنامه‌ی کلی پیشرفت پرسنل گنجانده شوند و با برنامه‌ریزی پیشرفت بخش یا کل محل کار پیوند یابند و ظرفیت‌های ناشناخته در میان پرسنل که مهم‌ترین منابع سازمان هستند را شناسایی کنند. کنترل و نظارت بر ایده‌ها و تخصص‌های مشخص شده در طول فرآیند نظارت، در راستای منافع اداره و افراد و در نتیجه بهتر شدن کار، بسیار ضروری است (خورشیدی، ۱۳۹۵). هدف اساسی از نظارت و راهنمایی آموزشی کمک به معلمان جهت ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای و شایستگی‌های آنان است (جهانیان، حاجی منوچهری، ۱۳۹۶). نظارت و راهنمایی آموزشی طبق مفاهیم سنتی، انتقال دانش و مهارت‌ها در عمل از فرد کارآموده به فرد کارآموز و از فرد مجرب به فرد بی‌تجربه تعریف شده است (Kadushin, 1976؛ Wiles, & Bundy, 2005). هیسمنگلو و هیسمنگلو (Hismanoglu & Hismanoglu, 2010) نظارت و راهنمایی آموزشی را به عنوان فرآیندی پویا که منجر به مطالعه و اصلاح تمامی عوامل موثر بر وضعیت آموزش و پرورش می‌شود، تعریف می‌کنند (ترکزاده و همکاران، ۱۳۹۱). به اعتقاد صاحب‌نظران، منظور از راهنمایی، کمک به معلمان مدرسه است تا فرایند ادراکات خود را اصلاح و بازبینی کنند. به علاوه، محیط مدرسه را بشناسند و توانایی‌ها، استعدادها و توانمندی‌های خود را نیز کشف

کنند و همچنین قدرت سازگاری خود را با محیط افزایش داده، روش‌های تدریس و ارزشیابی مناسب را انتخاب کرده، روابط و مناسبات انسانی خود را با دیگران بهبود بخشند. همچنین همگام با تغییرات و تحولات سازمانی، خود را تغییر داده، به اثربخشی و کارایی آموزشی بهتر دست یابند (وکیلیان، ۱۳۹۹). رابینسون (Robinson, 1980) در تحلیل مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی اظهار می‌کند: نظارت و راهنمایی فرایندی آموزشی است که در آن کسی که دارای علم و مهارت بیشتری است مسئولیت آموزش فرد دیگری را که کمتر واجد این عناصر است بر عهده می‌گیرد. به نظر این صاحب‌نظران، سبک و الگوی نظارت و راهنمایی مدیران به نحوه و چگونگی ترکیب مجموعه‌ای از متغیرها وابسته است. در واقع، این متغیرها، سبک و الگوی نظارتی مدیران را تحت تاثیر قرار می‌دهند و شامل نگرش مدیران نسبت به معلمان، ساختار مدرسه، ماهیت تغییر، الگوهای مدیریتی، نوع رهبری، نوع تصمیم‌گیری مدیران، نوع قدرت حاکم بر سازمان و عوامل انگیزشی موثر و مورد استفاده‌اند (سبحانی نژاد و آقاحسینی، ۱۳۸۵). نیکنمایی (۱۴۰۰) به شش اصل مهم سازمانی، مسئولیت و اختیار، پویایی‌های گروهی، رشد و پیشرفت حرفه‌ای، ارزشمند بودن فرد و گروه، علمی بودن و تغییر در فرایند نظارت و راهنمایی اشاره می‌کند. در زمینه مفاهیم مرتبط با نظارت و راهنمایی الیویا (Olivia, 1989) به شیوه‌های نظارت و راهنمایی مدیران مدارس به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم؛ گلیکمن، گوردون و راس گوردون (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2018) به چهار دسته نظارت و کنترل دستوری، اطلاعاتی دستوری، مشارکتی و غیر دستوری و سرچووانی و استارات (Sergiovanni & Starrat, 1983) به سبک‌های نظارت و راهنمایی به صورت دقیق و علمی‌تر، همراه با مبنای تئوریک مدیریت و همچنین با تاکید بر نظریه‌های کلاسیک، روابط انسانی و منابع انسانی به‌صورت مفهومی و عملیاتی اشاره کرده‌اند. بررسی نظریه‌ها و دیدگاه‌های صاحب‌نظران مدیریت آموزشی و علوم تربیتی موید این است که نظارت و راهنمایی آموزشی و راهبران آموزشی بر ابعاد و جنبه‌های مختلف کار معلمان تاثیر اساسی دارند (Vaillant, 2015). بر اساس نظریه نظارت آموزشی، نظارت و راهنمایی آموزشی هم بر معلمان و هم دانش‌آموزان تاثیر مثبت و معنادار دارد. در سطح معلمان، نظارت و راهنمایی آموزشی موجب ارتقای شایستگی‌ها و صلاحیت‌های آنان از جمله بالندگی حرفه‌ای آن‌ها، ارتقای ویژگی شخصیتی رفتاری از جمله حرمت‌مداری اجتماعی، برخورد منصفانه با هم، ارتقای اخلاق حرفه‌ای و افزایش مهارت‌های آموزشی می‌شود و تمامی این موارد موجب بهتر شدن عملکرد و نحوه ایفای نقش معلمی در سطح مدارس می‌شود که نتیجه نهایی آن تاثیر مثبت بر دانش‌آموزان مبنی بر یادگیری بهتر و پیشرفت تحصیلی آنان است (عبدالهی، ۱۳۹۴). از سوی دیگر، آموزش و پرورش وظیفه دارد رویکردها و خط مشی‌هایی متناسب با تحولات حال و آینده را با نگاه تحولی و سازگاری خردمندانه اتخاذ کند (عباباف و همکاران، ۱۳۹۳). در این بین معلمان به عنوان یکی از ارکان اصلی و مهم آموزش و پرورش، دارای نقش اساسی در کیفیت آموزش هستند (صوری، ۱۳۹۹). بنابراین از آنجا که کلید اصلی کیفیت آموزش و پرورش در دست معلمان است، به کار گماردن تواناترین و شایسته‌ترین افراد برای حرفه معلمی از مهم‌ترین موضوعات است (شفیع‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳) و توجه به صلاحیت‌های حرفه‌ای، موجب بقا و ضامن تداوم نظام آموزشی و دستیابی به اهداف متعالی می‌شود. ملکی (۱۳۹۱) صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی را شامل مجموعه شناخت، گرایش و مهارت‌هایی تعریف می‌کند که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران اقدام کند. همچنین شاه‌محمدی (۱۳۹۳) صلاحیت‌های معلمی را مجموعه‌ای شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی می‌داند که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیرندگان کمک کند. موضوع صلاحیت نیز توسط لوسیا و لپسینگر (Lucia & Lepsinger, 1999)؛ حاتم‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵، و بلاخ و همکاران (Bulakh et al, 2019) مفهوم‌سازی شده است.

اولیوا و پاولاس (Oliva & Pawlas, 2004) بر این باورند که نظارت و راهنمایی آموزشی راهنمایان تعلیماتی و یا راهبران آموزشی موجب بهبود عملکرد معلمان در زمینه‌های طراحی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، کیفیت تدریس و مدیریت کلاس درس می‌شود (ترکزاده و همکاران، ۱۳۹۱). تحلیل محتوای گلیکمن، گوردون و راس گوردون (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2018) نیز بیانگر این است که نظارت و راهنمایی آموزشی بر جنبه‌های مختلف شایستگی‌ها و صلاحیت‌های معلمان و بهبود عملکرد آنان تاثیرگذار است. راهبران آموزشی و تربیتی با نظارت و راهنمایی آموزشی معلمان موجب بهبود شیوه‌های تدریس و یادگیری دانش‌آموزان، ارتقا و مهارت‌ها و فنون تدریس در معلمان، ارتقای مهارت‌های حل مسئله به‌ویژه مسائل مربوط به تدریس معلمان، توانمندسازی معلمان و ارتقای تعهد شغلی آنان و افزایش روحیه معلمی می‌شود. از جنبه‌های دیگر تاثیر نظارت و راهنمایی آموزشی راهبران بر معلمان در مدارس بر اساس نظریه‌ها و دیدگاه صاحب‌نظران موجب رشد مداوم دانش علمی معلمان در حوزه موضوعات مورد تدریس، ارتقای سطح و کیفیت تعامل و ارتباطات اجتماعی معلمان با همکاران، دانش‌آموزان و اولیا، سازماندهی اصولی فضای فیزیکی کلاس درس، ارتقای مهارت‌های پرسشگری و سوال از دانش‌آموزان، تعیین درست تکالیف و کنترل مداوم و اصولی آن، سنجش و ارزشیابی صحیح دانش‌آموزان توسط معلمان، ارتقای مهارت‌های کلامی و قدرت انتقال مفاهیم و همچنین بهبود صلاحیت‌ها و شایستگی‌های شخصیتی رفتاری از جمله تفکر و اندیشه‌ورزی، عشق به معلمی و تعلیم و تربیت فراگیران، انتقادپذیری و مثبت‌اندیشی می‌شود (رضایور، ۱۴۰۱). به‌واسطه اهمیت و ضرورت نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران، پژوهش‌های داخلی و خارجی متعددی انجام شده است. در این زمینه جهانیان و حاجی منوچهری (۱۳۹۶) به نقش نظارت و راهنمایی آموزشی بر بهبود صلاحیت حرفه‌ای معلمان از دیدگاه مدیران؛ جهانی، مرادخواه و مرادپور (۱۴۰۰) به رابطه بین نقش راهبران آموزشی و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان؛ وایلیس و بینز (Willis & Baines, 2017) به مزایای نظارت و راهنمای آموزشی؛ آنتانیو (Antonio, 2019) به تاثیر نظارت بر بهبود مهارت‌های آموزشی معلمان؛ کاراگوزل و امیر روزگار (Karagozli & Emir Ruzgar, 2020) به ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مشاور در هنگام تدریس؛ شاندروک و همکاران (Shandrok et al, 2019) به مقایسه آموزش حرفه‌ای معلمان و صلاحیت حرفه‌ای؛ فوات (Fauth, 2019) به تاثیر شایستگی معلم بر نتایج دانش‌آموز در آموزش علوم ابتدایی و شو و همکاران (Sheu et al, 2017) به تفکیک‌ناپذیری پروسه‌های آموزشی و تربیتی از نظارت و راهنمایی اشاره کرده‌اند. با وجود اهمیت و ضرورت ساختار راهبران آموزشی و تربیتی و تجربیات قابل‌تأمل در این زمینه، از نظر اولویا و پاولاس (Oliva & Pawlas, 2004) به نقل از عزتی، سیفی و محمداسماعیلی (۱۴۰۰) نقش راهبران آموزشی و تربیتی و مسئولیت‌های آنان هنوز به‌درستی تعریف نشده و مشخص نیست و نیاز به تحقیقات در این زمینه به‌شدت وجود دارد.

در نهایت، در بیان تفاوت راهنمایی و نظارت می‌توان گفت که در راهنمایی آموزشی، راهبران وظیفه دارند جهت تحقق بهتر فرایندهای یاددهی و یادگیری اطلاعات و خدمات فنی و تخصصی را به معلمان ارائه کنند. ولی در نظارت آموزشی راهبران وظیفه بازرسی و کنترل عملکردهای همه‌جانبه معلمان در فرایندهای تعلیم و تربیت توسط معلمان را بر عهده دارند. در این زمینه راهبران با دو نوع مدارس و دو دسته از معلمان سروکار دارند. بخشی از مدارس عادی است که دارای مدیر مستقل و معلمان مستقل برای هر پایه است. اما بیشترین کار راهبران با مدارس روستایی است که در آن یک مدیرآموزگار و یک یا چند معلم وجود دارد که هر کدام از معلمان حداقل به تعلیم و تربیت دو پایه مشغول هستند. در این تحقیق به دنبال بررسی این مسئله هستیم که با توجه به مبانی نظری فوق که موید این است که نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی موجب بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران می‌شود، آیا در شرایط واقعی و در عمل هم می‌توان به این مسئله پی برد که نظارت و راهنمایی آموزشی و تربیتی موجب بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران است؟ به این منظور در این تحقیق به بررسی نقش نظارت و راهنمایی آموزشی راهبران

آموزشی و تربیتی بر بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران از دیدگاه مدیران و معلمان شهرستان اسدآباد در استان همدان می‌پردازیم.

روش

با توجه به اینکه این پژوهش به بررسی رابطه بین نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران مدارس ابتدایی می‌پردازد، نوع پژوهش از نظر هدف، کاربردی، از منظر گردآوری داده‌ها، کمی و از نظر ماهیت و روش اجرا، پیمایشی از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری شامل مدیران و معلمان دوره ابتدایی شهرستان اسدآباد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بر اساس اعلام سازمان آموزش و پرورش، به تعداد ۴۴۳ نفر (۱۱۹ مدیر و ۳۲۴ معلم) که ۲۱۰ نفر از آنان با استفاده از جدول کرجس-سی-مورگان به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با توجه به گروه‌های متفاوت آماری، ۸۵ مدیر و ۱۲۵ معلم به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه‌های راهنمایی و نظارت راهبران آموزشی و تربیتی، صلاحیت‌های حرفه‌ای و عملکرد معلمان و مدیران به شرح زیر بودند:

پرسشنامه راهنمایی و نظارت راهبران آموزشی و تربیتی: این پرسشنامه که برگرفته از پرسشنامه استاندارد سبحانی‌نژاد و آقاجاسینی (۱۳۹۴) است که دارای ۴۸ سوال و ۴ مؤلفه راهنمایی، نظارت، رهبری و تصمیم‌گیری در مقیاس چهارگزینه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، زیاد، خیلی زیاد) است. سبحانی‌نژاد و آقاجاسینی (۱۳۹۴) ضریب پایایی آن را ۰/۸۱۱ گزارش کرده‌اند. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۴۸ تا ۱۹۲ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر نظارت و راهنمایی خواهد بود و بالعکس. در پژوهش شجاعی پورناکی (۱۳۹۹) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. روایی پرسشنامه به تایید متخصصان رسید و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در این تحقیق ۰/۸۸. به دست آمد که قابل قبول است.

پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان: پرسشنامه صلاحیت حرفه‌ای معلمان یک پرسشنامه محقق ساخته است که دارای ۵ مؤلفه صلاحیت‌های دانشی، صلاحیت‌های مهارتی، صلاحیت‌های نگرشی/ارزشی، صلاحیت‌های شخصیتی/اخلاقی و صلاحیت‌های پژوهشی است که شامل ۳۰ سوال در مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت (بسیار موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، و بسیار مخالفم) است. روایی آن توسط متخصصان تایید و پایایی آن در دو مرحله اجرای آزمایشی روی ۲۵ معلم و اجرای نهایی با استفاده از آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمد که مورد تایید است.

پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران: این پرسشنامه یک پرسشنامه محقق ساخته است که از ۶ مؤلفه صلاحیت‌های دانشی، صلاحیت‌های اعتقادی/اخلاقی، صلاحیت‌های شخصیتی، صلاحیت‌های اجرایی، صلاحیت‌های مدیریت و رهبری و صلاحیت ارتباطاتی تشکیل شده است. پرسشنامه از ۳۶ سوال و بر اساس طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای (بسیار موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، و بسیار مخالفم) طراحی شده است. روایی آن به تایید متخصصان رسید و پایایی آن با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ ۰/۹۲ برآورد شد که مورد تایید و قابل قبول است.

یافته‌های پژوهش

برای نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. جدول ۱ نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف را نشان می‌دهد.

جدول ۱. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع داده‌ها

سطح معناداری	مقدار Z	درجه آزادی	متغیر
۰/۰۸	۱/۳۰	۲۰۹	راهنمایی و نظارت راهبران آموزشی و تربیتی
۰/۰۶	۱/۳۳	۲۰۹	صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان
۰/۱۰	۱/۲۰	۲۰۹	صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران

با توجه به نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (جدول ۱) هر سه متغیر راهنمایی و نظارت راهبران آموزشی و تربیتی، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران دارای توزیع نرمال است، زیرا سطح معناداری همه مقادیر Z در هریک از متغیرها بزرگتر از ۰/۰۵ است ($p > 0.05$). بنابراین می‌توان از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل داده‌ها استفاده کرد.

سوال اول: آیا بین راهنمایی و نظارت راهبران آموزشی و تربیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان رابطه وجود دارد؟

جدول ۲. آزمون همبستگی پیرسون بین نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای

معلمان

سطح معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین
۰/۰۰۱	۰/۶۰۷	صلاحیت‌های دانشی	نظارت و راهنمایی
۰/۰۰۰	۰/۵۴۲	صلاحیت‌های مهارتی	
۰/۰۰۰	۰/۶۹۸	صلاحیت‌های نگرشی / ارزشی	
۰/۰۱۲	۰/۵۱۷	صلاحیت‌های شخصیتی / اخلاقی	
۰/۰۰۰	۰/۲۴۵	صلاحیت پژوهشی و جست‌وجوگری	
۰/۰۴۰	۰/۴۸۳	صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان (کل)	

با توجه به نتایج جدول (۲) چون سطح معناداری محاسبه شده برای همه متغیرها کوچک‌تر از ۰/۰۵ است ($p < 0.05$)، می‌توان نتیجه گرفت که رابطه مثبت و معناداری بین نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان وجود دارد. لذا فرض صفر رد شده و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت بین نظارت و راهنمایی با صلاحیت حرفه‌ای معلمان رابطه معنی‌داری وجود دارد. همچنین مثبت بودن علامت ضرایب همبستگی بیانگر این است که با افزایش یکی از متغیرها، متغیر دیگر هم افزایش می‌یابد.

سوال دوم: آیا بین راهنمایی و نظارت راهبران آموزشی و تربیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران رابطه وجود دارد؟

جدول ۳. آزمون همبستگی پیرسون بین نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای

مدیران

سطح معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین
۰/۰۳۰	۰/۶۱۹	صلاحیت‌های دانشی	نظارت و راهنمایی
۰/۰۰۰	۰/۵۶۹	صلاحیت‌های اعتقادی - اخلاقی	
۰/۰۰۰	۰/۵۶۸	صلاحیت‌های شخصیتی	

۰/۰۲۱	۰/۴۸۳	صلاحیت‌های اجرایی
۰/۰۰۰	۰/۵۵۶	صلاحیت‌های مدیریت و رهبری
۰/۰۰۰	۰/۶۵۱	صلاحیت‌های ارتباطات
۰/۰۱۰	۰/۶۵۱	صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران (کل)

با توجه به نتایج جدول (۳) چون سطح معناداری محاسبه شده برای همه متغیرها کوچک‌تر از ۰/۰۵ است ($p < 0.05$)، می‌توان نتیجه گرفت که رابطه مثبت و معناداری بین نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران وجود دارد. لذا فرض صفر رد شده و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت بین نظارت و راهنمایی با صلاحیت حرفه‌ای مدیران رابطه معنی‌داری وجود دارد. همچنین مثبت بودن علامت ضرایب همبستگی بیانگر این است که با افزایش یکی از متغیرها، متغیر دیگر هم افزایش می‌یابد.

سوال سوم: آیا بین نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران رابطه وجود دارد؟
جدول ۴. آزمون همبستگی پیرسون بین نظارت و راهنمایی راهبران و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	ضریب همبستگی پیرسون	درجه آزادی	سطح معناداری
نظارت و راهنمایی	صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران	۰/۶۵۶	۲۰۹	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جدول (۴) چون سطح معناداری محاسبه شده (۰/۰۰۱) کوچک‌تر از ۰/۰۵ است ($p < 0.05$)، می‌توان نتیجه گرفت که رابطه مثبت و معناداری بین نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران وجود دارد. لذا فرض صفر رد شده و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت بین نظارت و راهنمایی با صلاحیت حرفه‌ای معلمان و مدیران رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیره نظارت و راهنمایی، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران

مدل	ضرایب غیرمتعارف		ضریب استاندارد	تی تست	سطح معناداری
	بتا	خطای برآورد			
مقدار ثابت	۲۶/۲۰۱	۱۱/۵۸۱	-	۲/۲۶۲	۰/۰۲۵
نظارت و راهنمایی	۴/۹۶۸	۰/۲۱۱	۰/۶۲۹	۲۳/۵۹۳	۰/۰۰۰

جدول (۵) آزمون رگرسیون چندگانه به منظور پیش‌بینی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران از طریق نظارت و راهنمایی را نشان می‌دهد. همان‌گونه که داده‌های جدول (۵) نشان می‌دهد، نظارت و راهنمایی به صورت معناداری ($p < 0.05$)، به میزان میزان ۰/۶۲۹ صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران را پیش‌بینی می‌کند.

سوال سوم: آیا بین نظر معلمان و مدیران در خصوص نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی تفاوت وجود دارد؟

جدول ۶. آزمون t گروه‌های مستقل در خصوص نظارت و راهنمایی

تعداد	میانگین	انحراف معیار	آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین گروهها
۱۲۵	۳/۸۸	۰/۰۶۵۴	F=۲۱/۱۴۲	۲۰۸	۰/۲۰۱	۰/۴۳
P = ۰/۰۰۱						
مدیران	۸۵	۳/۴۵				۰/۴۳۲

با توجه به داده‌های جدول (۶)، $t = ۱/۲۵$ در سطح معناداری $۰/۰۵$ معنادار نیست ($P = ۰/۲۰۱$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین نگرش معلمان و مدیران در خصوص نظارت و راهنمایی تحصیلی راهبران آموزشی و تربیتی تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با رویکرد کمی و با هدف بررسی رابطه نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران از دیدگاه مدیران و معلمان شهرستان اسدآباد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ انجام شده است. نتایج نشان داد که بین نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران رابطه معناداری وجود دارد. بر اساس یافته‌های حاصل از این تحقیق، رهبران آموزشی و تربیتی موفق نقاط قوت و ضعف معلمان و مدیران را شناسایی و در تلاش برای تقویت قوت‌ها و از بین بردن ضعف‌ها هستند، موضوعی که می‌تواند ابعاد مختلف کیفیت آموزش را تحت تاثیر قرار دهد. نظارت بر شیوه‌های آموزشی، طرح درس معلمان، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری معلمان، ارزیابی و ارزشیابی از برنامه‌ها و اجرای آن‌ها، نظارت بر رشد معلمان و ارائه راهنمایی و پیشنهادهایی برای افزایش دانش، توانش و بینش معلمان می‌تواند بخشی از نتایجی باشد که از یافته‌های این تحقیق می‌توان استنباط کرد. رهبران آموزشی و تربیتی موفق کسانی هستند که از دانش عمیق در زمینه آموزش و یادگیری برخوردارند، با همکاری و همیاری معلمان یادگیری دانش‌آموزان را توسعه و بهبود می‌بخشند، خود را درگیر فرآیند بهبود آموزش می‌کنند و مدام به دنبال رویکردهای جدید برای بهبود و بهبود آموزش، یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند. پیش و ارزیابی نظام‌مند موفقیت دانش‌آموزان نیز می‌تواند حاصل نظارت و راهنمایی هدفمند راهبران آموزشی و تربیتی باشد، مسئله‌ای که دغدغه معلمان، مدیران و اولیای دانش‌آموزان است. می‌توان اضافه کرد که رهبران آموزشی و تربیتی با حمایت‌های آموزشی فرآیند آموزش و یادگیری را با همکاری و مشارکت معلمان مدیریت می‌کنند. آن‌ها با ایجاد محیطی امن، مشارکت‌جویانه و همدلانه به ارتقای آموزش و یادگیری کمک می‌کنند. آن‌ها همچنین می‌توانند برای رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان برنامه‌هایی را تهیه و اجرا کنند و یا به سطوح فرادستی پیشنهاد دهند و معلمان را به شرکت در این برنامه‌ها تشویق و ترغیب کنند. یافته‌های حاصل از سوال اول این پژوهش نشان داد که بین نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان رابطه معنادار وجود دارد. رشد و توسعه معلمان یکی از ابعاد نظام‌های آموزشی موفق و پیشرو است. تشویق و حمایت از توسعه حرفه‌ای معلمان، یکی از ویژگی‌های رهبران آموزشی است. رهبران آموزشی و تربیتی موفق، معلمان را توانمند ساخته و رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان را تشویق می‌کنند. نتایج این بخش از پژوهش با تحقیقات لیث وود و رایجل (Leithwood & Reihl, 2003)، مانان

(Manan, 2014)، جهانیان و حاجی منوچهری (۱۴۰۰)، جهانی، مرادخواه و مرادپور (۱۴۰۰)، قربانزاده طولارود پایین و همکاران (۱۳۹۹) همسو است. با وجود اینکه می‌توان اذعان کرد که عوامل مختلفی بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تاثیرگذار است، اما مبتنی و مرتبط با نتایج این پژوهش، یکی از مهم‌ترین متغیرهای تاثیرگذار، نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی است که موجب بهبود و ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان می‌شود. در این زمینه می‌توان اظهار کرد که هر چقدر نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی دقیق و علمی، همراه با شناخت از مبانی تئوریک نظریه‌های کلاسیک، روابط انسانی و منابع انسانی به صورت مفهومی و عملیاتی انجام شود شاهد پیشرفت صلاحیت‌های حرفه‌ای و شایستگی‌های معلمان در ابعاد دانشی، مهارتی، نگرشی، اخلاقی و روحیه پژوهش‌گری معلمان خواهیم بود. نظارت و راهنمایی آموزشی موجب افزایش شایستگی‌ها و صلاحیت‌های معلمان از جمله بالندگی حرفه‌ای آن‌ها، بهبود ویژگی شخصیتی رفتاری از جمله حرمت‌مداری اجتماعی، برخورد منصفانه با هم، ارتقای اخلاق حرفه‌ای و افزایش مهارت‌های آموزشی می‌شود و تمامی این موارد موجب بهتر شدن عملکرد و نحوه ایفای نقش معلمی در سطح مدارس خواهد بود که نتیجه نهایی آن تاثیر مثبت بر دانش‌آموزان در امر یادگیری بهتر و پیشرفت تحصیلی آنان است. از سوی دیگر، گیلکمن بر این باور است که لازمه تدریس معلمان و دستیابی به نتایج اثربخش در دانش‌آموزان این است که معلمان از مهارت‌های فنی و قابلیت‌ها و شایستگی‌های فنی و تخصصی کافی برخوردار باشند. لذا یکی از اهداف و فلسفه وجود راهنمایان تعلیماتی (راهبران آموزشی و تربیتی) بالا بردن سطح مهارت‌ها و فنون معلمان است (ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۱، شعبانی ورکی و پورافشاری، ۱۳۸۴) و بر این اساس نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی بسیار مهم و زیر بنایی است. یافته‌های حاصل از سوال دوم پژوهش نشان داد که بین نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس رابطه معنادار وجود دارد. در جهان امروز موضوع مدیریت و رهبری مدارس یکی از موضوعات راهبردی و تاثیرگذار بر همه ابعاد مدرسه است. مدیران مدارس با ایفای نقش رهبری آموزشی می‌توانند برنامه‌های مناسبی را جهت رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان تهیه و تدارک ببینند، معلمان را تشویق کنند تا به خلق فرصت‌های یادگیری برای بهبود شرایط یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان بپردازند، زمینه به اشتراک گذاشتن تجربیات موفق معلمان را با رویکرد درس‌پژوهی فراهم کنند، با استقبال از انتقادات و پیشنهادهای دیگران در جهت بهبود عملکرد خویش گام بردارند و نقش عمده‌ای در تحقق اهداف آموزشی و تربیتی مدرسه داشته باشند. یافته‌های حاصل از این سوال با نتایج یافته‌های کوازوس و اواندو (Cavazos & Ovando, 2012)، جهانیان و حاجی منوچهری (۱۴۰۰)، جهانی، مرادخواه و مرادپور (۱۴۰۰)، قربانزاده طولارود پایین و همکاران (۱۳۹۹)، عباسی (۱۳۹۲)، عزتی، سیفی و محمد اسماعیلی (۱۴۰۰) همسواست. در تبیین ارتباط بالای نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی با صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران مدارس می‌توان اظهار کرد که این دو متغیر به عنوان بخشی مهم در ساختار مدیریت مدارس همدیگر را پوشش می‌دهند، برای تعالی همدیگر هم‌افزایی و کنش و واکنش منطقی و معقول دارند و در جهت ایجاد شرایط مطلوب یادگیری همکاری و مشارکت می‌کنند. نکته مهم‌تر اینکه صلاحیت‌های دانشی، اخلاقی، شخصیتی، اجرایی و مدیریتی و رهبری مدیران مدارس به واسطه نظارت میدانی راهبران آموزشی و تربیتی در یک فرآیند دوجانبه و هم‌افزا مدام مورد بازبینی، نظارت، کنترل و اصلاح قرار دارند. موضوعی که می‌تواند مدرسه را در جهت توسعه و مسیر سازمان‌یادگیرنده قرار دهد. تداوم ساختار نظارت و راهنمایی با به‌کارگیری منابع انسانی مجرب و ذی صلاح تحت عنوان راهبران آموزشی به‌ویژه در مناطق آموزشی که از انزوای جغرافیایی رنج می‌برند، مدیران

و معلمان در معرض خطر انزوای حرفه‌ای هستند و دسترسی محدود به یادگیری حرفه‌ای دارند، می‌توانند فرآیند دستیابی به اهداف آموزشی و پرورشی را تسهیل کنند، بستر رشد و بالندگی معلمان و مدیران را فراهم کرده، مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و تجربیات آنان را افزایش دهند و از افت تحصیلی دانش‌آموزان با ارائه خدمات مشاوره‌ای به معلمان جلوگیری کنند. تحقیقات متعددی نشان داده است که نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی نه تنها به بالندگی، ارتقای دانش، توانش و مهارت‌های معلمان و مدیران کمک می‌کند، بلکه موجب پیشرفت تحصیلی و یادگیری بهتر دانش‌آموزان نیز می‌شود. یافته‌ها نشان داد بین دیدگاه معلمان و مدیران در خصوص نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی تفاوت معناداری وجود ندارد و معلمان و مدیران مدارس اهمیت و ضرورت نظارت و راهنمایی را به‌طور کلی و مؤلفه‌های آن را یکسان ارزیابی کرده‌اند. این یافته نشان می‌دهد که هم مدیران و هم معلمان از وجود فردی تحت عنوان راهبر و ناظر آموزشی و تربیتی در مدرسه استقبال می‌کنند، او را همیار و کمک کار خود می‌دانند و مبتنی بر مؤلفه‌های نظارت و راهنمایی در این پژوهش مانند صلاحیت‌های حرفه‌ای و شایستگی‌های معلمان و مدیران در ابعاد دانشی، مهارتی، نگرشی، اخلاقی و روحیه پژوهش‌گری، ارزشی، اعتقادی و اجرایی در تداوم این ساختار اتفاق نظر دارند. مرتبط با نتایج راهبردی این پژوهش پیشنهاد می‌شود از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی، معلمان و مدیران مدارس را نسبت به اهمیت و ضرورت این امر مهم و وظایفی که معلمان و مدیران و راهبران آموزشی در قبال هم دارند، آگاه کرد. راهبران آموزشی و تربیتی با رویکردهای جدید نظارت بالینی و توسعه حرفه‌ای مبتنی بر فرهنگ اقلیمی و سطح رشد و توسعه معلمان و مدیران آموزش داده شوند. از راهبرانی که انگیزه دارند، مجرب هستند، پراثری هستند استفاده شود، نه افرادی که در دوران پایان کاری خود هستند و احیاناً به‌خاطر مزایای مالی مترتب بر این نقش به کار گرفته شده‌اند. معلمان و مدیران باید به این درک و فهم و باور برسند که حضور راهبران آموزشی برای آنها فرصتی برای رفع چالش‌های آموزشی و مدیریتی است نه مچ‌گیری و بازرسی و ارائه گزارش به سطوح بالاتر. ارزیابی دوسویه از کمیت و کیفیت کار معلمان و مدیران و راهبران آموزشی و تربیتی، مبتنی بر شاخص‌های آموزشی، پرورشی و مدیریتی می‌تواند به شناخت چالش‌ها و مسئله‌های مرتبط با آموزش و یادگیری دانش‌آموزان از طریق سطوح بالاتر مانند ناحیه، منطقه و ... کمک قبال توجهی کند. همچنین می‌توان با تحقیقات کیفی، مصاحبه عمیق با معلمان، مدیران و راهبران آموزشی و تربیتی به ابعاد پنهان و آشکار بیشتری دست یافت. انجام مطالعات تطبیقی با کشورهایی که از حیث فرهنگی با نظام تعلیم و تربیت ایران همگونی و همخوانی بیشتری دارند، مقایسه شاخص‌های انتخاب راهبران آموزشی و تربیتی، استانداردهای نظارت و ارزیابی، چگونگی فرایند تعامل، مشارکت و هم‌افزایی، می‌تواند به شناسایی نقاط قوت و ضعف بخشنامه‌ها و تجربیات مرتبط با موضوع راهبردی نظارت و راهنمایی راهبران آموزشی و تربیتی کمک قابل توجهی کند.

مشارکت نویسندگان

۴۰ درصد مشارکت مقاله از آن نویسنده مسئول جهت راهنمایی، نظارت بر اجرا و مشاوره حرفه‌ای، ۴۰ درصد مشارکت مقاله از آن نویسنده دوم و سوم هر کدام به میزان ۲۰ درصد بابت بازبینی، نظارت بر اجرا و پیشنهادهای علمی و ۲۰ درصد مشارکت مقاله از آن نویسنده چهارم بابت اجرا، نگارش و تدوین.

تشکر و قدردانی

از همهٔ معلمان و مدیران مدارس ابتدایی شهرستان اسدآباد که محققان را در اجرای این پژوهش یاری کردند، صمیمانه سپاسگزاریم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».

COPYRIGHTS



©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

منابع

- ایروانی، میثم (۱۳۹۰). ارزیابی میزان موفقیت نظارت و راهنمایی آموزشی قبل و بعد از اجرای طرح مجتمع‌های آموزشی و پرورشی شهرستان مشهد از دیدگاه معلمان و مدیران، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- ترک‌زاده، جعفر؛ نوروزی، نصرالله؛ ایمانی، حسین (۱۳۹۱). خودارزیابی عمل کرد نظارتی سرگروه‌های آموزشی شهر شیراز در مقایسه با ارزیابی معلمان از آن‌ها بر اساس الگوی نظارت و راهنمایی آموزشی اولیوا و پاولز، *پژوهش‌های برنامه درسی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*، ۲(۱)، ۹۱-۱۲۰.
- جدیدی محمدآبادی، اکبر؛ بهادرزهی، عبدالجلیل (۱۴۰۲). شناسایی صلاحیت حرفه‌ای معلمان در کلاس درس، *هفتمین کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین در حوزه مشاوره، علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران*، تهران.
- جهانیان، رمضان؛ حاجی منوچهری، هدایت (۱۳۹۶). نقش نظارت و راهنمایی آموزشی بر بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از دیدگاه مدیران شهرستان ساوجبلاغ، *فصلنامه علوم رفتاری*، ۹(۳۳)، ۶۲-۲۹.
- جهانی، محمد؛ مرادخواه، سیروس؛ مرادپور، سالار (۱۴۰۰). تبیین نقش راهبران آموزشی بر شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان از دیدگاه معلمان استان قم، *نهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران*.
- حاتم‌زاده، علیرضا؛ طرخان، رضاعلی؛ میزانی طهرانی‌نژاد، میترا؛ تحویل‌داری، بهاره؛ فرییز، امید (۱۳۹۵). شناسایی صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان مراکز دولتی آموزش فنی و حرفه‌ای شهر تهران، *پنجمین همایش ملی و چهارمین همایش بین‌المللی مهارت‌آموزی و اشتغال، سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، تهران*.
- خجسته، سعیده؛ سالاری، زیور (۱۳۹۸). اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت در افزایش صلاحیت حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی (دوره اول) آموزش و پرورش شهرستان رودان، *نخستین کنفرانس ملی علوم انسانی و توسعه، شیراز*. خورشیدی، عباس (۱۳۹۵). *نظارت و راهنمایی آموزشی*. تهران: نشر یسترون.
- دستورالعمل به کارگیری رهبران آموزشی (۲۰۱۲). وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش ابتدایی.
- رضاپور، فاطمه (۱۴۰۱). اهمیت نظارت و راهنمایی آموزشی در آموزش و پرورش و تاثیر آن در موفقیت شغلی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، *پنجمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، همدان*.

- سالاری کوه فینی، صیادالدین؛ دادی پور، جواد؛ مددی، حسین؛ هاشمی پور، اسماعیل (۱۳۹۶). آموزش مبتنی بر شایستگی، رویکردی اثربخش در جهت ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، همایش علمی پژوهشی *استانی راهبردها و راهکارهای ارتقای کیفیت در آموزش و پرورش*، میناب.
- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ آقاسینی، تقی (۱۳۹۴). بررسی دیدگاه معلمان نسبت به شیوه‌های نظارت و راهنمایی مدیران مدارس، *دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد و دانشور رفتار*، ۱۳(۱۸)، ۱-۲۰.
- شاه محمدی، نیره (۱۳۹۳). صلاحیت‌ها و شایستگی‌های آموزگار عصر حاضر، *رشد آموزش ابتدایی*، ۱۱(۱)، ۱۳-۸.
- شجاعی پورناکی، صفا. (۱۳۹۹). بررسی ارتباط نظارت و راهنمایی مدیران با سازگاری شغلی معلمان شهرستان پلدشت، *پایان‌نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد، رشته تحقیقات آموزشی*، دانشگاه پیام نور، مرکز کرج.
- شعبانی ورکی، بختیار؛ پورافشاری، احد (۱۳۸۴). تاثیر باورهای نظارتی مدیران مدارس ابتدایی بر سبک‌های مدیریت تعارض آنان، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۳(۱۲)، ۷۰-۵۱.
- شفیع‌زاده، حمید؛ سلیمانی، نادر؛ شوربایی، مریم (۱۳۹۳). بررسی وضعیت موجود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی شهرستان گرمسار، *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱(۸)، ۹۸-۸۳.
- صبوری خسروشاهی، حبیب (۱۳۸۹). آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن، *مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*، ۱(۱)، ۱۹۶-۱۵۳.
- صوری، مریم (۱۳۹۹). بررسی وضعیت عوامل موثر بر کیفیت آموزشی در مدارس ابتدایی شهر تهران، *فصلنامه علمی آموزشی تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۴۶(۱۲)، ۳۰۶-۲۷۷.
- عبابف، زهره؛ فراست‌خواه، مقصود؛ مهرعلیزاده، یدالله؛ فتاحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۳). تامل بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در مطالعات برنامه درسی، *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۲۱(۲)، ۱۸۲-۱۵۷.
- عباسی، فرهاد (۱۳۹۲). تشخیص سازنده صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه ۲ شهر ری، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلامشهر.
- عبدلی سلطان احمدی، جواد؛ عیسی‌زادگان، علی، غلامی، محمدتقی؛ امانی، جواد (۱۳۹۱). رابطه باورهای کارآمدی جمعی و باورهای خودکارآمدی با رضایت شغلی دبیران مرد دوره متوسطه شهر قم، *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۴(۱۰)، ۱۲۴-۱۰۵.
- عبداللهی، بیژن (۱۳۹۴). بررسی و نقد نظریه نظارت آموزشی به عنوان رشد حرفه‌ای معلمان، *پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، ۱۵(۴)، ۱۶۳-۱۴۴.
- عزتی، میترا؛ سیفی، علی؛ محمد اسماعیلی، فائزه (۱۴۰۰). بررسی عملکرد ناظران و راهنمایان آموزشی در طرح راهبران آموزشی و تربیتی و مقایسه آن با طرح معلمان راهنمای روستایی در استان خراسان جنوبی، *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*، ۶(۱)، ۳۵-۱۷.
- قربان‌زاده طولارود پایین، پدram؛ معینی کیا، مهدی؛ عابدی‌نیا، افشین (۱۳۹۹). بررسی نقش درس پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی از نظر معلمان شهرستان تالش، *فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی*، ۲(۲)، ۶-۱.
- ملایی‌نژاد، اعظم (۱۳۹۱). صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی، *نوآوری های آموزشی*، ۱۱(۴۴)، ۳۳-۶۲.
- ملکی، حسن (۱۳۹۱). *صلاحیت‌های حرفه معلمی*، تهران: موسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- نیکنامی، مصطفی (۱۴۰۰). *نظارت و راهنمایی آموزشی*، تهران: انتشارات سمت.
- وکیلان، منوچهر (۱۳۹۹). *نظارت و راهنمایی تعلیماتی (رشته علوم تربیتی)*، چاپ ششم، دانشگاه پیام نور، تهران.

References

- Ababaf, Z., Farstkhah, M., Mehralizadeh, Y., & Fathi Vajargah, K. (2014). Reflection on the Professional Competences of Teachers in curriculum studies, *Journal of Educational Sciences of Shahid Chamran University, Ahvaz*, 21(2), 157-182. [In Persian]
- Abbasi, F. (2013). Determining the constructive professional competence of principals of elementary schools of education and training in two cities of Ray. *Master's thesis, Islamic Azad University, Islamshahr Branch*. [In Persian]
- Abdoli Sultan Ahmadi, J., IsaZadegan, A., Gholami, M.T., & Amani, J. (2012). The relationship between collective efficacy beliefs and self-efficacy with job satisfaction of secondary school male teachers in Qom, *Career and Organizational Counseling Quarterly*, 4(10), 105-124. [In Persian]
- Abdulahi, B. (2015). Researching the theory of educational supervision as the professional growth of teachers. Critical research paper on humanities texts and programs. *Research Institute of Humanities and Cultural Studies*, 15(4), 144-163. [In Persian]
- Antonio, P. (2019). Teacher Supervision Support and Its Impact on Professional Development of Teachers in Primary Schools, *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 4(7), 238-244. ISSN No:-2456-2165
- Aslanargun, E., & Tarku., E. (2021). Teachers' Expectations about Supervision and Guidance Roles of Supervisors, *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(3), 281–306. <https://doi.org/10.17762/kuey.v20i3.177>
- Bulakh, V., Shandruk, S., Akhmetshin, E., Nogovitsina, O., Panachev, V., Legotkin, L., & Ponomarev, N. (2019). Professional training of teachers in the United States as an example for improving the professionalism and competence of pedagogues in Ukraine, *Space and Culture, India*, 7(2), 101-111. <https://doi.org/10.20896/saci.v7i2.454>
- Burant, S. (2009). The Relationship of Instructional Supervision and Professional Learning Communities as Catalysts for Authentic Professional Growth: A Study of One School Division, *Thesis Master of Education in the Department of Educational Administration University of Saskatchewan, Saskatoon*.
- Cavazos, A.J & Ovando, M.N. (2012). Important Competencies for the Selection of Effective School Leaders: Principals' Perceptions, *Paper Presented at the University Council of Educational Administration, The Future is ours: Leadership Matters*, November 15-18, Denver, Colorado. <http://hdl.handle.net/2152/ETD-UT-2012-05-5105>
- Ezati, M., Seifi., A., & Mohamadesmaeely., F. (2021) Studying Educational Guides and Supervisors' Performance in Educational Administrators' Plan and Comparing it with Rural Guidance Teachers' Plan in South Khorasan Province, *Journal of Teacher's Professional Development*, 6(1), 17-35. [In Persian]
- Fauth, B., Jasmin, D., Anna-Theresia, D., Gerhard, B., Ilonca, H., Eckhard, K., Mareike, K., (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality, *Teaching and Teacher Education*, 86(3), 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019>.
- Ghorbanzade Tularood Payeen, P., Moini Kia, M., & Abedini, A. (2020). Examining the role of lesson research in the professional development of elementary teachers from the point of

- view of the teachers of Talesh city, *New Approach Journal in Educational Sciences*, 2(2), 1-6. [In Persian]
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2018). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. New York, NY: Pearson.
- Guidelines for employing educational leaders. (2012). Ministry of Education, Deputy of Elementary Education. [In Persian]
- Hatemzadeh, A., Tarkhan, R., Tehrani Nejad, M., Tadhardari, B. and Farbiz, A. (2016). Identifying the professional qualifications of trainers of technical and vocational education centers in Tehran, *The 5th national conference and the 4th international conference on skills training and employment, Tehran*. [In Persian]
- Hismanoglu, M. & Hismanoglu, S. (2010). English Language Teachers Perceptions of educational Supervision in Relation in Their Professional Development, A case Study of Northern Cyprus, *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 16-34.
- Iravani, M. (2015). Evaluate the success of educational supervision before and after the training complexes implementation in city of Mashhad from the perspective of teachers and administrators. *M.A, Ferdowsi University of Mashhad*. [In Persian]
- Jadidi Mohammadabadi, A. & Bahadurzahi, A.J. (2022). Identifying the professional competence of teachers in the classroom, *the 7th national conference of modern researches in the field of counseling, educational sciences and psychology of Iran, Tehran*. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1741846>
- Jahanian, R., & Haji Manochehri, H. (2022). The role of educational supervision and guidance on improving the professional competence of teachers from the point of view of administrators, *Journal of Researches and Studies in Behavioral Sciences*, 9(33), 29-62. [In Persian]
- Jahani, M., Muradkhah, S., & Muradpour, S. (2021). Explaining the role of educational leaders on teachers' professional competencies from the perspective of teachers in Qom province, *9th National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies, Tehran*. [In Persian]
- Kadushin, A. (1976). *Supervision in Social Work*, Columbia University Press. <https://doi.org/10.1080/00220612.1977.10671468>
- Karagozl, S. & Emir Ruzgar, M. (2020). The Observations of Student Teachers in Regard to Professional Qualifications of Advisor Teachers During Teaching Practicum, *International Journal of Educational Research Review*, 5(2), 141-150. <https://doi.org/10.24331/ijere.691323>
- Khojasteh., S. & Salari, Z. (2018). The Effectiveness of In-Service Training Courses in Increasing the Professional Qualification of Elementary School Teachers (First Cycle) of Education and Upbringing in Rodan City, the first national conference on humanities and development, Shiraz. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/93890>
- Khorshidi, A. (2016). *Educational supervision and guidance*. Tehran: Yestron Publishing. [In Persian]

- Leithwood, K., A. & Reihl, C. (2003). What we know about successful school leadership: Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Lucia, A. D., & Lepsinger, R. (1999). The art and science of competency models: *Pinpointing critical success factors in organizations*. San Francisco: Jossey Bass/Pfeiffer.
- Maleki, H. (2012). Teacher's professional competences, Tehran, School Publications, 4th edition. [In Persian]
- Manan, M.B. (2014). Leadership Characteristics of Excellent Headmaster, *Journal of Education and Practice*, 5(23), 120-123. www.iiste.org
- Melaynejad, A. (2012). Desirable professional qualifications of student teachers of primary education. *Educational Innovations*, 11(44), 33-62. [In Persian] <https://sid.ir/paper/75627/fa>
- Niknami, M. (2021). Educational supervision and guidance, Tehran, Samit Publications. [In Persian]
- Olivia, P. F. (1989). Supervision for today's schools, (3rd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Oliva, P. F., & Pawlas, G. E. (2004). Supervision for Today's Schools. Publishing, Inc. George E.
- Rezapour, F. (2021). The importance of educational supervision and guidance in education and its impact on the career success of teachers and the academic progress of students, *the fifth international conference of psychology, educational sciences and social studies*, Hamadan. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/1647356>
- Robinson, V. P. (1980). Supervision in Social Case Work: *A Problem in Professional Education*. United Kingdom: University of North Carolina Press.
- Sabouri Khosrowshahi, H. (2009). Education in the era of globalization; Challenges and strategies to face it, *Strategic Studies Of Public Policy*, 1(1). 153-196. [In Persian]
- Salari, K.S., Dadipour, J., Madadi, H., & Hashmipour, I. (2016). Competency-based education, an effective approach to improving the professional qualifications of teachers, *Provincial scientific research conference on strategies and solutions to improve quality in education and Parvesh, Minab*. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/697450>
- Sergiovanni, T. J., & Starrat, R. J. (1983). Supervision Human Perspectives, 3th edition, New York, MC Graw Hill inc.
- Shabani Varki, B., & Pour Afshari, A. (2004). The effect of supervisory beliefs of primary managers on their conflict management styles. *Journal of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz*. 12(4), 51-70. <https://doi.org/10.22055/edus.2006.15995> . [In Persian]
- Shah Mohammadi, N. (2012). Qualifications and Competencies of the Teacher of Today, *Journal of Primary Education Development*, 18(1), 8-13. [In Persian]
- Shafizadeh, H., Soleimani, N., & Shuryab, M. (2014). Investigating the current status of professional qualifications of elementary school teachers in Garmsar city, *Educational*

- Leadership and Management Quarterly of Islamic Azad University, Garmsar branch*, 8(1), 8-14. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/1847906>
- Shandruk, S., Valentyna, P., Bulakh, E.M.A., Olesya, V., Nogovitsina, Valery, D. P. Larisa R. Legotkina, & Nikolay L. P. (2019). Professional Training of Teachers in the United States as an Example for Improving the Professionalism and Competence of Pedagogues in Ukraine, *Space and Culture, India*, 7(2), 101-111. <https://doi.org/10.20896/saci.v7i2.454>
- Sheu, L., Kogan, JR., Hauer, K.E. (2017). How Supervisor Experience Influences Trust, Supervision, and Trainee Learning: A Qualitative Study. *Acad Med.* 92(9):1320-1327. doi: 10.1097/ACM.0000000000001560. PMID: 28079727.
- Shujaei Pournaki, S. (2019). Investigating the relationship between supervision and mentoring of managers and job adaptation of teachers in Poldasht city, *Thesis for receiving a master's degree, field of educational research, Payam Noor University, Karaj Center.*
- Sobhaninejad, M., & Aghahosseini, T. (2015). Investigating teachers' views on the methods of supervision and guidance of school principals, *Bi-monthly scientific-research journal of Shahid University and Daneshvar Raftar*, 13(18),1-20. [In Persian]
- Suri, M. (2019). Investigating the status of factors affecting educational quality in primary schools in Tehran, *Educational Management Research*, 11(43), 59-62. [In Persian]
- Turkzadeh, J., Nowrozi, N. H., & Imani, H. (2017). Self-evaluation of the supervisory performance of educational groups in Shiraz city compared to teachers' evaluation of them based on the model of educational supervision and guidance of Oliva Powles, *Scientific Research Journal of Curriculum Research. Association of Program Studies Iran Darsi*, 2(1), 91- 120 .[In Persian]
- Vaillant, D. (2015). School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education. *Background paper for EFA Global Monitoring Rrport.*
- Vakilian, M. (2020). Educational supervision and guidance, 6th edition, Tehran, Payam Noor Publishing House. [In persian]
- Willis, J., & Baines, E. (2017) The perceived benefits and difficulties in introducing and maintaining supervision groups in a SEMH special school, *Educational Review*, 70(3),1-21. DOI:[10.1080/00131911.2017.1311303](https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311303)

ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Relationship Between Talent Management and the Development of Blended Learning Skills: Testing the Mediating Role of Autonomous Motivation among Students of Primary Schools

s. mahdikhani


1. Department of Educational Sciences, Khoi Branch, Payam Noor University, Khoi, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

Talent management;
Skills development;
Blended learning;
Autonomous motivation.

1. Corresponding author

 mahdikhanisamira3@gmail.com

Background and Objectives: The current research was conducted with the aim of investigating the relationship between talent management and the development of blended learning skills and the mediating role of autonomous motivation among students. **Methods:** The method of this study is a descriptive-correlational research employing structural equation modeling. The statistical population was made up of all female elementary school students in Urmia city in the academic year of 2023-2024. The sample size was 384 people using the Krejci-Morgan table. In order to collect data, the standard questionnaires of Ahmadi et al.'s (2013) talent management, assessment of the quality of learning of students by Rahmani Akhkand (2013) and Nancy's autonomous motivation (2008) were used whose reliability and validity were confirmed. SPSS and Amos softwares were used for data analysis. **Findings:** The results showed that talent management has a positive and significant relationship with the development of blended learning skills. The relationship between talent management and autonomous motivation is also positively significant. The indirect, positive and significant relationship between talent management and blended learning skills through autonomous motivation was also confirmed. **Conclusion** According to the research findings, it is recommended to develop talent management programs and promote student's autonomous motivation to strengthen and develop their blended learning skills in schools.

ISSN (Online):

DOI: [10.48310/reek.2024.16419.1304](https://doi.org/10.48310/reek.2024.16419.1304)

Received: 2024/06/06

Reviewed: 2024/07/19

Accepted: 2024/07/26

PP: 38-51

Citation (APA): mahdikhani, S. (2024). The Relationship Between Talent Management and the Development of Blended Learning Skills: Testing the Mediating Role of Autonomous Motivation among Students of Primary Schools. *The journal of research in elementary education*, 6(11), 38-51. <https://doi.org/10.48310/reek.2024.16419.1304>



رابطه مدیریت استعداد با توسعه مهارت‌های یادگیری ترکیبی: آزمون نقش میانجی انگیزه خودمختار در بین دانش‌آموزان دوره ابتدایی

مقاله پژوهشی / مروری

سمیرا مهدیخانی

۱. گروه علوم تربیتی، واحد خوی، دانشگاه پیام نور، خوی، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه مدیریت استعداد با توسعه مهارت‌های یادگیری ترکیبی و نقش میانجی انگیزه خودمختار در بین دانش‌آموزان انجام گرفته است. **روش‌ها:** روش تحقیق این پژوهش، توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی شهرستان ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ است. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی-مورگان ۳۸۴ نفر تعیین شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد مدیریت استعداد احمدی و همکاران (۱۳۹۳)، ارزیابی کیفیت یادگیری دانش‌آموزان رحمانی آخوند (۱۳۸۹) و انگیزه خودمختار نانسی (۲۰۰۸) استفاده شد و پایایی آن‌ها تایید شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که مدیریت استعداد با توسعه مهارت‌های یادگیری ترکیبی، رابطه مثبت و معناداری دارد. رابطه بین مدیریت استعداد با انگیزه خودمختار نیز مثبت و معنادار است. رابطه غیرمستقیم، مثبت و معنادار مدیریت استعداد با مهارت‌های یادگیری ترکیبی از طریق انگیزه خودمختار نیز تایید شد. **نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌های تحقیق، توصیه می‌شود توسعه برنامه‌های مدیریت استعداد و ارتقای انگیزه خودمختار دانش‌آموزان، به منظور تقویت و توسعه مهارت‌های یادگیری ترکیبی آن‌ها در مدارس تقویت شود.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.

DOI:

[10.48310/reek.2024.16419.1304](https://doi.org/10.48310/reek.2024.16419.1304)

واژه‌های کلیدی:

مدیریت استعداد؛
توسعه مهارت‌ها؛
یادگیری ترکیبی؛
انگیزه.

۱. نویسنده مسئول

mahdikhanisamira3@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۱۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۵

شماره صفحات: ۳۸-۵۱

مقدمه

بعد از عبور از دوره انقلاب صنعتی و دسترسی به شبکه جهانی وب، نظام آموزشی به مرحله جدیدی وارد شد. پیش از آن، آموزش و پرورش بر پایه یک ساختار یکنواخت، استاندارد و کنترل شده ارائه می شد (Halverson & Graham, 2019). اما با تغییرات عمده در جوامع و نیازهای افراد، این سیستم قدیمی دیگر پاسخگوی این نیازها نبود. دسترسی وسیع به اینترنت و فناوریهای نوین، به عنوان یکی از پیشرانهای اصلی تحولات آموزشی، به جامعه امکان می دهد تا از طریق اینترنت به منابع آموزشی و اطلاعات کامل و گسترده دسترسی داشته باشد (Festing, Schäfer & Scullion, 2013). این دسترسی به اطلاعات، مهارتها و نقاط قوت فردی، زمینه را برای ایجاد یک نظام آموزشی جدید فراهم می کند که تمرکز بیشتری بر نیازهای فردی و ویژگیهای جدید و متفاوت دارد (Jooss, Lenz & Burbach, 2022). این تحول در نظام آموزشی، منجر به برقراری یک نظام آموزشی جدید می شود که بر پایه مهارتها، تواناییها و نیازهای جدید جامعه ساخته شده است. این نظام آموزشی جدید، تمرکز خود را بر توسعه مهارت‌های عملی و کاربردی، تواناییهای نوآوری و تفکر انتقادی، همکاری و ارتباطات مؤثر قرار می دهد (Fleischmann, 2020)؛ بنابراین، نه تنها یادگیری به یک واقعیت عملی تبدیل می شود، بلکه این نظام آموزشی جدید، به افراد امکان می دهد تا بر اساس نیازها و علاقه‌های شخصی خود، مسیر آموزشی خود را تعیین کنند و از طریق فرصت‌های یادگیری گسترده‌تر و متنوع‌تری، به توسعه مهارتها و دانش خود بپردازند (Alexander, 2021). آموزش برخط به سرعت پیشرفت کرد، اما با توسعه آموزش‌هایی از این نوع، در کنار استقبال فراوان استادان به دلیل مزیت‌هایی همچون: رفع مشکل فاصله برای برقراری ارتباط، یادگیری و تدریس انعطاف‌پذیر، فعال بودن دانشجو، یادگیری انفرادی، یادگیری در هر زمان و مکان (حسینی و همکاران، ۱۳۹۴)، انتقادات بسیاری بر آموزش برخط محض وارد شد؛ از جمله: نداشتن ارتباط چهره به چهره و مستقیم مدرس با فراگیر، ایجاد مشکل در ارزیابی فراگیرانی که هرگز با مدرس روبه‌رو نمی‌شوند، همکاری و ارتباطات اغلب غیرهمزمان و عدم تعامل مناسب انسانی (Ellaway & Masters, 2008). به همین دلیل رویکرد جدیدی ایجاد شد که تلفیقی از دو روش آموزش سنتی و برخط بود. یادگیری ترکیبی رویکردی است که اشکال یادگیری سنتی در کلاس درس همچون کارآمدی و فرصت‌های تعامل، مشارکت و اجتماعی شدن کلاس درس را با وقایع و فعالیت‌های مختلف یادگیری الکترونیکی و امکانات یادگیری فعال غنی‌شده محیط برخط ترکیب می کند (Gebara, 2010). این رویکرد، ضمن دارا بودن مزیت‌های آموزش برخط، از مزایای آموزش سنتی و ارتباط چهره به چهره مدرس با فراگیر بهره می‌گیرد، و ترکیبی است از آموزش حضوری با آموزش برخط با استفاده از تجهیزات الکترونیکی در هر زمان و مکانی فراتر از محیط فیزیکی کلاس درس (Wichadee, 2018). به این ترتیب، ظهور یادگیری ترکیبی و اجرای موفقیت‌آمیز آن می‌تواند به بهبود نتایج یادگیری فراگیران منجر شود. در حالی که یادگیری ترکیبی در نظام آموزشی ارزشمند است، اجرای یادگیری ترکیبی همچنان فرایندی چالش‌برانگیز است. چنین به نظر می‌رسد که معلمان باید مهارت‌هایی برای به‌کارگیری آن کسب کنند. مهارت‌های یادگیری ترکیبی، مجموعه‌ای از مهارت‌های فردی هستند که به یادگیرندگان کمک می‌کنند تا در محیط‌های یادگیری ترکیبی موفق شوند. این مهارتها شامل توانایی‌های خودمدیریتی، تفکر انتقادی، حل مسئله، ارتباط، همکاری و فناوری است (Singh, 2003). در نتیجه، یادگیری ترکیبی می‌تواند به توسعه مهارت‌های فردی دانش‌آموزان کمک کند و به بهبود عملکرد سازمانی منجر شود.

از جمله متغیرهایی که می‌تواند با یادگیری ترکیبی ارتباط مؤثری داشته باشد، مدیریت استعداد است که در سال‌های اخیر، به عنوان عاملی که در موفقیت سازمانی نقش مهمی دارد و می‌تواند برای سازمان مزیت رقابتی ایجاد کند، در نظر گرفته شده است (Mehmet & Demet, 2003). همچنین، مدیریت استعداد از جمله مهارت‌های فردی است که می‌تواند تاثیر مطلوبی در بهبود عملکرد افراد داشته باشد. مدیریت استعداد، به‌عنوان یکی از واژه‌های تخصصی بخش منابع انسانی شناخته می‌شود و به استخدام، به‌کارگیری، حفظ و بهبود بااستعدادترین و ماهرترین نیروهای کار موجود در بازار کار اشاره دارد. این فرآیند شامل تمام فرآیندهای عملی و نظام‌های مرتبط با حفظ و ارتقای

کارآمدترین نیروی کار موجود است (Kohi Khor, Kamalian, Yaqoubi & Pourezat, 2019). اصطلاح مدیریت استعداد برای اولین بار در اواخر دهه ۱۹۹۰ میلادی در شرایطی ارائه شد که محققان گروه مشاوران مک کینزی به این نتیجه رسیدند که مدیریت استعدادها باعث افزایش عملکرد شرکتها شده است (Michaels, Handfield & Axelrod, 2001). مدیریت استعداد، فعالیتی منحصر به فرد است و تمامی فعالیت‌های مرتبط با استعدادهای سازمان از مرحله جذب تا بازنشستگی را در بر می‌گیرد. مدیریت استعداد، مدیریتی راهبردی محسوب می‌شود که منصب‌های کلیدی سازمان را شناسایی می‌کند (Mellahi & Collings, 2009). مدیریت استعداد را، مجموعه یکپارچه‌ای از فرآیندها، برنامه‌ها، و هنجارهای فرهنگی در سازمان می‌دانند که برای جذب، توسعه، استقرار و حفظ استعدادها به منظور تحقق اهداف استراتژیک و نیازهای کسب و کار در آینده، طراحی و اجرا می‌شود (صالحی و همکاران، ۱۳۹۳). بنابراین می‌توان گفت مدیریت استعداد، هسته اصلی مدیریت است و یکی از مهم‌ترین اهداف استراتژیک سازمان‌های امروزی به حساب می‌آید (احمدی مقدم، ۱۳۹۶). مدیریت استعداد دارای ابعاد شناسایی و کشف، جذب، انتخاب، توسعه، حفظ و نگهداشت، ارزیابی و نتایج حاصل از منابع استعداد است (بابایی و همکاران، ۱۴۰۱).

در این فرایند، انگیزه نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند. انگیزه به عنوان یک نیروی درونی که فرد را به انجام فعالیت‌ها و تلاش برای رسیدن به اهدافش ترغیب می‌کند و در مدیریت استعداد، نقش بسیار مهمی دارد. انگیزه، عاملی است که فرد را به تلاش بیشتر، پشتکار و تعهد به یادگیری و توسعه مهارت‌ها و استعدادهاش ترغیب می‌کند. اگر انگیزه در فرد وجود نداشته باشد، حتی با داشتن استعدادهای بالقوه، او به‌طور کامل به این استعدادها متکی نخواهد بود و با توانایی‌های خود پیشرفت کافی نخواهد داشت. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، انگیزه خودمختار، نقش مهمی در تسهیل فعالیت و رشد دارد و با افزایش دستاوردهای آموزشی و رفاه روانی، مرتبط است. وقتی افراد به‌طور خودمختار انگیزه پیدا می‌کنند، دلیل خود را برای انجام فعالیت تأیید می‌کنند و سرشار از احساس آزادی روانی می‌شوند که با افزایش احساس زندگی، خلاقیت، مدیریت زمان و تلاش مرتبط است (Johansen, Eliassen & Jenö, 2023). نظریه خودتعیین‌گری یک فرآیند چندبعدی است که شامل انگیزش، توسعه و رشد انسان است (Ryan & Deci, 2017). در این نظریه، می‌توان انواع مختلفی از انگیزش را بر اساس سطح خودتعیین‌گری آن‌ها تمیز داد (Vansteenkiste et al, 2018). در این نظریه، چنین فرض شده که حفظ تمایل انگیزش درونی خودمختار در گرو ارضای سه نیاز اساسی روان‌شناختی شایستگی، خودمختاری و احساس تعلق است (Ryan & Deci, 2000). طبق نظریه خودتعیین‌گری، انگیزش‌های ارادی یا خودمختار به اقداماتی اشاره دارند که با علاقه شخصی وارد می‌شوند، در حالی که انگیزش‌های خارجی یا کنترل‌کننده به رفتارهایی اشاره دارند که تحت فشار قرار می‌گیرند (Núñez & León, 2016). وقتی که فرد عملی را آزادانه انتخاب کند نیاز به خودمختاری در او رشد می‌یابد، وقتی که بر آن عمل تسلط یابد احساس شایستگی خواهد کرد و هنگامی که با افراد مهم ارتباط برقرار کند و از حمایت آنان برخوردار شود، احساس تعلق در او رشد می‌کند (Gagne, 2003). همان‌طور که منابع انگیزش متفاوت هستند، تاثیر انواع مختلف انگیزش هم می‌تواند متفاوت باشد. آن‌ها نه تنها در قدرت و قابلیت حفظ، متفاوت هستند، بلکه در نتایج رفتاری فعالیت‌هایی که انگیزش‌های مختلف را تحریک می‌کند نیز تفاوت دارند. بنابراین، مهم است که انگیزش را به‌عنوان یک ساختار متفاوت جهت در نظر بگیریم تا اثرات انواع مختلف انگیزش را در نظر بگیریم (Howard et al, 2021; Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010; Martela, DeHaan & Ryan, 2016).

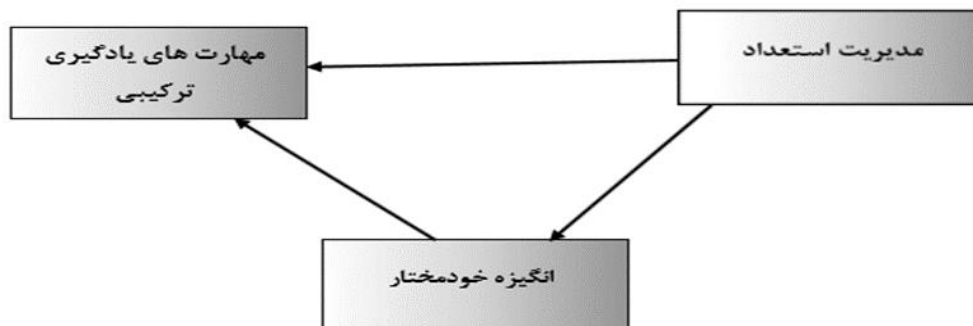
چیس (Chase, 2012) در مقاله «مقایسه آموزش حضوری و ترکیبی» تاثیر آموزش ترکیبی بر انگیزه و رضایتمندی را تأیید کرده است. مینز (Means, 2013) در «فراتحلیل اثربخشی آموزش آنلاین و ترکیبی» نشان داد هرچند یادگیری مبتنی بر وب، یک جریان اصلی نوپدید است، اما آموزش از طریق این تکنولوژی‌ها به شکل محسوسی با آموزش سنتی تفاوت ندارد. آلفرد و همکاران (Alfred et al, 2014) در تحقیقی درباره «یادگیری ترکیبی و حضور اجتماعی» نشان

دادند که کلاس‌های ترکیبی نسبت به کلاس‌های سنتی، حس قوی‌تری از حضور اجتماعی در بین دانشجویان ایجاد می‌کند. ابعاد مدیریت استعداد را شامل کشف، شناسایی و جذب استعداد؛ آموزش، توسعه و بهسازی استعداد؛ حفظ و نگهداشت استعداد؛ ارزیابی، تطبیق و به کارگیری استعداد دانسته‌اند. میرزایی و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان «تأثیر ادراک شایستگی بر تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش خودمختار» به این نتیجه رسیدند که نه تنها تاب‌آوری یادگیرندگان به گونه مستقیم، از راه ادراک شایستگی، قابل پیش‌بینی است، بلکه این رابطه از راه انگیزش خودمختار تحصیلی نیز میانجی‌گری می‌شود. همچنین احمدی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود، برای مدیریت استعداد چهار مؤلفه جذب، ارزیابی و کشف، توسعه و آموزش و حفظ و نگهداری استعدادهای ارائه دادند. نتیجه پژوهش سعید (۱۳۹۷) با عنوان «تأثیر یادگیری ترکیبی بر خودتعیین‌گری و اشتیاق تحصیلی دانشجویان» این بود که آموزش ترکیبی بر خودتعیین‌گری و ابعاد آن و اشتیاق تحصیلی دانشجویان تأثیر داشته است. از آنجا که خودتعیین‌گری نشان‌دهنده آن است که نیازهای شایستگی، ارتباط و خودمختاری برای رشد و بهزیستی روان‌شناختی ضروری‌اند و نیز اشتیاق تحصیلی تلاش فراگیران برای یادگیری و کسب مهارت‌هاست و شرایط مطلوبی را برای فراگیران فراهم می‌کند تا آن‌ها به معنای واقعی بیشتر یاد بگیرند. بر اساس یافته‌های تحقیق پیشنهاد شده زمینه برای استفاده از رویکردهای آموزش ترکیبی در بهبود کیفیت یادگیری و آموزش فراهم شود. ضرابیان (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «تأثیر روش یاددهی-یادگیری ترکیبی بر یادگیری، انگیزش و علاقه به درس آناتومی در دانشجویان علوم پزشکی» به این نتیجه رسید که مدرسان و برنامه‌ریزان آموزشی با توجه به اهمیت یادگیری مهارت‌های مختلف، از تلفیق یادگیری الکترونیکی در آموزش برای افزایش انگیزش و علاقه یادگیرندگان استفاده کنند.

طبق تحقیقات صورت‌گرفته، بررسی نقش میانجی انگیزه خودمختار در رابطه مدیریت استعداد با توسعه مهارت‌های یادگیری ترکیبی از اهمیت بالایی برخوردار است. مدیریت استعداد به معنای شناسایی، پرورش و توسعه استعدادهای نخبگان به منظور دستیابی به مزیت رقابتی در صنعت مربوط است. این موضوع به سازمان‌ها کمک می‌کند تا کارمندان وفادار داشته باشند و فضایی برای حفظ آن‌ها ایجاد کنند. از سوی دیگر، یادگیری ترکیبی توانایی آگاه کردن فراگیران، توسعه مهارت‌ها و ایجاد شایستگی‌ها را دارد. این نوع یادگیری به سازمان‌ها کمک می‌کند تا دانش و مهارت‌های کارکنان خود را ارتقا دهند. در نهایت، انگیزه خودمختار نقش مهمی در این فرایند ایفا می‌کند، زیرا این انگیزه می‌تواند به افراد کمک کند تا به بهترین شکل ممکن از فرصت‌های یادگیری استفاده کنند و به توسعه مهارت‌های خود ادامه دهند (Tarique, 2021; Singh et al, 2021). بنابراین، این تحقیق می‌تواند به سازمان‌ها کمک کند تا بهتر درک کنند که چگونه می‌توانند از مدیریت استعداد برای توسعه مهارت‌های یادگیری ترکیبی استفاده کنند و چگونه انگیزه خودمختار می‌تواند در این فرایند نقش میانجی ایفا کند. بر اساس آنچه گفته شد، این پژوهش در پی آن است که با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، به آزمودن این مدل مفهومی پرداخته و روابط بین متغیرهای مدیریت استعداد، مهارت‌های یادگیری ترکیبی و انگیزه خودمختار را در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهرستان بوکان بررسی کند. به این دلیل که هیچ پژوهشی به رابطه بین متغیرهای تحقیق حاضر نپرداخته است با عنایت به تبیین متغیرها و درک مسئله پژوهش، سوال اصلی پژوهش این است که آیا مدیریت استعداد با نقش میانجی انگیزه خودمختار ارتباطی با مهارت‌های یادگیری ترکیبی دانش‌آموزان دارد؟

مدل مفهومی تحقیق

در راستای هدف پژوهش مبنی بر بررسی رابطه مدیریت استعداد با توسعه مهارت‌های یادگیری ترکیبی با نقش میانجی انگیزه خودمختار در بین دانش‌آموزان، مدل مفهومی طراحی و در شکل (۱) ارائه می‌شود که برگرفته از مطالعات صورت‌گرفته در این خصوص است.



شکل ۱: مدل مفهومی تحقیق

روش

این پژوهش از نوع همبستگی با استفاده از روش‌های مدل‌یابی روابط علی است. مدل‌یابی روابط علی یا مدل‌یابی معادلات ساختاری، تحلیلی نیرومند از خانواده رگرسیون چندمتغیری است که به پژوهشگر امکان بررسی همزمان مجموعه‌ای از معادله‌های رگرسیون را می‌دهد (Schumacker & Lomax, 2004). جامعه آماری مورد نظر را کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی شهرستان ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل می‌دهد که بر اساس اعلام سازمان ذی‌ربط، تعداد آن‌ها ۹۱۰۰۰ نفر است. جهت گزینش حجم نمونه، از جدول کرجسی-مورگان استفاده، و تعداد ۳۸۴ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. با عنایت به تنوع جامعه آماری و وجود گروه‌های متفاوت، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. ابزار اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، پرسشنامه‌های استاندارد است. برای اندازه‌گیری مدیریت استعداد، از پرسشنامه مدیریت استعداد احمدی و همکاران (۱۳۹۰) استفاده شد که شامل ۱۹ گویه بسته‌پاسخ بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت است. پرسشنامه چهار بعد نظام جذب استعداد، ارزیابی و کشف استعداد، نظام توسعه و آموزش استعداد و حفظ و نگهداری استعداد را مورد سنجش قرار می‌دهد، میزان روایی صوری و پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۸۲ درصد به دست آمد. برای اندازه‌گیری متغیر یادگیری ترکیبی، از پرسشنامه ارزیابی کیفیت یادگیری دانش‌آموزان رحمانی آخوند (۱۳۸۸) استفاده شد. این پرسشنامه متشکل از ۲۵ سوال و ۵ مؤلفه (نگرش‌ها و ادراکات، اکتساب و درهم تنیدن دانش، بسط و اصلاح دانش، استفاده معنادار از دانش، عادت‌های ذهنی) می‌باشد. روایی پرسشنامه را استادان دانشگاه تایید نمودند. پایایی این پرسشنامه به صورت کلی با آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شده است. برای اندازه‌گیری انگیزش خودمختار، از پرسشنامه انگیزه خودمختار نانسی (Nanci, 2008) استفاده شد. این پرسشنامه متشکل از ۳۰ سوال و ۳ مؤلفه (خودتعیین‌گری، صلاحیت و اعتبار) می‌باشد که دارای یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای است و هر ماده ارزشی بین ۱ تا ۵ دارد. پرسشنامه را پژوهشگر در طول فرایند تحقیق نیز اعتباریابی کرده است و پایایی آن از طریق آزمون آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی ارائه شده‌اند. کلاین (Kline, 2011) پیشنهاد می‌کند که در مدل‌یابی علی، توزیع متغیرها باید نرمال باشد. او پیشنهاد می‌کند که قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. با توجه به جدول ۱ قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها کمتر از مقادیر مطرح شده از سوی کلاین است. بنابراین این پیش‌فرض مدل‌یابی علی یعنی نرمال بودن تک‌متغیری برقرار است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشدگی
مدیریت استعداد	۵۸/۳۹	۱۵/۱۵	-۰/۹۳	۰/۳۴
انگیزه خودمختار	۱۱۴/۰۸	۲۱/۱۴	-۱/۵۹	۳/۵۸
مهارت‌های یادگیری ترکیبی	۸۹/۳۴	۱۴/۴۳	-۱/۱۲	۰/۹۲

در جدول شماره ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است. با توجه به این جدول، رابطه مدیریت استعداد (۰/۴۴) و انگیزه خودمختار (۰/۴۵) با مهارت‌های یادگیری ترکیبی مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. همچنین رابطه مدیریت استعداد با انگیزه خودمختار (۰/۴۷) است که در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی‌دار است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳
۱	مدیریت استعداد	۱		
۲	انگیزه خودمختار	۰/۴۷**	۱	
۳	مهارت‌های یادگیری ترکیبی	۰/۴۴**	۰/۴۵**	۱

**p<0.01

از روش بیشینه احتمال برای آزمون الگوی نظری پژوهش و برازش آن با داده‌های گردآوری شده استفاده شد. استفاده از این روش نیازمند نرمال بودن چندمتغیره متغیرها است. در پژوهش برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره، از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا^۱ استفاده شد. این عدد در پژوهش حاضر ۱۵/۰۵ به دست آمد که کمتر عدد ۱۶۸ است که از طریق فرمول $p(p+2)$ محاسبه شده است. در این فرمول p مساوی است با تعداد متغیرهای مشاهده شده که در این پژوهش ۱۲ است (Teo & n).

برای بررسی برازش مدل از شاخص‌هایی که گیفن، اشتراپ و بودرئو (Gefen, Straub & Boudreau, 2000) مطرح کرده‌اند، استفاده شد. این شاخص‌ها شامل موارد زیر هستند. X^2/df که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش^۲ (GFI)، شاخص برازش تطبیقی^۳ (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته^۴ (AGFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۸ قابل قبول هستند، شاخص برازش ایجاز^۵ (PNFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۶ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب^۶ (RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب الگو هستند. در جدول ۳ این شاخص‌ها گزارش شده‌اند.

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی آزمون شده پژوهش

RMSEA	PNFI	AGFI	CFI	GFI	X ² /df
۰/۰۷	۰/۹۷	۰/۹۱	۰/۹۸	۰/۹۵	۲/۸۶

با توجه به جدول ۳ شاخص‌های GFI, AGFI, CFI و PNFI بیشتر از مقادیری است که گیفن و همکاران (2000) ارائه کرده‌اند. مقادیر RMSEA و X^2/df نیز کمتر از مقادیر ذکر شده در بالا هستند. با توجه به این یافته‌ها می‌توان

¹ Mardia's normalized multivariate kurtosis value

² Goodness of Fit Index

³ Comparative Fit Index

⁴ Adjusted Goodness of Fit Index

⁵ Parsimony Fit Index

⁶ Root Mean Square Error of Approximation

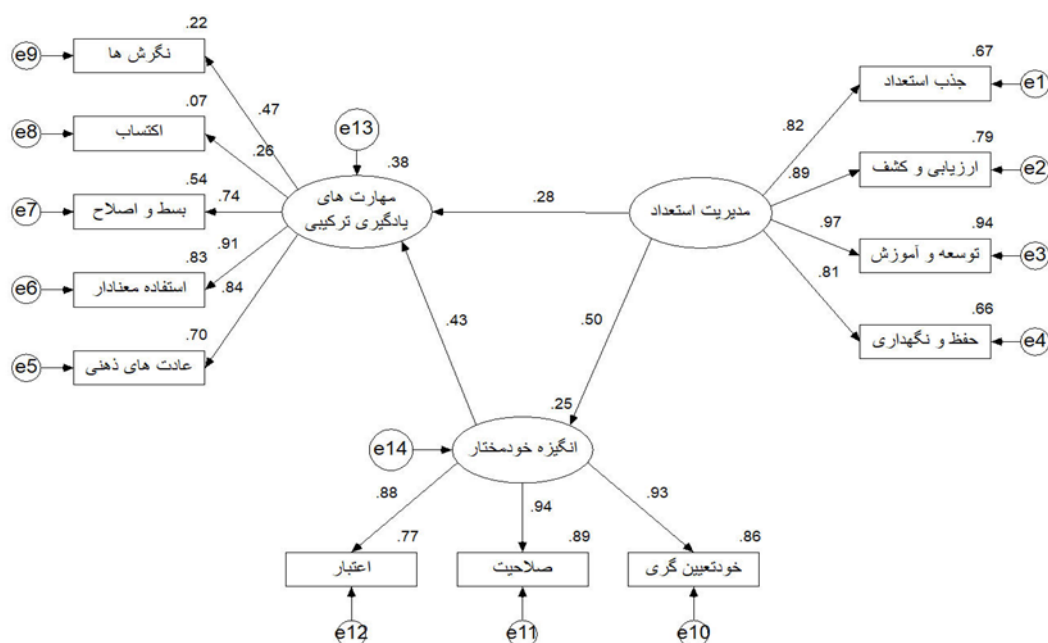
گفت که مدل آزمون شده از برازش مناسبی برخوردار است. در جدول ۴ اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها گزارش شده است.

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها

متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی مهارت‌های یادگیری ترکیبی از				۰/۳۸
انگیزه خودمختار	۰/۴۳***	-	۰/۴۳***	
مدیریت استعداد	۰/۲۸***	۰/۲۱***	۰/۴۹***	
به روی انگیزه خودمختار از				۰/۲۵
مدیریت استعداد	۰/۵۰***	-	۰/۵۰***	

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

با توجه به جدول شماره ۴ اثر مستقیم انگیزه خودمختار (۰/۴۳) و مدیریت استعداد (۰/۲۸) بر مهارت‌های یادگیری ترکیبی در سطح ۰/۰۰۱ مثبت و معنی دار است. اثر مستقیم مدیریت استعداد بر انگیزه خودمختار (۰/۵۰) در سطح ۰/۰۰۱ مثبت و معنی دار است. با توجه به جدول ۴ اثر غیرمستقیم مدیریت استعداد بر مهارت‌های یادگیری ترکیبی (۰/۲۱) در سطح ۰/۰۰۱ مثبت و معنی دار است. با توجه به اینکه این اثرات از طریق انگیزه خودمختار، بر مهارت‌های یادگیری ترکیبی وارد می‌شود، می‌توان نتیجه گرفت که انگیزه خودمختار، نقش واسطه‌ای در ارتباط مدیریت استعداد با مهارت‌های یادگیری ترکیبی دارد. در شکل ۲ الگوی آزمون شده پژوهش حاضر ارائه شده است. با توجه به این شکل مدیریت استعداد و انگیزه خودمختار ۳۸ درصد از واریانس مهارت‌های یادگیری ترکیبی را تبیین می‌کنند. مدیریت استعداد نیز ۲۵ درصد از تغییرات انگیزه خودمختار را پیش‌بینی می‌کند.



بحث و نتیجه‌گیری

مدیریت استعداد، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل در توسعه منابع انسانی، از اهمیت بسیاری برخوردار است. این مدیریت، علاوه بر شناسایی استعدادها، به پرورش و توسعه آنها نیز می‌پردازد تا به مزیت رقابتی برای سازمان منجر

شود. در این راستا، بررسی رابطه مدیریت استعداد با توسعه مهارت‌های یادگیری ترکیبی و نقش میانجی انگیزه خودمختار از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

با توجه به یافته‌های این تحقیق، مشخص شد که بین مدیریت استعداد و توسعه مهارت‌های یادگیری ترکیبی، رابطه معناداری وجود دارد. سازمان‌ها با بهره‌گیری از رویکردها و فرآیندهای مدیریت استعداد می‌توانند بهبود مستمری در مهارت‌های یادگیری ترکیبی کارکنان خود محقق سازند. این یافته با نتایج تحقیق چیس (Chase, 2012) و غفاری و همکاران (۱۳۹۷) در مورد تأثیر آموزش ترکیبی بر انگیزه و رضایتمندی دانش‌آموزان همخوانی دارد که نشان دادند آموزش ترکیبی می‌تواند به افزایش انگیزه و رضایتمندی دانش‌آموزان کمک کند و همچنین به تأکید بر اهمیت آموزش ترکیبی در ارتقای انگیزه و رضایتمندی دانش‌آموزان اشاره دارد. در توضیح این یافته می‌توان گفت که مدیریت استعداد با تمرکز بر شناسایی، پرورش و توسعه استعدادها و نخبگان، زمینه‌ای را فراهم می‌کند که دانش‌آموزان بتوانند نقاط ضعف و قوت خود را شناسایی کرده و در زمینه‌های مختلف، مهارت‌های خود را توسعه دهند. به عبارت دیگر، مدیریت استعداد با ارتقای فرآیند شناسایی و توسعه استعدادها، دانش‌آموزان، زمینه‌ای را فراهم می‌کند که آن‌ها بتوانند به بهترین شکل ممکن، از فرصت‌های یادگیری استفاده کرده و مهارت‌های خود را توسعه دهند. به علاوه، آموزش ترکیبی با ارائه فرصت‌های متنوع و تجربیات جذاب، انگیزه و اشتیاق دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. این روش آموزشی به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا به صورت فعالانه در فرآیند یادگیری شرکت کنند و به دنبال راه‌های نوآورانه برای حل مسائل باشند. از این رو، آموزش ترکیبی به بهبود انگیزه و رضایتمندی دانش‌آموزان کمک می‌کند و آن‌ها را به سمت یادگیری فعال و مؤثر هدایت می‌کند.

علاوه بر این، رابطه معناداری بین مدیریت استعداد و انگیزه خودمختار نیز مشاهده شد. ارتقای استعدادها و نخبگان در سازمان‌ها می‌تواند به تقویت انگیزه خودمختار کارکنان منجر شود، که این انگیزه به خودی خود می‌تواند فرآیند یادگیری و توسعه مهارت‌ها را تسهیل کند. این یافته با نتایج مطالعه عظیم‌پور و علیلو (۱۳۹۵) همسو است که نشان دادند انگیزه خودمختار به کاهش فرسودگی شغلی و افزایش اشتیاق شغلی معلمان کمک می‌کند. این انگیزه باعث می‌شود که افراد به بهترین شکل ممکن از فرصت‌های یادگیری استفاده کنند و به توسعه مهارت‌های خود ادامه دهند. بنابراین، در توضیح این یافته می‌توان گفت که ارتقای مدیریت استعداد و نیز تقویت انگیزه خودمختار در سازمان‌ها، بهبود عملکرد و توسعه فردی کارکنان را تسهیل می‌کند. به‌طور خاص، توازن مناسب میان مدیریت استعداد و انگیزه خودمختار، بهبود فرآیندهای یادگیری و توسعه مهارت‌ها را در سازمان فراهم می‌کند و منجر به افزایش عملکرد و رضایت کارکنان می‌شود. این ارتباط مثبت بین دو عامل، به‌عنوان یک راهکار مؤثر، می‌تواند در توسعه سازمانی و ارتقای سطح عملکرد کلی سازمان تأثیرگذار باشد.

همچنین، نتایج نشان داد که انگیزه خودمختار، نقش مهمی در ارتباط مدیریت استعداد با توسعه مهارت‌های یادگیری ترکیبی دارد. به عبارت دیگر، افرادی که انگیزه خودمختار بالایی دارند، احتمالاً به بهترین شکل از فرصت‌های یادگیری استفاده کرده و در توسعه مهارت‌های خود پیشرفت می‌کنند. این یافته با نتایج مطالعه هوارد و همکاران (Howard et al, 2021) همسو است که نشان دادند انگیزه خودمختار می‌تواند نقش مهمی در ارتباط مدیریت استعداد با توسعه مهارت‌های یادگیری ترکیبی داشته باشد. این مطالعه به‌وضوح نشان داده است که فرد با داشتن انگیزه خودمختار بالا، به بهترین شکل ممکن از فرصت‌های یادگیری استفاده می‌کند و در نتیجه در توسعه مهارت‌های خود پیشرفت می‌کند. به عنوان مثال، فردی که انگیزه خودمختار بالایی دارد، به دنبال دستیابی به اهداف شخصی و رشد شخصی خود است. این افراد ممکن است بیشتر تمایل داشته باشند تا در فعالیت‌های آموزشی و یادگیری شرکت کنند و به دنبال بهبود و گسترش مهارت‌های خود باشند. از طرف دیگر، افرادی که انگیزه خودمختار کمتری دارند، ممکن است تمایل کمتری به شرکت در فعالیت‌های یادگیری داشته باشند و در نتیجه، فرصت‌های یادگیری را از دست بدهند و در توسعه مهارت‌های خود کندتر عمل کنند.

با توجه به این یافته‌ها، سازمان‌ها می‌توانند با اعمال سیاست‌ها و برنامه‌های مناسب در زمینه مدیریت استعداد و تقویت انگیزه خودمختار، بهبود قابل توجهی در توسعه مهارت‌های یادگیری ترکیبی کارکنان خود را مشاهده کنند. این اقدامات نه تنها به بهبود عملکرد سازمانی منجر می‌شوند، بلکه به افزایش رضایتمندی و ارتقای فرآیندهای آموزشی و پرورشی نیز کمک خواهد کرد. پیشنهاد می‌شود که مدارس و مراکز آموزشی، بهره‌گیری از روش‌های آموزش ترکیبی را ترویج کنند و همچنین برنامه‌های مدیریت استعداد را برای دانش‌آموزان خود ارتقا دهند. این اقدامات می‌توانند منجر به بهبود عملکرد و رشد شخصیتی و تحصیلی دانش‌آموزان شوند.

همچنین، پیشنهاد می‌شود که تحقیقات بیشتری در این زمینه انجام شود تا مکانیزم‌های دقیق‌تر رابطه بین مدیریت استعداد، انگیزه خودمختار و توسعه مهارت‌های یادگیری ترکیبی را در دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهد. این تحقیقات می‌توانند به مراکز آموزشی کمک کنند تا بهترین روش‌ها و سیاست‌ها را برای بهبود فرآیند یادگیری و توسعه مهارت‌های دانش‌آموزان انتخاب کنند.

مشارکت نویسندگان

همه قسمت‌های مقاله نتیجه تحقیق و فعالیت نویسنده است.

تشکر و قدردانی

از مدیران و معلمان و دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهرستان ارومیه که محقق را در این طرح تحقیقاتی همراهی کردند صمیمانه سپاسگزارم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».

COPYRIGHTS



©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

فهرست منابع

احمدی، علی اکبر؛ فراهانی، ابوالفضل؛ بهمنی چوبستی؛ اکبر؛ شهبازی، مهدی (۱۳۹۱). نقش سرمایه اجتماعی بر بهبود مدیریت استعدادها در سازمان تربیت بدنی. مطالعات مدیریت ورزشی (پژوهش در علوم ورزشی)، ۴(۱۳)، ۲۳۷-۲۶۰.

احمدی مقدم، افسانه؛ سلیمان پورعمران، محبوبه (۱۳۹۷). رابطه مدیریت منابع انسانی الکترونیکی با مدیریت استعداد و نوآوری سازمانی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۹(۴) (پیاپی ۳۶)، ۱۰۷-۱۲۶.

بابایی، مظهر؛ هاشمی، سید احمد؛ قلتاش، عباس (۱۳۹۰). طراحی مدل مدیریت استعداد برای مدیران مدارس متوسطه: یک مطالعه کیفی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۵(۳)، ۲۹-۵۱.

حسینی، محمد علی؛ قهرمانی، علیرضا؛ محمدی شاهبلاغی، فرحناز؛ حمدزاده، سعید؛ تمیزی، زهرا (۱۳۹۴). بررسی مزایای آموزش الکترونیکی در آموزش پرستاری: مروری. آموزش پرستاری، ۴(۴)، ۹-۱۶.

- سعید، نسیم (۲۰۱۸). تأثیر یادگیری تلفیقی بر خودتعیین‌گری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. *رویکردهای نوین تربیتی*، ۱۴(۲)، ۶۷-۸۶.
- صالحی صدقیانی، جمشید؛ شمس، سیده هدی؛ مخصوصی، علی (۱۳۹۳). مدیریت استعداد؛ مفاهیم و مدل‌ها، *فصلنامه مطالعات منابع انسانی*. ۱۳۸-۱۲۷، ۵(۱۸).
- عزیزی علویجه، افسانه؛ ضرابیان، فروزان (۱۳۹۷). مطالعه تأثیر دو روش یاددهی-یادگیری ترکیبی (سنتی و تلفن همراه) و (سنتی و وبلاگ و تالار گفتگو) بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پایه نهم. پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)، ۱۵(۳۱) (پیاپی ۵۸)، ۳۹-۴۹.
- عظیم پور، احسان؛ علیلو، اکبر (۱۳۹۵). رابطه بین ابعاد انگیزش خودمختاری در تحصیل با فرسودگی شغلی و اشتیاق شغلی معلمان. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۶(۶۱).
- غفاری، حسن؛ پورکیانی، مسعود؛ شکاری، غلامعباس؛ شیخی، ایوب (۱۳۹۶). طراحی مدل مدیریت استعداد با رویکرد یکپارچه سازی. پژوهش‌های مدیریت عمومی، ۱۰(۳۶)، ۱۱۷-۱۴۲.
- کوهی خور، محمد؛ کمالیان، امین رضا؛ یعقوبی، نورمحمد؛ پورعزت، علی اصغر (۱۳۹۹). فراترکیب مدل یکپارچه مدیریت استعداد. *چشم‌انداز مدیریت*. ۱۱(۱)، ۱۲۰-۱۴۳.
- میرزایی، شراره؛ کیامنش، علیرضا؛ حجازی، الهه؛ بنی جمالی، شکوه السادات (۱۳۹۵). تأثیر ادراک شایستگی بر تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش خودمختار. *روشها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۷(۲۵)، ۶۷-۸۲.
- Ahmadi, A. A., Farahani, A; Bahmani Chobusti, A., & Shahbazi, M. (2011). The Role of Social Capital on the Improvement of Talent Management in Physical Education Organization. *Sports Management Studies*, (13), 237-260. [In Persian] <https://civilica.com/doc/765005>
- Ahmadi Moghadam, A., & Suleiman Pourimran, Mehbobeh. (2017). The Relationship Between Electronic Human Resource Management and Talent Management and Organizational Innovation. *A new approach in educational management*, 9(4 (serial 36)), 107-126. [In Persian] <https://sid.ir/paper/168923/fa>
- Alexander, b. w. (2021). Leadership in High Achieving Blended Learning Schools (No. 28414055) [Doctoral dissertation, University of Northern Colorado]. *ProQuest Dissertation and theses Global*. [10.22034/JEI.2022.326689.3245](https://doi.org/10.22034/JEI.2022.326689.3245)
- Alfred, P., Rovai, H. M., & Jordan, R. (2004). Blended Learning and Sense of Community, University USA, *International Review of Reaserch in open and Distance Learning*, 5(2),23-42. doi.10.3102/00346543075002211.
- Azimpour, E., & Alilou, A. (2016). The Relationship Between the Dimensions of Autonomy Motivation in Education and Burnout and Job Enthusiasm of Teachers. *Educational innovations of the 16th year*. 61. [In Persian] <https://doi.org/10.22054/jmsd.2019.9658>
- Babaei, M., Hashemi, S. A., & Qaltash, A. (2021). Designing a Talent Management Model for Secondary School Principals: a Qualitative Study. *Educational Leadership and Management Quarterly*, 15(3), 29-51. [In Persian]
- Chase, P., & Herod, B. (2012). Comparison of Face-to-Face Versus Interactive Video Continuing Medical Education Delivery Modalities. *Education in the Health Professions*; 2 (67), 93- 105.

- Ellaway, R., Masters, K., AMEE, G. (2008). 32: E-Learning in Medical Education Part 1: Learning, *teaching and assessment. Medical Teacher*; 30 (5): 455-73. DOI:10.1080/01421590802108331
- Festing, M., Schäfer, L., & Scullion, H. (2013). Talent Management in Medium-Sized German Companies: an Explorative Study and Agenda for Future Research. *The International Journal of Human Resource Management*, 24, 1872-1893.
- Fleischmann, K. (2020). Hands-on Versus Virtual: Reshaping the Design Classroom with Blended Learning. *Arts and Humanities in Higher Education*, 20, 87-112.
- Foteini, K., Konstantinos, T., & Hugh, S. & Manar, Kh. A. (2023). Talent Management and Performance in the Public Sector: the Role of Organizational and Line Managerial Support for Development, *The International Journal of Human Resource Management*, 34:9, 1782-1807, DOI: 10.1080/09585192.2022.2032265
- Gagne, M. (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.
- Gebara, T. (2010). Comparing a Blended Learning Environment to a Distance Learning Environment for Teaching a Learning and Motivation Strategies Course, Unpublished Dissertation, *ohio state university*.
- Gefen, D., Straub, D.W., & Boudreau, M.-C. (2000). Structural Equation Modeling and Regression: Guidelines for Research and Practice. *Communications of the Association for Information Systems*, 3.
- Ghafari, H., Pourkiani, M., Shekari, Gh. A., & Sheikhi, A. (2016). Designing a Talent Management Model with an Integration Approach. *Public Management Research*, 10(36), 117-142. [In Persian]
- Halverson, L.R., & Graham, C.R. (2019). Learner Engagement in Blended Learning Environments: A Conceptual Framework. *Online Learning*.
- Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. November-December 2003 *Issue of Educational Technology*, 6 (43), 51-54.
- Hosseini, M. A., Garhani, A. R., Mohammadi Shahbalaghi, F., Hamdzadeh, S., & Tamizhi, Z. (2015). Investigating the Benefits of E-learning in Nursing Education: a Review. *Nursing education*. 4 (4), 9-16. [In Persian]. <http://jne.ir/article-1-558-fa.html>
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., and Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory. *Perspect. Psychol. Sci.* 16, 1300–1323. DOI: 10.1177/1745691620966789.
- Johansen, M., Eliassen, S & Jenö, M. (2023). The Bright and Dark Side of Autonomy: How Autonomy Support and Thwarting Relate to Student Motivation and Academic Functioning, *Front. Educ.*, 30 March 2023 Sec. *STEM Education*, Volume 8 – 2023. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1153647> .
- Jooss, S., Lenz, J., & Burbach, R. (2022). Beyond Competing for Talent: an Integrative Framework for Cooperation in Talent Management in SMEs. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. doi.10.3102/003465430750022122.

- Kline, R.B. (2011). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. Second Edition, New York: *The Guilford Press*. doi.10.1016/j.jsp.2011.12.002
- Kohi Khor, M., Kamalian, A. R., Yaqoubi, N. M., & Pourezat, A. A. (2019). Ultracombination of the Integrated Model of Talent Management. *Public Management Perspectives*, 11(1), 120-143. [In Persian]. doi: 10.48308/jpap.2020.96694
- Martela, F., DeHaan, C. R., and Ryan, R. M. (2016). On Enhancing and Diminishing Energy Through Psychological Means: Research on Vitality and Depletion from Selfdetermination Theory. *Self-Regul. Ego Control* 2016, 67–85. DOI: 10.1016/B978-0-12-801850-7.00004-4.
- Means, B, Toyama, Y, Murphy, R, Baki, M. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning a Metaanalysis of the Empirical Literature, *Teachers College Record, AcademiaEdu.11(2)*; Available in Google Scholar.
- Altinöz, M., Çakiroğlu, D. S. (2013). Effects of Talent Management on Organizational Trust: a Field Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 99, 843-851.
- Mellahi, D. G., Collings, K. (2009). Strategic Talent Management: A Review and Research Agenda. (melahi, Ed.) *Human Resource Management Review*, 19, 304-313.
- Michaels, E., Handfield-Jones, H., & Axelrod, B. (2001). *The War for Talent*. Harvard Business Press.
- Mirzaei, Sh., Kyamanesh, A., Hijazi, E., & Bani Jamali, S. S. (2015). The Effect of Competence Perception on Academic Resilience Through the Mediation of Autonomous Motivation. *Psychological methods and models* (25)7. [In Persian]
- Núñez, J. L., & León, J. (2016). The Mediating Effect of Intrinsic Motivation to Learn on the Relationship Between Student's Autonomy Support and Vitality and Deep Learning. *Span. J. Psychol.* 19, 1–8. DOI: 10.1017/sjp.2016.43
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory – Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York, NY: The Guilford Press.
- Ryan, R., & Deci, E. I. (2000). Self –Determination Theory and Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well- Being. *American psychologist*, 55, 68-78.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. East Sussex: *psychology press*. Doi.10.1016/j.jsp.2011.12.702.
- Saeed, N. (2018). The Effect of Blended Learning on Student's Self-Determination and Academic Enthusiasm. *New Educational Approaches*, 14(2), 67-86. [In Persian] DOI: 10.22108/nea.2020.117216.1372.
- Salehi Sedqiani, J., Shams, S. H., & Makhsosi, A. (2014). Talent Management; Concepts and Models. *Quarterly Journal of Human Resources Studies*. (18)5, 138-127. [In Persian] <https://doi.org/10.22054/jmsd.2017.9659>
- Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the Best of Online and Face-to-Face Learning: Hybrid and Blended Learning Approach for COVID-19, Post Vaccine, & Post-Pandemic World. *Journal of Educational Technology Systems*, 50, 140-171.

- Tarique, I. (2021). Talent Management. The Routledge Companion to Talent Management.
- Teo, T. & Noyes, J. (2012). Explaining the intention to use technology among pre-service teachers: a multi-group analysis of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *Interactive Learning Environments*. DOI: 10.1080/10494820.2011.641674.
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Muynck, G. D., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering Personal Meaning and Self-Relevance: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization. *J. Exp. Educ.* 86, 30-49. DOI: 10.1080/00220973.2017. 1381067.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The Development of the Five Mini-Theories of Self-Determination Theory: An Historical Overview, Emerging Trends, and Future Directions. *Adv. Motiv. Achiev.* 16A, 105–165. DOI: 10.1108/S0749- 74232010000016A007
- Wichadee, S. (2018). Significant Predictors for Effectiveness of Blended Learning in a Language Course. *JALT CALL Journal*, 14(1), 25-42. DOI:10.29140/jaltcall.v14n1.222
- Wichadee S. (2018). Significant Predictors for Effectiveness of Blended Learning in a Language Course. *Jalt Call Journal*; 14 (1), 25-42.
- Wang, J., Zhang, X., & Zhang, L.J. (2022). Effects of Teacher Engagement on Student's Achievement in an Online English as a Foreign Language Classroom: The Mediating Role of Autonomous Motivation and Positive Emotions. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Zarrabian, F., & Azizi Alawijeh, A. (2017). Studying the Effect of two Combined Teaching-Learning Methods (Traditional and Mobile Phone (and (Traditional and Blog and Discussion Forum)) on the Progress Motivation of Ninth Grade Students, *Research Quarterly in Curriculum Planning*, 58. 39-49. [In Persian] [10.22034/JEI.2022.326689.2245](https://doi.org/10.22034/JEI.2022.326689.2245)

ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Level of Teacher's Familiarity with the Principles of Professional Ethics in E-learning

M. Esmailzade Saeidi^{1,*}, M. Roshanian Ramin², A. Ellahi, Zabieh³

¹ Master of Educational Technology, Chabahar International University, Chabahar, Iran

² Assistant Professor of Educational Technology Department of Allameh Tabatabai University

³ Assistant Professor, Farhangian University, Zahedan, Iran

ABSTRACT

Keywords:

ethics;
principles of professional ethics;
e-learning;
teacher.

1 .Corresponding author

✉ Mohsen.roshanian@atu.ac.ir

Background and Objectives: Professional ethics is a significant category in the field of e-learning, which is very important and has attracted the attention of many experts in educational sciences. Based on this, the purpose of this research was to investigate the level of familiarity of teachers with the principles of professional ethics in e-learning. **Methods:** This research was descriptive-survey type. The statistical population of the research was made up of all the teachers of the first secondary level of Chabahar city, Teachers were 189 people, and 123 participants were selected from among the teachers by simple random method and using Morgan's table. The research tool was a questionnaire familiarizing professional ethics in e-learning with a reliability of 0.85 and the method of data analysis was using a sample t-test. **Findings:** The results showed that the level of teachers' familiarity with the dimension of intellectual property, the dimension of destruction and the dimension of privacy of professional ethics in e-learning was medium to high. **Conclusion:** It can be concluded that teachers are familiar with the principles of professional ethics in e-learning and this capacity can be used to improve the teaching and learning process.

ISSN (Online):

DOI:10.48310/reek.2024.16433.1306

Received: 2024/08/06


Reviewed:2024/07/16

Accepted: 2024/07/24

PP:52-63

Citation (APA): Esmailzade Saeidi , M. Roshanian Ramin ,M. Ellahi Zabieh ,A. (2024).

The Level of Teacher's Familiarity with the Principles of Professional Ethics in E-learning . *the journal of research in elementary education*, 6(11),52-63

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.16433.1306>



میزان آشنایی معلمان با اصول اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی

مقاله پژوهشی / مروری

محدثه اسماعیل زاده سیدی^۱، محسن روشنیان رامین^{۲*}، ذبیح‌اله الهی^۳

۱. کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه بین‌المللی چابهار، چابهار، ایران.
۲. استادیار گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۳. استادیار دانشگاه فرهنگیان، زاهدان، ایران.

چکیده

اهداف پژوهش: اخلاق حرفه‌ای مقوله‌ای قابل توجه در حوزه یادگیری الکترونیکی است که از اهمیت بسزایی برخوردار است و می‌تواند بر کیفیت آموزش و یادگیری در این حوزه اثرگذار باشد؛ به همین دلیل توجه بسیاری از صاحب‌نظران حوزه آموزش و یادگیری را به خود جلب کرده است. بر این اساس، هدف از تحقیق حاضر بررسی میزان آشنایی معلمان با اصول اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی است. **روش‌ها:** روش این تحقیق از نوع توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری تحقیق را تمامی معلمان مقطع متوسطه اول شهر چابهار به تعداد ۱۸۹ نفر بود که از بین این معلمان به روش تصادفی ساده و با استفاده از جدول مورگان تعداد ۱۲۳ شرکت‌کننده انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه آشنایی با اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی با پایایی ۰/۸۵ و روش تحلیل داده‌ها استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای بود تا میزان آشنایی این نمونه انتخاب شده با استانداردهای موجود مقایسه شود. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که میزان آشنایی معلمان با بعد مالکیت معنوی، بعد تخریب و بعد حریم خصوصی اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی در حد متوسط به بالا بود. **نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که معلمان با اصول اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی آشنایی دارند و می‌توان از این ظرفیت در بهبود فرایند آموزش و یادگیری استفاده کرد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

DOI:

10.48310/reek.2024.16433.1306

واژه‌های کلیدی:

اخلاق؛

اصول اخلاق حرفه‌ای؛

یادگیری الکترونیکی؛

معلمان.

۱. نویسنده مسئول

azizi8175@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۱۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۰۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۳

شماره صفحات: ۵۲-۶۳

مقدمه

در سال‌های اخیر استفاده از فناوری‌های نوین، آموزش سنتی را به سمت وسوی آموزش‌های الکترونیکی هدایت کرده و آن را به ابزار یادگیری مهمی بدل کرده است. آموزش الکترونیکی (یادگیری الکترونیکی)^۱، پارادایم جدید و محصول فناوری اطلاعات هست که سازمان‌ها را به سمت یک انقلاب آموزشی بزرگ و عظیمی سوق می‌دهد (سوداگر و دیگران، ۱۴۰۰). باید توجه داشت زمانی آموزش مفید و سودمند است که بر خواست و نیاز فراگیران متمرکز بوده و ملزومات آن محیط آموزشی رعایت شود (شهسواری و دیگران، ۱۴۰۱). اصطلاح آموزش یا یادگیری از راه دور که در قرن بیستم به صورت همه‌گیر رواج پیدا کرده بود به اشکال مختلفی بر سر زبان‌ها جاری شد. به عنوان نمونه: آموزش از راه دور، آموزش مبتنی بر وب، مجازی، آنلاین، الکترونیکی و... یادگیری الکترونیکی را می‌توان این‌گونه به تصویر کشید: سیستم مبتنی بر وب و ترسیم روشی نوآورانه مبتنی بر فناوری‌های دیجیتال و سایر اشکال مواد آموزشی که هدف اصلی آن ارائه یک محیط یادگیری شخصی شده، یادگیرنده محور، لذت بخش و تعاملی است که از فرایندهای یادگیری پشتیبانی و آن‌ها را تقویت می‌کند (Gaccia, Rossello, Forteza, 2023)؛ که مشابه سیستم اجتماعی-فنی در بستری فنی-اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرد که مملو از مفاهیم هنجاری و ارزشی است، از این‌روی بحث اخلاق حرفه‌ای به عنوان یک مؤلفه اساسی در یادگیری الکترونیکی حائز اهمیت و توجه قرار می‌گیرد (مرادی مخلص و دیگران، ۱۴۰۲).

آموزش در فضای الکترونیکی قابلیت تغییر در روش‌های انجام مسئولیت‌های آموزشی را داشته که در قالب استفاده از رایانه، اینترنت پرسرعت، منابع اطلاعاتی جامع و غیره ظرفیت معلمان در استفاده از فناوری‌های دیجیتالی را افزایش داده است (Rosenberg, 1390; Posey, Burgess, Eason, Jones, 2010; Cmodari, 2021). در این راستا، دغدغه اصلی بسیاری از صاحب نظران، پذیرش به کارگیری فناوری‌های جدید توسط معلمان در فرآیند یادگیری بوده (منصورزاده و دیگران، ۱۳۹۵؛ Martha, 2015) که البته، نیاز مبرم به مقوله اخلاقیات در این حیطه را نیز در بر می‌گیرد. کاپاسوما (Kuppusamy, 2019) آموزش الکترونیکی را مشتمل بر ویژگی‌های معمول در محیط‌های آموزشی می‌داند که ناشی از ظهور فناوری‌های ارتباطات در حوزه آموزش و یادگیری بوده و می‌تواند با مقوله اخلاق حرفه‌ای به عنوان یکی از مباحث مهم در عرصه یادگیری الکترونیکی عجین باشد. اصول اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از گزاره‌های اخلاقی، بایدها و نبایدهای موجود و کنش‌ها و واکنش‌های اخلاقی پذیرفته شده است که از سوی مجامع حرفه‌ای مقرر می‌شود تا مطلوب‌ترین روابط ممکن را برای اعضای خود در اجرای وظایف حرفه‌ای‌شان فراهم آورد (مومنی، ۱۳۹۵). به گفته گورتو (Gurtu, 2019)، ژوپ (Jope, 2018) و سوار (Suar, 2014) اخلاق در حرفه معلمی شامل پرهیز از اقداماتی است که ممکن است فشارهای روانی^۲ را بر دانش‌آموزان تشدید کند و در نتیجه آن‌ها را از نظر تحصیلی تحت تأثیر قرار دهد. معلمانی که به اصول اخلاقی^۳ به طور کامل آگاه و واقف هستند با دانش‌آموزان خود منصفانه و محترمانه برخورد می‌کنند، دانش‌آموزان خود را از آسیب و خطر محافظت می‌کنند و روابط حرفه‌ای قابل قبولی با دانش‌آموزان خود برقرار می‌کنند (Lawrent, 2022). در این راستا و در جهت تحقق این مهم بسیاری از کشورها برنامه‌های آموزشی معلمان را با مؤلفه‌های پژوهشی یعنی دوره‌ها و واحدهای تعلیمی با تمرکز بر آشنایی با سواد تحصیلی و شایستگی در تدریس هرچه بهتر موضوعات، افزایش توانمندی معلمان و مربیان برای آموزش معنادار، توجه و تفسیر پیچیدگی‌های رفتاری دانش‌آموزان و درک اصول آموزشی، رویکردهای روش‌شناختی برای بررسی آموزش و یادگیری و در نهایت هماهنگی و همسازي با تغییر شیوه‌های کاری و آموزشی برگزار می‌کنند (Finefter Rosenbluh & power, 2023; Nagel, Bjork Gudmundsdottir & Wagsas Afdal, 2023). اصول و ارزش‌های

¹ E-learning

² Mental pressure

³ Ethics fundamental

اخلاقی پایه و اساس شکل‌گیری اخلاق حرفه‌ای در یک نظام کاری است که با تأثیرگذاری بر عملکرد افراد می‌تواند بر محیط آن شغل نظارت داشته و نوع رفتار افراد را در جهتی مطلوب هدایت کند (فروغی و دیگران، ۱۳۹۵؛ Meriac, 2015). در این میان، اخلاق حرفه‌ای ماهیتی است نشان‌دهنده مسئولیت اخلاقی فرد از حیث انجام وظایف شغلی (Traipathi, 2014) که در فرآیند آموزش به اخص آموزش الکترونیکی یکی از مقولات مهم قابل توجه و بخشی جدایی‌ناپذیر از حرفه تدریس است (Aldosmani, 2020). در حقیقت اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از مبادی و استانداردهای سلوک انسانی است که رفتار افراد و گروه‌ها در یک ساختار حرفه‌ای را تعیین می‌کند. مفهوم آن از علم اخلاق برگرفته شده است (ملکی انوری، ۱۴۰۱). به عبارتی، جایگاه اصول اخلاقی در رابطه با یادگیری الکترونیکی یکی از مؤلفه‌های بحث‌برانگیز در عصر توسعه فناوری‌های دیجیتالی است که با توجه به پتانسیل بالای یادگیری الکترونیکی می‌تواند انتظارات فراگیران را تا حد بالایی برآورده ساخته و اختلال در فرایند یادگیری را کاهش دهد (Mitchell, Reynolds & Trevino, 2017؛ سردی، موسوی فرد، ۱۳۹۴). به طوری که، اصول اخلاقی در فرآیند یادگیری الکترونیکی می‌تواند منجر به ایجاد احترام و تحمل در بین فراگیران شده و تعاملات دوستانه‌ای را بر اساس قوانین و قواعد اخلاقی شکل دهد (مرادی و دیگران، ۱۳۹۸) که نیاز است تا توجه ویژه‌ای به این مهم در مطالعات مختلف صورت گیرد.

پیشینه پژوهش

در این رابطه با عنوان این پژوهش، تحقیقات مرتبط محدودی انجام شده است که در ادامه به برخی از مرتبط‌ترین آن‌ها پرداخته خواهد شد، در تحقیقی تحت عنوان «اخلاق در یادگیری الکترونیکی: پیش‌نیازها و راهکارهای اجرایی» به کنکاش در رابطه با راهکارهایی برای به‌کارگیری اخلاق و اصول آن در یادگیری الکترونیکی پرداخته‌اند و نشان دادند که برای رسیدن به نظام یادگیری الکترونیکی اخلاقی، مهیا کردن پیش‌نیازهای اساسی این حوزه یعنی عوامل درون‌فردی، حاکمیت محیطی، صلاحیت فن، توانمندی مدرس، قوانین اجرایی و هویت مذهبی اهمیت بسیاری دارد (احمدی و دیگران، ۱۳۹۸). علاوه بر مطالعات فوق در حیطه عملکرد اخلاقیات در یادگیری الکترونیکی در تحقیقی تحت عنوان «اخلاقیات در آموزش و یادگیری الکترونیکی» به بررسی جایگاه اخلاقیات در آموزش و یادگیری الکترونیکی پرداخته و به این نتیجه دست یافته‌اند که با وجود مطرح‌شدن مسائل اخلاقی مختلف در گستره یادگیری الکترونیکی، راهکارهای مؤثر و کمک‌کننده‌ای نیز در این زمینه وجود دارند که در هر یک از ابعاد ذکرشده می‌توان از آن‌ها کمک گرفت (شیرازی و دیگران، ۱۳۹۱). تحولات شگرف در زمینه آموزش به‌واسطه یادگیری الکترونیکی منجر به ایجاد مسائل جدیدی در حیطه اخلاق و مسئولیت‌پذیری شده که برای حل این مشکلات باید به کلیه ابعاد یادگیری الکترونیکی از جمله دستگاه‌های مدیریت یادگیری، کیفیت محتوا و روش‌های اجرا و مدیریت آموزش توجه ویژه‌ای مبذول داشت.

در حیطه مطالعات خارجی هم در پژوهشی که به بررسی موضوعات سوء رفتار اخلاقی و تجزیه و تحلیل تهدیدهای فعلی سوءرفتار اخلاقی آموزش الکترونیکی در آموزش عالی کشور اسلواکی پرداخته است، نشان داده‌اند که سوءرفتار اخلاقی در آموزش الکترونیکی یکی از مشکلات عمده در آموزش عالی است که باید مورد توجه مسئولین آموزشی قرار گیرد (Busikawa et al, 2013). با توجه مطالب مذکور در

رابطه با اهمیت اخلاق در حیطه یادگیری الکترونیکی، باید اصول اخلاق حرفه‌ای و به‌کارگیری آن در فضای یادگیری الکترونیکی را مسئله‌ای مهم و قابل توجه در حوزه نظام آموزشی دانست که تأثیر بسیاری بر عملکرد معلمان در نهاد آموزش و پرورش داشته و این ارگان تربیتی را به یکی از ترجمان‌های مهم تأثیرگذار بر رشد جوامع تبدیل کند. امروزه رعایت اصول اخلاقی طی یادگیری الکترونیکی از سوی معلمان به مقوله‌ای مهم تبدیل شده است که می‌تواند مشکلات مرتبط با فضای آموزش الکترونیکی همچون: جرائم رایانه‌ای؛ نقض حریم خصوصی دیگران؛ سوءاستفاده‌های رایانه‌ای؛ خطای دست‌کاری در استفاده از داده‌ها و دزدی داده‌ها را تا اندازه زیادی برطرف کند (Vazquez, Para, Garcia Gonzales & Ramirez Montoya, 2021) و از این‌رو، نیاز است تا تدابیر لازم برای رفع آن‌ها در فرایند یادگیری الکترونیکی فراهم شود. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که خدمات ارائه‌شده توسط سیستم آموزش الکترونیکی نیاز به پیشرفته بودن دارد و همچنین به دنبال آگاهی معلمان و دانش آموزان از اخلاق و پیامدهای آتی آن است. در پژوهشی که تحت عنوان «منشور اخلاقی تدریس-یادگیری برای یک سیستم آموزش الکترونیکی»، انجام شد نویسندگان این‌گونه نتیجه‌گیری می‌کنند که یکی از ملزومات پیشرفته بود یادگیری الکترونیکی آگاهی معلمان و دانش آموزان از اخلاق و پیامدهای آتی آن است (Al-Shehri, 2017). در پژوهشی دیگر (منصورزاده و دیگران، ۱۳۹۵) نتایج نشان داد که رعایت اصول اخلاق حرفه توسط ذی‌نفعان یادگیری الکترونیکی به دلیل مشخص نبود دستورالعمل‌های واضح در این زمینه، رو به افول است و آن‌چنان که باید اخلاق رعایت نمی‌شود. در پژوهشی دیگر با عنوان «آگاهی از مسائل اخلاقی هنگام استفاده از سیستم آموزش الکترونیکی» پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که دانشجویان با اصول اخلاق حرفه‌ای در محیط یادگیری الکترونیکی (حقوق مالکیت معنوی، تخریب و حریم خصوصی) آشنا نیستند (Almseidein, Mahasneh, 2020). با توجه به پژوهش‌های مورد بررسی، هدف از تحقیق حاضر بررسی آشنایی معلمان با اصول اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی است و محقق بر آن است تا با پاسخ‌گویی به این پرسش که آشنایی معلمان از اصول اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی به چه میزان است؟ به بررسی این مهم بپردازد.

روش

تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر ویژگی‌های مرتبط با جمع‌آوری داده‌ها پیمایشی است. جامعه آماری تحقیق حاضر را تمامی معلمان مقطع متوسطه اول شهر چابهار در سال ۱۴۰۰ به تعداد ۱۸۹ نفر تشکیل داده‌اند که از بین آن‌ها نمونه آماری به روش تصادفی ساده و بر اساس جدول مورگان به تعداد ۱۲۳ نفر انتخاب شدند. در جهت گردآوری اطلاعات معلمان از پرسشنامه آشنایی با اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی استفاده شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۰ گویه است که در ۳ بعد حقوق مالکیت معنوی (کلیه حقوق مرتبط با مؤلف رعایت شود، ۸ گویه)، تخریب (آسیب رساندن و یا تخریب چیزی یا کسی، ۷ گویه) و حریم خصوصی (احترام به حریم خصوصی، ۵ گویه) به بررسی آگاهی از اصول اخلاقی به‌عنوان اساس تصمیمات و اقدامات حرفه‌ای در فرایند یادگیری الکترونیکی پرداخته و در طیف پاسخ‌گویی ۵ گزینه‌ای کاملاً موافقم (۵ امتیاز)، موافقم (۴ امتیاز)، نظری ندارم (۳ امتیاز)، مخالفم (۲ امتیاز) و کاملاً مخالفم (۱ امتیاز) به صورت لیکرت طراحی شده است. پایایی پرسشنامه از طریق آزمون آلفای کرون باخ محاسبه شده که

ضریب پایایی برابر با ۰/۸۵ را نشان می‌دهد و نشان‌دهنده سطح قابل قبولی از پایایی پرسشنامه است. همچنین، روایی این پرسشنامه از سوی استادان و صاحب‌نظران در حوزه‌های مرتبط مورد تایید بوده است (Almseidein, Mahasneh, 2020). پس از انتخاب نمونه‌های آماری به تعداد ۱۲۳ شرکت‌کننده و اطمینان دادن به شرکت‌کنندگان از محرمانه بودن اطلاعات شخصی آنان نزد محقق و همچنین، این امر که نتایج تحقیق به اطلاع آن‌ها خواهد رسید، از آنان خواسته شد تا پرسشنامه‌ها را تکمیل کرده و پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، محقق نمره‌های خام شرکت‌کنندگان در تحقیق را جمع‌آوری کرده و با استفاده از آزمون آماری تی تک نمونه‌ای به تجزیه و تحلیل آماری نمرات به دست آمده از پرسشنامه‌ها پرداخت.

یافته‌ها

پس از جمع‌آوری داده‌های تحقیق، در ادامه به تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده در تحقیق به شرح زیر پرداخته شده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی معلمان شرکت‌کننده در تحقیق

اطلاعات جمعیت شناختی	فراوانی	درصد فراوانی
بین ۲۵ تا ۳۰ سال	۲۷	۰/۲۱
بین ۳۱ تا ۴۰ سال	۶۵	۰/۵۲
بین ۴۱ تا ۴۹ سال	۳۱	۰/۲۷
زن	۵۷	۰/۴۶
مرد	۶۶	۰/۵۴
فوق دیپلم	۱۷	۰/۱۳
کارشناسی	۲۵	۰/۲۰
کارشناسی ارشد	۸۱	۰/۶۷
جمع کل	۱۲۳	۰/۱۰۰

با توجه به جدول شماره ۱ می‌توان بیان داشت که ۲۷ نفر از معلمان شرکت‌کننده بین ۲۵ تا ۳۰ سال، ۶۵ نفر بین ۳۱ تا ۴۰ سال و ۳۱ نفر دارای سن بین ۴۱ تا ۴۹ سال هستند که به ترتیب دارای درصد فراوانی ۰/۲۱، ۰/۵۲ و ۰/۲۷ هستند. همچنین، ۱۷ نفر از شرکت‌کنندگان فوق‌دیپلم، ۲۵ نفر کارشناسی و ۸۱ نفر دارای مدرک فوق‌لیسانس هستند که به ترتیب دارای درصد فراوانی ۰/۱۳، ۰/۲۰ و ۰/۶۷ هستند. در رابطه با جنسیت معلمان نیز ۵۷ نفر زن و ۶۶ نفر مرد هستند که به ترتیب دارای درصد فراوانی ۰/۴۶ و ۰/۵۴ هستند.

جدول ۲. بررسی نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنف

متغیرها	سطح معناداری	Z
بعد مالکیت معنوی	۰/۱۹	۱/۲۸
بعد تخریب اخلاق	۰/۲۶	۱/۲۲
بعد حریم خصوصی	۰/۲۲	۱/۱۵

سطح معنی‌داری آزمون نرمال بودن داده‌ها بر اساس جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که متغیر تحقیق معنادار بوده و سطح معناداری آن بیش از عدد بحرانی در سطح ۰/۰۵ است. در ادامه نتایج مربوط به خرده مقیاس‌های اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی معلمان ارائه شده است.

چون پرسشنامه نمره کلی ندارد و هر بعد اخلاق حرفه‌ای (مالکیت معنوی، تخریب و حریم خصوصی) دارای نمره جداگانه است میانگین فرضی برای هر بعد اخلاق حرفه‌ای جداگانه محاسبه شده است و میانگین فرضی شامل نصف بیشترین نمره‌ای است که هر فرد می‌تواند کسب نماید. با توجه به اینکه تمام گویه‌ها ۵ گزینه‌ای هستند (کاملاً موافقم ۵ امتیاز، موافقم ۴ امتیاز، نظری ندارم ۳ امتیاز، مخالفم ۲ امتیاز و کاملاً مخالفم ۱ امتیاز) و بعد مالکیت معنوی ۸ گویه، تخریب ۷ گویه و حریم خصوصی ۵ گویه هستند میانگین فرضی شامل نصف بیشترین نمره قابل کسب، محاسبه شده است بنابراین:

$$\text{میانگین فرضی بعد مالکیت معنوی} \\ \frac{5 * 8}{2} = 20$$

$$\text{میانگین فرضی بعد تخریب} \\ \frac{5 * 7}{2} = 17.5$$

$$\text{میانگین فرضی بعد حریم خصوصی} \\ \frac{5 * 5}{2} = 12.5$$

سؤال پژوهش: میزان آشنایی معلمان با اصول اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی به چه میزان است؟

جدول ۳. بررسی میزان آشنایی معلمان با بعد مالکیت معنوی اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی

میانگین فرضی ۲۰				
متغیر	میانگین	df	مقدار t	سطح معناداری
مالکیت معنوی اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی	۳۱/۱۲	۱۲۲	۲۴/۷۱	۰/۰۰۰

با استناد به نتایج به دست آمده در جدول شماره ۴ می‌توان بیان داشت که بعد مالکیت معنوی اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی دارای میانگینی بیشتر از حد متوسط ۲۰ است و مقدار t نیز بیشتر از ۱/۹۶ است و سطح معناداری هم کمتر از ۰/۰۱ است و این بدان معناست که میزان آشنایی معلمان با بعد مالکیت معنوی اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی در حد متوسط به بالا است.

جدول ۴. بررسی میزان آشنایی معلمان با بعد تخریب اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی

میانگین فرضی ۱۷/۵				
متغیر	میانگین	df	مقدار t	سطح معناداری
تخریب اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی	۲۰/۱۷	۱۲۲	۸/۵۶	۰/۰۰۰

همچنین، در رابطه با بعد تخریب اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی می‌توان بیان داشت که میانگین به دست آمده از یافته‌ها بیشتر از حد متوسط ۱۷/۵ است و مقدار t نیز بیشتر از ۱/۹۶، و سطح معناداری هم کمتر از ۰/۰۱ است و این بدان معناست که میزان آشنایی معلمان با بعد تخریب اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی در حد متوسط به بالا است.

جدول ۵. بررسی میزان آشنایی معلمان با بعد حریم خصوصی اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی

میانگین فرضی ۱۲/۵				
متغیر	میانگین	df	مقدار t	سطح معناداری
حریم خصوصی اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی	۱۶/۱۲	۱۲۲	۸/۲۱	۰/۰۰۰

در نهایت، در رابطه با بعد حریم خصوصی اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی نیز می‌توان بیان کرد که میانگین به‌دست‌آمده از یافته‌ها بیشتر از حد متوسط ۱۲/۵ است و مقدار t نیز بیشتر از ۱/۹۶، و سطح معناداری هم کمتر از ۰/۰۱ است و این بدان معناست که میزان آشنایی معلمان با بعد حریم خصوصی اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی در حد بالا است.

بحث و نتیجه‌گیری

آشنایی با اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی از ملزومات اجرای موفقیت‌آمیز یادگیری الکترونیکی است. در پژوهش حاضر به بررسی میزان آشنایی معلمان با ابعاد اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی پرداخته شد، یافته‌ها نشان داد که سطح آشنایی معلمان دوره متوسطه اول با اصول اخلاق حرفه‌ای بالاتر از حد متوسط است. در ادامه نتایج هر فرضیه به‌صورت جداگانه بررسی خواهد شد. در خصوص فرضیه اول یافته‌ها نشان داد معلمان با حقوق مالکیت معنوی در اخلاق حرفه‌ای در حد قابل‌قبولی آشنا هستند این یافته با پژوهش‌های (Almseidein, Mahasneh, 2020; Muhammad et al, 2016 and Busikawa et al, 2013) همسو نیست دلیل این همسو نبودن احتمالاً به دلیل این امر است که جامعه مورد مطالعه معلم بودند و با بعد مالکیت معنوی در فضای آموزش و یادگیری آشنا هستند و این آشنا بودن به دلیل گذراندن واحدهای مرتبط و همچنین تجربه زیسته در فضای آموزش و پرورش ناشی می‌شود؛ از طرفی جامعه آماری پژوهش حاضر معلمانی بودند که تجربه آموزش الکترونیکی دوران کرونا را داشته، با مسائل حقوق مالکیت معنوی در طول این دوران کاملاً آشنا بوده، مواردی از رعایت و یا عدم رعایت این بعد از اخلاق حرفه‌ای را تجربه کرده‌اند، لزوم پایبندی به این بعد از اخلاق حرفه‌ای در محیط یادگیری الکترونیکی به‌ویژه در زمینه تولید محتوا را درک کرده‌اند و با پیامدهای ناشی از عدم رعایت این بعد از اخلاق حرفه‌ای آشنا هستند. بررسی داده‌های مربوط به فرضیه دوم پژوهش هم نشان داد جامعه معلمان مورد مطالعه با بعد تخریب از اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی آشنا هستند. نتایج این فرضیه با یافته‌های (Almseidein, Mahasneh, 2020; Muhammad et al, 2016 and Busikawa et al, 2013) همسو نیست، در توجیه این ناهم‌سو بودن شاید بتوان دلایل فرضیه اول را مجدد تکرار کرد و بر اهمیت تجربه یادگیری الکترونیکی دوران کرونا مجدد تأکید کرد، با توجه به تجربه دوران کرونا طبیعتاً بسیاری از معلمان با پیامدهای عدم رعایت این بعد از اخلاق حرفه‌ای در دوران کرونا مواجه شده‌اند و طعم عدم رعایت این بعد از سوی برخی همکاران را چشیده و یا شنیده‌اند و این تجارب بعضاً ناخوشایند سبب آشنایی معلمان با این بعد از اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیک شده است. در خصوص فرضیه سوم نیز یافته‌ها نشان داد که معلمان دوره متوسطه اول با بعد حریم خصوصی در اخلاق حرفه‌ای یادگیری الکترونیکی آشنا هستند. این یافته‌های پژوهش‌های (Almseidein, Mahasneh, 2020; Muhammad et al, 2016 and Busikawa et al, 2013) همسو نیست. با توجه به این‌که این بعد از اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی جدای از دو بعد دیگر نیست تحلیل‌های قبلی در خصوص این بعد نیز مصداق دارد. حریم خصوصی یکی از موارد بسیار مهم و

تأثیرگذار در موفقیت یک سیستم یادگیری الکترونیکی است. شاید صحبت کردن از حریم خصوصی در فضای مجازی برای کسی که تجربه فضای مجازی را نداشته باشد خیلی ملموس نباشد اما کسی که در فضای مجازی زیست کرده باشد کاملاً این مفهوم برای او ملموس است و مصداق دارد، در همین راستا به دلیل اینکه جامعه آماری پژوهش حاضر چون تجربه یادگیری الکترونیکی را داشته‌اند طبیعتاً در تجربه زیسته خود بارها با مصداق‌های حریم خصوصی در یادگیری الکترونیکی روبه‌رو شده‌اند. اتفاقاً یکی از مواردی که در آموزش مجازی زمان کرونا معلمان با آن چالش داشته‌اند همین بحث حریم خصوصی است؛ بنابراین طبیعی است که با این بعد از اخلاق حرفه‌ای یادگیری الکترونیکی آشنا باشند. به‌طور کلی در خصوص تحلیل نتایج این پژوهش شاید بتوان این‌گونه تبیین کرد جامعه مورد بررسی در اواخر دوره کرونا بررسی شدند و این معلمان سابقه فعالیت در محیط یادگیری الکترونیکی را داشته و بسیاری از موارد مصداقی این سه بعد را تجربه کرده‌اند، همچنین به‌واسطه شغل خود در کارگاه‌های مختلف یادگیری الکترونیکی شرکت کرده و از طریق منابع آموزشی مختلف سطح اطلاعات خود را در زمینه یادگیری الکترونیکی و ابعاد آن از جمله اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی افزایش داده‌اند و این تجربه زیسته از یادگیری الکترونیکی و تلاش در جهت آگاهی در این محیط سبب نتایج حاضر شده است. با توجه به نتایج پژوهش که نشان‌دهنده آشنایی معلمان با اصول اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی است می‌توان پیشنهاد داد که ابعاد بیشتر و عمیق‌تری از اخلاق حرفه‌ای در یادگیری الکترونیکی به‌ویژه در ارتباط با دانش‌آموزان و مصداق‌های آن در کلاس درس مجازی به معلمان آموزش داده شود در همین راستا پیشنهاد می‌شود در پژوهشی میزان رعایت این اصول در عمل هم مورد بررسی قرار گیرد که مشخص شود آیا صرف آشنایی منجر به رعایت است اصول خواهد شد یا خیر؟ پژوهش حاضر نیز مانند تمام پژوهش‌های قبلی با محدودیت‌هایی مواجه بود از جمله اینکه بهتر بود برای انتخاب معلمان از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده می‌شد اما با توجه به محدودیت‌های دوران کرونا و مشکلات پیگیری جهت پاسخ به پرسش‌نامه‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد.

مشارکت نویسندگان

مقاله برگرفته از پایان‌نامه خانم اسماعیلی بوده و نویسنده مسئول استاد راهنما و نویسنده آخر استاد مشاور کار بودند.

تشکر و قدردانی

نویسندگان مقاله از همه معلمان که در انجام این پژوهش مشارکت نمودند تشکر و قدردانی می‌کند. همچنین از کارکنان دانشگاه بین‌المللی چابهار که این پایان‌نامه در این دانشگاه دفاع شد صمیمانه تشکر می‌کند.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».

منابع

- احمدی، سلیمان؛ شهبازی، سارا؛ میرمقتدایی، زهره (۱۳۹۸). اخلاق در یادگیری الکترونیکی: پیش‌نیازها و راهکارهای اجرایی، هفتمین کنگره سالانه اخلاق پزشکی ایران تحول اخلاق پزشکی در گام دوم انقلاب، ساری. پورنقدی، بهزاد (۱۳۹۱). تاملی بر اخلاق در آموزش مجازی و یادگیری الکترونیکی، فصلنامه دانش انتظامی استان سمنان، ۲(۴)، ۹۲-۱۱۲.
- سرمدی، محمدرضا؛ معصومی فرد، مرجان (۱۳۹۴). نگاهی دوباره به اخلاق یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های مجازی، دومین کنگره بین‌المللی فرهنگ و اندیشه دینی.
- سوداگر، حمیدرضا؛ سلیمان‌پور عمران، محبوبه؛ معصومیان، فرانک (۱۴۰۰). ارائه مدل عملیاتی آموزش الکترونیکی در حوزه محیط زیست. دو فصلنامه مطالعات آموزشی نما آجا، ۱۸، ۳۹-۵۰.
- شهبازی، حسین؛ روشنیان رامین، محسن؛ ذبیح‌الله، الهی (۱۴۰۱). انگیزش پیشرفت و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان هنرستانی در آموزش حضوری، مجازی و تلفیقی. فناوری‌های آموزشی در یادگیری، ۵(۱۸)، ۷۰-۵۵.
- شیرازی، فاطمه؛ حیدری، شیوا؛ سنجر، مهناز (۱۳۹۱). اخلاقیات در آموزش و یادگیری الکترونیکی. اخلاق و تاریخ پزشکی ایران، ۵ (۹): ۸۹-۰.
- فروغی، سعید؛ الحانی، فاطمه؛ کاظم‌نژاد، انوشیروان؛ زارعیان، آرمین (۱۳۹۵). تبیین نقش ارزش‌ها در اخلاق حرفه‌ای پرستاری: یک مطالعه تماتیک. مجله علمی پژوهشی یافته. ۱۸ (۱)، ۶۴-۵۶.
- مرادی مخلص، حسین؛ پورجمشیدی، مریم؛ مظفری، امید (۱۴۰۲). تبیین جایگاه اخلاق حرفه‌ای در حوزه یادگیری الکترونیکی آموزش پزشکی: یک مرور نظام‌مند. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. ۲۲ (۸): ۸۹۶-۸۷۳.
- مرادی، امیر؛ کردلو، محسن (۱۳۹۸). پدیدارشناسی تنگناهای اخلاقی آموزش الکترونیکی در آموزش عالی مجازی ایران. فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۳۶(۹)، ۸۱-۶۵.
- ملکی انور، محمد (۱۴۰۱). بررسی اصول اخلاق حرفه‌ای معلم در سیره پیامبر اکرم (ص). توسعه حرفه‌ای معلم، ۷(۴)، ۵۶-۳۹.
- منصورزاده، محمد؛ محمودی، فیروز؛ حبیبی، حمداله (۱۳۹۵). بررسی عوامل موثر بر پذیرش فناوری اطلاعات و ارتباطات در بین دانشجویان بر اساس الگوی پذیرش فناوری ۳. راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)، ۹(۵)، ۳۷۰-۳۵۷.
- مومنی، ناصر (۱۳۹۵). تحلیل نقش انسان‌شناسی در اخلاق حرفه‌ای. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۰(۴)، ۲۶-۱۷.

References

- Ahmadi, S. Shahbazy, S. & Mirmoghtadai, Z. (2019). Ethics in E-learning Prerequisites and Implementation Solutions. *The 7th Annual Congress of Medical Ethics of Iran the Transformation of Medical Ethics in the Second Step of the Revolution*. Sari. [persian] <https://civilica.com/doc/999691/>
- Aldosemani, T. I. (2020). Towards Ethically Responsive Online Education: Variables and Strategies from Educator's Perspective. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 79-86.
- Almseidein, T., & Mahasneh, O. (2020). Awareness of Ethical Issues When Using an E-learning System. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(1), 128-131.
- Al-Shehri, M. (2017). Code of Ethics of Teaching-learning for an E-learning System. *International Journal of Computer Applications*, 166(5), 16-20.

- Bušíková, A., & Melicheríková, Z. (2013). Ethics in E-Learning. *International Association for Development of the Information Society*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562272.pdf>
- Commodari, E., & La Rosa, V. L. (2021). Adolescents and Distance Learning During the First Wave of the COVID-19 Pandemic in Italy: What Impact on Student's Well-being and Learning Processes and What Future Prospects? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 726-735. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030052>.
- Finefter-Rosenbluh, I., & Power, K. (2023). Exploring Preservice Teacher's Professional Vision: Modes of Isolation, Ethical Noticing, and Anticipation in Research Communities of Practice. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104245.
- Foroughi, S., Alhani, F., Kazemnejad, A., & Zareian, A. (2017). Explaining the Role of Values in Professional Nursing Ethics: A Comprehensive Study. *Yafte J Med Sci*, 18(1), 56-64.
- Goold, A., & Coldwell, J. (2005). Teaching ethics in a virtual classroom. *ACM SIGCSE Bulletin*, 37(3), 232-236. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p79>
- Kuppusamy, P. (2019). Smart Education Using Internet of Things Technology. In *Emerging Technologies and Applications in Data Processing and Management* (pp. 385-412). IGI Global.
- Lawrent, G. (2022). Teacher Ethics in the Tanzanian Context and Their Implications. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103900. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103900>
- Maleki Anvar, M. (2023). Examining the Principles of Teacher's Professional Ethics in the Life of the Holy Prophet (PBUH). *Teacher Professional Development*, 7(4), 39-56. [persian] DOI:[20.1001.1.24765600.1401.7.4.3.9](https://doi.org/10.24765/600.1401.7.4.3.9)
- Mansourzadeh, M., Mahmoodi, F., & Hamdollah, H. (2016). Investigating the Effective Factors on Acceptance of ICT among Students Based on Technology Acceptance Model 3. *Education Strategies in Medical Sciences*, 9(5), 357-370. [persian] <http://edcbmj.ir/article-1-1076-en.html>
- Martha, L. A. (2015). *Teaching and Learning Online*. Massachusetts: University of Massachusetts Amherst.
- Martinez Garcia, A. Horrach Rossello, P., & Mulet forteza, C. (2023). Evolution and Current State of Research into E-learning. *Heliyon*, Volume:19, Issue:10. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21016>
- Meriac, J. P. (2015). Examining Relationships Among Work Ethic, Academic Motivation and Performance. *Educational Psychology*, 35(5), 523-540. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895291>
- Mitchell, M. S., Reynolds, S. J., & Treviño, L. K. (2017). The Study of Behavioral Ethics within Organizations. *Personnel psychology*, 70(2), 313-314. DOI: [10.1111/peps.12227](https://doi.org/10.1111/peps.12227)
- Momeni, N. (2015). Analyzing the Role of Anthropology in Professional Ethics. *Ethics in Science & Technology*, 10(4). [persian]
- Moradi, A., Kordlo, M. (2019). Phenomenology of Ethical Dilemmas of E-learning in Virtual Higher Education. *Information and Communication Technology Quarterly in Educational Sciences*. Volume: 4. [persian] <https://www.noormags.ir/view/en/magazine/number/110113>

- Moradimokhles, H., Pourjamshidi, M., & Mozafari, O. (2023). Study of Ethics in the E-Learning of Medical Education: A Systematic Literature Review. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 22(8), 873-896. [persian]. [10.61186/jrums.22.8.873](https://doi.org/10.61186/jrums.22.8.873)
- Muhammad, A., Ghalib, M. F. M. D., Ahmad, F., Naveed, Q. N., & Shah, A. (2016). A Study to Investigate State of Ethical Development in E-learning. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 7(4), 284-90.
- Nagel, I., Guðmundsdóttir, G. B., & Afdal, H. W. (2023). Teacher Educator's Professional Agency in Facilitating Professional Digital Competence. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104238. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023>.
- Posey, G., Burgess, T., Eason, M., & Jones, Y. (2010, March). The Advantages and Disadvantages of the Virtual Classroom and the Role of the Teacher. In *Southwest Decision Sciences Institute Conference* (pp. 2-6). http://www.swdsi.org/swdsi2010/sw2010_preceedings/papers/PA126.pdf
- Pournaghdi, B. (2012). The Reflection on Ethics in Virtual Education and E-learning. *Semnan police knowledge quarterly*, 2(4), 93-112. [persian] http://semnan.jrl.police.ir/article_15758_766c5aed5db688c403216de90c7aa19c.pdf
- Rosenberg, Mark J. (2011). *Electronic Learning*. Translated by Daud Karimzadegan Moghadam, Tehran: Payam Noor University Press.
- Sarmadi, M R, Masoumi Fard, M. (2015). A Second Look at E-learning Ethics in Virtual Universities. *The second international congress of culture and religious thought*. [persian]
- Shahsavary, H., Roshanian Ramin, M., & Allahi, Z. A. (2022). The Achievement Motivation and Academic Satisfaction of Conservatory Students of Face-to-face, Virtual and Blended Education. *Technology of Instruction and Learning*, 5(18), 55-70. [persian] <https://doi.org/10.22054/jti.2023.72443.1371>
- Shirazi, F. Heidary, Sh. & Senjri, M. (2012). Ethics in E-learning. *Ethics and history of medicine*. Issue: 5. [persian]
- Sodagar, H. R., Soleimanpour Omran, M., & Masoumian, F. (2021). Providing an E-learning Operational Model in the field of environment. *Journal of Educational Studies*, 18, 39-50. [persian]
- Tripath, S. P. (2014). Impact of Work Ethics on Organisational Commitment and Employee Satisfaction at Hdfc Bank Indore, India. *Global journal for research analysis*, 3(5), 1-10.
- Vázquez-Parra, J. C., García-González, A., & Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Ethical Education and Its Impact on the Perceived Development of Social Entrepreneurship Competency. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 12(2), 369-383. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-01-2021-0012>

ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Effectiveness of Emotional Self-control Training on Collective Communication and Abnormal Behaviors in Elementary School Students (Sixth Grade)*Khojasteh^{*1}, S., Arjmandi², M., Khojasteh³, J*

1. Prof assistant in educational sciences faculty, Payam Noor University, Tehran, Iran
2. MA history and philosophy of education, Payam Noor University, Kerman, Iran
3. Manager of IT, Kerman, Iran

ABSTRACT**Keywords:**

Emotional self-control;
Training;
Mass communication;
Abnormal behavior.

1 .Corresponding author
s.khojasteh@pnu.ac.ir

Background and Objectives: The current research was conducted with the aim of the effectiveness of emotional self-control training on collective communication and abnormal behaviors in elementary school students (sixth grade). **Methods:** The research method was semi-experimental and used pre-test-post-test designs with a control group. The statistical population includes all elementary school students in Kerman City who were in the academic year 1402-1403, 30 students were selected using the convenient method. The measurement tools of Matson et al Social Skill Questionnaire (1983) Rutter's Behavioral Assessment (1967) and the emotion regulation intervention package based on the Gross process model (2007) were presented in 8 sessions (75 minutes). It should be noted that both groups completed Matson et al.'s (1983) social skill questionnaires and Rutter's (1967) behavioral assessment as a pre-test. Participants of the experimental group were trained for eight 75-minute sessions, while the control group did not participate in emotional self-control training classes. After the training, a post-test was taken from both experimental and control groups. The collected data were analyzed using multivariate covariance analysis and spss24. **Findings:** Based on the findings of this research, it can be concluded that emotional self-control training is effective in collective communication and abnormal behaviors in elementary school students. **Conclusion:** According to the findings of the research, it is suggested that the use of teaching emotional self-control skills in educational and educational workshops should be more and more noticed by teachers, educators, and parents.

ISSN (Online):**DOI:** 10.48310/reek.2024.16183.1293


Received: 2024/04/21

Reviewed: 2024/07/17

Accepted: 2024/07/24

PP: 64-78

Citation (APA): khojasteh, S., Arjmandi, R., khojasteh, J. (2024). The effectiveness of emotional self-control training on collective communication and abnormal behaviors in elementary school students (sixth grade). *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 6(11), 64-78.

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.16183.1293>



اثربخشی آموزش خودکنترلی هیجانی بر ارتباطات جمعی و رفتارهای نابهنجار در دانش‌آموزان دوره ابتدایی

مقاله پژوهشی / مروری

سعیده خجسته^۱، مهناز ارجمندی^۲، جلیل خجسته^۳

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۲. کارشناس ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه پیام نور، کرمان، ایران.

۳. عضو گروه فناوری اطلاعات اداره آموزش و پرورش کرمان

چکیده

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش خودکنترلی هیجان بر ارتباطات جمعی و رفتارهای نابهنجار در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی انجام شد. **روش‌ها:** روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی و با استفاده از طرح‌های پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه ششم ناحیه ۲ شهر کرمان، در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان با استفاده از روش در دسترس انتخاب و در مرحله بعد با استفاده از روش انتساب تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابزار اندازه‌گیری دو پرسشنامه مهارت اجتماعی ماتسون و همکاران (۱۹۸۳) و ارزیابی رفتاری راتر (۱۹۶۷) و پکیج مداخله تنظیم هیجان مبتنی بر مدل فرایند گروس (۲۰۰۷) در ۸ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای ارائه شد. لازم به ذکر است که هر دو گروه پرسشنامه‌های مهارت اجتماعی ماتسون و همکاران (۱۹۸۳) و ارزیابی رفتاری راتر (۱۹۶۷) را به عنوان پیش‌آزمون تکمیل کردند. مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش به مدت هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش داده شدند، در حالی که در این مدت گروه کنترل در کلاس‌های آموزش خودکنترلی هیجانی شرکت نداشتند. بعد از پایان آموزش از هر دو گروه آزمایش و کنترل پس‌آزمون گرفته شد. داده‌های جمع‌آوری شده، با استفاده از تحلیل کواریانس چند متغیره مورد تحلیل قرار گرفتند. **یافته‌ها:** بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش خودکنترلی هیجان بر ارتباطات جمعی و رفتارهای نابهنجار در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی اثربخش است. **نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌های تحقیق پیشنهاد می‌شود، استفاده از آموزش مهارت‌های خودکنترلی هیجانی در کارگاه‌های آموزشی و تربیتی بیش از پیش مورد توجه معلمان، مربیان پرورشی و والدین قرار گیرد.

DOI:

10.48310/reek.2024.16183.1293

واژه‌های کلیدی:

ارتباطات جمعی،
آموزش خودکنترلی هیجانی،
رفتارهای نابهنجار.

۱. نویسنده مسئول

s.khojasteh@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۰۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۳

شماره صفحات: ۶۴-۷۸

مقدمه

از طرفی امروزه همگان اذعان دارند که دوره ابتدایی از حساس‌ترین مراحل تعلیم و تربیت محسوب می‌شود که آموزش و یادگیری در آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (احمدی، ۱۳۸۰). دوره ابتدایی به دلیل بنیادی بودن و شکل‌گیری بخش عمده‌ای از پایه‌های علمی، اخلاقی، شخصیتی و مهارتی دانش‌آموزان امروز و شهروندان فردا در این دوره، از اهمیت و حساسیت بالاتری برخوردار است (جاودانی و همکاران، ۱۳۹۴). معلمان و مربیان، ابتدایی را دوره آموزش مقدماتی و یادگیری اصول و مبادی علم و دانش نامگذاری می‌کنند. همچنین از دیدگاه آنان در این دوره کودک باید مهارت‌های ضروری مشخصی را که هم در متن برنامه‌های آموزش و پرورش است و هم به صورت فعالیت‌های فوق‌برنامه پیش‌بینی شده است، فرا بگیرد (سیف، ۱۴۰۲). همچنین در بین مقاطع تحصیلی، دوره ابتدایی به دو دلیل اهمیت فراوانی دارد؛ اول آنکه دانش‌آموزان ابتدایی ویژگی‌های خاص جسمانی و فکری دارند و دیگر اینکه بسیاری از آموزش‌های ابتدایی زیربنای آموزش در دوره‌های تحصیلی بالاتر است (Hodges, Joosten, Bourke-Taylor, Cordier, 2020). از طرفی روانشناسان تربیتی بر این باورند که استفاده به موقع از مداخلات روانشناختی، در این دوران، باعث بهبود عملکرد تحصیلی و در نتیجه، ارتقای کیفیت نظام آموزشی خواهد شد (Kamakina, 2020). مداخله‌های آموزشی نظیر خودکنترلی، تاثیر شایانی بر افزایش مهارت‌های یادگیری فراگیران در دوره‌های پایین تحصیلی خصوصاً دوره ابتدایی دارد (Lei et al, 2020). از نظر انجمن روانپزشکی آمریکا ناهنجاری رفتاری یک الگوی رفتاری است که در آن فرد هنجارهای اجتماعی یا سایر قوانین اساسی جامعه را مختل کرده است (Christina Kowalik, 2004).

ناهنجاری‌های رفتاری نقش بسیار مهم و تعیین‌کننده‌ای در کیفیت زندگی دانش‌آموزان در عرصه‌های تحصیلی، خانوادگی، شغلی و اجتماعی دارد. لذا انجام هر مطالعه‌ای که بتواند بازخورد مناسبی به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت ارائه دهد حایز اهمیت و اثرگذار خواهد بود (Ke & et al, 2015) از طرفی دانش‌آموزان بخشی از جامعه هستند که تحت مراقبت‌های نظام آموزشی به امور آموزشی و تربیتی می‌پردازند. سازوکارهای موجود در نظام آموزشی همواره در صدد تأمین شرایط مادی و معنوی برای رشد بدنی، عاطفی و فکری آنان است (Guo & Saxton, 2014).

مطالعات متنوعی در حوزه ناهنجاری‌های رفتاری و پیش‌بینی اختلالات آن انجام گرفته که در اینجا به اختصار به یافته‌های آن‌ها اشاره می‌شود، عوامل ناهنجاری رفتاری مشاهده شده عبارتند از: اضطراب، افسردگی و بیش‌فعالی. نوابخش و واحدی در مطالعه‌ای نشان دادند هر چه سرمایه اجتماعی خانواده حمایت بیشتری از دانش‌آموزان داشته باشد، در کاهش ناهنجاری‌های رفتاری آن‌ها تأثیر بیشتری خواهد داشت (نوابخش و واحدی، ۱۳۸۸).

هایسو و همکاران (Hsiao et al, 2013) نشان دادند که دانش‌آموزانی که دوستان ناباب داشته‌اند، بیشتر در معرض رفتارهای ناهنجار قرار داشتند. شمسایی و همکاران در یافته‌های تحقیق خود گزارش کرده‌اند رفتارهای ناهنجار در دانش‌آموزان پسر بیش از دختران بوده است (شمسایی و همکاران، ۱۳۸۸). از آنجا که قشر دانش‌آموزان به دلیل شرایط سنی، ویژگی‌های هیجانی و گذر از مراحل بلوغ و سایر عوامل محیطی و اجتماعی در معرض ناهنجاری‌های رفتاری قرار دارند، مسئولان و دست‌اندرکاران در سطح ملی و جهانی همواره در صدد مهار شیوع اختلالات رفتاری در این گروه بوده‌اند. از طرفی انسان موجودی اجتماعی است که از لحظه تولد تا مرگ به دنبال همکاری با هم‌نوعان خود است. برآورده شدن نیازهای انسان از طریق زندگی اجتماعی و هم‌نوایی با دیگران مهیا می‌شود. چون زندگی اجتماعی قراردادی است که انسان‌ها برای رسیدن به اهداف دور دست و کمال‌نهایی تشکیل می‌دهند. لذا جوامع انسانی به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای دارای الگوهای خاصی برای برقراری روابط اجتماعی هستند که هم به بقای جامعه و هم به معنا بخشیدن به زندگی اجتماعی انسان‌ها کمک می‌کند. زندگی اجتماعی انسان تحت حاکمیت یکسری قواعد و هنجارهای اجتماعی است (رستمی و راد، ۱۳۹۲).

بنابراین، رفتار نرمال یا بهنجار هر نوع رفتاری است که از هنجارها یا مقررات گروهی که رفتار مزبور در آن روی می‌دهد، تبعیت کند و رفتار ناهنجار، رفتاری است که به میزان قابل‌توجهی از یک معیار فرهنگی یا هنجار گروهی دور

شده باشد (صدیق سروستانی، ۱۴۰۱). البته لازم به ذکر است که رفتار آدمی تحت تأثیر عوامل اجتماعی و ارتباطات جمعی نیز قرار دارد و شخصیت انسان در صورتی به کمال می‌رسد که بین او و محیط تعامل و تبادل مناسبی وجود داشته باشد (اکبری و همکاران، ۱۴۰۱).

رشد ارتباطات و تعاملات اجتماعی با همسالان در دوران کودکی نقش مهمی در رشد اخلاقی و افزایش همدلی آن‌ها ایفا می‌کند و کسب آن، نتایج مثبتی به همراه دارد که فرد تا پایان عمر از آن بهره‌مند خواهد شد (جلایی و همکاران، ۱۳۹۸). ارتباطات جمعی، به عنوان راهبردهایی محسوب می‌شوند که افراد برای تعامل مثبت و موثر با دیگران از آن استفاده می‌کنند (Haven et al, 2014). ضمن اینکه ارتباطات جمعی مثبت، سازنده، موثر، حمایتی و آمیخته با احساسات خوب است که به دانش‌آموز کمک می‌کند تا روابط سالم خود را توسعه دهد (رجایی قصبه، ۱۴۰۲).

توانایی کنترل هیجانات می‌تواند نقش مؤثری در کنترل رفتارهای ناپه‌نجان و ارتباطات جمعی داشته باشد. به طوری که راه‌اندازی، افزایش، حفظ یا کاهش هیجانات مثبت و منفی در واکنش به رخدادهای محیطی و متناسب با آن‌ها خودکنترلی هیجانی نامیده می‌شود. خودکنترلی هیجانی، راه‌اندازی، افزایش دادن، حفظ کردن و یا کاهش دادن هیجانات مثبت و منفی خود، در پاسخ و متناسب با رخدادهای محیطی است (Chambers et al, 2009). چونگ و گیلبرت (Chong & Gilbert, 2014) معتقدند مردمی که خودکنترلی بیشتری دارند، بیش از همه بر دستاوردهای مثبت متمرکز می‌شوند، رویکردهای رفتاری گرایشی دارند و کمتر بر اجتناب کردن تمرکز می‌کنند، در شرایط سخت بهتر می‌توانند راهی برای مشکلات خود جویا شوند و از پس مشکلات برآیند و مشکلات، فشار کمتری بر آن‌ها وارد می‌سازد. خودکنترلی هیجانی به عنوان یکی از مؤلفه‌های هوش هیجانی با مهارت‌های حل مسئله (Korkmaza et al, 2020; Erozkhan, 2013; Deniz, 2013) و بکارگیری روش‌های مناسب در برقراری روابط بین‌فردی (Liorente et al, 2003) رابطه دارد.

تحقیقات انجام‌شده، نشان می‌دهد اهمیت آموزش خودکنترلی هیجان بر ارتباطات جمعی و رفتارهای ناپه‌نجان در دانش‌آموزان ابتدایی است. در این راستا، پس از بررسی تحقیقات انجام‌شده به واکاوی نتایج تحقیق پرداخته می‌شود. نتایج تحقیق جاوید و همکاران درمان مبتنی بر تنظیم شناختی-رفتاری هیجان می‌تواند بر شدت علائم اختلال و مؤلفه فرونشانی در دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای تأثیر معنادار داشته باشد (جاوید و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین نایب‌زاده و همکاران در پژوهشی دیگر نشان دادند آموزش تنظیم هیجان در افزایش رفتارهای انطباقی-اجتماعی در نوجوانان دارای اختلال اضطراب جدایی مؤثر بوده است (نایب‌زاده و همکاران، ۱۴۰۱). علاوه بر آن، پورکمالی و همکاران در پژوهش خود نشان دادند که نوجوانان دارای اختلال رفتاری درونی‌سازی‌شده در مقایسه با افراد بهنجار با سرکوب کردن هیجانات خود، از پذیرش و مدیریت صحیح آن‌ها اجتناب می‌کنند (پورکمالی و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین نتایج پژوهش واحدی و همکاران نشان داد که آموزش تنظیم هیجان بر همه مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی شامل همکاری، قاطعیت و خویشتن‌داری کودکان دختر دبستانی دارای اختلال نافرمانی مقابله‌ای تأثیر دارد (واحدی و همکاران، ۱۴۰۰). نتایج تحقیق عزیزی نشان داد آموزش گروهی خودکنترلی می‌تواند مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را افزایش داده و تاب‌آوری آنان را به سطح مطلوبی برساند (عزیزی، ۱۳۹۹). از طرفی یافته‌های تحقیق شیبانی و همکاران نشان داد که درمان شناختی رفتاری باعث کاهش معنی‌دار مؤلفه‌های منفی خودتنظیمی هیجانی یعنی ملامت دیگران، نشخوار فکری، فاجعه‌سازی و افزایش مؤلفه‌های مثبت تنظیم هیجانی یعنی توجه مثبت، ارزیابی مثبت، توجه مجدد و پذیرش می‌شود (شیبانی و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین رضایی دهنوی و همکاران نیز در مورد اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان با اختلال طیف اوتیسم تحقیقی را انجام دادند و نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که گروه آزمایش به‌طور معناداری پس از اجرای مداخله در حیطه درک عاطفی، آغاز و حفظ تعامل، عملکرد بهتری از گروه گواه داشته است (رضایی دهنوی و همکاران، ۱۳۹۸). با این وجود، همان‌طور که ملاحظه شد در باب تعیین اثربخشی آموزش خودکنترلی هیجان بر ارتباطات جمعی و رفتارهای ناپه‌نجان در

دانش‌آموزان ابتدایی، نه در تحقیقات داخلی و نه در تحقیقات خارجی اشاره مستقیمی نشده است. از طرفی اهمیت ارتباطات اجتماعی و کنترل رفتارهای بهنجار دانش‌آموزان دوره ابتدایی، بر کسی پوشیده نیست. بنابراین این پژوهش به تعیین اثربخشی آموزش خودکنترلی هیجان بر ارتباطات جمعی و رفتارهای نابهنجار در دانش‌آموزان ابتدایی می‌پردازد.

روش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی و با استفاده از طرح‌های پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره ابتدایی پایه ششم شهر کرمان (ناحیه ۱) در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. با روش نمونه‌گیری در دسترس نمونه انتخاب شد. به این صورت که، ابتدا ۲ دبستان شهر کرمان که برای اجرای پژوهش اعلام همکاری کنند، انتخاب شدند و سپس ۱۵ نفر از دانش‌آموزان یک دبستان در گروه آزمایش و ۱۵ نفر از دانش‌آموزان دبستان دیگر به صورت تصادفی در گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. لازم به ذکر است که در هر کلاس ۲۵ نفر حاضر بودند که به مابقی دانش‌آموزان اطمینان داده شد بعد از انجام پژوهش، آموزش تنظیم هیجان را دریافت خواهند کرد. ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش دو پرسشنامه به شرح زیر است:

الف: پرسشنامه ارتباطات جمعی

پرسشنامه ارتباطات جمعی در سال ۱۹۸۳ توسط ماتسون^۱ و همکارانش ساخته شد. پرسشنامه ارتباطات جمعی دارای ۵۶ سوال است که جواب هر سوال به صورت لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است. این پرسشنامه به بررسی میزان ارتباطات جمعی افراد ۴ تا ۱۸ ساله در پنج مقیاس می‌پردازد که عبارتند از: الف. مهارت‌های اجتماعی مناسب (۱۸ سوال)؛ ب. رفتارهای غیر اجتماعی (۱۱ سوال)؛ ج. پرخاشگری و رفتارهای تکانشی (۱۲ سوال)؛ د. برتری‌طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن (۶ سوال)؛ ه. رابطه با همسالان (۹ سوال). پژوهش‌هایی که در خارج از کشور در مورد این مقیاس انجام شده نشان داده که این مقیاس از همسانی درونی، پایایی و بازآزمایی بالا و روایی افتراقی قابل قبولی برخوردار است (یوسفی و خیر، ۱۳۸۱).

در ایران مقیاس سازگاری اجتماعی ۵۶۲ دانش‌آموز دختر و پسر در شهر شیراز بررسی کرده‌اند که روایی آن مطلوب و مناسب و همچنین پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰,۸۶ گزارش شده است. میزان ضریب آلفای کرونباخ این پژوهش برای کل مقیاس ۰,۷۸ بود (یوسفی و خیر، ۱۳۸۱).

ب: پرسشنامه رفتار نابهنجار

پرسشنامه استاندارد ارزیابی رفتاری راتر^۲ ۱۹۶۷ توسط مایکل راتر تهیه شده است. این پرسشنامه برای کودکان ۷ تا ۱۳ ساله طراحی و گردآوری شده است. این پرسشنامه دارای دو نسخه معلم و والدین است. در این پژوهش از نسخه اول یا فرم والدین استفاده شد این پرسشنامه دارای ۳۱ سوال سه گزینه‌ای در مورد خصوصیات رفتاری کودک است که از والدین خواسته شد مطابق با مقیاس درجه‌بندی به آن‌ها پاسخ دهند. خرده‌مقیاس‌های این پرسشنامه عبارتند از: پرخاشگری و بیش‌فعالی، اضطراب و افسردگی، ناسازگاری اجتماعی، رفتارهای ضداجتماعی و اختلال کمبود توجه. این درجه‌بندی به صورت «مشکل یا مورد ندارد»، «کمی یا گاهی مشکل دارد»، «زیاد یا همیشه مشکل دارد» است که به ترتیب امتیازات صفر، یک و دو به آن‌ها تعلق می‌گیرد. امتیاز کل آزمون برای هر فرد بین اعداد ۰-۶۲ متغیر بوده و چنانچه کودکی امتیاز مساوی یا بیشتر از ۱۳ (نقطه برش) داشت به عنوان یک فرد مبتلا به اختلال رفتاری تلقی شد. راتر و همکاران پایایی این پرسشنامه را به روش بازآزمایی به فاصله دو ماه ۰/۷۴ و همبستگی بین فرم‌های والدین و آموزگار را ۰/۷۶ گزارش کردند. در مطالعات انجام‌شده در داخل کشور نیز در مقایسه با ارزیابی روانپزشک حساسیت ۰/۹۷ و ویژگی ۰/۸۸ و ضریب پایایی به شیوه بازآزمایی به فاصله دو هفته ۰/۹۵ گزارش شده است. این

¹ Matson

² Rutter, M. A.

پرسشنامه به وسیلهٔ مهریار و همکاران، در شیراز هنجاریابی شده میزان روایی انعطاف‌پذیری شناختی را (۰/۹۱) گزارش کرده است (خوشابی، ۱۳۸۶).

پروتکل تنظیم هیجان گروس

پروتکل تنظیم هیجان گروس طی هشت، جلسه نود دقیقه‌ای بر اساس تنظیم هیجان گراس^۱ (۲۰۰۲) به دانش‌آموزان آموزش داده شد.

جدول ۱. جلسات پروتکل تنظیم هیجان گراس (۲۰۰۲)

خلاصه جلسات	تعداد جلسات
آشنایی و بیان اهداف اصلی و فرعی، منطق و مراحل مداخله، قواعد شرکت در گروه.	جلسه اول
انتخاب موقعیت شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها و آثار کوتاه‌مدت و درازمدت آن‌ها.	جلسه دوم
انتخاب موقعیت ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا- خودارزیابی با هدف شناخت تجارب هیجانی خود، میزان آسیب‌پذیری هیجانی فرد، شناسایی راهبردهای تنظیم فرد.	جلسه سوم
اصلاح موقعیت تغییر موقعیت‌های برانگیزاننده هیجان- جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب از آموزش راهبردهای حل مسئله، آموزش مهارت‌های بین‌فردی.	جلسه چهارم
گسترش توجه تغییر توجه- متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش توجه.	جلسه پنجم
ارزیابی شناختی تغییر ارزیابی‌های شناختی- شناسایی ارزیابی‌های غلط و آثار آن‌ها بر حالات هیجانی، آموزش راهبردهای ارزیابی مجدد.	جلسه ششم
تعدیل پاسخ- تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان- شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبردهای بازداری و بررسی پاسخ‌های هیجانی آن، آموزش تخلیه هیجان، آرمیدگی و عمل معکوس.	جلسه هفتم
ارزیابی عملکرد- بررسی و رفع موانع انجام تکلیف- ارزیابی میزان نیل به اهداف مراجع.	جلسه هشتم

یافته‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از شاخص‌های آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار و آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. جدول ۲ شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در متغیرهای پژوهش در دو گروه کنترل و آزمایش را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲. شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مهارت‌های اجتماعی	آزمایش	۱۴/۲۴	۵/۴۷	۱۷/۷۸	۴/۹۵
	کنترل	۱۵/۶۵	۴/۶۲	۱۶/۰۴	۳/۵۲
رفتارهای غیر اجتماعی	آزمایش	۱۲/۴۲	۴/۳۸	۹/۱۴	۳/۲۸
	کنترل	۱۱/۷۸	۵/۱۹	۱۱/۰۲	۳/۱۴
برتری طلبی	آزمایش	۱۵/۶۸	۳/۸۹	۱۳/۲۵	۳/۲۵
	کنترل	۱۴/۲۷	۴/۲۸	۱۴/۸۹	۳/۲۴
اطمینان زیاد	آزمایش	۱۲/۰۷	۴/۶۷	۱۴/۹۷	۴/۲۶

¹ Gross, J. J.

۳/۱۷	۱۲/۱۴	۳/۲۹	۱۱/۵۴	کنترل	
۴/۴۲	۱۸/۶۷	۳/۹۸	۱۵/۶۲	آزمایش	رابطه با همسالان
۴/۶۴	۱۷/۰۲	۳/۴۸	۱۶/۶۵	کنترل	
۳/۲۲	۱۱/۵۵	۳/۶۶	۱۴/۹۹	آزمایش	پرخاشگری
۳/۷۴	۱۴/۸۷	۴/۰۹	۱۵/۹۷	کنترل	
۸/۵۸	۳۲/۰۷	۷/۵۷	۳۷/۵۵	آزمایش	مشکلات رفتاری
۶/۶۷	۳۷/۶۵	۷/۶۴	۳۸/۱۷	کنترل	

جدول ۳. نتیجه آزمون شاپیرو برای بررسی نرمال بودن توزیع پس آزمون متغیرهای پژوهش

نرمال بودن

متغیر	گروه	Z	سطح معنی داری
مهارت های اجتماعی	آزمایش	۰/۷۷	۰/۲۴
	کنترل	۰/۱۲	۰/۷۴
رفتارهای غیر اجتماعی	آزمایش	۰/۰۷	۰/۹۵
	کنترل	۰/۹۸	۰/۱۴
برتری طلبی	آزمایش	۰/۶۵	۰/۳۵
	کنترل	۰/۲۷	۰/۳۲
اطمینان زیاد	آزمایش	۰/۲۹	۰/۴۵
	کنترل	۰/۳۸	۰/۶۵
رابطه با همسالان	آزمایش	۰/۵۹	۰/۴۴
	کنترل	۰/۵۲	۰/۴۰
پرخاشگری	آزمایش	۰/۴۹	۰/۵۲
	کنترل	۰/۶۶	۰/۴۰
مشکلات رفتاری	آزمایش	۰/۷۵	۰/۳۴
	کنترل	۰/۲۲	۰/۸۲

همچنین نتایج نشان داد که مقدار به دست آمده از آزمون شاپیرو در متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش و در گروه کنترل بالاتر از سطح مورد انتظار ($p < 0.05$) قرار دارد. در نتیجه فرض صفر مبتنی بر عدم تفاوت بین توزیع داده‌ها با توزیع نرمال تایید می‌شود. ضمن اینکه اثر تعاملی پیش‌آزمون و گروه‌ها (۱/۲۲) معنی‌دار نیست ($p > 0.05$) و با توجه به نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که بردارهای متقابل معنی‌دار نبوده و در نتیجه اینکه شیب رگرسیون گروه‌ها در متغیرهای پژوهش مساوی است.

جدول شماره ۴. نتایج آزمون لوین برای مقایسه مفروضه همگنی واریانس متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل

سطح معناداری	F	درجه آزادی مخرج	درجه آزادی صورت	درده مقیاس
۰/۱۴	۱/۹۸	۲۸	۱	مهارت های اجتماعی
۰/۱۹	۱/۲۵	۲۸	۱	رفتارهای غیر اجتماعی
۰/۹۴	۰/۰۲	۲۸	۱	برتری طلبی
۰/۳۲	۰/۹۸	۲۸	۱	اطمینان زیاد
۰/۱۷	۱/۵۴	۲۸	۱	رابطه با همسالان
۰/۴۴	۰/۶۷	۲۸	۱	پرخاشگری
۰/۳۲	۰/۹۹	۲۸	۱	مشکلات رفتاری

همانطور که در جدول شماره ۴ مشاهده می شود، مقدار F مشاهده شده با درجات آزادی (۱ و ۲۸) در متغیرهای پژوهش حاکی از تایید فرض صفر و از این رو همگنی واریانس گروه‌های آزمایش و کنترل در این متغیرها است. برای بررسی فرضیه اول (آموزش خودکنترلی هیجان بر ارتباطات جمعی و رفتارهای نابهنجار دانش‌آموزان اثربخش است) اثر مداخله، تحلیل کوواریانس چند متغیره روی نمرات پس‌آزمون با مقایسه پیش‌آزمون‌ها انجام گرفت. جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری را روی نمرات پس‌آزمون ارتباطات جمعی و رفتارهای نابهنجار با مقایسه پیش‌آزمون‌ها نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه میانگین پیش‌آزمون‌ها و پس‌آزمون‌های گروه‌های کنترل و آزمایش

اثر گروه	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری
	اثر پیلائی ^۱	۰/۸۷	۲۴/۱۷	۲	۲۳	۰/۰۱

مندرجات جدول ۵ نشان می‌دهد که بین گروه‌های مداخله و مقایسه از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته (ارتباطات جمعی و رفتارهای نابهنجار) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای بررسی نقطه تفاوت، تحلیل کوواریانس‌های در متن مانکوا روی متغیرهای وابسته انجام شد. نتایج این تحلیل در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن تحلیل کوواریانس چند متغیری برای گروه‌های آزمایش و کنترل

اثر گروه	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات
	مشکلات رفتاری	۱۸۹۴/۶۷	۱	۱۸۹۴/۶۷	۱۰/۵۴	۰/۰۱	۰/۴۴
	ارتباطات اجتماعی	۲۰۱۱۴/۴۴	۱	۲۰۱۱۴/۴۴	۱۲/۹۸	۰/۰۱	۰/۴۹

¹ pill's trace

نتایج به دست آمده در جدول ۶ نشان می‌دهند که تحلیل کوواریانس در متغیرهای مشکلات رفتاری ($F=10/54$) و $P=0,01$ و ارتباطات اجتماعی ($F=12/98$ و $P=0/01$) معنادار می‌باشد. براساس شاخص مجذور ایلتا نیز می‌توان گفت اثر مداخله روی مشکلات رفتاری ($0/44$) و روی ارتباطات اجتماعی ($0/49$) بوده است. یکی دیگر از فرضیه‌های تحقیق بررسی تاثیر آموزش خودکنترلی هیجان بر ارتباطات جمعی دانش‌آموزان است. جهت بررسی اثر مداخله، تحلیل کوواریانس چند متغیره روی نمرات پس‌آزمون با مقایسه پیش‌آزمون‌ها انجام گرفت. جدول ۷ نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری را روی نمرات پس‌آزمون مؤلفه‌های ارتباطات جمعی با مقایسه پیش‌آزمون‌ها نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه میانگین پس‌آزمون‌های مؤلفه‌های ارتباطات جمعی با مقایسه

پیش‌آزمون‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل

اثر گروه	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری
	اثر پیلای ^۱	۰/۷۷	۹/۶۷	۶	۲۳	۰/۰۱

مندرجات جدول ۷ نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته (مؤلفه‌های ارتباطات جمعی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای بررسی نقطه تفاوت، تحلیل کوواریانس‌های در متن مانکووا روی متغیرهای وابسته انجام شد. جدول ۸ نتایج تحلیل کوواریانس در متن مانکووا را برای مقایسه پس‌آزمون‌های مؤلفه‌های ارتباطات جمعی را با مقایسه پیش‌آزمون‌ها، در گروه‌های آزمایش و کنترل نشان می‌دهد.

جدول ۸. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن تحلیل کوواریانس چند متغیری برای گروه‌های آزمایش و کنترل

اثر گروه	متغیر وابسته	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور ایلتا
	مهارت‌های اجتماعی	۲۵۹/۴۴		۰/۰۰۱	۰/۱۴
	رفتارهای غیر اجتماعی	۱۷۹/۶۵		۰/۰۹	۰/۰۲
	برتری طلبی	۲۴۹/۰۲		۰/۰۰۱	۰/۰۸
	اطمینان زیاد	۱۴۷/۶۵		۰/۱۱	۰/۰۱
	رابطه با همسالان	۳۲۷/۹۷		۰/۰۰۱	۰/۱۷
	پرخاشگری	۲۲۷/۶۵		۰/۰۰۱	۰/۱۲

با توجه به نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که مداخله در مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی، برتری‌طلبی، رابطه با همسالان و پرخاشگری معنی‌دار بوده است. با توجه به مجذور ایلتا نیز می‌توان گفت که بیشترین اثربخشی روی مؤلفه رابطه با همسالان ($0/17$) بوده است و اما فرضیه سوم (آموزش خودکنترلی هیجان بر رفتارهای نابهنجار دانش‌آموزان اثربخش است) مورد بررسی قرار گرفت و نتایج به دست آمده از تحلیل کوواریانس نهایی تک‌متغیره در دو گروه رفتار نابهنجار را نشان می‌دهد.

با توجه به نتایج به دست آمده، اثر گروه‌ها (مداخله) با مقدار آماری ($12/70$) معنی‌دار است ($p < 0.01$) و می‌توان گفت که مداخله باعث تغییر معنی‌داری در رفتار نابهنجار گروه نمونه مداخله (آزمایش) در پس‌آزمون شده است. در نتیجه فرضیه سوم پژوهش نیز تایید می‌شود.

¹ pill's trace

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، تعیین اثربخشی آموزش خودکنترلی هیجان بر ارتباطات جمعی و رفتارهای نابهنجار در دانش‌آموزان دوره ابتدایی است. نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش خودکنترلی هیجان بر ارتباطات جمعی و رفتارهای نابهنجار دانش‌آموزان اثربخش بود که این نتیجه با نتایج تحقیقات عزیزی (۱۳۹۹)، جاوید و همکاران (۱۴۰۱)، کیویتی و همکاران (Kivity et al, 2020) هم‌راستا بود. در تبیین این فرضیه این‌طور می‌توان بیان کرد که کودکان و نوجوانان با رفتار نابهنجار، در استنباط و تفسیر صحیح افکار، اهداف، نیت‌ها و احساس‌های دیگران توانایی اندکی دارند. فوران خشم و تهاجمی بودن، راهکارهای پرخاشگرانه‌ای است که این افراد در پاسخ به محرک‌های اجتماعی به کار می‌برند. کودکان گروه آموزش در جلسات آموزش تنظیم هیجان ابتدا با هیجانات خود آشنا شده و چگونگی شناسایی و ابراز هیجان‌های خود را آموختند (جاوید و همکاران، ۱۴۰۱) این کودکان یاد می‌گیرند که هر نوع برداشت از موقعیت‌ها، هر گونه تفسیر و تعبیر از محرک‌های اجتماعی پیامدهای خاص خود را دارد و چگونه می‌شود با شیوه‌های ارزیابی و معنابخشی درست به موقعیت‌ها، واکنش‌های خود را تعدیل کنند و متناسب با محرک و موقعیت رفتار کنند. آن‌ها یاد می‌گیرند که به کمبود مهارت‌های اجتماعی خود حساس باشند و به رفتارهای مختل خود نیز توجه کنند. اینکه کدامیک از رفتارهای عاداتی آن‌ها، در روابط بین‌فردی موجب باز خورد منفی از طرف دیگران شده که این باز خورد نیز، به نوبه خود موجب ظهور حلقه معیوب می‌شود و چگونه با متوقف کردن نشخوار فکری و توجه انتخابی به موضوعات دیگر، افکار منفی را با افکار مثبت جایگزین کنند و با حل مسئله صحیح و روش‌هایی برای خود آرام‌بخشی در مواقع استرس‌زا پاسخ متناسبی به محرک‌ها بدهند و واکنش‌های خود را تعدیل کنند. مهارت‌های تنظیم هیجان به افراد این توانمندی را می‌دهد که در هنگام بروز هیجانات منفی، فرایند رخدادی هیجانات منفی خود را تشخیص دهند و سپس بتوانند این هیجانات را کنترل، مدیریت و ساماندهی کنند (جاوید و همکاران، ۱۴۰۱). کودکان با یادگیری مهارت‌های بازداری و تعدیل پاسخ آموختند چگونه واکنش هیجانی خود را تحت کنترل بگیرند. همچنین افراد دارای رفتارهای نابهنجار از ارزیابی شناختی منفی استفاده می‌کنند و همین امر سبب هیجانات منفی در آن‌ها می‌شود و در نتیجه تنظیم هیجان را در این کودکان مختل می‌کند. درمان‌هایی که عوامل شناختی را در آن‌ها مورد تغییر قرار دهد، به این افراد کمک می‌کند تا از ارزیابی مجدد مثبت استفاده کرده و سایر مهارت‌های سالم را بیاموزند تا با مدیریت صحیح هیجانات خود، مشکلات رفتاری را کاهش دهند. این امر باعث پذیرفته شدن کودک توسط همسالان می‌شود که منجر به تعامل اجتماعی سالم بین همسالان خود خواهد شد (عزیزی، ۱۳۹۹).

همچنین نتایج این تحقیق نشان داد آموزش خودکنترلی هیجان بر ارتباطات جمعی دانش‌آموزان اثربخش بود. این نتیجه با نتایج تحقیقات رجی قصبه (۱۴۰۲)، هاون (Haven et al, 2019) و جلائی و همکاران (۱۳۹۸) همسو بود. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت اکثر مشکلات روابط جمعی به واسطه یک آشفتگی هیجانی مشخص می‌شوند و این آشفتگی‌ها به‌طور زیربنایی با کارکرد معیوب در تنظیم هیجانی مرتبط است. وقتی که فرد دارای تنظیم هیجانی ناسازگارانه است دور از ذهن به نظر می‌رسد که فکر کنیم این تنظیم هیجانی به او اجازه خواهد داد که در یک محیط بی‌واسطه عمل کرده و عملکرد او را مختل نمی‌کند. به هر حال اگر افراد در تنظیم حالات هیجانی خود مشکل داشته باشند عمده‌تاً این تجارب هیجانی برای آن‌ها غیرقابل تحمل می‌شوند و در صورت تداوم می‌توانند سبب مشکل در روابط جمعی شود. در این حالت آن‌ها با احتمال بیشتری برای جبران کردن، پایان دادن و یا اجتناب از این حالات هیجانی به رفتارهای نامناسب و پرخاشگرانه روی می‌آورند و در روابط بین‌فردی به مشکل بر می‌خورند (رجبی، ۱۴۰۲) به عبارتی افرادی که در تنظیم و پذیرش هیجان مشکل دارند ممکن است از تجارب هیجانی یا بیان احساسات خود اجتناب کرده و یا آن‌ها را سرکوب کنند که ممکن است منجر به احتمال بیشتر رفتارهای پرخاشگرانه شود و در ارتباطات جمعی با مشکل مواجه شود (جلائی و همکاران، ۱۳۹۸). از آنجا که توانایی تنظیم هیجان می‌تواند کیفیت روابط فرد را تعیین کند افرادی که قادر به تنظیم هیجانات خود هستند هیجانات خود و دیگران را بهتر درک می‌کنند. بنابراین چنین

افرادی نسبت به کسانی که در تنظیم هیجانی دشوار دارند، روابط بهتری دارند. برعکس افراد با دشواری در تنظیم هیجانی کمتر قادرند که رابطه خود را با دیگران حفظ کرده و احساس می‌کنند که در الگوهای منفی ارتباط با دیگران قرار گرفتند و خارج از کنترل بودن خود را احساس می‌کنند (Kiviti et al, 2020).

علاوه بر این، نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش خودکنترلی هیجان بر رفتارهای نابهنجار دانش‌آموزان نیز اثربخش بود که این نتیجه با نتایج تحقیقات واحدی و نوایخش (۱۴۰۰) و هایسو و همکاران (Haiso et al, 2013)، شمسایی و همکاران (۱۳۸۱) همخوان بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت چنانچه هیجان‌ها به شکل کنترل نشده ابراز شوند، نه تنها کارکرد زیستی و اجتماعی ندارند، بلکه آسیب‌زننده نیز هستند. عدم مدیریت صحیح هیجان‌ها علاوه بر اینکه روابط اجتماعی افراد را تحت تاثیر قرار می‌دهد، می‌تواند سلامت جسمی و روانی آن‌ها را مختل کند و به شکل‌گیری رفتارهای نابهنجار یا اختلال روانی بینجامد. آموزش تنظیم هیجان از طریق بازسازی شناختی و رفتاری و همچنین، آموزش مهارت‌های کنترلی نظیر کنترل خشم و مهارت مقابله‌ای سعی بر بهبود ناتوانی هیجانی و رفتاری افراد دارد که این نیز به نوبه خود، می‌تواند در کنترل علائم و نشانه‌های رفتار نابهنجار تاثیرگذار باشد (Kivity et al, 2020). افراد دارای رفتار نابهنجار وقتی در بافت اجتماعی روابط متقابل قرار می‌گیرند، به دلیل نقص در پردازش محرک با پردازش معیوب اطلاعات اجتماعی از یک سو و استفاده از روش‌های تعاملی نامناسب از سوی دیگر، آمادگی بیشتری برای بروز نشانه‌های رفتار نابهنجار خواهند داشت که این امر ناشی از ضعف مدیریت هیجانی است. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش پیشنهاد می‌شود به معلمان آموزش داده شود که راهبردهای خودکنترلی را آموزش دهند و به دانش‌آموزان بیاموزند که کلاس درس و انجام دادن کارها از راهبردهای خودکنترلی استفاده کنند. به انجام مشاوره‌های فردی و گروهی بین دانش‌آموزان و به‌خصوص دانش‌آموزان در معرض آسیب یا آسیب‌دیده جهت پیشگیری از رفتارهای نابهنجار می‌تواند ثمربخش واقع شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود آموزش توقف استفاده از راهبردهای منفی و استفاده از راهبردهای مثبت و سازگارانه در سنین کودکی و توسط والدین آغاز شده و از طریق آموزش مهارت خودکنترلی هیجان در مدرسه خصوصاً در دوره ابتدایی تکمیل شود.

همچنین مراکز آموزش عالی ضمن خدمت طی دوره‌هایی معلمان را با نقش و اهمیت و چرایی و چگونگی استفاده از این مهارت‌ها آگاه کنند تا معلمان هم مهارت‌های ذکر شده را به دانش‌آموزان آموزش دهند. در نهایت توصیه می‌شود روش آموزش خودکنترلی هیجان در مدارس توسط مشاوران انجام و مشاوره‌های گروهی به جای فردی جایگزین شوند و شیوه آموزش خودکنترلی هیجانی در قالب طرح‌های آزمایشی با نمونه‌های بزرگ‌تر و با گروه‌های بزرگ‌تر انجام شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله، تمرکز اصلی نویسنده اول (سعیده خجسته) بر اطمینان از روایی و پایایی ابزار تحقیق، تحلیل داده‌ها و نظارت بر انطباق مقاله با فرمت مجله و هماهنگی محتوایی مقاله را بر عهده داشت. نویسنده دوم بیشتر بر مقدمه کار، مباحث نظری مقاله متمرکز بود.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از کلیه مدیران، معلمان و دانش‌آموزان دوره ابتدایی اداره آموزش و پرورش کرمان که ما را در انجام این پژوهش یاری کردند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».



COPYRIGHTS

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

منابع

- احمدی، پروین (۱۳۸۰). طراحی الگوی برنامه درسی تلفیقی و مقایسه آن با برنامه درسی موجود دوره ابتدایی در نظام ایران، رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- اکبری بونگ، محمد؛ دلیری‌نیا، زهرا؛ رودی علی‌آبادی، ثریا (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی با استفاده از کارتون (نقاشی متحرک) بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پایه ششم. *پژوهش در آموزش/ابتدایی*، ۴(۸)، ۱۰-۱.
- پورکمالی، زهرا؛ زنجانی، زهرا؛ امیدی، عبدالله؛ جوکار، ساناز (۱۴۰۱). مقایسه توانایی تنظیم هیجانی و انعطاف‌پذیری روانشناختی در دختران نوجوان دارای اختلال رفتاری درونی‌سازی‌شده و نوجوانان عادی. *مجله علوم پزشکی فیض*، ۲۶(۲)، ۱۹۳-۲۰۰.
- جاودانی، محمد؛ مرزوقی، رحمت‌الله؛ فولادچنگ، محبوبه؛ محمدی، مهدی؛ ترک‌زاده، جعفر (۱۳۹۴). تدوین الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری در دوره ابتدایی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۲۲(دوره جدید)، ۷(۷)، ۱۴۸-۱۳۳.
- جاوید، محبوبه؛ محمدی، نورالله؛ رحیمی طاقانکی، چنگیز (۱۴۰۱). اثربخشی درمان مبتنی بر تنظیم شناختی - رفتاری هیجان بر تنظیم هیجان و نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله‌ای در نوجوانان. *روان‌شناسی بالینی*، ۱۴(۴)، ۲۵-۹.
- جلائی، مانده؛ چراغ ملایی، لیلا؛ خدابخش پیرکلانی، روشنگر (۱۳۹۸). تاثیر بازی مبتنی بر هوش اخلاقی بر وجدان، خویش‌داری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی کودکان با استعداد دبستانی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۴)، ۸۹-۵۹.
- خوشابی، کتایون؛ مرادی، شهرام؛ عیسی مرادروبنه، ابوالقاسم؛ شجاعی، ستاره؛ همتی علمدارلو، قربان و دهشیری، غلامرضا (۱۳۸۶). بررسی میزان شیوع اختلالات رفتاری در دانش‌آموزان دوره ابتدایی استان ایلام. *آرشیو توانبخشی (توانبخشی)*، ۸(ویژه نامه (مسلسل ۲۹)، ۳۳-۲۸.
- رجبی قصبه، شهره (۱۴۰۲). نقش سبک‌های ارتباطی مثبت معلم-دانش‌آموز در کنترل زورگویی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی. *پژوهش در آموزش/ابتدایی*، ۵(۱۰)، ۳۵-۱۹.
- رستمی، نیر؛ راد، فیروز (۱۳۹۲). بررسی عوامل اجتماعی مرتبط با گرایش دانش‌آموزان به رفتارهای نابهنجار: مطالعه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر اهر. *مطالعات جامعه‌شناسی*، ۵(۲۰)، ۷۵-۵۵.
- رضایی دهنوی، صدیقه؛ دهقان، اکرم؛ رشیدی، سمیه؛ شجاعی، ستاره (۱۳۹۸). تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر مهارت‌های اجتماعی کودکان با اختلال طیف اوتیسم. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۶(۱)، ۱۴۸-۱۳۸.
- سیف، سوسن؛ کدیور، پروین (۱۴۰۲). *روانشناسی رشد*. انتشارات سمت.
- شمسائی، فرشید؛ الحانی، فاطمه؛ چراغی، فاطمه؛ قلعه‌ایها، علی (۱۳۸۸). بررسی نیازهای بهداشت روانی مردم شهر همدان. *مجله علمی پژوهشی یافته*، ۱۱(۴)، ۱۰۷-۱۱۵.
- شیبانی، حسین؛ میکاییلی، نیلوفر؛ نریمانی، محمد (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی درمان شناختی-رفتاری و آموزش تنظیم هیجان بر تحریک‌پذیری، افسردگی، اضطراب، استرس و تنظیم هیجانی نوجوانان دارای اختلال بدتنظیمی خلق مخرب. *روان‌شناسی بالینی*، ۱۲(۲ (پیاپی ۴۶))، ۵۰-۴۱.
- صدیق سروسستانی، رحمت‌الله (۱۴۰۱). *جامعه‌شناسی انحرافات اجتماعی*، انتشارات سمت.
- عزیزی، معصومه (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خودکنترلی گروهی بر مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی. *پژوهش در آموزش/ابتدایی*، ۲(۴)، ۳۱-۲۲.

- نایب‌زاده، سپیده؛ ابولقاسمی، عباس؛ کافی ماسوله، سید موسی؛ خسروجاوید، مهناز (۱۴۰۱). تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر رفتارهای انطباقی/اجتماعی نوجوانان دارای اختلال اضطراب جدایی. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۱۱-۱۳۸، (۴۶)۱۲.
- نوابخش، مهرداد؛ واحدی، مریم (۱۳۸۹). بررسی رابطه سرمایه اجتماعی خانواده بر ناهنجاری‌های رفتاری دانش‌آموزان. *پژوهش‌نامه علوم اجتماعی (گرمسار)*، ۴(۴)، ۸۲-۹۲.
- واحدی کوچنق، حسین؛ اقبالی، علی؛ رضایی، رسول؛ بخشی، سمیه (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهبود مهارت اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی دارای اختلال نافرمانی مقابله‌ای. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۲(۳)، ۵۹-۷۰.
- یوسفی، فریده؛ خیر، محمد (۱۳۸۱). بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران دبیرستانی در این مقیاس. *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۸(۲) (پیاپی ۳۶)، ۱۴۷-۱۵۸.

References

- Ahmadi, Parveen. (2008). Designing a Unified Curriculum Model and Comparing it with the Existing Curriculum of the Elementary School in the Iranian System, Doctoral Dissertation in Curriculum Planning, Tehran: Tarbiat Modares University.
- Akbary, M., Dalirinia, Z., & Ruodi Aliabadi, S. (2023). The Effectiveness of Life Sills Training Through Cartoons on Social Adjustment of Students in Grade Sixth. *Research in Elementary Education*, 4(8), 1-10. [In Persian] <https://doi.org/20.1001.1.26765500.1401.4.8.8.3>
- Azizi, M. (2021). Effectiveness of Group Self-Control Instruction on Self-Regulatory Learning Skills and Resilience in Sixth-Grade Elementary Students. *Research in Elementary Education*, 2(4), 22-31. [In Persian] <https://doi.org/20.1001.1.26765500.1399.2.4.3.6>.
- Chambers, R., Gullone, E. & Allen, N.B. (2009). Mindful Emotion Regulation: on Integrative Review. *Clinical Psychology Review*, 29(1), 560- 572. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005>
- Christina Kowalik S. (2004). Childhood Disorders Diagnostic Desk Reference. *Journal of Child & Adolescent Psychopharmacology*;14(3). 7-495. doi/10.1089/cap.2004.14.495
- Deniz, S. (2013). The Relationship between Emotional Intelligence and Problem-solving Skills in Prospective Teachers. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2339-2345. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1584>.
- Erozkan, A. (2013). Assessment of Social Problem Solving concerning Emotional Intelligence. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2(3),16-32. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25399.75682>
- Gross, J. J. (2002). Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281- 290. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>
- Guo C, Saxton GD. (2014). Tweeting Social Change: How Social Media Are Changing Nonprofit Advocacy. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 43(1), 57-79. DOI:[10.1177/0899764012471585](https://doi.org/10.1177/0899764012471585)
- Hsiao EY, McBride SW, Hsien S, Sharon G, Hyde ER, McCue T, Codelli JA, Chow J, Reisman SE, Petrosino JF, Patterson PH. (2013) Microbiota Modulate, *Behavioral and Physiological Abnormalities Associated with Neurodevelopmental Disorders*; 155(7):1451-63. DOI: [10.1016/j.cell.2013.11.024](https://doi.org/10.1016/j.cell.2013.11.024)

- Haven T. L., van Grootel L. (2019). Preregistering qualitative research. *Accountability in Research*, 6(3), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08989621.2019.1580147>
- Hodges, Amy., Joosten, Annette., Bourke-Taylor, Helen., Cordier, Reinie. (2020). School Participation: The Shared Perspectives of Parents and Educators of Primary School Students on the Autism Spectrum. *Research in Developmental Disabilities*, 22: 02-35. DOI: [10.1016/j.ridd.2019.103550](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103550)
- Jalaie, M.; CheraghoMallaie, L. and Khodabakhsh Pirkalani, R. (2018). The Effect of the Game Based on Moral Intelligence on the Conscience, Self-control, and Social Responsibility of Gifted Elementary School Children. *Educational Psychology Quarterly*, 15(54), 59-89.[In Persian] . doi.org/10.22054/jep.2020.38713.2536
- Javadani, M, Marzouqi, R, Fouladcheng, M, Mohammadi, M, and Turkzadeh, J (2014). Development of a Qualitative Model of Management of Teaching-learning Processes in Elementary School. *Teaching and Learning Researches (Behavioral Sciences)*, 22 (new period) (7), 133-148. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=289462>. [In Persian] .
- Javid, M., mahammadi, N., & Rahimi, C. (2022). Emotion Regulation and Oppositional Defiant Disorder Symptoms in Adolescence. *Journal of Clinical Psychology*, 14(4), 9-25..[In Persian] <https://doi.org/10.22075/jcp.2022.26068.2373>.
- Kamakina, Olga Y. (2020). Features of Psychology of Health of Primary School Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 03 (302): 020-025. DOI:[10. 1016 /j. sbspro . 2016 .10.193](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.193)
- Kivity Y, Sela MS, Yariv A, Koubi M, Saad A, Fennig S. (2020). Transdiagnostic Treatment of Anxiety Disorders in a Group Format Based on the Principles of the Unified Protocol: a Preliminary Intensive Measurement Examination of Process and Outcome. *International Journal of Cognitive Therapy*;13(2),127-145. <https://doi.org/10.1007/s41811-019-00059-1>
- Korkmaza. S., Keleş. D. D., Kazgan. A., Baykara. S., Gürok. M. G., Demir. C. F., Atmaca. M. (2020). Emotional Intelligence and Problem-solving Skills in Individuals Who Attempted Suicide, *Journal of Clinical Neuroscience*, 74, 120-123. DOI: [10.1016/j.jocn.2020.02.023](https://doi.org/10.1016/j.jocn.2020.02.023)
- Khoshabi, K. (2006). Investigation of the Prevalence Rate Behavioral Disorders in Elementary Students of the Province Ilam. *Special Letter of Rehabilitation in Diseases and Disorders Psychiatry*, No. 29: 28-33. [In Persian] <http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-126-en.html>
- Layton, R. L., & Muraven, M. (2014). Self-control is Linked with Restricted Emotional Exterms. *Personality and Individual Difference*, 58(1), 48-53.<https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.10.004>
- Lei, Hao & Chiu, Ming Ming & Quan, Junchi & Zhou, Wenye. (2020). Effect of Self-control on Aggression Among Students in China: A Meta-analysis, *Children and Youth Services Review, Elsevier, vol. 116(C)*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105107>
- Liorente, A. M., Williams, J., Satz, P., & D'Elia, L. F. (2003). Children's Color Trails Test (CCTT). *Odessa, FL: PAR*. DOI: [10.1080/13854040802427795](https://doi.org/10.1080/13854040802427795)
- Nayebzadeh, S., Abolghasemi, A., Kafi Masooleh, S. M., & khosrojauid, M. (2022). The Effect Emotional Regulation Training on Adaptive Social Behaviors of Adolescent with Separation

- Anxiety Disorder. *Psychology of Exceptional Individuals*, 12(46), 111-138. doi.org/10.22054/jpe.2022.61146.2330
- Navabakhsh M, Vahedi M. (2010). The Relationship between Family Social Capital on Behavioral Abnormalities Students, *Journal of Sociology*, 4(4): 82-92. [In Persian] <https://doi.org/10.22037/ch.v4i3.15680>
- Pourkamali Z, Zanjani Z, Omidi A, Joekar S. Comparison of Emotional Regulation Ability and Psychological Flexibility in Adolescent Girls with Internalized Behavioral Disorders and Normal Adolescents. *Feyz* 2022; 26 (2) :193-200. [In Persian] <http://feyz.kaums.ac.ir/article-1-4544-en.html>
- Rajabi Ghasabe, S. (2024). The Role of Teacher-student Communication Styles in Controlling the Behavior of Elementary School Students. *Research in Elementary Education*, 5(10), 19-35. [In Persian] DOI: 10.48310/reek.20
- Rezaei Dehnavi, S, Dehghani, A, Rashidi, S, & Shojaei, S. (2019). The Impact of Emotion Regulation Training on Social Skills of Children with Autism Spectrum Disorder. *JOURNAL OF CHILD MENTAL (JOURNAL OF CHILD MENTAL HEALTH)*, 6(1), 138-148. [In Persian] <http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.1.12>
- Rostami, Nir, and Rad, Firoz (2012). Investigating Social Factors Related to Student's Tendency towards Abnormal Behaviors: A Study of Secondary School Female Students in Ahar city. *Sociological Studies*, 5(20), 55-75. [In Persian]
- Rutter, M. A. (1985). Children's Behavior Questionnaire for Completion by Teachers; Preliminary Findings. *J Child Psychol Psychiatry*. 8(1): 1-11. DOI: [10.1111/j.1469-7610.1967.tb02175.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1967.tb02175.x)
- Seif, S. (1402), *Developmental Psychology*, Tehran: Organization for Studying and Compiling Humanities Books of Universities, Samt, 32nd edition. [In Persian]
- Shamsaei F, Alhani F, Cheragi F, Galeiha A. (2009). Assess the Mental Health Needs of People in Hamedan. *Yafteh J*. 11(4):107-115. [In Persian] <http://yafte.lums.ac.ir/article-1-196-en.html>
- Sediq Sarvestani, R, A. (2022). *Social Pathology of Social Deviations*. Tehran: Samt Pub. First Edition. [In Persian]
- Sheibani, H., Mikaili, N., & Narimani, M. (2020). The Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy and Emotion Regulation Training on Irritability, Depression, Anxiety, and Emotion Regulation in Adolescents with Disruptive Mood Dysregulation Disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 12(2 (46)), 41-50. SID. [In Persian] <https://doi.org/10.22075/jcp.2020.19250.1778>
- Vahedi, H., Eghbali, A., Rezaei, R., & Bakhshi, S. (2021). The Effectiveness of Emotion Regulation training in Improving Social Skills of Elementary School Students with Oppositional Defiant Disorder. *Empowering Exceptional Children*, 12(3), 59-70. [In Persian] <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2021.250962.1463>
- Yousefi, Faridah, and Khair, Mohammad (2012). Examining the Reliability and Validity of Matson's Social Skills Measurement Scale and Comparing the Performance of High School Girls and Boys in This Scale. *Social Sciences and Humanities of Shiraz University*, 18(2 (consecutive 36)), 147-158.

ORIGINAL RESEARCH PAPER

Designing the Persian Teaching Curriculum based on the Storytelling Approach in Elementary Schools

T.Tajari^{*1}, S.Pakzad²

¹ Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

² Bachelor of Educational Sciences student, Farhangian University, Gorgan, Iran

ABSTRACT

Keywords:

- . curriculum,
- . culture,
- . learning Persian,
- . primary school,
- . storytelling.

1 .Corresponding author
ati.tajari@yahoo.com

Background and Objectives: The main goal of this research was to analyze the elements of the Persian education curriculum based on the storytelling approach in the elementary school. **Methods:** This research was conducted as a qualitative research based on the data theory of the foundation. The statistical population includes all faculty members and teachers specializing in storytelling and ancient Persian literature who teach at Farhangian University of Golestan province, whose selection method was purposeful, snowball type.. A total of 21 people were interviewed. The data were analyzed through semi-structured interviews during three stages in open, central and selective coding. **Findings:** The research results were formed in the form of a paradigm model and a conceptual model. Objectives, Persian lesson content, teaching-learning methods, teacher's role, evaluation, specialized resources for Persian education with a storytelling approach, space, communication skills , Persian conceptual learning and educational results (The formation of students' identity in the process of storytelling, growth language skills, providing an active and creative learning experience along with academic progress, strengthening auditory and visual memory, strengthening speaking, increasing the general level of Persian learning and academic progress). **Conclusion:** At the end, the findings and results obtained were analyzed and based on them, guidelines were presented for the implementation of the Persian education curriculum based on the storytelling approach in the elementary school.

ISSN (Online):

DOI: 10.48310/reek.2024.16502.1316


Received: 2024/06/15

Reviewed: 2024/06/29

Accepted: 2024/06/22

PP: 79-96

Citation (APA): Tajari,T,Pakzad,S, (2024). Designing the Persian Teaching Curriculum based on the Storytelling Approach in Elementary Schools,*The . journal of research in elementary education*, 6(11), 79-96

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.16502.1316>



طراحی برنامه درسی آموزش فارسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی در دوره ابتدایی

مقاله پژوهشی

طیبه تجری*، شادمهر پاکزاد^۲

۱. گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲. دانشجو کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، گرگان، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف اصلی این پژوهش، واکاوی عناصر برنامه درسی آموزش فارسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی در دوره ابتدایی بود. **روش‌ها** این پژوهش از نوع پژوهش‌های کیفی و مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد بود. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه اعضای هیئت علمی و معلمان متخصص در زمینه قصه‌گویی و ادبیات کهن فارسی است که در دانشگاه فرهنگیان استان گلستان تدریس می‌کنند. شیوه انتخاب آن‌ها هدفمند، از نوع گلوله برفی بوده است. در مجموع با ۲۱ نفر مصاحبه شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند در طی سه مرحله به شیوه کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج تحقیق در قالب مدل پارادایمی و مدل مفهومی بدین صورت شکل گرفت: اهداف، محتوای درس فارسی، روش‌های یاددهی-یادگیری، نقش معلم، ارزشیابی، منابع تخصصی آموزش فارسی با رویکرد قصه‌گویی، فضا، مهارت‌های ارتباطی، یادگیری مفهومی فارسی و نتایج تربیتی (شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان در فرایند قصه‌گویی، رشد مهارت‌های زبانی، فراهم آوردن تجربه یادگیری فعال و خلاق همراه با پیشرفت تحصیلی، تقویت حافظه شنیداری و دیداری، تقویت سخنوری، افزایش سطح عمومی یادگیری درس فارسی و پیشرفت تحصیلی). **نتیجه‌گیری:** در پایان یافته‌ها و نتایج به دست آمده مورد بررسی قرار گرفت و بر مبنای آن‌ها، رهنمودهایی برای عملی شدن برنامه درسی آموزش فارسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی در دوره ابتدایی ارائه شد.

DOI:

10.48310/reek.2024.16502.1316

واژه‌های کلیدی:

آموزش فارسی؛

برنامه درسی؛

دوره ابتدایی؛

فرهنگ؛

قصه‌گویی.

۱. نویسنده مسئول

✉ ati.tajari@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۲۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۰۲

شماره صفحات: ۷۹-۹۶

مقدمه

دوره ابتدایی^۱ را به عنوان پنجره فرصت در آموزش و پرورش نام می‌برند؛ به گونه‌ای که اگر این فرصت از دست برود، امکان جایگزینی آن تقریباً وجود ندارد (ادیب‌منش، صدر، ۱۴۰۰). مدارس از طریق محتوای کتاب‌های درسی، این مهارت‌ها را به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند (ملکی، ۱۳۸۸). تمامی کتب درسی در برنامه‌های درسی حائز اهمیت هستند؛ اما در این میان، کتاب‌های فارسی^۲ به عنوان یکی از مهم‌ترین کتب دوره ابتدایی، در ارتقا و تقویت مهارت‌های زبانی، از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند؛ زیرا این کتاب‌ها، منبع زبان، اندیشه، و باورهای دانش‌آموزان در دوران بزرگسالی به شمار می‌روند و این محتوا به‌طور مستقیم با هویت دانش‌آموزان مرتبط می‌شود، و لازم است در قالب اهداف برنامه درسی^۳ باشد (زارعی و دیگران، ۱۴۰۰). یکی از ویژگی‌های اصلی برنامه درسی مطلوب، توجه به همه عناصر برنامه درسی، ابهام نداشتن، وجود توازن و انعطاف‌پذیری در عناصر برنامه درسی و تناسب آن با ویژگی‌های مخاطب یا دانش‌آموزان است. با اینکه درباره عناصر برنامه درسی، میان صاحب‌نظران، توافق کاملی وجود ندارد، اما آن‌ها علاوه بر هدف و محتوا، بر روش‌های تدریس و ارزشیابی تأکید می‌کنند (Enright et al, 2022). برای آموزش کودکان خصوصاً در دوره ابتدایی که اولین گام‌های آموزش رسمی شکل می‌گیرد و نقطه شروعی برای یادگیری مادام‌العمر در آموزش برای پایداری محسوب می‌شود، چارچوب برنامه درسی باید چنان در نظر گرفته شود که ابزاری انعطاف‌پذیر و غیرتجویزی باشد و از طریق ترکیبی از دانش، مهارت، ارزش و نگرش از یک مدل توسعه شایستگی پیروی کند (Osman et al, 2017). در برنامه درسی موادی که معلمان برای تدریس انتخاب می‌کنند باید نخست علاقه دانش‌آموزان را برانگیزد (Liang et al, 2020) و این انگیزه ارتباط مثبتی با پشتکار پیدا کند که می‌تواند به‌طور چشمگیری عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و خلاقیت آن‌ها را بالا ببرد (Wang et al, 2021).

قصه‌گویی^۴ از بنیادی‌ترین روش‌های انتقال مفاهیم به دنیای مخاطبان، به‌ویژه دانش‌آموزان، به شمار می‌آید. قصه‌گویی بخشی جدایی‌ناپذیر از زندگی کودکان و یکی از روش‌های اصلی برای برقراری ارتباط بین کودکان و دنیای آن‌هاست. قصه‌گویی یکی از روش‌هایی است که به کودکان در یادگیری مهارت‌های تفکر انتقادی و تصمیم‌گیری کمک می‌کند، قصه‌گویی به کودکان کمک می‌کند تا خود را در موقعیتی مشابه قهرمان اصلی داستان قرار دهند؛ راه‌های مختلفی را امتحان کنند و در نهایت بهترین روش ممکن را انتخاب و اجرا کنند. شفیعیان و دیگران (۱۳۹۶) و بهمنی (۱۴۰۱) در پژوهشی تأثیر روش تدریس قصه‌گویی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را بررسی کردند. نتایج تحقیق ایشان نشان داد، بین دانش‌آموزانی که با روش مبتنی بر روش تدریس قصه‌گویی آموزش دیده‌اند با دانش‌آموزانی که این آموزش را ندیده‌اند در میزان پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. (میرشکاری، میرشکاری، ۱۴۰۰) تأثیر روش قصه‌گویی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی را بررسی کردند و نتایج نشان داد که اثربخشی روش قصه‌گویی بیشتر از روش سنتی بوده است. تأثیر روش تدریس قصه‌گویی در دستیابی دانش‌آموزان به اهداف شناختی با تأثیر روش تدریس سنتی یکسان بوده ولی روش تدریس قصه‌گویی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در بعد مهارتی تأثیر بیشتری دارد. یلمه (۱۴۰۰) تأثیر آموزش به روش قصه‌گویی بر پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در درس فارسی را بررسی کرد؛ نتایج پژوهش نشان داد که آموزش به روش قصه‌گویی تأثیر مثبت و معناداری بر پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در درس فارسی دارد. (Aina & Omojemite, 2022) تأثیر قصه‌گویی و بازی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی در سراسر برنامه درسی مدرسه در ایالت اکیتی^۵ را بررسی کرد که یافته‌های پژوهش نشان داد بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون عملکرد دانش‌آموزان در علوم پایه و علوم اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین مشخص شد که بین میانگین نمرات پس‌آزمون دانش‌آموزان در معرض قصه‌گویی و بازی تفاوت معناداری وجود دارد (کریمی و دیگران، ۱۴۰۳). در پژوهشی، الگوی آموزشی برنامه درسی مبتنی بر روش قصه‌گویی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی را بررسی شد و دریافتند که می‌توان برای دروس دوره اول ابتدایی، برنامه درسی مبتنی بر قصه‌گویی طراحی کرد (Thaqa Al-Islami, 2012).

¹ Primary school

² Teaching Persian books

³ Curriculum

⁴ Storytelling

⁵ Ekiti State

همچنین در پژوهشی نتیجه گرفته شد که آموزش مفاهیم علوم تجربی به روش قصه‌گویی موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود و آموزش‌های داده‌شده به کودکان در قالب قصه‌گویی می‌تواند در یادگیری دانش‌آموزان موثر باشد. این تحقیق نشان می‌دهد که قصه‌گویی و بازی تأثیرات مثبتی بر عملکرد دانش‌آموزان ابتدایی در سراسر برنامه درسی مدرسه داشته است.

کانون پرورش فکری کودکان^۱ و نوجوانان با ایجاد برنامه‌های فرهنگی مختلف از قبیل کتاب و کتاب‌خوانی، بحث آزاد، بحث کتاب‌های خاص این گروه سنی، نمایش خلاق، شعرخوانی، معرفی شخصیت‌های برجسته فرهنگی، نشریه دیواری، قصه‌گویی و ... در رشد و شکوفایی نوجوانان این مرزوبوم نقش شایسته و درخور تحسینی دارد که سوابق چهل‌ساله این دستگاه چه در عرصه‌های بین‌المللی و چه در عرصه‌های داخلی، گویای این ادعاست. بی‌تردید توسعه سرمایه‌های انسانی در گرو بررسی، طراحی، برنامه‌ریزی، و اجرای برنامه‌های اجتماعی است که منجر به توانمندسازی منابع انسانی برای پذیرش نقش‌های سازمانی و ایفای مؤثر و کارآمد آن می‌شود. لذا از آنجا که کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان از مهم‌ترین و معتبرترین تولیدکنندگان و ناشران کتاب‌های این دو گروه سنی در ایران و همچنین تهیه‌کننده مهم فیلم‌ها و سایر فرآورده‌های فرهنگی برای کودکان و نوجوانان است، لازم است که الگویی برای مسئولیت اجتماعی در آن طراحی شود چراکه پاسخگویی و انعطاف‌پذیری کارکنان، جهت ارائه خدمات مطلوب‌تر و باکیفیت بالاتر به کودکان و نوجوانان جهت تداوم و ادامه حیات برای سازمان ضروری و دارای اهمیتی مضاعف است (نوه‌ابراهیم و دیگران، ۱۳۹۶).

یکی از مهم‌ترین اثرات قصه‌گویی را می‌توان در توسعه و ترویج فرهنگ ایرانی-اسلامی^۲ در خانواده مشاهده کرد. خانواده یکی از موضوعات مهم در فرایند سیاست‌گذاری اجتماعی و فرهنگی است، درعین حال یک حوزه راهبردی در نظام گفت‌وگویی جمهوری اسلامی است که به‌خاطر فرابخشی بودن و تأثیرپذیری آن از مسائل مختلف اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، مطالعه آن حائز اهمیت است (ارحامی، ۱۴۰۱). از طرفی نقش خانواده‌ها در پیشرفت و تأمین سلامت جامعه در تمامی ابعاد آن انکارناپذیر است. اگر خانواده‌های استوار و سالم، اساس یک جامعه را تشکیل دهند آن جامعه به سمت کامیابی و موفقیت حرکت می‌کند و چنانچه بنیان‌های خانواده متزلزل باشد، بدون شک اثر منفی خود را بر جامعه خواهد گذاشت. جمهوری اسلامی ایران به‌عنوان نظامی برآمده از احکام اسلامی، حمایت از خانواده و ارکان آن را به‌صورت ویژه مورد توجه خود قرار داده است. موسی‌زاده و دیگران (۱۳۹۹) و تام کینز و ویلارول^۳ و (۲۰۲۲) معتقدند ابتدایی‌ترین رابطه‌ای که به دنیای ارتباطات کودک شکل می‌دهد، رابطه والد و کودک است و این یک رابطه حیاتی و اساسی است که احساس صمیمیت، امنیت، و عشق به‌طور مستقیم در این رابطه ریشه دارد (نصرتی، نعمت‌طاوسی، ۱۳۹۹). خانواده خاستگاه و مرکز شکل‌گیری عمیق ارزش‌های پایه‌ای برای هر فرد است، چنان‌که قانون‌گذار هم در موارد مختلف قانون مدنی به این کارکرد فرهنگی و تربیتی و مذهبی اشاره می‌کند، از این‌رو میانی جامعه مردم‌سالار، خصوصاً در جوامع روبه‌پیشرفت از خانواده آغاز می‌شود و بر عهده خانواده است (جلالی، مهدوی زاهد، ۱۳۹۶).

آنچه از مفهوم فرهنگ، مدنظر است، تعریف خاص آن است که شامل بخش نرم‌افزاری یک تمدن می‌شود که انسان به‌صورت آگاهانه یا ناآگاهانه کسب می‌کند (حسینی هراندهی، نجفی، ۱۴۰۱). فرهنگ ایران بسیار غنی، متمدن و میراث فرهنگی تاریخی ایران، در جهان بی‌مانند است. مردم ایران نیز از آیین فرهنگ خود با آگاهی یاد می‌کنند. فرهنگ اسلامی عبارت است از مجموعه‌ای از نگرش‌ها، آداب و رسوم‌ها، ارزش‌ها، الگوها و راه‌های عملی که از قرآن کریم و سنت معصومین (ع) دریافت شده و در اجرای آن نباید هیچ قصوری به‌صورت عمدی انجام شود. اسلام با تعریف صریح اینکه چه چیزی درست و منصفانه است، اولویت‌های یک جامعه چیست و حتی نقش‌ها و مسئولیت‌های یک حرفه چیست، تأثیر متفاوت و بیشتری بر هنجارها و اعمال شاغل در حرفه می‌گذارد (خدا رحمی و همکاران^۴، ۲۰۲۱؛ گالگو^۵، ۲۰۲۰).

¹ Children's intellectual development center

² Iranian-Islamic culture

³ Tompkins and Villaruel

⁴ Khodakarami and et al.

⁵ Gallego

الوارز و همکاران^۱؛ عالمی و همکاران^۲؛ سو^۳، ۲۰۱۹؛ کورنی و امرسان^۴، ۲۰۰۴؛ ایناکون^۵، ۱۹۹۸). اسلام به عنوان یک مکتب انسان‌ساز، بیشترین توجه را به تعالی خانواده دارد، خانواده را کانون تربیت و رحمت می‌شمرد و هدف از تشکیل خانواده را تأمین نیازهای مادی، عاطفی و معنوی انسان از جمله دستیابی به سکون و آرامش برمی‌شمارد (حسن‌زاده، ۱۳۹۴).

قصه‌گویی به عنوان یک روش تربیتی، همواره به وسیله بزرگترین آموزگاران جهان به کار گرفته شده است. این روش از روش‌های موثر برای انتقال غیرمستقیم مفاهیم به دانش‌آموزان به شمار می‌رود. مطالعات نشان می‌دهد که در آموزش و پرورش ایران، اغلب برنامه‌های مبتنی بر نوآوری به دلیل اشاعه و اجرای نادرست با شکست مواجه شده‌اند و یا به نتیجه دلخواه نرسیده‌اند (تورانی و دیگران، ۱۳۹۱؛ بیطرفان و دیگران، ۱۳۹۹). گنجاندن قصه‌گویی در برنامه درسی کودکان و نوجوانان از آن جهت اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که ادبیات ما مملو از داستان‌هایی شیرین، پندآموز و کهن‌الگوهای است که می‌تواند علاوه بر ایجاد جذابیت، بخشی از هویت ملی و دینی ما را به کودکان و نوجوانان به عنوان گروه سنی پایه، منتقل کند و شرایطی را فراهم سازد که وقتی افراد جامعه، دوره کودکی را پشت سر می‌گذارند با جلوه‌های مهم فرهنگ ملی بیگانه نباشند. از آنجایی که روش‌های تدریس در فرآیند یادگیری و رشد خلاقیت کودکان دوره ابتدایی تأثیر بسزایی دارند و رویکرد قصه‌گویی یکی از روش‌هایی است که باعث افزایش اعتمادبه‌نفس، مهارت‌های زندگی و رشد فعالیت‌های اجتماعی کودکان خصوصاً در این دوره تحصیلی می‌شود، بنابراین لازم است برنامه‌ریزان آموزشی و معلمان گرامی نسبت به این شیوه تدریس، در جهت ارتقای رشد اخلاقی و رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان و توسعه و ترویج فرهنگ ایرانی-اسلامی در خانواده استفاده کنند. با توجه به شرایط و امکانات موجود، قصه‌گویی تنها روشی است که بدون نیاز به ابزار و در هر مکان و ترتیب چیدمانی قابل اجرا است و تنها مهارت قصه‌گوست که منجر به رشد و خلاقیت فراگیران در اکثر زمینه‌ها می‌شود. با توجه به توضیحات داده‌شده و اهمیت و ضرورت رویکرد قصه‌گویی، این سوال مطرح می‌شود که چه برنامه درسی آموزش فارسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌توان طراحی کرد؟

روش

پژوهش حاضر بر اساس نظریه داده‌بنیاد انجام شد؛ این روش یکی از روش‌های مطرح در پژوهش‌های کیفی است که بر نوعی استقرار استوار است و به وسیله داده‌های منتج از پژوهش، نظریه تولید می‌کند. در این روش جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها و نظریه احتمالی نهایی، با یکدیگر ارتباط نزدیکی دارند و محقق به جای پیش‌فرض گرفتن یک نظریه، با ورود به حوزه مورد مطالعه، به داده‌ها اجازه می‌دهد تا نظریه را پدید آورند. در نظریه داده‌بنیاد، پژوهشگر باید مواردی را انتخاب کند که به او در ساخت نظریه کمک کنند (کرسول^۶، ۲۰۱۴). ملاک انتخاب مشارکت‌کنندگان در این روش، متأثر از طرح و هدف پژوهش است. از آنجاکه هدف پژوهش کاوش و کشف عناصر اصلی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی است، هدف پژوهشگر انتخاب افرادی بود که با توجه به هدف پژوهش سرشار از داده بودند. از این نظر شیوه انتخاب آن‌ها هدفمند از نوع گلوله برفی بود تا بتوان از طریق افراد انتخاب‌شده، درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه، برای ساخت نظریه به دست آورد و این کار تا جایی ادامه یافت که طبقه‌بندی مربوط به داده‌های اشیاع و نظریه موردنظر با تمام جزئیات و با دقت تشریح شد. بر این اساس مشارکت‌کنندگان در مصاحبه شامل کلیه اعضای هیئت‌علمی و معلمان متخصص در زمینه قصه‌گویی و ادبیات کهن فارسی بود که در دانشگاه فرهنگیان استان گلستان تدریس می‌کردند. مصاحبه فردی تا زمان اشیاع داده‌ها (مصاحبه با ۲۱ نفر) ادامه یافت. زمان هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۴۰ دقیقه به طول انجامید. فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها، هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها با توجه به

¹ Alvarez et al

² Alalmi et al

³ Su

⁴ Conroy & Emerson

⁵ Iannaccone

⁶ Creswell

شرایط مطالعه و امکانات در دسترس، به صورت دستی با کمک فیش‌ها و یادداشت‌برداری طی سه مرحله کدگذاری باز^۱، محوری^۲، انتخابی^۳ انجام شد. در کدگذاری باز، صاحب‌های ضبط شده پس از پیاده‌سازی، با استفاده از روش تحلیل محتوا به صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم‌پردازی و سپس بر اساس ارتباط مفهومی، مفاهیم و مقولات مشخص شدند. در کدگذاری محوری، رابطه موجود میان طبقه‌ها، مقوله تعیین محتوا بر اساس ویژگی‌های مرتبط با سایر مقولات، محور بودن در پژوهش، تکرار در داده‌ها و انتزاعی بودن به عنوان مقوله محوری پژوهش حاضر، انتخاب و مطالعه شد و سایر مفاهیم نیز در قالب شرایط علی، مقوله محوری، راهبردها، زمینه، شرایط مداخله‌گر و پیامدها، طبقه‌بندی و به صورت نظری در قالب مدل پارادایمی به هم مرتبط شدند. در کدگذاری انتخابی (مرحله نظریه‌پردازی)، با توجه به مفهوم‌ها و کدهای شناسایی شده، گزینش نهایی انجام شد و پژوهشگر در پی خالص کردن تحلیل‌های خود به منظور پدیداری مقوله اصلی به روش بازبینی برآمد. جهت اعتباریابی داده‌ها، از دو روش بازبینی به وسیله مشارکت‌کنندگان و مرور به وسیله خبرگان غیر شرکت‌کننده در پژوهش استفاده و پس از دریافت نظرات اصلاحی ویرایش لازم انجام و مدل نهایی ارائه شد.

یافته‌ها

در پاسخ به سؤال‌های پژوهش، داده‌های کیفی گردآوری شده از فرایند اجرای مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با افراد نمونه پژوهش به شیوه کدگذاری باز، تجزیه و تحلیل شد. اجرای فرایند کدگذاری باز روی داده‌های کیفی گردآوری شده، ابتدا به استخراج تعداد زیادی ویژگی و مفهوم منجر شد که با بررسی‌های مجدد و بازنگری‌های انجام شده و بر اساس مشابهت‌ها و اشتراکات مفهومی، این مفاهیم و ویژگی‌ها، تقلیل یافته و دسته‌بندی شدند. پس از واکاوی و استخراج داده‌های مرتبط با عناصر برنامه درسی آموزش فارسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی، در قالب مفاهیم درون جدول قرار داده شد. همچنین از مطالب، مفاهیم جزئی بیرون کشیده شد و کدگذاری، و در قدم بعدی این کدها بر اساس پدیده‌های کشف شده در داده‌ها دسته‌بندی شدند. مفاهیم مشترک در یک دسته قرار گرفتند و به هر دسته یک برچسب زده شد. کدها به شکل بارزی نمایان‌گر محتوای مقوله‌ها بودند. مقوله‌های به دست آمده از کدگذاری، پالایش و تفکیک و مقوله‌های اصلی شناسایی شد. در ادامه، این ویژگی‌ها و مفاهیم استخراج شده به ۱۸ مقوله فرعی تبدیل و نهایتاً از این مقوله‌های فرعی ۸ مقوله اصلی ایجاد شد. یافته‌های به دست آمده از فرایند اجرای کدگذاری در جدول (۱) آمده است. بعد از فرایند کدگذاری باز، یافته‌های پژوهش در قالب ابعاد الگوی کدگذاری محوری (شکل ۱) شامل شرایط علی: به عنوان عامل اصلی به وجود آورنده پدیده مطالعه شده؛ مقوله محوری: به عنوان اتفاق اصلی که یک سلسله کنش‌های متقابل برای اداره کردن آن وجود دارد و به آن مربوط می‌شود؛ راهبردها: به عنوان کنش‌های خاصی که از پدیده محوری منتج می‌شوند و روش‌هایی برای مواجهه با پدیده مورد مطالعه ارائه می‌کند؛ زمینه: به عنوان یک سری خصوصیات ویژه که در آن کنش متقابل برای کنترل اداره و پاسخ به پدیده انجام می‌شود؛ شرایط مداخله‌گر: به عنوان شرایط زمینه‌ای عمومی که بر راهبردها تأثیر می‌گذارند؛ و پیامدها: به عنوان خروجی حاصل از استخدام راهبردها ارائه شد. (Creswell, 2014) با توجه به مقوله‌های اصلی و فرعی مربوط به هر قسمت، چگونگی طراحی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی منعکس شده است که این فرایند همراه با جدول (۱) با عنوان کدگذاری محوری ارائه شده است.

¹ Open Coding

² Axial Coding

³ Selective Coding

جدول ۱. یافته‌های مستخرج از فرایند کدگذاری باز و محوری

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	کدگذاری محوری
۱. اهداف	۱-۱. اهداف کلی: زبان‌آموزی در چهار مهارت زبانی و یادگیری ملموس و تجسمی با آموزش متناسب با دنیای کودکان؛ ۱-۲. اهداف جزئی: آشنایی با تاریخ و تمدن ایران بزرگ و تقویت روحیه ملی‌گرایی، در هم آمیختن شعر و قصه با روحیه ملی‌گرایی، آشنایی با زبان و ادبیات ملی، شناخت شخصیت‌های ملی و مذهبی، تعامل و درگیری با واقعیت ملموس و امور روزمره فرهنگ ایرانی، آشنایی با چگونگی ارتباط اجتماعی در خانواده، رشد روحی-معنوی، انتقال مفاهیم آموزه‌های دینی، پرورش خلاقیت و نوآوری، تکامل ذوق هنری بر اساس ساحت ششم سند تحول بنیادین، رشد و پرورش نیروی تخیل، درک عمیق مفاهیم آموزشی فارسی در حد تسلط، رشد شناخت، تقویت قوه ابتکار و ابداع، شکوفایی شوق و انگیزه مطالعه، بهبود سوادآموزی و تحصیل، بهبود مهارت‌های اجتماعی و توسعه هوش هیجانی، برطرف کردن نیازهای عاطفی، افزایش علاقه دانش‌آموزان نسبت به درس فارسی، تقویت مهارت دست‌ورزی، پرورش هوش چندگانه، فلسفه‌ورزی، افزایش توانایی‌های شنوایی و کلامی، انتقال فضیلت‌های اخلاقی و معنوی، شناسایی ظرفیت بالقوه، آموزش فارسی با تأکید بر قصه‌گویی و توجه به روحیه دانش‌آموزان، احترام به خانواده، تعهد به ارزش‌ها و قوانین جامعه، افزایش توانایی و تربیت هنری، انتقال تجارب زندگی به دانش‌آموزان، آشنایی با صفات بد و خوب، آشنایی با حوزه‌های مختلف معرفت بشری، حفظ انگیزه حضور دانش‌آموزان در محیط یادگیری با ایجاد محیط شاد و مفرح در کلاس با رویکرد قصه‌گویی، رشد اجتماعی دانش‌آموزان، افزایش قدرت بسط در دانش‌آموزان.	شرایط علی
۲. محتوای درس فارسی	۲-۱. انتخاب محتوا: واحدهای یادگیری که منطبق بر متون روایی قصه‌گویی باشند، هر متنی که بتوان در ساختار شخص محور ارائه کرد (انسان‌ها، جانوران، موجودات خیالی و اشیایی از قبیل ماشین، قطار، گلدان، گل و ... که دارای شخصیت، باور، فکر، احساس و رفتار هستند)، مانند مباحث خانواده، هویت ملی، فرهنگ ایرانی-اسلامی، مسائل مرتبط با جامعه امروزی، مسائل علمی، آموزه‌های دینی و اخلاقی، معرفی مشاغل و حرفه‌ها به‌منظور تأکید بر تلاش برای خانه و خانواده، مسائل قومی و قبیله‌ای، روان‌خوانی و حکایات کتاب فارسی که دانش‌آموز را با پند و اندرز آشنا می‌کند و تأکید بر فراگرفتن آن و عمل کردن در زندگی دارد.	مقوله محوری
۳. روش‌های یاددهی-یادگیری	۳-۱. انتخاب روش‌های تدریس: روش بدیعه‌پردازی، سخنرانی، تعاملی و ایفای نقش، نمایش خلاق، روایت محوری.	
۴. نقش معلم نسبت به دانش‌آموزان	۴-۱. ویژگی‌های معلم: تخصص محتوایی در درس فارسی، علاقه به قصه‌گویی، از مهارت‌های زبانی کافی برای قصه‌گویی برخوردار باشد، اصول قصه‌گویی را بشناسد، در قصه و قصه‌گویی خلاق باشد، قصه و انواع آن را بشناسد، بیان شیوا، تسلط کامل بر کلمات، مهارت‌های کلامی و سخنوری، زبان بدن، چهره قابل انعطاف برای رساندن مفهوم شادی، غم، عصبانیت و... حافظه قوی، مهربان و دلسوز، مدیریت ماهر و جامع کلاس درس، نقاد، پرسشگر و هدایتگر فعال، معلم با انواع روش‌ها، رسانه‌ها، موقعیت‌های یادگیری و اشکال مختلف ارزشیابی درس فارسی آشنا باشد، ایجاد	راهبردها

توان واکنش سریع، داشتن چهارچوب ذهنی روشن نسبت به دانش‌آموزان در درس فارسی، هدفمند و دارای برنامه، صبور و مشوق، شاداب و باشاط، روحیه قوی، دارای درک متقابل عاطفی و شناختی؛

۲-۴. تعهدات معلم: معلم به‌عنوان راهنما و به دور از جهت‌گیری‌های خاص باشد، معلم به‌عنوان الگوی دانش‌آموزان به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم در فرایند قصه‌گویی نقش‌آفرین باشد، داریستی میان دانش‌آموزان با کارگردانی معلم تشکیل دهد، آموزش ساده و لذت‌بخش با رویکرد قصه‌گویی، فضا سازی مناسب انجام دهد، شناخت کافی از دانش‌آموزان، استفاده از کلمات خلاقانه که قابل‌فهم دانش‌آموزان باشد، داشتن مهارت نقاشی و ساخت کاردستی، سبک‌ها و سطوح یادگیری را بشناسد، تشویق دانش‌آموزان در حین تدریس برای ارائه اندیشه‌های بکر، مهارت‌های خارج از کلاس دانش‌آموزان را تقویت کند، برقراری ارتباط مستقیم و چهره به چهره.

۵. ارزشیابی

۱-۵. شیوه‌های ارزشیابی: ارزشیابی مستمر و تکوینی در ضمن قصه‌گویی استفاده شود. در پایان هم از ارزشیابی عملکردی، بهترین شیوه ارزشیابی بازی (با توجه به سطح کلاس) و همچنین استفاده از تصویر می‌باشد، در شیوه نمایشی پس از اجرای هر گروه خود دانش‌آموزان نقاط قوت و ضعف را مشخص کنند، خودارزیابی، دگرارزیابی و باهم ارزیابی، مشاهدات معلم در کلاس، گزارش‌های پیشرفت، پرسش و پاسخ.

۶. منابع تخصصی آموزش فارسی با رویکرد قصه‌گویی

۱-۶. عوامل فیزیکی: کتاب‌هایی در سطح فکری دانش‌آموزان، کتاب‌های تصویری، بهره‌گیری از ماسک عروسکی، عروسک‌های انگشتی و اوریگامی و... ترکیب آن با قصه‌گویی، فایل‌های صوتی و تصویری قصه‌گویی، انیمیشن‌های ایرانی-اسلامی، ابزارهای نسل دوم وب، سیستم‌های مدیریت یادگیری و دیگر فناوری‌های تعاملی که اغلب حتی با موبایل در دسترس هستند، بازی‌های آموزشی-تربیتی هدفمند و کمک‌کننده به درس فارسی، ابزارهای تئاتر نمایشی در کلاس؛

۲-۶. عوامل غیرفیزیکی: فعالیت صمیمانه و مشتاقانه گروهی دانش‌آموزان با معلم همراه با تبادل تجارب، چابکی، چالاکي و پویائی برنامه درسی، همدلی و همکاری دانش‌آموزان با خانواده خود، انعطاف در تدریس فارسی و جذابیت قصه.

عوامل زمینه‌ای

۷. فضا

۱-۷. مکان و چیدمان کلاس: خارج از کلاس در فضای نمازخانه، کتابخانه یا حیاط مدرسه در زیر درخت و فضای مشخص و مناسب، در داخل کلاس چیدمان به‌صورت گروه‌های کوچک یا میزگرد، به‌صورت میدانی و نیمکت‌ها دور کلاس باشد چون شیوه ارزشیابی نمایشی هست، چینی‌شی که معلم مسلط به کلاس باشد و ارتباط تعاملی و دوسویه برقرار کند و نظارت بر رفتار و مشارکت گروهی دانش‌آموزان داشته باشد، مانند چینش U در کلاس درس، به کلاس حالت سالن تئاتر بدهیم.

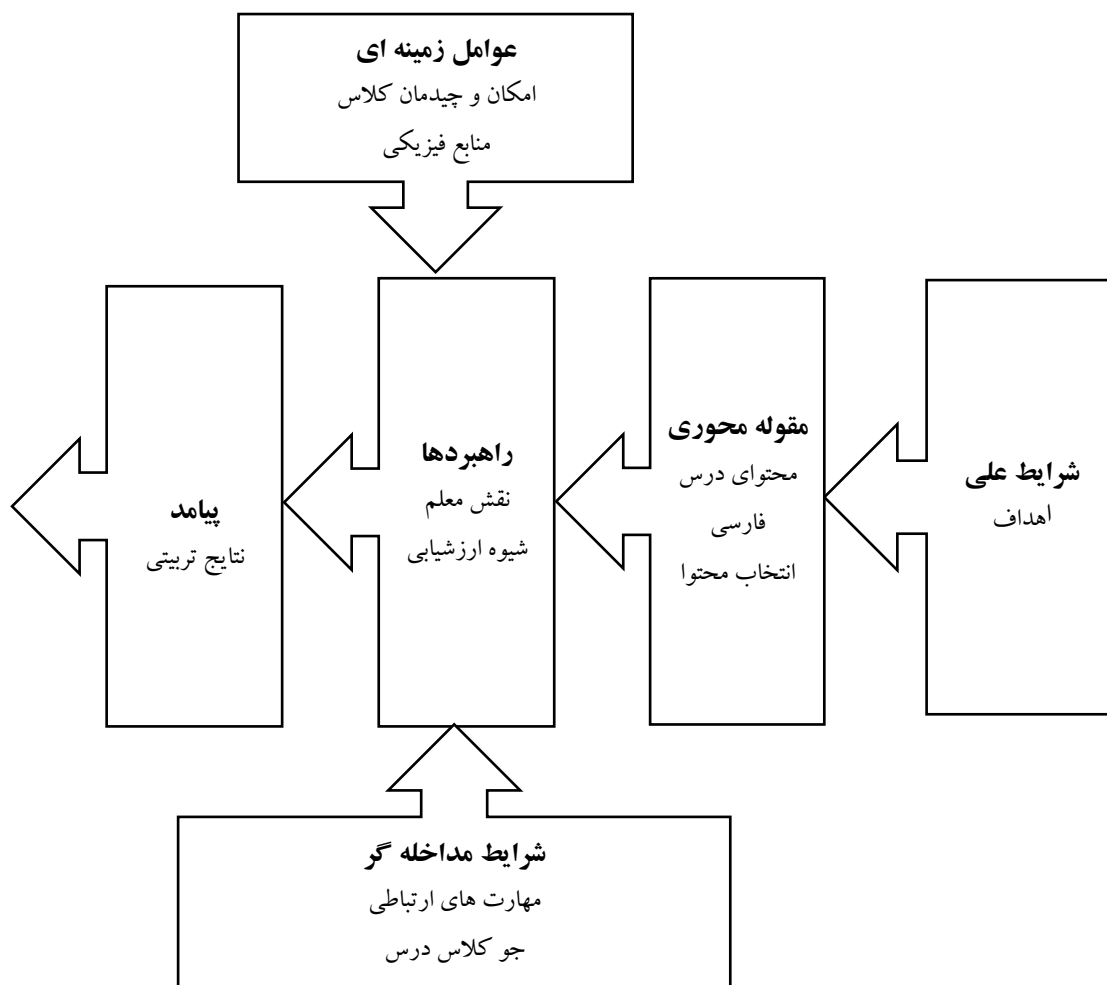
۸. مهارت‌های ارتباطی

۱-۸. ارتباط کلامی و غیرکلامی مناسب با تکیه بر واحدهای زبرنجیری گفتار، ارتباط عاطفی مناسب، روابط صمیمانه میان معلم و دانش‌آموزان مانند ارتباط بازیکنان یک تیم نه مانند بازیکن و داور، سعی کنیم خودمان را در کنار بچه‌ها قرار دهیم، در نمایش‌ها شرکت داشته باشیم، ارتباط باید تعاملی و دوسویه باشد، روابط آزاد و دلگرم‌کننده، ارتباط محدود به موضوعات درسی و کلاس نباشد، شخصیت‌دهی به دانش‌آموزان.

شرایط مداخله‌گر

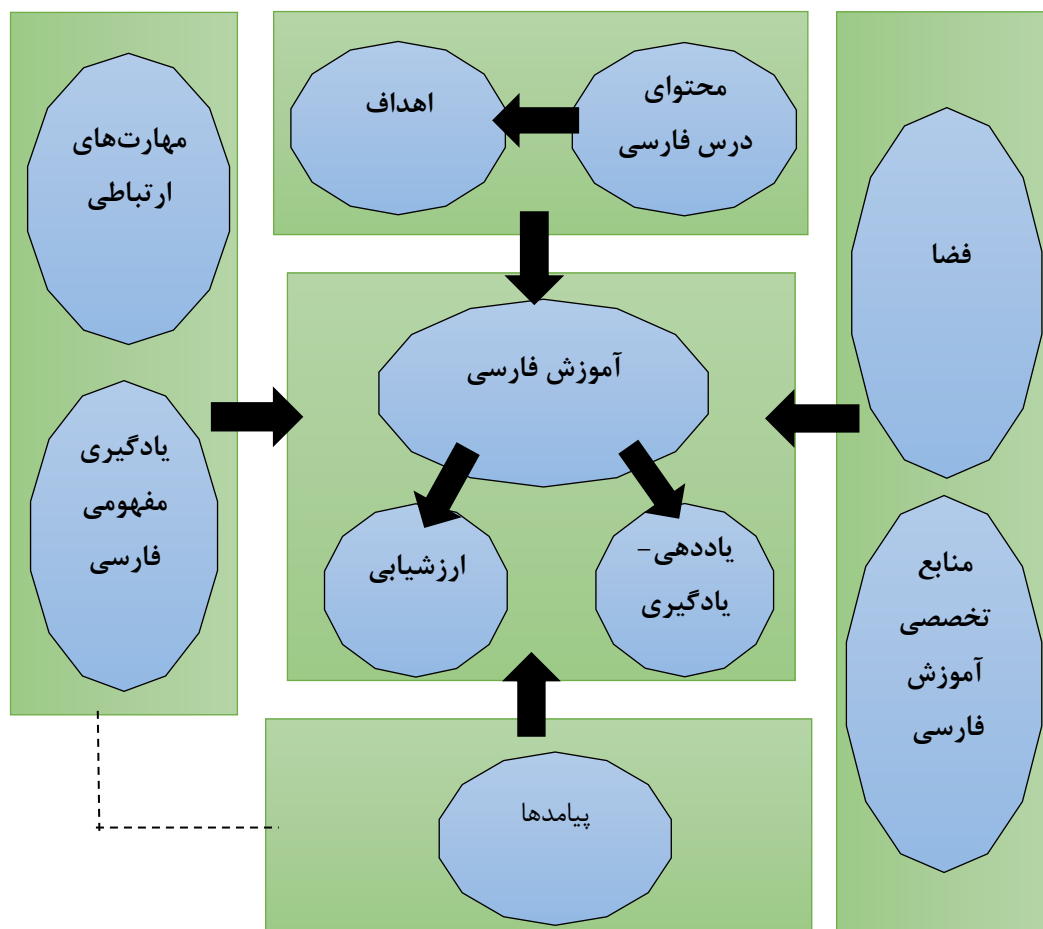
۹-۱. جوّ کلاس: تعامل انگیزشی، ارتباط مطلوب دوطرفه، جوّ عاطفی مناسب با فضای قصه، همسو با هویت ایرانی-اسلامی، پرسش و پاسخ و به چالش کشیدن کلاس همراه با احترام به شئون کلاس، حالت تعاملی و مهربانانه، شوق انگیز کردن کلاس درس و مدرسه، مفرّح و پر از جنب و جوش و سرشار از حس خوب، صمیمانه، جوّ اعتماد و خوش گمانی، همیاری و همدلی و درک متقابل وجود داشته باشد، ارتباط عاطفی متعادل، بدون اضطراب.	۹. یادگیری مفهومی فارسی	
۱۰-۱. شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان در فرایند قصه‌گویی بر پایه اصول و ارزش‌های خانواده ایرانی-اسلامی منجر به تقویت فضای ارتباطی صحیح دانش‌آموزان با خانواده می‌شود؛		
۱۰-۲. رشد مهارت‌های زبانی؛		
۱۰-۳. فراهم آوردن تجربه یادگیری فعال و خلاق همراه با پیشرفت تحصیلی؛		
۱۰-۴. تقویت حافظه شنیداری و دیداری؛		
۱۰-۵. تقویت سخنوری؛		
۱۰-۶. افزایش سطح عمومی یادگیری درس فارسی و پیشرفت تحصیلی؛		
۱۰-۷. با الگوسازی شخصیت‌ها اصول زندگی را خواهد آموخت؛		
۱۰-۸. شکل‌گیری شخصیت عاطفی؛		
۱۰-۹. ارتقا سطح خودمراقبتی و خودآگاهی؛		
۱۰-۱۰. افزایش اعتماد به نفس؛		
۱۰-۱۱. مسئولیت‌پذیری؛		
۱۰-۱۲. احترام به خانواده؛		
۱۰-۱۳. ارزش‌ها و هنجارهای زندگی را لمس خواهد کرد؛		
۱۰-۱۴. افزایش روحیه کاوشگری؛	۱۰. نتایج تربیتی	پیامدها
۱۰-۱۵. آموزش صلح؛		
۱۰-۱۶. استقلال‌طلبی؛		
۱۰-۱۷. مهارت‌های فرایندی؛		
۱۰-۱۸. تفکر نقادانه؛		
۱۰-۱۹. کاهش ترس و کمرویی؛		
۱۰-۲۰. کاهش استرس و اضطراب؛		
۱۰-۲۱. تقویت عزت‌نفس؛		
۱۰-۲۲. حس نوع‌دوستی، رفاقت و صمیمیت؛		
۱۰-۲۳. پرورش تفکر انتقادی؛		
۱۰-۲۴. تعمیق و تثبیت یادگیری؛		
۱۰-۲۵. حس مسئولیت‌پذیری؛		
۱۰-۲۶. نظارت و ارزشیابی و نظم‌دهی؛		
۱۰-۲۷. افزایش همدلی و اخلاق ارتباطی؛		
۱۰-۲۸. حل مسئله و مشکلات؛		
۱۰-۲۹. روحیه مشارکت و کار گروهی.		

پس از مصاحبه با کلیه اعضای هیئت‌علمی و معلمان متخصص در زمینه قصه‌گویی و ادبیات کهن فارسی که در دانشگاه فرهنگیان استان گلستان تدریس می‌کنند، در زمینه برنامه درسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی و انجام کدگذاری‌های باز، در مرحله کدگذاری محوری همان‌طور که در شکل (۱) مشاهده می‌کنید، مدل پارادایمی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی ترسیم شد که در آن روابط بین شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، راهبردها و پیامدها مشهود است.



شکل ۱. مدل پارادایمی طراحی برنامه درسی آموزش فارسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی

در ادامه، با استفاده از فرایند کدگذاری انتخابی، الگوی مفهومی نهایی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران طراحی شد. در این مرحله، نظریه‌پرداز داده‌بنیاد، برحسب فهم خود از متن پدیده مطالعه‌شده، با پالایش مدل پارادایمی مرحله کدگذاری محوری و ارائه روابط مستتر در بین مقوله‌های موجود در مدل، نظریه خود را پیرامون پدیده محوری در قالب مجموعه‌ای از گزاره‌ها یا زیر گزاره‌ها ارائه داد. در این راستا پژوهش‌گر بر اساس تجارب و فهم خود از پدیده محوری مدل پارادایمی کدگذاری محوری یعنی (محتوا)، الهام از ادبیات نظری موجود و مصاحبه‌های مجدد با آزمودنی‌های پژوهش و دریافت نظرهای اصلاحی متخصصان امر و استادان دانشگاه، الگوی مفهومی نهایی را ترسیم کرد. پس از تهیه الگوی نهایی و در راستای اعتبارسنجی آن از متخصصین نیز استفاده شد، که الگوی مذکور مورد تأیید این افراد نیز قرار گرفت. شکل (۲) مدل مفهومی نهایی طراحی برنامه درسی آموزش فارسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی در دوره ابتدایی بر اساس کدگذاری انتخابی را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل مفهومی طراحی برنامه درسی آموزش فارسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی در دوره ابتدایی

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش سعی شده است تا طراحی برنامه درسی با رویکرد قصه‌گویی در آموزش فارسی، برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران، با استفاده از نظریه داده‌بنیاد مورد الگوسازی مفهومی قرار گیرد. در این راستا تحلیل یافته‌ها، بیان‌کننده آن است که برنامه درسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی بر مبنای اهداف (اهداف کلی: زبان‌آموزی در چهار مهارت زبانی و یادگیری ملموس و تجسمی با آموزش متناسب با دنیای کودکان. و اهداف جزئی: آشنایی با تاریخ و تمدن ایران بزرگ و تقویت روحیه ملی‌گرایی، در هم آمیختن شعر و قصه با روحیه تعصب ملی، آشنایی با زبان و ادبیات ملی، شناخت شخصیت‌های ملی و مذهبی، تعامل و درگیری با واقعیت ملموس و امور روزمره فرهنگ ایرانی، آشنایی با چگونگی ارتباط اجتماعی در خانواده)، محتوای درس فارسی (انتخاب محتوا)، روش‌های یاددهی-یادگیری (انواع روش‌های تدریس)، نقش معلم نسبت به دانش‌آموزان (ویژگی‌ها و تعهدات معلم)، ارزشیابی (شیوه‌های ارزشیابی)، منابع تخصصی آموزش فارسی با رویکرد قصه‌گویی (فیزیکی و غیرفیزیکی)، فضا (مکان و چیدمان کلاس)، مهارت‌های ارتباطی (ارتباط کلامی و غیرکلامی مناسب با تکیه بر واحدهای زبرنجیری گفتار ارتباط عاطفی مناسب)، یادگیری مفهومی فارسی (جو کلاس) و نتایج تربیتی (شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان در فرایند قصه‌گویی بر پایه اصول و ارزش‌های خانواده ایرانی-اسلامی منجر به تقویت فضای ارتباطی صحیح دانش‌آموزان با خانواده می‌گردد، رشد مهارت‌های زبانی، فراهم آوردن تجربه یادگیری فعال و خلاق همراه با پیشرفت تحصیلی، تقویت حافظه شنیداری و دیداری، تقویت سخنوری، افزایش

سطح عمومی یادگیری درس فارسی و پیشرفت تحصیلی، با الگوسازی شخصیت‌ها اصول زندگی را خواهد آموخت، شکل‌گیری شخصیت عاطفی، ارتقای سطح خودمراقبتی و خودآگاهی، افزایش اعتمادبه‌نفس، مسئولیت‌پذیری، احترام به خانواده، ارزش‌ها و هنجارهای زندگی را لمس خواهد کرد، افزایش روحیه کاوشگری، آموزش صلح، استقلال‌طلبی، مهارت‌های فرایندی، تفکر نقادانه، کاهش ترس و کمروبی، کاهش استرس و اضطراب، تقویت عزت‌نفس، حس نوع‌دوستی و رفاقت و صمیمیت، پرورش تفکر انتقادی، تعمیق و تثبیت یادگیری، حس مسئولیت‌پذیری، نظارت و ارزشیابی و نظم‌دهی، افزایش همدلی و اخلاق ارتباطی، حل مسئله و مشکلات، روحیه مشارکت و کار گروهی). شکل گرفت. در این ارتباط و بر مبنای مدل مفهومی ارائه‌شده در بخش یافته‌های پژوهش، نیاز بر اهداف تأثیرگذار بوده و محتوای درس فارسی نیز متأثر از نیاز و اهداف است. محتوای درس فارسی نیز خود بر نقش معلم، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی ذیل عنوان راهبردها تأثیرگذار است. همچنین این راهبردها تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای شامل: فضا، مواد و منابع تخصصی آموزش فارسی با رویکرد قصه‌گویی، عوامل مداخله‌گر شامل: مهارت‌های ارتباطی و یادگیری مفهومی فارسی هستند. در این میان راهبرد روش‌های تدریس بر اساس روش بدیعه‌پردازی، سخنرانی، تعاملی و ایفای نقش، نمایش خلاق، روایت محوری می‌باشد، این امر بر راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی بسیار تأثیرگذار بوده است.

در نهایت راهبردهای مذکور نتایج تربیتی نظیر شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان در فرایند قصه‌گویی بر پایه اصول و ارزش‌های خانواده ایرانی-اسلامی منجر به تقویت فضای ارتباطی صحیح دانش‌آموزان با خانواده می‌شود، رشد مهارت‌های زبانی، فراهم آوردن تجربه یادگیری فعال و خلاق همراه با پیشرفت تحصیلی، تقویت حافظه شنیداری و دیداری، تقویت سخنوری، افزایش سطح عمومی یادگیری درس فارسی و پیشرفت تحصیلی را به همراه دارد. یافته‌های این بررسی، نتایج مطالعات قبلی را در این زمینه مورد تأیید قرار می‌دهد و با نتایج پژوهش‌های بهمنی (۱۴۰۱)، میرشکاری و میرشکاری (۱۴۰۱)، یلمه (۲۰۲۲)، باقری‌نیا (۱۴۰۱)، رئیسی (۱۴۰۱)، کمالی و مزارزائی (۱۳۹۷)، آینا و اوموجمیتی (۲۰۲۲)، دمیرسی و اوکور (۲۰۲۱)، اردوغان (۲۰۲۱) و هاوا (۲۰۱۹) مشابه و هماهنگ است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت رضایت تحصیلی ناشی از لذت بردن از نقش دانش‌آموزی یا تجربه دانش‌آموز بودن می‌باشد؛ اگر قصه‌گویی به‌درستی انجام شود برای کودک سرگرم‌کننده است و این می‌تواند به‌عنوان یک انگیزه برای او باشد. خلیل پور و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی تحت عنوان «اثر بخشی کاربرد برنامه درسی قصه‌گویی و نمایش خلاق بر مهارت ابراز وجود کودکان پیش‌دبستانی» به این نتیجه رسیدند که به‌کارگیری قصه‌گویی و نمایش خلاق بر مهارت ابراز وجود و توانایی‌های شناختی کودکان پیش‌دبستانی شاهین‌شهر تأثیر دارد. باقری‌نیا (۱۴۰۱) تأثیر روش قصه‌گویی بر افزایش پیشرفت تحصیلی در کودکان دبستانی شهر ایوان را بررسی کرده و نتایج نشان داد که روش قصه‌گویی، باعث افزایش پیشرفت تحصیلی در کودکان دبستانی شده است. همچنین کاربردپذیری این روش منجر به پایداری اثرات آن بعد از شش ماه شده است. اسد و مقتدر (۱۴۰۱) در تحقیقی تحت عنوان «اثر بخشی قصه‌گویی به روش هدفمند بر ارزش‌های زندگی (مسئولیت‌پذیری-احترام) و قضاوت اخلاقی کودکان دبستانی» نشان دادند که آموزش قصه‌گویی به روش هدفمند بر ارزش‌های زندگی (مسئولیت‌پذیری-احترام) و قضاوت اخلاقی مؤثر بوده است ($P < 0/001$).

از این رو می‌توان از قصه‌گویی به‌عنوان یک روش آموزشی غیرمستقیم و متناسب با دنیای کودکی به‌صورت آزاد با روش‌های ازپیش‌تعیین‌شده، با توجه به آموزه خاص و هدفمند اخلاقی بهره گرفت. افتخاری (۱۳۹۸) تحقیقی با عنوان «تأثیر برنامه درسی قصه‌گویی و نمایش خلاق بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی اعضای کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان فارس» انجام داد؛ نویسنده در این تحقیق که با هدف بررسی تأثیر برنامه درسی قصه‌گویی و نمایش خلاق بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی اعضای گروه سنی ۹۷-۹۸ به تعداد ۳۱۰۶ نفر در مراکز فرهنگی و هنری وابسته به کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان استان فارس صورت گرفت، نشان داد؛ اجرای برنامه درسی قصه‌گویی و نمایش خلاق بر عملکرد تحصیلی و زیر مقیاس‌های سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری خلاقیت دانش‌آموزان، تأثیر مثبت و معناداری داشته است؛ از این رو نتیجه گرفت برنامه درسی قصه‌گویی و نمایش خلاق بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی

دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. دمیرسی و اوکور^۱ (۲۰۲۱) تأثیر آموزش علوم از طریق قصه‌گویی را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مهارت‌های داستان‌نویسی و نظرات در مورد تمرین بررسی کرده و بدین نتیجه رسیدند که بین نمرات پیشرفت تحصیلی پس‌آزمون به نفع گروه آزمایش تفاوت معناداری مشاهده شد. از دیگر یافته‌های کمی پژوهش، در ارزیابی مهارت داستان‌نویسی، تفاوت معناداری بین داستان اول و آخر به نفع داستان آخر مشاهده شد. در بعد کیفی نیز یافته‌های مثبتی به دست آمد، از جمله اینکه دانش‌آموزان گروه آزمایش با داستان‌ها ناآشنا نیستند، استفاده از آن در درس‌های علوم برای آن‌ها سرگرم‌کننده است و می‌توان از آن در دروس دیگر استفاده کرد.

در پایان با توجه به یافته‌های پژوهش، برای عمل به برنامه درسی با رویکرد قصه‌گویی در آموزش فارسی برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی رهنمودهایی ارائه شده است. نخست اینکه کدهای استخراج‌شده در این مطالعه می‌تواند راهنمای خوبی برای مطالعات عمیق‌تر و تخصصی‌تر راجع به ابعاد جزئی این برنامه درسی به شمار آید. دوم؛ نتایج این مطالعه شامل دو مدل است: مدل پارادایمی و مدل مفهومی، که از آن‌ها می‌توان به‌عنوان چهارچوبی برای تربیت مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی در برنامه درسی آموزش فارسی دوره ابتدایی استفاده کرد. در این ارتباط، مدل مفهومی که بر اساس تجربه اکثریت شرکت‌کنندگان در پژوهش و به‌عنوان مدل نهایی پژوهش طراحی شده است، می‌تواند معیار مناسبی برای شناخت عمیق‌تر برنامه درسی رویکرد قصه‌گویی، در راستای بهبود، توسعه و امکان‌به‌کارگیری این برنامه درسی باشد. سوم اینکه گستره وسیعی از عوامل زمینه‌ای شامل اهداف و خط‌مشی‌های آموزش و پرورش، سیستم‌ها، مدارس و برنامه‌های درسی، ظرفیت معلمان باتجربه، به‌علاوه نیازها و تنوع یادگیرندگان در یک چارچوب وسیع اجتماعی-فرهنگی و اقتصادی در نظر گرفته شده است که باید به آن‌ها توجه خاص داشت. در این باره مهم‌ترین شرط در استقرار برنامه درسی با رویکرد قصه‌گویی در آموزش فارسی برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی، تبیین اهداف این برنامه درسی برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان در جهت اصلاح و تغییر نگرش آن‌ها در خصوص مفهوم و اهداف برنامه درسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی است که البته از ملزومات این امر، دسترسی به دانش درست و صحیح در ارتباط با برنامه درسی مبتنی بر رویکرد قصه‌گویی است.

در جهت تحقق هر چه بهتر رویکرد قصه‌گویی در مدارس پیشنهاد می‌شود بخشی از ساعات فرهنگی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، به کسب ۷ مهارت بر اساس ساحت ششم سند تحول بنیادین (ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری)، تخصیص یابد؛ مهارت‌هایی چون فن بیان و سخنوری، خوانش متون ادبی، نقاشی، کاردستی، قصه‌گویی، نمایش خلاق و چندرسانه‌ای آموزش داده شود؛ میان آموزش و پرورش، دانشگاه فرهنگیان و کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان در راستای تربیت معلمان توانمند و خلاق جهت ایجاد فصل جدیدی در انتقال مفاهیم آموزشی و تربیتی در دوره ابتدایی تعامل برقرار گردد؛ لازم است پژوهش‌های بیشتر و مخصوصاً پژوهش‌های طولی برای مشخص شدن تأثیر رویکرد یادگیری تلفیقی در آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه انجام شود؛ نگرش مثبت در مدیران، یاددهندگان، یادگیرندگان و افراد جامعه نسبت به رویکرد قصه‌گویی ایجاد شود؛ یک گروه میان‌رشته‌ای از معلمان برای هم‌اندیشی و تشکیل هیئت‌های اندیشه‌ورز تشکیل، به قصه‌های بومی محلی هر منطقه توجه شود؛ ضمیمه اختصاصی برای هر استان در راستای تقویت آداب و رسوم و فرهنگ ایرانی-اسلامی اختصاص یابد؛ کارگاه‌ها، دوره‌های آموزشی، سمینارها و کنفرانس‌هایی جهت آگاه‌ساختن ذی‌نفعان رویکرد قصه‌گویی برگزار شود؛ دوره‌های آموزشی ضمن خدمت آموزش فارسی با رویکرد قصه‌گویی اجرا شود؛ اختصاص واحدهای درسی بیشتر در دانشگاه فرهنگیان و رشته‌های مختلف علوم تربیتی آموزش دانش‌آموزان عادی و آموزش و پرورش ویژه به بحث رویکردهای قصه‌گویی در آموزش فارسی پیشنهاد می‌شود، همچنین ترغیب معلمان مدارس عادی و ویژه به رویکردهای در قالب رقابت‌هایی مثل جشنواره‌های تدریس سودمند به نظر می‌رسد؛ تدوین برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر مهارت قصه‌گویی در آموزش ابتدایی، به‌روز کردن اطلاعات دبیران در زمینه قصه‌گویی از طریق راه‌اندازی سایت‌های علمی و تخصصی ویژه نیز توصیه می‌شود.

¹ Demirsi and Okor

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسندگان در نگارش مقاله به‌طور یکسان بود.

تشکر و قدردانی

از کلیه اعضای هیئت‌علمی و معلمان متخصص در زمینه قصه‌گویی و ادبیات کهن فارسی که در طی فرایند پژوهش با ما همکاری کرده‌اند، کمال تقدیر و تشکر را داریم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».

COPYRIGHTS



©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

منابع

- ادیب‌منش، مرزبان؛ صدر، آمنه (۱۴۰۰). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی ارتقای مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. مطالعات برنامه درسی، ۶۲(۱۶)، ۲۵۵-۲۲۳.
- ارحامی، آسیه (۱۴۰۱). تحلیل و ارزیابی محتوایی برنامه‌های شش‌گانه توسعه در حوزه زنان و خانواده. تهران، ایران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- اسد، مقتدر (۱۴۰۱). اثربخشی قصه‌گویی به روش هدفمند بر ارزش‌های زندگی (مسئولیت‌پذیری-احترام) و قضاوت اخلاقی کودکان دبستانی. تفکر و کودک، ۱۳(۱)، ۶۰-۳۵.
- افتخاری، زهرا (۱۳۹۸). تاثیر برنامه درسی قصه‌گویی و نمایش خالق بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی اعضای کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان فارس. نشریه علمی تخصصی ادبیات کودک و نوجوان دانشگاه شهید بهشتی.
- باقری‌نیا، رسول (۱۴۰۰). بررسی تاثیر روش قصه‌گویی بر افزایش پیشرفت تحصیلی در کودکان دبستانی شهر ایوان. چهارمین همایش بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی.
- بهمنی، زری (۱۴۰۱). بررسی تاثیر روش تدریس قصه‌گویی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. چهارمین همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم، میناب.
- بیطرفان، فاطمه سادات؛ سجودی، مرجان؛ دهقانی، مرضیه (۱۳۹۹). بررسی موانع اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس مدل فولن: موردکاوی ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری».
- تورانی، حیدر؛ آقایی، امیر؛ منطقی، مرتضی (۱۳۹۱). تجارب جهانی در زمینه نوآوری‌های آموزشی از منظر شیوه‌های تولید، پذیرش و اجرای نوآوری در آموزش عمومی ایران. نوآوری‌های آموزشی، ۱۱(۳)، ۴۲-۷.
- جلالی، محمد؛ مهدوی زاهد، مهدی. (۱۳۹۶). نسبت تحولات نهاد خانواده با نظریه دولت در ایران معاصر. فصلنامه علمی راهبرد، ۲۶(۱).
- حسن زاده، صالح (۱۳۹۴). عوامل تحکیم خانواده در فرهنگ اسلامی. پژوهشنامه معارف قرآنی، ۴(۱۵)، ۴۵-۶۸.

- حسینی هراندهی، محمد؛ نجفی، مجتبی (۱۴۰۱). دیپلماسی فرهنگی، زبانی در روابط بین‌الملل. دوفصلنامه زبان و فرهنگ ملل، دوره: ۵، شماره: ۱۰.
- خلیل‌پور، پریسا؛ کریمی، وجیهه؛ رفیعی، نفیسه (۱۴۰۰). اثربخشی کاربرد برنامه درسی قصه‌گویی و نمایش خلاق بر مهارت ابراز وجود کودکان پیش دبستانی. پنجمین کنفرانس ملی روانشناسی (علم زندگی)، شیراز. رئیسی، عابد؛ رستگارپور، حسن؛ الهی، ذبیح الله (۱۳۹۹). تاثیر داستان‌گویی با چند رسانه‌ای و ایفای نقش در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. پنجمین کنفرانس ملی حقوق، علوم اجتماعی و انسانی، روانشناسی و مشاوره، شیروان.
- زارعی، عباس؛ قربانپور آرانی، حسین؛ باقری، سمیه (۱۴۰۰). مقایسه میزان توجه به ساحت‌های شش‌گانه تربیت در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی قبل و بعد از اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. مطالعات برنامه درسی، ۱۶(۶۲)، ۱۹۶-۱۷۹.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۱). مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- شفیعیان، س؛ سلیمانی م.ر؛ سمویی، ر؛ افشار، م (۱۳۹۶). تاثیر قصه‌گویی بر امیدواری دانش‌آموزان دختر. مجله آموزش و ارتقای سلامت، ۶(۱)، ۱۰۱.
- کرمی، اصغر؛ سمیعی‌زفرقندی، مرتضی؛ صفرنواده، مریم (۱۴۰۳). الگوی آموزشی برنامه درسی مبتنی بر روش قصه‌گویی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی. پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی، ۱۳(۴)، ۳۸-۷.
- کمالی، عبدالرئوف؛ مزارزائی، محمد (۱۳۹۸). بررسی تاثیر قصه‌گویی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی. سومین کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی، مدیریت و روانشناسی، تهران. ملکی، حسن (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی درسی. چاپ پنجم، تهران: سمت.
- موسی‌زاده، ابراهیم؛ عبدالمهدی، حامد؛ دهقانی، امیرعلی (۱۳۹۹). جایگاه خانواده در قوانین برنامه توسعه اقتصادی اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران. ششمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران، تهران.
- میرشکاری، ثمین؛ میرشکاری، زهرا (۱۴۰۰). اثربخشی روش تدریس قصه‌گویی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی شهر کره ای. سومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت و صنعت. نصرتی، مریم و نعمت طاوسی، محترم (۱۳۹۹). اثربخشی بازی درمانگری مبتنی بر رابطه والد-کودک بر تعارض والد-کودک و خودکارآمدی والدگری مادران. سنجش و پژوهش در مشاوره و روانشناسی، ۲(۱۳)، ۱۰۴-۸۷.
- نوه ابراهیم، عبدالرحیم؛ افضل‌آبادی، محمد حسین؛ عبدالمهدی، بیژن؛ عباسیان، حسین (۱۳۹۶). طراحی مدل برندسازی کارفرما در سازمان‌های عمومی غیر دولتی. پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، ۹(۳)، ۹۶-۷۲.
- یلمه، زینب (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش به روش قصه‌گویی بر پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در درس فارسی. سومین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره، آموزش و پژوهش، تهران.

References

- Adibmanesh, M, & sadr, A. (2021). Designing an optimal curriculum model for improving the life skills of elementary school students. *Journal of Curriculum Studies*, 16(62), 223-256. [In Persian] DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.17354986.1400.16.62.9.4>
- Aina, G., & Omojemite, M. (2022). Effects of Storytelling and Retelling on Academic

- Performance of Primary School Pupils across the School Curriculum in Ekiti State. *Archives of Educational Studies (ARES)*, 1(1), 68–79. Retrieved from <https://ares.pk/ojs/index.php/ares/article/view/4>
- Alalmi, S, A. M. Al- Awadhi, M. K. Hassan, & A. Turunen- Red. (2020). The influence of religion on the determinants of capital structure: The case of Saudi Arabia. *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, 11(2): 472– 497. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/JIABR-03-2018-0043>
- Arahami A. (2022). Report of analysis and evaluation of six content of development in the field of women and family. *Cultural Studies and Education (Women and Family Group)*, Islamic Council Research Center. [In Persian] <https://rc.majlis.ir/fa/report/download/1752216>
- Asad, M., & Moghtader, L. (2022). The effectiveness of storytelling targeted by the value of life (responsibility - Respect) and moral judgment schoolchildren. *Thinking and Children*, 13(1), 35-60. [In Persian] DOI: <https://doi.org/10.30465/fabak.2022.7078>
- Bagherinia, R. (2022). Investigating the effect of storytelling method on increasing academic achievement in primary school children of Ivan city, *4th international conference of psychology, educational sciences and social studies, Hamedan*. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1450493>
- Bahmani, Z. (2022). Investigating the effect of storytelling teaching method on the academic progress of primary school students, *the fourth national conference of professional research in psychology and counseling with the approach from the teacher's point of view, Minab*. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1527355>
- Bitarafan, F, Sojoodi, M & Dehghani, M. (2021). Investigating the Implementation Barriers of the Fundamental Evolution Education Document Based on the Fullan Model: Case study of the field of aesthetic and artistic education, *Research in Curriculum Planning*, 67(17), 90-110. [In Persian] DOI: <https://doi.org/10.30486/jsre.2020.1884437.1515>
- Conroy, S. J., & T. L. N. Emerson. (2004). Business ethics and religion: Religiosity as a predictor of ethical awareness among students. *Journal of Business Ethics*, 50(4): 383–396. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/B:BUSI.0000025040.41263.09>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planing Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4 the Edition). Upper saddie River, N J: *Pearson Education, Inc.* <https://www.amazon.com/Educational-Research-Conducting-Quantitative-Qualitative/dp/0131367390>
- Demirci, T and Okur, S. (2021). The Effect of Teaching Science through Storytelling on Students' Academic Achievement, Story Writing Skills and Opinions about Practice. *Education Quarterly Reviews*, 4(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.301>
- Document of the fundamental transformation of education. (2012). *Approved by the Supreme Council of the Cultural Revolution*. [In Persian] <https://sccr.ir/Files/6609.pdf>
- Eftekhari Z. (2019). The impact of storytelling and Creative demonstration curriculum on Creativity and academic performance of members of fars children and adolescent's intellectual development center. *proceedings of the 22nd international storytelling festival of the center for the intellectual development of children and adolescents*. 137. *Tehran: shahid Beheshti university*. [In Persian] <https://elmnet.ir/doc/410087332-42211>
- Enright, E. A, Toledo, W, Drum, S, & Brown, S. (2022). Collaborative elementary civics curriculum development to support teacher learning to enact culturally sustaining practices. *The Journal of Social Studies Research*, 46(1), 69-83. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.11.007>
- Erdogan, E. (2021). Impact of Digital Storytelling on the Academic Achievement and Democratic Attitude of Primary School Students. *ducational Policy Analysis and Strategic Research*. 16(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.29329/epasr.2020.334.22>
- Gallego- Alvarez, I, L. Rodríguez- Domínguez, & J. Martín Vallejo. (2020). An analysis of business ethics in the cultural contexts of different religions. *Business Ethics: A European Review*, 29(3): 570– 586. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/beer.12277>

- Hasanzadeh, S. (2015). Reinforcing the Family in the Islamic Culture. *Quranic Knowledge Research*, 4(15), 45-68. [In Persian] DOI: <https://doi.org/10.22054/rjqk.2015.1030>
- Hava, K. (2019). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning*, 34(1), 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2019.1650071>
- Hosseini Harandhi, M & Najafi, M. (2022). Cultural diplomacy, language in international relations. *Language and culture of nations*. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1792085>
- Iannaccone, L. R. (1998). Introduction to the economics of religion. *Journal of Economic Literature*, 36(3): 1465–1495. <https://www.jstor.org/stable/2564806>
- Jalali, M & Mahdavi zahed, M. (2017). Relationship Between Evolution of Family and the Theory of the State in Contemporary Iran, *A quaterly journal of Strategy*, 26(1), 79-98. [In Persian] DOI: <https://dori.net/dor/20.1001.1.10283102.1396.26.1.4.1>
- Kamali, A, & Mazarzaei, M. (2018). Investigating the effect of storytelling on the academic progress of primary school students, the third international conference on innovation and research in educational sciences, *management and psychology, Tehran*. [In Persian] <https://civilica.com/doc/919722>
- Karami, A., Samie Zafarkandi, M., & Safarnavadeh, M. (2023). The educational model of the curriculum based on the storytelling method for students in the first year of elementary school. *Qualitative Research in Curriculum*, 4(13), 6-38. DOI: <https://doi.org/10.22054/qric.2023.71405.358>
- Khalilpour, P, Karimi, V, & Rafiei, N. (2021). The effectiveness of using storytelling and creative performance curriculum on the self-expression skills of preschool children. *In Fifth National Psychology Conference (Science of Life)*. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1441478>
- Khodakarami, M, Z. Rezaee, & R. Hesarzadeh. (2021). Islamic religious atmosphere and audit pricing: evidence from Iran. *Business Ethics, the Environment & Responsibility*, 30(30). [In Persian] DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/beer.12364>
- Liang, L, Cai, J, and Geng, Q. (2020). Online teaching in primary and secondary schools under the epidemic: reality, improvement strategies and future reconstruction: *Analysis from learning perspective. E Edu. Res.* 5, 5–11. https://scholar.google.com/scholar_lookup?journal=Anal.+Learn.+Perspect.&title=
- Maleki, H. (2018). An introduction to lesson planning. Tehran: samt. [In Persian]
- Mirshkari, S, & Mirshkari, Z. (2022). The effectiveness of the storytelling teaching method on the academic progress of the fourth grade male students in the mathematics course of the Korean city, *the third international conference on management and industry*. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1525852>
- Mousizadeh E, Abdulahi H, Dehghani AA. (2019). The position of the family in the rules of economic, social and cultural development program of the Islamic Republic of Iran. *The sixth national conference of modern researches in the field of humanities and social studies of Iran*. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1128057>
- Navehebrahim, A., Afzalabadi, M. H., Abdollahi, B., & Abbasian, H. (2017). Designing an Employer Brand-making Model in Public NGOs. *Journal of Research in Human Resources Management*, 9(3), 72-96. [In Persian] DOI: <https://dori.net/dor/20.1001.1.20084528.1396.9.3.4.4>
- Nosrati, M, & Nemat Tavossi, M. (2020). The effectiveness of game therapy based on parent-child relationship on parent-child conflict and mothers' parenting self-efficacy. *Assessment and Research Quarterly in Applied Counseling*, 2(2), 87-104. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1232165>
- Osman, A, Ladhani, S, Findlater, E, & McKay, V. (2017). Curriculum Framework for the Sustainable Development Goals. *The Commonwealth Secretariat*. DOI: <https://doi.org/10.14217/ComSec.1064>
- Raisi, A, Rasrgarpour, H, & Allahi, Z (2022). The effect of storytelling with multimedia and

- playing a role in the academic progress of elementary school students, *The fifth conference on rights, social sciences and humanities, psychology and counseling*. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1232795>
- Shafieyan, S., Soleymani, M. R., Samouei, R., & Afshar, M. (2017). Effect of storytelling on hopefulness in girl students. *Journal of education and health promotion*, 6(1), 101. [In Persian] DOI: http://dx.doi.org/10.4103/jehp.jehp_59_16
- Su, K. (2019). Does religion benefit corporate social responsibility (CSR)? Evidence from China. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 26(4). DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/csr.1742>
- Thaqā al-Islami, F. (2012). The place of stories and storytelling in the curriculum. The National Conference of the Iranian Curriculum Studies Association (change in the curriculum of education courses). SID. <https://sid.ir/paper/849641/fa>
- Tompkins, V., & Villaruel, E. (2022). Parent discipline and pre-schooler's social skills. *Early Child Development and Care*, 192(2), 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2020.1763978>
- Toorani, H., Aghai, A., & Manteghi, M. (2012). Investigation of the global experiences in educational innovations from the perspective of methods of production, adaptation and implementation of innovations in Iranian general education. *Journal of Educational Innovations*, 11(3), 7-42. https://noavaryedu.oerp.ir/article_78980.html?lang=en
- Wang, X., Li, Y., Li, X., Duan, H., Li, Y., and Hu, W. (2021). Role of avoidance motivation intensity in creative thinking: similar and differential effects across creative idea generation and evaluation. *Creat. Res. J.* 33(3), 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2020.1856595>
- Yalmeh, Z. (2022). Effectiveness of teaching by storytelling method on academic progress and academic motivation of students in Farsi, *3rd International Conference on Educational Sciences, Psychology, Counseling, Education and Research, Tehran*. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1258971>
- Zare-ee, A., Ghorbanpoor, H., & Bagheri, S. (2021). Attention to Educational Domains in Textbooks on Persian Language for Iranian Elementary Schools: Periods Before and After the Implementation of the Document on fundamental Reform in Education. *Journal of Curriculum Studies*, 16(62), 179-196. [In Persian] DOI: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.17354986.1400.16.62.7.2>

ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Relationship between Visual Representation and Mathematical Problem Solving Ability of Sixth Grade Elementary School Students: Investigating the Moderating Role of Psychomotor Competency, Auditory Comprehension, Field Dependency and Spatial-Visual Ability**M. Azizi Mahmoodabad*, F. Razbanian, P. Mirzaei Bideh**¹ Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran² Undergraduate Elementary Education, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran³ Undergraduate Elementary Education, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran

ABSTRACT

Keywords:Visual representation,
spatial-visual ability,
psychomotor competency,
auditory comprehension,
field dependency,
problem-solving,
sixth grade elementary .

1 .Corresponding author

✉ azizi8175@cfu.ac.ir

Background and Objectives: The purpose of this study was to examine the moderating role of individual variables such as psychomotor competency, auditory comprehension, field dependency, and spatial-visual ability about visual representation and problem-solving ability. **Methods:** The present study is correlational-relational research. The sample of this study was 500 of all sixth-grade students in Boyerahmad and Dena cities by using G-POWER software and randomly selected 24 boys and girls of primary schools. The research tools were the Utrecht Mathematical Competence Scale, Flanagan Pattern Test, group embedded figure Test, Flanagan Component Test, and Korpilahti Listening Comprehension test. The reliability coefficient of all tests is greater than 0.7. **Findings and Conclusions:** Findings and results showed that psychomotor empowerment, auditory reading comprehension, independence from context and spatial ability has an adjustable role in visual representation and the ability to solve mathematical problems. Also, the comparison of the results of Utrecht test with problem solving in male and female students in high level of adjustment variables related to problem solving and visual representation shows that psychomotor empowerment in the components of comparison, classification, one-to-one correspondence, sorting, sorting and optional counting; auditory comprehension in classification, rowing, ordered counting and optional counting; independence from context in component rowing and outcome counting and spatial ability in classification, rowing, ordering and arbitrary counting are more in boys than girls.

ISSN (Online):

DOI: 10.48310/reek.2024.16027.1290


Received: 2024/04/01

Reviewed: 2024/06/29

Accepted: 2024/07/03

PP: 97-111

Citation (APA): Azizi Mahmoodabad, M. Razbanian, F. Mirzaei Bideh, p. (2024). The Relationship between Visual Representation and Mathematical Problem Solving Ability of Sixth Grade Elementary School Students: Investigating the Moderating Role of Psychomotor Competency, Auditory Comprehension, Field Dependency and Spatial-Visual Ability. *journal of research in elementary education*, 6(11), 97-111.

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.16027.1290>



رابطه بازنمایی تصویری با توانایی حل مسئله ریاضی: بررسی نقش تعدیلی توانمندی روانی حرکتی، درک مطلب شنیداری، وابستگی به زمینه و توانایی فضایی-دیداری

مقاله پژوهشی / مروری

مهران عزیزی محمودآباد*، فاطمه رازبانیان، پردیس میرزایی

۱. گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵. تهران. ایران.

۲. دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تهران. ایران.

۳. دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تهران. ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش تعدیلی متغیرهای فردی از جمله توانمندی روانی حرکتی، درک مطلب شنیداری، وابستگی به زمینه و توانایی فضایی-دیداری در ارتباط با بازنمایی‌های تصویری و توانایی حل مسئله ریاضی انجام شد. روش: پژوهش حاضر از نوع تحقیقات رابطه‌ای-همبستگی است. نمونه پژوهش با استفاده از نرم‌افزار G-POWER برابر با ۵۰ نفر از کلیه دانش‌آموزان پایه ششم مدارس شهرستان‌های بویراحمد و دنا، به صورت تصادفی خوشه‌ای ۲۴ مدرسه ابتدایی پسرانه و دخترانه انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل آزمون مقیاس شایستگی ریاضی کودکان اوترخت، آزمون نقشینه فلانگان، آزمون شکل‌های نهفته، آزمون ترکیب قطعات فلانگان و آزمون درک مطلب خواندن کورپلاتی است؛ ضریب پایایی همه آزمون‌ها بیشتر از ۰/۷ بود. **یافته‌ها و نتیجه‌گیری:** یافته‌ها و نتایج نشان داد که توانمندی روانی حرکتی، درک مطلب شنیداری، استقلال از زمینه و توانایی فضایی-دیداری در رابطه با بازنمایی تصویری و توانایی حل مسئله ریاضی، نقش تعدیلی دارد. همچنین مقایسه رابطه نتایج آزمون اوترخت با حل مسئله در دانش‌آموزان دختر و پسر، در سطح بالای متغیرهای تعدیلی در رابطه با مؤلفه‌های حل مسئله و بازنمایی تصویری نشان می‌دهد که توانمندی روانی حرکتی در مؤلفه‌های مقایسه، طبقه‌بندی، تناظر یک‌به‌یک، ردیف‌بندی، شمارش مرتب و شمارش اختیاری؛ درک مطلب شنیداری در مؤلفه‌های طبقه‌بندی، ردیف‌بندی، شمارش مرتب و شمارش اختیاری؛ استقلال از زمینه در مؤلفه‌های ردیف‌بندی و شمارش برابندی و توانایی فضایی-دیداری در طبقه‌بندی، ردیف‌بندی، شمارش مرتب و شمارش اختیاری در پسران نسبت به دختران بیشتر است.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

DOI:
10.48310/reek.2024.16027.1290

واژه‌های کلیدی:

بازنمایی تصویری؛ توانایی فضایی-دیداری؛ توانمندی روانی حرکتی؛ درک مطلب شنیداری؛ وابستگی به زمینه؛ حل مسئله؛ پایه ششم ابتدایی.

۱. نویسنده مسئول

azizi8175@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۱۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۱۳

شماره صفحات: ۹۷-۱۱۱

مقدمه

ریاضیات از جمله دروسی است که دربرگیرنده مباحث و موضوعات چالش‌برانگیز است. در اواخر دهه ۸۰ میلادی، شورای ملی معلمان ریاضی در آمریکا و کانادا، برای تدوین اولویت‌های برنامه ریاضی مدارس، یک همه‌پرسی با حضور معلمان و عموم مردم برگزار کرد. اولین و مهم‌ترین پیشنهادی که از این همه‌پرسی حاصل شد این بود که حل مسئله، باید در رأس برنامه درسی قرار گیرد. این شورا، حل مسئله را هسته اصلی آموزش ریاضیات معرفی کرد. حل مسئله یکی از پنج استاندارد فرایند NCTM، محور اصلی برنامه درسی ریاضیات در سنگاپور و یکی از موضوعات مورد تأکید برنامه درسی چین (ازموفق‌ترین کشورها در عرصه آموزش ریاضی مدرسه‌ای) است (Bruun, 2013). حل مسئله تنها یک هدف از یادگیری ریاضیات نیست، بلکه یک روش عمده انجام ریاضیات است؛ لذا حل مسئله، شامل فرایندهای پیچیده‌ای است و به اطلاعات دیداری و بازنمایی ریاضی نیاز دارد (Upu et al, 2024). اخیراً جامعه متخصصان علمی در حوزه آموزش و تدریس ریاضی، بر نقش بازنمایی‌ها در فرایند حل مسئله تأکید کردند (Upu et al, 2024, Monoyiou et al, 2007). دویندت-کینگ و گلدین (DeWindt-King & Goldin, 2003) اذعان دارند که بازنمایی به معنای ساختاردهی و پیکربندی، از ویژگی‌ها و صفات متمایز تصاویر و اشکال است که انعکاس‌دهنده محتوا و مفاد یک موضوع است. در دهه‌های اخیر محققان متعددی (Booth & Thomas, 1999; Diezmann & English, 2001; Upu et al, 2024) به تبیین اهمیت بازنمایی‌ها در فرایند حل مسئله پرداختند. مللون و همکاران (Mellone et al, 2017) اذعان کردند که روش‌های بازنمایی ایده‌های ریاضی، مبنایی برای فهم و استفاده از این ایده‌هاست و این بازنمایی‌ها سبب افزایش توانمندی در حل مسئله می‌شود.

برای تأکید بر لزوم توجه به این موضوع، عزیزی محمودآباد و همکاران (۱۳۹۸) بیان می‌کنند که آموزش بازنمایی‌های تصویری، موجب افزایش توانایی حل مسئله در دانش‌آموزان می‌شود و در طول زمان ثبات دارد؛ از این رو روش‌های بازنمایی ایده‌های ریاضی، مبنایی برای فهم و استفاده از این ایده‌ها است. بر این مبنا یکی از مهم‌ترین و کاربردی‌ترین بازنمایی‌ها، بازنمایی تصویری است. مسائل حسابی اغلب با تصاویر همراه هستند، البته تصاویر می‌تواند محدود به سرگرمی بوده و تصاویری آموزنده برای حصول پاسخ صحیح نباشد. اغلب ادعا می‌شود که این تصاویر مهارت‌های حسابی را به صورت کلی بهبود می‌دهند (Rasmussen & Bisanz, 2005; Parmar & Signer, 2005; Seufert, et al, 2007; Crisp & Sweiry, 2006). در این راستا، عزیزی محمودآباد و همکاران (۱۳۹۸) بیان می‌کنند استفاده از بازنمایی تصویری در مسائل کلامی حساب در پایه ششم ابتدایی، با اولویت تصاویر کمک‌کننده، عریان، بی‌فایده و نهایتاً بازنمایی ضروری، عملکرد حافظه فعال را ارتقا می‌بخشد.

در آموزش ریاضی بازنمایی‌های تصویری از دو جهت مهم است: اول به این دلیل که یک کمک حمایتی برای انعکاس داده‌های مسئله، و دوم این که معنا و مفهومی برای ارتباط ایده‌های ریاضی است؛ بنابراین پژوهشگران معتقدند که بازنمایی‌های تصویری یک کمک مهم برای حل مسئله به شمار می‌آید. (English, L. D. 2001 Diezmann & DeWindt-King & Goldin, 2003) در پژوهش‌های متعددی (Novick & Hurley, 2001; Upu, et al, 2024; Van Meter, 2001; Diezmann & English, 2001) کارایی این بازنمایی‌ها، نمایان شده است؛ عزیزی محمودآباد و همکاران (۱۳۹۸)، بیان می‌کنند آموزش مسائل حسابی تصویرمحور، در پایه ششم ابتدایی، موجب افزایش عملکرد حافظه فعال و کارآمدی پردازش در دانش‌آموزان می‌شود؛ لذا این بازنمایی‌های تصویری، تسهیل‌کننده توانمندی‌های حل مسئله و شایستگی‌های ریاضی هستند.

توانمندی‌های حل مسئله و شایستگی‌های ریاضی را، معمولاً با یکی از دو روش مصاحبه و مشاهده انجام می‌دهند و کمتر از پرسشنامه استفاده می‌کنند (عریضی سامانی و دیگران، ۱۳۸۴)؛ زیرا پیازه نوعی مصاحبه بالینی، برای رشد

شناختی کودکان از اعداد و شمارش ایجاد کرد. با این حال پیازه در پژوهش‌های خود فقط سه نوع شایستگی ریاضی کودکان را از روش مصاحبه بالینی به دست آورد که عبارت‌اند از: ۱- تناظر یک‌به‌یک ۲- طبقه‌بندی ۳- ردیف کردن (Piaget, 1965). پیازه در مصاحبه بالینی خود به این نتیجه رسید که توانمندی‌های ابتدایی را باید برای رشد شناختی اعداد، در مرحله پیش‌عملکردی و بعد عملکردهای عینی مورد بررسی قرار داد. بعدها پژوهشگران نشان دادند که توانمندی‌های دیگر باید به این سه توانایی ریاضی افزوده شود. گام مهم در این زمینه را فاسون (Fuson, 1988) برداشته که دو توانایی شمارش ساختاری و شمارش با استفاده از کلمات مربوط به اعداد را افزود. دو مفهوم مهم دیگر، یعنی شمارش برایندی و درک عمومی اعداد، از سوی Corpral به مجموعه پنج توانایی قبلی افزوده شده که به ترتیب «شمارش برایندی» و «درک عمومی اعداد»، نام‌گذاری شده است. هر نوع پژوهش در آموزش ریاضیات دبستانی بهتر است با توجه به مجموعه این توانایی‌های ریاضی صورت گیرد. واندوریخت و ون لوییت (Van de Rijt & Van Luit, 1994) برای مجموع این توانمندی‌های ریاضی ابزار مهمی ساختند (آزمون شایستگی ریاضیات کودکان اوترخت) که بعداً توسط Van de Rijt بازنگری شده است. معمولاً استفاده از آزمون اوترخت تابع سه رویکرد «رشد منطبق ریاضی»، «تحول مهارت‌های شمارشی» و «رویکرد ترکیبی» است که از ترکیب دو رویکرد پیش فراهم آمده است. سوالات آزمون اوترخت معمولاً به صورت تصویری بوده و در آن مجموعه‌ای از تصاویر مورد استفاده قرار می‌گیرد.

بسیاری از متخصصان علوم تربیتی، رویکرد ترکیبی را تأیید کرده و سبب کمک به طراحی برنامه درسی در کشورهای فنلاند، یونان، آلمان، بلژیک و انگلیس شده‌اند. به این ترتیب کاری که با ژان پیازه در موسسه ژان ژاک روسو آغاز شده بود، به تحول نهایی خود رسید. حال این سؤال وجود دارد که تفاوت‌های فردی، تا چه اندازه در شایستگی‌های ریاضی و توانایی‌های حل مسئله مؤثر است؟ در واقع دو دیدگاه قاعده‌نگر و فردنگر برای مطالعات پژوهشی در این زمینه می‌توان انجام داد که در اولی یک مسیر رشد عمومی پیشنهاد می‌شود؛ در حالی که در دومی ویژگی‌های فردی مؤثر اهمیت دارد (Torbeyns et al, 2002). بعضی از این متغیرهای فردی عبارت‌اند از: استقلال از زمینه (Onwumere, 2014)، توانایی فضایی-دیداری (Tiwari et al, 2024)، درک مطلب شنیداری (Shafaei-Bajestan & Baayen, 2018) و به‌خصوص توانایی روانی حرکتی (Plummer et al, 2021). لذا برخی از مهم‌ترین ویژگی‌های فردی که در تحول شناختی ریاضی نقش دارند عبارت‌اند از: توانمندی روانی حرکتی، توانمندی فضایی-دیداری، وابستگی به زمینه و درک مطلب شنیداری. استقلال از زمینه در مقابله با وابستگی به زمینه است. بیان مفهوم استقلال از زمینه، در ابتدا توسط Witkin et al مطرح شد که در مورد جهت‌یابی فضایی و ادراک مطالعه می‌کردند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که عملکرد افراد میدان وابسته و میدان ناوابسته متفاوت از هم بوده و افراد میدان ناوابسته در تجزیه و تحلیل و ساختار بندی اطلاعات، شایستگی بیشتری نشان می‌دهند. این نظریه تفاوت در ادراک را نشان می‌دهد؛ برخی افراد برای گرفتن و تفهیم اطلاعات به محیط وابسته هستند، در حالی که برخی دیگر با انگیزش و اهداف درونی در جهت کسب اطلاعات، تلاش می‌کنند. لذا استقلال از زمینه، میزان توانایی فرد در جدا کردن شکل از زمینه‌ای است که در آن قرار دارد؛ از این رو چنین فردی می‌تواند نقشه‌ای ذهنی از محیط اطراف خود بسازد و ساختار سازمان‌یافته‌ای از مشاهدات خود تشکیل دهد در صورتی که شخص وابسته به زمینه، کمتر می‌تواند بخشی از یک کل را جدا کند (Onwumere, 2014). اصطلاح روانی حرکتی دربرگیرنده همه حرکات ارادی قابل‌مشاهده انسان است. مهارت‌های روانی حرکتی شامل طیف وسیعی از مهارت‌هاست که هر یک دربرگیرنده فعالیت‌های متنوعی است؛ برای مثال آموزش جنبشی-لمسی، آگاهی فضایی (مکانی)، هماهنگی چشم و دست، چشم و پا و اعمال حرکتی ظریف. در خصوص درک مطلب شنیداری به‌وضوح مشخص است که تکالیف ریاضی، شامل نشانه‌های سمعی و بصری هستند که بر عملکرد ریاضی از درک دستورالعمل‌ها و نیز درک مطلب از طریق شنوایی تأثیر می‌گذارند (Jordan et al, 2003) و نهایتاً هدایت، پردازش، فهم و بازنمایی اطلاعات و تکالیف، تحت تأثیر توانمندی فضایی-دیداری است و نقص و ضعف این توانمندی، عملکرد فرد را تضعیف می‌کند (Tiwari et al, 2024).

علی‌رغم اهمیت این موضوع، تا کنون پژوهشی با چنین متغیرهایی، در رابطه با بازنمایی‌های تصویری و توانایی حل مسئله دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی، صورت نگرفته است؛ اما عزیزی محمودآباد و همکاران (۱۳۹۸)، در پژوهشی تحت عنوان «اثربخشی آموزش مسائل حسابی تصویرمحور بر عملکرد حافظه فعال و کارآمدی پردازش دانش‌آموزان پایه ششم» به این نتایج دست یافتند که آموزش مسائل حسابی تصویرمحور، افزایش عملکرد حافظه فعال و کارآمدی پردازش در دانش‌آموزان را در پی دارد؛ و استفاده از بازنمایی تصویری، در مسائل کلامی حساب با اولویت تصاویر کمک‌کننده، عریان، بی‌فایده و نهایتاً بازنمایی ضروری عملکرد حافظه فعال را ارتقا می‌بخشد.

در پژوهشی دیگر عزیزی محمودآباد و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی اثربخشی آموزش بازنمایی‌های تصویری بر توانایی حل مسائل کلامی ریاضی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی» به این نتیجه دست یافتند که آموزش بازنمایی‌های تصویری، موجب افزایش توانایی حل مسائل کلامی در دانش‌آموزان پایه ششم شده است.

در حوزه متغیرهای فردی گل آقایی و یمینی (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «ارتباط بین دانش واژگان و سبک‌های شناختی وابستگی و عدم وابستگی به زمینه» به این نتیجه دست یافتند که گروه غیروابسته به زمینه، در هر دو سطح واژگان فعال و غیرفعال، نسبت به هم‌تایان وابسته به زمینه خود، برتری قابل توجهی داشتند. همچنین در همین حوزه عریضی و همکاران (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان «رابطه بین توانایی شمارش، توجه بینایی، درک شنوایی و دانش فراشناختی با شایستگی ریاضی در کودکان پیش‌دبستانی شهر اصفهان» به این نتیجه دست یافتند که توانایی شمارش ۴۹٪، دانش فراشناختی ۴۶٪، توجه بینایی ۴۱٪ و درک شنوایی ۳۸٪ پیش‌بینی‌کننده شایستگی ریاضی در کودکان است. بررسی پیشینه موضوع نشان داد که رابطه بازنمایی‌های ریاضی و حل مسئله از یک طرف و متغیرهای فردی با شایستگی‌های ریاضی از طرف دیگر، مورد پژوهش قرار گرفته است، اما از حیث ارتباط بین بازنمایی تصویری با توانایی حل مسئله ریاضی و شایستگی‌های فردی، پژوهش حاضر جزو اولین مطالعاتی است که به دنبال بررسی این ارتباط در دانش‌آموزان ابتدایی پایه ششم است.

در پژوهش حاضر، همه متغیرهای فردی، به صورت متغیرهای تعدیلی، مطرح شده است. برچ (2005) (Berch) اذعان دارد که توانایی ارائه و اجرای راهبردهای مفید برای حل مسائل پیچیده، یکی از تعاریف شایستگی ریاضی است؛ لذا تصور می‌شود که شایستگی‌های ریاضی، در حل مسئله ریاضی، نقش دارند. در پژوهش حاضر، نقش پیش‌بینی‌کننده شایستگی‌های ریاضی در پیش‌بینی حل مسئله، با توجه به نقش تعدیلی ویژگی‌های فردی مد نظر است.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: پژوهش حاضر از نوع تحقیقات رابطه‌ای-همبستگی است و کلیه داده‌ها، با پژوهش بر روی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی جمع‌آوری شده است. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان مدارس شهرستان‌های بویراحمد و دنا بوده‌اند که به صورت تصادفی خوشه‌ای، ۲۴ مدرسه ابتدایی پسرانه و دخترانه انتخاب شدند. از آنجا که پژوهش حاضر یک پژوهش در دو سطح است که در سطح اول، متغیر پیش‌بین شامل نه زیرمقیاس آزمون اوترخت و با سطح دوم طرح یک تحلیل تعدیلی را می‌سازند که شامل چهار متغیر به صورت یک تحلیل دو راهه‌ای ۹×۴ شامل ۹ زیرمقیاس آزمون اوترخت و ۴ توانایی فردی است؛ حجم کلی نمونه با استفاده از نرم‌افزار G-POWER با توان آماری ۰/۸ و $\alpha=0/05$ و $d=0/26$ برای میانگین اندازه اثرها در ۱۶ پژوهش پیش‌بین قرار داده شد که حجم نمونه برابر با ۵۰۰ نفر توسط نرم‌افزار جی‌پاور پیشنهاد می‌شود. از ۵۰۰ نفر اعضای نمونه ۲۵۰ نفر پسر و ۲۵۰ نفر دختر بودند.

ابزارهای پژوهش

آزمون مقیاس شایستگی ریاضی کودکان اوترخت^۱: وان در ریچت و همکاران (Van de Rijt & Van Luit, 1994) مقیاس سنجش شایستگی اوترخت را تهیه و تدوین کردند. این مقیاس شامل هشت زیرمقیاس است. آزمون اوترخت

تطبیق یافته با بازنمایی‌های تصویری، در مجموع دارای ۶۰ سؤال است. ضریب پایایی این آزمون در پژوهش اصلی ۰/۸۹ و در پژوهش عابدی، تاجی و عریضی (۱۳۸۳) ۰/۹۱ گزارش شده است. عریضی سامانی، کاوسیانی و کدیور (۱۳۸۳) در پژوهشی نشان دادند که شایستگی ریاضی کودکان سازه‌ای یک‌بعدی و پایاست.

آزمون نقشینه فلانگان^۲: این آزمون توانایی افراد را در تقلیدکردن از یک الگوی مفروض می‌سنجد، به عبارت دیگر افراد، اشکالی را که در صفحات شطرنجی کشیده شده است، ترسیم می‌کنند. در مدت ۵ دقیقه باید ۱۵ شکل ترسیم شود که افراد معمولاً حداکثر نیمی از آن‌ها را ترسیم می‌کنند. هرگونه عدول از نظر زاویه یا اندازه، خطا محسوب می‌شود. ضریب پایایی این آزمون در پژوهش عریضی و صلاحیان (۱۳۹۸) ۰/۸۲ گزارش شده است.

آزمون شکل‌های نهفته^۳: آزمون شکل‌های نهفته به وسیله التمن و همکاران (Oltman et al, 1971)، برای ارزیابی سبک میدان وابسته و میدان ناوابسته تدوین شد. این آزمون شامل ۲۵ تصویر است. در هر تصویر از آزمودنی خواسته می‌شود که یک شکل هندسی ساده را (که درون یک طرح پیچیده نهفته است) پیدا کند. این آزمون شامل سه بخش است. بخش اول شامل ۷ تصویر است که یافتن شکل‌های ساده نهفته در آن، آسان است. این بخش فقط برای تمرین و آشنایی اجرا می‌شود. بخش دوم و سوم، هر کدام نه تصویر دارند که پاسخ‌گویی به آن‌ها دشوارتر از مرحله قبل است و قسمت اصلی آزمون را تشکیل می‌دهد. التمن و همکاران (Oltman et al, 1971) پایایی آزمون را با روش بازآزمایی ۰/۸۲ گزارش کردند. در ایران ضریب پایایی آن را موسی‌پور (۱۳۷۷) ۰/۹۳ گزارش کرده است. همچنین فرامرزی (۱۳۷۹) روایی آن را در ایران مورد بررسی قرار داد.

آزمون ترکیب قطعات^۴: برای سنجش توانایی فضایی-دیداری، از آزمون اجزاء که جزو آزمون‌های فضایی-دیداری فلانگان است، استفاده شده است. در آزمون فضایی-دیداری، اشکالی به آزمودنی نشان داده می‌شود و آزمودنی باید در مورد آن قضاوت کند. قضاوت در ترکیب قطعات به این صورت است که شکلی سه‌بعدی، در اختیار آزمودنی قرار می‌گیرد و او باید شکل گسترده‌شده آن را، در بین پنج گزینه پاسخ، تشخیص دهد. ضریب پایایی آن را فلانگان برابر ۰/۷۸ به دست آورده است. همچنین پایایی آن را، عریضی از طریق بازآزمایی در فاصله دو هفته، ۰/۸۲ گزارش کرده است.

آزمون درک مطلب خواندن^۵: برای سنجش درک مطلب خواندن، از آزمون درک مطلب خواندن کورپلاhti (Korpilahti, 1998) استفاده شده است. در این آزمون کودکان سه تصویر را می‌بینند و هم‌زمان یک جمله برای آن‌ها خوانده می‌شود. در این مرحله از آن‌ها خواسته می‌شود که تصویری را انتخاب کنند که با جمله خوانده‌شده، بیشترین ارتباط را دارد. در این تکلیف، ده تصویر وجود دارد و برای هر پاسخ درست، یک امتیاز در نظر گرفته می‌شود. ضریب پایایی این آزمون در پژوهش اصلی ۰/۷۴ و در پژوهش عابدی، تاجی و عریضی (۱۳۸۳) ۰/۷۱ گزارش شده است.

یافته‌ها

ضرایب پایایی (آلفا، ضریب تنصیف و پایایی بازآزمایی) در همه مقیاس‌های شایستگی ریاضی اوترخت (مقایسه، طبقه-بندی، تناظر یک‌به‌یک، ردیف‌بندی، شمارش مرتب، شمارش اختیاری، شمارش برای‌بندی، درک عمومی عدد و توانایی حل مسئله) محاسبه شده است. همه ضرایب پایایی بالاتر از ۰/۷ است.

میانگین، انحراف معیار و میانه (دلیل آن این است که تحلیل تعدیلی زیرگروه‌ها، بر اساس نقطه ۵۰ درصدی داده‌ها، حاصل شده است) متغیرهای تعدیلی پژوهش به ترتیب عبارت‌اند از: توانایی روانی حرکتی (میانگین ۳/۲۹، انحراف معیار ۰/۸۳ و میانه ۳/۰۰)؛ توانایی فضایی-دیداری (۰/۳۳، ۰/۱۶، و ۰/۳۰)؛ وابستگی به زمینه (۵/۸۴، ۲/۲۳ و ۵/۰۰)؛ درک مطلب شنیداری (۶/۴۸، ۱/۳۵ و ۵/۰۰) و در نهایت آزمون اوترخت (۳۵/۱۷، ۱۳/۰۹ و ۳۴/۰۰) در جدول (۱) رابطه بین متغیرهای پژوهش، گزارش شده است. همه روابط، معنادار هستند. همان‌طور که دیده می‌شود، بالاترین رابطه، مربوط به رابطه بین شمارش اختیاری و درک عمومی عدد و بین متغیرهای پیش‌بین و حل مسئله ریاضی، تناظر یک‌به‌یک است.

جدول ۱. رابطه بین متغیرهای پژوهش

متغیر	مقیاس	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	مقایسه	۱								
۲	طبقه‌بندی	۰/۳۷**	۱							
۳	تناظر یک‌به‌یک	۰/۴۴**	۰/۳۹**	۱						
۴	ردیف‌بندی	۰/۳۹**	۰/۴۹**	۰/۵۳**	۱					
۵	شمارش مرتب	۰/۴۹**	۰/۴۴**	۰/۵۱**	۰/۵۷**	۱				
۶	شمارش اختیاری	۰/۴۱**	۰/۴۸**	۰/۵۲**	۰/۴۹**	۰/۵۹**	۱			
۷	شمارش برآیندی	۰/۴۹**	۰/۴۱**	۰/۳۹**	۰/۵۱**	۰/۴۳**	۰/۶۳**	۱		
۸	درک عمومی عدد	۰/۵۱**	۰/۳۹**	۰/۵۱**	۰/۵۳**	۰/۵۷**	۰/۶۵**	۰/۵۹**	۱	
۹	توانایی حل مسئله	۰/۴۲**	۰/۴۸**	۰/۵۷**	۰/۳۹**	۰/۲۴**	۰/۵۶**	۰/۵۱**	۰/۴۳**	۱

رابطه بازنمایی تصویری با حل مسئله ریاضی با توجه به نقش تعدیلی توانمندی روانی حرکتی، در جدول (۲) گزارش شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود Z محاسبه شده برای توانایی مقایسه ($Z=۲/۶۹$)، طبقه‌بندی ($Z=۴/۳۷$)، تناظر یک‌به‌یک ($Z=۵/۳۸$)، ردیف‌بندی ($Z=۲/۰۲$)، شمارش مرتب ($Z=۲/۰۰$)، شمارش اختیاری ($Z=۲/۵۲$) و درک عمومی عدد ($Z=۳/۲۵$) از Z جدول ($Z=۱/۹۶$) در سطح $۰/۰۵$ بزرگ‌تر است، لذا فرض صفر رد و بنابراین تفاوت بین دو ضریب در رابطه با توانایی روانی حرکتی، معنادار است؛ اما توانایی شمارش برآیندی با ($۱/۶۱$) $Z=$ در سطح $۰/۰۵$ معنادار نیست.

جدول ۲. رابطه بازنمایی تصویری با توانایی حل مسئله ریاضی با نقش تعدیلی روانی حرکتی

ردیف	مقیاس	روانی حرکتی بالا		روانی حرکتی پایین	
		Z_r	R	Z_r	r
۱	مقایسه	۰/۵۳	۰/۵۹۰	۰/۳۷	۰/۳۸۸
۲	طبقه‌بندی	۰/۵۷	۰/۶۵۰	۰/۳۲	۰/۳۳۲
۳	تناظر یک‌به‌یک	۰/۶۴	۰/۷۵۸	۰/۳۴	۰/۳۵۴
۴	ردیف‌بندی	۰/۴۵	۰/۴۸۴	۰/۳۲	۰/۳۳۲
۵	شمارش مرتب	۰/۳۳	۰/۳۴۳	۰/۱۹	۰/۱۹۳
۶	شمارش اختیاری	۰/۶۱	۰/۷۱۳	۰/۴۸	۰/۵۲۴
۷	شمارش برآیندی	۰/۵۶	۰/۶۳۲	۰/۴۷	۰/۵۱۱
۸	درک عمومی عدد	۰/۵۱	۰/۵۶۵	۰/۳۱	۰/۳۲۱

رابطه بازنمایی تصویری با توانایی حل مسئله ریاضی، با توجه به نقش تعدیلی درک مطلب شنیداری، در جدول (۳) گزارش شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود Z محاسبه شده برای توانایی مقایسه، طبقه‌بندی، شمارش مرتب، شمارش اختیاری و درک عمومی عدد از Z جدول در سطح $۰/۰۵$ بزرگ‌تر است و بنابراین تفاوت بین دو ضریب در رابطه با نقش تعدیلی درک مطلب شنیداری معنادار است؛ اما تناظر یک‌به‌یک، ردیف‌بندی، شمارش برآیندی در سطح $۰/۰۵$ معنادار نیست.

جدول ۳. رابطه بازنمایی تصویری با توانایی حل مسئله ریاضی با نقش تعدیلی درک مطلب شنیداری

ردیف	مقیاس	درک مطلب شنیداری بالا		درک مطلب شنیداری پایین	
		r	Z _r	R	Z _r
۱	مقایسه	۰/۴۸	۰/۵۲۳	۰/۲۸	۰/۲۸۹
۲	طبقه‌بندی	۰/۵۷	۰/۶۵۱	۰/۳۳	۰/۳۴۳
۳	تناظر یک‌به‌یک	۰/۵۹	۰/۶۷۸	۰/۵۲	۰/۵۷۷
۴	ردیف‌بندی	۰/۴۴	۰/۴۷۲	۰/۳۴	۰/۳۵۳
۵	شمارش مرتب	۰/۳۶	۰/۳۷۷	۰/۱۹	۰/۱۹۲
۶	شمارش اختیاری	۰/۶۴	۰/۷۵۷	۰/۳۵	۰/۳۶۶
۷	شمارش برابندی	۰/۵۴	۰/۶۰۴	۰/۴۶	۰/۴۹۷
۸	درک عمومی	۰/۴۹	۰/۵۳۵	۰/۲۹	۰/۲۹۸

عدد

در جدول (۴) رابطه بازنمایی تصویری با توانایی حل مسئله ریاضی با توجه به نقش تعدیلی وابستگی به زمینه، گزارش شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود Z محاسبه شده برای توانایی مقایسه ($Z=۲/۴۶$)، طبقه‌بندی ($Z=۲/۹۷$)، تناظر یک‌به‌یک ($Z=۵/۵۶$)، ردیف‌بندی ($Z=۲/۴۶$)، از Z جدول ($Z=۱/۹۶$) در سطح $۰/۰۵$ بزرگ‌تر است و بنابراین تفاوت بین دو ضریب در رابطه با نقش تعدیلی وابستگی به زمینه معنادار است؛ اما توانایی شمارش مرتب ($Z=۰/۰۰$)، شمارش اختیاری ($Z=-۲/۴۶$)، شمارش برابندی با ($Z=-۲/۲۰$) و درک عمومی عدد ($Z=۱/۵۰$) در سطح $۰/۰۵$ معنادار نیست.

جدول ۴. رابطه بازنمایی تصویری با توانایی حل مسئله ریاضی با نقش تعدیلی وابستگی به زمینه

ردیف	مقیاس	وابستگی به زمینه		استقلال از زمینه	
		r	Z _r	R	Z _r
۱	مقایسه	۰/۵۱	۰/۵۶۳	۰/۳۶	۰/۳۷۷
۲	طبقه‌بندی	۰/۵۹	۰/۶۸۳	۰/۴۳	۰/۴۶۰
۳	تناظر یک‌به‌یک	۰/۶۵	۰/۷۸۲	۰/۳۵	۰/۳۶۵
۴	ردیف‌بندی	۰/۴۴	۰/۴۷۳	۰/۲۸	۰/۲۸۸
۵	شمارش مرتب	۰/۲۲	۰/۲۲۴	۰/۳۱	۰/۳۲۱
۶	شمارش اختیاری	۰/۴۸	۰/۵۲۴	۰/۶۱	۰/۷۰۹
۷	شمارش برابندی	۰/۴۵	۰/۴۸۴	۰/۵۷	۰/۶۴۹
۸	درک عمومی عدد	۰/۳۹	۰/۴۱۲	۰/۴۸	۰/۵۲۵

رابطه بازنمایی تصویری با توانایی حل مسئله ریاضی با توجه به نقش تعدیلی توانمندی فضایی-دیداری، در جدول (۵) گزارش شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود Z محاسبه شده برای توانایی طبقه‌بندی ($Z=۲/۲۹$)، ردیف‌بندی ($Z=۴/۹۶$)، شمارش اختیاری ($Z=۲/۰۲$) و درک عمومی عدد ($Z=۲/۴۲$) از Z جدول ($Z=۱/۹۶$) در سطح $۰/۰۵$ بزرگ‌تر است، لذا فرض صفر رد و بنابراین تفاوت بین دو ضریب در رابطه با توانمندی عصب‌شناختی معنادار است؛ اما توانایی مقایسه ($Z=۱/۳۲$)، تناظر یک‌به‌یک ($Z=۰/۹۸$)، شمارش مرتب ($Z=۱/۰۰$)، شمارش برابندی با ($Z=۱/۲۴$) در سطح $۰/۰۵$ معنادار نیست.

جدول ۵. رابطه بازنمایی تصویری با توانایی حل مسئله ریاضی با نقش تعدیلی توانایی فضایی-دیداری توانایی فضایی-دیداری بالا

ردیف	مقیاس	r	Z _r	r	Z _r	مقایسه رابطه دو گروه
۱	مقایسه	۰/۴۷	۰/۵۱۱	۰/۳۹	۰/۴۱۲	۱/۳۲
۲	طبقه‌بندی	۰/۵۶	۰/۶۳۲	۰/۴۳	۰/۴۶۰	۲/۲۹
۳	تناظر یک‌به‌یک	۰/۵۹	۰/۶۷۸	۰/۵۴	۰/۶۰۴	۰/۹۸
۴	ردیف‌بندی	۰/۵۱	۰/۵۶۵	۰/۱۹	۰/۱۹۳	۴/۹۶
۵	شمارش مرتب	۰/۲۸	۰/۲۸۸	۰/۲۱	۰/۲۱۳	۱/۰۰
۶	شمارش اختیاری	۰/۵۹	۰/۶۷۶	۰/۴۸	۰/۵۲۴	۲/۰۲
۷	شمارش برابندی	۰/۵۳	۰/۵۹۰	۰/۴۶	۰/۴۹۷	۱/۲۴
۸	درک عمومی عدد	۰/۴۹	۰/۵۳۵	۰/۳۴	۰/۳۵۳	۲/۴۲

در جدول (۶) مقایسه رابطه نتایج آزمون اوترخت با حل مسئله در دانش‌آموزان دختر و پسر در سطح بالای متغیرهای تعدیلی بر حسب $Z_{r1} - Z_{r2}$ (جهت به نفع پسران) گزارش شده است. بررسی این مقایسه در رابطه با مؤلفه‌های حل مسئله و بازنمایی تصویری در سطح بالای متغیرهای تعدیلی نشان می‌دهد که توانمندی روانی حرکتی در مؤلفه‌های مقایسه، طبقه‌بندی، تناظر یک‌به‌یک، ردیف‌بندی، شمارش مرتب و شمارش اختیاری؛ درک مطلب شنیداری در مؤلفه‌های طبقه‌بندی، ردیف‌بندی، شمارش مرتب و شمارش اختیاری؛ استقلال از زمینه در مؤلفه‌های ردیف‌بندی و شمارش برابندی و توانایی فضایی-دیداری در طبقه‌بندی، ردیف‌بندی، شمارش مرتب و شمارش اختیاری در پسران نسبت به دختران بیشتر است.

جدول ۶. مقایسه رابطه نتایج آزمون اوترخت با حل مسئله در دانش‌آموزان دختر و پسر در سطح بالای متغیرهای تعدیلی بر حسب $Z_{r1} - Z_{r2}$ (جهت به نفع پسران)

ردیف	مقیاس	توانمندی روانی حرکتی	توانایی فضایی-دیداری	استقلال از زمینه	درک مطلب شنیداری
۱	مقایسه	-۲/۲۶*	۱/۵۶	۲/۴۸*	-۲/۲۸*
۲	طبقه‌بندی	-۲/۵۳*	-۱/۹۸*	۲/۲۴*	۱/۵۸
۳	تناظر یک‌به‌یک	-۲/۳۰*	۱/۶۲	۲/۶۳*	-۲/۶۳*
۴	ردیف‌بندی	-۲/۴۳*	۲/۲۴*	۱/۹۴	۱/۴۳
۵	شمارش مرتب	-۲/۹۵*	۲/۶۶*	۲/۷۷*	-۲/۴۸*
۶	شمارش اختیاری	-۲/۸۳*	-۲/۲۴*	۲/۶۲*	۱/۶۲
۷	شمارش برابندی	-۱/۷۸	۱/۸۳	۱/۹۳	-۲/۲۴*
۸	درک عمومی عدد	۱/۶۲	۱/۹۶	۳/۵۶*	-۲/۹۳*

*= $p \leq 0.05$

بحث و نتیجه‌گیری

اهمیت و هدف پژوهش حاضر در بررسی نقش تعدیل‌کننده متغیرهای فردی (توانمندی روانی حرکتی، توانایی فضایی-دیداری، استقلال از زمینه و درک مطلب شنیداری)، در رابطه با بازنمایی‌های تصویری و توانایی حل مسئله ریاضی است و به نظر می‌رسد تاکنون چنین پژوهشی انجام نشده است. در ارتباط با فرضیه اول (نقش تعدیلی توانمندی روانی حرکتی در رابطه با بازنمایی تصویری و توانایی حل مسئله ریاضی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی) یافته‌های حاصل از این مطالعه نشان می‌دهد که توانمندی روانی حرکتی در رابطه بین بازنمایی تصویری و برخی از مؤلفه‌های

توانایی حل مسئله ریاضی؛ از جمله توانایی مقایسه، طبقه‌بندی، انجام تناظر یک‌به‌یک، ردیف‌بندی، شمارش مرتب، شمارش اختیاری و درک عمومی عدد، نقش تعدیلی دارد، اما در توانایی شمارش برابندی مؤثر نیست. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که دارای توانمندی روانی‌حرکتی بالاتری بودند در مقایسه با دانش‌آموزان با توانایی روانی‌حرکتی پایین، در همه مؤلفه‌های آزمون اوترخت به‌جز شمارش برابندی، عملکرد بهتر و کارآمدتری داشتند. این یافته‌ها با نتایج Jensen (2002) مبنی بر این‌که توانمندی حرکتی، وسیله‌ای برای برقراری ارتباط و آموزش است و با آن می‌توان برخی از مفاهیم ریاضی از جمله ادراک فضا و اشکال را به کودکان یاد داد، همسو است.

در ارتباط با فرضیه دوم (نقش تعدیلی درک مطلب شنیداری در رابطه با بازنمایی تصویری و توانایی حل مسئله ریاضی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی) یافته‌ها نشان داد برخی از مؤلفه‌های توانایی حل مسئله ریاضی از جمله توانایی مقایسه، طبقه‌بندی، توانایی شمارش مرتب، شمارش اختیاری و درک عمومی عدد به دلیل نقش تعدیلی درک مطلب شنیداری با بازنمایی تصویری رابطه دارند؛ به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که دارای درک مطلب شنیداری بالاتری بودند در مقایسه با دانش‌آموزان با سطح پایین این متغیر، در بخش‌های مقایسه، توانایی طبقه‌بندی، شمارش مرتب، شمارش اختیاری و درک عمومی عدد، عملکرد بهتر و مؤثرتری داشتند.

در ارتباط با فرضیه سوم، یافته‌های تحقیق حاضر به نقش تعدیلی استقلال از زمینه در رابطه با بازنمایی تصویری و برخی از مؤلفه‌های توانایی حل مسئله ریاضی از جمله توانایی شمارش مرتب، شمارش اختیاری، شمارش برابندی و درک عمومی عدد اشاره دارد؛ به این معنا که دانش‌آموزان مستقل از زمینه، در پاسخ‌گویی به مسائل شمارش مرتب، شمارش اختیاری، شمارش برابندی و درک عمومی عدد، نسبت به افراد وابسته به زمینه، عملکرد مؤثرتر و بهتری داشتند. در واقع استقلال از زمینه عاملی کلیدی در پاسخ‌گویی به این نوع مسائل است. این یافته‌ها با یافته‌های گل‌آقایی و یمینی (۱۳۹۱) مبنی بر این‌که سبک شناختی وابستگی و عدم وابستگی به زمینه، عاملی کلیدی در یادگیری محسوب شده و گروه‌غیروابسته نسبت به هم‌تایان وابسته به زمینه، برتری قابل توجهی داشتند؛ در یک راستا است.

در ارتباط با فرضیه چهارم، یافته‌های بخش توانایی فضایی-دیداری نشان داد که این توانمندی در رابطه بین بازنمایی تصویری و برخی از مؤلفه‌های توانایی حل مسئله ریاضی از جمله توانایی طبقه‌بندی، ردیف‌بندی، شمارش اختیاری و درک عمومی عدد نقش تعدیلی دارد، لذا دانش‌آموزانی که توانایی فضایی-دیداری بالاتری داشتند در پاسخ‌گویی به مسائل طبقه‌بندی، ردیف‌بندی، شمارش اختیاری و درک عمومی عدد، توانایی بیشتری داشتند. این نتایج با نتایج پژوهش ون‌گاردن و مانتاگو (Van Garderen & Montague, 2003) مبنی بر ارتباط مثبت و معنادار توانایی حل مسئله دانش‌آموزان پایه ششم با توانایی بالای فضایی دیداری، همسو است. همچنین مقایسه رابطه نتایج آزمون اوترخت با حل مسئله در دانش‌آموزان دختر و پسر در سطح بالای متغیرهای تعدیلی نشان می‌دهد که توانمندی روانی‌حرکتی در مؤلفه‌های مقایسه، طبقه‌بندی، تناظر یک‌به‌یک، ردیف‌بندی، شمارش مرتب و شمارش اختیاری؛ درک مطلب شنیداری در مؤلفه‌های طبقه‌بندی، ردیف‌بندی، شمارش مرتب و شمارش اختیاری؛ استقلال از زمینه در مؤلفه‌های ردیف‌بندی و شمارش برابندی و توانایی فضایی-دیداری در طبقه‌بندی، ردیف‌بندی، شمارش مرتب و شمارش اختیاری در پسران نسبت به دختران بیشتر است؛ این نتایج با نتایج عریضی و همکاران (۱۳۸۴) مبنی بر عدم تأثیر جنسیت در شایستگی‌های ریاضی کودکان تناقض دارد.

در پایان به مدیران آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که برای شناسایی دانش‌آموزان توانمند در حل مسئله، توانایی‌های فردی آن‌ها را اندازه‌گیری و آن‌ها را در رابطه با زیردامنه‌های آزمون اوترخت، مورد سنجش و ارزیابی قرار دهند و از طریق پرورش توانایی‌های فردی آنان، توانمندی‌های حل مسئله را در آن‌ها تقویت کنند. در عین حال اگر رابطه بین این توانمندی‌ها با زیرمقیاس‌های آزمون اوترخت ضعیف بود؛ می‌توان آن‌ها را به صورت مداخله زودهنگام درمان کرد.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسندگان در نگارش مقاله یکسان است.

تشکر و قدردانی

از دانش‌آموزان و معلمانی که ما را در این پژوهش همیاری و همراهی کردند صمیمانه سپاسگزاریم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.»

COPYRIGHTS



©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

منابع

- عریضی، حمیدرضا؛ صلاحیان، افشین (۱۳۸۹). اعتباریابی آزمون‌های طبقه‌بندی استعدادهای فلانگان در بین دانشجویان در دانشگاه‌های تهران و اصفهان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۵(۱)، ۱۴۸-۱۳۳.
- عریضی سامانی، حمیدرضا؛ کاوسیان، جواد و کدیور، پروین. (۱۳۸۳). پایایی سنجی و اعتباریابی مقیاس شایستگی ریاضی کودکان اوت‌رخت در دانش‌آموزان دختر و پسر پیش‌دبستانی و دبستان شهر اصفهان. *نوآوری‌های آموزشی*. ۹، ۶۵-۴۹.
- عریضی سامانی، سیدحمیدرضا؛ عابدی، احمد؛ تاجی، مریم (۱۳۸۴). رابطه میان توانایی شمارش، توجه بینایی، درک شنوایی و دانش فراشناختی با شایستگی ریاضی در کودکان پیش دبستانی شهر اصفهان. ۱۳۳-۱۴۷.
- عزیزی محمودآباد، مهران؛ لیاقتدار، محمد جواد؛ عریضی، حمیدرضا (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی آموزش بازنمایی‌های تصویری بر توانایی حل مسائل کلامی ریاضی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۹(۲)، ۲۰۰-۲۲۴.
- عزیزی محمودآباد، مهران؛ لیاقتدار، محمدجواد؛ عریضی، حمیدرضا (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مسائل حسابی تصویرمحور بر عملکرد حافظه فعال و کارآمدی پردازش دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۳۵)، ۱۹۰-۱۶۵.
- گل آقایی، نسیم؛ یمینی، مرتضی (۱۳۹۱). ارتباط بین دانش واژگان و سبک‌های شناختی وابستگی و عدم وابستگی به زمینه. *نوآوری‌های مدیریت آموزشی (اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی)*، ۷(۴) (مسلسل ۲۸)، ۶۱-۴۹.

References

- Azizi Mahmoodabad, M., Liaghatdar, M., & Oreyzi, H. (2020). Investigating the effectiveness of illustration representation-based Instruction on word problem-solving ability in mathematics. *Journal of Curriculum Research*. 9.2. 224-200. [In Persian]. [10.22099/JCR.2019.5233](https://doi.org/10.22099/JCR.2019.5233).
- Azizi Mahmoodabad, M., Liaghatdar, M., & Oreyzi, H. (2019). The effectiveness of teaching image-based arithmetic problems on students' active memory performance and their

- processing efficiency. *Journal of Educational Psychology Studies*. 7.16.165-190. [In Persian]. [10.22111/JEPS.2019.5056](https://doi.org/10.22111/JEPS.2019.5056).
- Aunola, K., Leskines, E., & Nurmi, J. E. (2004). Developmental dynamics between mathematical performance, task –motivation, and teachers goals during the transition to primary school. *Manuscript submitted for publication*. [10.1348/000709905X51608](https://doi.org/10.1348/000709905X51608).
- Berch, D. B. (2005). Making sense of number sense: Implications for children with mathematical disabilities. *Journal of learning disabilities*, 38(4), 333-339. [10.1177/00222194050380040901](https://doi.org/10.1177/00222194050380040901).
- Bruun, F. (2013). Elementary Teachers' Perspectives of Mathematics Problem Solving Strategies. *Mathematics Educator*, 23(1), 45-59.
- Booth, R. D., & Thomas, M. O. (1999). Visualization in mathematics learning: Arithmetic problem-solving and student difficulties. *The Journal of Mathematical Behavior*, 18(2), 169-190. [10.1016/S0732-3123\(99\)00027-9](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(99)00027-9) [Get rights and content](#).
- Crisp, V., & Sweiry, E. (2006). Can a picture ruin a thousand words? The effects of visual resources in exam questions. *Educational Research*, 48(2), 139-154. [10.1080/00131880600732249](https://doi.org/10.1080/00131880600732249).
- Diezmann, C. M., & English, L. D. (2001). Promoting the use of diagrams as tools for thinking. 2001 National Council of Teachers of Mathematics Yearbook: *The Role of Representation in School Mathematics*, 77-89.
- DeWindt-King, A. M., & Goldin, G. A. (2003). Children's visual imagery: Aspects of cognitive representation in solving problems with fractions. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 2(1), 1-42.
- Fuson, K. (1988). *Children's counting and concepts of number* Springer-Verlag. New York..
- Grossen, B., & Carnine, D. (1990). Diagramming a logic strategy: Effects on difficult problem types and transfer. *Learning Disability Quarterly*, 13(3), 168-182. [10.2307/1510699](https://doi.org/10.2307/1510699).
- Gol Aghaei, N & Yamini, M. (2011). The relationship between vocabulary knowledge and context-dependent and non-dependent cognitive styles. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*. 28. 62-49. [In Persian]
- Harrow, Anita. (1368). Classification of educational goals in psycho-motor area. Translated by Alireza Kiamanesh. Date of publication in original language 1977, Tehran. Rodki. [In Persian]
- Jordan, N. C., Hanich, L. B., & Kaplan, D. (2003). A longitudinal study of mathematical competencies in children with specific mathematics difficulties versus children with comorbid mathematics and reading difficulties. *Child development*, 74(3), 834-850. [10.1111/1467-8624.00571](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00571).

- Jensen, E. (2002). *Minds with brain in the mind*. NY: ASCD.
- Korporal, A. (1995). *The Utrecht Early Mathematical Competence Scales. Analyses from classical and modern test theory*. Utrecht University, the Netherlands.
- Korpilahti, P. (1998). *Lausetesti: Kuullun ymmä rtä misen lausetasoinen testi (Listening Comprehension test)*. Helsinki, Finland: Language and Communication Care Oy.
- Monoyiou, A., Papageorgiou, P., & Gagatsis, A. (2007). Students' and teachers' representations in problem solving. In *Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education: Working Group (Vol. 1, pp. 141-151)*.
- Mellone, M., Verschaffel, L., & Van Dooren, W. (2017). The effect of rewording and dyadic interaction on realistic reasoning in solving word problems. *The Journal of Mathematical Behavior*, 46, 1-12. [10.1016/j.jmathb.2017.02.002](https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.02.002).
- Novick, L. R., & Hurley, S. M. (2001). To matrix, network, or hierarchy: That is the question. *Cognitive Psychology*, 42(2), 158-216. [10.1006/cogp.2000.0746](https://doi.org/10.1006/cogp.2000.0746).
- Oltman, K. P., Raskin, E., & Witkin, H. (1971). *A manual for the Embedded Figure Test by witkin, oltman, raskin & krap*. Counseling Psychologists Press, ISN: 577
- Oreizi Samani, H. R., Kavosian, J. & ,Kadivar, P., (2004), Validation of the Utrecht Mathematical Competency Scale (UMCS) for pre & primary school students. *Quarterly Journal Of Educational Innovations*. 9(3). 49-65. [In Persian]
- Oreizi Samani, H , Abedi, A., Taji, . M. (2005). Investigation the relation of counting capability, visualizing, hearing perception and meta-cognitive knowledge with mathematical competence in preschool children in the city of Isfahan. *New Educational Approches* .4.3. 133-148. [In Persian].
- Onwumere, O., & Reid, N. (2014). Field dependency and performance in mathematics. *European Journal of Educational Research*, 3(1), 43-57. [10.12973/eu-
jer.3.1.43](https://doi.org/10.12973/eu-jer.3.1.43)
- Oreyzi, H.R. & Salahian, A. (2010). Validity of Flanagan Classification Test in Isfahan Art Sudents. *New Educational Approches*. 5(1), 133-148. [In Persian]
- Parmar, R. S., & Signer, B. R. (2005). Sources of Error in Constructing and Interpreting Graphs A Study of Fourth-and Fifth-Grade Students with LD. *Journal of learning disabilities*, 38(3), 250-261. [10.1177/00222194050380030601](https://doi.org/10.1177/00222194050380030601).
- Piaget, J. (1965). *The child's conception of number*. New York: Norton

- Plummer, L., Smith, L., Cornforth, E., & Gore, S. (2021). Teaching psychomotor skills in a virtual environment: An educational case study. *Education Sciences*, 11(9), 537. [10.3390/educsci11090537](https://doi.org/10.3390/educsci11090537)
- Rasmussen, C., & Bisanz, J. (2005). Representation and working memory in early arithmetic. *Journal of experimental child psychology*, 91(2), 137-157. [10.1016/j.jecp.2005.01.004](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.01.004).
- Royer, J. M., Tronsky, L., Marchant, H., & Jackson, S. J. (1999). Reply to the commentaries on the math-fact retrieval hypothesis. *Contemporary Educational Psychology*, 24(3), 286-300. [10.1006/ceps.1999.1009](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1009).
- Seufert, T., Jänen, I., & Brünken, R. (2007). The impact of intrinsic cognitive load on the effectiveness of graphical help for coherence formation. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1055-1071. [10.1016/j.chb.2006.10.002](https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.10.002).
- Shafaei-Bajestan, E., & Baayen, R. H. (2018). Wide Learning for Auditory Comprehension. In *Interspeech* (pp. 966-970). [10.21437/Interspeech.2018-2420](https://doi.org/10.21437/Interspeech.2018-2420)
- Torbeyns, J., Van den Noortgate, W., Ghesquière, P., Verschaffel, L., Van de Rijt, B. A., & Van Luit, J. E. (2002). Development of early numeracy in 5-to 7-year-old children: A comparison between Flanders and The Netherlands. *Educational Research and Evaluation*, 8(3), 249-275. [10.1076/edre.8.3.249.3855](https://doi.org/10.1076/edre.8.3.249.3855).
- Tiwari, S., Shah, B., & Muthiah, A. (2024). A Global Overview of SVA—Spatial—Visual Ability. *Applied System Innovation*, 7(3), 48.
- Upu, H., Ihsan, H., & Armayanti, A. K. (2024). Solving Mathematics Problems Based on Visual Information Processing. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(3), 219-225.
- Van de Rijt, B. A. M. (1996). Voorbereidende rekenvaardigheden bij kleuters [Early mathematical competence in young children]. Doetinchem, the Netherlands: Graviant.
- Van de Rijt, B. A. M., & Van Luit, J. E. H. (1994). The results of different treatments on children's weak performances in preparatory and initial arithmetic. In J. E. H. Van Luit (Ed.). *Research in learning and instruction of mathematics in kindergarten and primary school*. Doetinchem, the Netherlands: Graviant.
- Van Meter, P. (2001). Drawing construction as a strategy for learning from text. *Journal of educational psychology*, 93(1), 129. [10.1037/0022-0663.93.1.129](https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.129).
- Van Garderen, D., & Montague, M. (2003). Visual-spatial representation, mathematical problem solving, and students of varying abilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 246-254. [10.1111/1540-5826.00079](https://doi.org/10.1111/1540-5826.00079).

Witkin, H. A. Oltman, P. K, Raskin, E. & Carp. S. A (1971) A manual for the embedded figures test, palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Prediction of Social Anxiety of School Teachers for Special Needs Based on Rumination and Maladaptive Schemas

S.Motevalizadeh Bafghi¹, H. Pakmehr*²

¹ Master's Student in Educational Researchs, Islamic Azad University, Bafgh Branch, Yazd, Iran.

² Ph.D. in Curriculum Studies, Department of Educational Science, Imam Reza International University, Mashhad, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

Early maladaptive schemas;
Rumination;
Social anxiety;
Special needs school;
Teachers.

1 .Corresponding author
Hamideh.pakmehr@gmail.com


Background and Objectives: The aim of this study was to predict social anxiety based on rumination and early maladaptive schemas in teachers for special education. **Methods:** The current research is applied in purpose and descriptive correlational in nature regarding data collection. The statistical population consisted of all the teachers at special needs primary schools in Yazd province during the academic year 2023-2024. A total of 120 individuals were selected through convenience sampling and completed the Social Anxiety Questionnaire by Jerabak (1996), Young's Maladaptive Schemas Questionnaire (1990), and the Rumination Scale by Nolen-Hoeksema and Morrow (1991) online. The data were analyzed using SPSS software and multiple simultaneous regression analysis. **Findings:** The results indicated a significant positive relationship between social anxiety and the total score of rumination, with the component of expressing being able to predict social anxiety among teachers. Additionally, there was a significant positive relationship between social anxiety and the maladaptive schema of abandonment/instability and disconnection/rejection, which was also capable of predicting social anxiety. **Conclusion:** According to the findings, rumination and the schemas of abandonment/instability and disconnection/rejection can predict the level of social anxiety in special needs school teachers.

ISSN (Online):

DOI: 10.48310/reek.2024.16576.1326

Received: 2024/06/25
Reviewed: 2024/07/11
Accepted: 2024/07/24
PP: 112-125

Citation (APA): Motevalizadeh Bafghi,S. Pakmehr,H. Prediction of Social Anxiety of Special Needs School Teachers Based on Rumination and Maladaptive Schemas, *The journal of research in elementary education*, 6(11)112-125.

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.16576.1326>



پیش‌بینی اضطراب اجتماعی معلمان مدارس نیاز ویژه بر اساس نشخوار فکری و طرحواره‌های ناسازگار

مقاله پژوهشی / مروری

سمانه السادات متولی‌زاده بافقی^۱، حمیده پاک‌مهر^{۲*}

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بافق، یزد، ایران.
۲. دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)، مشهد، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف این مطالعه، پیش‌بینی اضطراب اجتماعی بر اساس نشخوار فکری و طرحواره‌های ناسازگار اولیه در معلمان مدارس نیاز ویژه بود. **روش:** پژوهش حاضر از منظر هدف کاربردی و از حیث گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری تمام معلمان مدارس ابتدایی نیاز ویژه استان یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. تعداد ۱۲۰ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌صورت آنلاین، پرسشنامه‌های اضطراب اجتماعی جرابک (1996)، طرحواره‌های ذهنی ناسازگار یانگ (1990) و نشخوار فکری نالن-هوکسما و مارو (1991) را تکمیل کردند. داده‌ها با روش تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد رابطه مثبت و معنی‌دار بین اضطراب اجتماعی با نمره کل نشخوار فکری وجود دارد و مؤلفه بروز داد قادر به پیش‌بینی اضطراب اجتماعی معلمان بود. همچنین، رابطه مثبت و معنی‌دار بین اضطراب اجتماعی با طرحواره ناسازگار اولیه بریدگی و طرد وجود داشت و این طرحواره قادر به پیش‌بینی اضطراب اجتماعی بود. **نتیجه‌گیری:** طبق یافته‌های به‌دست‌آمده، نشخوار فکری و طرحواره بریدگی و طرد می‌توانند میزان اضطراب اجتماعی معلمان مدارس با نیاز ویژه را پیش‌بینی کند.

DOI:

10.48310/reek.2024.16576.1326

واژه‌های کلیدی:

اضطراب اجتماعی؛
طرحواره‌های ناسازگار اولیه؛
معلمان مدارس نیاز ویژه؛
نشخوار فکری.

۱. نویسنده مسئول

Hamideh.pakmehr@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۳

شماره صفحات: ۱۲۵-۱۱۲

مقدمه

اضطراب یکی از شایع‌ترین مسائلی است که در اکثر حوزه‌ها یافت می‌شود (کشاورز افشار و همکاران، ۱۴۰۱) و از آنجا که معلمین در کنار تعلیم و تربیت دانش‌آموزان به صورت ناخودآگاه با انتقال حالات و رفتار خود، نقش بسزایی در تامین و حفظ آرامش روحی آنان دارند، لذا تاثیرگذاری مطلوب از معلم به شاگرد، مستلزم عدم وجود اضطراب معلم است (مولوی نجومی و همکاران، ۱۳۸۱). معلمان مدارس با نیاز ویژه نیز به عنوان بخشی از نیروی انسانی نظام آموزشی از این قاعده کلی مستثنی نیستند. آنان به علت فعالیت‌های آموزشی و مشکلاتی که در مدرسه با دانش‌آموزان، والدین و همکاران پیدا می‌کنند و همچنین زحمات فراوانی که در محیط کار برای کنترل رفتارهای دانش‌آموزان صرف می‌کنند، دائماً در اضطراب و تنش به سر می‌برند. لذا، شناخت عوامل موثر می‌تواند فشارهای ناشی از محیط مدرسه را تحت کنترل آنان درآورد (مهرابی زاده هنرمند و همکاران، ۱۳۹۲).

علی‌رغم طبیعی بودن اضطراب، برخی از افراد به هنگام حضور در موقعیت‌های اجتماعی دچار ترس شدیدی می‌شوند. آنان حتی در پیش‌بینی مواجه شدن با این موقعیت‌ها به شدت مضطرب می‌شوند و از این موقعیت‌ها اجتناب می‌کنند. به این نوع اضطراب که بر عملکرد اجتماعی، شغلی و تحصیلی تأثیر منفی می‌گذارد، اضطراب اجتماعی^۱ می‌گویند (فلامرزی و سیف، ۱۳۹۹). اختلال اضطراب اجتماعی با اضطراب مداوم یا اجتناب از موقعیت‌های اجتماعی به دلیل ترس از ارزیابی منفی تعیین می‌شود. (Wolitzky-Taylor & LeBeau, 2023). افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی نگران هستند که با رفتار یا نشانه‌های اضطراب خویش، تحقیر شوند. لذا موقعیت‌های استرس‌آور منجر به برانگیختگی شدید، پریشانی و اضطراب در آنان می‌شود (Kilford et al, 2023). اضطراب اجتماعی منجر به اجتناب از تعاملات اجتماعی شده و با آسیب روانی قابل توجهی در حوزه‌های اجتماعی، شغلی، تحصیلی و کاهش کیفیت زندگی همراه است (Wolitzky-Taylor et al, 2023). افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی تمرکز زیاد نسبت به رفتارها و افکار خود و توجه کمتر نسبت به اطلاعات محیط اطراف نشان می‌دهند و احساس تنهایی و مشکلات سازگاری اجتماعی را تجربه خواهند کرد (حاجیلو و همکاران، ۱۴۰۱). این افراد همچنین، مشکلات بین‌فردی^۲ را گزارش می‌کنند و در ارتباط با دیگران نیز طیف وسیعی از هراس مداوم را خواهند داشت (Strand et al, 2023).

یکی از متغیرهای پیش‌بینی‌کننده اضطراب اجتماعی، نشخوار فکری^۳ است (Mitolo et al, 2023). نشخوار، رفتارها و افکاری را شامل می‌شود که به طور منفعلانه توجه فرد را روی نشانه‌های افسردگی و علل این نشانه‌ها متمرکز می‌کند (Orvell et al, 2023). در واقع، نشخوار به عنوان تفکری تکرارشونده و مقاوم تعریف شده و پاسخی رایج به خلق منفی است (Layous et al, 2023). در چینی حالت‌هایی، فرد به تامل افراطی از احتمال حوادث منفی و مسئولیت خود در ایجاد یا پیش‌گیری از پیامدهای اتفاقات مرتبط با افکار زده و سعی می‌کند تا این افکار را کنترل کند (Moberly & Dickson, 2016). پژوهش‌ها نشان داده که نشخوار فکری عامل مهمی در بروز اختلالات روانی چون عواطف منفی، افسردگی، قدرت حل مسئله ضعیف، بی‌انگیزگی، بازداری رفتاری، عدم تمرکز، استرس و اضطراب اجتماعی در افراد است (Smith & Alloy, 2009).

از عوامل دیگری که می‌تواند بر اختلال اضطراب اجتماعی معلمان تأثیر داشته باشد، طرحواره‌های ذهنی ناسازگار اولیه است. نیازهای بنیادین نظیر دل‌بستگی ایمن، خودتنظیمی، بیان نیاز و هیجان‌ات سالم و خودانگیختگی به طور معمول از ارضا نشدن نیازهای اولیه، به ویژه نیازهای عاطفی دوران کودکی افراد حاصل می‌شود (Carlucci et al, 2018). طرحواره‌ها، باورهایی هستند که افراد در مورد خود، دیگران و محیط اطراف دارند. طرحواره‌های ذهنی ناسازگار نیز، الگوهای شناختی خود آسیب‌رسان اطلاق می‌شوند که از تجارب بد دوره کودکی و برآورده نشدن نیازهای اولیه کودک ایجاد می‌شوند (شولتز و شولتز، ۱۴۰۲). طرحواره ناسازگار اولیه، یک الگوی وسیع و تشکیل شده از خاطره‌ها، هیجان‌ات، شناخت‌ها و احساسات نسبت به خود و از روابط با دیگران است که در طول کودکی و نوجوانی رشد می‌کند (Orue et al, 2014). به طور کلی این طرحواره‌ها، باورهای فرد درباره خود او هستند که بر اساس آن‌ها خود را ضعیف، بی‌تاثیر و درمانده می‌داند و در پنج زمینه بریدگی و طرد، خودگردانی و عملکرد مختل، محدودیت‌های مختل، دیگر

¹ Social anxiety

² Interpersonal problems

³ Rumination

⁴ Schultz, D P., & Schultz, S E

جهت‌مندی و گوش به زنگی بیش از حد است که اثراتی اساسی بر زندگی افراد در حیطه‌های شغلی، تحصیلی، اجتماعی و... دارد (Vieira et al, 2023).

نتایج مطالعات متعدد حاکی از وجود اضطراب در بین معلمان مدارس نیاز ویژه در مقایسه با معلمان مدارس عادی است (پورعلی و خادمی، ۱۴۰۲؛ نیک‌آیین راوری، ۱۴۰۳). همچنین مطالعاتی تاثیر مستقیم و غیرمستقیم طرحواره‌های ناسازگار اولیه (ندری و همکاران، ۱۴۰۱؛ یارمحمدی واصل و همکاران، ۱۳۹۷؛ مجدآرا، ۱۳۹۶؛ Tariq et al, 2021) و نشخوار فکری (امیری هنزایی و نوری مقدم، ۱۴۰۱؛ اسماعیل‌پور و همکاران، ۱۴۰۰؛ عقیلی و جعفری، ۱۳۹۹؛ آقابالازاده و مطلبی، ۱۳۹۸؛ Hu et al, 2023) بر اضطراب اجتماعی در گروه‌های دانشجویان و دانش‌آموزان نشان داده است. به علاوه، طبق مبانی نظری، اضطراب اجتماعی در معلمان متأثر از متغیرهای روانشناختی متعددی است و مطالعه در زمینه آسیب‌شناسی و سبب‌شناسی آن بسیار حائز اهمیت است؛ معلمانی که از اختلالات اضطرابی رنج می‌برند زودتر ترک شغل کرده و کمتر در حوزه تدریس و آموزش پیشرفت می‌کنند. لذا، بررسی میزان اضطراب اجتماعی در معلمان بر اساس نشخوار فکری و طرحواره‌های ناسازگار اولیه موضوع قابل توجهی در گروه معلمان مدارس با نیاز ویژه است که مغفول مانده و نیازمند انجام پژوهش‌های علمی و تجربی است. چرا که، این متغیرها بیشتر در گروه‌های افراد دارای اختلالات مختلف روانی و دانشجویان انجام شده است؛ در حالی که اضطراب اجتماعی متغیری است که نیازمند مطالعات گسترده‌تر در گروه معلمان و به‌خصوص معلمان مدارس با نیاز ویژه است. حال با توجه به این که نشخوار فکری و طرحواره‌های ناسازگار اولیه به‌طور معناداری توانایی پیش‌بینی کردن اضطراب اجتماعی را دارند و به علاوه، اضطراب اجتماعی یکی از شایع‌ترین اختلالات اضطرابی است که پژوهش‌های زیادی به خود معطوف کرده است؛ هدف از این پژوهش پیش‌بینی میزان اضطراب اجتماعی در معلمان مدارس با نیاز ویژه بر اساس نشخوار فکری و طرحواره‌های ناسازگار اولیه است.

روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مشغول به تحصیل در مدارس با نیاز ویژه مقطع ابتدایی استان یزد و شهرستان‌های آن در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود (حدود ۳۲۰ نفر). با روش نمونه‌گیری در دسترس حجم نمونه بر اساس نظریه استیونس ۱۲۰ نفر به دست آمد. از دیدگاه استیونس با در نظر گرفتن ۱۵ مشاهده به ازای هر متغیر پیش‌بین در تحلیل رگرسیون چندگانه با روش معمولی کمترین مجذورات استاندارد، یک قاعده سر انگشتی خوب به حساب می‌آید (هومن، ۱۴۰۲). بر این اساس طبق تعداد متغیرهای پیش‌بین نشخوار فکری (۳ مؤلفه) و طرحواره‌های ناسازگار اولیه (۵ مؤلفه) ۱۲۰ نفر محاسبه شد. در مطالعه حاضر، ابزارهای پژوهش شامل مقیاس اضطراب اجتماعی، پرسشنامه نشخوار فکری و مقیاس کوتاه طرحواره‌های ذهنی ناسازگار یانگ بود که در زیر تشریح می‌شود.

مقیاس اضطراب اجتماعی: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۶ توسط جرابک برای سنجش اضطراب اجتماعی ساخته شده و دارای ۲۵ سوال ۵ گزینه‌ای با گزینه‌های تقریباً، همیشه، اغلب اوقات، گاهی اوقات، به ندرت، تقریباً هیچ‌وقت است. گزینه تقریباً همیشه نمره ۵ و گزینه تقریباً هیچ‌وقت نمره ۱ می‌گیرد. این پرسشنامه ۵ خرده‌مقیاس ترس از بیگانگان (سوالات ۳ و ۴ و ۵ و ۸ و ۱۲ و ۱۳ و ۱۵ و ۱۷)، ترس از ارزیابی توسط دیگران (سوالات ۱۶ و ۱۹ و ۲۱ و ۲۲)، ترس از صحبت کردن در جمع (سوالات ۱ و ۱۸ و ۲۳ و ۲۴)، ترس از انزوای اجتماعی (سوالات ۲ و ۷ و ۹ و ۲۰ و ۲۵) و ترس از آشکار شدن علایم اضطراب (سوالات ۶ و ۱۰ و ۱۱ و ۱۴) را شامل می‌شود (Jerabak, 1996). این پرسشنامه در ایران اجرا شده و روایی و پایایی آن مطلوب گزارش شده است. همچنین، با استفاده از روش تحلیل عاملی، ۵ عامل مذکور استخراج شده که این ۵ عامل ۴۷/۲۳ درصد واریانس کل تست را تبیین می‌کنند (صوابی نیری، کاظمی، ۱۴۰۱).

پرسشنامه نشخوار فکری: این پرسشنامه دارای ۲۲ سؤال بوده و بر اساس طیف چهارگزینه‌ای لیکرت تقریباً هرگز نمره ۱ تا همیشه نمره ۴ است و دامنه نمرات بین ۲۲ تا ۸۸ است که نمره بالاتر نشان‌دهنده نشخوار فکری بیشتر است (Nolen-Hoeksema and Morrow, 1991). این مقیاس سه خرده‌مقیاس بروز دادن (بازتاب)، سوالات ۷، ۱۱، ۱۲،

۲۰ و ۲۱؛ در فکر فرو رفتن: سوالات ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۵ و ۱۶ و افسردگی: سوالات ۱ تا ۴، ۶، ۸، ۹، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۲ را دارد. ضریب آلفای این مقیاس ۰/۹۰ و اعتبار باز آزمایی ۰/۶۷ گزارش شده است (Giorgio et al, 2010). روایی این مقیاس در ایران تایید و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمده است (ایلاتی زاده و همکاران، ۱۴۰۲).

فرم تجدید نظر شده طرحواره های ذهنی ناسازگار: پرسشنامه مذکور بر پایه مشاهدات تجربه شده توسط متخصصان بالینی ساخته شده و دارای دو فرم بلند و کوتاه است. فرم بلند این پرسشنامه خود گزارشی و دارای ۲۰۵ ماده و برای اندازه گیری شانزده طرحواره غیرانطباقی اولیه طراحی شده است. اما فرم کوتاه تر این پرسشنامه به دلیل داشتن ویژگی های نسخه اصلی و از سوی دیگر سهولت اجرا بیشتر مورد استقبال قرار گرفته است. این مقیاس شامل ۷۵ گویه در طیف لیکرت ۶ درجه ای (کاملاً غلط تا کاملاً درست) پاسخ داده می شود و ۵ حوزه بریدگی و طرد، خودگردانی و عملکرد مختل، محدودیت های مختل، دیگر جهت مندی و گوش به زنگی بیش از حد و بازداری (هر حوزه با ۱۵ سوال) را شامل می شود (Young, 1988). این پرسشنامه در ایران ترجمه و اعتباریابی شده و با مقیاس های پریشانی روانشناختی و اختلالات شخصیت همبستگی بالایی را نشان می دهد. همسانی درونی آن را برحسب آلفای کرونباخ در گروه مذکر ۰/۹۸ و در گروه مؤنث ۰/۹۷ گزارش شده است (لطفی و همکاران، ۱۳۹۵).

روش اجرای پژوهش حاضر آنلاین بود. مقیاس های پژوهش به صورت الکترونیکی طراحی در گروه های اجتماعی مجازی معلمان مدارس نیاز ویژه استان یزد ارسال شد. از جمله ملاحظات اخلاقی، عدم درج مشخصات افراد بود و افراد می توانستند هر زمان تمایل نداشتند به پرسشنامه پاسخ ندهند. تجزیه و تحلیل داده ها، شاخص های آمار توصیفی فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و آمار استنباطی ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان انجام شد.

یافته ها

در این بخش نتایج حاصل از گردآوری داده ها در سه بخش اطلاعات جمعیت شناختی، یافته های توصیفی متغیرها و یافته های مربوط به سوالات پژوهش ارائه شده است.

نتایج مندرج در جدول ۱ نشان می دهد ۸۴/۲ درصد (۱۰۱ نفر) از معلمان خانم و ۱۵/۸ درصد (۱۹ نفر) آقا هستند. ۱۰ درصد (۱۲ نفر) از معلمان دارای مدرک کاردانی، ۶۰/۸ درصد (۷۳ نفر) مدرک کارشناسی، ۲۹/۲ درصد (۳۵ نفر) مدرک کارشناسی ارشد دارند. ۱۲/۵ درصد (۱۵ نفر) دارای سابقه شغلی بین ۱ تا ۵ سال، ۳۴/۲ درصد (۴۱ نفر) دارای سابقه شغلی ۶ تا ۱۰ سال، ۲۴/۲ درصد (۲۹ نفر) دارای سابقه شغلی ۱۱ تا ۱۵ سال، ۸/۳ درصد (۱۰ نفر) دارای سابقه شغلی ۱۶ تا ۲۰ سال و ۲۰/۸ درصد (۲۵ نفر) دارای سابقه شغلی بیشتر از ۲۰ سال هستند. ۴۲/۵ درصد (۵۱ نفر) از معلمان رسمی، ۴۸/۳ درصد (۵۸ نفر) پیمانی و ۹/۹ درصد (۱۱ نفر) متفرقه حق التدریس و خرید خدمات هستند.

در جدول ۱ شاخص های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه) نمرات اضطراب اجتماعی، نشخوار فکری و طرحواره های ناسازگار اولیه معلمان ارائه می شود.

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

شاخص های توصیفی				متغیر
بیشینه	کمینه	انحراف معیار	میانگین	
۴۰	۲۲	۳/۹۶	۳۱/۵۵	ترس از بیگانگان
۲۰	۶	۲/۸۶	۱۷/۵۰	ترس از ارزیابی توسط دیگران
۲۰	۱۰	۲/۹۵	۱۷/۳۰	ترس از صحبت کردن در جمع
۲۵	۱۳	۳/۲۶	۲۱/۵۱	ترس از انزوای اجتماعی

۲۰	۷	۲/۷۳	۱۶/۰۸	ترس از آشکار شدن علائم اضطراب
۱۲۵	۷۳	۱۳/۴۱	۱۰۳/۹۷	اضطراب اجتماعی کل
۱۳	۶	۱/۶۵	۱۰/۳۳	بروز دادن
۱۵	۶	۲/۰۹	۱۱/۵۱	در فکر فرو رفتن
۲۸	۱۵	۲/۸۱	۲۰/۹۶	افسردگی
۵۵	۳۱	۴/۹۵	۴۲/۸۱	نشخوار فکری کل
۶۵	۴۰	۴/۹۴	۵۳/۱۸	بریدگی و طرد
۶۷	۳۵	۷/۱۶	۵۰/۶۳	خودگردانی و عملکرد مختل
۵۸	۲۸	۶/۹۹	۴۷/۰۰	محدودیت‌های مختل
۶۹	۲۳	۷/۲۲	۴۷/۸۹	دیگر جهت‌مندی
۷۶	۱۸	۹/۲۲	۴۸/۰۷	گوش به زنگی بیش از حد و بازداری
۳۰۳	۱۷۷	۲۶/۱۵	۲۴۶/۷۸	طرحواره‌های ناسازگار اولیه کل

پاسخ سوال اول پژوهش

۱- نشخوار فکری تا چه میزان قادر به پیش‌بینی اضطراب اجتماعی در معلمان مدارس نیاز ویژه استان یزد است؟ برای پاسخ به این سوال از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد؛ پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها با استفاده از کجی و کشیدگی نشان داد که میزان این آماره‌ها برای اضطراب اجتماعی و هر ۵ مؤلفه آن بین ۲ و ۲- است؛ لذا داده‌های مربوط به متغیر ملاک نرمال است. همچنین، بررسی مفروضه استقلال خطاها یا عدم خودهمبستگی با استفاده از آماره دوربین-واتسون ۲/۰۹۳ بود و چون کمتر از ۴ است، نشان‌دهنده عدم وجود خود همبستگی است. در جدول ۲ ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های نشخوار فکری با اضطراب اجتماعی ارائه شده است. بر اساس نتایج مندرج در این جدول رابطه مثبت و معنی‌دار بین اضطراب اجتماعی با نمره کل نشخوار فکری ($r=227$) و مؤلفه‌های بروز دادن ($r=316$) و افسردگی ($r=278$) وجود دارد. به این معنا که با افزایش میزان نشخوار فکری و مؤلفه‌های بروز دادن و افسردگی، میزان اضطراب اجتماعی نیز در معلمان مدارس نیاز ویژه افزایش می‌یابد و بالعکس.

جدول ۲. همبستگی نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی

متغیر	اضطراب اجتماعی
r	p
بروز دادن	۰/۳۱۶
در فکر فرو رفتن	۰/۰۸۵
افسردگی	۰/۲۷۸
نمره کل نشخوار فکری	۰/۲۲۷

میزان پیش‌بینی‌کنندگی متغیر اضطراب اجتماعی مدارس نیاز ویژه از طریق مؤلفه‌های نشخوار فکری ۱۲ درصد به دست آمد. در ادامه، نمره کل اضطراب اجتماعی به عنوان متغیر ملاک و مؤلفه‌های نشخوار فکری یعنی بروز دادن و افسردگی که در جدول ۲ همبستگی معناداری را با اضطراب اجتماعی داشتند، به عنوان متغیر پیش‌بین وارد مدل

تحلیل رگرسیون شدند. نتایج تحلیل واریانس اضطراب اجتماعی در جدول ۳ نشان می‌دهد که به طور کلی، مؤلفه‌های بروز دادن و افسردگی می‌توانند اضطراب اجتماعی مدارس نیاز ویژه را پیش‌بینی کنند ($p=0/000$).

جدول ۳. تحلیل واریانس پیش‌بینی اضطراب اجتماعی معلمان

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	p	مقدار R^2	مقدار R^2 تطبیق یافته
پیش‌بینی	۲۶۴۳/۷۸۱	۲	۱۳۲۱/۸۹۰				
باقی‌مانده	۱۸۷۷۲/۰۸	۱۱۷	۱۶۰/۴۴۵	۸/۲۳۹	۰/۰۰۰	۰/۱۲۳	۰/۱۰۸
کل	۲۱۴۱۵/۸۶۷	۱۱۹	---				

جدول ۴ ضرایب پیش‌بینی مؤلفه‌های بروز دادن و افسردگی برای پیش‌بینی اضطراب اجتماعی نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد تنها مؤلفه بروز دادن ($t=2/480$, $p=0/015$) قادر به پیش‌بینی اضطراب اجتماعی معلمان است.

جدول ۴. ضرایب رگرسیون نشخوار فکری

متغیرهای پیش‌بین	ضرایب رگرسیون b	خطای انحراف معیار	ضرایب استاندارد شده β	t	P
بروز دادن	-۱/۹۳۸	۰/۷۸۱	-۰/۲۳۹	-۲/۴۸۰	۰/۰۱۵
افسردگی	-۰/۸۲۱	۰/۴۶۰	-۰/۱۷۲	-۱/۷۸۵	۰/۰۷۷

پاسخ سوال دوم پژوهش

طرحواره‌های ناسازگار اولیه تا چه میزان قادر به پیش‌بینی اضطراب اجتماعی در معلمان مدارس نیاز ویژه استان یزد است؟ برای پاسخ به این سوال از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد؛ پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها با استفاده از کجی و کشیدگی نشان داد که میزان این آماره‌ها برای اضطراب اجتماعی و هر ۵ مؤلفه آن بین ۲ و -۲ است؛ لذا داده‌های مربوط به متغیر ملاک نرمال است. همچنین، بررسی مفروضه استقلال خطاها یا عدم خودهمبستگی با استفاده از آماره دوربین-واتسون $2/089$ بود و چون کمتر از ۴ است، نشان‌دهنده عدم وجود خودهمبستگی است. بنابراین مفروضه استقلال خطاها برای سوال دوم برقرار است. در جدول ۵ ضرایب همبستگی بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه با اضطراب اجتماعی ارائه شده است. بر اساس نتایج مندرج در این جدول از بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه، فقط طرحواره بریدگی و طرد رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح $0/05$ با نمره کل اضطراب اجتماعی دارد. به این معنا که با افزایش میزان طرحواره بریدگی و طرد، اضطراب اجتماعی نیز در معلمان مدارس نیاز ویژه افزایش می‌یابد و بالعکس.

جدول ۵. همبستگی طرحواره‌های ناسازگار اولیه و اضطراب اجتماعی

متغیر	r	p
بریدگی و طرد	۰/۲۰۹	۰/۰۲۲
خودگردانی و عملکرد مختل	۰/۰۲۱	۰/۸۲۲
محدودیت‌های مختل	۰/۰۲۶	۰/۷۷۹
دیگر جهت‌مندی	۰/۰۷۰	۰/۴۴۸

گوش به زنگی بیش از حد و بازداری	-۰/۰۱۸	۰/۸۴۹
نمره کل طرحواره‌ها	۰/۰۶۵	۰/۴۷۸

میزان پیش‌بینی‌کنندگی متغیر اضطراب اجتماعی از طریق طرحواره بریدگی و طرد حدود ۴ درصد به دست آمد. در ادامه، نمره کل اضطراب اجتماعی به عنوان متغیر ملاک و طرحواره بریدگی و طرد که در جدول ۶ همبستگی معناداری را با اضطراب اجتماعی داشت، به عنوان متغیر پیش‌بین وارد مدل تحلیل رگرسیون شد. نتایج تحلیل واریانس اضطراب اجتماعی معلمان در جدول ۸ نشان می‌دهد که طرحواره بریدگی و طرد می‌تواند میزان اضطراب اجتماعی معلمان را پیش‌بینی کند ($p=۰/۰۲۲$).

جدول ۶. تحلیل واریانس پیش‌بینی اضطراب اجتماعی معلمان

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	p	مقدار R^2	مقدار R^2 تطبیق‌یافته
پیش‌بینی	۹۳۷/۳۹۱	۱	۹۳۷/۳۹۱				
باقی‌مانده	۲۰۴۷۸/۴۷۵	۱۱۸	۱۷۳/۵۴۶	۵/۴۰۱	۰/۰۲۲	۰/۰۴۴	۰/۰۳۶
کل	۲۱۴۱۵/۸۶۷	۱۱۹	---				

در جدول ۷ ضریب پیش‌بینی نشان می‌دهد که فقط طرحواره بریدگی و طرد قادر به پیش‌بینی اضطراب اجتماعی معلمان مدارس با نیاز ویژه بوده است ($t=۲/۳۲۴$, $p=۰/۰۲۲$).

جدول ۷. ضرایب رگرسیون طرحواره بریدگی و طرد

متغیر پیش‌بین	ضرایب رگرسیون b	انحراف معیار	ضرایب استاندارد شده β	t	P
بریدگی و طرد	۰/۵۶۷	۰/۲۴۴	۰/۲۰۹	۲/۳۲۴	۰/۰۲۲

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه در زمینه آسیب‌شناسی و سبب‌شناسی اختلال اضطراب اجتماعی معلمان و به‌خصوص معلمان مدارس استثنایی بسیار حائز اهمیت است؛ چرا که شناخت، درمان و پیشگیری از این اختلال می‌تواند ما را در فهم و درمان اختلال‌هایی که همبودی بالایی با این اختلال دارند کمک کند (Polo et al, 2011). لذا مطالعه حاضر با هدف پیش‌بینی اضطراب اجتماعی بر اساس نشخوار فکری و طرحواره‌های ناسازگار اولیه در معلمان مدارس نیاز ویژه انجام شد. اولین یافته نشان داد رابطه مثبت و معنی‌داری بین اضطراب اجتماعی با نشخوار فکری وجود دارد و می‌توانست میزان اضطراب اجتماعی مدارس نیاز ویژه را پیش‌بینی کند. همسو با این یافته، نتایج مطالعات متعددی حاکی از رابطه نشخوار فکری با اضطراب اجتماعی در گروه‌های دانشجویان و نوجوانان بوده است (امیری هنزایی و همکاران، ۱۴۰۱؛ اسماعیل‌پور و همکاران، ۱۴۰۰؛ عقیلی و جعفری، ۱۳۹۹؛ آقابالازاده و مطلبی، ۱۳۹۸؛ Hu et al, 2023).

با توجه به نتایج حاصل از داده‌ها، نشخوار فکری در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی معلمان مدارس با نیاز ویژه نقش دارند؛ معلمان مبتلا به اضطراب اجتماعی درباره ارزیابی دیگران از عملکرد خود، نگران هستند و نشخوار فکری با محدود کردن منابع شناختی و تمرکز بر پیش‌بینی و مرور تجارب منفی، شرایطی را برای ارزیابی درونی فراهم می‌کند که اضطراب اجتماعی فرد را افزایش می‌دهد (امیری هنزایی و همکاران، ۱۴۰۱). از سوی دیگر، نشخوار فکری به عنوان

یک عامل خطر فراتشخیصی نه تنها برای افسردگی و اضطراب، بلکه برای مجموعه‌ای از اختلالات روانی دیگر نیز است (Lyubomirsky et al, 2015). مفهوم‌سازی‌های معاصر در نشخوار فکری بیان می‌کنند که مشکل در کنترل مواد منفی در حافظه کاری یک مکانیسم اولیه است که در پاسخ‌های نشخوارکننده به استرس و اضطراب است. همچنین، مطابق با مدل‌های شناختی نشخوار فکری، محققان مستند کرده‌اند نقص در کنترل مواد منفی در حافظه کاری با سطوح نشخوار مرتبط است (LeMoult, 2020). برای افرادی که نشخوار می‌کنند، یا حوادث استرس‌زای قبلی را در ذهن خود تکرار می‌کنند، اثرات فیزیولوژیکی عامل اضطراب ممکن است طولانی‌تر باشد، که این مسئله می‌تواند از طریق بهبودی فیزیولوژیکی کندتر اتفاق بیفتد (Laicher et al, 2022). طبق مدل‌های شناختی اختلال اضطراب اجتماعی، پردازش پیش‌بینی و پردازش پس از رویداد مکانیسم‌های اصلی در حفظ اختلال اضطراب اجتماعی هستند که منجر به مقابله ناکارآمد با موقعیت‌های اجتماعی از طریق خودارزیابی منفی و افزایش اضطراب اجتماعی می‌شود (Lidle & Schmitz, 2021). لذا، بر اساس فرایندهای شناختی، نشخوار شامل تداوم و تشدید عاطفه منفی بوده و بنابراین به راهبردهای تنظیم عاطفی ناهنجار مرتبط می‌شود. نشخوار پاسخی است که ممکن است به خاطر رویدادهای مختلفی که در زندگی فرد رخ می‌دهد یا هیجان‌های منفی مختلف نظیر خشم، افسردگی یا اضطراب، به وجود آید. در واقع، نشخوار فکری می‌تواند نوع خاصی از افکار خودکار در نظر گرفته شود که با عوامل استرس‌زای قبلی مرتبط است و به عنوان تفکری تکرارشونده و نیز پاسخی رایج به خلق منفی منجر به بروز علائم اضطراب در افراد می‌شود (Layous et al, 2023).

یافته دوم پژوهش، حاکی از آن بود که از بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه، فقط طرحواره بریدگی و طرد رابطه مثبت و معنی‌داری با اضطراب اجتماعی داشته و قادر به پیش‌بینی اضطراب اجتماعی معلمان مدارس با نیاز ویژه بود. همسو با این یافته، نتایج مطالعات متعدد حاکی از تاثیر مستقیم و غیرمستقیم طرحواره‌های ناسازگار اولیه بر اختلال اضطراب اجتماعی دانشجویان و دانش‌آموزان دبیرستانی بوده است (ندری و همکاران، ۱۴۰۱؛ یارمحمدی واصل و همکاران، ۱۳۹۷؛ مجدآرا و همکاران، ۱۳۹۶؛ Tariq et al, 2021).

طبق مبانی نظری، افرادی که تحول‌هایشان در حوزه بریدگی و طرد قرار دارد، نمی‌توانند دل‌بستگی‌های ایمن با دیگران برقرار کنند و باور دارند نیاز آن‌ها به ثبات امنیت محبت عشق و تعلق خاطر برآورده نخواهد شد. کسانی که طرحواره‌هایشان در این حوزه قرار دارد اغلب بیشترین آسیب را می‌بینند؛ بسیاری از آن‌ها کودکی تکان‌دهنده‌ای داشته، از برقراری روابط بین‌فردی نزدیک اجتناب کرده و در نتیجه این طرحواره، زمینه‌ساز بروز نشانگان اضطراب اجتماعی می‌شود (Gilbert, 2013). چنین، افرادی به منظور انطباق با طرحواره‌ها پاسخ‌های مقابله‌ای ناسازگار را به وجود می‌آورند تا مجبور نشوند هیجان‌های شدید را تجربه کنند؛ این کار منجر به تداوم طرحواره‌ها می‌شود و به این پاسخ‌ها سبک‌های مقابله‌ای ناسازگار گفته می‌شود. هر چند سبک‌های مقابله‌ای گاهی اوقات به افراد کمک می‌کنند تا از طرحواره اجتناب کند ولی در عمل باعث بهبود طرحواره نمی‌شود و برای افراد اضطراب‌آور است (خراسانی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸).

به علاوه، افرادی که در این حوزه قرار دارند، با رهاشدگی و بی‌ثباتی معتقدند روابطشان با افراد مهم زندگی ثابتی ندارد. آنان احساس می‌کنند افراد مهم زندگی‌شان در کنار آن‌ها نمی‌مانند؛ زیرا از نظر هیجانی غیر قابل پیش‌بینی هستند و موقتاً کنار آن‌ها حضور دارند و در آخر می‌میرند یا اینکه آن‌ها را به حال خود رها می‌کنند. همچنین، افراد با بی‌اعتمادی بدرفتاری انتظار دارند که دیگران به انسان‌ها ضربه بزنند بدرفتاری کنند، سرافکننده‌شان کنند دروغ بگویند و دغلكار و سودجو باشند. افراد با محرومیت هیجانی انتظار ندارند تمایل آن‌ها برای برقراری رابطه عاطفی با دیگران به‌طور کافی و کامل ارضا شود، محرومیت هیجانی از محبت یا فقدان عاطفه و توجه، محرومیت از همدلی یا درک نشدن و محرومیت از حمایت، راهنمایی نشدن از سوی دیگران است که باعث اضطراب می‌شود. کسانی که طرحواره نقص و شرم را دارند احساس می‌کنند افرادی حقیر و بی‌ارزش هستند اگر خود را در معرض نگاه دیگران قرار دهند بدون شک طرد می‌شوند. این طرحواره معمولاً با احساس شرم نسبت به نقایص ادراک‌شده همراه است. این کمبودها ممکن است، شخصی (مثل خودخواهی، پرخاشگری یا تمایلات جنسی غیر قابل قبول) باشد و یا عمومی (مثل ظاهر غیرجذاب، نابرازندگی اجتماعی) باشد و در نهایت، افراد دارای انزوای اجتماعی بیگانگی بر این باورند که با دیگران تفاوت دارند و وصله ناجور اجتماع هستند. در واقع این طرحواره حس متفاوت بودن فرد یا عدم تناسب با اجتماع را در

بر می‌گیرد، این افراد احساس می‌کنند به هیچ گروه یا جامعه‌ای تعلق ندارند، لذا با قرارگیری در جمع، مضطرب می‌شوند (Gilbert, 2013).

در مجموع، می‌توان گفت که نشخوارگری از محتمل‌ترین مکانیسم‌هایی است که رابطه بین پاسخ‌دهی منفی و نگرش‌های ناکارآمد را تبیین کرده و این روند به تدریج منجر به اختلال اضطراب اجتماعی می‌شود (Spasojevic & Alloy, 2001). زمانی که فرد با موقعیت‌هایی تنش‌زا مواجه می‌شود، فرد در مورد هر علامتی از طرد و یا شکست، احتمال آن را در ذهن خود مرور کرده و بیشتر به ابعاد منفی آن رویداد توجه می‌کند که این امر نیز، شرایط نشخوار فکری بیشتری را در فرد ایجاد کرده و باعث می‌شود فرد اضطراب اجتماعی بیشتری تجربه کند (مجدآرا، ۱۳۹۷). در تبیین این یافته در خصوص شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر باید گفت نشخواری ذهنی بالا در معلمان شاغل در مدارس با نیاز ویژه باعث می‌شود که آنان در مورد وقایع منفی رخ داده در محل کار، بیشتر به واکاوی ذهنی بپردازند و در ذهن خود این روی داده‌های منفی را تکرار کنند که این روند به تدریج باعث می‌شود آن‌ها دچار خودکم‌بینی و عزت نفس پایین شوند، از حضور در اجتماع دچار مشکل، و اضطراب اجتماعی در آن‌ها به تدریج افزایش یابد. از سوی دیگر، ویژگی‌های شخصیتی از جمله طرحواره‌های ناسازگار اولیه، می‌توانند در شکل‌گیری ترس و اضطراب اجتماعی نقش داشته باشند که در این مطالعه، حوزه بریدگی و طرد با اضطراب اجتماعی ارتباط داشت. در همین راستا، نشخوار فکری هم به صورت مستقیم و هم از طریق ارتباط طرحواره‌های ناسازگار اولیه به صورت غیرمستقیم بر سطح اضطراب اجتماعی نقش داشته است (مجدآرا، ۱۳۹۷).

یافته‌های این مطالعه شواهدی را برای روانشناسان و مشاوران آموزش و پرورش ارائه می‌دهد تا طرحواره‌های ناسازگار اولیه و نشخوار فکری را در پیشگیری، مداخله و مدیریت اختلال اضطراب اجتماعی معلمان در مدارس با نیاز ویژه، مورد هدف قرار دهند. مهم‌ترین محدودیت این پژوهش، عدم دسترسی به نمونه آماری بود که باعث شد تا تکمیل ابزارهای پژوهش به صورت آنلاین انجام شود و به همین دلیل، امکان کنترل متغیرهای مزاحم وجود نداشت. به علاوه، این مطالعه بر روی معلمان مدارس نیاز ویژه استان یزد انجام شده و قابل تعمیم به معلمان مدارس عادی و سایر استان‌ها نیست. انجام مطالعه‌ای مشابه بر روی معلمان عادی و مقایسه با معلمان مدارس نیاز ویژه با حجم نمونه بالاتر و همچنین پژوهشی در راستای مطالعات تحلیل مسیر برای بررسی اثرات غیرمستقیم متغیرها پیشنهاد می‌شود.

مشارکت نویسندگان

مقاله ارسالی حاصل از استخراج پایان‌نامه خانم سمانه السادات متولی زاده بافقی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد بافق است که تحت راهنمایی خانم دکتر حمیده پاک‌مهر انجام شده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی معلمان مدارس ابتدایی با نیاز ویژه استان یزد که در انجام مطالعه مشارکت کرده‌اند قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافی توسط نویسندگان وجود ندارد».

COPYRIGHTS



©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

منابع

- اسماعیل‌پور، خلیل؛ پاک، راضیه؛ جوربنیان، افسانه (۱۴۰۰). بررسی رابطه کانون توجه متمرکز بر خود و نشانه‌های اختلال اضطراب اجتماعی با واسطه نشخوار فکری. *فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی*، ۱۰ (۱۴)، ۱۰-۱.
- آقابالازاده، لیلا؛ مطلبی، مهرداد (۱۳۹۸). بررسی نقش نشخوارگری ذهنی و کمال‌گرایی در تبیین اختلال اضطراب اجتماعی دانشجویان دانشگاه آزاد ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸. *مجله پرستاری و مامایی*، ۱۷ (۱)، ۱۱-۲۰.

- امیری هنزائی، زهره؛ نوری مقدم، ثنا (۱۴۰۱). *اضطراب اجتماعی در دانشجویان: نقش سبک‌های خودگویی و نشخوار فکری*، اولین کنگره ملی مطالعات علوم اعصاب و روان‌شناسی، اردبیل.
- ایلاتی زاده، فاطمه؛ شاکری نیا، ایرج؛ حسین خانزاده، عباسعلی (۱۴۰۲). مقایسه نشخوار فکری و اضطراب در مادران دانش‌آموزان با و بدون نیازهای ویژه در دوران همه‌گیری کووید-۱۹. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱ (۱۷۳)، ۲۴-۳۴.
- پورعلی، پریناز؛ خادمی آستانه، زهرا (۱۴۰۲). بررسی و مقایسه میزان استرس و اضطراب بین معلمان مدارس استثنایی و عادی، چهارمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و فرهنگی، همدان.
- حاجی‌لو، حوریه؛ اسکندری، فاطمه؛ زارع‌زادگان، مسعود (۱۴۰۱). اختلال اضطراب اجتماعی. *مجله برند آفرین*، ۳ (۳۲)، ۱-۸.
- خراسانی زاده، عاطفه؛ پور شریفی، حمید؛ رنجبری پور، طاهره؛ باقری، فریبرز؛ پویامنش، جعفر (۱۳۹۸). الگوی ساختاری رابطه بین الگوهای ارتباط والد-فرزند و طرحواره‌های ناسازگار اولیه با میانجی‌گری سبک‌های دلبستگی. *روان‌شناسی کاربردی*، ۱۳ (۱)، ۵۵-۷۶.
- شولتز، دوان پی؛ و شولتز، سیدنی ال (۱۴۰۲). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه یحیی سیدمحمدی. ویرایش. صوابی نیری، وحید؛ کاظمی، رضا (۱۴۰۱). مقایسه مکانیزم‌های دفاعی، اختلال در تنظیم هیجان و عدم تحمل بالتکلیفی در دانشجویان با علائم وسواس احتکار و اضطراب اجتماعی. *فصلنامه مشاوره مدرسه*، ۲ (۱)، ۱-۱۹.
- عقیلی، سید مجتبی؛ جعفری، مهرنوش (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین نشخوار فکری و خودتنظیمی منفی با اختلال اضطراب اجتماعی و هراس خاص در نوجوانان دختر. *توانمندسازی زنان و جامعه پایدار*، ۱ (۳)، ۱۶-۲۹.
- فلامرزی، نگار؛ سیف، دیبا (۱۳۹۹). پیش‌بینی اضطراب اجتماعی بر مبنای حمایت اجتماعی و خودکارآمدی اجتماعی در نوجوانان معلول جسمی- حرکتی. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۰ (۳۷)، ۹۱-۱۱۲.
- کشاوری افشار، حسین؛ صفاری فرد، راضیه؛ نوایی، گلاره (۱۴۰۱). راهبرد درمان راه‌حل‌مدار بر اضطراب اجتماعی نوجوانان. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۱ (۱)، ۸۰-۹۱.
- لطفی، راضیه (۱۳۹۵). مقایسه طرحواره‌های ناسازگار اولیه با اختلالات شخصیت افراد سالم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- مجدآرا، الهه (۱۳۹۶). نقش میانجی نشخوار فکری در رابطه بین اضطراب اجتماعی و افسردگی با طرحواره‌های ناسازگار اولیه. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۴۷، ۲۰۳-۱۸۱.
- مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز؛ آتش‌افروز، عسکر؛ شهنی بیلاق، منیجه؛ رضایی، شبنم (۱۳۹۲). مقایسه سلامت عمومی، استرس شغلی و فرسودگی شغلی معلمان مدارس استثنایی و عادی. *روان‌شناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)*، ۲۰ (۹)، ۵۳-۶۴.
- مولوی نجومی، مرضیه؛ صادقی عابدینی، مرتضی؛ رضوان طلب، رضا (۱۳۸۱). بررسی شیوع اضطراب در معلمان مقطع دبیرستان شهر تهران. *مجله پایش*، ۱ (۳)، ۵-۱۷.
- ندری، مجتبی؛ صادقی، مسعود؛ و رضایی، فاطمه (۱۴۰۱). ارائه مدل علی اختلال اضطراب اجتماعی بر اساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه و تروماهای کودکی با نقش واسطه‌ای راهبرد مقابله هیجان‌مدار. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۱۲ (۲)، ۴۹-۷۲.
- نیک‌آیین راوری، روح‌الله (۱۴۰۳). بررسی افسردگی و اضطراب در بین معلمان مدارس استثنایی. *فصلنامه تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش*، ۱ (۱۶)، ۴۷-۶۰.
- هومن، حیدرعلی (۱۴۰۲). *استنباط آماری در پژوهش رفتاری*. سمت.
- یارمحمدی واصل، مسیب؛ قنادی، فاطمه؛ نادری پور، حسین؛ فرامرزی، علی (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین اضطراب اجتماعی با طرحواره‌های ناسازگار اولیه و سبک‌های مقابله‌ای، اولین همایش ملی دانشجو، جوانان و آسیب‌های اجتماعی (ایمن‌سازی و مقابله)، مشهد.

References

- Aghili, S M., & Jaafari, M. (2019). Examining the relationship between rumination and negative self-regulation with social anxiety disorder and specific phobia in adolescent girls. *Women Empowerment & Sustainable Society*, 1 (3), 16-29.[In Persian.]
- Amiri-Hanzaee, Z., & Noorimoghaddam, S. (2021). *Social anxiety in students: the role of self-talk and rumination styles*, the first national congress of neuroscience and psychology studies, Ardabil. [In Persian].
- Carlucci, L, D'Ambrosio, I., Innamorati, M., Saggino, A., & Balsamo, M. (2018). Co-rumination, anxiety, and maladaptive cognitive schemas: when friendship can hurt. *Psychol Res Behav Manag*, 11 (11),133-144. doi: 10.2147/PRBM.S144907.
- EyalatiZadeh, F., Shakrinia, I., & Hossein Khanzadeh, AA. (2022). Comparison of rumination and anxiety in mothers of students with and without special needs during the covid-19 pandemic. *Exceptional education and training*, 1 (173), 24-34.[In Persian].
- Falamarzi, N., & Seif, D. (2019). Prediction of social anxiety based on social support and social self-efficacy in physically-motor disabled teenagers. *Psychology of Exceptional Individuals*, 10(37), 91-112. [In Persian].
- Gilbert, F. (2013). The association between early maladaptive schema and PD traits in an offender population. *Psychology, Crime & Law*, 19(10), 933–946. doi:10.1080/1068316X.2013.770852.
- Giorgio, J. M., Sanflippo, J., Kleiman, E., Reilly, D., Bender, R. E., Wagner, C. A., Liu, R. T., & Alloy, L. B. (2010). An experiential avoidance conceptualization of depressive rumination: three tests of the model. *Behavior research and therapy*, 48(10), 1021–1031. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.07.004>.
- Hajiloo, H., Eskandari, F., & Zarezadegan, M. (2021). Social anxiety disorder. *Afarinesh Magazine*, 3 (32), 1-8. [In Persian].
- Hooman, H A. (2022). *Statistical inference in behavioral research*. Samt. [In Persian].
- Hu, B., Mao, Y., & Kim, K. (2023). How social anxiety leads to problematic use of conversational AI: The roles of loneliness, rumination, and mind perception. *Computers in Human Behavior*, 145, 21-42. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107760>.
- Keshavarz-Afshar, H., Safari Fard, R., & Navaei, G. (1401). A solution-oriented treatment strategy for adolescent social anxiety. *School and Educational Psychology*, 11(1), 80-91.
- Khorasanizadeh, A., Pour Sharifi, H., Ranjbaripour, T., Bagheri, F., & Poyamanesh, J. (2018). The structural model of the relationship between parent-child communication patterns and primary maladaptive schemas with the mediation of attachment styles. *Applied Psychology*, 13 (1), 55-76.[In Persian].
- Kilford, E., Foulkes, L., & Blakemore, S. (2023). Associations between age, social reward processing and social anxiety symptoms. *Current Psychology*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04551-y>.
- Laicher, H., Int-Veen, I., & Torcka, F. (2023). Trait rumination and social anxiety separately influence stress-induced rumination and hemodynamic responses. *Sci Rep*, 12(1), 55-12. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-08579-1>.
- Layous, K., Kumar, S. A., Arendtson, M., & Najera, A. (2023). The effects of rumination, distraction, and gratitude on positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(5), 1053–1078. <https://doi.org/10.1037/pspp0000440>.

- LeMoult, J. (2020). From stress to depression: bringing together cognitive and biological science. *Curr Direct Psychol Sci*, 29, 592–598. <https://doi.org/10.1177/0963721420964039>.
- Lidle, L.R., & Schmitz, J. (2021). Rumination in Children with Social Anxiety Disorder: Effects of Cognitive Distraction and Relation to Social Stress Processing. *Res Child Adolesc Psychopathol*, 49, 1447–1459. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00837-6>.
- Lotfi, R. (2015). *Comparison of primary maladaptive schemas with personality disorders of healthy individuals*, master's thesis of Alzahra University. [In Persian].
- Lyubomirsky, S., Layous, K., Chancellor, J., & Nelson, SK. (2015). Thinking about rumination: the scholarly contributions and intellectual legacy of Susan Nolen-Hoeksema. *Annu Rev Clin Psychol*, 11, 1-22. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112733>.
- Majdara, E. (2016). The mediating role of rumination in the relationship between social anxiety and depression with early maladaptive schemas. *New Psychological Research Quarterly*, 47, 181-203. [In Persian].
- Mehrabizadeh-Honarmand, M., AtashAfrooz, A., Shahni Yeilagh, M., & Rezaei, Sh. (2012). Comparison of general health, job stress and job burnout of exceptional and normal school teachers. *Clinical Psychology and Personality (Science of Behavior)*, 20(9), 53-64. [In Persian].
- Mitolo, M., D'Adda, F., Evangelisti, S., Pellegrini, L., Gramegna, L. L., Bianchini, C., Talozzi, L., Manners, D. N., Testa, C., Berardi, D., Lodi, R., Menchetti, M., & Tonon, C. (2024). Emotion dysregulation, impulsivity and anger rumination in borderline personality disorder: the role of amygdala and insula. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 274(1), 109–116. <https://doi.org/10.1007/s00406-023-01597-8>.
- Molavi-Nojoomi, M., Sadeghi Abedini, M., & Reza R. (2002). Examining the prevalence of anxiety among high school teachers in Tehran. *Journal of Monitoring*, 1 (3), 5-17. [In Persian].
- Nederi, M., Sadeghi, M., & Rezaei, F. (2021). Presenting a causal model of social anxiety disorder based on early maladaptive schemas and childhood traumas with the mediating role of emotion-oriented coping strategy. *Cognitive and Behavioral Science Research*, 12 (2), 49-72. [In Persian].
- NikAeen-Ravari, R. (2024). *Investigating depression and anxiety among exceptional school teachers*, International Conference on Psychology, Educational Sciences, Tehran. [In Persian].
- Orvell, A., Bruehlman-Senecal, E., Vickers, B., Kross, E., & Ayduk, Ö. (2023). From the laboratory to daily life: Preliminary evidence that self-distancing training buffers vulnerable individuals against daily rumination and depression over time. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 10(2), 164–180. <https://doi.org/10.1037/cns0000323>.
- Platte, S., Wiesmann, U., Tedeschi, R. G., Taku, K., & Kehl, D. (2023). A short form of the posttraumatic growth and posttraumatic depreciation inventory - expanded (PTGDI-X-SF) among German adults. *Psychological trauma: theory, research, practice and policy*, 15(5), 838–845. <https://doi.org/10.1037/tra0001378>.
- Polo, A. J., Alegría, M., Chen, C. N., & Blanco, C. (2011). The prevalence and comorbidity of social anxiety disorder among United States Latinos: a retrospective analysis of data from 2 national surveys. *The Journal of clinical psychiatry*, 72(8), 1096–1105. <https://doi.org/10.4088/JCP.08m04436>.

- PoorAli, P., & Khademi, Z. (2022). *Investigating and comparing the level of stress and anxiety between exceptional and normal school teachers, the 4th international conference of psychology, educational sciences, social and cultural studies, Hamadan.* [In Persian].
- SavabiNayeri, V., & Kazemi, R. (2021). Comparison of defense mechanisms, emotion regulation disorder and uncertainty intolerance in students with symptoms of hoarding and social anxiety. *School Counseling Quarterly*, 2(1), 1-19.[In Persian].
- Scaini, S., Palmieri, S., Caselli, G., & Nobile, M. (2021). Rumination thinking in childhood and adolescence: a brief review of candidate genes. *Journal of affective disorders*, 280, 197–202. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.008>.
- Schultz, D P., & Schultz, S E. (2022). *Personality theories*. Translated by Yahya Seyed Mohammadi. Virayesh. [In Persian].
- SmaeelPour, Kh., Pak, R., & Ghorbanian, A. (2020). Investigating the relationship between self-focused attention and symptoms of social anxiety disorder through rumination. *New Ideas of Psychology Quarterly*, 10 (14), 1-10.[In Persian] .
- Smith, J. M., & Alloy, L. B. (2009). A roadmap to rumination: a review of the definition, assessment, and conceptualization of this multifaceted construct. *Clinical psychology review*, 29(2), 116–128. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.10.003>.
- Spasojević, J., & Alloy, L. B. (2001). Rumination as a common mechanism relating depressive risk factors to depression. *Emotion*, 1(1), 25–37. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.1.25>.
- Strand, E. R., Nordahl, H., Hjemdal, O., & Nordahl, H. M. (2023). Metacognitive beliefs predict interpersonal problems in patients with social anxiety disorder. *Scandinavian journal of psychology*, 64(6), 819–824. <https://doi.org/10.1111/sjop.12943>.
- Tariq, A., Quayle, E., Lawrie, S. M., Reid, C., & Chan, S. W. Y. (2021). Relationship between Early Maladaptive Schemas and Anxiety in Adolescence and Young Adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 295, 1462–1473. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.09.031>.
- Vieira, C., Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2023). Early maladaptive schemas and behavioural addictions: A systematic literature review. *Clinical psychology review*, 105, 102340. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102340>.
- Wisco, B. E., Vrshek-Schallhorn, S., May, C. L., Campbell, A. A., Nomamiukor, F. O., & Pugach, C. P. (2023). Effects of trauma-focused rumination among trauma-exposed individuals with and without posttraumatic stress disorder: An experiment. *Journal of traumatic stress*, 36(2), 285–298. <https://doi.org/10.1002/jts.22905>.
- Wolitzky-Taylor, K., & LeBeau, R. (2023). Recent advances in the understanding and psychological treatment of social anxiety disorder. *Faculty reviews*, 12, 8. <https://doi.org/10.12703/r/12-8>.
- Yarmohammadi-Vaseli, M., Qanadi, F., Naderipour, H., & Faramarzi, A. (2016). *Investigating the relationship between social anxiety with primary maladaptive schemas and coping styles, the first national conference of students, youth and social harms (immunization and coping)*, Mashhad.[In Persian].

ORIGINAL RESEARCH PAPER

Determination the Effectiveness of Group Training of Self-regulation Learning Strategies and Critical Thinking on School Well-being of Female Students

B. Mohammadi¹, A.Ghazanfare*², T. Sharifi³

¹. PhD student in Educational Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

². Associate Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

³. Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Shahrekord Islamic Azad University, Iran

ABSTRACT

Keywords:

Group education;
School well-being;
Critical thinking;
Students;
Self-regulated learning;
Strategies.

1. Corresponding author:
✉ aghazan5@yahoo.com

Background and objectives: The present study was conducted with the aim of determining the effectiveness of group training of self-regulation learning strategies and critical thinking on school well-being of second-grade (fourth, fifth, and sixth) female students in Bagh Bahadran. **Method:** The method of conducting this research was semi-experimental with a pre-test and post-test design with a control group and a two-month follow-up period, and 60 students 4th, 5th and 6th grades in Bagh Bahadran city was selected based on the available sampling method and according to the entry criteria, randomly selected in Three groups (20 people in each group) were assigned. Kaplan and Mahler's school well-being scale (1999) was used to measure the dependent variable. Khanjani et al.'s self-regulation learning strategies training (2005) and Fisher's critical thinking training (2005) were used for 8 sessions of 90 minutes. Data were analyzed through repeated analysis of variance with mixed design and Ben Feroni's post hoc test. **Findings:** The results showed that the scores of the components of school well-being (interest in school and perceived academic self-efficacy) in the post-test and follow-up stage in the critical thinking training group and the self-regulated learning strategies training group increased and destructive behavior decreased. **Conclusion:** training self-regulation learning strategies and critical thinking in schools by teachers and counselors can be used to improve or increase student's school well-being

ISSN (Online):

DOI: 10.48310/reek.2024.16614.1327


Received: 2024/06/30

Reviewed: 2024/07/18

Accepted: 2024/07/25

PP: 126-138

Citation (APA): Mohammadi, B. Ghazanfare, A. Sharifi, T. (2024). Determination the effectiveness of group training of self-regulation learning strategies and critical thinking on school well-being of female students. *The journal of research in elementary education*, 6(11), 126-138.

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.16614.1327>



تعیین اثربخشی آموزش گروهی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تفکر انتقادی بر بهزیستی دانش آموزان دختر

مقاله پژوهشی

بتول محمدی^۱، احمد غضنفری^{۲*}، طیبه شریفی^۳

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

۳. استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی شهرکرد، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش گروهی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تفکر انتقادی بر بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی (چهارم، پنجم و ششم) شهر باغباداران انجام شد. **روش:** روش انجام این پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون، پیگیری همراه با گروه گواه با پیگیری دو ماهه بود و ۶۰ دانش‌آموز از پایه‌های چهارم، پنجم و ششم شهر باغباداران بر اساس روش نمونه‌گیری در دسترس و با توجه به ملاک‌های ورود، انتخاب و به‌صورت تصادفی در سه گروه (هر گروه ۲۰ نفر) گمارده شدند. از مقیاس بهزیستی مدرسه کاپلان و ماهلر (۱۹۹۹)، برای سنجش متغیر وابسته استفاده شد. آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی خانجانی و همکاران (۱۳۹۳) و آموزش تفکر انتقادی فیشر (۲۰۰۵) هر یک به تعداد ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای استفاده شد. داده‌ها از طریق تحلیل واریانس مکرر با طرح آمیخته و آزمون تعقیبی بن فرونی تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که نمرات مؤلفه‌های بهزیستی مدرسه (علاقه‌مندی به مدرسه و خودکارآمدی ادراک‌شده تحصیلی) در مرحله پس‌آزمون و پیگیری در گروه آموزش تفکر انتقادی و گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی افزایش پیدا کرده و رفتار مخرب کاهش پیدا کرده است. **نتیجه‌گیری:** از آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تفکر انتقادی در مدارس توسط معلمان و مشاوران برای بهبود یا افزایش بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان می‌توان استفاده کرد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به‌صورت آنلاین استفاده کنید.

DOI:

10.48310/reek.2024.16614.1327

واژه‌های کلیدی:

آموزش گروهی؛

بهزیستی مدرسه؛

تفکر انتقادی؛

دانش‌آموزان؛

راهبردهای یادگیری؛ خودتنظیمی.

۱. نویسنده مسئول

aghasan5@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۱۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۴

شماره صفحات: ۱۳۸-۱۲۶

مقدمه

نهاد آموزش و پرورش در هر کشوری نقش مهم و اساسی در تربیت شهروندان آن جامعه دارد و تعلیم و تربیت از طریق نهادهای رسمی، یکی از مهم‌ترین و هدفمندترین بخش تربیت آدمی است (قلتاش، طاهری، ۱۳۹۳). رسالت آموزش و پرورش، تربیت افراد کارآمد، برای امروز و فردای جامعه است. افرادی که هر کدام در گوشه‌ای مشغول خدمت هستند و وظیفه خود را به بالاترین کیفیت انجام می‌دهند (خورشیدی، ۱۳۹۲). در هر نظام آموزشی، یادگیری از اهمیت بسزایی برخوردار است و یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش هر کشوری است. لازم است برای بهبود یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان، به عوامل موثر در آن توجه خاصی مبذول شود (حسینی زنگباری، لیوارجانی، ۱۳۹۶). زندگی تحصیلی از مهم‌ترین و سرنوشت‌سازترین دوره‌های زندگی هر فرد است که بر سلامت روان و یادگیری ثمربخش او در آینده تاثیرگذار است. در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره از جمله عملکرد تحصیلی پایین، کمبود انگیزش تحصیلی، عاطفه منفی به درس و یادگیری آموزشی، عاطفه منفی به مدرسه، تعاملات منفی با همکلاسی‌ها و معلمان، خودپنداره منفی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی ضعیف، تنیدگی و تنش‌های روانی و ... مواجه می‌شوند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌های روانی موفق عمل کرده و از این موانع عبور می‌کنند، اما گروهی دیگر در این زمینه ناموفق عمل کرده و دچار تنش‌های روانی می‌شوند (احمدی، خلعتبری، ۱۳۹۸).

امروزه بهزیستی مدرسه، به عنوان عاملی مهم در پدیدایی تجارب مثبت در مدرسه و نیز تحول روانی دانش‌آموزان مورد توجه بسیاری از محققان علوم تربیتی و روان‌شناسان پرورشی قرار گرفته است (جهانبازی، ۱۳۹۸). آگاهی و درک دانش‌آموزان از فضا و جو مدرسه، ساختار مدرسه و ارتباط دانش‌آموزان با معلمان و همچنین علاقه و میل به مدرسه را در تعریف بهزیستی مدرسه به کار برده‌اند (Hafritcher, Hyronen & Kyoru, 2022). بهزیستی مدرسه، از دیدگاه کاپلان و ماهر^۱ (1999) دارای سه مؤلفه علاقه‌مندی به مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی ادراک‌شده و فقدان رفتارهای مخرب است. علاقه‌مندی به مدرسه، شامل تجربیات عاطفی مثبت و منفی نسبت به مدرسه و فعالیت‌های مرتبط با آن است، به طوری که برخی از دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و فعالیت‌های آن، احساس شادی و نشاط می‌کنند و برخی دیگر احساس خستگی، ناکامی و عصبانیت را تجربه می‌کنند. خودکارآمدی تحصیلی ادراک‌شده، به ادراک دانش‌آموز نسبت به توانایی و شایستگی‌های خود در تسلط‌یابی بر فعالیت‌های آموزشی اشاره دارد. دانش‌آموز دارای احساس خودکارآمدی تحصیلی، مطمئن است که می‌تواند سخت‌ترین وظایف و تکالیف آموزشی را با تلاش و کنجکاوی یاد بگیرد و بر آن‌ها تسلط یابد. مؤلفه سوم بهزیستی مدرسه؛ یعنی فقدان رفتار مخرب، تصورات دانش‌آموز نسبت به خود، به‌عنوان یک فرد با رفتارهای سازگار را شامل می‌شود. این مؤلفه از ارزیابی فرد در هماهنگی رفتار با هنجارها و مقررات مدرسه حاصل می‌شود. رفتارهای انحرافی که هنجارها را نقض می‌کنند، سهم عمده‌ای در کاهش عملکرد و افزایش هزینه‌ها و در نتیجه کاهش بهزیستی دارند (Wei and Steven, 2013).

فعالیت یادگیری در مدرسه، دانش‌آموز را در کانون توجه قرار داده و اساساً به وضعیت استعداد و شایستگی‌ها و اجرای تصمیم‌های او برای موفقیت در این فرایند مربوط می‌شود. یکی از انواع یادگیری، یادگیری خودتنظیمی است. نظریه یادگیری خودتنظیمی را پرینچ و دگروت (Pintrich & de Groot, 2004) مطرح کردند. یادگیری خودتنظیمی، به راه‌های نسبتاً ویژه‌ای که یادگیرنده از طریق آن‌ها، کنترل یادگیری خود را در دست می‌گیرد، اشاره دارد. یادگیری خودتنظیمی فرایندی گرایش‌گرایانه است که به یادگیرنده کمک می‌کند مهارت‌های آکادمیک از جمله، تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی، راهبردها و کنترل اثربخش را کسب کند (Zhang & Sekou, 2018). روان‌شناسان تربیتی تلاش می‌کنند تا مهارت دانش‌آموزان را در کنار آمدن با مسائل یادگیری تقویت کنند و خودکنترلی آن‌ها را افزایش دهند و خودانعکاسی سازنده را مورد تشویق قرار دهند (Kono et al, 2021). بررسی‌ها نشان می‌دهند که یادگیرندگان موفق کسانی هستند که از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند. اصل اساسی یادگیری خودتنظیمی، این است که دانش‌آموزان هنگامی که خود مسئول یادگیری‌شان هستند به‌طور موثرتری یاد می‌گیرند. پینتریچ^۲ (2004) راهبردهای شناختی را شامل: راهبردهای تکرار و مرور ذهنی، بسط و گسترش و سازماندهی

¹ Kaplan and Maher

² Pintrich

می‌داند (Barbara & Alessandra, 2017). یادگیرندگان خودتنظیم در دانش‌فراشناختی نیز مهارت داشته و می‌دانند چگونه فرایندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت اهداف فردی سوق دهند. همچنین آن‌ها در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی می‌کنند (نوحی و همکاران، ۱۳۹۷).

هر نظام تربیتی، اهدافی را پیش روی خود تصور می‌کند و برنامه‌های خویش را برای تحقق آن‌ها طراحی می‌کند. یکی از اهدافی که در همه نظام‌های تربیتی از اولویت بالایی برخوردار است، تربیت انسان‌های متفکر است که قادر به رویارویی با موقعیت‌های منحصر به فرد زندگی خویش و کشف و صورت‌بندی راه‌حل‌های یکتای معطوف به آن‌ها باشند (ضرغامی و همکاران، ۱۳۹۷).

باتلر و همکارانش (Butler et al, 2016) معتقدند امروزه نقش تفکر انتقادی در حوزه تعلیم و تربیت مورد توجه گسترده فیلسوفان آموزش و پرورش قرار گرفته است. وجود تفکر انتقادی در دانش‌آموزان باعث می‌شود تا آن‌ها از پذیرش خطر بیان عقاید و باورها، نشان دادن توانایی‌ها و هیجانات خود اجتناب ورزند. از این‌رو، با وجود حس تهدیدشدگی از سوی تفکرات بی‌اساس و بی‌منطق دیگران، فرصت پذیرش و ابراز هیجانات مختلف را در خود افزایش دهند (Zimmerman, 2017). در این میان آموزش گروهی تفکر انتقادی یکی از توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان، در به چالش کشیدن مسائل و داشتن تفکر واضح و منطقی و درک منطقی ارتباط بین ایده‌ها است. به رغم اینکه فعالیت‌های مدارس به کودکان و نوجوانان اختصاص دارد، شواهد نشان می‌دهد که برنامه‌های آموزشی فعلی نتوانسته‌اند اندیشیدن و پرسیدن و درست انتقاد کردن را در دانش‌آموزان ارتقا دهند (Hofrichter et al, 2020). در این میان آموزش گروهی تفکر انتقادی، یکی از توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان در به چالش کشیدن مسائل و داشتن تفکر واضح و منطقی و درک منطقی ارتباط بین ایده‌ها است (Linus, 2016). تقویت یادگیری خودتنظیمی و مهارت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان و آماده کردن آن‌ها برای آینده و پیچیدگی‌های آن، از جمله مهم‌ترین موضوعاتی است که باید مورد توجه مسئولان امر قرار گیرد، بر همین اساس، در این پژوهش به بررسی تعیین اثربخشی آموزش گروهی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تفکر انتقادی، بر بهزیستی مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی پرداخته شده است. شواهد پژوهشی مشابه، اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را بر بهزیستی مدرسه تأیید کردند. از آنجاکه یکی از اهداف اصلی تربیت در نظام آموزش و پرورش نوین، رشد تفکر انتقادی در دانش‌آموزان است با این وجود، شواهد پژوهشی کمی در مورد آموزش تفکر انتقادی، محتوا و تأثیرات آن در جامعه ما انجام گرفته است. تحقیقات نشان داده است که این دو مهارت در کنار هم می‌توانند بر روی متغیرهای مرتبط با تحصیل دانش‌آموزان موثر باشند، اما چون در مورد اثربخشی این دو مداخله آموزشی، پژوهشی صورت نگرفته است، بنابراین ضرورت دارد برای تعیین تفاوت اثربخشی این آموزش‌ها پژوهشی صورت گیرد. به این دلیل پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این سوال است که مشخص کند آیا اثربخشی آموزش گروهی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تفکر انتقادی بر بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان دختر تفاوت دارد؟

در ارتباط با موضوع مورد بحث، پژوهش‌هایی صورت گرفته است، اما با توجه به آنکه در پژوهش‌های داخلی و خارجی انجام شده تا کنون به بررسی هر دو نوع آموزش، یعنی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و آموزش تفکر انتقادی پرداخته نشده، لذا در نمونه پژوهش‌های آورده شده، اکثراً به اثربخشی یک آموزش مورد نظر اشاره شده است. در پژوهش موسوی و همکاران (۱۴۰۲) با عنوان «اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، بر یادگیری مادام‌العمر، پایستگی تحصیلی و بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر اصفهان» به این نتیجه رسیدند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر متغیرهای پایستگی تحصیلی و بهزیستی مدرسه موثر است. باواری و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی دیگر با عنوان «اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر بهزیستی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر اهواز»، به این نتیجه رسیدند که آموزش تفکر انتقادی، بر تغییر هیجان‌های تحصیلی و تقویت بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان پسر اثربخش است. همچنین در پژوهشی که سواری و همکاران (۱۴۰۲) با عنوان «اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر جهت‌گیری هدف، مدیریت زمان و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان لردگان» انجام دادند به این نتیجه رسیدند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، بر مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان و مؤلفه‌های مدیریت زمان دانش‌آموزان و بر مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان موثر است.

از جمله پژوهش‌هایی که در رابطه با موضوع پژوهش در خارج از کشور انجام شده می‌توان به موارد زیر اشاره کرد. میهلا و آنا (Mihla & Anna, 2021) در پژوهش خود با عنوان «راهبردهای محرک یادگیری خودتنظیمی برای دانش‌آموزان دبیرستانی با مشکلات یادگیری» نشان دادند که آموزش راهبردهای محرک یادگیری خودتنظیمی بر کاهش مشکلات یادگیری دانش‌آموزان دبیرستانی موثر است. لانگ بزپورات (Long Bezporat, 2016) در پژوهش دیگری با عنوان «اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مدیریت زمان، بهزیستی مدرسه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان» به این نتیجه رسید که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مدیریت زمان، بهزیستی مدرسه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر دارد. در سال‌های اخیر، به شکل فزاینده‌ای، اهمیت تعلیم و تربیت برای انسان آشکار شده است. انسان‌های عصر حاضر، بخش عمده‌ای از عمر خویش را به عنوان یادگیرنده در مراکز آموزشی و تحصیلی به سر می‌برند و این موجب صرف مبالغ عظیمی در زمینه تعلیم و تربیت شده است. علاوه بر این، متخصصان تعلیم و تربیت در جست‌وجوی راه‌هایی هستند که به کمک آن، نه تنها یادگیرندگان مطالب ارائه شده در آموزشگاه را بفهمند، بلکه در امور تحصیلی خودانگیزه، فعال و علاقه‌مند باشند. فرآیند خودتنظیمی در یادگیری به دنبال فعال کردن یادگیرنده و پذیرفتن مسئولیت از طرف وی نسبت به مسائل روزمره آموزشی است (شهبازی و ربیعی، ۱۳۹۴). همچنین اهمیت برخورداری از توانمندی‌های تفکر انتقادی در دنیای امروز و برای نوجوانان به اندازه‌ای برجسته شده است که پژوهش‌های بررسی کیفیت نظام آموزشی در سراسر جهان، به ناتوانی نظام‌های آموزشی در پرورش تفکر انتقادی اذعان کرده‌اند. بر این اساس اجرای آموزش‌های تفکر انتقادی در مدارس و برای دانش‌آموزان به عنوان چهارمین عنصر آموزش پایه و اساسی پس از خواندن، نوشتن و حساب کردن پیشنهاد شده است (شجاع رضوی، ۱۳۹۸). از آنجاکه تعداد زیادی از دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی در حال تحصیل هستند و دوره دوم ابتدایی، آن‌ها را آماده ورود به دوره جدید بلوغ و نوجوانی می‌کند، در این دوره دانش‌آموزان به دلایل مختلفی ممکن است آنچه را از لحاظ تحصیلی مورد انتظار خود و والدینشان است در مدرسه کسب نکنند. بنابراین لازم است مهارت‌هایی به آن‌ها آموزش داده شود. با توجه به اهمیت و نقش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری و تعلیم و تربیت و تفکر انتقادی اگر به بسط این مهارت‌ها و راهبردها توجه شود و فراگیران درباره زمان چرایی و نحوه استفاده از این مهارت‌ها و راهبردها، آموزش ببینند بسیار موثر خواهد بود. از آنجایی که پژوهش‌های انجام‌شده، هر دو مهارت آموزشی را در کنار هم مورد بررسی قرار نداده‌اند بنابراین ضروری به نظر رسید که تاثیر هر دو آموزش بر روی مؤلفه بهزیستی مدرسه در این پژوهش مورد بررسی قرار گیرد.

هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تفکر انتقادی بر بهزیستی دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی شهر باغبان‌دران است. این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و دوره پیگیری دو ماهه با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر پایه‌های چهارم، پنجم و ششم این شهر به تعداد ۳۵۰ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. از جامعه آماری مورد اشاره از طریق نمونه‌گیری در دسترس، تعداد ۶۰ نفر انتخاب شدند و ۲۰ نفر در قالب گروه آزمایشی اول (گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی)، ۲۰ نفر در قالب گروه آزمایشی دوم (گروه تفکر انتقادی) و ۲۰ نفر در قالب گروه گواه قرار گرفتند. پس از انتخاب گروه نمونه، همه اعضا (گروه گواه و دو گروه آزمایشی) به محل اجرای آزمون، سالن امتحانات آموزشگاه دعوت شدند و پس از خوش‌آمدگویی و معرفی خود و توضیحات مختصری در مورد پژوهش و اجرای آن، از دانش‌آموزان خواسته شد با توجه به زمان در نظر گرفته شده، به پرسشنامه بهزیستی مدرسه (Kaplan & Mohler, 1999) پاسخ دهند. این پرسشنامه ۱۸ گویه دارد. و دارای سه خرده‌مقیاس است. علاقه‌مندی به مدرسه با گویه‌های ۱ تا ۷، خودکارامدی ادراک‌شده تحصیلی با گویه‌های ۸ تا ۱۳ و رفتار مخرب با گویه‌های ۱۴ تا ۱۸ بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از «کاملاً مخالفم» (مساوی ۱) تا «کاملاً موافقم» (مساوی ۵) درجه‌بندی می‌شوند. خرده‌مقیاس رفتار مخرب به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. (کاووسیان و همکاران، ۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ نمره کل مقیاس را ۰/۷۶ گزارش و روایی محتوایی و صوری آن را تایید کردند. در حین اجرای پیش‌آزمون نیز به سوالات

آزمودنی‌ها پاسخ داده شد. در شرایط یکسان و همزمان، پیش‌آزمون از هر سه گروه به عمل آمد. پس از آن دانش‌آموزان گروه آزمایش، اول تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی قرار گرفتند و گروه آزمایشی دوم هم تحت آموزش تفکر انتقادی قرار گرفتند که این آزمایش‌ها طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه به دلیل نبود زمان بیشتر صورت گرفت. سپس از دانش‌آموزان هر سه گروه پس‌آزمون به عمل آمد. اجرای پژوهش در دو ماه انجام شد و بعد از دو ماه دیگر هم از هر سه گروه پیگیری به عمل آمد. برای بررسی تعیین اثربخشی هر کدام از مداخله‌ها، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با طرح آمیخته استفاده شد. جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کلموگروف اسمیرنوف استفاده شد. برای بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین و برای مقایسه اثربخشی دو مداخله آموزشی، از آزمون تعقیبی بن فرونی استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

با توجه به یافته‌های پژوهش در قسمت آمار توصیفی از نظر متغیر پایه تحصیلی، دانش‌آموزان پایه چهارم با فراوانی ۱۲ نفر (۶۰ درصد) بیشترین فراوانی و پایه سوم با تعداد ۲ نفر (۱۰ درصد) کمترین فراوانی را داشتند.

جدول ۱. توزیع فراوانی متغیر سن به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل

سن	گروه خودتنظیمی		گروه تفکر انتقادی		گروه گواه
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
۱۰	۲	۱۰٪	۳	۱۵٪	۳
۱۱	۱۲	۶۰٪	۱۴	۷۵٪	۱۴
۱۲	۶	۳۰٪	۳	۱۵٪	۳
کل	۲۰	۱۰۰٪	۲۰	۱۰۰٪	۲۰

در جدول ۱ سن آزمودنی‌های پژوهش در گروه‌های آزمایش و گواه ارائه شده که حاکی از این است که گروه‌های سنی آزمودنی بسیار نزدیک به هم هستند.

در بخش آمار استنباطی به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش تجزیه و تحلیل واریانس بین‌گروهی - درون‌گروهی یا تجزیه و تحلیل واریانس آمیخته استفاده می‌شود. دلیل استفاده از این روش آماری به طرح آزمایشی تحقیق برمی‌گردد. به این علت که هر گروه سه بار مورد سنجش قرار گرفته است، از این‌رو با یک طرح مکرر مواجه هستیم و از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرنوف و شاپیرو ویلک در مورد پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای نمرة

متغیرهای وابسته در گروه‌ها

نرمال بودن توزیع نمرات	گروه	آزمون کلموگراف، اسمیرنوف			آزمون شاپیرو ویلک	
		آماره	درجه آزادی	معناداری	آماره	درجه آزادی
بهزیستی مدرسه	تفکر انتقادی	۰/۱۸۳	۲۰	۰/۱۸۸	۰/۹۳۶	۲۰
	خودتنظیمی	۰/۱۱۱	۲۰	۰/۲۰۰	۰/۹۷۴	۲۰
	گروه گواه	۰/۰۹۲	۲۰	۰/۲۰۰	۰/۹۶۹	۲۰

همان‌گونه که مشخص است توزیع نمونه نمره متغیر وابسته در مرحله پیش‌آزمون دارای تفاوت معنادار با توزیع نرمال نبوده و بر این اساس استفاده از آزمون‌های پارامتریک در این متغیر با محدودیتی مواجه نیست.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های بهزیستی در گروه‌های آزمایش و گروه گواه در مراحل پیش‌آزمون،

پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
علاقه‌مندی به مدرسه	خودتنظیمی	۱۸/۶۵	۲/۲۰	۲۵/۸۵	۲/۹۹	۳/۷۶
	تفکر انتقادی	۱۷/۵۰	۳/۲۸	۲۷/۶۰	۳/۹۶	۴/۰۵
	گروه گواه	۱۹/۶۰	۳/۱۶	۱۹/۷۰	۳/۰۷	۳/۰۸
خودکارآمدی ادراک‌شده تحصیلی	خودتنظیمی	۱۸/۱۰	۲/۴۸	۲۹/۹۰	۲/۵۳	۲/۵۸
	تفکر انتقادی	۱۶/۶۵	۳/۴۳	۲۷/۳۵	۴/۳۸	۴/۴۹
	گروه گواه	۱۹/۶۵	۲/۴۳	۱۹/۶۵	۱/۹۲	۳/۰۸
رفتار مخرب	خودتنظیمی	۱۵/۰۵	۲/۱۶	۶/۷۵	۱/۲۰	۱/۷۲

نتایج ارائه شده در جدول ۳ حاکی از آن است که نمرات مؤلفه‌های بهزیستی مدرسه از قبیل علاقه‌مندی به مدرسه و خودکارآمدی ادراک‌شده تحصیلی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری در گروه آموزش راهبردهای خودتنظیمی و گروه آموزش تفکر انتقادی افزایش پیدا کرده و رفتار مخرب کاهش پیدا کرده است.

جدول ۴. آزمون‌های مقایسه‌ای با تصحیح گرین‌هاوس^۱ (بهزیستی مدرسه)

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
فرض کرویت	۹۳۳/۴	۴	۲۳۳/۳	۹۷/۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۷۴
تصحیح گرین‌هاوس	۹۳۳/۴	۲/۵۰۳	۳۷۲/۹	۹۷/۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۷۴
تصحیح هیون-فلت	۹۳۳/۴	۲/۶۶۲	۳۵۵/۹	۹۷/۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۷۴
تصحیح پایین‌ترین دامنه	۹۳۳/۴	۲	۴۶۶/۷	۹۷/۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۷۴

با توجه به نتایج گزارش شده در جدول ۴ مشخص است که تمام آزمون‌های آماری با تصحیحات مختلف گویای این هستند که تعامل گروه و عامل مکرر (بهزیستی مدرسه) معنادار است. این نتیجه دال بر اثربخشی آموزش تفکر خودانتقادی و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر باغبهادران است. با توجه به اندازه مجذور اتا برای عامل تعامل گروه و عامل مکرر مشخص است که در حدود ۷۷/۴ درصد از تغییرات در بهزیستی مدرسه توسط آموزش تفکر خودانتقادی و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تبیین می‌شود.

¹. Greenhouse

جدول ۵. آزمون تعقیبی برای مقایسه بهزیستی مدرسه به صورت زوجی در سری زمانی

مقیاس	مرحله A	مرحله B	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
بهزیستی مدرسه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۷/۲۵۰	۰/۳۴۰	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۱۵۰	۰/۱۳۵	۰/۰۰۰۱

جدول ۵ نشان می‌دهد که میانگین نمرات پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری بهزیستی مدرسه تفاوت معناداری دارند که حکایت از اثربخشی آموزش‌ها دارد، ولی نمرات پس‌آزمون با مرحله‌ی پیگیری تفاوت معناداری ندارد که نشان می‌دهد نمره بهزیستی مدرسه در مرحله پیگیری کاهش نیافته و اثر دوره آموزش همچنان ماندگار است. برای بررسی تفاوت بین گروه‌های آزمایش و کنترل از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شده که نتایج آن در جداول زیر آورده شده است.

جدول ۶. آزمون تحلیل کوواریانس تفاوت بین گروه‌های

ضرایب	مقدار	df فرضیه	df خطا	F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
اثر پیلای	۰/۸۹۵	۲	۵۶	۲۳۹/۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۸۹۵	۱
لامبدا و بیکس	۰/۱۰۵	۲	۵۶	۲۳۹/۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۸۹۵	۱
اثر هتلینگ	۸/۵۳۸	۲	۵۶	۲۳۹/۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۸۹۵	۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۸/۵۳۸	۲	۵۶	۲۳۹/۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۸۹۵	۱

با توجه به جدول ۶ نشان می‌دهد که حداقل یکی از آموزش‌ها بر نمره بهزیستی مدرسه آزمودنی‌ها در مرحله پس‌آزمون تاثیر گذاشته است و ۸۹/۵ درصد واریانس تفاوت نمره بهزیستی مدرسه را آموزش‌ها تبیین می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تفکر انتقادی بر بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان دختر بود. نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تفکر انتقادی، بر بهزیستی مدرسه و مؤلفه‌های آن (علاقه‌مندی به مدرسه، خودکارآمدی ادراک‌شده تحصیلی و رفتار مخرب) اثربخش بوده است و همین نتیجه در دوره پیگیری هم حاصل شد. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های موسوی و همکاران (۱۴۰۲)، باراوی و همکاران (۱۴۰۲)، سواری (۱۴۰۲)، میهلا و آنا (Mihla & Anna, 2021) و لانگ بزپورات (Long Bezporat, 2016) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت از جمله شاخصه‌های بهزیستی مدرسه از دیدگاه Kaplan and Maher (2005) می‌توان به علاقه‌مندی به مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی ادراک‌شده و رفتارهای مخرب اشاره کرد. علاقه‌مندی به مدرسه، همان احساس فراگیر نسبت به مدرسه و آموزش است، در واقع فراگیر احساس مثبتی نسبت به مدرسه دارد و از بودن در آن لذت می‌برد. علاقه‌مندی به مدرسه، شامل تجربیات عاطفی مثبت و منفی نسبت به مدرسه و فعالیت‌های مرتبط با آن است، به طوری که برخی از دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و فعالیت‌های آن احساس شادی و نشاط می‌کنند و برخی دیگر احساس خستگی، ناکامی و عصبانیت را تجربه می‌کنند. خودکارآمدی ادراک‌شده تحصیلی هم، همان احساس فرد، نسبت به شایستگی‌های خود و احتمال موفقیت وی در کارهاست. این مؤلفه به ادراک دانش‌آموز نسبت به

توانایی و شایستگی‌های خود در تسلطیابی بر فعالیت‌های آموزشگاهی اشاره دارد. دانش‌آموزی که احساس خودکارآمدی تحصیلی دارد، مطمئن است که می‌تواند سخت‌ترین وظایف و تکالیف آموزشی را با تلاش و کنجکاوای یاد بگیرد و بر آن‌ها تسلط یابد. رفتارهای مخرب نیز رفتارهایی است که فراگیر به دلایل مختلف روان‌شناختی از خویش بروز می‌دهد، رفتارهایی نظیر پرخاشگری، نافرمانی و هنجارشکنی (Vosik & Axum, 2016). به عبارتی تصورات دانش‌آموز نسبت به خود، به‌عنوان یک فرد با رفتارهای سازگار را شامل می‌شود. این مؤلفه از ارزیابی فرد در هماهنگی رفتار با هنجارها و مقررات مدرسه حاصل می‌شود. رفتارهای انحرافی که هنجارها را نقض می‌کنند، سهم عمده‌ای در کاهش عملکرد و افزایش هزینه‌ها و در نتیجه کاهش بهزیستی دارند (Wei & Steven, 2013).

نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که افزایش استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌تواند افزایش درگیری شناختی و انگیزشی و حل مسئله را در پی داشته باشد و می‌تواند منجر به موفقیت و پیشرفت در تحصیل شود. دانش‌آموزانی که از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در تحصیل خود استفاده می‌کنند، علاقه‌مندی بیشتری به تحصیل از خود نشان می‌دهند، چرا که آن‌ها احساس خودکارآمدی بیشتری در خود دارند و انگیزه پیشرفت بالاتری داشته و در صورت شکست دست از تلاش برنمی‌دارند و تا رسیدن به موفقیت به تلاش خود ادامه می‌دهند (احمدبیگی و همکاران، ۱۳۹۷).

از طرفی دیگر، در برنامه آموزش تفکر انتقادی دانش‌آموزان، با سبکی از فکر کردن در مورد هر موضوع و محتوای شکل آن آشنا می‌شوند که بتوانند کیفیت فکر کردن خود را با تحلیل کردن ارزیابی و نوسازی آن بالا ببرند. این مهارت، بیشتر به‌عنوان توانایی افراد برای به چالش کشیدن تفکراتشان درک می‌شود و مستلزم آن است که افراد معیارهای خود را برای تجزیه تحلیل و ارزیابی تفکراتشان گسترش دهند و از آن معیارها و استانداردها برای گسترش کیفیت تفکراتشان استفاده کنند (احمدبیگی و همکاران، ۱۳۹۷). آموزش تفکر انتقادی موجب می‌شود که دانش‌آموزان با کفایت عالمانه و سنجیده در ابعاد بهزیستی مدرسه خود درگیر شوند و تلاش بیشتری برای یادگیری خود و تحمل بیشتر در برنامه‌ریزی و سازماندهی یادگیری خود انجام دهند. همچنین دانش‌آموزان با فراگیری تفکر انتقادی به تفکر مستدل تفکر تیزبینانه، شناخت دقیق ماهیت مسئله، اندیشیدن اصولی، کشف روابط بین مسائل و خلق حقایق تازه دست می‌یابند که همه این موارد موجب به وجود آمدن قابلیت پردازش اطلاعات و بهره‌گیری صحیح از اطلاعات در دانش‌آموزان می‌شود که در راستای بهبود یا افزایش علاقه‌مندی به مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی ادراک‌شده و کاهش رفتارهای مخرب موثر است (Ryan & Deci, 2014).

مشارکت نویسندگان

۸۰ درصد مشارکت مقاله از آن نویسنده اول بابت نگارش طرح و اجرای طرح پژوهشی، و ۲۰ درصد مشارکت مقاله از آن نویسنده مسؤل، بابت راهنمایی است.

تشکر و قدردانی

از معلمان و دانش‌آموزان عزیزی که محقق را در این طرح تحقیقاتی همراهی کردند صمیمانه سپاسگزاریم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».

COPYRIGHTS



©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in

any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

منابع

- احمدی، حمیرا؛ جدیدی، هوشنگ؛ خلعتبری، جواد (۱۳۹۸). تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس خوشبینی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با میانجیگری بهزیستی مدرسه و سرزندگی تحصیلی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین* ۵۶(۲)، ۱-۲۱.
- احمدبیگی، سیروس؛ میرفردی، اصغر؛ ابتکاری، محمد حسین (۱۳۹۷). بررسی میزان کیفیت زندگی و ارتباط آن با هویت دینی، مطالعه موردی: شهر یاسوج. *فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی، سال چهارم، شماره سیزدهم، باواری، نساء؛ سپهوند، سجاد؛ سروری، محدثه* (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر هیجان‌های تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی. *نشریه مطالعات آموزشی و یادگیری*، ۲۲۵-۲۱۱.
- بهرامی، گل محمد؛ اصغرزاده، وجیهه (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر خودکارآمدی تحصیلی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز*.
- جهانبازی گوجانی، منصور (۱۳۹۸). رابطه بین نشاط ذهنی با بهزیستی مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور ورامین*.
- حسینی زنگبار، طاهره؛ لیوارجانی، شعله (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر یادگیری درس ریاضی و اضطراب دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان بستان آباد. *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی، سال دهم، شماره ۳۹، ۳-۶۹*.
- خورشیدی، عباس (۱۳۹۲). عوامل موثر بر ارتقای کیفیت ارزشیابی توصیفی در آموزش و پرورش شهرستان اسلامشهر. *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، سال دوم، شماره چهارم، ۳۹-۶۰*.
- دوستی، اصغر؛ یزدانبخش، کامران؛ مومنی، خدایاراد. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر افزایش رضایت زناشویی و کاهش تعارضات زناشویی با واسطه‌گری باورهای غیرمنطقی در زوجین در معرض طلاق مراجعه‌کننده به کلانتری کرمانشاه، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه رازی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، سواری، پیام* (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر جهت‌گیری هدف، مدیریت زمان و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان لردگان. ۱۲۳-۱۱۳.
- شجاع رضوی، مسلم؛ حسینی دهشیری، افضل‌السادات؛ محبی، علی (۱۳۹۸). الگوی رشد دینی و اخلاقی دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی امین، *فصلنامه دانش اجتماعی امین*، ۲۱(۱۴)، ۱۵۴-۱۳۲.
- شهبازی، محمدرضا؛ ربیعی، مهدی (۱۳۹۶). *مبانی تفکر خلاق در کودکان*، تهران: تایماز.
- ضرغامی، سعید؛ سجادی، نرگس؛ قائدی، یحیی (۱۳۹۷). بازاندیشی مفهومی «پرورش تفکر» همچون بستر فرهنگی تحول نظام آموزشی بر بنیاد نظریه انسان به منزله عامل. *راهبرد فرهنگ*، ۱۸(۱۷)، ۱۵۱-۱۲۴.
- قلتاش، عباس؛ طاهری، عبدالمحمد؛ مراحل، فاطمه (۱۳۹۳). دموکراسی آموزشی در مدارس و تأثیر آن بر رشد مهارت تفکر انتقادی و اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول. *دو فصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی، دوره ۳، شماره ۲*، ۹۵-۱۰۷.
- کاووسیان، جواد؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله (۱۳۹۲). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی. *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۱، ۲۶-۱۰.

موسوی، سید محمد؛ مشاک، رویا (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر یادگیری مادام‌العمر، پایستگی تحصیلی و بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر اصفهان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، موسسه آموزش عالی علوم و فناوری سپاهان، دانشکده علوم انسانی.

نوحی، عصمت؛ صلاحی، سحر؛ سبزواری، سکینه (۱۳۹۷). رابطه تفکر انتقادی با سبک‌های یادگیری در دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرستاری. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، دوره ۱۱، شماره ۲، ۱۸۶-۱.

References

- Ahmadbeigi, S; Mirfardi, A; Ebtokari, MH. (2017). Investigating the Level of Quality of Life and its Relationship with Religious Identity, a Case study: Yasouj City. *Social and Cultural Strategy Quarterly*, year. Fourth, number thirteen. [In Persian]
- Ahmadi, H. Gadidi, H. Khalatbari, J. (2018). Developing a Model of Academic Engagement Based on Academic Optimism and Motivation to Progress With the Mediation of School Well-Being and Academic Life. *Modern Psychological Research Quarterly*, 56(2), 1-21. [In Persian] DOI: 20.1001.1.27173852.1398.14.56.10
- Barbara, C., & Alessandro, A. (2017). The Role of Metacognitive Strategies in Learning Music: a Multiple Case Study. *British Journal of Music Education*, 34, 95-113. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051716000267>
- Bavari, N. Sephond, S, Sarvari, M. (2023). The Effectiveness of Critical Thinking Training on the Academic Well-Being and Academic Emotions of Sixth Grade Male Students in Ahvaz City. *Journal of Teaching and Learning Studies*, Volume 15. 225-211 [In Persian]. DOI: 7192/10-22099.
- Butler, H. A., Dwyer, C. P., Hogan, M. J., Franco, A., Rivas, S. F., & Almeida, L. S. (2016). The Halpern Critical Thinking Assessment and Real-world Outcomes: Cross-National Applications. DOI: [10.1016/j.tsc.2012.04.001](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.04.001)
- Dooste, A; Yazdanbakhsh, K and Momeni, Kh. (2013). The Effectiveness of Critical Thinking Training on Increasing Marital Satisfaction and Reducing Marital Conflicts by Mediating Irrational Beliefs in Couples Facing Bivorce Referring to Kermanshah police stations, master's thesis in public psychology, Razi University, Faculty of Economics and Social Sciences [In Persian].
- Fisher A. (2011). critical thinking: An Introduction (Cambridge International examinations), Paperback October 31. from: [http://www. Google scholar. Com](http://www.google.com). Accessed 07 february (2013).
- Gahanbazi G, Mansour, A. (2019). the Relationship Between Mental Vitality and School Well-Being and Academic Self-Efficacy with The Mediation of Academic Enthusiasm of Second-Year High School Male Students. *Master's thesis in the field of psychology*, Payam Noor Varamin University. [In Persian] DOI: 10.22098/JSP.2020.947
- Hasni Zanzibar, T; Livarjani, Sh. (2016). Investigating the Effect of Teaching Self-Regulated Learning Strategies on Mathematics Learning and Anxiety of Female Students of the First Year of High School in Bostan Abad city. *Scientific-Research journal of Education and Evaluation*, 10th year, Number 39, p. 69-3 [In Persian].
- Hoferichter, F. Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2020). The Development of School Wellbeing in Secondary School: High Academic Buoyancy and Supportive Class- and School Climate as

- Buffers, Learning and Instruction, 71(1): 371-376. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101377>
- Kaplan, A & Maehr, M. L. (1999). Enhancing the Motivation of African American Students: An Achievement Goal theory Perspective. *Journal of Negro Education*, 68, 23-35.
- Kavusian, J, Kadivar; P and Farzad, V. (2013). the Relationship Between Environmental and Academic Variables with School well-Being: the Role of Psychological Needs, Motivational Self-Regulation and Academic Emotions, *Research in Psychological Health*, 1, 10-26. URL: <http://rph.khu.ac.ir/article-1-19-fa.html>
- Khorshede, A. (2012). Effective Factors on Improving the Quality of Descriptive Evaluation in Islamshahr Education. *Educational and Educational Studies Quarterly*, second year, fourth issue, pp. 39-60. [In Persian]
- Konu, A. & Rimpela, M. (2021). Well-Being in Schools: a Conceptual Model. *Health promotion international*, 17(1), 20-32. <http://dx.doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Konu, A. I., Rimpela, M. K., Lintonen, T. P. (2002). Factors Associated with School Children's General Subjective Well-Being. *Health Education Research*, 17, 155-165. <http://dx.doi.org/10.1093/her/17.2.155>
- Lee, M. Lee, I. H. & Rojewski, J. W. (2012). The Role of Contextual and Intrapersonal Factors in Students Schools Satisfaction in Korean Vocational High Schools. Available <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-014-9331-z>
- Leins, J. E. (2016). Self- Regulated Strategy Instruction with the Self- Regulation Microanalytic Assessment and Attribution Training in High School Students with Learning. <http://dx.doi.org/10.15171/icnj.2018.18>
- Lemos S. L. (2016). Student's Goals and Self-Regulation in the Classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471-485. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.2076>
- Magno, C. (2010). The Role of Met Cognitive Skills in Developing Critical Thinking. *Met cognition learn*, 5(2), 137- 56. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-010-9054-4>
- Mousavi, M; Mishak. (2021). The Effectiveness of Teaching Self-Regulated Learning Strategies on Lifelong Learning, Academic Persistence and School Well-Being of Secondary School Students in Isfahan city. *Master's thesis, Sepahan Institute of Higher Education of Science and Technology*, Faculty of Humanities.
- Noohi, I; Salahi, Sahar and Sabzevari, S (2016). The Relationship Between Critical Thinking and Learning Styles in Nursing Graduate Students. *Development steps in medical education*, 11(2), 186-179. [In Persian]
- Phan, H.P. (2019). Critical Thinking as a Selfregulatory Process Component in Teaching and Learning. *Psicothema*, 22(2), 284-92.
- Pintrich, P. (2002). Understanding Self-Regulated Learning. *New Direction for Teaching and Learning*, 63, P.3-12.
- Qoltash, A, Taheri, A and Tazas, F. (2013). Education Democracy in Schools and its Effect on the Development of Critical and Social Thinking Skills of First Year High School Students.

- Two scientific quarterly journals of social cognition*, 3(2), 95-107. [In Persian]
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23223782.1393.3.2.7.5>
- Savare, P. (2023). The Effectiveness of Teaching Self-Regulated Learning Strategies on Goal Orientation, Time management and Academic Well-Being in Second Secondary Students of Lordegan City. p. 113-123. [In Persian]
- Shahbazi, M; Rabiei, M. (2016). Basics of Creative Thinking in Children, Tehran: Taimaz [In Persian].
- Shoja R, Muslim; H D, Afzal Al S; Mohabi, A (2018). The Pattern of Religious and Moral Development of Students of Amin University of Police Sciences. *Amin Social Science Quarterly*, 21(14), 132-154.
- van Ingen, D. J., Freiheit, S. R., Steinfeldt, J. A Moore, L. L., Wimer, D. J., Knutt, A. D Roberts, A. (2017). Helicopter Parenting: The Effect of an Overbearing Caregiving Style on Peer Attachment and Self-Efficacy. *Journal of College Counseling*, 18, 7-20.
<http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-1882.2015.00065.x>
- Wang, S. R. (2018). On The State of College English Teaching in China and Its Future Development. *Foreign Languages in China*, (5), 4-11, 17.
<http://dx.doi.org/10.18485/esptoday.2018.6.2.1>
- Zarghami, H; Jafari, M and Akhwan, P. (2017). Investigating the Relationship Between Creativity and People's Motivation to Innovate in Research Organizations, a Case Study in the Research Center for Intelligent Signal Processing, *Journal of Innovation and Creativity in Human Sciences*, Year 1, Number 4, 63-74 [In Persian].
- Zhang, L., & Sukwoo, K. (2018). Critical Thinking Cultivation in Chinese College English Classes. Published by Canadian Center of Science and Education. *English Language Teaching*; Vol. 11(8).1-6. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v11n8p159>
- Zimmerman, B. J. (2015). Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. *Educational psychologist*, 33, P.73-86.
doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292.

ORIGINAL RESEARCH PAPER

Analysis of the Scientific-Technological Dimension of Experimental Sciences: A New Perspective on the Document of Fundamental Evolution

F. Alavian^{*1}, F. Dehghan Kelishadi²

¹ Department of Biology Education, Farhangian University, PO Box 888-56441, Tehran, Iran

² Department of Elementary Education, Farhangian University, Isfahan, Iran

ABSTRACT

Keywords:

. education,
. scientific and technological field,
. experimental science,
. fundamental evolution document.

1 .Corresponding author
✉ f.alavian@cfu.ac.ir


Background and Objectives: This study delves into the scientific-technological dimension of the fourth-grade elementary science textbook, targeting the development of critical thinking, problem-solving abilities, and creativity among students. It questions whether the textbook is designed to leverage modern technologies and various tools to enhance scientific knowledge and motivate students to undertake scientific research and experimentation. **Methods:** A qualitative analysis approach was adopted to evaluate the scientific-technological facet of the textbook, considering both practical and theoretical-practical dimensions. The criteria for analysis included fostering critical thinking, problem-solving, creativity, innovation, employing modern technologies, and providing research and experimentation opportunities. **Findings:** The investigation reveals that the textbook promotes scientific knowledge and bolsters critical thinking skills by integrating modern technologies and various tools. It also creates avenues for students to actively participate in scientific research and experiments actively, significantly aiding their comprehension of scientific concepts. **Conclusion:** The present study showed that the fourth-grade science textbook effectively enhances students' critical thinking, problem-solving skills, and creativity through the use of various tools. The findings of this study can contribute to improving educational content and enhancing the quality of science education at the elementary level.

ISSN (Online):

DOI: 10.48310/reek.2024.16496.1315

Received: 2024/06/14
Reviewed: 2024/07/08
Accepted: 2024/07/03
PP: 139-159

Citation (APA): Alavian, F. Dehghan Kelishadi, F. (2024). Analysis of the Scientific-Technological Dimension of Experimental Sciences: A New Perspective on the Document of Fundamental Evolution. *journal of research in elementary education*, 6(11), 139-159.

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.16496.1315>



تحلیل ساحت علمی فناوری کتاب علوم تجربی؛ چشم‌اندازی نو به سند تحول

مقاله پژوهشی / مروری

فیروزه علویان*^۱، فاطمه دهقان کلیشادی

۱. دانشیار، گروه آموزش زیست‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۸-۵۶۴۴۱، تهران، ایران

۲. دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، اصفهان، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف این پژوهش تحلیل بعد علمی-تکنولوژیکی کتاب علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی است. اهداف تحقیق شامل توسعه تفکر انتقادی، مهارت‌های حل مسئله و خلاقیت در بین دانش‌آموزان است. این تحقیق در پی یافتن پاسخ به این سوال است که آیا کتاب علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی به نحوی طراحی شده است که بتواند با استفاده از فناوری‌های نوین و ابزارهای مختلف، دانش علمی را ترویج کند و دانش‌آموزان را به انجام تحقیق و آزمایش علمی تشویق کند؟

روش‌ها: در این پژوهش، برای ارزیابی ساحت علمی-فناوری در ابعاد «عملی» و «نظری-عملی»، از روش تحلیل کیفی بهره گرفته شد. شاخص‌های تحلیل موردنظر عبارتند از: توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی، مهارت‌های حل مسئله، خلاقیت و نوآوری، استفاده از فناوری‌های نوین و فرصت تحقیق و آزمایش. **یافته‌ها:** نتایج تحقیق نشان داد که کتاب مورد نظر بر پیشبرد دانش علمی و تقویت مهارت‌های تفکر نقادانه، با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین و ابزارهای متنوع تمرکز دارد. علاوه بر این، فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان به منظور مشارکت فعال در پژوهش‌ها و آزمایش‌های علمی مهیا می‌سازد که به تعمیق درک آن‌ها از مفاهیم علمی کمک شایانی می‌کند. **نتیجه‌گیری:** پژوهش حاضر نشان داد که کتاب علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی با استفاده از ابزارهای متنوع، به‌طور مؤثری مهارت‌های تفکر انتقادی، حل مسئله و خلاقیت دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. یافته‌های این مطالعه می‌تواند به بهبود محتوای آموزشی و ارتقای کیفیت آموزش علوم تجربی در مقطع ابتدایی کمک کند.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

DOI:

10.48310/reek.2024.16496.1315

واژه‌های کلیدی:

آموزش، ساحت علمی و فناوری کتاب علوم تجربی،

سند تحول بنیادین.

۱. نویسنده مسئول

f.alavian@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۲۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۱۳

شماره صفحات: ۱۳۹-۱۵۹

مقدمه

علوم تجربی، مسیری برای تولید دانش و درک جهان است (پورکریمی هاوشکی، ۱۴۰۰). این علم با فرضیه‌های نوینی همراه است که به ما اجازه می‌دهد تا جهان پیرامون خود را بهتر درک کنیم. فرضیه‌ها به‌طور بنیادین قابل‌آزمایش هستند و از طریق تکرار آزمون‌ها در چارچوب روش علمی و با استفاده از رویکردهای متفاوت، میزان اعتماد به آن‌ها افزایش می‌یابد. همچنین، از طریق همین فرآیند تکراری، فرضیه‌ها تصحیح می‌شوند و توسعه می‌یابند و به تئوری‌های محکم‌تری تبدیل می‌شوند (عسگری و دیگران، ۱۴۰۱؛ Russell & Martin, 2023). در این بین، فناوری به‌عنوان بخشی ضروری از آموزش شناخته می‌شود. با استفاده از ابزار و منابع دیجیتال، دانش‌آموزان به یادگیری‌های تعاملی‌تر و بیشتر دسترسی پیدا می‌کنند. این امر نه تنها به توسعه مهارت‌های کلیدی مانند تفکر انتقادی و خلاقیت کمک می‌کند، بلکه می‌تواند به بهبود نتایج آموزشی و ترویج فرهنگ آموزشی مبتنی بر تحقیق و آزمایش منجر شود. آموزش علوم تجربی همچنین بر تعامل فعال دانش‌آموزان با مفاهیم علمی و کسب دانش از طریق تجربه مستقیم تأکید دارد، از این رو استفاده از فناوری در این فرایند ضروری است (Sawyer & Henriksen, 2024). در آموزش علوم تجربی، «فناوری» امکانات و ابزارهای جدیدی را برای یادگیری و آموزش فراهم می‌کند. استفاده از ابزارها، انجام آزمایش‌ها، شبیه‌سازی‌ها و استفاده از فضای مجازی، تجربه‌های یادگیری را غنی‌تر و مؤثرتر می‌سازد. این ابزارها به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند تا مفاهیم پیچیده علمی را به شکلی عینی و تعاملی کاوش کنند و به درک عمیق‌تری از آن‌ها دست یابند (Asad et al, 2021; Ben et al, 2022).

با وجود پیشرفت‌های فراوان در زمینه فناوری آموزشی، چالش‌هایی در مسیر آموزش علوم تجربی وجود دارد. این چالش‌های آموزشی، فرصت‌هایی برای استفاده از فناوری در آموزش و پرورش هستند، چنان‌که با استفاده از فناوری، می‌توان چالش‌ها را به فرصت‌هایی تبدیل و به دانش‌آموزان کمک کرد تا مهارت‌های کلیدی خود را بهبود بخشند (Essa, Celik & Human-, 2020; Escueta, Nickow, Oreopoulo, & Quan, 2020; Hendricks, 2023; Fischer et al, 2020).

سند تحول بنیادین با تأکید بر اهمیت توسعه تفکر انتقادی، مهارت‌های حل مسئله و خلاقیت، به این نکته اشاره می‌کند که فناوری ابزاری قوی برای توسعه این مهارت‌ها در دانش‌آموزان است. فناوری به‌عنوان ابزاری برای آموزش و تجربه‌ای که دانش‌آموزان را به تفکر انتقادی و خلاق تشویق می‌کند، و به آن‌ها فرصت‌های بیشتری برای حل مسائل می‌دهد، مورد استفاده قرار می‌گیرد. بنابراین، استفاده از فناوری در فرایند آموزشی به‌عنوان راهکاری برای تحقق اهداف سند تحول بنیادین مورد بحث قرار گرفته شده است. در این راستا، آموزش علوم تجربی، در تقویت تفکر نقادانه، حل مسئله و خلاقیت، در نیل به اهداف سند تحول بنیادی، نقش کلیدی دارد (Tajari & bayany, 2019). این مهارت‌ها، برای مواجهه با مشکلات پیچیده جهان، ضروری هستند.

یکی از اصول مهم سند تحول بنیادین، تأکید بر یادگیری مبتنی بر پژوهش است (موسوی، ۱۳۹۸). این رویکرد، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا به‌جای حفظ کردن اطلاعات، به کاوش، تحقیق و درک مفاهیم عمیق‌تر بپردازند (موحدی‌راد و دیگران، ۱۴۰۱). آموزش علوم تجربی با استفاده از این رویکرد، به تربیت نسلی از دانش‌آموزان منتقد و خلاق منجر می‌شود که قادر به کاربرد دانش در موقعیت‌های واقعی هستند (فتحی و دیگران، ۱۳۹۹). سند تحول بنیادین، بر تربیت شهروندانی مسئولیت‌پذیر و آگاه از مسائل اجتماعی و محیطی تأکید دارد (موسوی، ۱۳۹۸).

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، از شش ساحت تشکیل شده است که عبارت‌اند از: ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، ساحت زیستی و بدنی، ساحت سیاسی و اجتماعی، ساحت اقتصادی و حرفه‌ای، ساحت علمی و فناوری و ساحت هنری و زیبایی‌شناختی (موسوی، ۱۳۹۸). به‌طور قاطع می‌توان گفت که ساحت علم و فناوری، پیشرفت جامعه

را تسریع می‌کند. این دو عامل با توسعه فناوری‌های جدید، در حل مسائل عملی، تصمیم‌گیری‌های آگاهانه و ایجاد تغییرات مثبت در زندگی انسان‌ها، نقش دارند و ترکیب آن‌ها به کاربردهای جدید منجر می‌شود (Xu, She & Liu, 2022).

با توجه به اهمیت بنیادین آموزش علوم تجربی و نقش آن در تحقق اهداف سند تحول بنیادین، این پژوهش به دنبال آن است که ارزیابی کند چگونه کتاب‌های درسی علوم تجربی می‌توانند به‌عنوان ابزاری مؤثر، دانش پایه را منتقل کرده و هم‌زمان، مهارت‌های عملی، تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت و نوآوری را در دانش‌آموزان تقویت کنند. این پایه تحصیلی به دلیل آماده‌سازی بیشتر دانش‌آموزان برای درک مفاهیم علمی پیچیده و انجام فعالیت‌های عملی، اهمیت ویژه‌ای دارد. بنابراین، این تحقیق با بررسی دقیق محتوای کتاب علوم تجربی پایه چهارم، به دنبال پاسخ به این پرسش است که میزان توجه به بعد علمی-تکنولوژیکی کتاب علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی تا چه حد است؟

در تحلیل ساحت علمی فناوری سند تحول بنیادین در کتاب‌های علوم تجربی و زیست‌شناسی، مطالعات محدودی انجام شده است؛ از جمله، ساکی‌زاده و همکاران ساحت علمی-فناوری را در کتاب علوم تجربی پایه هشتم تحلیل کردند. نتیجه پژوهش آن‌ها بیانگر همسویی قابل توجه محتوا با این ساحت است. نقطه قوت این مطالعه، ارائه چارچوبی برای ارزیابی مهارت‌های فناورانه و عملکردی است که پژوهش حاضر قصد دارد آن را در تحلیل کتاب علوم تجربی پایه چهارم، بسط دهد. نکته منفی پژوهش این محققان، بررسی تنها ۲۰ صفحه از کتاب موردنظر است که ممکن است تحلیل دقیقی از کل محتوای کتاب ارائه نشده باشد (Sakizadeh et al, 2024). غلامی و همکاران (۱۴۰۱) ضمن تحلیل محتوای کتاب زیست‌شناسی پایه دهم، متوجه شدند که بیشترین محتوا به ساحت علمی و فناوری، و کمترین مربوط به ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی است (Gholāmi & Heydari, 2022)؛ ولی چون در این تحقیق تمامی ساحت‌ها بررسی شده است، امکان بررسی دقیق ساحت علمی فناوری به‌طور جزئی وجود نداشته است. حتی بعد علمی کتاب‌های زیست‌شناسی و علوم تجربی نیز با توجه به ماهیت علمی آن‌ها، گسترده است که برای رفع این محدودیت، در تحقیق حاضر تنها بخش‌های عملی و عملی-نظری کل کتاب چهارم بررسی شد. پژوهش رومانی و همکاران (2020) نیز نشان داد کتاب علوم تجربی پایه سوم، به مباحث آزمایشگاهی و عملکردی توجه ویژه دارد (Romanian, 2020)؛ با این وجود، در پژوهش آن‌ها به‌طور سطحی به این موضوع اشاره شده است. زمانی و همکاران (۱۳۹۹) به بررسی و مقایسه میزان استفاده از فناوری‌های آموزشی، برای پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان در کتاب‌های درسی علوم تجربی پایه اول ابتدایی کشورهای روسیه و ایران پرداختند. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد در کتاب‌های اول هر دو کشور، از فناوری‌های سخت و نرم برای آموزش تفکر انتقادی استفاده شده است (زمانی و دیگران، ۱۳۹۹). نقطه قوت این پژوهش، ارائه مطالعه تطبیقی است که امکان مقایسه رویکردهای مختلف را در استفاده از فناوری، برای پرورش تفکر انتقادی فراهم می‌کند. با این حال، این مطالعه محدود به پرورش تفکر انتقادی است؛ اما پژوهش حاضر، علاوه بر تفکر انتقادی، سایر جنبه‌های بعد علمی-تکنولوژیکی را نیز مورد بررسی قرار می‌دهد تا نحوه ارائه مفاهیم علمی و فناورانه در کتاب درسی به‌طور جامع‌تری ارائه شود.

در مجموع، مرور پیشینه نشان می‌دهد اگرچه مطالعاتی در زمینه تحلیل محتوای کتب علوم تجربی با تمرکز بر جنبه‌های علمی-فناوری انجام شده، اما هنوز نیاز به بررسی دقیق‌تر و جامع‌تر دارد. پژوهش حاضر با هدف پر کردن این شکاف و ارائه تصویری دقیق از وضعیت بعد علمی-فناوری کتاب علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی انجام شد.

روش

پژوهش حاضر، تحلیل محتوا کاربردی، از نوع کیفی است. جامعه آماری پژوهش، کتاب علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ با ۱۱۹ صفحه است. واحد تحلیل، جملات، تصاویر و مضامین هستند. مراحل انجام پژوهش به شرح زیر است:

شناسایی عناصر و طراحی سیاهه واری: در این تحقیق، ابتدا عناصر مرتبط با ساحت علمی-فناوری، شناسایی و استخراج و سیاهه واری طراحی شد (جدول ۱).

تدوین چارچوب نظری: برای استخراج مؤلفه‌های بعد علمی-تکنولوژیکی، از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و همچنین مدل ارزیابی محتوای علمی-فناورانه رومی (۱۹۶۸) استفاده شد. این چارچوب شامل دو بعد اصلی نظری (تقویت توانایی اندیشیدن و افزودن به دانسته‌ها، پرورش نوآوری و ایده‌پردازی، اندیشیدن به منظور دستیابی به رابطه علی-معلولی وقایع علمی) و عملی (درگیری مستقیم با مسائل و به کارگیری مبانی علمی مانند انجام آزمایش، به کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات و کاربست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره) است.

طراحی ابزار پژوهش: بر اساس چارچوب نظری، چک‌لیست تحلیل محتوا طراحی شد.

جدول ۱. فهرست سیاهه بررسی سنجه‌های ساحت تربیت علمی و فناورانه علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی

سنجه‌ها	حیطه
به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات کسب توانایی و تبحر در کاوش‌های علمی-فناورانه درگیری فعالانه دانش‌آموزان با مسئله و تلاش در یافتن پاسخ با بهره‌گیری از اصول و روش‌های علمی مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های علمی کاربست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره	عملی
جنبه نظری: اندیشیدن به منظور دستیابی به رابطه علی-معلولی وقایع علمی کشف اصول علمی پدیده‌ها و تقویت مهارت تعمیم و گسترش آن‌ها به مسائل جدید آگاهی یافتن از مسئله پیش‌رو و جست‌وجوی فعال برای یافتن روش‌های فراخور موقعیت در جهت حل آن پیشرفت‌های علمی-فناورانه و کاربرد آن‌ها در امور مختلف افزایش قدرت تفکر و نوآوری در راستای اعتلا و توسعه سبک زندگی پرورش نوآوری و ایده‌پردازی تلاش فعالانه و استفاده از اصول و روش‌های علمی برای بررسی صحت پیش‌بینی‌های منطقی تقویت توانایی اندیشیدن و افزودن به دانسته‌ها پرورش قوه تحلیل و استنباط از رویدادها به منظور دستیابی به واقعیت جنبه عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق و گردآوری اطلاعات کسب توانایی و تبحر در کاوش‌های علمی-فناورانه درگیری فعالانه دانش‌آموزان با مسئله و تلاش برای یافتن پاسخ با بهره‌گیری از اصول و روش‌های علمی مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی، با سود جستن از روش‌های دانشورانه کاربست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره	نظری - عملی

اعتباریابی ابزار: برای تأیید روایی محتوایی، از نظرات چهار متخصص در حوزه برنامه‌ریزی درسی و آموزش علوم تجربی استفاده شد و اصلاحات لازم اعمال شد.

تحلیل محتوا: محتوای کتاب مورد بررسی قرار گرفت و هر یک از واحدهای تحلیل که با مفاهیم ساحت علمی- فناوری مرتبط بودند، با ذکر توضیح ارتباط در جدول اضافه شدند.

محاسبه پایایی: برای اطمینان از پایایی کدگذاری، از روش توافق بین کدگذاران استفاده شد. بدین منظور، ۲۰٪ از محتوای کتاب توسط پژوهشگر دیگری بررسی، و ضریب توافق کاپای کوهن محاسبه شد. مقدار به‌دست‌آمده، ۰٫۸۵ بود که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول است.

با وجود اینکه تحقیق دارای ماهیت توصیفی است؛ اما در پایان، یافته‌ها با بهره‌گیری از نشانگرهای آماری توصیفی مانند درصد و فراوانی نیز ارائه شده است. به این شکل که در ابتدا کتاب با توجه به معیارهای زیر به واحدهای تحلیلی مجزا تقسیم‌بندی شد:

- ۱) تصاویر ابتدایی هر درس یک واحد حساب شده است.
 - ۲) متن آغازین هر درس تا قبل از تیتراژی یا تغییر قابل ملاحظه موضوع یک واحد در نظر گرفته شده است (در صورتی که قبل از تیتراژی نکته دیگری بیان شده باشد یک واحد جداگانه حساب شده است).
 - ۳) فعالیت‌ها و بخش‌های مختلف درس، هر کدام یک واحد جداگانه محسوب شده‌است. (به علاوه نتیجه مستقیم آن قسمت و یا معرفی پیش‌زمینه آن هم جزو همان واحد حساب شده است).
 - ۴) هر تیتراژی شامل کل تصاویر و متون مربوط به آن، تنها یک واحد را تشکیل می‌دهد؛ به شرط آنکه محتوای آن، معرفی یا نتیجه فعالیت یا قسمت مجزایی که زیر مجموعه آن تیتراژی است نباشد. چون این موارد در معیار سوم شمرده می‌شود. طبق این طبقه‌بندی، معیارها جمعاً ۲۲۸ واحد تحلیلی مجزا حاصل شد.
- در ادامه پژوهش، برای سنجش میزان کاربرد حیطه عملی و حیطه نظری- عملی ساحت تربیت علمی و فناوریانه در کتاب علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی، سنججهایی برای بررسی ابعاد مختلف هر یک از این دو حیطه در نظر گرفته شد. همچنین شماره صفحه موارد استفاده آن‌ها در کتاب و علت ارتباط آن واحد با سنججه مربوط بیان شد. سپس تعداد واحدهای منطبق با هر کدام از این دو حیطه، به‌صورت جداگانه شمارش شد و درصد فراوانی آن، با استفاده از فرمول نسبت واحدهای مد نظر در هر حیطه به کل واحدها، محاسبه شد. در نهایت هم برای به‌دست آوردن مقدار و درصد کلی کاربرد این دو حیطه از ساحت تربیت علمی و فناوریانه، تعداد واحدهای مطلوب در هر دو حیطه و درصد فراوانی آن‌ها با هم جمع شد.

یافته‌ها

کتاب علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی حاوی ۱۳ فصل و ۱۱۹ صفحه است. واحد تحلیل در این تحقیق جملات، تصاویر و مضامین است. عناصر مرتبط به ساحت علمی و فناوری در دو حوزه «نظری- عملی» و «عملی» دسته‌بندی و تحلیل شدند. سپس، نتایج بر اساس نظری- عملی و عملی بودن، در جداول ۲ یا ۳ تعبیه شدند.

در جدول شماره ۲، میزان توجه به ساحت علمی- فناوری کتاب علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی ارائه شده است. بعد علمی- فناوری شامل استفاده از روش‌های علمی برای پژوهش و جمع‌آوری داده‌ها و تحقیق علمی (مانند طراحی و انجام آزمایش و به‌کارگیری فرآیندها)، بازدید از مراکز و محل‌های مختلف، کار با ابزار، ایفای نقش فعال و... است

جدول ۲. حیطه عملی ساحت تربیت علمی و فناوریانه علوم تجربی پایه چهارم

شماره صفحه	عبارت یا تصویر کتاب	مؤلفه مرتبط	شرح ارتباط
۳ و ۲	متن قسمت حباب‌سازی	به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در پژوهش‌ها و گردآوری اطلاعات؛	از دانش‌آموزان خواسته می‌شود در گروه‌های خود، با استفاده از سیم نازک، شکل‌های مختلف حباب‌ساز را بسازند و با استفاده از آن‌ها حباب تولید کنند و با آزمایش و مشاهده، به کسب و جمع‌آوری داده‌ها و نتایج می‌پردازند.
۱۳	جمع‌آوری اطلاعات	کسب توانایی و تبحر در کاوش‌های علمی-فناورانه؛	دانش‌آموزان باید درمورد نحوه تهیه نمک خوراکی، اطلاعاتی جمع‌آوری کنند و گزارش دهند.
۳۱	متن و تصویر زیر هشدار	درگیری فعالانه دانش‌آموزان با مسئله و تلاش برای یافتن پاسخ با بهره‌گیری از اصول و روش‌های علمی؛	از دانش‌آموزان خواسته می‌شود یک کلید برای مدار بسازند که بتوانند به‌وسیله آن مدار را قطع و وصل کنند.
۳۳-۳۴	فعالیت	به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در پژوهش؛	دانش‌آموزان باید طبق یافته‌های خود در صفحه ۳۱ و با انجام این آزمایش کشف کنند که از چه وسایلی می‌توان به‌جای کلید در مدار استفاده کرد.
۳۸	فعالیت	به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در پژوهش؛	دانش‌آموزان، با استفاده از آزمایش و تجربه مستقیم از طریق حس لامسه به بررسی دمای آب لیوان سرد و گرم و تغییرات آن هنگام وارد کردن دست خود در آب ولرم می‌پردازند و احساس خود را بیان کنند.
۴۱	فعالیت	به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در پژوهش؛	از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا تغییرات دمای آب درون لیوان را اندازه‌گیری کنند و به همین صورت اطلاعاتی در خصوص تغییرات دما و شیوه انتقال گرما به دست آورند.
۵۲	فعالیت	مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه؛	در این فعالیت شیوه‌ای از تشکیل سنگ رسوبی توسط خود دانش‌آموزان مطرح شده است که با انجام آن، با نحوه تشکیل و شکل سنگ‌های رسوبی آشنا می‌شوند.
۵۵	فعالیت	مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه؛	دانش‌آموزان با انجام آزمایش‌هایی برای شبیه‌سازی تشکیل سنگ دگرگونی و ایجاد تسبیح تربت و آجر، با شرایط تشکیل آن‌ها آشنا می‌شوند.
۶۰	متن اول درس	مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه؛ کاربست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره؛	ضمن بازدید از مراکز جداسازی که با استفاده از آهنربا آهن‌ها را از میان سایر بازیافت‌ها جداسازی می‌کنند، این پرسش در ذهن دانش‌آموزان ایجاد می‌شود که چرا همه قوطی‌های فلزی جذب آهنربا نمی‌شوند و در قسمت بعدی درس به جواب آن می‌رسند.
۶۱	جمع‌آوری اطلاعات	کسب توانایی و تبحر در کاوش‌های علمی-فناورانه؛	دانش‌آموزان باید در منزل خود بررسی کنند که کدام یک از وسایل فلزی جذب آهنربا می‌شوند و در این مورد به جمع‌آوری اطلاعات بپردازند.
۶۳	فعالیت	کاربست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره؛	آموزش ساخت آهنربا با استفاده از میخ که در مواقعی که آهنربای واقعی نداریم می‌تواند مورد استفاده قرار بگیرد.
۶۴ و ۶۵	متن درس	کاربست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره؛	وسیله‌ای که دانش‌آموزان در فعالیت صفحه قبل درست کرده بودند و با آن قطب‌های آهنربا را شناسایی می‌کردند می‌تواند در حکم یک قطب‌نما در مسافرت‌های دریایی و هوایی به‌کار رود.
۶۹	فعالیت	مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های	در این فعالیت دانش‌آموزان با مشاهده هدفمند آسمان صاف به شبیه‌سازی ذهنی نقاط نورانی آسمان به شکل‌های مختلف

			دانشورانه؛	می‌پردازند.
۷۵	فعالیت	مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه؛	مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه؛	دانش‌آموزان باید دو هفته شکل‌های مختلف ماه را در آسمان مشاهده کنند.
۷۵	جمع‌آوری اطلاعات	مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه؛	مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه؛	دانش‌آموزان باید دو هفته شکل‌های مختلف ماه را در آسمان مشاهده کنند و ببینند آیا ماه قابل‌رؤیت است یا خیر؟
۷۷	تصویر اول درس ۹	به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات؛ مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه؛	به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات؛ مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه؛	دانش‌آموزان مشغول بحث علمی و تبادل اطلاعات با استفاده از مولاژ هستند. مشاهده مولاژ اعضای بدن، باعث افزایش اطلاعات آن‌ها و رفع کنجکاوی‌های ذهنی‌شان می‌شود.
۷۹	فعالیت	مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه؛	مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه؛	دانش‌آموزان باید به کمک معلم، سلول‌های دهانشان را زیر میکروسکوپ مشاهده کنند.
۸۳	تصویر اول درس ۱۰	به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات؛ مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه؛	به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات؛ مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه؛	دانش‌آموزان مشغول بحث علمی و تبادل اطلاعات با استفاده از مولاژ هستند. مشاهده مولاژ اعضای بدن، باعث افزایش اطلاعات آن‌ها و رفع کنجکاوی‌های ذهنی‌شان می‌شود.
۸۶	جمع‌آوری اطلاعات	به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات؛	به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات؛	دانش‌آموزان باید در مورد اهمیت موهای بینی اطلاعات علمی جمع‌آوری کنند.
۹۴-۹۵	فعالیت	مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه؛	مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه؛	دانش‌آموزان باید با ذره‌بین، بدن کرم و مورچه و چند موجود دیگر را دقیق ببینند و خصوصیات آن‌ها را یادداشت کنند تا حس کنجکاوی آن‌ها در خصوص شکل دقیق بدن آن‌ها برطرف شود.
۹۹	جمع‌آوری اطلاعات	کسب توانایی و تبحر در کاوش‌های علمی-فناورانه؛	کسب توانایی و تبحر در کاوش‌های علمی-فناورانه؛	از دانش‌آموزان خواسته می‌شود دربارهٔ فواید حشرات به تحقیق و جست‌وجو بپردازند.
۱۰۰	جمع‌آوری اطلاعات	کسب توانایی و تبحر در کاوش‌های علمی-فناورانه؛	کسب توانایی و تبحر در کاوش‌های علمی-فناورانه؛	از دانش‌آموزان خواسته می‌شود درباره انواع هزارپاها و غذای آن‌ها به تحقیق و جست‌وجو بپردازند.
۱۰۲	جمع‌آوری اطلاعات	کسب توانایی و تبحر در کاوش‌های علمی-فناورانه؛	کسب توانایی و تبحر در کاوش‌های علمی-فناورانه؛	دانش‌آموزان باید در مورد محل زندگی موجوداتی که در بالای بخش جمع‌آوری اطلاعات آورده شده به پژوهش و جست‌وجو بپردازند.
۱۱۰	جمع‌آوری اطلاعات	کسب توانایی و تبحر در کاوش‌های علمی-فناورانه؛	کسب توانایی و تبحر در کاوش‌های علمی-فناورانه؛	دانش‌آموزان باید با جست‌وجو و جمع‌آوری اطلاعات به روش‌های گوناگون، گیاهانی را شناسایی کنند که به روش‌های دیگری به جز هاگ و دانه تکثیر می‌شوند.
۱۱۳	فعالیت	به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق و گردآوری اطلاعات؛	به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق و گردآوری اطلاعات؛	دانش‌آموزان باید با مشاهده حیاط یا بوستان و دقت در آن به جمع‌آوری اطلاعات بپردازند و جدول داده‌شده را تکمیل کنند.

در جدول ۳، حیطه نظری-عملی ساحت علمی-فناورانه کتاب علوم تجربی پایهٔ چهارم ارائه شده است. بعد نظری-عملی شامل جنبه‌هایی مانند به‌کارگیری راه‌حل‌های علمی برای برطرف‌سازی کنجکاوی، به‌کارگیری مهارت‌ها در حل مسائل زندگی، استفاده از روش‌های علمی برای پژوهش و جمع‌آوری داده‌های علمی، تقویت خلاقیت و ارائه ایده‌های نو، تفکر ورزیدن و کشف روابط و علت و معلول پدیده‌های علمی و افزایش مهارت‌های مبتنی بر تفکر و کسب دانش است:

جدول ۳. حیطه نظری - عملی ساحت تربیت علمی و فناوریانه علوم تجربی پایه چهارم

آدرس (صفحه)	عبارت یا تصویر کتاب	مؤلفه مرتبط	شرح ارتباط
۴	پیش‌بینی کنید	نظری: اندیشیدن به‌منظور دستیابی به رابطه‌ی علی-معلولی وقایع علمی عملی: کاربری آموخته‌ها و توانایی علمی در رویارویی با امور روزمره	با توجه به آزمایش تفاوت مقدار جذب نور و گرما توسط اجسام تیره و روشن، دانش‌آموزان باید بر پایه‌ی مشاهدات و یافته‌های خود و تأمل در روابط علت و معلولی به سؤالات خواسته‌شده - که در زندگی روزمره کاربرد دارند و حائز اهمیت‌اند- پاسخ دهند.
۸	فعالیت	نظری: کشف اصول علمی پدیده‌ها و تقویت مهارت تعمیم و گسترش آن به مسائل جدید عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق و گردآوری اطلاعات	در این آزمایش دانش‌آموزان ۳ مخلوط با ویژگی‌های متفاوت که در برخی خصائص به هم شباهت دارند، می‌سازند، نتیجه آن را مشاهده می‌کنند و اطلاعاتی کسب می‌کنند. همچنین می‌توانند استدلال‌های کلی بر پایه این مثال‌ها داشته باشند و دامنه دانسته‌های خود را گسترش دهند.
۹ و ۱۰	پاراگراف آخر صفحه ۹ و فعالیت صفحه ۱۰	نظری: اندیشیدن به‌منظور دستیابی به رابطه‌ی علی-معلولی وقایع علمی عملی: مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه	در صفحه ۹ چالشی مطرح می‌شود؛ دانش‌آموزان باید پیش‌بینی کنند که نبات بهتر و سریع‌تر در آب حل می‌شود یا شکر یا پودر قند. برای دریافت پاسخ، باید فعالیت صفحه ۱۰ را انجام دهند؛ یعنی مقدار زمان لازم برای حل شدن نبات، خرده نبات و پودر نبات را اندازه‌گیری و مقایسه کرده و نتیجه حاصل را بیان کنند. بنابراین چون برای دریافت پاسخ پرسش خود، آزمایش انجام می‌دهند و از مشاهده و دیگر روش‌های علمی استفاده می‌کنند و همچنین از پاسخ به‌دست‌آمده در فعالیت، پاسخ پرسش‌های صفحه قبل را کشف می‌کنند پس به این سیاه‌ها اشاره دارد.
۱۱	پاراگراف بالای صفحه و فعالیت صفحه ۱۱	نظری: اندیشیدن به‌منظور دستیابی به رابطه‌ی علی-معلولی وقایع علمی عملی: مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه	دانش‌آموزان باید پیش‌بینی کنند که شکر در آب سرد سریع‌تر حل می‌شود یا آب داغ. دانش‌آموزان با انجام آزمایش و مشاهده و ثبت مدت‌زمان لازم برای حل شدن شکر در آب با دماهای مختلف، به پاسخ پرسش دست پیدا می‌کنند و دلیل تفاوت مدت‌زمان حل شدن شکر در آب با دماهای مختلف را کشف و نتیجه‌گیری می‌کنند.
۱۲	فکر کنید	نظری: آگاهی یافتن از مسئله پیش‌رو و جست‌وجوی فعال برای یافتن روش‌های فراخور در جهت حل آن عملی: کاربری آموخته‌ها و توانایی علمی در رویارویی با امور روزمره	از دانش‌آموزان خواسته‌شده بر اساس یافته‌های خود از فعالیت‌های قبلی، پاسخ این پرسش را پیش‌بینی کنند و با علم و منطق پاسخ دهند.
۱۲ و ۱۳	فعالیت	نظری: اندیشیدن به‌منظور دستیابی به رابطه‌ی علی-معلولی وقایع علمی عملی: مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه	دانش‌آموزان باید با انجام فعالیت، گاهی بر پایه‌ی مشاهده و گاهی بر پایه‌ی پیش‌بینی و استدلال، به سؤالاتی پاسخ دهند. همچنین به معرفی دو راه جداسازی مخلوط‌ها می‌پردازد و از دانش‌آموزان می‌خواهد مواد جداشده و باقی‌مانده در دو مخلوط ساخته‌شده در فعالیت را مشاهده کنند و تشخیص دهند.

<p>چند مورد از روش‌ها و کاربردهای جداسازی مواد از یکدیگر در زندگی روزمره در قالب تصاویر آورده شده است که حاصل درک ویژگی آن مخلوط‌ها و در نتیجه بهترین روش تفکیک و جداسازی آن‌هاست. همچنین کاربرد روش‌های مختلف جداسازی متناسب با شرایط زندگی را نشان می‌دهد.</p>	<p>نظری: پیشرفت‌های علمی-فناورانه و کاربرد آن‌ها در امور مختلف عملی: کاربری آموخته‌ها و توانایی علمی در رویارویی با امور روزمره</p>	<p>گفت‌وگو کنید ۱۳</p>
<p>از دانش‌آموزان می‌خواهد با توجه به آموخته‌ها و با استدلال بگویند که هر صافی مخصوص جداسازی کدام یک از موارد گفته شده است که این‌ها در زندگی روزمره کاربرد دارند.</p>	<p>نظری: پیشرفت‌های علمی-فناورانه و کاربرد آن‌ها در امور مختلف؛ کشف اصول علمی پدیده‌ها و تقویت مهارت تعمیم و گسترش آن به مسائل جدید عملی: کاربری آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره</p>	<p>فکر کنید ۱۴</p>
<p>ابتدا کاربرد و اهمیت مخلوط‌ها در بخش‌های مختلف زندگی مطرح می‌شود. سپس، به معرفی و بیان راه صحیح به‌کارگیری برخی مخلوط‌هایی می‌پردازد که برای جانداران و طبیعت مضرند. در نهایت، سفارش‌هایی برای استفاده صحیح از مخلوط‌ها بیان می‌کند.</p>	<p>نظری: افزایش قدرت تفکر و نوآوری در راستای اعتلا و توسعه سبک زندگی؛ پیشرفت‌های علمی-فناورانه و کاربرد آن‌ها در امور مختلف؛ عملی: کاربری آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره</p>	<p>متن پایین قسمت فکر کنید ۱۴</p>
<p>ابتدا پرسشی در مورد اینکه «چگونه می‌توان با استفاده از انرژی حرکتی جسمی را جابه‌جا کرد» مطرح شده است. سپس، برای پاسخ به آن، دانش‌آموزان را به انجام یک آزمایش دعوت کرده است. پس دانش‌آموزان برای یافتن پاسخ، خود به‌صورت علمی درگیر می‌شوند و در ادامه باید بتوانند به سؤالات مطرح‌شده به‌صورت مستدل پاسخ دهند و راه‌حل جدید پیشنهاد کنند.</p>	<p>نظری: کشف اصول علمی پدیده‌ها و تقویت مهارت تعمیم و گسترش آن به مسائل جدید؛ پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: درگیری فعالانه دانش‌آموزان با مسئله و تلاش برای یافتن پاسخ با بهره‌گیری از اصول و روش‌های علمی</p>	<p>فعالیت ۱۸</p>
<p>ابتدا پرسشی در مورد اینکه «چگونه می‌توان با استفاده از انرژی آب جاری جسمی را جابه‌جا کرد» مطرح شده است. سپس، برای پاسخ به آن، دانش‌آموزان را به انجام یک آزمایش دعوت کرده است. در ادامه باید با توجه به مشاهدات و نتایج حاصل شده، به سؤالات تحلیلی و استدلالی فعالیت پاسخ دهند. در نهایت، برای اثبات پیش‌بینی خود درباره یکی از سؤالات همین فعالیت باید آزمایشی را طراحی و اجرا کنند.</p>	<p>نظری: اندیشیدن به‌منظور دستیابی به رابطه علی-معلولی وقایع علمی؛ پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات؛ مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه</p>	<p>فعالیت ۱۹-۲۰</p>
<p>انرژی گرمایی با انجام یک آزمایش توسط دانش‌آموزان، بهتر به آن‌ها معرفی می‌شود؛ و درباره مشاهدات و علت حرکت ماریچ کاغذی و همچنین نوع تبدیل انرژی، پرسش‌هایی مطرح می‌شود.</p>	<p>نظری: اندیشیدن به‌منظور دستیابی به رابطه علی-معلولی وقایع علمی عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات</p>	<p>فعالیت ۲۱</p>
<p>دانش‌آموزان کف دست‌های خود را به هم مالش می‌دهند و سپس سرعت آن را بیشتر کنند. در اینجا، دانش‌آموز فعالانه به کشف روابط می‌پردازد. همچنین باید تفاوت دو حالت را بیان کنند و با تفکر انواع تبدیل انرژی صورت گرفته را معرفی کنند.</p>	<p>نظری: اندیشیدن به‌منظور دستیابی به رابطه علی-معلولی وقایع علمی عملی: درگیری فعالانه دانش‌آموزان با مسئله و تلاش برای یافتن پاسخ با بهره‌گیری از اصول و روش‌های علمی</p>	<p>فعالیت ۲۲</p>

۲۴	فعالیت	نظری: کشف اصول علمی پدیده‌ها و تقویت مهارت تعمیم و گسترش آن به مسائل جدید عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات	دانش‌آموزان باید یک تکه بادکنک را روی دهانه یک لیوان شیشه‌ای ببندند و روی آن چند دانه برنج یا گندم بریزند و به یک ظرف فلزی در کنار آن ضربه بزنند و بار دیگر محکم‌تر ضربه بزنند. دانش‌آموزان باید با استفاده از مشاهدات حاصل از دو حالت، به استدلال و کشف رابطه بپردازند.
۲۶	متن آخر درس ۳	نظری: پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: کاربست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره	از دانش‌آموزان می‌خواهد برای حفاظت از منابع انرژی راه‌حلهایی پیشنهاد دهند.
۳۰-۳۱	فعالیت	نظری: اندیشیدن به‌منظور دستیابی به رابطه‌ی علی-معلولی وقایع علمی؛ پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات	از دانش‌آموزان می‌خواهد قطعات سیم، باتری و یک لامپ را به هم ببندند تا لامپ روشن شود و بگویند که به چه صورت بسته‌اند که لامپ روشن شده است. این وسیله، مدار الکتریکی است. سپس دانش‌آموزان باید بگویند که در آن چه نوع تبدیل انرژی‌ای صورت گرفته است. در قسمت بعد، از آن‌ها می‌خواهد صرفاً با استفاده از یک قطعه سیم، مدار بسازند. در آخر از آن‌ها می‌خواهد برای پرورش خلاقیتشان بگویند که چه روش می‌توان مدار را قطع و وصل کرد.
۳۱-۳۲	فعالیت	نظری: تلاش فعالانه و استفاده از اصول و روش‌های علمی برای بررسی صحت پیش‌بینی‌های منطقی؛ تقویت توانایی اندیشیدن و افزودن به دانسته‌ها عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات	دانش‌آموزان باید با استفاده از دو لامپ، مدار بسازند، مدار خود را با مدار موازی و متوالی مقایسه کنند و کشف کنند که به کدام یک از آن‌ها شباهت دارد. سپس، باید پیش‌بینی کنند که کدام یک از مدارها با خارج کردن یک لامپ، لامپ دیگر روشن می‌ماند و برعکس. در انتها باید پیش‌بینی خود را عملی کنند و نتایج آن را یادداشت کنند.
۳۳	فعالیت	نظری: پیشرفت‌های علمی-فناورانه و کاربرد آن‌ها در امور مختلف عملی: مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه	از دانش‌آموزان می‌خواهد یک چراغ راهنمایی ساده بسازند و روش کار آن را بیان کنند؛ با استدلال و توجه به انواع مدارها، پی‌می‌برند که در چراغ راهنما باید مدار موازی به‌کار رود.
۳۵	حفاظت از منابع انرژی	نظری: پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: کاربست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره	از دانش‌آموزان می‌خواهد برای حفاظت از منابع انرژی راه‌حلهایی پیشنهاد دهند؛ چون اتمام انرژی زیان بزرگی به زندگی بشر وارد می‌کند.
۳۵-۳۶	اقدام گروهی دانش‌آموزان	نظری: آگاهی یافتن از مسئله پیش رو و جست‌وجوی فعال برای یافتن روش‌های فراخور در جهت حل آن عملی: کاربست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره	از دانش‌آموزان خواسته می‌شود با تفکر و همفکری با سایر دانش‌آموزان برای صرفه‌جویی در مصرف برق در خانه‌شان راهکار ارائه دهند.
۴۰	فعالیت	نظری: تقویت توانایی اندیشیدن و افزودن به دانسته‌ها عملی: استفاده از روش‌های علمی به‌منظور پژوهش و جمع‌آوری داده‌های علمی	دانش‌آموزان با انجام آزمایش، دمای آب را به‌مرور زمان هنگامی که در معرض گرما قرار می‌گیرد اندازه‌گیری می‌کنند، تغییرات را مشاهده می‌کنند و با تفکر و براساس شواهد می‌گویند که گرمای آب از کجا حاصل شده است.

۴۲	فعالیت	نظری: تفکر ورزیدن و کشف روابط و علت و معلول‌های پدیده‌های علمی عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات	دانش‌آموزان با انجام آزمایش، مشاهده می‌کنند که شکلات، روی چه جنس خط‌کشی بعد از حرارت دیدن، سریع‌تر ذوب می‌شود و با استدلال علت این تفاوت و ترتیب ذوب شدن آن‌ها را بیان می‌کنند.
۴۴-۴۵	فعالیت	نظری: تقویت توانایی اندیشیدن و افزودن به دانسته‌ها عملی: درگیری فعالانه دانش‌آموزان با مسئله و تلاش برای یافتن پاسخ با بهره‌گیری از اصول و روش‌های علمی	دانش‌آموزان با انجام آزمایش، ترتیب رسانایی گرمایی روزنامه، پارچه و هوا را مقایسه می‌کنند. از یافته‌های خود برای حل مسائل مربوط به چگونگی خنک نگه‌داشتن مواد برای مدت طولانی‌تر استفاده می‌کنند و دانش‌آموزان استدلال می‌کنند به چه دلیل دمای آب در بطری‌های مختلف متفاوت شده‌است.
۴۶	متن آخر درس ۵	نظری: پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: کاربست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره	دانش‌آموزان پیشنهادهایی برای جلوگیری از هدر رفتن گرما در زندگی روزمره مطرح می‌کنند.
۴۹	فعالیت	نظری: تقویت توانایی اندیشیدن و افزودن به دانسته‌ها عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات	دانش‌آموزان سنگ‌ها را از لحاظ ویژگی‌های گوناگون بررسی و مقایسه می‌کنند. با کشیدن سکه روی سنگ، مشاهده می‌کنند که آیا سکه می‌تواند خراش ایجاد کند یا خیر؛ تا به گوناگونی سنگ‌ها و شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان پی ببرند.
۵۱	فعالیت	نظری: اندیشیدن به‌منظور دستیابی به رابطه علی-معلولی وقایع علمی عملی: مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه	در این فعالیت، مراحل ساخت سنگ‌های رسوبی و لایه‌لایه بودن آن‌ها را نشان می‌دهد که به رفع کنجکاو و سؤال ذهنی دانش‌آموزان درباره دلیل شکل این سنگ‌ها می‌پردازد. در نهایت، دانش‌آموزان باید با مشاهده طرز قرارگیری لایه‌ها در سنگ به استدلال و نتیجه‌گیری بپردازند.
۵۳-۵۴	فعالیت	نظری: تقویت توانایی اندیشیدن و افزودن به دانسته‌ها عملی: مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه	این فعالیت قصد دارد دانش‌آموزان را با نحوه تشکیل سنگ‌های آذرین، با ارائه یک مدل آزمایشی آشنا کند. در نهایت از آن‌ها می‌خواهد استدلال و نتیجه‌گیری‌شان در مورد نحوه تشکیل این نوع سنگ را بیان کنند.
۵۸	متن آخر درس ۶	نظری: پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: کاربست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره	دانش‌آموزان به ارائه راه‌حلهایی برای حفاظت از منابع خدادادی و جلوگیری از آسیب رسیدن به انسان، جانوران و گیاهان می‌پردازند.
۶۰	فعالیت	نظری: کشف اصول علمی پدیده‌ها و تقویت مهارت تعمیم و گسترش آن به مسائل جدید عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات	دانش‌آموزان با انجام آزمایش نزدیک‌کردن آهنربا به وسایل گوناگون، مشاهده و یادداشت‌برداری می‌کنند. برخی وسایل جذب آهنربا می‌شوند و برخی جذب نمی‌شوند. این مشاهده باعث می‌شود دانش‌آموزان شباهت‌ها و تفاوت‌های میان اجسام و علت اصلی این اتفاق را درک کنند.
۶۱	متن بالای فعالیت و خود فعالیت	نظری: تلاش فعالانه و استفاده از اصول و روش‌های علمی برای بررسی صحت پیش‌بینی‌های منطقی عملی: مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه	پرسش‌هایی در خصوص اینکه آیا خاصیت آهنربایی در همه قسمت‌های آن به یک اندازه است و کدام قسمت‌ها قدرت بیشتری دارند مطرح شده است. از دانش‌آموزان خواسته شده نتایج را پیش‌بینی کنند. سپس، دانش‌آموزان این کار را به‌صورت عملی؛ با آهنربا و براده‌های آهن انجام می‌دهند.

۶۲	فعالیت	نظری: تقویت توانایی اندیشیدن و افزودن به دانسته‌ها عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات	دانش‌آموزان با انجام آزمایشی تأثیر قطب‌های آهن‌ربا را بر یکدیگر، از نظر جاذبه و دافعه کشف می‌کنند و از مشاهدات و فعالیت خود، نتیجه‌گیری و استدلال می‌کنند.
۶۳-۶۲	فعالیت	نظری: تقویت توانایی اندیشیدن و افزودن به دانسته‌ها عملی: مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه	دانش‌آموزان با انجام آزمایش کشف می‌کنند که آیا قدرت آهن‌رباهای مختلف یکسان است یا خیر؟ و نتیجه آن را بیان می‌کنند.
۶۴	فعالیت	نظری: اندیشیدن به‌منظور دستیابی به رابطه علی-معلولی وقایع علمی عملی: مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه	ضمن انجام آزمایش، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند چگونه می‌توان قطب‌های آهن‌ربا را با استفاده از آهن‌ربا کردن سوزن ته گرد و متصل کردن یونولیت به سروته آن و قرار دادن آن روی کاسه آب، مشخص کرد. در نهایت دانش‌آموزان باید شیوه نام‌گذاری قطب‌های آهن‌ربا را با توجه به جهت شمال و جنوب کلاس استدلال کنند.
۶۵	فعالیت	نظری: تلاش فعالانه و استفاده از اصول و روش‌های علمی برای بررسی صحت پیش‌بینی‌های منطقی؛ کشف اصول علمی پدیده‌ها و تقویت مهارت تعمیم و گسترش آن به مسائل جدید عملی: کاربست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره	دانش‌آموزان آهن‌ربای الکتریکی می‌سازند و با استفاده از آن فلزات را پیدا یا جابه‌جا می‌کنند. در نهایت مشاهدات خود را از نزدیک کردن این آهن‌ربا به گیره‌های فلزی بیان می‌کنند. سپس، پیش‌بینی می‌کنند که با افزایش تعداد دورهای سیم‌پیچ چه اتفاقی می‌افتد.
۶۶	متن آخر درس ۷	نظری: پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: کاربست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره	از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا به ارائه راه‌حل‌های گوناگون برای بازیافت زباله‌ها بپردازند که این گامی در راستای صرفه‌جویی در مصرف منابع است.
۶۸-۶۹	فعالیت	نظری: پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه	از دانش‌آموزان می‌خواهد با انجام این آزمایش به پاسخ پرسش‌های خود از قبیل اینکه آیا فاصله سایر سیارات تا زمین یکسان است یا خیر دست پیدا کنند؛ و با استدلال از مشاهدات خود و تصویری که از آن‌ها رسم می‌کنند به پاسخ پرسش‌های خود دست پیدا کنند.
۷۳-۷۲	فعالیت	نظری: اندیشیدن به‌منظور دستیابی به رابطه علی-معلولی وقایع علمی عملی: درگیری فعالانه دانش‌آموزان با مسئله و تلاش برای یافتن پاسخ با بهره‌گیری از اصول و روش‌های علمی؛ مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه	دانش‌آموزان به روش ایفای نقش، نمایش حرکت سیارات به دور خورشید را اجرا می‌کنند و با مشاهدات خود پی می‌برند که چرا سیارات به‌هم برخورد نمی‌کنند.
۷۶	متن آخر درس ۸	نظری: پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: کاربست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره	از دانش‌آموزان خواسته برای مراقبت از سیاره زمین که موضوعی بسیار حیاتی و مهم برای همگان است، راه‌حل ارائه دهند.
۷۸	فعالیت	نظری: پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات	دانش‌آموزان یک تکه پارچه سیاه و کمی زبر را آرام پشت دست خود می‌کشند و سپس با نگاه کردن به آن حدس می‌زنند که روی پارچه چه چیزهایی می‌بینند.

۸۲	متن آخر درس ۹	نظری: پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: کاربرست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره	دانش‌آموزان برای حفظ سلامت بدن خود، پیشنهادها و نظراتشان را بیان می‌کنند. رعایت این موارد برای تداوم زندگی آن‌ها حائز اهمیت است.
۸۴-۸۵	فعالیت	نظری: اندیشیدن به‌منظور دستیابی به رابطه علی-معلولی وقایع علمی عملی: مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه	دانش‌آموزان با انجام آزمایش ساخت حباب با حداکثر توان، ضمن تفکر به‌منظور کشف علت، به پاسخ پرسش خود دست پیدا کنند که چرا حباب‌های ساخته‌شده توسط افراد مختلف، اندازه‌های متفاوتی دارند.
۸۷	فعالیت	نظری: اندیشیدن به‌منظور دستیابی به رابطه علی-معلولی وقایع علمی عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات	دانش‌آموزان را با مفهوم نبض و ضربان قلب و رابطه این دو آشنا می‌شوند. دانش‌آموزان نبض و ضربان قلب دوستان خود را اندازه‌گیری می‌کنند و به استدلال می‌پردازند که چه رابطه‌ای بین تعداد نبض و ضربان قلب وجود دارد و آیا تعداد نبض افراد مختلف یکسان است یا خیر؟
۸۹	فعالیت	نظری: اندیشیدن به‌منظور دستیابی به رابطه علی-معلولی وقایع علمی عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات	دانش‌آموزان به رابطه بین تعداد نبض و تعداد دم و بازدم در مدت زمان مشخص و همچنین تفاوت تعداد نبض و دم و بازدم در شرایط گوناگون به لحاظ سطح تحرک بدنی آشنا می‌شوند. دانش‌آموزان این یافته‌ها را با استدلال از آزمایش و مشاهدات انجام‌شده، به دست می‌آورند.
۹۲	متن آخر درس ۱۰	نظری: پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: کاربرست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره	دانش‌آموزان برای حفظ سلامت بدنشان راهکارهایی را پیشنهاد می‌دهند که باعث پرورش خلاقیت و تفکر آزاد آن‌ها می‌شود.
۱۰۲	متن آخر درس ۱۱	نظری: پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: کاربرست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره	دانش‌آموزان برای حفاظت از جانوران ایده‌پردازی می‌کنند و یاد می‌گیرند از جانداران حفاظت کنند.
۱۰۶	قسمت (یک گل از چه قسمت‌های تشکیل شده است؟)	نظری: کشف اصول علمی پدیده‌ها و تقویت مهارت تعمیم و گسترش آن به مسائل جدید عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات	بخش‌های جدا شده دو گل در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد تا آن را بررسی کنند و با تصویری از کتاب که بخش‌های مختلف گل را معرفی می‌کند، مقایسه کنند تا به درک اساسی برای تشخیص بخش‌های مختلف گل‌های گوناگون دست یابند.
۱۰۷	از گل تا دانه	نظری: پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات	از دانش‌آموزان خواسته می‌شود پرچم گلایل را روی مقوای سیاه تکان دهند و حدس بزنند دانه‌های رنگی چیستند. بعد به معرفی دانه‌های گرده و موارد مرتبط با آن می‌پردازد.
۱۱۰	متن آخر درس ۱۲	نظری: پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: کاربرست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره	دانش‌آموزان باید برای حفاظت از گیاهان، راهکار مورد استفاده و قابل اجرا در زندگی روزمره را پیشنهاد دهند.
۱۱۳-۱۱۴	جمع‌آوری اطلاعات	نظری: تقویت توانایی اندیشیدن و افزودن به دانسته‌ها عملی: به‌کارگیری اصول و مبانی علمی در تحقیق‌ها و گردآوری اطلاعات	دانش‌آموزان به جمع‌آوری اطلاعاتی در مورد نوع تغذیه جانورانی که در فعالیت قبل از آن در حیاط یا بوستان پیدا کردند، می‌پردازند و سپس استدلال می‌کنند کدام جانوران گیاه‌خوار و کدام گوشت‌خوار هستند و آیا جانوری هست که از هر دو مورد تغذیه کند؟

۱۱۶	فعالیت	نظری: پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: مرتفع ساختن سؤالات و درگیری‌های ذهنی با سود جستن از روش‌های دانشورانه	دانش‌آموزان برای به دست آوردن اطلاعات درباره محل زندگی کرم خاکی، مقداری خاک باغچه به همراه کرم در ظرفی می‌ریزند. سپس، روی خاک مقداری آب ریخته تا سطح آن را بپوشاند. بعد به پیش‌بینی اتفاقی که فکر می‌کنند می‌افتد می‌پردازند و در ادامه مشاهدات، به‌درستی یا نادرستی پاسخ‌هایشان پی می‌برند.
-----	--------	---	--

۱۱۹	متن آخر	نظری: پرورش نوآوری و ایده‌پردازی عملی: کاربرست آموخته‌ها و توانایی‌های علمی در رویارویی با امور روزمره	از دانش‌آموزان خواسته شده تا برای حفاظت از زیستگاه‌ها که مسئله مهمی است راه‌حل ارائه دهند.
-----	---------	---	--

با توجه به اطلاعات جدول ۳، از مجموع ۷۶ واحد تحلیلی بررسی شده، معادل ۳۲/۳۳ درصد از مجموع ۲۲۸ واحد تحلیلی کتاب علوم تجربی پایه چهارم دبستان به حیطه عملی، و نظری-عملی ساحت تربیت علمی و فناورانه اشاره دارد (جدول ۴).

جدول ۴. بودجه‌بندی بخش عملی و عملی-نظری و ساحت علمی- فناوری کتاب علوم تجربی پایه

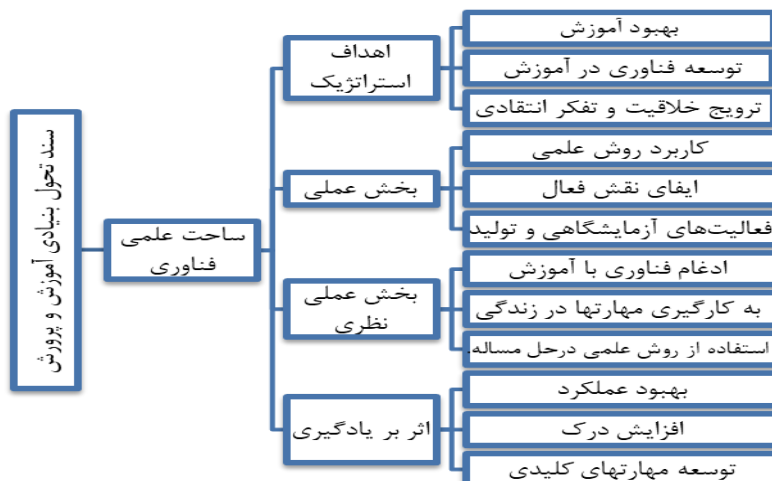
چهارم ابتدایی

فراوانی	درصد	
۲۵	۱۰/۹۶	محتوای حیطه عملی
۵۱	۲۲/۳۶	محتوای حیطه عملی-نظری
۷۶	۳۳/۳۲	جمع

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام این تحقیق، بررسی محتوای کتاب علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی از نظر ساحت علمی-فناوری و همخوانی آن با معیارها و دیدگاه‌های مطرح شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که کتاب تا حد قابل توجهی به پرورش مهارت‌های علمی و فناورانه در دانش‌آموزان توجه دارد، اما همچنان جای بهبود در برخی زمینه‌ها وجود دارد. در راستای هدف اول پژوهش، یعنی تحلیل بعد علمی-فناوری کتاب، نتایج نشان داد ۳۲/۳۳٪ از محتوا به ساحت علمی-فناوری اشاره دارد. این نشان می‌دهد که کتاب به‌طور نسبتاً گسترده‌ای به این بعد توجه کرده است. همچنین، همسویی در دو بخش عملی ۱۰/۹۶٪ و عملی-نظری نیز ۲۲/۳۶٪ مشاهده شد. یافته‌ها بیانگر آن است که کتاب به هر دو جنبه نظری و عملی آموزش علوم تجربی توجه داشته و سعی کرده است تعادل مناسبی بین این دو بعد ایجاد کند.

هدف بعدی این مطالعه، ارزیابی میزان همخوانی محتوای کتاب علوم تجربی پایه چهارم با معیارها و دیدگاه‌های مطرح شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که افزایش سواد علمی، ترویج تفکر انتقادی، پرورش خلاقیت، و توسعه مهارت‌های حل مسئله در بین دانش‌آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است. این مطالعه بر لزوم گنجاندن آزمایش‌های عملی، کاربردهای علوم در زندگی روزمره و فعالیت‌های تعاملی برای یادگیری فعال و تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی تأکید دارد (شکل ۱). علاوه بر این، کتاب درسی با تمرکز بر ارتقای دانش علمی و تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی از طریق به‌کارگیری فناوری‌های جدید و ابزارهای متنوع، فرصت‌های فراوانی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا به‌صورت فعال در تحقیقات و آزمایش‌های علمی شرکت کنند. این امر به افزایش درک مفهومی آن‌ها کمک می‌کند تا دانش عمیق‌تر و مهارت‌های عملی‌تری را در زمینه‌های علمی کسب کنند. مطالعات قبلی به همسویی محتوای کتاب‌های درسی زیست‌شناسی و علوم تجربی با بعد علمی-فناوری مندرج در سند تحول بنیادین، اما با دامنه محدودتر، پرداخته‌اند (Gholāmi & Heydari, 2022; Sakizadeh, 2024). به‌طوری‌که ساکی‌زاده و همکاران (۲۰۲۴) در تحلیل کتاب علوم تجربی پایه هشتم، همسویی قابل توجهی را با ساحت علمی و



شکل ۱. برخی خروجی‌های ساحت علمی فناوری در ارتباط با سند تحول بنیادین

فناوری سند تحول بنیادین نشان دادند (۳۱/۷۶٪ از محتوا به این ساحت اشاره داشت). شباهت‌ها نشان می‌دهد که توجه به این بعد در تمامی مقاطع تحصیلی و گرایش‌های مختلف مربوط به علوم تجربی، از جمله زیست‌شناسی از اهمیت بالایی برخوردار است. با این حال، تفاوت‌هایی نیز وجود دارد؛ به عنوان مثال، درصد محتوای عملیاتی در کتاب علوم تجربی پایه هشتم کمتر از پایه چهارم است که نشان‌دهنده نیاز به تقویت بیشتر فعالیت‌های عملی در مقاطع بالاتر باشد. این نتایج می‌تواند به توسعه و بهبود محتوای آموزشی در تمامی مقاطع تحصیلی کمک کند و نشان‌دهنده اهمیت توجه به هر دو بعد نظری و عملی در آموزش علوم تجربی است.

در مورد اهداف بعدی پژوهش، نویسندگان فرصت‌های ارائه‌شده در کتاب درسی برای انجام تحقیق و آزمایش‌های علمی و استفاده از فناوری‌های نوین در آموزش علوم تجربی را معرفی می‌کنند؛ که بر لزوم گنجاندن آزمایش‌های عملی، کاربردهای علوم تجربی در زندگی روزمره و فعالیت‌های تعاملی برای یادگیری فعال و تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی تأکید دارد. با این حال، برخی محققان معتقدند که استفاده از فناوری‌های نوین نباید جایگزین روش‌های سنتی تدریس شود و باید به صورت تلفیقی مورد استفاده قرار گیرد. تلفیق فناوری‌های نوین با روش‌های سنتی تدریس مانند آزمایش‌های عملی و بحث گروهی، تجربه یادگیری جذاب‌تر و مؤثرتری را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد؛ به عنوان مثال، دانش‌آموزان با انجام آزمایش‌هایی برای شبیه‌سازی تشکیل سنگ‌های رسوبی، با نحوه تشکیل و شکل این سنگ‌ها آشنا می‌شوند. پژوهش‌های پیشین نیز تأکید کرده‌اند که ادغام فناوری در آموزش موجب افزایش مشارکت دانش‌آموزان، انگیزه و نتایج یادگیری می‌شود. به نظر آن‌ها انجام آزمایش و استفاده از فناوری، سبب تقویت یادگیری می‌شود. پژوهشگران به این نکته اشاره کرده‌اند که استفاده از فناوری در آموزش، باعث می‌شود تجربیات یادگیری شخصی‌سازی‌شده، دانش تطبیقی و بینش‌های مبتنی بر داده - که به نیازهای فردی دانش‌آموزان پاسخ می‌دهند و کیفیت کلی آموزش را ارتقا می‌دهند- تقویت شوند (Pamungkas & Halimah, 2021; Wang et al, 2022; Yu et al, 2021). در مقابل، برخی پژوهشگران نگرانی‌هایی درباره وابستگی بیش‌ازحد به فناوری در آموزش را مطرح کرده‌اند و هشدار داده‌اند که این موضوع ممکن است منجر به نابرابری‌ها در دسترسی به منابع، کاهش مهارت‌های تفکر انتقادی و کاهش تعاملات رودررو بین دانش‌آموزان شود. علاوه بر این، نگرانی‌هایی در مورد نیاز به آموزش معلمان برای استفاده مؤثر از فناوری و اهمیت تعادل بین روش‌های آموزش سنتی با ابزارهای فناوری برای حفظ رویکرد آموزش جامع وجود دارد (Coyle & Meyer, 2021; Gonzales et al, 2020; Murphy, 2023; Xie & Boonsrianan, 2023).

همسو با نتایج پژوهش‌ها، در سطح جهانی هم برنامه‌های مختلفی برای افزایش توجه به آموزش علم و فناوری در مقطع ابتدایی آغاز شده است (Deehan et al, 2024). به طوری که در کشورهای پیشرو در آموزش، استفاده از

شبیه‌سازی‌های علمی و آزمایش‌های مجازی به دانش‌آموزان کمک کند تا مفاهیم پیچیده علمی را بهتر درک کنند و به صورت عملی تجربه کنند. همچنین، ارائه بازخورد فوری و سازنده از طریق ابزارهای الکترونیکی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نقاط ضعف خود را شناسایی کرده و بهبود یابند. تجربه یادگیری با فراهم کردن تخته‌های نمایش تعاملی، نرم‌افزارها، برنامه‌ها، شبیه‌سازی‌ها، آزمایش‌ها، تجزیه و تحلیل داده، ارائه‌های چندرسانه‌ای و تصویری که یادگیری را تعاملی‌تر و جذاب‌تر می‌کنند، بهبود یافته است و این امکان را فراهم می‌کند که با ضبط و برقراری ارتباط، نوشتن و نقاشی، ایجاد نمودارها، انجام مشاهدات و استنتاج‌ها، به یادگیری همه‌جانبه کمک شود (Nagale & Khandare, 2024). فناوری همچنین با فراهم کردن دسترسی به تجهیزات و مواد، تشویق به یادگیری گروهی بین دانش‌آموزان و ارائه پشتیبانی به معلمان از طریق یادگیری هدایت‌شده، بازخورد سازنده و فراهم ساختن فرصت‌هایی برای تأمل و خلاصه‌سازی، محیط کلاس درس را بهبود می‌بخشد (Hanaysha et al, 2023; Qureshi, Khaskheli, 2023).

معلمان و توسعه‌دهندگان برنامه درسی باید ایده‌هایی درباره چگونگی یکپارچه‌سازی بُعد علمی-فناوری در برنامه درسی مدرسه ابتدایی که ممکن است منجر به بهبود روش‌های آموزش و جذب دانش‌آموزان شود، کسب کنند تا روش‌های آموزشی خود را به منظور بهبود تجربه یادگیری، افزایش انگیزه دانش‌آموزان و جذب دانش‌آموزان تنظیم کنند. معلمان باید راهبردهای آموزشی خود را با محتوای ارائه‌شده در کتاب علوم تجربی هماهنگ کنند تا منجر به برنامه‌ریزی و ارائه روش‌های تدریس مؤثرتر و یکپارچه در کلاس درس شود. علاوه بر این، فناوری با تشویق به یادگیری گروهی بین دانش‌آموزان و ارائه پشتیبانی به معلمان از طریق یادگیری هدایت‌شده و فراهم ساختن فرصت‌هایی برای تأمل و خلاصه‌سازی، محیط کلاس درس را بهبود می‌بخشد. این ابزارها امکان ضبط و برقراری ارتباط، نوشتن و نقاشی، ایجاد نمودارها، انجام مشاهدات و استنتاج‌ها را فراهم می‌کنند که به یادگیری همه‌جانبه کمک می‌شود (Akerson & Bartels, 2023).

تحقیقات نشان می‌دهند رویکرد یکپارچه یادگیری، سازگار با عملکرد مغز است. این رویکرد به معنای یادگیری ترکیبی در طول زمان است که تجربه‌های یادگیری را بهبود می‌بخشد (Morel & Spector, 2022)؛ بنابراین، توجه به ساخت علمی-فناوری، در کنار سایر ساخت‌های تربیتی، سبب ارتقای سطح یادگیری و به جا گذاشتن تجربه‌ای بارز در دوران تحصیل می‌شود و معلمان باید آموزش‌های لازم را برای ادغام مؤثر فناوری در روش‌های آموزشی خود ببینند تا اطمینان حاصل کنند که این امر مانع یادگیری نمی‌شود، بلکه تجربه یادگیری را ارتقا می‌دهد برخی مکانیسم‌های مغزی که در این رویکرد نقش دارند شامل موارد زیر است (Gonzales et al, 2020): مغز توانایی انعطاف‌پذیری عصبی یا Neuroplasticity دارد؛ یعنی مغز توانایی تغییر و تطبیق خود در پاسخ به تجربیات جدید را دارد. استفاده از فناوری‌های تعاملی این انعطاف‌پذیری را تحریک می‌کند و مسیرهای عصبی جدیدی ایجاد می‌کند که به یادگیری بهتر کمک می‌کند.

فناوری‌های آموزشی به تقویت حافظه کاری کمک می‌کنند. به عنوان مثال، شبیه‌سازی‌ها و آزمایش‌های مجازی اطلاعات را به صورت تعاملی و چندحسی ارائه می‌دهند که به تقویت حافظه کاری و درک عمیق‌تر مفاهیم کمک می‌کند. درواقع، استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای به فعال‌سازی همزمان چندین حس کمک می‌کند تا اطلاعات به صورت جامع‌تری پردازش شوند و یادگیری بهبود یابد.

فناوری‌های آموزشی با ارائه بازخورد فوری و سازنده، سیستم پاداش مغز را فعال می‌کند. به دنبال آن، انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری افزایش می‌یابد و تجربه یادگیری را لذت‌بخش‌تر می‌شود.

در یک نتیجه‌گیری کلی و بر اساس نتایج تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی، می‌توان گفت که کتاب علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی، به‌طور جامع به هر دو بعد نظری و عملی آموزش علوم تجربی توجه داشته است. در بعد نظری، کتاب با ارائه فعالیت‌هایی مانند طرح پرسش‌های عمیق و تحلیل‌های دقیق، به‌طور مؤثری مهارت‌های

تفکر انتقادی و درک علمی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. همچنین، محتوای کتاب بر پرورش خلاقیت و ایده‌پردازی تأکید دارد و دانش‌آموزان را به کشف روابط علی-معلولی در پدیده‌های علمی تشویق می‌کند. در بعد عملی، کتاب فرصت‌های فراوانی را برای مشارکت فعال دانش‌آموزان در پژوهش‌ها و آزمایش‌های علمی فراهم می‌کند. این فعالیت‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا راه‌حل‌های کاربردی برای مسائل زندگی روزمره ارائه دهند و مهارت‌های حل مسئله را در خود تقویت کنند. به‌طور کلی، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که کتاب علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی با استفاده از ابزارهای متنوع و فناوری، به‌طور مؤثری در توسعه مهارت‌های علمی و فناورانه دانش‌آموزان نقش دارد. این نتایج می‌تواند به بهبود محتوای آموزشی و ارتقای کیفیت آموزش علوم تجربی در مقطع ابتدایی کمک کند. با این حال، برای پرداختن به دیدگاه‌های متضاد در مورد استفاده از فناوری در آموزش، در نظر گرفتن رویکردی متوازن ضروری است که در آن، فناوری به‌عنوان ابزاری ارزشمند برای تکمیل روش‌های آموزش سنتی به‌جای جایگزینی کامل آن‌ها مشاهده می‌شود. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود:

استفاده از روش‌های ترکیبی تحلیل کیفی و کمی، تا داده‌های بیشتری جمع‌آوری و تحلیل کرد و نتایج دقیق‌تری بدست آورد.

کسب دیدگاه‌های جدید با بررسی و مقایسه کتاب‌های علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی در کشورهای دیگر، و بهره بردن از تجربیات موفق سایر کشورها.

انجام مطالعات موردی در مدارس مختلف و بررسی نحوه استفاده معلمان از کتاب علوم تجربی و تأثیر آن بر دانش‌آموزان.

طراحی پرسش‌نامه‌ها و انجام مصاحبه‌های عمیق با معلمان و دانش‌آموزان و جمع‌آوری نظرات و تجربیات آن‌ها را در مورد کتاب علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی.

بررسی و تحلیل ویدئوهای آموزشی و نرم‌افزارهای تعاملی که می‌توانند به بهبود آموزش کمک کنند.

مشارکت نویسندگان

ایده و نگارش مقاله توسط ف. علویان و استخراج نتایج توسط ف. دهقان کلیشادی صورت گرفت.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از سرکار خانم مهندس فروغ شفیعی؛ کارشناس مسئول محترم فناوری پردیس فاطمه زهرا (س) اصفهان که در بخش فناوری و سرچ نهایت همکاری را با نویسندگان داشتند، تقدیر و تشکر می‌شود.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع از سوی نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- پورکریمی هاوشکی، مجتبی. (۱۴۰۰). «بررسی و تبیین علوم تجربی و چگونگی آموزش آن در دوره ابتدایی از منظر صورت‌گرایی ارسطو». پژوهش در آموزش علوم ابتدایی، ۳(۵)، ۵۱-۶۲.
- تجری، ط.، بیانی، م. (۲۰۱۹). طراحی الگوی برنامه درسی آموزش علوم تجربی دوره ابتدایی بر اساس نظریه هوش چندگانه گاردنر. پژوهش در آموزش ابتدایی، ۱۱(۱)، ۳۹-۵۰.
- زمانی، بی‌بی‌عشرت، عظیمی، سیدامین، سلیمانی، نسیم، پریش، فریدون. (۱۴۰۰). «بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های تفکر انتقادی با استفاده از فناوری‌های آموزشی در کتاب‌های درسی علوم تجربی پایه اول ایران و روسیه». فناوری آموزش، ۱۵(۳)، ۴۶۵-۴۷۸.

- ساکی زاده، ر، علویان، ف، حیدری، ف. (۱۴۰۳). تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه هشتم؛ حوزه علمی-فناوری سند تحول بنیادین. اولین همایش ملی تربیت تمام ساحتی. ۱-۱۴.
- عسگری، موسی، سامری، مریم، حسینی، زهرا. (۱۴۰۱). «تأثیر رقابت گروهی بر مهارت‌های فرایندی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی در درس علوم تجربی». پژوهش در آموزش ابتدایی، ۴(۸)، ۱۱-۲۳.
- غلامی، ا.، حیدری، ر. (۲۰۲۲). تحلیل محتوای کتاب زیست‌شناسی پایه دهم بر اساس ساحت‌های شش‌گانه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. نوآوری‌های آموزشی، ۲۱(۲)، ۱۰۵-۱۳۲.
- فتحی، محمدرضا، سعادت‌مند، زهره، یوسفی، علیرضا. (۱۳۹۹). «شناسایی مؤلفه‌ها و تحلیل محتوای برنامه درسی علوم تجربی دوره ابتدایی بر مبنای سند تحول بنیادین». پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴(ویژه‌نامه)، ۶۹-۸۱.
- موحدی‌راد، سلیمان، سرمدی، محمدرضا، فرج‌الهی، مهران. (۱۴۰۱). «مقدمه‌ای برای تدوین الگوی تربیت فضیلت‌مندانه بر مبنای سند تحول بنیادین». اخلاق و حیانی. ۱۲(۲)، ۱۲۷-۱۵۴.
- موسوی، ستاره. (۱۳۹۸). «بررسی وضعیت موجود و مطلوب برخورداری از مهارت‌های مرتبط با ساحت‌های شش‌گانه سند تحول بنیادین در معلمان دوره ابتدایی». پژوهش در آموزش علوم ابتدایی، ۲۱(۲)، ۵۷-۷۰.

References

- Akerson, V. L. & Bartels, S. L. (2023). Elementary science teaching: Toward the goal of scientific literacy. In *Handbook of research on science education* (pp. 528-558): Routledge.
- Asad, M. M., Naz, A., Churi, P. & Tahanzadeh, M. M. (2021). Virtual reality as pedagogical tool to enhance experiential learning: a systematic literature review. *Education Research International*, 2021(1), 7061623. doi.org/10.1155/2021/7061623
- Asgari, M., Sameri, M. & Hoseini, Z. (2023). The Effects of Group Rival Teaching Method on the Process Skills of Male Sixth Grade Students in Experimental Science. *Research in Elementary Education*, 4(8), 11-23. [Persian].
- Ben Ouahi, M., Lamri, D., Hassouni, T., Ibrahim, A. & Mehdi, E. (2022). Science Teachers' Views on the Use and Effectiveness of Interactive Simulations in Science Teaching and Learning. *International Journal of Instruction*, 15(1), 277-292. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15116a>
- Coyle, D. & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*: Cambridge University Press.
- Deehan, J., MacDonald, A. & Morris, C. (2024). A scoping review of interventions in primary science education. *Studies in Science Education*, 60(1), 1-43. <https://doi.org/10.1080/03057267.2022.2154997>
- Escueta, M., Nickow, A. J., Oreopoulos, P. & Quan, V. (2020). Upgrading education with technology: Insights from experimental research. *Journal of Economic Literature*, 58(4), 897-996. DOI: 10.1257/jel.20191507
- Essa, S. G., Celik, T. & Human-Hendricks, N. E. (2023). Personalized adaptive learning technologies based on machine learning techniques to identify learning styles: A systematic literature review. *IEEE Access*, 11, 48. <http://dx.doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3276439>.
- fathi, m., saadatmand, z. & yosefi, a. (2020). Identification of Components and Content Analysis of the Elementary Sciences Experimental Curriculum Based on a Fundamental

- Transformation Document (Case Study Fifth Grade). *Journal of Research in Educational Systems*, 14(Special Issue), 69-81. [Persian]. <https://doi.org/10.22034/jmep.2021.267037.1046>
- Fischer, C., Pardos, Z. A., Baker, R. S., Williams, J. J., Smyth, P., Yu, R., Warschauer, M. (2020). Mining big data in education: Affordances and challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 130-160. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903304>
- Gholāmi, A. z. & Heydari, R. (2022). Content analysis of the tenth-grade biology textbook based on the six areas of the fundamental transformation document of education. *Journal of Educational Innovations*, 21(2), 105-132. [Persian]. <https://doi.org/10.22034/jei.2022.295328.2020>
- Gonzales, A. L., McCrory Calarco, J. & Lynch, T. (2020). Technology problems and student achievement gaps: A validation and extension of the technology maintenance construct. *Communication research*, 47(5), 750-770. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0093650218796366>
- Hanaysha, J. R., Shriedeh, F. B. & In'airat, M. (2023). Impact of classroom environment, teacher competency, information and communication technology resources, and university facilities on student engagement and academic performance. *International Journal of Information Management Data Insights*, 3(2), 100188. DOI:[10.1016/j.ijime.2023.100188](https://doi.org/10.1016/j.ijime.2023.100188)
- Morel, G. M. & Spector, J. M. (2022). *Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives*: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003268406>
- Mousavi, S. (2020). Study of Current and Desired Status of Skills related to Educational sixth Dimensions of Fundamental Transformation Document of Education in Elementary Teachers. *Research in Elementary Education*, 1(2), 57-70. [Persian]. <https://doi.org/20.1001.1.26765500.1398.1.2.6.8>
- Movahhedi Rad, S., sarmadi, m. & Farajollahi, M. (2023). An introduction to designing a model of virtuous education based on the fundamental transformation document. *Revelatory Ethics*, 12(2), 127-154. [Persian]. <https://doi.org/20.1001.1.23833025.1401.12.2.5.7>
- Murphy, D. D. (2023). Teaching Literacy Foundations.
- Nagale, T. & Khandare, A. (2024). Enhancing Interactive Learning: A Comparative Survey on ICT Tools and Pedagogical Techniques for Student Engagement. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(4), 6914-6919. <https://kuey.net/>
- Pamungkas, A. S. & Halimah, N. (2021). Increasing Interest and Learning Outcomes of Elementary School Students in Style Material Through Blended Learning. *At-Tasyrih: jurnal pendidikan dan hukum Islam*, 7(1), 62-76. n *Hukum Islam*, 7(1), 62-76. <https://doi.org/10.55849/attasyrih.v7i1.150>
- Pourkarimi Haushki, M. (2021). Review and explanation of experimental sciences and how to instruct them according to Aristotle's formalism. *Research in Elementary Education*, 3(5), 51-62. [Persian]. <https://doi.org/20.1001.1.26765500.1400.3.5.5.7>

- Qureshi, M. A., Khaskheli, A., Qureshi, J. A., Raza, S. A. & Yousufi, S. Q. (2023). Factors affecting students' learning performance through collaborative learning and engagement. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2371-2391. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2021.1884886>.
- Romanian. (1399). Analysis of the content of the third grade science book according to Gunning's reading method, William Romi's engagement factor and Bloom's educational goals. *Journal of new developments in psychology and educational sciences*, 26(3), 30-16.
- Russell, T. & Martin, A. K. (2023). Learning to teach science. In *Handbook of research on science education* (pp. 1162-1196): Routledge.
- Sakizadeh, R., Alavian, F., Heydari, F. (1403). content analysis of the eighth grade experimental science book; The scientific-technological field of the fundamental transformation document. The first national conference on comprehensive education. 1-14. [Persian]. doi.org/: 10.22038/ijp.2016.7428.
- Sawyer, R. K. & Henriksen, D. (2024). *Explaining creativity: The science of human innovation*: Oxford university press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/oso/9780197747537.001.0001>
- Tajari, T. & bayany, m. (2019). Designing a Curriculum Model For Teaching Experimental Science of Primary School Based on Gardner's Multiple Intelligence Theory.. Research in Elementary Education, 1(1),___39-50.____[Persian]. <http://dx.doi.org/20.1001.1.26765500.1398.1.1.6.6>
- Wang, J., Tigelaar, D. E., Luo, J. & Admiraal, W. (2022). Teacher beliefs, classroom process quality, and student engagement in the smart classroom learning environment: A multilevel analysis. *Computers & Education*, 183, 104501. DOI:[10.1016/j.compedu.2022.104501](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104501).vl
- Xie, L. & Boonsrianan, P. (2023). Instructional strategies and practical applications of He-Jiguang's vocal music art in vocal music classroom teaching in Hunan, China: Applications of He-Jiguang's vocal music art in vocal music classroom teaching. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(3), 1677-1691. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>
- Xu, J., She, S. & Liu, W. (2022). Role of digitalization in environment, social and governance, and sustainability: Review-based study for implications. *Frontiers in psychology*, 13, 961057. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.961057](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.961057)
- Yu, Z., Gao, M. & Wang, L. (2021). The effect of educational games on learning outcomes, student motivation, engagement and satisfaction. *Journal of Educational Computing Research*, 59(3), 522-546. DOI:[10.1177/0735633120969214](https://doi.org/10.1177/0735633120969214)
- Zamani, B. E., Azimi, S. A., Soleimani, N. & Parish, F., Investigating the level of attention to critical thinking components using educational technologies in the first grade experimental sciences textbooks of Iran and Russia. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 15(3), 465-478. [Persian]. <https://doi.org/10.22061/tej.2020.5308.2203>

ORIGINAL RESEARCH PAPER

Identification and Prioritization of Factors Affecting Emotional and Social Literacy Development in Elementary Schools

N. Ebrahimi Moghadam*¹.

¹ Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Mazandaran, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

Emotional literacy;
Social literacy;
Elementary school;
Influence of school factors;
Factor Analysis.

1 .Ebrahimi.mn@cfu.ac.ir



Background and Objectives: This research aimed to explore the role of schools and the factors influencing the enhancement of emotional and social literacy among elementary school students. Emotional and social literacy are essential for children's overall development, impacting their academic performance, relationships, and well-being. The objective was to identify and prioritize these factors to support effective integration of such programs in schools. **Methods:** The study used a combination of library research and content analysis of primary school principal's and teacher's opinions. A descriptive survey method was employed for validation, involving 252 randomly selected managers and teachers using a single-stage cluster approach. Data were collected via a researcher-made questionnaire, whose validity was confirmed by experts and reliability established with a Cronbach's alpha of 0.92. **Findings:** Analysis identified key factors influencing social-emotional literacy, including school environment, teacher-student relationships, curriculum content, extracurricular activities, and parental involvement. Positive school environments and strong teacher-student relationships were among the most critical factors. **Conclusion:** Schools significantly impact the development of student's emotional and social literacy. Effective strategies include fostering supportive school environments, enhancing teacher-student relationships, integrating social-emotional learning into the curriculum, and promoting parental involvement. Future research should explore these factors further and consider a more diverse sample to validate these findings.

ISSN (Online):

DOI: 10.48310/reek.2024.16538.1320


Received: 2024/06/20

Reviewed: 2024/07/18

Accepted: 2024/07/25

PP:160-173

Citation (APA): Ebrahimi Moghadam, N. Identification and Prioritization of Factors Affecting Emotional and Social Literacy Development in Elementary Schools, *The journal of research in elementary education*, 6(11), 160-173.

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.16538.1320>



شناسایی و اولویت‌بندی عوامل اثرگذار در مدرسه در ایجاد و ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی

مقاله پژوهشی

ندا ابراهیمی مقدم*

۱. استاد یارگروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، مازندران، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف این پژوهش شناسایی و اولویت‌بندی عوامل موثر در مدرسه در ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بود. **روش‌ها:** این پژوهش کاربردی به‌صورت آمیخته و با روش‌های تحلیل مضمون و توصیفی - پیمایشی انجام شده است. داده‌ها با ابزار پرسشنامه و مطالعه کتابخانه‌ای گردآوری و مورد تحلیل قرار گرفت. نمونه لازم در مرحله اول به‌صورت هدفمند و در مرحله دوم به‌صورت تصادفی خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای تعداد ۲۵۲ نفر مدیر و معلم انتخاب شدند. جمع‌آوری داده‌ها به کمک پرسشنامه محقق ساخته انجام شد؛ بدین صورت که ابتدا با مطالعه پیشینه و ادبیات تحقیق تعدادی از عوامل اثرگذار بر سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان استخراج شد؛ سپس از نمونه اول خواسته شد دیگر عوامل مد نظر خود را فهرست کنند. این فرآیند تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. روایی پرسشنامه به وسیله متخصصان فن، تأیید و پایایی آن نیز پس از اجرای آزمایشی ضریب ۰/۹۲ برای آلفای کرونباخ به دست آمد. سپس پرسشنامه در اختیار نمونه دوم قرار گرفت تا اهمیت گویه‌های این پرسشنامه بر ایجاد و ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان، بر اساس نظر مدیران و معلمان تعیین شود. **یافته‌ها:** تعیین مؤلفه‌های اصلی به کمک آزمون تحلیل عاملی اکتشافی به روش تجزیه مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس نشان‌دهنده چهار عامل مشخص به عنوان عوامل اثرگذار در مدرسه در ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان بود و شاخص‌های مطلوب به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی نشان‌دهنده روایی این ابزار بود. **نتیجه‌گیری:** نتایج نشان داد که عوامل قابل‌ارزیابی ایجاد و ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان در چهار مؤلفه اصلی شامل شایستگی‌های عاطفی اجتماعی مدیران، شایستگی‌های عاطفی اجتماعی معلمان، جو عاطفی اجتماعی مدرسه و کلاس و برنامه‌های رسمی و غیررسمی ارتقای سواد عاطفی اجتماعی قرار می‌گیرد که این عوامل می‌تواند راهنمای کارشناسان، پژوهشگران، برنامه‌ریزان آموزشی و سیاست‌گذاران تعلیم و تربیت، جهت استقرار یک سیستم یادگیری عاطفی اجتماعی و ارزیابی آن باشد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به‌صورت آنلاین استفاده کنید.

DOI:

10.48310/reek.2024.16538.1320

واژه‌های کلیدی:

سواد عاطفی؛
سواد اجتماعی؛
دوره ابتدایی؛
اثرگذاری عوامل مدرسه‌ای؛
تحلیل عاملی.

۱. نویسنده مسئول

Ebrahimi.mn@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۳۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۴

شماره صفحات: ۱۶۰-۱۷۳

مقدمه

یکی از اهداف اصلی مراکز آموزش و پرورش، رشد عاطفی و اجتماعی^۱ کودکان، مخصوصاً در سنین پایین است. همانطور که تحقیقات مختلف نشان داده است، کسب مهارت‌های عاطفی-اجتماعی در سال‌های اولیه زندگی کودک ضروری بوده و بلوک‌های اصلی ساختمان رشد شناختی و کسب دانش در سنین بالاتر محسوب می‌شود (Greenberg, 2023). کودکانی که مهارت‌های عاطفی و اجتماعی قوی دارند، در مدرسه عملکرد بهتری داشته، روابط مثبتی با دیگران برقرار می‌کنند و تنظیمات مثبت‌تری بر عواطف و سلامت روان خود دارند (Mahoney et al, 2021). توسعه این مهارت‌ها که سال‌های اولیه رشد شروع می‌شود، تحت تاثیر روابط و محیط اجتماعی، تعاملات غیررسمی و برنامه‌های نظام‌مند قرار می‌گیرد و از آنجا که کودکان بخش قابل توجهی از وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند، مدارس محیط مهمی برای رشد متوازن اجتماعی و عاطفی کودک محسوب می‌شوند. در واقع مدارس عهده‌دار پرورش شهروندانی مسئول و رشدیافته و برخوردار از مهارت‌های اجتماعی و عاطفی هستند. شناخت و توجه به عوامل موثر بر ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان، هنگامی که همراه دیگر سیاست‌ها و استراتژی‌های تاثیرگذار بر رشد عاطفی اجتماعی مورد ارزیابی قرار بگیرد، نقش مهمی در حمایت از رشد سالم کودکان ایفا خواهد کرد (Chughati, 2022). فیتزگرالد (Fitzgrald, 2020) سواد عاطفی را به عنوان توانایی درک احساسات خود، توانایی گوش دادن به دیگران و همدردی با احساسات خود، و قدرت ابراز احساسات تعریف می‌کند و می‌گوید: فردی از لحاظ احساسی باسواد است که قادر به تحمل احساسات در مسیری منتهی به بهبود قدرت شخصی خود و بهبود کیفیت زندگی در اطراف خود باشد. همچنین افرادی که قادر به درک موثر احساسات دیگران و مدیریت احساسات خود هستند، می‌توانند به راحتی قوانین را تشخیص داده و احساسات خود را بر اساس آن تنظیم کنند (اسدی، ۱۴۰۰). سواد عاطفی از طریق بهبود روابط بین افراد و ایجاد فرصت محبت، باعث توسعه کار تعاونی و تسهیل عواطف در جامعه می‌شود. در تعریف دیگری سواد عاطفی اجتماعی به عنوان «توانایی درک خود و افراد دیگر، و به‌ویژه آگاهی، درک، و استفاده شایسته از اطلاعات در مورد موقعیت‌های عاطفی خود و دیگران بیان شده است؛ این توانایی شامل درک، بیان و کنترل احساسات خویش و پاسخ به احساسات دیگران، در مسیری است که به خودمان و دیگران کمک کند» (Llorent García, 2020).

برنامه‌هایی که ارتقای سواد عاطفی اجتماعی را دنبال می‌کنند، به‌طور کلی پنج مهارت کلیدی خودآگاهی^۲، آگاهی اجتماعی^۳، تصمیم‌گیری مسئولانه^۴، خودمدیریتی^۵ و مهارت‌های ارتباطی^۶ را آموزش داده، تمرین و تقویت می‌کنند (سازمان همکاری برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی و عاطفی^۷، ۲۰۲۳). خودآگاهی به معنی توانایی تشخیص دقیق احساسات و افکار و تاثیر آن بر رفتار است که شامل ارزیابی درست از نقاط قوت و محدودیت‌های خود و داشتن احساسی خوب بر پایه اعتماد به نفس و خوش‌بینی است (Gimbert, 2023) و منظور از آگاهی اجتماعی برخورداری از باورها و ارزش‌های مشترک با افراد جامعه، درک هنجارهای اجتماعی و اخلاقی، به رسمیت شناختن خانواده، مدرسه، منابع و حمایت‌های موجود در جامعه است (Shaffer, 2020). مهارت تصمیم‌گیری مسئولانه، نشان‌دهنده توانایی انتخاب سازنده و محترمانه در مورد رفتار شخصی و تعاملات اجتماعی با در نظر گرفتن استانداردهای اخلاقی، نگرانی‌های ایمنی، هنجارهای اجتماعی و ارزیابی واقع‌بینانه از عواقب اعمال است (Van Huynh et al, 2023) و مهارت خودمدیریتی به معنای توانایی تنظیم احساسات، افکار و رفتارهای فرد به‌طور موثر در شرایط مختلف شامل مدیریت استرس، کنترل انگیزه‌ها، ایجاد انگیزه در خود، و تنظیم آن در جهت دستیابی به اهداف شخصی و تحصیلی است

¹ Social and emotional development

² Self-awareness

³ Social awareness

⁴ Making responsible decisions

⁵ Self-management

⁶ Relationship skills

⁷ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)

(Mahoney et al, 2021). آخرین مهارت سواد عاطفی اجتماعی یعنی مهارت‌های ارتباطی به توانایی ایجاد و حفظ روابط سالم و با ارزش با افراد و گروه‌های مختلف؛ شامل برقراری ارتباط شفاف، گوش دادن فعال، همکاری، مقاومت در برابر فشارهای اجتماعی نامناسب، مذاکره در تعارض‌های سازنده، و درخواست و ارائه کمک در زمان نیاز اشاره می‌کند (Llorent García, 2020).

پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که عواملی مانند جو اجتماعی مدرسه، تعداد دانش‌آموزان کلاس درس، و شایستگی‌های عاطفی و اجتماعی معلمان تاثیر بسزایی بر سواد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان دارند (طالب‌زاده نوبریان، ۱۳۸۷؛ دلدار و همکاران، ۱۴۰۱؛ Hoffmann, 2020؛ Grazia & Molinari, 2021؛ Poulou & Denham, 2023؛ Wang et al, 2020). اما با توجه به گستردگی و تنوع عوامل موثر بر ایجاد و ارتقای سواد عاطفی اجتماعی کودکان، این سوال مطرح می‌شود که نقش مدارس در پیش‌بینی، فراهم آوردن، و نظارت بر عوامل تاثیرگذار بر سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان چگونه است و چه عواملی در مدرسه می‌توانند در این زمینه نقش ایفا کنند؟

در میان تحقیقاتی که به بررسی عوامل موثر بر سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان پرداخته‌اند، طالب‌زاده نوبریان و همکاران (طالب‌زاده نوبریان، ۱۳۸۷) ضمن توصیف دو حالت جو اجتماعی باز و بسته در مدارس، تاثیر آن را بر مهارت‌های اجتماعی فراگیرندگان شامل مهارت‌های همدلی، همکاری، ابراز وجود و مسئولیت‌پذیری بررسی کردند. نتایج حاصل از تجزیه تحلیل چندگانه نشان داد که جو اجتماعی مدرسه نه تنها بر پرورش مهارت‌های اجتماعی مورد بررسی در فراگیرندگان تاثیر دارد، بلکه بر واریانس مشترک این مهارت‌ها هم موثر است. مطالعه دلدار و همکاران (۱۴۰۱) نشان‌دهنده تاثیر معنادار آموزش سواد رسانه‌ای بر بهبود بلوغ عاطفی دانش‌آموزان بود. وانگ و همکاران (Wang et al, 2020) با مطالعه تاثیر تعداد دانش‌آموزان کلاس درس بر فاکتورهای رشد آن‌ها، نتیجه‌گیری کردند که تراکم کلاس‌ها بر رفتارهای فردی، بهداشت روان، انگیزه، رشد شناختی، و معیارهای زیست‌شناختی اثر می‌گذارد. در پژوهش دیگری با عنوان کلاس درس اجتماعی؛ شایستگی‌های عاطفی و اجتماعی معلم در ارتباط با نتایج دانش‌آموزان و کلاس درس (Poulou & Denham, 2023)، نویسندگان، یک مدل جهت کلاس درس اجتماعی را پیشنهاد می‌کنند که در آن اهمیت شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی معلمان برجسته شده است و بر ایجاد و ارتقای حمایت از روابط معلم- دانش‌آموز، مدیریت موثر کلاس درس و اجرای موفقیت‌آمیز برنامه یادگیری عاطفی- اجتماعی تاکید می‌کنند. پژوهش دیگری نشان داد که جو مثبت مدرسه پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی، پیشگیری موثر از خشونت، توسعه سالم دانش‌آموزان، و حفظ و نگهداری معلمان است (Grazia & Molinari, 2021). در تحقیق دیگری هافمن (Hoffmann, 2020) ضمن نشان دادن اثربخش بودن برنامه‌های آموزشی مدون در ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان، نتیجه‌گیری کرد که اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های یادگیری عاطفی- اجتماعی به شایستگی‌های عاطفی اجتماعی معلم در ایجاد یک محیط مناسب بستگی دارد. مرور تحقیقات انجام‌شده نشان می‌دهد که علی‌رغم بررسی هر یک از این عوامل اثرگذار و تبیین رابطه آن‌ها با ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان، تاکنون مدل مشخصی برای شناسایی و سنجش عوامل مختلف موثر بر سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان در مدرسه ارائه نشده است. پژوهش حاضر با بررسی نقش مدارس در پیش‌بینی، فراهم آوردن، و نظارت بر عوامل تاثیرگذار بر سواد عاطفی- اجتماعی دانش‌آموزان تلاش دارد تا با شناخت هر یک از این عوامل بتواند جنبه‌های قابل بهبود سواد عاطفی- اجتماعی را در قالب گویه‌های مشخص به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت معرفی کند و راهکارهای عملی برای بهبود این مهارت‌ها در محیط مدرسه ارائه دهد.

روش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی بوده و به‌صورت آمیخته، با دو روش تحلیل مضمون و توصیفی- پیمایشی انجام شده است. از روش تحلیل مضمون برای شناسایی همه عوامل موثر بر سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان در محیط مدرسه و از

روش توصیفی- پیمایشی برای اعتبارسنجی پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. برای جمع آوری اطلاعات مورد نیاز با توجه به اینکه پرسشنامه‌ی استاندارد در این زمینه وجود نداشت، ابتدا مطالعه و مرور نظام‌مند پیشینه و مبانی نظری انجام شد و مؤلفه‌های نقش مدرسه در سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان استخراج شد؛ سپس مؤلفه‌های موثر از نظر متخصصان و کارشناسان ذی‌ربط جمع آوری شد. به این صورت که ابتدا برای شناسایی عوامل موثر، جامعه آماری مدیران و معلمان مقطع ابتدایی که تجربه حضور و تعامل با دانش‌آموزان ۶ تا ۱۲ ساله را داشتند، دانش‌آموخته‌ی رشته علوم تربیتی در مقاطع مختلف بودند و حداقل ۵ سال سابقه تدریس داشتند، انتخاب شد تا عوامل موثر مد نظر خود را در مدرسه و کلاس درس فهرست کنند. نمونه‌گیری به روش نمونه‌گیری هدفمند انجام شد و جمع‌آوری داده‌ها تا زمان رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. منظور از اشباع نظری وضعیتی است که در آن جمع‌آوری داده‌های جدید به کشف یا افزوده شدن اطلاعات تازه و معنادار نمی‌انجامد. در ادامه گویه‌های استخراج شده از مرور نظام‌مند با موارد به‌دست‌آمده از مطالعه اکتشافی با یکدیگر تلفیق شد. بدین صورت که پس از جمع‌آوری پاسخ‌ها، از ۴۵ معلم (۳۱ زن و ۱۴ مرد) و ۱۵ مدیر (۱۱ زن و ۴ مرد) به دلیل گوناگونی و تکراری بودن بعضی گویه‌ها، موارد دسته‌بندی و موارد تکراری و بی‌ربط حذف شدند. تعدادی از گویه‌های تاثیرگذار که در فهرست جمع‌آوری شده قید نشده بود ولی در ادبیات و پیشینه تحقیق آمده بود به موارد قبلی اضافه شد. بعد از تهیه یک لیست مشترک و تدوین فرم مقدماتی پرسشنامه با توجه به مؤلفه‌های استخراج شده، گویه‌ها در چهار دسته عوامل فیزیکی، محیطی، انسانی و آموزشی موثر در ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان قرار گرفتند که به منظور نمایش میزان ضرورت و اهمیت گویه‌ها، از طیف لیکرت پنج درجه‌ای (عدد یک بیانگر کم اهمیتی و عدد پنج نشان‌دهنده اهمیت بالای گویه) استفاده شد. روایی محتوایی پرسشنامه با قرار دادن آن در اختیار تعدادی از استادان، متخصصان و کارشناسان ذی‌ربط و کسب نظرات اصلاحی ایشان مورد تایید قرار گرفت. روایی صوری و پایایی پرسشنامه نیز از طریق اجرای آزمایشی پرسشنامه بین ۳۰ نفر از افراد جامعه آماری و تحلیل داده‌ها با به دست آوردن آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ تایید شد. پس از انجام اصلاحات و تدوین فرم نهایی، پرسشنامه در اختیار ۲۵۲ نفر از مدیران و معلمان مدارس ابتدایی دولتی و غیردولتی شهر تهران قرار گرفت. لازم به ذکر است که حجم نمونه با کمک جدول کرجسی مورگان محاسبه شد و مشارکت‌کنندگان به روش خوشه‌ای تک مرحله‌ای انتخاب شدند.

یافته‌ها

جهت فرآیند تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از پرسشنامه، روش‌های گوناگون آماری در دو سطح مورد استفاده گرفت. در سطح اول داده‌های جمع‌آوری شده در بخش اطلاعات جمعیت شناختی پرسشنامه با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (جدول، توزیع فراوانی، درصد، میانگین، نمودار و انحراف معیار) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و در سطح دوم از روش‌های آمار استنباطی، تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی (جهت تایید روایی سازه ابزار) استفاده شد. جدول یک اطلاعات جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی و شغلی پاسخ‌دهندگان

نوع مدرسه	فرآوانی	درصد	درصد تجمعی
دولتی	۱۴۶	۵۷/۹	۵۷/۹
غیر دولتی	۱۰۶	۴۲/۱	۱۰۰
جمع	۲۵۲	۱۰۰	
مدیر	۳۰	۱۱/۹	۱۱/۹
معلم	۲۲۲	۸۸/۱	۱۰۰

		۱۰۰	۲۵۲	جمع	
		۷۶/۵	۷۶/۶	۱۹۳	کارشناسی
		۸۸/۱	۱۱/۹	۳۰	کارشناسی ارشد
		۱۰۰	۱۱/۵	۲۹	دکترا
			۱۰۰	۲۵۲	جمع
		۳/۶	۳/۶	۹	۲۵-۳۰
		۳۸/۱	۳۴/۵	۸۷	۳۰-۴۰
		۱۰۰	۶۱/۹	۱۵۶	بیشتر از ۴۰ سال
			۱۰۰	۲۵۲	جمع
		۱۴/۳	۱۴/۳	۳۶	۵-۱۰ سال
		۴۷/۲	۳۲/۹	۸۳	۱۰-۲۰ سال
		۱۰۰	۵۲/۸	۱۳۳	بیشتر از ۲۰ سال
			۱۰۰	۲۵۲	جمع

در ابتدا میانگین، انحراف معیار، کمترین نمره و بیشترین نمره گویه‌ها محاسبه شد و شاخص‌های کجی و کشیدگی توزیع نمرات بیانگر آن بود که داده‌ها از توزیع غیر نرمال برخوردار است (جدول ۲) در این بخش دو گویه «وجود ملزومات اطفای حریق» و «ایجاد و حفظ روابط غیررسمی بین مدیران، معلمان و کارکنان در خارج از مدرسه» کمترین نمره (نمره یک) را کسب کردند و از نظر مشارکت کنندگان فاقد اهمیت تشخیص داده شدند.

جدول ۲. یافته‌های توصیفی عوامل موثر در مدرسه در ارتقای سواد عاطفی اجتماعی

عوامل موثر	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	کجی	کشیدگی
فیزیکی	۳/۹۷	۰/۴۳	۲/۵۲	۴/۹۵	۰/۳۲	۰/۰۱
محیطی	۴/۱۹	۰/۳۷	۲/۶۰	۵	۰/۰۳	۱/۱۶
انسانی	۴/۰۵	۰/۴۰	۲/۶۴	۵	۰/۰۲	۰/۹۷
آموزشی	۳/۶۹	۰/۵۰	۲/۳۸	۵	۰/۴۰	-۰/۰۱

در ادامه برای ارزیابی روایی سازه ابزار، تحلیل عاملی اکتشافی با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی بر روی ۷۸ گویه انجام شد. گویه‌هایی که بار عاملی زیر ۰/۳ و یا میزان اشتراک کمتر از ۰/۱۵ داشتند از تحلیل حذف شدند. سوال‌های حذف شده بدین شرح بودند: رعایت تراکم دانش‌آموزان در کلاس، عدم ارائه مجوز ورود به غریبه‌ها، برگزاری جلسات گروهی حل مشکل در مدرسه و توانایی مدیر مدرسه در مدیریت تعارض. در پایان دو گویه (توانایی معلم در غلبه بر خشم و توجه و ابراز علاقه به فرد دانش‌آموزان) در یک بعد قرار گرفتند و از آنجا که ابعاد با کمتر از سه گویه در تحلیل عاملی حذف می‌شوند، از این دو گویه چشم‌پوشی شد. در جدول شماره ۳ گویه‌ها و بار عاملی هر گویه بر روی عامل‌ها نشان داده شده است. همانطور که مشاهده می‌شود، ساختار پرسشنامه پس از چرخش واریماکس^۱ به وضوح نشان‌دهنده وجود چهار عامل مستقل است. شاخص $KMO=0/79$ و آزمون بارتلت ($P < 0/01$) و میزان غیر صفر در تعیین نشان‌دهنده قابل‌توجه بودن انجام تحلیل عاملی است. در تحلیل عاملی اکتشافی (EFA)، تبیین تغییرات به میزان تغییراتی که توسط هر عامل استخراج شده توضیح داده می‌شود، اشاره دارد. این مقدار به صورت

¹ Varimax rotation

درصدی از کل تغییرات در داده‌ها بیان می‌شود. هدف تحلیل عاملی اکتشافی شناسایی عواملی است که بتوانند الگوهای پنهان در داده‌ها را به‌خوبی توضیح دهند که در اینجا عامل اول ۲۰/۳۳، عامل دوم ۱۳/۴۶، عامل سوم ۱۳/۰۴ و عامل چهارم ۱۲/۳۵ درصد از تغییرات کل را تبیین می‌کنند، بنابراین چهار عامل به صورت تراکمی ۵۹/۱۸ درصد از تغییرات سازه را تبیین می‌کنند. این چهار عامل توسط محقق به ترتیب شایستگی عاطفی اجتماعی مدیران، شایستگی عاطفی اجتماعی معلمان، جو عاطفی اجتماعی مدرسه و کلاس درس، و برنامه‌های رسمی و غیررسمی ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان نامیده شد. از آنجا که در علوم انسانی تبیین بالاتر از ۵۰ درصد خوب در نظر گرفته می‌شود (به‌ویژه اگر تعداد عوامل کم باشد و درصد بالایی از تغییرات را تبیین کنند) نتایج به‌دست‌آمده نشان‌دهنده قدرت توضیحی بالای عوامل است (Tabachnick & Fidell, 2013).

جدول ۳. ماتریس چرخش یافته ساختار عاملی عوامل موثر بر ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان

گروه‌ها	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴
در نظر گرفتن عوامل اخلاقی و حقوقی.	۰/۹۹			
رعایت انصاف و عدالت و پرهیز از تبعیض.	۰/۹۸			
ایجاد آرامش و رفاه برای معلمان و کارکنان مدرسه.	۰/۹۷			
تقویت روحیه مسئولیت‌پذیری و روحیه استقلال شخصیت معلمان و کارکنان.	۰/۹۶			
شاداب‌سازی فضای مدرسه.	۰/۹۴			
آگاهی از احساسات دانش‌آموزان و درک آن‌ها.	۰/۹۱			
اشراف بر نیازهای رشدی دانش‌آموزان.	۰/۹۰			
ایجاد و حفظ محیط با نشاط در دفتر مدرسه.	۰/۸۷			
ایجاد جو اعتماد بین کارکنان و دانش‌آموزان.	۰/۸۶			
تامین امنیت دانش‌آموزان در کلاس درس.	۰/۸۴			
ایجاد و حفظ برخورد محترمانه بین کارکنان مدرسه.	۰/۸۱			
مشارکت دادن معلمان در کارکنان مدرسه در تصمیم‌گیری‌های مهم.	۰/۷۹			
انتخاب و تهیه وسایل و ابزار کمک آموزشی مناسب.	۰/۷۶			
تامین امنیت دانش‌آموزان در زمین ورزش و سرویس مدرسه.	۰/۷۵			
برخورداری از ثبات عاطفی و روانی به منظور جلب اعتماد دانش‌آموزان.	۰/۷۳			
گوش دادن دقیق به دغدغه‌ها و نگرانی‌های دانش‌آموزان.	۰/۷۰			
حفظ آرامش در مواقع تنش و استرس.	۰/۶۹			
تامین امنیت دانش‌آموزان در مراسم و مناسبت‌ها و فعالیت‌های فوق برنامه.	۰/۶۷			
برخورداری مدیر مدرسه از روحیه کار گروهی.	۰/۶۶			
وجود ملزومات کمک‌های اولیه برای استفاده در مواقع ضروری.	۰/۶۴			
پشتیبانی مدیر مدرسه از معلمان و کارکنان.	۰/۶۱			
گفتگوی آزاد و بی‌دغدغه دانش‌آموزان درباره مسائل و مشکلات خود.	۰/۵۹			
چیدمان و نوع صندلی‌ها در کلاس‌ها.	۰/۵۸			
در نظر گرفتن مکانی جهت تبادل نظر، مباحثه و حل مشکلات.	۰/۵۵			
رنگ، نور و دمای مطلوب در کلاس.	۰/۵۴			
تشویق دانش‌آموزان به ارائه ایده‌های جدید.	۰/۵۳			
به‌کارگیری مربی بهداشتی که قادر باشد مواقع لازم کمک‌های اولیه را ارائه کند.	۰/۵۱			
برانگیختن و تقویت علاقه و انگیزه دانش‌آموزان.	۰/۹۸			
استفاده از انواع مهارت‌های ارتباطی کلامی و غیر کلامی در برخورد با دانش‌آموزان.	۰/۹۶			
پایبندی به حیا و عفت در رفتار و گفتار.	۰/۹۳			

۰/۹۱	ایجاد روابط عاطفی سالم بین معلم و دانش‌آموزان.
۰/۹۰	ارزش‌گذاری و احترام به فرهنگ قوم‌ها و طبقه‌های مختلف اجتماعی.
۰/۸۹	انتظارات معلم متناسب با توانمندی‌های دانش‌آموز.
۰/۸۹	فراهم کردن فرصت‌هایی برای همکاری با دیگران و کمک به آن‌ها.
۰/۸۷	تواضع و فروتنی و پرهیز از کبر.
۰/۸۵	برخورد مناسب با رفتارهای چالش‌انگیز دانش‌آموزان مخرب.
۰/۸۴	خلوص نیت معلم در انجام امور.
۰/۸۱	شناسایی دانش‌آموزان نیازمند به مشاوره و کمک.
۰/۷۸	پرهیز از دستورالعمل‌های خشک و غیر قابل تحمل در کلاس.
۰/۷۵	برخوردارگی از روحیه انتقادپذیری و نقد توأم با حسن نیت.
۰/۷۲	تاکید بر انگیزه‌های درونی در یادگیری به جای انگیزه‌های بیرونی.
۰/۷۰	تاب‌آوری و تحمل معلم در مقابل سختی‌ها و مشکلات به عنوان الگوی دانش‌آموزان.
۰/۶۸	توجه به نیازها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان.
۰/۹۸	فراهم کردن جوی سرشار از احترام و شخصیت در محیط مدرسه.
۰/۹۷	حساسیت نسبت به چگونگی تاثیر احساسات کارکنان مدرسه بر دانش‌آموز.
۰/۹۶	جایگزینی کنترل‌کننده‌های درونی و خود تنظیمی به جای کنترل‌کننده‌های بیرونی.
۰/۹۵	برقراری و حفظ روابط موثر با والدین دانش‌آموزان.
۰/۹۴	ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان از طریق طراحی فعالیت‌های گوناگون.
۰/۹۳	تبدیل کلاس به یک اجتماع منسجم که افراد در آن نسبت به یکدیگر احساس تعلق دارند.
۰/۹۱	مشارکت دانش‌آموز در تصمیم‌گیری‌های کلاس درس و تدوین قواعد کلاس.
۰/۸۸	خوشامدگویی به دانش‌آموزان جدیدالورود.
۰/۸۷	بیان داستان مناسب‌هایی که ارزش‌های مدرسه را حمایت می‌کنند برای دانش‌آموزان.
۰/۸۶	پیگیری و اجرای برنامه‌های ضد قلدری.
۰/۸۵	در نظر گرفتن منافع دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها.
۰/۸۲	شناختن دانش‌آموزان با نام کوچک.
۰/۷۷	ایجاد و حفظ روابط غیر رسمی بین مدیر، معلمان و کارکنان در داخل مدرسه.
۰/۷۲	تعامل معلمان، مدیران و سایر کارکنان با دانش‌آموزان در مورد مسائل شخصی و اجتماعی.
۰/۶۳	برقراری و حفظ محیط یادگیری امن، مثبت، سازنده و تقویت‌کننده.
۰/۹۸	آموزش و اجرای رسمی کلاس‌های رشد عاطفی- اجتماعی شامل خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه و مهارت‌های ارتباطی.
۰/۹۷	آموزش سواد رسانه‌ای و استفاده درست از شبکه‌های اجتماعی.
۰/۹۷	طراحی و تدوین محتوای دروس با هدف ارتقای مهارت‌های عاطفی اجتماعی.
۰/۹۶	شرکت دانش‌آموزان در رای‌گیری و انتخاب اعضای شوراها.
۰/۹۴	استفاده از روش‌های مبتنی بر یادگیری اجتماعی در تدریس.
۰/۹۲	ارائه برنامه‌های آموزشی مدیریت تعارض به دانش‌آموزان.
۰/۹۰	برگزاری جلسات منظم گروهی دیدار با والدین.
۰/۸۹	برگزاری فعالیت‌های گروهی گروهی مدرسه مانند جشن‌ها و مراسم مختلف توسط دانش‌آموزان.
۰/۸۶	ارائه برنامه‌های آموزشی مدیریت استرس به دانش‌آموزان.
۰/۸۵	استفاده از مشاور با مهارت‌های عاطفی اجتماعی در اوقات مشخص.
۰/۸۳	اعزام دانش‌آموزان به اردوهای درون استانی و برون استانی.
۰/۸۱	آموزش ارزش‌های دموکراتیک مانند تحمل دیگران و احترام به آن‌ها.

۰/۸۰	بها دادن به ساعات تربیت بدنی و بازی‌های گروهی.
۰/۶۷	مشارکت والدین در امور مدرسه و فعالیت‌های فوق برنامه.

در ادامه به منظور بررسی روابط عاملی مؤلفه‌های محیطی اثرگذار بر ایجاد و توسعه سواد عاطفی اجتماعی از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. تحلیل عاملی تاییدی با استفاده از نرم‌افزار ایموس انجام شد. بدین منظور عامل محیطی به عنوان یک سازه کلی متشکل از چهار عامل شایستگی عاطفی-اجتماعی مدیران، شایستگی عاطفی-اجتماعی معلمان، جو عاطفی-اجتماعی مدرسه و کلاس و برنامه‌های رسمی و غیر رسمی آموزش سواد عاطفی اجتماعی در نظر گرفته شد. نتایج برازش مدل مفروض را می‌توان در جدول چهار دید.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل

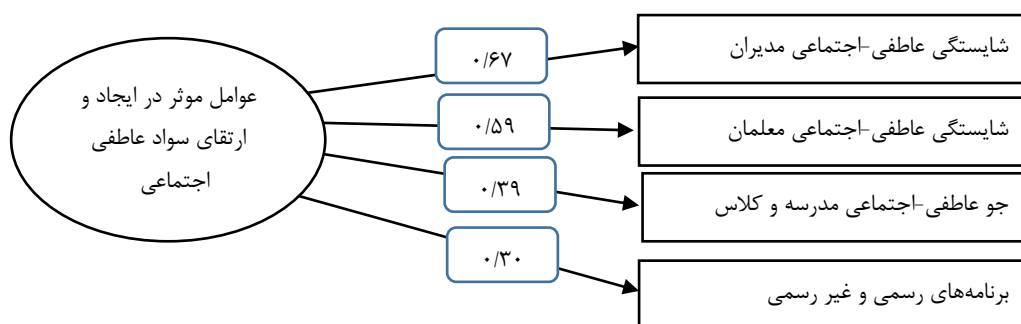
RMSEA	AGFI	GFI	CFI	χ^2/df	Df	χ^2
۰/۰۶	۰/۹۵	۰/۹۸	۰/۹۸	۲/۲۷	۴	۱۱/۳۶

همانطور که در جدول آمده است، تمامی شاخص‌های برازش مدل نشان‌دهنده برازش خوب مدل با داده‌هاست. مربع کای نرم شده (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ها (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نرم شده نیکویی برازش (AGFI) و ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) همگی در سطح مطلوب بودند. به منظور بررسی اهمیت هر یک از عواملی محیطی فوق بر ایجاد و ارتقای سواد عاطفی اجتماعی، پاسخ شرکت‌کنندگان در این‌باره مورد تحلیل قرار گرفت. همان‌گونه که پیشتر اشاره شد، توزیع نمرات خارج از حالت نرمال بود. از آنجا که شرط اجرای آزمون t به عنوان یک آزمون پارامتری، نرمال بودن توزیع است، از آزمون دو جمله‌ای استفاده شد. برای اجرای این آزمون نمره ۳/۵ به عنوان نقطه برش دو گروه موافق و مخالف در نظر گرفته شد. همچنین نسبت مورد انتظار ۷۵ درصد افراد تعیین شد. جدول پنج نتایج آزمون دو جمله‌ای نمرات به‌دست‌آمده را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج آزمون دو جمله‌ای اهمیت هر یک از عوامل تاثیرگذار بر سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان

سطح معناداری	نسبت مورد انتظار	نسبت مشاهده شده	تعداد در طبقه	طبقه ها
P < ۰/۰۱	۰/۷۵	۰	۰	شایستگی عاطفی اجتماعی مخالف
		۱	۲۵۲	مدیران موافق
		۱	۲۵۲	کل
P < ۰/۰۱	۰/۷۵	۰	۰	شایستگی عاطفی اجتماعی مخالف
		۱	۲۵۲	معلمان موافق
		۱	۲۵۲	کل
P < ۰/۰۱	۰/۷۵	۰/۰۲	۶	جو عاطفی اجتماعی مخالف
		۰/۹۸	۲۴۶	مدرسه و کلاس موافق
		۱	۲۵۲	کل
P < ۰/۰۱	۰/۷۵	۰	۰	برنامه‌های رسمی و غیر مخالف
		۱	۲۵۲	رسمی آموزش سواد عاطفی موافق
		۱	۲۵۲	اجتماعی کل

بر پایه نتایج آزمون دو جمله‌ای، شرکت‌کنندگان، تمام عوامل مستخرج را حائز اهمیت تشخیص دادند و نسبت مشاهده‌شده در قیاس با نسبت مورد انتظار (۷۵ درصد) بسیار بالاتر و به لحاظ آماری نسبت قابل توجهی بوده است. مدل اندازه‌گیری و ضرایب رگرسیونی سازه کلی و عوامل چهارگانه نشان داد که شایستگی عاطفی-اجتماعی مدیران (۰/۶۷) مهم‌ترین عامل است و شایستگی عاطفی-اجتماعی معلمان (۰/۵۹)، جو عاطفی اجتماعی مدرسه و کلاس (۰/۳۹) و برنامه‌های رسمی و غیر رسمی (۰/۳۰) در رده‌های بعدی اهمیت قرار داشتند (شکل ۱). این یافته‌ها نشان می‌دهد که منابع انسانی به‌ویژه مدیران و معلمان، در فرایند تعلیم و تربیت، رکن اصلی و عامل بنیادین محسوب می‌شوند و دستیابی به اهداف نظام آموزش و پرورش بدون وجود معلمانی برخوردار از توانمندی‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای میسر نمی‌شود (اسدی، ۱۴۰۲).



شکل ۱. مدل اندازه‌گیری عوامل موثر و ضرایب رگرسیونی

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعات انجام‌شده در سال‌های اخیر در خصوص سوادآموزی عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان بیانگر آن است که فراهم آوردن جو مناسب در محیط‌های آموزشی و استفاده از مدیران و معلمانی با شایستگی‌های عاطفی اجتماعی، در کنار استفاده از برنامه‌های آموزش مهارت‌های عاطفی اجتماعی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مسائل اجتماعی و عاطفی خود را به شیوه‌ای خلاقانه حل کنند، ابراز وجود کنند، عواطف خود و دیگران را بشناسند و با تصمیم‌گیری مسئولانه، مهارت‌های شناختی و بین فردی را به شیوه‌ای مناسب به کار ببندند.

این پژوهش با هدف شناخت عوامل و عناصر اثرگذار در مدرسه در ایجاد و ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان و به منظور فراهم آوردن ابزاری جهت ارزیابی وضعیت موجود مدارس و مقایسه آن با وضعیت مطلوب انجام شده است. آشنایی با نقش مدرسه و عوامل اثرگذار در آن در ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان، مدیران، معلمان و سایر کارکنان مدرسه را از تأثیری که تعامل‌ها، ارزش‌ها، باورها و نگرش‌های خاص آنان در الگوسازی و ایجاد جو مناسب برای سوادآموزی عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان دارد، آگاه کرده و سیاست‌گذاران و کارشناسان کتب درسی را در تدوین یک برنامه پرورشی منسجم یاری می‌کند. نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که شایستگی عاطفی اجتماعی مدیران، شایستگی عاطفی اجتماعی معلمان، جو عاطفی اجتماعی مدرسه و کلاس درس، و برنامه‌های رسمی و غیر رسمی آموزش سواد عاطفی اجتماعی در ایجاد و ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی نقش دارند. تحلیل عاملی تاییدی، مدل اندازه‌گیری و ضرایب رگرسیونی سازه کلی نشان دادند که شایستگی عاطفی-اجتماعی مدیران مهم‌ترین عامل است و شایستگی عاطفی-اجتماعی معلمان، جو عاطفی اجتماعی مدرسه و کلاس و برنامه‌های رسمی و غیر رسمی در رده‌های بعدی اهمیت قرار داشتند. این بدان معناست که هر چه

بیشتر به این ابعاد و عناصر در مدرسه پرداخته شود، فرآیند سوادآموزی عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان تسهیل می‌شود. همان‌گونه که روشن است، ارزش تحلیل عاملی این است که طرح سازمانی مفیدی به دست می‌دهد که می‌توان آن را برای تفسیر انبوهی از پرسش‌ها با بیشترین صرفه‌جویی در سازه‌های تبیین‌کننده، به کار برد.

نتایج این تحقیق نشان داد که ۴ مؤلفه شناسایی شده در تحلیل عاملی همگی از نظر مدیران و معلمان در ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی ضروری و دارای اهمیت هستند و در مجموع ۵۹/۱۸ درصد از تغییرات سازه را تبیین می‌کنند. بسیاری از گویه‌های تایید شده در این پرسشنامه، با ادبیات و پیشینه تحقیقات قبلی همخوانی داشت و همسو با پژوهش پائولو و دنهام (Poulou & Denham, 2023) و پژوهش گرازا و مولیناری (Grazia & Molinari, 2021) و پژوهش هافمن (Hoffmann, 2020)، شایستگی عاطفی اجتماعی معلمان و جو عاطفی اجتماعی مدرسه و برنامه‌های آموزشی آن به عنوان عوامل اثرگذار بر سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان شناخته شد. اما رعایت تراکم دانش‌آموزان متناسب با فضای موجود، یکی از سوالات مؤلفه جو عاطفی اجتماعی مدرسه و کلاس درس بود که در این پژوهش پس از انجام تحلیل عاملی، توسط نرم‌افزار حذف شد که این مسئله با پژوهش وانگ و همکاران (Wang et al, 2020) ناهمسو بود. دلیل این امر می‌تواند تفاوت‌های فرهنگی باشد چرا که سواد عاطفی اجتماعی در زمینه‌ای از هنجارهای فرهنگی شکل می‌گیرد و این هنجارها در کشورهای مختلف متفاوت است. به‌طور مثال در کشورهای آسیایی، تراکم بالای افراد در کلاس درس می‌تواند با افزایش تعاملات با همکلاسی‌ها و بالا بردن میزان پذیرش همسالان نه‌تنها تاثیر منفی در ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان نداشته باشد بلکه منجر به بهبود مهارت‌های اجتماعی ایشان شود. گویه دیگر که مستخرج از ادبیات تحقیق بود ولی در تحلیل عاملی حذف شد، عدم ارائه مجوز ورود به غریبه‌ها در مدرسه در بعد جو عاطفی اجتماعی مدرسه بود که دلیل آن می‌تواند عدم وجود تجربیات ناخوشایند از ورود بیگانه‌ها به مدرسه باشد. مسئله‌ای که در بسیاری از کشورها به دلیل بروز حوادث متعددی مثل تیراندازی و گروگان‌گیری، یکی از ضروریات مدرسه امن شناخته شده است. برگزاری جلسات گروهی حل مشکل در مدرسه دیگر گویه حذف شده پرسشنامه در بعد جو عاطفی اجتماعی مدرسه بود که احتمالاً دلیل آن نگرش مدیران و معلمان نسبت به اهمیت مشارکت و نقش مثبت آن در فرایند تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری است و آن هم ناشی از فرهنگ ضعیف کار گروهی در کشور ماست. در واقع این مسئله نمایانگر آن است که در مدارس سبک رهبری مشارکتی که در آن مدیر مدرسه سعی می‌کند بر حسب موضوع، از نظریات، دیدگاه‌ها و پیشنهادهای معلمان و کارکنان در تصمیم‌گیری‌ها، حل مشکلات و انجام دادن امور استفاده کند، کمتر به کار گرفته می‌شود. نقش مدیر در مدیریت تعارض، گویه حذف شده در این بعد پس از انجام تحلیل عاملی بود. مسئله‌ای که مهم‌ترین محل پیشگیری از جرم، مقابله با خشونت و پیشگیری از رفتارهای ضداجتماعی در کشورهای توسعه‌یافته است؛ ولی در کشور ما مدیریت تعارض را غالباً مترادف با مشاجره برداشت می‌کنند و بر این باورند که باید از آن اجتناب کرد (کرد نوقابی و همکاران، ۱۳۹۱). در صورتی که تعارض پدیده‌ای طبیعی است که نمی‌توان آن را حذف کرد و برای مدیریت آن لازم است در جو مدرسه حالت تعاون و همکاری وجود داشته باشد و هنجارها و ارزش‌ها در جهت حمایت از مدیریت تعارض سازنده باشند. با وجود آنکه سعی محقق بر آن بود که تا حد امکان متغیرهای مختلف را شناسایی و کنترل کند، با این حال ممکن است برخی متغیرهای مداخله‌گر مانند هوش عاطفی اجتماعی معلمان و مدیران، رشته تحصیلی آن‌ها، انگیزه شغلی و ... پاسخ‌ها را تحت تاثیر قرار داده باشد. از سوی دیگر هر چند محقق تلاش کرد تا مؤلفه‌های موجود در پیشینه تحقیق را استخراج و تلفیق کنند و چهارچوب جامعی را تهیه کند، به دلیل عدم وجود یک مدل مفهومی کامل در زمینه نقش مدرسه در ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان، ممکن است مؤلفه‌های دیگری هم وجود داشته باشد که مورد توجه قرار نگرفته است. با توجه به مؤلفه‌های موثر در ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی که در

این تحقیق شناسایی شد، پیشنهاد می‌شود مسئولین امر دستورالعملی بر اساس این مؤلفه‌ها تهیه و بر اساس آن اقدام به ارزیابی مدارس کنند. از این طریق ضمن شناسایی محدودیت‌های موجود در هر مدرسه، برنامه مشخصی برای ارتقای هر یک از مؤلفه‌ها طراحی و اجرا کنند. در عین حال با آموزش و افزایش آگاهی مدیران و معلمان مدارس در خصوص شیوه‌های بهبود جو عاطفی اجتماعی از تجارب مدیران دیگر مدارس که بر اساس ارزیابی‌ها در این زمینه توانمند هستند، استفاده شود. از آنجا که در این تحقیق نقش عوامل درون مدرسه‌ای در ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان بررسی شده است، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی نقش عوامل دیگری چون خانواده، شرکت در آموزش‌های پیش دبستانی، رسانه‌ها، فرهنگ جامعه و ... را در ارتقای سواد عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان بررسی کنند. در پایان شایان ذکر است که انجام پژوهشی مشابه با استفاده از دیگر روش‌های تجزیه تحلیل داده‌ها، مثلاً تحلیل شبکه، می‌تواند نتایج متفاوتی را به دست آورد.

مشارکت نویسندگان

ندا ابراهیمی مقدم (نویسنده مقاله با مشارکت ۱۰۰ درصد).

تشکر و قدردانی

از مدیران و معلمان محترم مدرسی که در انجام این مطالعه مرا همراهی کردند، صمیمانه تشکر می‌کنم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».

منابع

- اسدی، آتنا (۱۴۰۰). شناسایی و کاهش چالش‌ها و موانع ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در فضای مجازی. *پژوهش در آموزش ابتدایی*، ۳(۶)، ۷۷-۸۸.
- اسدی، ساندر (۱۴۰۲). رابطه سلامت معنوی و هوش هیجانی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *پژوهش در آموزش ابتدایی*، ۵(۹)، ۶۶-۷۵.
- دلدار، حبیب‌الله؛ رضوی، مجیدرضا؛ فقیه‌نیا، محمدعلی (۱۴۰۱). تأثیر آموزش سواد رسانه‌ای بر میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی و بهبود بلوغ عاطفی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *فناوری آموزش*، ۱۶(۲)، ۴۰۱-۴۱۲.
- طالبزاده نوبریان، محسن؛ صالح صدق‌پور، بهرام؛ کرامتی، انسی (۱۳۸۷). بررسی تأثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. *مطالعات برنامه درسی*، ۳(۸)، ۲۳-۴۶.
- عزیزی، معصومه (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خودکنترلی گروهی بر مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی. *پژوهش در آموزش ابتدایی*، ۲(۴)، ۲۲-۳۱.
- کرد نوقابی، رسول؛ اشکان، مریم؛ میرزایی رافع، مهتری (۱۳۹۰). رابطه بین هوش هیجانی و سبک مدیریت تعارض مدیران در مدارس راهنمایی و متوسطه استان‌های خراسان رضوی، شمالی و جنوبی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۷(۲)، ۵۲-۳۳.

References

- Asadi, A. (2021). Identifying Challenges and Obstacles to Upgrading the Professional Qualifications of Primary School Teachers During the Corona Outbreak. *Research in Elementary Education*, 3(6), 77-88 .DOI:20.1001.1.26765500.1400.3.6.7.1[In Persian]
- Asadi, S. (2023). The Relationship between Spiritual Health and Emotional Intelligence with Academic Self-efficacy of Primary School Students. *Research in Elementary Education*, 5(9), 66-75. DOR:20.1001.1.26765500.1402.5.9.5.9 [In Persian]
- Azizi, M. (2021). Effectiveness of Group Self-Control Instruction on Self-Regulatory Learning Skills and Resilience in Sixth-Grade Elementary Students. *Research in Elementary Education*, 2(4)22-31 DOI: 20.1001.1.26765500.1399.2.4.3.6 [In Persian]
- Chughati, A. S., Zaheer, S., Farid, G., Niazi, A. K., Mujtaba, M., Islam, A., & Malik, W. A. (2022). Emotional Intelligence as a Predictor of Academic Performance. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 16(10), 636-636. DOI: 10.53350/pjmhs221610636
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and Sound: An Education Leader's guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago: Author. DOI: 10.1007/978-0-387-71799-9_77
- Deldar, H., Razavi, M. R., & Nia, F. (2022). The Effect of Media Literacy Training on the Use of Social Networks and Improving the Emotional Maturity of Senior High School Students. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 16(2), 401-412. DOI: 20.1001.1.20080441.1401.16.2.13.7 [In Persian]
- Fitzgerald, M. S. (2020). Overlapping Opportunities for Social-Emotional and Literacy Learning in Elementary-Grade Project-Based Instruction. *American Journal of Education*, 126(4), 573-601. DOI:10.1086/709545
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3-39 . DOI:10.1177/19427751211014920
- Grazia, V., & Molinari, L. (2021). School Climate Multidimensionality and Measurement: A systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36(5), 561-587. DOI:10.1080/02671522.2019.1697735
- Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for Social and Emotional Learning in Schools*. Learning Policy Institute. DOI:10.54300/928.269
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching Emotion Regulation in Schools: Translating Research into Practice with the RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Emotion*, 20(1), 105. DOI: 10.1037/emo0000649
- Kord Noghabi, A. Mirzaee, M & Rafe, M (2011). Relationship between Emotional Intelligence and Conflict Management Styles of Managers in Guidance and High Schools in Khorasan Province. *Journal of New Thoughts on Education*. 7(2)33-52. DOI: 10.22051/JONTOE.2011.140

- Llorent García, V. J., González Gómez, A. L., Farrington, D. P., & Zych, I. (2020). Social and Emotional Competencies and Empathy as Predictors of Literacy Competence. *Psicothema*. DOI: 10.7334/Psicothema2019.106
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., & Yoder, N. (2021). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for all Preschool to High School Students. *American Psychologist*, 76(7), 1128. DOI:10.1037/amp0000701
- Poulou, M. S., & Denham, S. A. (2023). Teachers' Emotional Expressiveness and Coping Reactions to Students' Emotions: Associations with Students' Social-Emotional Competences and School Adjustment. *Early Education and Development*, 34(3), 607-625. DOI:10.1080/10409289.2022.2053486
- Shaffer, G. L. (2020). *Social Awareness: In Emotional Intelligence and Critical Thinking for Library Leaders*. Emerald Publishing Limited. pp 29-41. DOI: 10.1108/978-1-78973-869-820201004
- Talebzadeh nobarian, M. Saleh Sedghpour, B & Keramati, E. (2008). The Effect of Social Climate of High Schools on Fostering Social Skills. *Curriculum Studies*. 3(8) 23-46 SID. <https://sid.ir/paper/451599/fa> . [In Persian]
- Van Huynh, S., Giang, T. V., Nguyen, H. T., Luu-Thi, H. T., & Tran-Chi, V. L. (2023). Responsible Making-Decision Competency Based on the Social Emotional Learning Model for Vietnamese High School Students. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(7). DOI: 10.55908/sdgs.v11i7.1007
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom Climate and Children's Academic and Psychological Wellbeing: A systematic Review and Meta-Analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. DOI:10.1016/j.dr.2020.100912

ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Effect of Digital Storytelling on Improving the Social Problem Solving Skills of Primary School Students

Gorzinmataee,Z^{1*}. Rezaee,F²

1.Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Mazandaran, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Mazandaran, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

Digital;
Elementary;
Problem;
Social;
Solving;
Storytelling.

1. Corresponding author
✉ zainabgorzin@gmail.com

Background and Purpose: The objective of this study was to assess the impact of teaching social studies concepts through digital storytelling on the social problem-solving skills of elementary school students in Mazandaran. **Methods:** The research employed a quasi-experimental design with a pre-test-post-test structure and a control group. The statistical population of the study consisted of all primary school students in Mazandaran province. The sample size included 80 third-grade students. Among them, 39 students were assigned to the control group, while 41 students formed the experimental group who participated in 13 sessions focused on social concepts and skills, integrated with digital storytelling. Data collection involved a social problem-solving questionnaire, and covariance analysis was used for data analysis. **Findings:** The results revealed significantly higher average scores in social problem-solving for the experimental group compared to the control group ($P < 0.001$). Additionally, girls in the experimental group outperformed boys in solving social problems after digital storytelling sessions. **Conclusion:** Overall, digital storytelling emerges as an effective tool in learning environments for facilitating the social problem-solving skills of digitally native students.

ISSN (Online):

DOI: 10.48310/reek.2024.16590.1325


Received: 2024/06/27

Reviewed:2024/07/16

Accepted: 2024/07/27

PP: 174-189

Citation (APA): Gorzinmataee,Z. Rezaee,F.(2024). The Effect of Digital Storytelling on Improving the Social Problem Solving Skills of Primary School Students ,*The journal of research in elementary education*, 6(11), 174-189.

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.16590.1325>



تأثیر داستان‌گویی دیجیتال بر بهبود مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی

مقاله پژوهشی

زینب گرزین مناعی^{۱*}، فاطمه زهرا رضایی^۲

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، مازندران، ایران.

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، مازندران، ایران.

چکیده

زمینه و هدف: هدف این مطالعه، اثربخشی آموزش مفاهیم مطالعات اجتماعی به روش داستان‌گویی دیجیتال بر مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی مازندران بود. **روش:** روش پژوهش به صورت شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان ابتدایی استان مازندران و حجم نمونه در این پژوهش ۸۰ نفر از دانش‌آموزان پایه سوم بودند. مشارکت‌کنندگان به تعداد ۳۹ نفر در گروه کنترل و ۴۱ نفر در گروه آزمایش انتخاب شدند که گروه آزمایش مفاهیم و مهارت‌های اجتماعی را در ۱۳ جلسه همراه با داستان‌گویی دیجیتال تجربه کردند. ۱۳ داستان دیجیتال برای مهارت‌های مهم و کلیدی درس مطالعات اجتماعی پایه سوم ابتدایی مبتنی بر یک چارچوب مدون پداگوژیک/فنی توسط دانشجو-کارورزان دانشگاه فرهنگیان مازندران طراحی و در کلاس‌های درس ارائه شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه حل مسئله اجتماعی استفاده شد که داده‌ها با تحلیل کوواریانس مورد تحلیل قرار گرفت. **یافته‌ها:** نشان داد میانگین نمرات حل مسئله اجتماعی گروه آزمایش به طور معناداری بالاتر از گروه کنترل بوده است ($P < 0.001$)، همچنین دختران گروه آزمایش نسبت به پسران، عملکرد بهتری در حل مسئله اجتماعی پس از تجربه جلسات داستان‌گویی دیجیتال نشان دادند. **نتایج:** بر اساس یافته‌ها می‌توان نتیجه‌گیری کرد که داستان‌گویی دیجیتال با توجه به ظرفیت‌ها و محبوبیت آن میان کودکان، نسل دیجیتال می‌تواند ابزاری مؤثر در محیط‌های یادگیری، جهت تسهیل مهارت‌های حل مسئله اجتماعی کودکان باشد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

DOI:

10.48310/reek.2024.16590.1325

واژه‌های کلیدی:

ابتدایی؛

اجتماعی؛

حل مسئله؛

داستان‌گویی؛

دیجیتال.

نویسنده مسئول

zainabgorzin@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۰۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۶

شماره صفحات: ۱۷۴-۱۸۹

مقدمه

امروزه تلفیق فناوری‌های مختلف اطلاعاتی و ارتباطی در محیط‌های یادگیری، امری اجتناب‌ناپذیر است. گنجاندن این فناوری‌ها و به‌ویژه محبوب‌ترین آن‌ها در آموزش‌های دوره ابتدایی که با یادگیرندگانی اصیل از نسل دیجیتال سروکار دارند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (Kirikci et al, 2020). تغییر سریع علم و فناوری، نیازهای متغیر افراد و جامعه، نوآوری‌ها و تحولات در نظریه‌ها و رویکردهای یادگیری و تدریس به‌طور مستقیم بر نقش‌های مورد انتظار از کودکان در جامعه تأثیر می‌گذارد، به‌نحوی که این تغییرات باید نسل آینده را واجد شرایط تولید محتوا، کاربرد و به اشتراک‌گذاری ایده‌ها، حل مسئله، تفکر نقادانه، تصمیم‌گیری به روش علمی، کسب مهارت‌های ارتباطی، همدلی، مشارکت در جامعه، فرهنگ و غیره سازد (Yilmaz & Griffiths, 2022). یکی از مهم‌ترین مهارت‌های بقا، در زندگی اجتماعی کنونی، مهارت حل مسئله است (جاسمی و حشمتی، ۱۳۹۷).

حل مسئله در واقع از فرآیندهای شناختی عالی است که فرد به وسیله آن می‌کوشد راه حل مناسبی برای چالش‌های مختلف پیدا کند؛ به عبارتی دیگر حل مسئله، عمل تصمیم‌گیری است که شامل شناخت و شناسایی وضعیتی است که در آن جمع‌آوری اطلاعات، بررسی، تجزیه و تحلیل و ارزیابی وضعیت موجود انجام می‌شود و پس از آن فعالانه راه‌حلی برای رفع چالش و سازگاری مناسب با موقعیت ارائه می‌شود (Romano et al, 2019). هر چقدر مهارت‌های حل مسئله تقویت شود چالش‌ها، واقع‌بینانه‌تر بررسی و راه‌حل‌های اثربخش‌تری در موقعیت‌های مختلف زندگی اجتماعی جهت رفع آن‌ها به کار گرفته می‌شود (Barnes et al, 2018). پژوهش‌ها نشان داده‌اند افرادی که مهارت‌های حل مسئله را در سنین کودکی به‌خوبی نیاموخته‌اند، در برخورد با چالش‌ها و مشکلات آینده، منفعل‌تر عمل می‌کنند و ممکن است با ناکامی‌های بیشتری مواجه شوند (عیسی مراد و همکاران، ۱۳۹۶). مهارت‌های حل مسئله اجتماعی، در واقع تسهیل‌کننده و پیونددهنده فرد با جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کند. این مهارت‌ها به کودکان و نوجوانان به جای آموزش این که به چه چیزی فکر کنند به آن‌ها می‌آموزد که چگونه فکر کنند و راهبردها و فرآیندهای شناختی موردنیاز برای کنترل رفتار خودشان را، بدون وابستگی زیاد به تقویت خارجی به دست آورند (پرهام‌نیا، ۱۴۰۱). طبق مدل نظری حل مسئله اجتماعی دی‌زوریل، پیامدهای حل مسئله در جهان واقعی، به‌طور گسترده از طریق دو فرآیند نسبتاً مستقل از هم تبیین می‌شود: الف) جهت‌گیری مسئله ب) مهارت حل مسئله. جهت‌گیری مسئله، قسمت انگیزشی حل مسئله است، درحالی‌که مهارت حل مسئله فرایندی است که در آن شخص سعی می‌کند راه‌حل مؤثر و سازگار با مسئله ویژه را از طریق کاربرد راهبردهای حل مسئله بیابد (فطین و همکاران، ۱۳۹۷).

حل مسئله اجتماعی، به‌عنوان توانایی فرد در شناسایی راه حل برای یک وضعیت اجتماعی دشوار به شکلی آگاهانه، منطقی، مجدانه و هدفمند تعریف می‌شود، چه به‌صورت درون‌فردی (به‌عنوان مثال عاطفی، رفتاری و مرتبط با سلامتی) و چه بین‌فردی (به‌عنوان مثال مشکلات/اختلافات با افراد دیگر) (Saint-Jean, 2019). حل مسئله اجتماعی، شامل دو فرآیند تعاملی است. مؤلفه انگیزشی فرایند حل مسئله که از آن با عنوان «جهت‌گیری مسئله» یاد می‌شود به مجموعه‌ای از طرحواره‌های شناختی اشاره دارد که منعکس‌کننده درک فرد، از مشکلات روزمره و توانایی وی برای حل آن‌هاست. جهت‌گیری به مسئله، از دو بعد تشکیل شده است: جهت‌گیری مثبت مسئله و جهت‌گیری منفی مسئله (Yilmaz & Tras, 2019). فرآیند دوم (مهارت‌های مسئله اجتماعی) مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی-رفتاری است که افراد را قادر به درک و حل مشکلات؛ از جمله تعریف مسئله و فرمول‌بندی، تولید راه‌حل‌های جایگزین، تصمیم‌گیری و اجرای راه حل می‌کند (پورقربان و همکاران، ۱۴۰۰).

یکی از دروسی که در دوران کودکی در مقاطع ابتدایی می‌تواند به تقویت و بهبود مهارت‌های حل مسئله اجتماعی کمک کند، درس مطالعات اجتماعی است که با پیوند گذشته، حال و آینده، افراد را برای آینده آماده می‌کند. مطالعات اجتماعی دانش، فرهنگ و تجربه افراد را تلفیق می‌کند و با ساختاردهی فرهنگی/اجتماعی در راستای رویکردی که هدف آن تضمین مشارکت فعال و سازندهٔ کودک، در زندگی اجتماعی آینده، در جهت تصمیم‌گیری صحیح و بهبود مهارت‌های حل مسئله است تلاش می‌کند (Kirikci et al, 2020). برای آموزش مطالعات اجتماعی با رویکرد حل مسئله روش‌های مختلف و متنوعی وجود دارد. یکی از محبوب‌ترین روش‌هایی که در سال‌های اخیر، در آموزش مطالعات اجتماعی، در تمامی مقاطع تحصیلی و به‌طور خاص مقاطع ابتدایی رواج یافته داستان‌گویی دیجیتال است که با تلفیق مؤلفه‌های مهمی مانند همکاری، نوآوری، خلاقیت و انگیزه، از جمله رویکردهای معتبر یادگیری عمیق محسوب می‌شود (Lestari et al, 2020). به‌طور کلی داستان‌گویی دیجیتال، فرآیند خلق یک داستان با ترکیب و ویرایش عناصر چندرسانه‌ای مانند متن، انیمیشن، موسیقی، تصویر و روایت مربوط به یک موضوع خاص است که از نظر زمانی ممکن است از ۳ تا ۱۰ دقیقه متغیر باشند (Poonsawad et al, 2022). داستان‌گویی، ابزار مؤثری برای آموزش مهارت‌های اجتماعی، شناختی و عاطفی به کودکان و به‌ویژه نسل دیجیتال کنونی فراهم می‌کند و می‌تواند با تمرکز بر تخلیه هیجانات و کاهش تنش‌های روانی به آن‌ها کمک کند تا احساسات پنهان را در قالب داستان و قهرمان‌سازی ابراز کنند و راهبردهای موثر حل مسئله را بیاموزند (Anderson et al, 2018). داستان‌گویی می‌تواند مهارت‌های اجتماعی کودکان را افزایش دهد و نقش مؤثری در بهبود عملکرد شناختی کودکان در محیط‌های یادگیری مختلف ایفا کند (نوری‌نژاد و کاشفیان، ۱۳۹۹). امروزه، با توجه به تحولات ابزارها و نرم‌افزارهای تولید محتوای دیجیتال و در دسترس بودن آن‌ها به‌طور همگانی، داستان‌گویی دیجیتال، می‌تواند فناوری مؤثری برای کمک به معلمان جهت ایجاد انگیزش بیشتر دانش‌آموزان از قبیل مشارکت در بحث، تعامل، تولید محتوا و به اشتراک‌گذاری ایده‌ها باشد (Dewi et al, 2018; Liu et al, 2019). داستان‌گویی دیجیتال، ظرفیت بسیار خوبی برای کمک به دانش‌آموزان، در یادگیری مهارت‌های کلامی و روایت‌گری دارد و به دلیل ماهیت آن در راستای تعامل بین نوشتار، گفتار، تصویر و موسیقی، کودکان را قادر می‌سازد تا شایستگی‌های بیشتری برای یادگیری سواد دیجیتال در قرن جدید کسب کنند (ظریف‌صناعی و همکاران، ۱۳۹۱). بسیاری از مطالعات اثربخشی داستان‌گویی دیجیتال را بر روی مهارت‌های مختلف کودکان از قبیل تأثیر بر یادگیری (Starčić et al, 2016)، خلاقیت (Schmoelz, 2018)، انگیزه (Liu et al, 2018)، هوش اجتماعی (Mruck & Mey, 2019; Holmes, 2019) و هوش هیجانی (Adorah, 2020; Mashalpourfard, 2019) بررسی کرده‌اند.

بیلیچی و ایلماز (Bilici & Yilmaz, 2024)، با بررسی تأثیرات مستقیم داستان‌گویی دیجیتال مشارکتی در یادگیری دانش‌آموزان، اشاره کرده‌اند که این فناوری شگرف، به‌ویژه هنگامی که در گروه‌های کوچک یادگیری برای تقویت مهارت‌های اجتماعی به کار گرفته شود می‌تواند پیشرفت تحصیلی، تفکر انتقادی و مهارت‌های روایت‌گری دانش‌آموزان را در زمینه اجتماعی بهبود بخشد. شبر و دیگران (Shabbar et al, 2024) نیز با ارائه یک چارچوب مفهومی، برای آموزش مهارت‌های اجتماعی با تمرکز بر داستان‌پردازی دیجیتال، به‌عنوان یک فعالیت اصیل یادگیری برنامه‌ریزی کرده، و بر نقش و اهمیت این فناوری در زندگی آینده اجتماعی دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند. پونسواود و دیگران (Poonsawad et al, 2022) با ادغام داستان‌گویی دیجیتال تعاملی مسئله-محور و عناصر بازی‌وارهای آموزشی به‌عنوان یک مدل توسعه یادگیری، ظرفیت بالقوه این مدل ترکیبی برای بهبود حل مسئله با استراتژی‌هایی شامل روایت‌گری اثربخش جهت همسویی بیشتر با اهداف یادگیری، ترکیب عناصر تعاملی بیشتر برای درگیر کردن دانش‌آموزان، ارائه بازخورد در زمان لازم در طول فرآیند داستان‌گویی و ارائه چالش‌های شخصی‌سازی شده باشد.

نتایج پژوهش مارینی و ویدیان (Widianai & Marini, 2021) نشان داد که خودتنظیمی، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله، تأثیر مستقیم مثبتی بر نتایج یادگیری مطالعات اجتماعی دارد. کریکی و دیگران (Kirikci et al, 2020) نیز استفاده از داستان‌گویی دیجیتال در مطالعات اجتماعی ابتدایی را در یادگیری مادام‌العمر مهارت‌های اجتماعی، بسیار اثربخش بر شمرده‌اند. کابروی و همکاران (Kubravi et al, 2018) نیز گزارش کرده‌اند که در تلاش برای ترکیب فناوری با آموزش، داستان‌گویی دیجیتال، راهی برای ایجاد علاقه، توجه و انگیزه برای «نسل دیجیتال» در کلاس امروزی است. روبگنی و دیگران (Rubegni et al, 2022) نیز با رویکردی جدید تأکید کرده‌اند که فعالیت‌های داستان‌گویی باید با توجه به جنسیت، چالش‌ها و علایق مختلف هر گروه جنسی، طراحی و برنامه‌ریزی شود چرا که استفاده از فضاها، کاراکترها، مسئله و حتی عناصر چندرسانه‌ای می‌تواند برای دختران و پسران، به نتایج مختلف و گاه متناقض بینجامد. ایلماز و گریفیتس (Yilmaz & Griffiths, 2022) نیز در پژوهشی با کاربرد فناوری‌های آموزشی مختلف در تقویت مهارت‌های حل مسئله اجتماعی، بیان کرده‌اند که با آنکه پسران زمان بیشتری را در حوزه فناوری‌های سرگرم‌کننده آموزشی صرف می‌کنند، اما دختران عملکرد بهتری در بازدهی یادگیری نسبت به پسران از خود نشان داده‌اند. ظریف صناعی و دیگران (۱۳۹۱) نیز با بررسی تأثیر تلفیق داستان‌گویی دیجیتال با مباحثات سازنده گروهی بر سطح هوش اجتماعی و هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی نشان دادند که این فعالیت به بهبود هوش اجتماعی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی کمک شایانی کرده است. والکر و همکاران (Walker, 2002) نیز در پژوهش خود با عنوان «تأثیرات جنسیتی بر راهبردهای حل مسئله اجتماعی کودکان پیش دبستانی» نتیجه گرفتند که به‌طور کلی، پاسخ‌های دختران نسبت به پسران، شایستگی بیشتری را در این مهارت‌ها نشان داد. لاوانی (Lawani, 2023) اما با رد این موضوع نشان داده است که فارغ از سن، جنسیت و سایر داده‌های جمعیت‌شناسی، داستان‌های دیجیتال می‌توانند در آموزش دروس علوم اجتماعی تأثیر مثبتی داشته باشند. پژوهش یزدانی (۱۳۹۱) نیز که با هدف بررسی تأثیر قصه‌گویی دیجیتال بر خودکارآمدی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی در سامانه شاد به انجام رسیده، بیان کرده است که با توجه به نتایج تحلیل کوواریانس و میانگین‌های تعدیل‌شده و با در نظر گرفتن محدودیت‌های پژوهش، می‌توان گفت قصه‌گویی دیجیتال بر افزایش خودکارآمدی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوم ابتدایی در محیط شاد مؤثر بوده است. پورقربان و دیگران (۱۴۰۰) نیز در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی بر عملکرد تحصیلی و مشکلات عاطفی رفتاری درونی‌سازی‌شده و برون‌سازی‌شده دانش‌آموزان ابتدایی» بیان کردند آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی می‌تواند منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش مشکلات عاطفی رفتاری شود. جلوه‌گر و دیگران (۱۳۹۳) نیز در پژوهش خود تفاوتی میان پسران و دختران در نمره‌های حل مسئله اجتماعی مشاهده نکرده‌اند.

با وجود همه تحقیقات انجام شده در زمینه تأثیرات داستان‌گویی بر مهارت‌های مختلف، داده‌های کاملی در مورد استفاده از این فناوری تحول‌آفرین برای بهبود مهارت‌های حل مسئله اجتماعی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی منتشر نشده است. با توجه به رشد و گسترش سریع و همه‌جانبه ابزارهای طراحی و تولید داستان‌های دیجیتال و گرایش و محبوبیت زیاد این فناوری در میان نسل دیجیتال کنونی به نظر می‌رسد چارچوب مدونی برای بهره‌مندی از این فناوری جدید، به‌ویژه در آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی در برنامه درسی ابتدایی اندیشیده نشده است. بنابراین این مطالعه با تمرکز اصلی بر بهبود مهارت‌های حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان با استفاده از داستان دیجیتال با طراحی یک چارچوب مدون و علمی مبتنی بر جدیدترین مطالعات در این حیطه و بهره‌مندی از فناوری‌های نوین تولید و به اشتراک‌گذاری محتواهای دیجیتال و تعاملی کوشیده است عملاً برای بررسی تأثیر این محبوب‌ترین فناوری آموزشی دنیا در درس مطالعات اجتماعی و بهبود مهارت حل مسئله اجتماعی در دانش‌آموزان ابتدایی اقدام کند.

روش

طرح پژوهش و شرکت کنندگان: روش پژوهش به صورت شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان ابتدایی استان مازندران بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ در مدارس دولتی مشغول به تحصیل بودند. مشارکت کنندگان، از میان دانش‌آموزان مدارس دولتی انتخاب شدند که دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان مازندران، به عنوان کارورز در آنجا فعالیت می‌کردند. به دلیل دسترسی به طیف بیشتری از دانش‌آموزان استان، ۴ مدرسه از ۴ شهر مختلف استان که کارورزان در آن‌ها امکان فعالیت داشتند انتخاب شدند. جهت تجانس دانش‌آموزان نیز صرفاً پایه سوم دبستان انتخاب شد. با معلمان مربوطه، درباره هدف پژوهش، مذاکراتی صورت گرفت و پس از توافق اولیه، دانش‌آموزان پایه سوم مدرسه‌های انتخاب‌شده، به صورت کاملاً تصادفی در دو کلاس مطالعات اجتماعی مختلف، به صورت گروه آزمایش و کنترل دسته‌بندی شدند. در هر ۴ مدرسه، دانشجو-معلمان کارورز، جلسات اجرای پژوهش را به صورت مجزا، اما مطابق زمان‌بندی معین‌شده، برگزار کردند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بود از: تحصیل در پایه سوم ابتدایی، دریافت نکردن آموزش‌های فوق برنامه یا اختصاصی در رابطه با مفاهیم درس مطالعات اجتماعی همزمان با اجرای پژوهش، اشتیاق و همکاری معلم کلاس با کارورز. ملاک‌های خروج از پژوهش عبارت بودند از: نارضایتی معلم یا دانش‌آموزان از شرکت در پژوهش، ترک تحصیل یا حضور نداشتن در جلسات داستان‌گویی، غیبت در جلسات ارزیابی و ناتوانی یا نارضایتی از پاسخگویی به سوالات پرسشنامه. در ابتدا مشارکت کنندگان شامل ۱۰۰ دانش‌آموز از ۴ مدرسه مختلف بودند. در طول پژوهش ۲۰ دانش‌آموز به دلایل مختلف از فرایند خارج شدند که در نهایت شرکت کنندگان از ۴ مدرسه را ۸۰ دانش‌آموز؛ در مجموع ۴۱ نفر در گروه آزمایش و ۳۹ نفر در گروه کنترل تشکیل می‌دادند که در یک فهرست تجمیعی جدید مشخص شدند. ۴۱ دانش‌آموز دختر و ۳۹ نفر پسر بودند. در جدول ۱ توزیع مشارکت کنندگان در گروه‌های کنترل و آزمایش و همچنین جنسیت آن‌ها مشخص شده است.

جدول ۱. توزیع مشارکت کنندگان به تفکیک گروه و جنسیت در ۴ شهر استان مازندران

شهر/بخش مدرسه	تعداد کلاس	گروه آزمایش/کنترل	جنسیت	پایه تحصیلی	تعداد دانش‌آموزان مشارکت‌کننده (آزمایش/کنترل)
میاندو رود	۲	یک گروه آزمایش/یک گروه کنترل	دختر	سوم ابتدایی	۱۰ / ۱۱
بندی	۲	یک گروه آزمایش/یک گروه کنترل	دختر	سوم ابتدایی	۱۰ / ۱۰
کروا	۲	یک گروه آزمایش/یک گروه کنترل	پسر	سوم ابتدایی	۱۱ / ۱۰
دودانگه	۲	یک گروه آزمایش/یک گروه کنترل	پسر	سوم ابتدایی	۸ / ۱۰

ابزار پژوهش: ابزار این پژوهش، پرسشنامه استاندارد شده حل مسئله اجتماعی^۱ (فرم کوتاه تجدید نظر شده) بود. این پرسشنامه را (D'Zurilla et al., 2002) جهت اندازه‌گیری مهارت افراد در حل مسائل مرتبط با زندگی واقعی تهیه کرد. این پرسشنامه ۵ خرده‌مقیاس دارد که شامل: جهت‌گیری مثبت به مسئله، جهت‌گیری منفی به مسئله، حل مسئله منطقی، سبک تکانشی/بی‌احتیاط و سبک اجتنابی است. این پرسشنامه شامل ۲۵ سوال است که در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از «به هیچ وجه» (۱) تا «خیلی زیاد» (۵) نمره‌گذاری می‌شود. شیوه نمره‌گذاری امتیازهای این پرسشنامه به این صورت است که دو خرده‌مقیاس، جهت‌گیری مثبت به مسئله و حل مسئله منطقی به صورت معمول و دیگر خرده‌مقیاس‌ها به صورت معکوس اندازه‌گیری می‌شوند. بنابراین خرده‌مقیاس‌های جهت‌گیری مثبت به مسئله و حل

^۱ SPSI-R

مسئله منطقی، نشان‌دهنده مهارت فرد در حل مسئله به صورت سازنده و کارآمد و ۳ خرده‌مقیاس جهت‌گیری منفی به مسئله، سبک تکانشی/بی‌احتیاط و سبک اجتنابی، نشان‌دهنده ناکارآمدی و بدکارکردی در حل مسئله است. در مقیاس فاصله‌ای نتایج حاصل از پاسخ‌های افراد به گویه‌های پرسشنامه، نمرات بین ۲۵ تا ۵۰ نشان‌دهنده حل مسئله ضعیف، ناکارآمد یا ناقص، نمرات بین ۵۰ تا ۷۵ نشان‌دهنده حل مسئله به صورت متوسط و در حد معمول است و نمرات بالای ۷۵ نشان‌دهنده مهارت حل مسئله بالا و کارآمد است. پایایی این پرسشنامه را مؤلفان به روش آزمون مجدد بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و ضریب آلفای آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵ گزارش نمودند (D'Zurilla et al, 2002). روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های حل مسئله و سازه‌های روانشناختی هم‌تا و سازگار، تایید شده است. در ایران نیز مخبری و دیگران (۱۳۹۰) با توجه به ضریب آلفای ۰/۸۵ برای پنج عامل سنجیده شده و ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۸۸ این پرسشنامه را دارای پایایی بالایی برای اندازه‌گیری مهارت‌های حل مسئله بر شمرده‌اند.

فرایند اجرای پژوهش:

مرحله تولید داستان‌های دیجیتال: پیش از اجرای پژوهش، مرحله اول تولید داستان دیجیتال بود که در این مرحله برای هر یک از مفاهیم و سازه‌های اجتماعی درس مطالعات اجتماعی پایه سوم ابتدایی، داستان‌های دیجیتال منطبق بر یک چارچوب پداگوژیک/تکنیکال مبتنی بر مطالعه وو و چن (Wu & Chen, 2020) با هدف یادگیری مسئله‌محور که در شکل ۱ ارائه شده است تولید شد. ابزارها و نرم افزارهای به کار گرفته شده برای تولید داستان‌های دیجیتال: Canva و به اشتراک‌گذاری آن‌ها: QRCodeGenerator بوده‌اند. این داستان‌ها را دانشجو-معلمان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان مازندران، به‌عنوان پروژه پایانی درس کاربرد فناوری در آموزش ابتدایی، به راهنمایی یکی از استادان متخصص تکنولوژی آموزشی تولید و منتشر کردند.



شکل ۱. چارچوب پداگوژیک/تکنیکال تولید داستان دیجیتال آموزشی

مراحل ارائه داستان‌ها در کلاس درس: مرحله بعدی ارائه داستان‌ها در کلاس‌های درس بود که در این مرحله ۱۳ مفهوم اجتماعی در قالب داستان‌های دیجیتال، در جلسات کلاس‌های درس مطالعات اجتماعی، برای گروه‌های آزمایش در ۴ مدرسه مختلف به وسیله ۸ دانشجو-معلم دانشگاه فرهنگیان مازندران که به‌عنوان کارورز جهت اجرای پژوهش مشغول به فعالیت بودند ارائه شد. جلسات داستان‌گویی عموماً پیش از تدریس معلم، به صورت ساعت قصه حداکثر ۱۰ دقیقه برگزار می‌شد. ارائه داستان‌های دیجیتال در یک مدرسه، به کمک تخته هوشمند و در ۳ مدرسه دیگر با ویدئو پروجکشن و پخش صوت انجام شد. از آنجایی که داستان‌ها دارای کد پاسخ سریع^۱، قابل اسکن بودند، پوستر آن‌ها نیز در

^۱ QR Code

اختیار دانش‌آموزان گروه آزمایش قرار گرفت تا بتوانند با دستگاه‌های شخصی در منزل نیز به آن‌ها دسترسی داشته باشند. سه نمونه از پوسترها در تصویر ۱ آورده شده است.

		با های حواصل کوجولو
		جویان پشیمان
		سامی سنجاب بازیگوش

تصویر ۱ پوسترهای داستان دیجیتال به همراه کد پاسخ سریع

طرح کلی اجرای پژوهش، شامل تولید داستان‌ها، جلسات پیش‌آزمون، جلسات داستان‌گویی دیجیتال و جلسات پس‌آزمون در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲ شرح جلسات مختلف طراحی و اجرای پژوهش

عنوان جلسه	شرح جلسه، محتوا و روش ارائه
جلسات طراحی داستان‌های دیجیتال	طراحی داستان‌های دیجیتال برای مفاهیم و مهارت‌های درس علوم اجتماعی به وسیله دانشجو-معلمان رشته ابتدایی، با هدایت استاد راهنما در طی ۶ جلسه ترمیک دانشگاهی داستان‌ها طراحی، تولید، ارزیابی و اصلاح شد.
جلسه پیش‌آزمون	یک جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در ابتدای فرایند پژوهش به اخذ پیش‌آزمون حل مسئله اجتماعی از همه دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در گروه کنترل و آزمایش در هر ۴ مدرسه اختصاص یافت.
جلسات داستان‌گویی	جلسه اول: داستان تولد من برای آموزش مفهوم تولد و رشد در ۸ دقیقه ارائه شد، ۱۰ دقیقه نیز پیرامون پیام اصلی داستان با توجه به مفهوم درس بحث و گفت‌وگو شد و در نهایت دانش‌آموزان داستان‌های تولد و رشد خود را تعریف کردند.
	جلسه دوم: داستان بچه گوجه بازیگوش برای اهمیت مفهوم و ساختار خانواده در ۶ دقیقه ارائه شد، پس از آن ۱۰ دقیقه نیز پیرامون پیام اصلی داستان با توجه به مفهوم درس بحث و گفت‌وگو شد و در نهایت دانش‌آموزان تجربیاتی از خانواده خود، تعداد، روابط و میزان صمیمیت موجود در آن مطرح کردند.
	جلسه سوم: داستان چوپان پشیمان برای درک مفهوم و کارکرد قدردانی در ۹ دقیقه ارائه شد، پس از آن ۱۰ دقیقه نیز پیرامون پیام اصلی داستان با توجه به مفهوم درس بحث و گفت‌وگو شد و در نهایت دانش‌آموزان، داستان‌هایی از اثرات مثبت قدردانی و اهمیت آن تعریف کردند.
	جلسه چهارم: داستان برکه و ماهی‌ها برای مفهوم همکاری در ۱۰ دقیقه ارائه شد، پس از آن ۱۰ دقیقه نیز پیرامون پیام اصلی داستان با توجه به مفهوم درس بحث و گفت‌وگو شد و در نهایت دانش‌آموزان مثال‌هایی از همکاری و اثرات سازنده آن در زندگی شخصی و اجتماعی تعریف کردند.

جلسه پنجم: داستان خانه ما برای درک سازوکار و اهمیت وضع قوانین و مقررات خانوادگی در ۱۰ دقیقه ارائه شد، پس از آن ۱۰ دقیقه نیز پیرامون پیام اصلی داستان با توجه به مفهوم درس بحث و گفت‌وگو شد و در نهایت دانش‌آموزان داستان‌هایی از خانواده خود، قوانین و ارزش‌های حاکم بر آن تعریف کردند.

جلسه ششم: داستان هدیه‌های ریحانه برای بررسی نیازهای خانوادگی در ۸ دقیقه ارائه شد، پس از آن ۱۰ دقیقه نیز پیرامون پیام اصلی داستان با توجه به مفهوم درس بحث و گفت‌وگو شد و در نهایت دانش‌آموزان تجربیاتی از نیازهای خود و دیگر اعضای خانواده و رفع یا عدم رفع آن‌ها بیان کردند.

جلسه هفتم: داستان آینده درخشان برای اهمیت توجه به منابع و حفظ آن‌ها در ۱۰ دقیقه ارائه شد، پس از آن ۱۰ دقیقه نیز پیرامون پیام اصلی داستان با توجه به مفهوم درس بحث و گفت‌وگو شد و در نهایت دانش‌آموزان مواردی از حفظ یا هدررفت منابع و ارزش‌گذاری در این حوزه را بیان کردند.

جلسه هشتم: داستان من یک دفتر هستم برای شرح چرخه بازیافت و تأکید بر اهمیت آن در ۱۰ دقیقه ارائه شد، پس از آن ۱۰ دقیقه نیز پیرامون پیام اصلی داستان با توجه به مفهوم درس بحث و گفت‌وگو شد و در نهایت دانش‌آموزان تجربه‌های خود در حوزه بازیافت را بیان کردند.

جلسه نهم: داستان سامی سنجاب بازیگوش برای اهمیت توجه به خانه و تفاوت در ساختار آن‌ها در ۱۰ دقیقه ارائه شد، پس از آن ۱۰ دقیقه نیز پیرامون پیام اصلی داستان با توجه به مفهوم درس بحث و گفت‌وگو شد و در نهایت دانش‌آموزان مواردی از این تفاوت‌ها و اهمیت آن بیان کردند.

جلسه دهم: داستان بازی‌های مدرسه جهت درک نقش و اهمیت مدرسه برای بچه‌ها در ۱۰ دقیقه ارائه شد، پس از آن ۱۰ دقیقه نیز پیرامون پیام اصلی داستان با توجه به مفهوم درس بحث و گفت‌وگو شد و در نهایت دانش‌آموزان تجربیات و احساسات خود نسبت به مدرسه‌های خود را بیان کردند.

جلسه یازدهم: داستان کدام طرف برای آموزش جهت‌های اصلی و جهت‌یابی در ۹ دقیقه ارائه شد، پس از آن ۱۰ دقیقه نیز پیرامون پیام اصلی داستان با توجه به مفهوم درس بحث و گفت‌وگو شد و در نهایت دانش‌آموزان به صورت عملی این جهت‌یابی‌ها را با توجه به داستان‌هایی که طرح می‌کردند اجرا کردند.

جلسه دوازدهم: داستان پستی و دوچرخه برای درک فرایند پست در ۱۰ دقیقه ارائه شد، پس از آن ۱۰ دقیقه نیز پیرامون پیام اصلی داستان با توجه به مفهوم درس بحث و گفت‌وگو شد و در نهایت دانش‌آموزان تجربیات خود از ارسال و دریافت بسته‌های پستی را تعریف کردند.

جلسه سیزدهم: داستان پاهای حوصلی کوچولو برای اهمیت توجه به ایمنی در فضاهای مختلف از قبیل خانه، خیابان، پارک، جنگل و ... در ۱۲ دقیقه ارائه شد، پس از آن ۱۵ دقیقه نیز پیرامون پیام اصلی داستان با توجه به مفهوم درس بحث و گفت‌وگو شد و در نهایت دانش‌آموزان تجربیات مثبت و منفی خود در این زمینه را بیان کردند.

جلسه پس‌آزمون در جلسه پس‌آزمون که ۱۰ روز پس از پایان جلسات داستان‌پردازی اجرا شد، پرسشنامه حل مسئله اجتماعی دوباره از همه مشارکت‌کنندگان در هر ۴ مدرسه اخذ شد.

به منظور تحلیل داده‌ها از روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. جهت توصیف نمونه آماری و داده‌های خام از متغیرهای تحقیق، از شاخص‌های توصیفی (تعداد، میانگین، انحراف معیار) استفاده شده است. این کار با استفاده از نرم افزار SPSS 26 صورت گرفته است. بسیاری از محققان و منابع بیان کرده‌اند برای طرح‌هایی که دارای پیش‌آزمون است بهترین روش آماری تحلیل کوواریانس^۱ است، خصوصاً در تحقیقاتی که سازه‌های روانشناختی و مهارت‌های سطح بالای تفکر سنجیده می‌شود، بر اساس این آزمون آماری، تأثیر نمرات پیش‌آزمون را از روی نمرات پس‌آزمون برداشته می‌شود.

¹ ANCOVA

یافته‌ها

در این پژوهش ۸۰ دانش آموز از ۴ مدرسه مختلف ابتدایی استان مازندران، ۴۱ دختر (۵۱/۲ درصد) و ۳۹ پسر (۴۸/۸ درصد) مشارکت داشته‌اند که متوسط سن آن‌ها ۹/۱۸ سال به دست آمده است.

جهت پاسخ به پرسش اول پژوهش: «آیا آموزش علوم اجتماعی به روش داستان‌گویی دیجیتال موجب تقویت مهارت‌های حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود؟» ابتدا یافته‌های حاصل از نمرات پیش-پس‌آزمون حل مسئله اجتماعی مشارکت‌کنندگان به تفکیک گروه‌های کنترل و آزمایش، بدون در نظر گرفتن جنسیت در جدول ۳ توصیف شده است.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی پیش/پس‌آزمون‌های حل مسئله به تفکیک گروه

مشارکت‌کنندگان	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
پیش‌آزمون حل مسئله	کنترل	۳۹	۵/۱۴۴
آزمایش	۴۱	۳۸/۶۲	۵/۱۰۵
پس‌آزمون حل مسئله	کنترل	۳۹	۷/۶۹۵
آزمایش	۴۱	۴۴/۷۲	۹/۹۲۴

با توجه به جدول ۳، میانگین پیش‌آزمون‌های حل مسئله اجتماعی برای همه مشارکت‌کنندگان گروه کنترل ۳۸/۶۲ و آزمایش ۳۶/۸۸ است که تقریباً برابر است، اما در پس‌آزمون بین گروه کنترل و گروه آزمایش تفاوت زیادی دیده می‌شود، میانگین نمرات گروه کنترل ۴۴/۷۲ و گروه آزمایش ۷۴/۱۷ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون‌های مقدماتی تحلیل کوواریانس پیش/پس‌آزمون حل مسئله به تفکیک گروه

مرحله	مشارکت‌کنندگان	آزمون نرمالیتی (شاپیرو-ویلک)	آزمون برابری واریانس (لون)	همگنی شیب رگرسیون
	آماره F	معنی داری	آماره F	معنی داری
پیش‌آزمون	کنترل	۰/۱۲۷	۰/۱۱۵	
	آزمایش	۰/۹۲۲	۰/۱۰۰	۰/۵۹۰
پس‌آزمون	کنترل	۰/۱۲۸	۰/۲۰۰	
	آزمایش	۰/۹۶۹	۰/۳۳۱	۳/۶۷۱

با توجه به جدول ۴ نتایج آزمون نرمالیتی نشان می‌دهد که در مراحل آزمایش و در بین گروه‌های مشارکت‌کنندگان، نمرات حل مسئله از توزیع نرمال پیروی می‌کند، زیرا در تمامی مراحل مقدار معنی داری آزمون شاپیرو-ویلک از ۰/۰۵ بزرگ تر است. نتایج آزمون لون ($0/05 > 0/342$) نیز نشان می‌دهد که واریانس دو گروه کنترل و آزمایش می‌تواند جهت انجام تحلیل کوواریانس مساوی فرض شود. هم‌چنین نتایج بررسی همگنی شیب رگرسیون که مفروضه دیگر تحلیل کوواریانس می‌باشد نیز بزرگتر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد این پیش فرض نیز رعایت شده است. پس از آزمون صحت پیش فرض‌های لازم برای بررسی معناداری اختلاف پس‌آزمونها در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تحلیل کوواریانس انجام شده است.

جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری	مجذور اتا	ف.ع
پیش آزمون	۲۲۰۱/۷۳۷	۱۸	۱۲۲/۳۱۹	۴/۱۰۰	۰/۰۰۰	۰/۵۶۰	۱
جنسیت	۳۳۵/۸۶۲	۱	۳۳۵/۸۶۲	۱۱/۲۵۹	۰/۰۰۱	۰/۱۶۳	۲
گروه	۳۹۲۱/۸۱۶	۱	۳۹۲۱/۸۱۶	۱۳۱/۴۵۷	۰/۰۰۰	۰/۶۹۴	۳
گروه*جنسیت	۱۰۸۷/۷۲۷	۱	۱۰۸۷/۷۲۷	۳۶/۴۶۳	۰/۰۰۰	۰/۳۸۶	۴
خطا	۱۷۳۰/۱۹۶	۵۸	۲۹/۸۳۱				۵
مجموع	۳۰۹۷۳۱/۰۰۰	۸۰					۶

با توجه به ردیف اول جدول ۵ اثر پیش آزمون معنی دار شده است ($0/05 < 0/000$)، که با کنترل رابطه ی ۵۶ درصدی نمرات پیش آزمون و بر اساس ضریب F محاسبه شده، می توان نتیجه گرفت تفاوت معناداری بین نمرات پس آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش وجود دارد. به عبارت دیگر پس از کنترل اثر پیش آزمون، متغیر مستقل در تفاوت بین نمرات گروه آزمایش و کنترل تأثیر گذار بوده است. میزان تفاوت ها نشان می دهد که حدود ۶۹ درصد از کوواریانس نمرات پس آزمون منتج از داستان های دیجیتال ارائه شده برای گروه آزمایش بوده است. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان چنین نتیجه گرفت که داستان گویی دیجیتال در افزایش مهارت های حل مسئله دانش آموزان تأثیر گذار بوده است.

برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش: «آیا تفاوتی بین مهارت حل مسئله اجتماعی و آموزش به روش داستان گویی دیجیتال بر اساس جنسیت وجود دارد؟» عملکرد مشارکت کنندگان به تفکیک گروه و جنسیت در پیش/پس آزمون های حل مسئله اجتماعی در جدول ۶ توصیف شده است.

جدول ۶ شاخص های توصیف عملکرد پس آزمون به تفکیک جنسیت

گروه	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
کنترل	پسر	۱۸	۴۴/۰۶	۵/۴۷۲
	دختر	۲۱	۴۶/۲۹	۹/۲۹۱
آزمایش	پسر	۲۱	۶۶/۹۵	۶/۶۰۷
	دختر	۲۰	۸۱/۷۵	۶/۵۸۴

با توجه به نتایج جدول ۶ میانگین عملکرد دختران گروه کنترل در حل مسئله اجتماعی ۴۶/۲۹ و پسران ۴۴/۰۶ بوده است که اختلاف زیادی ندارند. اما پس از اجرای جلسات داستان گویی دیجیتال در گروه آزمایش دختران میانگین ۸۱/۷۵ و پسران ۶۶/۹۵ کسب کرده اند که حاکی از بالاتر بودن نمرات دختران گروه آزمایش نسبت به پسران است. طبق اطلاعات بدست آمده از ردیف چهارم جدول ۵، اثر گروه*جنسیت معنی دار شده است ($0/05 < 0/000$)، بنابراین می توان نتیجه گیری کرد که داستان گویی دیجیتال در بهبود مهارت حل مسئله دانش آموزان دختر نسبت به دانش آموزان پسر گروه آزمایش تأثیر بیشتری داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش به‌طور کلی بررسی تأثیر داستان دیجیتال بر مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم دبستان بوده است. نتایج حاصل از تحلیل یافته‌ها در بخش اول نشان داد، دانش‌آموزانی که یادگیری مفاهیم و مهارت‌های درس علوم اجتماعی را به روش داستان‌گویی دیجیتال در کلاس‌های درس تجربه کردند، در حل مسئله اجتماعی عملکرد بالاتری نسبت به گروهی که این تجربه را نداشتند دارا بوده‌اند، با توجه به معناداری آماری این اختلاف در سطح اطمینان ۹۵ درصد و هم‌راستا با یافته‌های حاصل از مطالعات بلیچی و ایلماز (Bilici & Yilmaz, 2024)، شبر و دیگران (Shabbar et al, 2024)، پونسواد (Poonsawad et al, 2022)، مارینی و ویدایانا (Widianai & Marini, 2021)، کریکی و دیگران (Kirikci et al, 2020)، ادورا (Adaorah, 2020)، کابروی و همکاران (Kubravi et al, 2018)، والکر (Walker, 2002)، یزدانی (۱۳۹۱)، پور قربان و دیگران (۱۴۰۰) در مورد تأثیر داستان دیجیتال بر مهارت‌های حل مسئله، تفکر خلاق، یادگیری عمیق و معنادار دانش‌آموزان، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که استفاده از فناوری نوین داستان‌گویی دیجیتال در کلاس‌های درس، برای نسل دیجیتال امروزی که فناوری بخش جدایی‌ناپذیر زندگی و هویت اجتماعی آن‌ها شده است می‌تواند در جهت حل مسائل اجتماعی به‌صورت سازنده مفید واقع شود. همچنین یافته‌های بخش دوم پژوهش نشان داد دختران شرکت‌کننده در تجربه یادگیری از طریق داستان‌گویی دیجیتال در حل مسائل اجتماعی نسبت به پسران بهتر عمل کرده‌اند که با نتایج حاصل از پژوهش لاوانی (Lawani, 2023) و جلوه‌گر و دیگران (۱۳۹۳) که نشان داده‌اند که هنگام آموزش از طریق داستان‌گویی دیجیتال تفاوتی در جنسیت یادگیرندگان از نظر دستیابی به مهارت‌های اجتماعی نیست در تضاد است، و با نتایج پژوهش‌های روبگنی و دیگران (Rubegni et al, 2022)، ایلماز و گریفیت (Yilmaz & Griffiths, 2022)، ظریف صناعی و دیگران (۱۳۹۱) و والکر و دیگران (Walker et al, 2002) که بیان کرده‌اند تأثیر فناوری‌های آموزشی مختلف و به‌طور ویژه داستان‌گویی دیجیتال در یادگیری و بهبود مهارت‌های حل مسئله در دختران و پسران متفاوت است همسو و سازگار است.

با توجه به نتایج حاصل از پژوهش حاضر، تجربه محققان و مطالعات بین‌المللی و داخلی در رابطه با اثرات سازنده داستان‌گویی دیجیتال بر مهارت‌های اساسی از یک طرف و نقش و کارکرد حل مسئله در زندگی عصر حاضر به‌طور ویژه برای کودکان از طرف دیگر به نظر می‌رسد این فناوری مهم می‌تواند درحیطه یادگیری مسائل اجتماعی تحول‌آفرین باشد. بر اساس همین مهم پیشنهاد می‌شود این فناوری شگرف و به‌روز، در حیطه‌های مختلف یادگیری و به‌طور خاص زمینه‌هایی که موضوعات درسی را با شایستگی‌های عملی در زندگی واقعی و کنش در اجتماع پیوند می‌زند مورد توجه دوچندان قرار گیرد. با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر و روند تغییرات سریع فناوری در راهبردهای یادگیری معنادار و سازنده‌گرا، همچنین نیاز نداشتن به صرف هزینه و زمان زیاد جهت طراحی و اجرای مزایای گسترده داستان‌گویی دیجیتال درحیطه‌های مختلف یادگیری، به نظر می‌رسد حق این فناوری درخشان به خوبی ادا نشده است و در سیاست‌گذاری‌های آموزش و پرورش رسمی کشور ما، مغفول مانده است، بنابراین توصیه می‌شود با گسترش مطالعات، پیرامون اثربخشی داستان‌گویی دیجیتال، به‌ویژه در حالت مشارکتی و همکارانه با تأکید بر حل مسائل اجتماعی و تحقق تفکر نقادانه برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی به اعتلای بیشتر فرهنگ و آموزش کشور کمک شود. یافته‌های این مطالعه، تحقیقات موجود را گسترش داده و پیشنهاد می‌کند در پژوهش‌های آینده از دانش‌آموزان دیگر مقاطع تحصیلی هم استفاده شود. با آموزش ضمن خدمت، کارگاه‌ها و دوره‌های افزایش بهره‌وری منابع انسانی برای معلمان می‌توان نقش و اهمیت این فناوری را برای تدریس اثربخش پررنگ‌تر کرد. یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش بررسی تأثیر داستان‌گویی دیجیتال بر مهارت‌های حل مسئله اجتماعی به کمک پرسشنامه حل مسئله اجتماعی بوده است، توصیه می‌شود در تحقیقات آتی تأثیر این فناوری ارزشمند بر مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان، در موقعیت‌های واقعی زندگی اجتماعی و همچنین دیگر شایستگی‌های یادگیرندگان و نیز در سایر مقاطع تحصیلی بررسی شود.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسندگان در نگارش مقاله یکسان بوده است.

تشکر و قدردانی

از همکاری صمیمانه دانشجو-معلمان رشته ابتدایی ورودی ۱۴۰۰ دانشگاه فرهنگیان پردیس مازندران که در طراحی، اجرا و پیشبرد این پژوهش، گام‌های بزرگی برداشته‌اند تقدیر و تشکر می‌شود.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».

منابع

- پرهام‌نیا، فرشاد (۱۴۰۱). رابطه حل مسئله اجتماعی با پذیرش و استفاده از منابع مبتنی بر وب در فعالیت‌های آموزشی - پژوهشی بر اساس مدل پذیرش فناوری. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۵ (۳)، ۲۷۰-۲۷۹.
- پورقربان گورابی، فائزه؛ باباخانی، نرگس؛ لطفی کاشانی، فرح (۱۴۰۰). تاثیر آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی بر عملکرد تحصیلی و مشکلات عاطفی رفتاری درونی‌سازی‌شده و برونی‌سازی‌شده دانش‌آموزان ابتدایی، *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷ (۵۹)، ۲۵۱-۲۱۳.
- جاسمی، خدیجه؛ حشمتی، زهره (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مبتنی بر روش حل مسئله در کارگروه بر توانایی حل مشکلات اجتماعی. *فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان*، ۲ (۳).
- جلوه‌گر، افسانه؛ کارشکی، حسین؛ اصغری نکاح، سیدمحسن (۱۳۹۳). تاثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مسئله اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی دختر و پسر. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۴ (۱)، ۱۶۶-۱۵۵.
- ظریف‌سنایی، ناهید؛ محرابی، زهرا؛ کاشفیان نایینی، سارا؛ راملی، مصطفی (۱۳۹۱). تأثیر قصه‌گویی دیجیتال با بحث گروهی بر هوش اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی. *روان‌شناسی کوجنت*، ۹ (۱)، ۴۸۷۲-۲۰۰.
- عیسی مراد، ابوالقاسم؛ نفر، زهرا؛ فاطمی، فاطمه السادات (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر همدلی و حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی، *فصلنامه روان‌شناسی بالینی*، ۹ (۳۹)، ۱۳۴-۱۱۷.
- فطین، شهاب؛ حسینیان، سیمین؛ اصغرنژاد فرید، علی اصغر؛ ابوالمعالی الحسینی، خدیجه (۱۳۹۷). ارزیابی مدل نقش مهارت حل مسئله اجتماعی و سرمایه شناختی بر فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری وجدان تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶ (۵۶)، ۳۱-۵۶.
- مخبری، عادل؛ درتاج، فریبا؛ دره کردی، علی (۱۳۹۰). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی و هنجاریابی پرسشنامه توانایی حل مسئله اجتماعی، *فصلنامه سنجش تربیتی*، ۱ (۴)، ۲۱-۱.
- نوری‌نژاد، سپیده؛ کاشفیان نائینی، سارا (۱۳۹۹). نگرش زبان‌آموزان و اساتید ایرانی زبان انگلیسی نسبت به ترجمه به عنوان ابزاری در درک مطلب با در نظر گرفتن متغیرهای زمینه سن، رشته و سال‌های سابقه. ۷ (۱)، ۲۳-۱.
- یزدانی، زهرا؛ مقامی، حمیدرضا؛ اسدی، فاطمه؛ رجیبان ده زیره، مریم (۱۳۹۱). تاثیر قصه‌گویی دیجیتال بر خودکارآمدی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوم ابتدایی، *مجله تدریس پژوهی*، ۱۰ (۳)، ۱۷۳-۱۴۳.

References

- Adaorah R. (2020). Efficacy of Digital Storytelling Intervention on Social Skills Acquisition among Primary School Children. *Journal of Engineering and Applied Sciences*. Volume: 15, Issue 12, 2020. Page No: 2562-2567. ISSN: 1816-949x.

- Anderson, J., Chung, Y. C., & Macleroy, V., et al. (2018). Creative and Critical Approaches to Language Learning and Digital Technology: Findings from a Multilingual Digital Storytelling Project. *Language and Education*, 32 (3), 195–211. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1430151>
- Barnes, T. N., Wang, F., & O'Brien, K. M. (2018). A Meta-analytic Review of Social Problem-solving Interventions in Preschool Settings. *Infant and Child Development*, 27(5), e2095.
- Bilici, S., & Yilmaz, R. M. (2024). The Effects of Using Collaborative Digital Storytelling on Academic Achievement and Skill Development in Biology Education. *Education and Information Technologies*, 1-24.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). Social Problem-solving Inventory-revise
- Dewi, N. R., Kannapiran, S., & Wibowo, S. W. A., et al. (2018). Development of Digital Storytelling-based Science Teaching Materials to Improve Student's Metacognitive Ability. *Journal Pendidikan IPA Indonesia*, 7(1), 16–24. <https://doi.org/10.15294/jpii.v7i1.12718>
- Eisa Murad, A., Nefer, Z., & Fatemi, F. (2018). The Effectiveness of Teaching Philosophy to Children on Empathy and Social Problem Solving of Fifth Grade Students. *Clinical Psychology Quarterly*. 9(36), 117-134. [In Persian] <https://doi.org/10.22054/jcps.2020.42545.2139>
- Fatin, Sh., Hosseinian, S., & colleagues. (2019). Evaluation of the Model of the Role of Social Problem Solving Skills and Psychological Capital on Academic Burnout with the Mediation of Academic Conscience and Academic Help Seeking. *Scientific Quarterly Journal of Educational Psychology*. 16(56), 31- 56. [In Persian] <https://doi.org/10.22054/jep.2020.23927.1898>
- Holmes, J. (2019). Using Social Stories to Improve Emotional Intelligence among Young Children. <https://praxis-teacher-research.org/social-stories-emotional-intelligence/>
- Jasmi, Kh., & Heshmati, z. (2019). The Effect of Training Based on the Problem Solving Method in a Working Group on the Ability to Solve Social Problems. *A new approach quarterly in educational sciences*. 2(3). [In Persian] <https://dori.net/dor/20.1001.1.27169766.1399.2.3.10.7>
- Jelvehgar, A., Karsheki, H., & Asghari Nikah, M. (2013). The Effect of Self-regulation Training on the Social Problem Solving of Pre-school Children, Boys and Girls. *Cognitive and behavioral science research*. 4(1), 155-166. [In Persian]
- Kiricki, A. C., cigerci, F. M., & arikan, I. (2020). Use of Digital Storytelling in the 4th Grade Social Studies Course. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(5).
- Kubravi, S. U., Shah, S. O., & Jan, K. (2018). Digital Storytelling: The Impact on Student Academic Achievement, Critical Thinking and Learning Motivation. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 1(12), 787-791
- Lawani, A. O. (2023). Tales as tools: The Power of Storytelling Strategy in the Mathematics Classroom. *Journal of Pure and Applied Sciences*, 2(1), 236-244.
- Lestari, S. Sugianto, and D. Setiawan, The Effectiveness of PBL Assisted by Digital Storytelling Media towards Science Literacy and Critical Thinking Skills. *Journal of*

Primary Education, 9(3), 329-341.

- Liu, C. C., Yang, C. Y., & Chao, P. Y., et al. (2019). A Longitudinal Analysis of Student Participation in a Digital Collaborative Storytelling Activity. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 907–929. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09666-3>
- Liu, K. P., Tai, S. J. D., & Liu, C. C., et al. (2018). Enhancing Language Learning Through Creation: The Effect of Digital Storytelling on Student Learning Motivation and Performance in a School English course. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 913–935. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9592-z>
- Mashalpourfard, M. (2019). Effectiveness of Storytelling on the Components of Communication Skills in Educable Mentally-retarded Children. *Avicenna Journal of Neuro Psycho Physiology*, 5(1), 19–28. <https://doi.org/10.32598/ajnpp.5.1.19>
- Mokhbari, A., Dartaj, F., & Dareh Kurdi, A. (2011). Examining the Psychometric Indicators and Standardization of Social Problem Solving Ability Questionnaire. *Educational Measurement Quarterly*, 1(4), 1-21. [In Persian]
- [Multisilta, j.](#), [Niemi, h.](#) (2016). Digital Storytelling Promoting Twenty-first Century Skills and Student Engagement. *Technology Pedagogy and Education* 25(4). 14(3):613-628. DOI:[10.1080/1475939X.2015.1074610](https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1074610)
- Mruck, K., & Mey, G. (2019). Grounded Theory Methodology and Self-reflexivity in the Qualitative Research Process - SAGE Research Methods. (n.d.). December 5, 2019. Retrieved from <https://methods.sagepub.com/book/the-sage-handbook-of-grounded-theory-2e/i3445>. Xml.
- Nourinezhad, S., & Kashefian-Naeeni, S. (2020). Iranian EFL University Learners and Lecturer's Attitude towards Translation as a Tool in Reading Comprehension Considering Background Variables of Age, Major and Years of Experience. *Cogent Education*, 7 (1), 1–23. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2020.1746104>. [In Persian] DOI:[10.1080/2331186X.2020.1746104](https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1746104)
- Parham Nia, F. (2022). The Relationship between Social Problem Solving and the Acceptance and Use of Web-based Resources in Educational-research Activities Based on the Technology Acceptance Model. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*. 15(3), 279-270. [In Persian] <http://edcbmj.ir/article--2075-1-fa.html>
- Poonsawad, A., Srisomphan, J., & Sanrach, C. (2022). Synthesis of Problem-based Interactive Digital Storytelling Learning Model under Gamification Environment Promotes Student's Problem-solving Skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(5), 103-119.
- Pourqorban, F., Babakhani, N., & Kashani Farah Lotfi (1400). The Effect of Social Problem Solving Skills Training on Academic Performance and Internalized and Externalized Emotional Behavioral Problems of Primary School Students. *Educational Psychology*. 17(59), 213-251. (in Persian). <https://doi.org/10.22054/jep.2021.57638.3231>
- Romano, M., Moscovitch, D. A., Ma, R., & Huppert, J. D. (2019). Social Problem Solving in Social Anxiety Disorder. *Journal of anxiety disorders*, 68, 102152.

- Rubegni, E., Landoni, M., Malinverni, L., & Jaccheri, L. (2022). Raising Awareness of Stereotyping through Collaborative Digital Storytelling: Design for Change with and for Children. *International Journal of Human-Computer Studies*, 157, 102727.
- Saint-Jean, M., Allain, P., & Besnard, J. (2019). A Sociocognitive Approach to Social Problem Solving in Patients with Traumatic Brain Injury: a Pilot Study. *Brain injury*, 33(1), 40-47.
- Schmoelz, A. (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.002>
- Shabbar, F., Cornelius-Bell, A., & Hall, T. (2024). Digital Storytelling as Virtual Work Integrated Learning: the Mia Project in Child and Family Social Work Education. *Social Work Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2368738>.
- Starčič, A., Cotic, M., Solomonides, I., & Volk, M., et al. (2016). Engaging Preservice Primary and Preprimary School Teachers in Digital Storytelling for the Teaching and Learning of Mathematics. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 29–50. <https://doi.org/10.1111/bjet.12253>.
- Walker, s., Irving, k & Berthelsen, d. (2002). Gender Influences on Preschool Children's Social Problem-solving Strategies. *The Journal of Genetic Psychology*. 163(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/00221320209598677>.
- Widiana, i. w., [Marini](#), a. (2021). Path Analysis of Self-Regulation, Social Skills, Critical Thinking and Problem-Solving Ability on Social Studies Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*.
- Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A Systematic Review of Educational Digital Storytelling. *Computers & Education*, 14(7), 103-786.
- Yigit, E. Ö. (2020). Digital Storytelling Experiences of Social Studies Pre-servic Teachers. *International Journal of Technology in Education*, 3(2), 70-81.
- Yilmaz, E., Yel, S., & Griffiths, M. D. (2022). Comparison of Children's Social Problem-solving Skills who Play Videogames and Traditional Games: A Cross-cultural Study. *Computers & Education*, 187, 104-548.
- Yilmaz, M., & Tras, Z. (2019). The Investigation of Risk-Taking Behavior in Adolescents in Terms of Attachment Styles and Social Problem Solving. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 343.
- Yazdani, Z., Maghami, H., Asadi F & Maryam Rajabian (2022). The Effectiveness of Digital Storytelling on Self-Efficacy and Critical Thinking of Secondary Elementary Students. *Journal of Research in Teaching*. 10(3), 173-143. [In Persian] <https://www.doi.org/10.34785/J012.2022.040>
- Zarifsanaiey, N., Mehrabi, Z., Kashfian-Naeeni, S., & Mustapha, R. (2022). The Effects of Digital Storytelling with Group Discussion on Social and Emotional Intelligence among Female Elementary School Students. *Cogent Psychology*, 9(1), 2004872. [In Persian] <https://doi.org/10.1080/23311908.2021.2004872>