

دارای رتبه علمی تخصصی  
از وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی

مدیر مسئول و صاحب امتیاز:  
دکتر رضا فراشیندی

سردبیر:  
دکتر رضا غلامیان

شاپا الکترونیکی:  
ISSN: 2980-891X

نشانی دفتر مجله: بوشهر، خیابان  
شهید نواب صفوی، کوچه شهید نواب  
صفوی، ۲۰، پلاک ۱۲

وبسایت:  
[www.esbam.ir](http://www.esbam.ir)

ایمیل:  
[esbam\\_journal@gmail.com](mailto:esbam_journal@gmail.com)

## فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها

دوره و شماره  
دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۴۰۱

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۴۰۱، صفحه ۱ تا ۱۴

اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی بر تفکر انتقادی و تنظیم هیجان  
مثبت دانش آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر چادگان

حافظ صالحی<sup>۱</sup>

نوع مقاله: پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۱۹

چکیده

هدف از پژوهش حاضر اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی بر تفکر انتقادی و تنظیم هیجان مثبت دانش آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر چادگان بود. روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر چادگان تشکیل دادند. حجم نمونه این پژوهش شامل ۳۰ نفر بود که از طریق نمونه گیری در دسترس بدست آمد. ابزار جمع آوری اطلاعات در این تحقیق پروتکل آموزش مهارت خودآگاهی جعفری و همکاران (۱۳۹۵) و پرسشنامه های تفکر انتقادی فاشیون (۱۹۸۹) و تنظیم هیجان گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) بود. به منظور تحلیل داده ها از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد و نتایج نشان داد آموزش مهارت خودآگاهی موجب بهبود تفکر انتقادی در آزمودنی های گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه گردید. همچنین آموزش مهارت خودآگاهی موجب بهبود تنظیم هیجان های مثبت یعنی پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و بازآزمایی در آزمودنی های گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه گردید. نتیجه گیری کلی پژوهش نشان داد که با تقویت آموزش مهارت خودآگاهی در بین دانش آموزان می توان به بهبود تفکر انتقادی و تنظیم هیجان مثبت آنان در مدارس کمک فراوانی نمود.

واژه های کلیدی: آموزش مهارت خودآگاهی، تفکر انتقادی، تنظیم هیجان مثبت.

#### مقدمه

دوره متوسطه اول از دوره‌های مهم، حساس و مؤثر در زندگی فردی و اجتماعی دانش آموزان است. دوره‌ای است که به سبب وضع زیستی، اجتماعی و روانی دانش‌آموزان آن با سایر دوره‌های تحصیلی مشترکات و تمایزاتی دارد و دارای طیف وسیعی است که دوران نوجوانی را در بر می‌گیرد و در انتهای طیف به دنیای جوانی می‌رسد. در دوره متوسطه، قسمت اعظم استعدادها و اختیارات نوجوان و جوان بروز می‌کند. قدرت یادگیری آنان به حد اعلا خود می‌رسد. کنجگویی آنان جهت معنی می‌یابد و مسائل جدید زندگی نظیر انتخاب رشته، انتخاب حرفه و شغل، اداره خانواده و گرایش به مرام و مسلک، ذهن آنان را به خود مشغول می‌دارد و به مرحله ادراک ارزش‌های اجتماعی، اقتصادی و معنوی می‌رسند؛ از این‌رو این دوره در نظام‌های تعلیم و تربیت کشورهای مختلف جهان اهمیت زیادی دارد.

از سویی یکی از متغیرهایی که مرتبط با پیشرفت دانش آموزان است و می‌تواند نقش مؤثری بر زندگی فردی و تحصیلی آنان داشته باشد، تفکر انتقادی<sup>۱</sup> است. فیلسوف معروف سقراط شروع کننده این نوع روش تفکر و دیوبنی را می‌توان به عنوان پدر سنت تفکر انتقادی مدرن دانست. دیوبنی این نوع تفکر را «تفکر منطقی» خوانده و آن را این گونه تعریف می‌کند: تفکر انتقادی، در برگزیده بررسی فعال دقیق و پایدار هر باور یا دانش فرضی است که بر اساس یک سری دلایل حمایت کننده و نتایج از آن ایجاد می‌گردد. گروهی بر این عقیده اند که بافتن تعریفی جامع و قابل قبول از تفکر انتقادی کاری مشکل تر از یادگیری آن است. واتسون<sup>۲</sup> و گلستر<sup>۳</sup> می‌گویند تفکر انتقادی را به عنوان چیزی فراتر از مهارت های ادراکی خاص در نظر می‌گیرند تفکر انتقادی به اعتقاد آنها ترکیبی از نگرش ها، دانشها و مهارت هاست (راهبیان، ۱۳۹۸). تفکر انتقادی، فراتر از کسب دانش صرف است و در سطحی بالاتر از تفکر جای می‌گیرد (پیترس و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). توسعه ی تفکر انتقادی در بین یادگیرندگان به عنوان یکی از اهداف آموزش تلقی می‌شود (واها و زارموزابیه<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). تفکر انتقادی به عنوان یک فرآیند قضاوت خود تنظیم و هدف دار است که سبب حل مشکلات و تصمیم گیری مناسب در فرد می‌شود و فرد قادر خواهد بود با بررسی دقیق مشکلات و مسائل مرکب و منفرد، نحوه عمل و نوع باوری را که باید داشته باشد، تعیین نماید و جهت رسیدن به چنین باور و عملکردی، نقش مداخله گرانه مهارت های اصلی شناختی تفکر انتقادی بسیار چشم گیر است (لیو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹). پاسکار<sup>۷</sup> و ترزینی<sup>۸</sup> می‌گویند تفکر انتقادی را به منزله یک ردیف از توانایی های کلی فرد در انجام امور مانند تعریف مسائل محوری، فرضیه سازی و تشخیص اهمیت روابط، استنتاج، استنباط، تغییر نتایج حاصل از شواهد معتبر و نیز ارزشیابی انتقادی دانسته اند (تقیب زاده، ۱۳۹۴). تفکر انتقادی تلاش برای ایجاد ارزشیابی هایی منطقی و قابل اطمینان است تا ببینیم که چه چیزی را می‌توانیم منطقی باور کنیم و چه چیز را نمی‌توانیم. در تفکر انتقادی از ابزارهای علم و استدلال استفاده می‌شود چون در آن ارزش شک گرایي به ساده لوحی یا تعصب، منطبق بر ایمان، علم بر فرضیه و عقلانیت برخواسته اندیشی نشان داده می‌شود (قبول، ۱۳۹۸). تفکر انتقادی شاخص ترین پایه شخصیت فرد، میل به اندیشیدن و توانایی فکر به صورت

- 1- Critical Thinking
- 2- Watson
- 3- Glaser
- 4- Pieterse
- 5- Wahat & Zaremohzabieh
- 6- Liu
- 7- Paskar
- 8- Trzezni

انتقادی است که به دانش آموزان در حل مسائل، تصمیم گیری در موقعیت های زندگی و شکل گیری هویت و عادت با ثبات در شخص کمک می کند. بنابراین هدف اصلی آموزش و پرورش می بایست فراتر از کسب آسان دانش، تربیت متفکران انتقادی باشد (صادقی، ۱۳۹۴). امروزه کارشناسان تعلیم و تربیت اتفاق نظر دارند که تفکر انتقادی باید بخش لاینفک آموزش در هر مقطعی باشد، زیرا که به تحلیل، ارزشیابی و گزینش و کاربرد بهترین راه حل در انسان را به وجود می آورد. همان چیزی که نیاز دنیای امروز است (دعایی، ۱۳۹۸).

تنظیم هیجان مثبت<sup>۱</sup> می تواند بر زندگی دانش آموزان تأثیرگذار باشد. فرایند تنظیم هیجانات را می توان به عنوان نوعی فرایند فرض نمود که نشان می دهد اشخاص به چه صورت هیجانات را تجربه می کنند و به چه صورت آنها را نشان می دهند (نیکول<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲). بررسی های گوناگون نشان داده اند، هیجانات مثبت با ابعاد جسمی و روانی، رابطه مثبت و معنی داری داشته و نقشی مهم در پیشگیری از بروز اختلالات جسمی و روانی دارد (یاکین<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). همچنین شکل گیری فرایند تنظیم هیجانات را می توان حاصل مجموع فعالیت های فرایند های درونی و بیرونی دانست که مسئول نظارت و ارزیابی واکنش های هیجانی هستند (زیگلر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). با بکار بردن برخی از راهبردهای مربوط به تنظیم هیجانات می توان برخی از نشانه های عدم تعادل هیجانی را مورد هدف قرار داد و مانع از احتمال به هم خوردن کامل تعادل هیجانی گردید (زولسکی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). هیجانات مثبت نشان دهنده میزان شور و اشتیاق به زندگی و احساس فاعلیت و هوشیاری افراد است. تنظیم هیجان عبارت از حالت هایی هستند که با علایم و نشانه های مختلف فیزیولوژیکی و روانشناختی همراه می باشند و نقش اساسی در ادامه و معنا دادن به زندگی دارند. به صورتی که تصور زندگی بدون وجود هیجانات غیرممکن است (بوردون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹). در رشد هیجانات هم عوامل ژنتیک و هم عوامل محیطی نقش مهمی دارند (ایزنیگ<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹). زمانی که هیجانات به صورت مناسبی ابراز می گردند احتمال ظاهر شدن مشکلات روانشناختی کاهش قابل توجهی می یابد اما زمانی که این اتفاق نمی افتد و حالتی به نام حالت عدم تنظیم هیجانات به وجود می آید احتمال ظاهر شدن انواع مشکلات روانشناختی افزایش قابل توجهی می یابد (رامایا<sup>۸</sup>، ۲۰۱۷).

از سویی آموزش مهارت خودآگاهی<sup>۹</sup> یکی از روش های مناسب جهت بهبود تفکر انتقادی و تنظیم هیجان دانش آموزان می باشد. آموزش مهارت خودآگاهی و مدیریت هیجان ها، عزت نفس و تحول شناختی و عاطفی دانش آموزان را افزایش می دهد (کاروالهو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۲). افزایش آگاهی افراد نسبت به تمامیت خود و آموزش مهارت ابراز و کنترل مطلوب هیجان ها، کمک می کند که افراد احساسات خود را مدیریت کنند (تئوبالد<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۱). به عبارت دیگر خودآگاهی، توانایی شناخت و آگاهی از خصوصیات، نقاط ضعف و قدرت، خواسته ها، ترس ها و بیزاری ها است. خودآگاهی یعنی آگاهی یافتن و شناخت اجزای وجود خود شناخت اجزایی همچون خصوصیات ظاهری، احساسات، افکار و باورها، ارزش ها، اهداف، گفت گوی درونی و نقاط

1- Positive emotion regulation  
2- Nicol  
3- Yakim  
4- Ziegler  
5- Zalewski  
6- Bourdon  
7- Eisenbeck  
8- Ramaiya  
9- Consciousness Skill  
10- Carvalho  
11- Theobald

قوت و ضعف خود (لین،<sup>۱</sup> ۲۰۲۱). خودآگاهی دانش و ادراکی است که فرد از خود دارد. با پیشرفت فناوری و زمان، ضروری است تا دانش و مهارت‌های دانش آموزان را برای همراه شدن با تغییرات روزمره جامعه، به‌روز و تازه نگه داریم. البته نقطه شروع این فرایند، شناخت خود به‌عنوان فردی منحصر به فرد است و برای این کار باید شایستگی‌ها و توانمندی‌های خود را تعیین کرده و نیروهای بالقوه وجودمان را شناسایی کنیم (هونگ،<sup>۲</sup> ۲۰۱۸). شناخت خود و آگاهی از مفهوم درونی و ذهنی خویش به‌عنوان یک شخص می‌تواند فرد را در رویارویی با مشکلات و مسائل زندگی یاری دهد (لو،<sup>۳</sup> ۲۰۱۹). خودآگاهی شبیه نقشه راهی است که به دانش آموزان کمک می‌کند سریع‌تر به مقصد برسند. خودآگاهی یعنی اینکه دانش آموزان خود را با جزئیات هر چه بیشتر بشناسند و بر خود آگاه شوند. خودآگاهی اولین مهارت هوش هیجانی و اساس رسیدن به کنترل رفتار است. با رسیدن به خودآگاهی دانش آموزان به درک شفاف و صحیحی از شخصیت خود، نقاط ضعف، نقاط قوت، افکار، باورها، انگیزه‌ها، هیجانات و سبک ارتباطی خود می‌رسند (پانانن،<sup>۴</sup> ۲۰۱۹). بسیاری از دانش آموزان فکر می‌کنند که خود را می‌شناسند اما زمانی که قدم در راه آگاهی بر خود می‌گذارند متوجه می‌شوند که اصلاً خود را نمی‌شناسند و جالب‌تر اینکه هر چه پیش می‌روند بیشتر بی‌به‌عدم شناخت از خود می‌برند (دل و کیو،<sup>۵</sup> ۲۰۱۹).

همچنین با بررسی پژوهش‌ها در داخل و خارج در راستای موضوع مشخص شد که تاکنون پژوهشی جامع در مورد اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی بر تفکر انتقادی و تنظیم هیجان مثبت دانش آموزان صورت نگرفته است و صرفاً موضوعاتی نسبتاً نزدیک در این حوزه انجام شده از جمله اینکه احمدیان (۱۴۰۰)، سلیمان‌ی (۱۳۹۹)، کینی (۲۰۱۹)، ریلی (۲۰۱۹)، کامرون (۲۰۱۸)، رادون (۲۰۱۸)، هونگ (۲۰۱۸)، کلند (۲۰۱۸) و پرسی (۲۰۱۹) تأثیرپذیری تفکر انتقادی، تنظیم هیجان، عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان را از آموزش مهارت خودآگاهی اذعان نموده‌اند. در بحث اهمیت و ضرورت پژوهش می‌بایست بیان نمود که یکی از مهم‌ترین بحث‌های فلسفه ذهن که در حال حاضر بحث روز آن به‌شمار می‌رود، مسئله خودآگاهی است. خودآگاهی به‌طور کلی شناخت انسان از کل هویت او است. خودآگاهی دانش و درکی است که هر فرد از خودش دارد. کسب تصویری واضح و شفاف از ارزش‌ها، نگرش‌ها، نیازها، علایق، اهداف و اولویت‌ها در زندگی، خودآگاهی مسیری است که فرد می‌پیماید تا حواس خود را بشناسد و از نوع و جنس انتقال اطلاعات از طریق آنها به درونش آگاه شود، او از این راه می‌تواند به ریشه‌ی بسیاری از تفکراتش پی‌ببرد و دلیل بسیاری از رفتارهایش را درک نماید. وقتی فرد شناختی از خود درونیش نداشته باشد، خود را به دست محیط و اطرافیان می‌سپارد و در نتیجه این نیروهای بیرونی هستند که شخصیت فرد را شکل داده و برای او قالب و ساختار تعیین می‌کنند، در این صورت از بسیاری از پتانسیل‌های وجودی خود غافل مانده و آن‌ها را سرکوب می‌کند. از سوی دیگر وقتی شخصیت و رفتار فرد بر اساس نیروهای بیرونی شکل گرفته باشد،

1- Lin  
2- Hong  
3- Lu  
4- Paananen  
5- Del Vecchio  
6- Kinney  
7- Riley  
8- Cameron  
9- Rawdon  
10- Hong  
11- Kneeland  
12- Price

بسیار شکننده و دائماً در حال تغییر خواهد بود و لذا دشواری‌های زیادی از جمله شکست‌های مکرر را می‌تواند به دنبال داشته باشد (رضایی، ۱۳۹۴). بنابر آنچه بالا گفته شد سؤال اصلی در این تحقیق به این صورت مطرح است که آیا اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی بر تفکر انتقادی و تنظیم هیجان مثبت دانش آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر چادگان موثر است؟

### روش پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش تمامی دانش آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر چادگان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. در پژوهش حاضر از روش نمونه گیری در دسترس استفاده شد، بدین ترتیب از بین افراد جامعه آماری ۳۰ نفر به صورت تصادفی به عنوان افراد نمونه انتخاب شدند و سپس به طور تصادفی در دو گروه (آزمایش ۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) جایابی شدند. در توضیح می‌توان بیان داشت که این پژوهش با افزودن پیش آزمون به طرح پس آزمون با گروه کنترل شکل گرفته. در این پژوهش قبل از اجرای متغیر مستقل، آزمودنی‌های انتخاب شده در هر دو گروه آزمایش و کنترل بوسیله ی پیش آزمون مورد اندازه گیری قرار گرفتند. نقش پیش آزمون در این پژوهش، اعمال کنترل آماری است. پس از انجام پیش آزمون برای هر دو گروه، متغیر مستقل، فقط بر روی گروه آزمایش در مدت زمان معین اجرا شده که پس از اتمام دوره اجرا، دوباره پس آزمون بر روی هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا گردید که در نهایت با کمک این روش معلوم شد که تغییرات ایجاد شده در آزمودنی‌ها ناشی از متغیر مستقل بوده یا عوامل دیگر سبب آن شده است. معیار های ورود به پژوهش شامل: ۱- نداشتن اختلالات حاد روانی و شخصیتی (بر اساس تست شخصیت) ۲- انگیزه دانش آموزان برای حضور منظم در جلسات بود. همچنین معیار های خروج از پژوهش شامل: ۱- عدم حضور در بیش از دو جلسه متوالی ۲- درخواست عدم همکاری به وسیله فرد ۳- عدم انگیزه برای انجام فعالیت‌ها بود. در بحث ملاحظات اخلاقی به آزمودنی‌ها اطمینان داده شد که این سوالات صرفاً جنبه پژوهشی دارد و نیاز به نوشتن نام و نام خانوادگی نیست. از سوی شرکت آزمودنی‌ها در پژوهش آزادانه و هیچ اجباری در کار نیست. همچنین به آزمودنی‌ها اطمینان داده شد که هر وقت که تمایل داشتند می‌توانند جلسات آموزش را ترک نمایند. پرسشنامه‌های استفاده شده از ۲ قسمت تشکیل شده است:

**پرسشنامه تفکر انتقادی فاشیون (۱۹۸۹):** پرسشنامه مهارت تفکر انتقادی مشتمل بر ۳۴ سوال و در طیف ۵ درجه ای لیکرت از (کاملاً موافقم ۵ تا کاملاً مخالفم ۱) می‌باشد و مهارت‌های تفسیری شامل: طبقه بندی، رمزگشایی جملات، روشنگری معنا، بررسی ایده‌ها و تحلیل ایده‌ها، مهارت‌های استنباطی شامل: جستجو برای شواهد، گمانه زنی در مورد جایگزین‌ها و استخراج نتایج، مهارت‌های ارزشیابی شامل: ارزشیابی ادعاها، ارزشیابی بحث‌ها، بیان نتایج، توجیه رویه‌ها، و ارائه استدلال، استدلال قیاسی شامل: استدلال منطقی در ریاضیات، استدلال استقرایی شامل: نتیجه گیری از بحث به دنبال رویارویی با حقایق مربوط به پیش فرض‌ها، را اندازه می‌گیرد. پایایی پرسشنامه تفکر انتقادی توسط فاشیون (۱۹۸۹) به کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰۸۴ و در پژوهش حاضر ۰۸۰ گزارش شد. روایی پرسشنامه به کمک تحلیل عاملی ۰۸۸ گزارش نمود. روایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب همبستگی هر سوال با نمره کل محاسبه گردید و نشان داد که همه سوالات با نمره کل همبستگی معنی‌داری دارند.

**پرسشنامه تنظیم هیجان گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱):** پرسشنامه تنظیم هیجان توسط گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) تدوین شده است. این پرسشنامه، پرسشنامه‌ای چند بعدی و یک ابزار خودگزارشی است که دارای ۳۶ ماده می‌باشد. تنظیم هیجان شامل دو عامل کلی تنظیم هیجان مثبت (بذیرش سوالات ۳ و ۴، تمرکز مجدد مثبت سوالات ۷ و ۸، تمرکز مجدد برنامه ریزی سوالات ۸ و ۹، ارزیابی مجدد مثبت سوالات ۱۱ و ۱۲ و بازآزمایی سوالات ۱۳ و ۱۴) و تنظیم هیجان منفی

(سرزنش خود سوالات ۱ و ۲، سرزنش دیگران سوالات ۱۷ و ۱۸، نشخوار فکری سوالات ۵ و ۶، فاجعه آمیزنداری سوالات ۱۵ و ۱۶) می باشد. در این پرسشنامه از فرد خواسته می شود تا واکنش خود را در مواجهه با تجرب تهدید آمیز و رویدادهای استرس زای زندگی که به نازگی تجربه کرده اند را بوسیله پاسخ به ۵ تا پرسش که استرانی برای کنترل و تنظیم هیجان را ارزیابی می کند مشخص نماید. نمره گذاری پرسشنامه بر اساس طیف ۵ درجه ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) می باشد. نمره بین ۲۶ تا ۷۲ تنظیم هیجان در فرد ضعیف است. نمره بین ۷۲ تا ۱۰۸ تنظیم هیجان در فرد متوسط است. نمره بالاتر از ۱۰۸ تنظیم هیجان در فرد قوی است. روایی پرسشنامه توسط گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) از طریق اعتبار ملاکی ۰/۸۰ گزارش شده است. روایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب همبستگی هر سوال با نمره کل محاسبه گردید و نشان داد که همه سوالات با نمره کل همبستگی معنی داری دارند.

**پروتکل آموزش مهارت خودآگاهی:** در این تحقیق پروتکل آموزش مهارت خودآگاهی جعفری و همکاران (۱۳۹۵) طی ۷ جلسه به دانش آموزان ارائه شد (جعفری و همکاران، ۱۳۹۵).

جدول ۱ خلاصه محتوای پروتکل آموزش مهارت خودآگاهی جعفری و همکاران (۱۳۹۵)

جلسه	محتوا
اول	- اجرای پیش آزمون آشنایی و معرفی اعضاء با یکدیگر و مشاور، بیان اهداف گروه، تعیین مسئولیت های گروه، بیان قوانین و مقررات و ساختار جلسات
دوم	بیان خلاصه جلسه قبل، بررسی مفهوم خودآگاهی، بیان اجزای خودآگاهی، دریافت بازخورد از اعضاء
سوم	بیان خلاصه جلسه قبل، بررسی اجزاء خودآگاهی (شناخت ویژگی های جسمانی، بدنی و شناخت توانایی ها و مهارت ها)
چهارم	بیان خلاصه جلسه قبل، شناخت نقاط قوت خود، (الف) شناخت خصویات و ویژگی های مثبت خود (ب) شناخت توانمندی ها و استعداد خود (ج) شناخت پیشرفت ها و موفقیت های خود
پنجم	بیان خلاصه جلسه قبل، شناخت نقاط ضعف خود، شناخت افکار، باورها و ارزش های خود، شناخت اهداف خود
ششم	بیان خلاصه جلسه قبل، بررسی عوامل مؤثر در رشد خودآگاهی (بدنیش خود، بدنیش دیگران و قبول مسئولیت) زوجین بر یکدیگر
هفتم	بیان خلاصه جلسه قبل، موع رشد خودآگاهی (توفعات و انتظارات بیش از حد، کمال طلبی، غرور، جمع بندی مطالب مهارت خودآگاهی - اجرای پس آزمون

**یافته ها**

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۲ به بحث و بررسی پیرامون نرمال بودن داده ها و در ادامه در جداول ۳ تا ۷ به تحلیل فرضیه های پژوهش پرداخته شد.

جدول ۲ نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنف برای فرض توزیع نرمال

متغیرها	گروه	آماره	سطح معناداری
تفکر انتقادی	گروه آزمایش	۰/۱۵۴	۰/۲
	گروه گواه	۰/۱۸۵	۰/۱۷۸
تنظیم هیجان مثبت	گروه آزمایش	۰/۱۲۷	۰/۲
	گروه گواه	۰/۱۶۵	۰/۲

نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنف نشان داد که سطح معناداری برای متغیر تفکر انتقادی و تنظیم هیجان مثبت بیشتر از ۰/۰۵ است، بنابراین آماره کولموگروف- اسمیرنف در خصوص متغیرها در سطح ۰/۰۵ خطا معنی دار نبوده و بر این اساس توزیع متغیرها نرمال می باشد. جهت بررسی اثر مداخله آزمایشی، تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکو) روی نمره های پس آزمون، با کنترل نمره پیش آزمون های تفکر انتقادی و تنظیم هیجان مثبت آزمودنی ها انجام گرفت.

جدول ۳ شاخص های برآورد شده مربوط به متغیر تفکر انتقادی در آزمودنی های گروه آزمایش و گواه در مرحله پس آزمون

متغیرها	گروه آزمایش		گروه گواه	
	میانگین	خطای استاندارد	میانگین	خطای استاندارد
تفکر انتقادی	۴۶/۸۱	۱/۱۸	۴۱/۷۲	۱/۱۸

نتایج نشان داد که میانگین نمره برآورد شده متغیر تفکر انتقادی در آزمودنی های گروه آزمایش در مرحله پس آزمون بیشتر از آزمودنی های گروه کنترل است.

جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس یکطرفه اثر آموزش مهارت خودآگاهی بر تفکر انتقادی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات آزادی	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی داری	مجذور اتا
پیش آزمون	۶۰۲/۲۳	۱	۶۰۲/۲۳	۲۸/۸۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۱۷
گروه	۱۹۳/۰۸	۱	۱۹۳/۰۸	۹/۵۲	۰/۰۰۵	۰/۲۵۵
خطا	۵۶۴/۵	۲۷	۲۰/۸۷	-	-	-
کل	۶۰۲/۰	۳۰	-	-	-	-

نتایج نشان داد که پس از کنترل اثر پیش آزمون بر تفکر انتقادی آزمودنی ها به روش تحلیل کوواریانس F۰ محاسبه شده برای گروه های آزمایش و گواه برابر با ۹/۵۲ در سطح (P<۰/۱۱) معنادار است. بنابراین، می توان گفت که اتریشی آموزش مهارت خودآگاهی موجب افزایش تفکر انتقادی آزمودنی های گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه شده است. با توجه به مقدار مجذور

اتا می توان گفت که میزان تاثیر اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی بر تفکر انتقادی برابر با ۰/۳۵۵ است به این معنا که اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی ۳۵۵ درصد از واریانس تفکر انتقادی را تبیین می نماید.

جدول ۵ شاخص های تعدیل شده مولفه های تنظیم هیجان مثبت به تفکیک گروه آزمایش و گواه در مرحله پس آزمون

متغیرها	گروه آزمایش		گروه گواه	
	میانگین	خطای استاندارد	میانگین	خطای استاندارد
پذیرش	۱۰/۶۹	۰/۳۶۳	۸/۵	۰/۴۶۳
تمرکز مجدد مثبت	۱۰/۳۸	۰/۴۶۱	۸/۶۱	۰/۴۶۱
تمرکز مجدد برنامه ریزی	۱۱/۶	۰/۳۴۷	۹/۳۳	۰/۳۴۷
ارزیابی مجدد مثبت	۱۰/۲۵	۰/۴۲۶	۷/۳۴	۰/۴۲۶
بازارزیابی	۱۰/۱۸	۰/۳۹۷	۸/۱۴	۰/۳۹۷

نتایج نشان داد که میانگین نمره هر یک از مولفه های تنظیم هیجان مثبت یعنی پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و بازارزیابی در آزمودنی های گروه آزمایش در مرحله پس آزمون بیشتر از گروه گواه می باشد.

جدول ۶ خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری روی نمره های پس آزمون تنظیم هیجان مثبت

اثر	آزمون	ارزش	مقدار F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری	اندازه اثر
پیلایی- پارلت	۰/۸۵۲	۲۱/۹۲	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۸۵۲	
لامبدای ویلکز	۰/۱۴۸	۲۱/۹۲	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۸۵۲	گروه
اثر هیلینگ	۵/۷۶	۲۱/۹۲	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۸۵۲	
بزرگترین ریشه خطا	۵/۷۶	۲۱/۹۲	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۸۵۲	

نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که بین گروه های آزمایش و گواه از لحاظ حداقل یکی از مولفه های تنظیم هیجان مثبت یعنی پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و بازارزیابی تفاوت معنی داری در سطح  $(P < ۰/۰۰۱)$  وجود دارد به عبارت دیگر می توان گفت که آموزش مهارت خودآگاهی منجر به بهبود هر یک از مولفه های تنظیم هیجان مثبت یعنی پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و بازارزیابی در آزمودنی های گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه گردید.

جدول ۷ نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا روی نمره های پس آزمون با کنترل نمره پیش آزمون هر یک از مولفه های تنظیم هیجان مثبت

متغیرها	شاخص ها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معنی داری	مجزورانا
پذیرش	۳۰/۱۷۳	۱	۳۰/۱۷۳	۱۶/۹۱	۰/۰۰۱	۰/۴۲۴	
تمرکز مجدد مثبت	۲۰/۱۱۲	۱	۲۰/۱۱۲	۶/۸۶	۰/۰۱۵	۰/۲۳	
تمرکز مجدد برنامه ریزی	۳۲/۶۵	۱	۳۲/۶۵	۱۹/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۴۶۱	گروه
ارزیابی مجدد مثبت	۵۳/۵۳	۱	۵۳/۵۳	۲۰/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۴۷۱	
بازارزیابی	۲۶/۴۲	۱	۲۶/۴۲	۱۲/۱۸	۰/۰۰۲	۰/۳۴۶	

نتایج تحلیل کوواریانس های یک‌راهه در متن مانکوا نشان داد که از نظر مولفه های تنظیم هیجان مثبت یعنی پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و بازارزیابی بین گروه آزمایش و گروه تقاضا تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش مهارت خودآگاهی موجب بهبود مولفه های تنظیم هیجان مثبت یعنی پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و بازارزیابی در آزمودنی های گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه گردید.

#### بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر به دنبال اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی بر تفکر انتقادی و تنظیم هیجان مثبت دانش آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر جادگان بود. نتایج نشان داد که اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی موجب افزایش تفکر انتقادی آزمودنی های گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه شده است. با توجه به مقدار مجزورانا می توان گفت که میزان تاثیر اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی بر تفکر انتقادی برابر با ۰/۳۵۵ است به این معنا که اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی ۳۵۵ درصد از واریانس تفکر انتقادی را تبیین می نماید. نتایج تحلیل کوواریانس های یک‌راهه در متن مانکوا نشان داد که آموزش مهارت خودآگاهی موجب بهبود مولفه های تنظیم هیجان مثبت یعنی پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و بازارزیابی در آزمودنی های گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه گردید. مشابه با این یافته ها در تحقیقات احمدیان (۱۴۰۰)، سلیمانی (۱۳۹۹)، کینی (۲۰۱۹)، ربلی (۲۰۱۹)، کامرون (۲۰۱۸)، رادون (۲۰۱۸)، هونگ (۲۰۱۸)، کلند (۲۰۱۸) و بریس (۲۰۱۹) به دست آمده است. در تبیین احتمالی اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی بر تفکر انتقادی و تنظیم هیجان مثبت باید گفت که آموزش مهارت خودآگاهی یکی از روش های مناسب برای بهبود تفکر انتقادی و تنظیم هیجان مثبت دانش آموزان می باشد. خودآگاهی شبیه نقشه راهی است که به دانش آموزان کمک می کند سریع تر به مقصد برسند. خودآگاهی یعنی اینکه دانش آموزان خود را با جزئیات هر چه بیشتر بشناسند و بر خود آگاه شوند. خودآگاهی اولین مهارت هوش هیجانی و اساس رسیدن به کنترل رفتار است. دانش آموزان با رسیدن به خودآگاهی به درک شفاف و صحیحی از شخصیت خود، نقاط ضعف، نقاط قوت، افکار، باورها، انگیزه‌ها، هیجانات و سبک ارتباطی خود می‌رسند. بسیاری از دانش آموزان فکر می‌کنند که خود را می‌شناسند اما زمانی که قدم در راه آگاهی بر خود می‌گذارند متوجه می‌شوند که اصلاً خود را نمی‌شناسند و جالب‌تر اینکه هر چه پیش می‌روند بیشتر بی به عدم شناخت از خود می‌برند (دل وکیو، ۲۰۱۹). آموزش مهارت خودآگاهی و مدیریت هیجان ها، عزت نفس و تحول شناختی و عاطفی دانش آموزان را افزایش می دهد.

افزایش آگاهی افراد نسبت به تمامیت خود و آموزش مهارت ابراز و کنترل مطلوب هیجان ها، کمک می کند که افراد احساسات خود را مدیریت کنند. به عبارت دیگر خودآگاهی، توانایی شناخت و آگاهی از خصوصیات، نقاط ضعف و قدرت، خواسته‌ها، ترس‌ها و بی‌زاری‌ها است. خودآگاهی یعنی آگاهی یافتن و شناخت اجزای وجود خود؛ شناخت اجزایی همچون خصوصیات ظاهری، احساسات، افکار و باورها، ارزش‌ها، اهداف، گفت‌گویی درونی و نقاط قوت و ضعف خود. خودآگاهی دانش و ادراکی است که فرد از خود دارد (دل و کیو، ۲۰۱۹). علاوه بر شناخت نقاط قوت، آگاهی از نقاط ضعف نیز برای شناخت هر چه بیشتر خود لازم است. برخی افراد نقاط ضعف خود را انکار می کنند چون توانایی روبرو شدن با آنها را ندارند، برخی نیز نقاط ضعفشان را به قدری بزرگ می کنند که خود را فردی ضعیف و سرشار از ویژگیهای منفی می پندارند. هر دو گروه مذکور قادر به شناخت واقعی خود نخواهند بود و از رسیدن به خودآگاهی ناتوانند. واقعیت آن است که توانایی همه انسانها محدود است و همه ما ممکن است نقاط ضعفی داشته باشیم. وقتی نقاط ضعف خود را شناخته و آنها را بپذیریم، می توانیم در جهت اصلاح آنها گام برداریم. در واقع آگاهی از نقاط ضعف خود و پذیرش آنها و رسیدن به این باور که هر فردی ممکن است اشتباه کند و از اشتباهات خود درس بگیرد، شرط کاملاً ضروری برای پیشرفت و رسیدن به خودآگاهی است. سعی کنید خودتان را با وجود داشتن نقاط ضعف تان پذیرفته و دوست بدارید. در انصورت است که اعتماد به نفس خوبی خواهید داشت و می توانید در مسیر پیشرفت قدم بردارید (بهادری خسروشاهی، ۱۳۹۶). با خودآگاهی و رسیدن به شناخت صحیح از توانایی ها، استعدادها، نقاط قوت و نقاط ضعف خود ممکن است به این نتیجه برسید که باید در برخی اهداف تان تجدید نظر کرده و کمی آنها را تعدیل کنید و شاید هم متوجه آن گردید که اهدافی که تاکنون داشته اید، خیلی سطحی بوده و شما باید دنبال اهداف با ارزش تری باشید. فرایند خودآگاهی به افراد کمک می کند تا اهدافی را برگزینند که منطبق با خود واقعی آنها بوده و ایشان را به سوی رضایت بیشتر از خود سوق دهند. شایان ذکر است که برخی افراد شناخت صحیح و واقعی از خود و توانایی هایشان ندارند و بر اساس آنچه که واقعاً هستند (خود واقعی شان) برنامه ریزی و عمل نمی کنند، بلکه اهدافشان را براساس آنچه که دوست دارند باشند (خود ایده آل) طراحی می کنند (متین، ۱۳۹۸).

از این رو در بحث پیشنهادات پژوهش می بایست بیان نمود که این پژوهش ممکن است انگیزه ای برای مدارس و مراکز مشاوره باشد تا آموزش مهارت خودآگاهی را در قالب برنامه های مکمل در کنار سایر آموزش ها برای دانش آموزان در نظر بگیرند و تأثیرات بسیار مثبت این آموزش را در بهبود تفکر انتقادی و تنظیم هیجان مثبت دانش آموزان مشاهده نمایند و بدین ترتیب فرصتی برابر برای بهبود مهارت های دانش آموزان فراهم آورند. همچنین برگزاری کارگاه های آشنایی با شیوه ها و مندهای جدید تأثیر آموزش مهارت خودآگاهی تا حدی می تواند موجب بهبود تفکر انتقادی و تنظیم هیجان دانش آموزان گردد.

#### References

- Bourdon, D. É., El-Baalbaki, G., Beaulieu-Prévost, D., Guay, S., Belleville, G., & Marchand, A. (2019). Personality beliefs, coping strategies and quality of life in a cognitive-behavioral therapy for posttraumatic stress disorder. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 100135.
- Bahadri Khosrowshahi, Jafar, (2016), the effectiveness of life skills training on the motivation of secondary school students' academic progress, the first national conference on the perspective of education and training and counseling. [In Persian].
- Carvalho, A. R., & Santos, C. (2022). Developing peer mentors' collaborative and metacognitive skills with a technology-enhanced peer learning program. *Computers and Education Open*, 3, 100070.
- Doaei, Habib Elah., (2018), Human resource management with a practical approach, Tehran: Bayan Hedayat Noor publishing house. [In Persian].
- Del Vecchio, A., Pfennig-Bass, C., & Moschella, P. (2019). 106 Flexibility, Adaptability, Communication, Emotional Intelligence, and Listening: Improvisation, Theater, and Acting Training and Educational (FACILITATE) Curriculum Expansion: Theater-Based Curriculum to Develop Skills of Teamwork, Self-Awareness and Mindfulness for Nurses in Training. *Annals of Emergency Medicine*, 74(4), S43.
- Gabool, Ehsan., (2018), Critical Thinking, Science Production Congress, Tehran. [In Persian].
- Hong, F., Tarullo, A. R., Mercurio, A. E., Liu, S., Cai, Q., & Malley-Morrison, K. (2018). Childhood maltreatment and perceived stress in young adults: The role of emotion regulation strategies, self-efficacy, and resilience. *Child abuse & neglect*, 86, 136-146.
- Kinney, K. L., Burkhouse, K. L., & Klumpp, H. (2019). Self-report and neurophysiological indicators of emotion processing and regulation in social anxiety disorder. *Biological psychology*, 142, 126-131.
- Kneeland, E. T., Goodman, F., & Dovidio, J. F. (2019). Emotion Beliefs, Emotion Regulation, and Emotional Experiences in Daily Life. *Behavior Therapy*.
- Lu, M., Zou, Y., Chen, X., Chen, J., He, W., & Pang, F. (2020). Knowledge, attitude and professional self-efficacy of Chinese mainstream primary school teachers regarding children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 101513.
- Liu, N. Y., Hsu, W. Y., Hung, C. A., Wu, P. L., & Pai, H. C. (2019). The effect of gender role orientation on student nurses' caring behaviour and critical thinking. *International journal of nursing studies*, 89, 18-23.
- Lin, Y. N., Hsia, L. H., & Hwang, G. J. (2021). Promoting pre-class guidance and in-class reflection: A SQIRC-based mobile flipped learning approach to promoting students' billiards skills, strategies, motivation and self-efficacy. *Computers & Education*, 160, 104035.
- Matin, Mona., (2018), the effectiveness of self-awareness skill training on coping methods of students with learning disabilities, 4th National Conference of Cognitive Educational Psychology, Tehran. [In Persian].
- Naqibzadeh, Abdul Hossein, (2014), A Look at the Philosophy of Education, Tehran: Tahori Publishing. [In Persian].

- Nicol, A., Kavanagh, P. S., Murray, K., & Mak, A. S. (2022). Emotion regulation as a mediator between early maladaptive schemas and non-suicidal self-injury in youth. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, 32(3), 161-170.
- Pieterse, T., Lawrence, H., & Friedrich-NeL, H. (2016). Critical thinking ability of 3rd year radiography students. *Health SA Gesondheid*, 21, 381-390.
- Price, C. J., Thompson, E. A., Crowell, S., & Pike, K. (2019). Longitudinal effects of interoceptive awareness training through mindful awareness in body-oriented therapy (MABT) as an adjunct to women's substance use disorder treatment: A randomized controlled trial. *Drug and alcohol dependence*, 198, 140-149.
- Paananen, M., Aro, T., Viholainen, H., Koponen, T., Tolvanen, A., Westerholm, J., & Aro, M. (2019). Self-regulatory efficacy and sources of efficacy in elementary school pupils: Self-regulatory experiences in a population sample and pupils with attention and executive function difficulties. *Learning and Individual Differences*, 70, 53-61.
- Riley, T. N., Sullivan, T. N., Hinton, T. S., & Kliever, W. (2019). Longitudinal relations between emotional awareness and expression, emotion regulation, and peer victimization among urban adolescents. *Journal of adolescence*, 72, 42-51.
- Ramaiya, Megan K., Devika Fiorillo, Upasana Regmi, Clive J. Robins, and Brandon A. Kohrt. "A cultural adaptation of dialectical behavior therapy in Nepal." *Cognitive and behavioral practice* 24, no. 4 (2017): 428-444.
- Rezaian, Ali., (2018), *Fundamentals of Organization and Management*, Tehran: Publication of Organization for the Study and Compilation of University Humanities Books. [In Persian].
- Rezaei, Mahdi., Hatami, Sidassmail., Hojat, Seyed Kaveh., Ain Beigi, Elaha Panah., Mohammad Taher, Menadi., Ziarat, Haditha. (2015). The effectiveness of self-awareness skill training in reducing internet addiction, loneliness and increasing self-efficacy. *Journal of Clinical Psychology Studies*, No. 22, pp. 58-71. [In Persian].
- Sadeghi, Ashraf., (2014), Investigating the effect of exploratory model on tendency towards critical thinking, attitude towards experimental science course and academic achievement of female students of the first year of high school in Arak city in the academic year 2014-2015, Master's thesis of Islamic Azad University, Arak Branch. [In Persian].
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976.
- Wahat, A., & Zaremohzabieh, Z. (2016). Deepening critical thinking skills through civic engagement in Malaysian higher education. *Thinking, Skills and Creativity*, 22, 121-128.
- Yakn, D., Grasman, R., & Arntz, A. (2020). Schema modes as a common mechanism of change in personality pathology and functioning: Results from a randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 103553.

- Ziegler, N., & Opendakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences, 64*, 71-82.
- Zalewski, M., Lewis, J. K., & Martin, C. G. (2018). Identifying novel applications of dialectical behavior therapy: Considering emotion regulation and parenting. *Current opinion in psychology*.

## The effectiveness of self-awareness skill training on critical thinking and positive emotion regulation of first secondary school boys in Chadegan city

Hafez Salehi<sup>1</sup>

Type of article: Research      Date Received: 2022-09-23      Date Accepted: 2022-12-10

### Abstract

The aim of the current research was the effectiveness of self-awareness training on critical thinking and positive emotion regulation of male students of the first secondary school in Chadegan city. The method of the current research was semi-experimental with a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population of the present study was made up of all male students of the first secondary school in Chadegan city. The sample size of this research included 30 people, which was obtained through available sampling. The data collection tool in this research was Jafari et al.'s self-awareness skill training protocol (2015) and Fashion's (1989) critical thinking questionnaires and Gamevsky et al.'s (2001) emotion regulation questionnaires. In order to analyze the data, the analysis of covariance test was used and the results showed that self-awareness skill training improved critical thinking in the subjects of the experimental group compared to the control group. Also, self-awareness skill training improved the regulation of positive emotions, i.e., acceptance, positive refocusing, planning refocusing, positive reevaluation, and marketing in the subjects of the experimental group compared to the control group. The general conclusion of the research showed that by strengthening the training of self-awareness skills among students, it is possible to improve their critical thinking and regulate their positive emotions in schools.

**Keywords:** self-awareness skill training, critical thinking, positive emotion regulation.

1. MA in History and philosophy of education, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. [hafez.salehi72@gmail.com](mailto:hafez.salehi72@gmail.com)

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۴۰۱، صفحه ۱۵ تا ۲۵

## پژوهش و توسعه آموزش و پرورش

محسن نیازی<sup>۱</sup>، غلام عباس رحمانی<sup>۲</sup>

نوع مقاله: پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۲

### چکیده

پژوهش رویکردی سازنده و مؤثر در تحقق اهداف است. از سوی دیگر، آموزش و پرورش رکن اساسی توسعه است. توسعه همه جانبه جامعه، در گرو توسعه آموزش و پرورش، بوده و توسعه آموزش و پرورش مستلزم درونی کردن فرهنگ پژوهش از جمله آموزش تحقیق و کاربست یافته های پژوهشی است. ضرورت دارد که مدیران و برنامه ریزان نظام آموزش و پرورش، امکانات و ساز و کارهای مناسب و مؤثر در این زمینه را شناسایی و اولویت گذاری نماید. معلمان و مربیان نیز که ستون اصلی و اجرایی تعلیم و تربیت هستند، باید فرآیند آموزشی- پرورشی خود را با استفاده از فنون تحقیقی و ترویجی پژوهش و خلاقیت گرای اجرا نمایند. از جمله با روش معلم پژوهنده (پژوهش در عمل) می توانند در مورد مسائلی که در کلاس درس یا مدرسه با آن مواجه بوده به پژوهش پردازند و تا سرحد رفع مشکل یا نایل به اهداف انتظاری پیش روند.

**واژه های کلیدی:** تعلیم و تربیت، توسعه، مدرسه، معلم، پژوهش در آموزش و پرورش.

۱- استاد، گروه علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کانال، کانال، ایران. [niazrim@kashanu.ac.ir](mailto:niazrim@kashanu.ac.ir)  
۲- دانشجوی دکتری جامعه شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کانال، کانال، ایران (نویسنده مسئول). [Rahmani85@yahoo.com](mailto:Rahmani85@yahoo.com)

#### مقدمه

کارآمدی پژوهش های علمی برای همه صاحب نظران و گردانندگان کشورهای توسعه یافته و فراصنعتی، به عنوان یک اصل مسلم و بدیهی، پذیرفته شده است. در عصر IT (عصر فناوری اطلاعات) و ICT (عصر فناوری ارتباطات و اطلاعات)، نیاز به تحقیقات در تمامی حوزه ها و خرده نظام های یک نظام اجتماعی کل (جامعه) به خصوص آموزش و پرورش ضرورتی اجتناب ناپذیر است. یادگیری ها و یاد دهنی های پژوهش مدار، توسعه و پیشرفت بنیادی در مؤلفه های اصلی آموزش و پرورش را نتیجه می دهد. آموزش و پرورش رکن اساسی توسعه است. آموزش افراد نوعی سرمایه گذاری ملی است و هر کشوری که در این راه تلاش بیشتری نماید بدون شک از رشد و توسعه اقتصادی و اجتماعی بیشتری در آینده برخوردار خواهد شد. سرمایه انسانی که در نتیجه آموزش حاصل می شود از مهم ترین عوامل رشد و توسعه اقتصادی است. آموزش و پرورش به عمل یا فرایندی اطلاق می شود که از طریق آن، دانش، مهارت، شایستگی و کیفیت های مطلوب رفتار یا منش به فرد آموخته می شود. در این مقاله پژوهشی، ضمن بیان تشکیلات و چالش های پژوهشی در تعلیم و تربیت کشور، راهکارها و پیشنهاداتی برای تحقق تحولات مطلوب در زمینه آموزش های کاربردی و یادگیری های ماندگارتر ارائه می شود.

#### مبانی نظری

##### تعریف تحقیق

واژه Research در لغت به معنی پژوهش، بررسی کردن، تنبُّح، کاویدن، جستجو، کاوش، پژوهیدن و... است. تحقیق یک فعالیت منظم و مدون است که هدف آن کشف و گسترش دانش و حقیقت است (مضانی، ۱۳۷۹: ۲۰۰).

##### توسعه و آموزش

توسعه و ابعاد مختلف آن از جمله مفاهیم کلیدی است که در چند دهه اخیر در مطالعات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کاربرد داشته و در فرهنگ جغرافیایی اقتصادی و سیاسی بعنوان یک عامل تفکیک کننده جوامع و کشورها مطرح می گردد (قدیری، ۱۳۷۹: ۱۲). توسعه به ابعاد چندی از جمله اقتصادی، اجتماعی، زیست محیطی، آموزشی تقسیم می گردد که در این جا مجال بحث پیرامون آن، نیست. اما توجه به نقش آموزش و پرورش در پیشبرد برنامه های اقتصادی به خصوص از حیث تأمین نیروی انسانی مناسب و مورد نیاز آن از جمله دلایل ایجاد تغییرات متعدد در ساختار نظام های آموزشی در اکثر کشورهای جهان روشن کننده این نکته است که یکی از هدف ها و دلایل قوی برای انجام این اصلاحات کاهش فاصله میان دو نظام آموزشی و اقتصادی است. به همین جهت مرتبط کردن آموزش و پرورش به دنیای کار، هم در مدرسه و هم در خارج از آن از موضوع های مهمی است که باید مورد توجه برنامه ریزان و سیاست گذاران قرار گیرد. حجم سرمایه گذاری ها در آموزش و پرورش و دامنه ی تحقیقات و مطالعاتی که در راستای بهبود کیفیت آموزش و پرورش انجام می شود نشان می دهد که آموزش و پرورش در هدایت جریان توسعه جوامع به سوی تحقق اهداف آن نقش اساسی دارد. همچنین در تلاش برای بهبود وضعیت اشتغال جوانان و کاهش نرخ بیکاری در میان آنان و مرتبط ساختن هر چه بیشتر آموزش با نیازهای اقتصادی ضروری بوده و به عنوان یک هدف مهم در سیاست گذاری های آموزشی و اقتصادی مورد توجه قرار گرفته است (عزیزی، ۱۳۷۷: ۳۹).

##### انواع تحقیق در آموزش و پرورش

کندوکاو برای شناسایی مسایل نظام های آموزشی و انجام پژوهش جهت شناخت پدیده های آن بر پایه دیدگاه های فلسفی معرفت شناختی و انتخاب روش تحقیق انجام می شود. برای این منظور پژوهشگران، به طور ضمنی یا آشکار، یک دیدگاه فلسفی را مفروض داشته و مبتنی بر آن، نحوه گرد آوری داده ها، تنظیم، تلخیص و چگونگی تحلیل شواهد را تعیین می کنند.

از این رو، انتخاب روش تحقیق برای پی بردن به ناشناخته‌ها، بر پایه دیدگاه‌های فلسفی به عمل می‌آید. روش‌های تحقیق کمی مبتنی بر دیدگاه اصالت تحصیلی است و روش‌های تحقیق کیفی بر سه دیدگاه دیگر استوار است. از آنجا که روش‌های تحقیق کمی و کیفی به تنهایی نمی‌توانند پیچیدگی‌های مسایل و عناصر تشکیل دهنده نظام‌های آموزشی را بدون ارزیابی مورد مطالعه قرار دهند، ترکیب این روش‌ها مورد استفاده قرار گرفته و از آن تحت عنوان روش‌های تحقیق آمیخته یاد شده است (بازرگان هرندی، ۱۳۸۶: ۱۰۱). از بین ۴ نوع عمده تحقیق، بنیادی (پایه‌ای)، نظری، کاربردی و عملی، بیشتر تحقیقات انجام گرفته یا در حال انجام در آموزش و پرورش از نوع کاربردی است. در تحقیق کاربردی محقق در تلاش است تا از نتایج حاصله برای حل مشکلات خود و جامعه سود ببرد (نادری و سیف نراقی، ۱۳۶۴: ۵۸). در اینجا انگیزه اصلی محقق یافتن راه حل برای مشکلات واقعی و استفاده مستقیم از یافته‌های پژوهشی است. در این نوع تحقیقات باید طرف زمان و مکان مورد توجه قرار گیرد؛ زیرا نتایج تحقیقات کاربردی ممکن است پس از گذشت زمان و مکان و یا در مکان دیگر اعتبار نداشته باشد. از جمله مقایسه نظام‌های جدید آموزش متوسطه یا نظام قدیم آموزش متوسطه که شاید در این زمان لازم باشد ولی چند سال دیگر و یا در کشور دیگری ضرورت نداشته باشد (رضائی، ۱۳۷۸: ۲۴). بنابراین در تحقیق کاربردی، از نتایج تحقیقات بنیادی (کشف کننده ماهیت اشیا، پدیده‌ها و روابط ساختی بین متغیرها و آزمایش نظریه‌ها برای نیل به تئوری‌ها و دیدگاه‌های مشخص) برای بهبود روش‌ها، الگوها، هنجارها و آزمون نظریه‌ها در مورد حالات مختلف یک پدیده استفاده می‌شود. مثلاً آزمون نظریه‌های روانشناسی تربیتی برای فهم رفتارهای دانش‌آموزان در موارد مختلف از جمله بزهکاری، موفقیت یا عدم موفقیت و... از نوع تحقیق کاربردی است.

#### ساختارهای پژوهشی و چالش‌ها

پژوهش در آموزش و پرورش از سال ۱۳۶۸ با تشکیل شورای سیاستگذاری تحقیقات مورد توجه جدی قرار گرفت که حاصل این توجه گسترش تشکیلات مورد نیاز حوزه پژوهش است. از جمله: الف) پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (تأسیس خرداد ۱۳۸۳) که شامل زیرمجموعه‌هایی به این شرح است: ۱. پژوهشکده تعلیم و تربیت (۱۳۷۴). ۲. پژوهشکده کودکان استثنایی (۱۳۷۳). ۳. پژوهشکده اولیا و مربیان (۱۳۷۶). ۴. مرکز مطالعات کاربردی آموزش و پرورش آذربایجان شرقی (۱۳۸۳). ۵. گنجینه و مرکز اسناد و مدارک وزارت آموزش و پرورش. ۶. کانون‌های پژوهش منطقه‌ای. ۷. شوراهای تحقیقات استان‌ها. ۸. کمیته‌های پژوهشی شهرستان‌ها و مناطق آموزشی کشور. ۹. برنامه معلم پژوهنده (۱۳۷۵ تاکنون) و... ب) پژوهش در سازمان‌های وابسته به ستاد (پژوهش‌های دانش‌آموزی، کانون پرورش فکری نوجوانان و جوانان، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی و...). با نگاهی به نهادها و مراکز مطالعاتی - تحقیقی فوق چنین به نظر می‌رسد که فعالیت‌های چشمگیر پژوهشی در حال انجام است و حتماً کارکردهای تربیتی بر فرآیند تعلیم و تربیت فرا خواهد گذشت. در حالی که واقعیت چیز دیگری است. متأسفانه آموزش و پرورش در رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده موفق نبوده است. زیرا این امر به کارکرد در سه حوزه یا دامنه نیاز دارد که این سه حوزه (سه دامنه) نه تنها مشکل آموزش و پرورش بلکه مشکل کل پژوهش در کشور است. یک حوزه از این، تفکر پژوهشی است در گذشته به دانش‌آموزان می‌گفتند یک انشاء بنویسید و آخر سر هم، می‌گفتند پس نتیجه می‌گیریم که... بنابراین جای تفکر و جستجو برای دانش‌آموز نبود. یا معلم این تفکر را به دانش‌آموز تلقاء می‌کرد و یا خود نویسنده کتاب در پایان کارش به دانش‌آموز تلقاء می‌کرد و این مسلماً مفید نیست و یکی از خطرناک‌ترین ایزاری است که جلوی تفکر پژوهشی را می‌گیرد. مشکل دوم فرهنگ پژوهش است. متأسفانه فرهنگ پژوهش در کشور ما به خصوص آموزش و پرورش ما نهادینه نشده است. به عبارتی دیگر، مبانی روش‌شناسی را که لازمه ایجاد فرهنگ پژوهش است، هنوز به عنوان یک هدف در نهادها و مراکز آموزشی حتی دانشگاه وارد نکرده‌ایم. در آموزش و پرورش باید

یافته های پژوهشی زیر بنای تدوین اصول، بخشنامه ها و دستورالعمل ها باشد. مشکل سوم، اولویت یابی یا استراتژی و تدوین اولویت هاست. برای رسیدن به تحول در یادگیری باید از طریق پژوهش، عمل نماییم؛ یعنی اول تشخیص صحیح نیاز ها و سپس اقدام به تحقیق در مسیر حرکت اولیه (مسیر تشخیصی نیازها و اولویت های پژوهشی)، مثلاً باید اهدافی را که آموزش و پرورش در سند چشم انداز ۲۰ ساله توسعه در آن سهیم است، مشخص شود و براساس آنها مؤلفه ها را به عامل و عوامل را به متغیرها تبدیل کرد تا موضوعات پژوهشی مطرح شوند. سپس بررسی و تدقیق کرد کدام یک از این موضوعات سهم بیشتری در رسیدن به اهداف آموزش و پرورش دارد؛ در نهایت با تدوین و تعیین اولویت ها، پژوهش را تا رسیدن به حقیقت امر ادامه داد. بدین صورت پژوهش از بین مؤلفه ها و گزینه ها، ضرورت ها، تصمیم گیری ها و اندیشه ها انتخاب برترین و مهم ترین نیازمندی هاست. توسعه اقتصادی و سیاسی ما در گرو توسعه آموزش و پرورش ماست و توسعه آموزش و پرورش مستلزم درونی کردن فرهنگ پژوهش از جمله آموزش تحقیق و کاربست یافته های پژوهشی است.

#### مدرسه و پژوهش

مدرسه که شاید رسمی ترین و مهم ترین خرده نظام آموزش و پرورش و جایگاه محوری برای اجرا و تنفیذ روش ها، مهارت ها و تحقق اهداف تعلیم و تربیت است، بیش از هر جای دیگر نیاز به استفاده از پژوهش ها و کاربست نتایج تحقیقات در مجموعه آموزشی و تربیتی است. شاید این جمله رسا را بارها شنیده ایم که از امام علی(ع) روایت شده «هیچ روشی برتر از پژوهش نیست». روش پژوهش، روش حقیقت یابی است. آرمان آموزش و پرورش میسر و متحقق نمی شود مگر این که توسعه دلالی، محور پژوهش، خلاقیت و تعهد به ارزش های مقدس اسلامی در نظام تعلیم و تربیت کشور به صورت بنیادی و ریش های مورد توجه عملی و همیشگی قرار گیرد. پرورش انسان هایی خلاق و مبتکر و احیاء نسلی پژوهشگر، وظیفه تمام مراجع مؤثر بر جامعه پذیری افراد از جمله خانواده، مدرسه، وسایل ارتباط جمعی و ... است. در این میان نقش مدرسه، پایدارتر است. اما چرا اهمیت لازمه به پژوهش از یک طرف و استفاده از یافته های پژوهش از طرف دیگر، در میان مدیران، مربیان، معلمان و دانش آموزان داده نشده است؟ چرا مدیران در اتخاذ تدبیرها و تصمیم گیری ها کمتر از روش های پژوهشی حل مسئله کمک نمی گیرند؟ روحیه پرسش گری که از زیربنا های عمده در تفکر نقادانه و پژوهشی است باید که از زمان های اولیه آموزش رسمی یعنی مرحله دبستان شروع شود. مطالعه وضعیت های رشد یافته و فرهنگی کشورهای صنعتی و مافوق صنعتی، به وضوح توجه به این رویکرد اساسی را آشکار می سازد. به نظر جان دیویی، مدرسه می بایست دانش آموز محوری (فعال سازی فراگیران) را تشویق کند. برای رشد دانش آموزان خلاق و پرتکاپو، پرسشگر و پژوهنده باید معلمین و مسئولان آموزشگاه ها (مدارس) را با شیوه های تحقیق و فعالیت های آموزشی برتر از جمله روش های تدریس نوین آشنا کرد. مدیر و معلمی که خود پیامد تفکر واگرا را اعتقاد ندارد چگونه می تواند، دانش آموزان را با کشف های ذهنی رویرو سازد و آنها را برای کشف طبیعت و روابط حاکم بر آن آماده و مهیا کند؟ البته بسیاری از مربیان و مدیران، خود مقصر نیستند، که انتظارات عملکردی و سازمانی آموزش و پرورش در همین راستاست. نظام نمره دهی و موفقیت منترتی، بیشتر براساس حفظ آموخته ها و تکرار و تمرین مطالب مطرح شده در کتب درسی است. تفکر هم گرا نمی تواند به تفکر پژوهشی و خلاقانه منجر شود. واگرایی از نشانه های توسعه فکر و دانش است. و اما در اینجا به دلیل اهمیت موضوع، نقشه ای مدیر، معلم و دانش آموز را در تعامل با پژوهش مورد بررسی بیشتر قرار می دهیم.

**الف) مدیریت آموزشگاه**

یک مدیر پژوهش محور، اصول کاری خود را بر اداره کردن، سازمان دادن و ارائه راهکارهای عملی به مجموعه زیردست خود بنا می‌نهد. او می‌بایست امکانات و ساز و کارهای مناسب و مؤثر را شناسایی و اولویت گذاری نماید. برای رسیدن به این خط مشی، داشتن روحیه پژوهش و فعالیت، اساسی است. مثلاً ۱- از طریق تحقیق می‌تواند به بسیاری از نظرات مربوط به کادر آموزشی، اداری و حتی دانش آموزان خوداگاهی یابد. ۲- در کنار مدیریت، به عنوان یک رهبر آموزشی و پرورشی عمل نماید. به عبارتی دیگر روحیه انگیزه و میل به خدمت را در بین کارکنان و فراگیران، زنده نگه دارد. رهبری، مقوله‌ای کیفی اما متجانس و مکمل مدیریت است. برای اینکه خود مدیر باید به مطالعه متون تحقیق مدیریت و رهبری آموزشی دل برنهد و سعی وافر در ارائه عملی دستوردهای دیگران در این زمینه داشته باشد. فن مدیریت و رهبری انسانی و تحقیقی است. مثلاً مدیری که در اداره مدرسه یا برخورد با همکاران، ضعیف است با تدبیر در احوال مدیران موفق، مطالعه پژوهش های محققین، مشاهده عینی و ملموس رفتار مدیران کارآمد، مشورت با صاحب نظران و... می‌تواند بطور جدی بر نقصان مدیریتی خود فائق آید و این کار همان تحقیق و بهره مندی از روش های تحقیق مدیریتی آموزشی است. ۳- با برگزاری مسابقات کتابخوانی، پژوهش و تحقیق و اهدای جوایز نقدی، غیرنقدی و تبلیغات گسترده، برایابی همایش نخبگان پژوهش دانش آموزی (در سطح مدرسه توسط مدیر و در سطح شهرستان ها و مناطق توسط مدیریت آموزش و پرورش) روحیه پژوهشگری را در بین دانش آموزان زنده نمایند. ۴- معلمان را تشویق به آزمایش کردن و به کار گرفتن روش های جدید تدریس کرده و خود، زمینه ها و امکانات لازم را فراهم نمایند. بسیاری از مدیران به سبک سنتی علاقمندتر بوده و از شیوه های جدید مثل روش مشارکت فعال دانش آموزان در یادگیری (همپاری، بارش معزی یا...) حمایت جدی نمی‌کنند. ۵- چنانچه دانش آموزانی بی‌بضاعت اما خلاق، متینگر و صاحب اندیشه های نو یافت شوند، مدیر مدرسه می‌بایست دستان برمه‌پوش را گرمابخش فعالیت پژوهشی ایشان کند و در ارائه کمک هزینه ها از جمله پرداخت حق الزحمه نایب، صحافی و... تحقیق های برتر دانش آموزی را ارجح نماید. ۶- از محققان، دانشمندان، صاحب نظران و چهره های معروف و خلاق آموزشی، صنعتی، پزشکی برای سخنرانی در صف صبحگاه دانش آموزی دعوت به عمل آورد. ۷- جلسات هم اندیشی و تعامل با اولیاء خانواده را به منظور تقویت روحیه پژوهش گری و احیاء تفکرات واگرایانه در نزد والدین، برقرار کند. به هر حال، استقرار مدیریت پژوهشگر با مدیریت کیفیت فراگیر که از مهم ترین نظام های پیشرفته مدیریتی بوده و بر فرایند بهبود دائمی و افزایش کیفیت مستمر حکایت می‌کند، ملازمت و مناسبت دارد.

**ب) معلمان، مربیان و پژوهش**

معلمان آخرین و مهم ترین حلقه های بیوند دهنده آموزش و مهارت ها به ذهنیت یادگیرنده ی دانش آموزان است. توسعه انسانی پایدار بدون بهره مندی از معلمان شایسته (با مهارت، متعهد و فعال) امکانپذیر نیست. معلمان ستون اصلی اجرایی تعلیم و تربیت هستند. معلمان زمینه ساز تولید فرهنگ و عمده ترین افشار ترویج کننده میراث ها و ارزش های فرهنگی و اجتماعی از نسل های قدیم به نسلهای جدید هستند. معلمان چهار نوع فرایند آموزشی را اجرا می‌کنند: ۱- مطالعه موضوعات درسی ۲- تهیه طرح درس (ذهنی یا عملی) ۳- چگونگی اجرای طرح (بیان درس و کنترل کلاس) ۴- ارزشیابی از کار صورت گرفته

معلمانی در ترسیم و تحقق اهداف آموزشی موفق آند که هرچه بیشتر از ابعاد و زمینه های فعالیت خود آگاهی داشته باشند. به عبارت دیگر، معلم در هر چهار حوزه فوق الذکر می‌تواند از پژوهش یاری جوید. معلم پژوهش محور در موضوعاتی که می‌خواهد به فراگیران آموزش دهد غور می‌کند و از صاحب نظران، منابع و نظرات دیگران مطلع می‌شود تا در برابر سبیل سئالات متنوع دانش آموزان، به خوبی برآید و ذهن یادگیران را با موضوعات جالبی ولی عندالزوم تدریس، آماده و اشباع نماید.

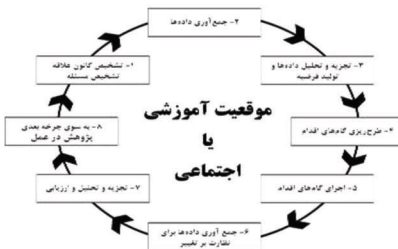
برای تهیه طرح درس از پژوهش های دیگران که یکی از آن ها خود طرح درس های منظم و کارشناسی شده صاحبان تجربه و فرد است، استفاده می کند. برای ارائه متون درسی نیز معلمان خلاق، فعال و دلسوز از روش های تدریس آگاهی می یابند. مثلاً با تحقیق در انواع روش های تدریس سنتی و مدرن، متناسب با محتواهای درسی، بهترین روش ها را انتخاب و در کلاس اجرا می کنند. مسلماً استفاده از روش های مناسب مانند گزینش کوتاه ترین و میان برترین راه برای رسیدن به مقصد است. پژوهش در ارائه و استفاده از روش های مختلف تدریس، زمینه آگاهی بیشتر معلم را از مطالب درسی و یادگیری یادوام را برای دانش آموزان فراهم می آورد. در این زمینه، مهم ترین روشی را که معلم در فرآیند آموزشی می تواند به کار گیرد تا به کیفیت آموزشی بالا منجر شود، اقدام پژوهی یا معلم پژوهنده است. برای همه زمینه های آموزشی به خصوص اجرا و ارزشیابی می توان از این نوع یا روش پژوهش، بهره فراوان جست.

#### اقدام پژوهی

اقدام پژوهی یا پژوهش در عمل «نوعی از تحقیق است که توسط خود افراد درگیر در یک مسئله و برای حل یا کاهش آن انجام می گیرد. عمل، محور اساسی در این نوع تحقیق است. در این روش هم پژوهشگر، درگیر موضوع پژوهش است و هم موضوع پژوهش، مربوط به عمل فعلی پژوهشگر است» (قاسمی پویا، ۱۳۸۲: ۱۸۵). اقدام پژوهی مستلزم ویژگی های اساسی زیر است: ۱- تعهد نسبت به بهبود امور آموزشی ۲- نوع ویژگی های از پرسش پژوهشی ۳- قرار دادن «من» در مرکز پژوهش ۴- نوعی ویژه از اقدامی آگاهانه، تعهد آور و ارادی ۵- پایش و کنترل نظامدار برای تولید داده های معتبر ۶- توصیف موق و صحیح درباره اقدام ۷- تبیین کردن اقدام ۸- یافتن راه هایی جدید برای ارائه یافته های اقدام پژوهی ۹- ارزیابی اعتبار داده های حال از نتایج پژوهش ۱۰- عمومیت بخشیدن به نتایج اقدام پژوهی (چین مک نیف، ۱۳۸۲: ۳۴).

#### زمینه های اقدام پژوهی

معلمان علاقمند می توانند در مورد مسائلی که در کلاس درس یا مدرسه با آن مواجه هستند به پژوهش بپردازند از جمله: ۱- چگونگی تدریس یک مفهوم علمی یا موضوع درسی ۲- تولید و به کارگیری وسایل کمک آموزشی ۳- روش حل مسائل یادگیری دانش آموزان در موارد خاص ۴- روش حل مسائل رفتاری دانش آموزان در موارد خاص ۵- شیوه های اداره کلاس ۶- شیوه های نوین مدیریت آموزشگاه و...



شکل ۱: موقعیت آموزشی یا اجتماعی منبج (محمدزاده و شوانی، ۱۳۸۲: ۲۲)

بنابراین «انجام پژوهی» رویکردی سازنده در جهت گسترش توانایی های کارورزان در عرصه های مختلف شغلی است. در حوزه آموزش و پرورش نیز این اندیشه گامی اساسی در جهت اصلاح و بهبود محسوب میشود که با تکیه بر توانایی ها و مشارکت عمومی به نمر می رسد. اما یک چالش در حال افزایش در پیمودن فاصله بین پژوهش و عمل از این ناشی می شود که فعالیت های پژوهشی برحسب مشکلات عمل طراحی شده اند و باید نهایتاً به بهبود عمل منجر شوند که این اتفاق کمتر روی می دهد. نتایج کنونی تحقیقات کمتر در مسیر آگاه سازی معلمان و تأثیرگذاری بر عمل آموزشی هدایت می شوند. «حوزه پژوهش در عمل به عنوان یک روش خیلی گسترده است. کاربرد این روش در طیفی قرار دارد که یک قطب آن معلم مدرسه ای است که سعی دارد راه نوبنی برای آموزش مسائل اجتماعی در کلاس خود بیابد و قطب دیگر آن عبارت است از مطالعه پیچیده و دشواری درباره تغییر سازمانی یک صنعت که از گروهی بزرگ و با پشتوانه دولتی تشکیل شده است. گرچه این روش در موقعیت های متفاوت به کار برده می شود ولی چارچوب اداری و ارزشیابی گونه آن به منظور افزایش آگاهی عملیاتی پژوهشگر از پدیده های پژوهشی، ثابت و مشابه است. به طور کلی، این روش در اکثر موارد برای مطالعه اهداف اجتماعی و تربیتی بکار گرفته می شود» (دلاور، ۱۳۷۹: ۱۹۲).

#### ج) دانش آموزان و پژوهش

بدون شک نقش دانش آموزان در کسب علم و یادگیری دانش ها، مهارت ها، فنون و تخصص ها نوعی پژوهش است. چرا که همواره دانش آموزان با دو سوال کلی که زمینه تحقیقات گسترده را فراهم نموده یعنی چرا؟! و چگونه؟ در تعامل به سر می برند. تقویت روحیه پژوهش در نزد دانش آموزان با تقویت «پرسش گری» و جلب اعتماد به نفس دانش آموزان نسبت به کنجکاوی ها و جستجو در فهم مطالب متنوع درسی و غیردرسی، می تواند به عنوان نقطه شروع مهمی در تحقق نهادینه سازی پژوهش در بین دانش آموزان مورد توجه قرار گیرد. باید ترویج فرهنگ پژوهش را از زمان آغاز ورود کودک به مهدکودک و سپس دبستان و مدرسه در نظر گرفت. برنامه یزان، نویسندگان و کارشناسان تهیه کننده مطالب درسی باید که نسبت به تخصیص کتابی تحت عنوان «پژوهش» برای مقطع ابتدایی اقدام نمایند زیرا آن چنان که مشاهده می شود بسیاری از فراگیران در دوره متوسطه و پیش دانشگاهی از انجام یک تحقیق کتابخانه ای هم عاجز و مأیوس اند. در حالی که کشورهای صنعتی و فرا صنعتی از روش های کار گروهی و شیوه های حل مسئله میدانی زیادی در تدریس کتب درسی دوره های ابتدایی و راهنمایی استفاده می کنند به عبارتی دیگر روش تجربی استقرایی و یافتن جواب های ستوال پژوهشی، از سنین نوجوانی و حتی کودکی، آموزش داده می شود. حاصل این رویکرد، توسعه و پیشرفت روز افزون در زمینه های علمی، صنعتی، کشاورزی و اقتصادی جامعه خواهد بود. در کشور ما نیز توجهات قابل ستایشی به مقوله پژوهش دانش آموزی شده است؛ از جمله برگزاری سالانه جشنواره خوارزمی، فراخوان ملی پرسش مهر، تهیه و تدوین کتاب آئین مطالعه و پژوهش برای مقطع متوسطه (که انتظار می رود به صورت یک درس اختصاصی برای تمام رشته ها درآید) و نیز برپایی همایش ها، جشنواره ها و مسابقات مختلف پژوهشی در بین ادارات و سازمان های آموزش و پرورش کشور.

#### موانع موجود بر سر راه پژوهش معلمان و دانش آموزان

تنگناها و مشکلات متعددی که گاه به ساختار آموزش و پرورش کشور برمی گردد، باعث عدم توجه یا عدم ترغیب معلمان و دانش آموزان به پژوهش شده است. در این مورد می توان به مؤلفه های زیر اشاره نمود:

۱- عدم حمایت جدی دولت در استقلال و توسعه مالی مؤسسات پژوهشی

- ۲- نارسایی یا کمبود امکانات پژوهشی از جمله غیرقابل دسترس بودن اینترنت برای همگان و یا کتب مرجع و... برای استفاده و بهره وری عالماندان به پژوهش
- ۳- نبود انگیزه های قوی در کادر پژوهشی یا مسئولان تحقیقاتی
- ۴- ضعف های ساختاری و تشکیلاتی عمده در مدیریت پژوهش آموزش و پرورش
- ۵- گرفتاری ها یا دغدغه های معیشتی معلمان، مربیان، مدیران و کارشناسان حوزه آموزش و پرورش؛ به طوری که برخی ایشان، نه فرصت لازم و نه انگیزه های جدی برای پرورش روحیات، خلاقیت و پژوهش در نزد متعلمین و فراگیران را ندارند.
- ۶- نبود آموزشهای مربوط به روشهای تحقیق برای همکاران فرهنگی
- ۷- فقدان فرهنگ تحقیق یا نبود باورهای عمیق نسبت به نتایج شگرف و شگفت پژوهش ها در جامعه، به خصوص در نزد بسیاری از متولیان امور حکومتی
- ۸- کلیشه ای شدن تحقیقات
- ۹- عدم کاربست یافته های پژوهش به خصوص در حوزه تعلیم و تربیت
- ۱۰- فقدان اشتراک نظر یا دانش علمی و مسلط در زمینه پژوهش درخصوص بررسی طرحهای تحقیقاتی همکاران فرهنگی

#### نتیجه گیری

امروزه نیاز به تحقیقات در همه حوزه های نظام اجتماعی کل (جامعه) ضرورتی اجتناب ناپذیر است. فعالیت منظم و مدونی بنام تحقیق، بایستی که در نهاد و بدنه کل آموزش و پرورش نهادینه شده، به طوری که ساختارهای پژوهشی با چالش های بنیادی بتواند توسعه پایدار را در ابعاد اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی کشور فراهم آورد. " اگوست کنت" پدر علم جامعه شناسی می گوید: پیشرفت و ترقی بشر به آموزش و پرورش صحیح، بستگی تمام و کمال دارد زیرا تعلیم و تربیتی صحیح است که حس تفاهم را بین افراد پرورش می دهد. "استر وارد" جامعه شناسی آمریکایی معتقد است: تعلیم و تربیت در پیشرفت اجتماع اثر فراوان دارد زیرا اگر انسان صحیح پرورش یابد، قادر به حل مشکلات موجود خود خواهد بود و مشکلاتی را که در راه پیشرفت و ترقی اقتصادی و اجتماعی است، از بین خواهد برد. " ژان پیازه" عقیده دارد: هدف اساسی آموزش و پرورش، بار آوردن افرادی است که بتوانند دست به کارهای خلاق و تازه بزنند، نه این که فقط به تکرار کارهای گذشتگان بپردازند. غرض، ساختن اشخاصی است که خلاق، مخترع و کاشف باشند (شاوردی، ۱۳۷۲: ۱۰). "تئودر شولتز" که از مهم ترین اقتصاد دانان معاصر است و به پدیر نظریه سرمایه انسانی معرف است نیز بر اهمیت و ضرورت توجه به سرمایه انسانی در تحلیل های اقتصادی تأکید فراوان دارد. بنابر عقیده شولتز، توانایی های اکتسابی انسان ها مهم ترین منبع رشد بهره وری و توسعه اقتصادی سال های اخیر به حساب می آید و آموزش و پرورش به عنوان مهم ترین سرمایه گذاری در انسان دارای موثرترین نقش در رشد توسعه جوامع می باشد (همادزاده، ۱۳۷۴: ۳۲۴). روش پژوهشی، روشی حقیقت یابی است و نهاد آموزش و پرورش با محور قرار دادن توسعه انانای و تقویت فرهنگ پژوهش، خلاقیت و تعهد و التزام عملی به ارزشهای مقدس تعلیم و تربیت اسلامی، بویایی و تناوم نظام ارزشی خود را برای همه زمان ها حفظ خواهد کرد و در تمام حوزه های متنوع و اصیل جامعه، پیشرفت و تکامل روی می دهد. اما برای نهادینه شدن پژوهش در آموزش و پرورش، سه حوزه کارکردی، نیاز به توجه و تأمل دارد:

- ۱- تقویت تفکر پژوهشی و خلاق در بین دانش آموزان
- ۲- گسترش و نهادینه شدن فرهنگ پژوهش در نهادها و مراکز آموزش های فنی و رسمی بخصوص مدارس

۳- تعیین و تدوین استراتژی اولویت ها و کاربرد یافته ها. باید که تمام انواع تحقیق (بنیادی، کاربردی و عملی) مورد حمایت جدی قرار گیرد، به خصوص تحقیقات کاربردی که انگیزه اصلی محقق، یافتن راه حل برای مشکلات واقعی و استفاده مستقیم از یافته های پژوهشی بوده در مجموعه فعالیت های مستمر و مداوم مدرسه صورت یابد؛ تا آن جا که تحقق اهداف آموزش و پرورش بدون استفاده از پژوهش ها و کاربست نتایج پژوهش ها میسر نخواهد بود. روحیه پرسشگری که از زیربنای ترین عوامل ایجاد تفکر نقدانه است باید که از همان زمان های اولیه آموزش رسمی مرحله دبستان شروع شود و دروس مربوط به پژوهش و مطالعات تحقیقی به صورت کارگروهی و مشخص در کتب درسی اختصاصی برای همه رشته ها گنجانیده شود. باید تفکر واگرا، محور فعالیت های آموزشی قرار گیرد. واگرایی در اندیشه ها و ارائه آموخته ها نه تنها ویژه دانش آموزان بلکه مدیریت، کارکنان، معلمان و مربیان نیز می بایست که خود، پژوهش محور باشند. به هر حال رسیدن به توسعه همه جانبه، ملازم به کارگیری پژوهش در حوزه های آموزشی و شیوه های تربیتی جامعه است. همچنین، لازم است که تمام صاحب نظران و مسئولین جامعه، به این اصل اعتقاد داشته و موانع موجود را برای دستیابی به این مهم برطرف سازند. جهت توسعه فرهنگ آموزش و پرورش پیشنهادات و راهکارهایی ارائه می گردد:

- ۱- توجه جدی به جایگاه معلم در جامعه و نقش مؤثر و بنیادی او در توسعه کشور
- ۲- تدوین نظام جامع انتخاب، تربیت، جذب، نگاهداشت و ارتقای معلمان
- ۳- تغییر ساختار آموزش
- ۴- تدوین استراتژی جامعه تعلیم و تربیت کشور
- ۵- حمایت جدی از مؤسسات و محافل علمی - پژوهشی
- ۶- توسعه تجهیزات و تدارکات و امکانات پشتیبانی پژوهش
- ۷- ضمن جلوگیری شدید از موازی کاری، می بایست به ارتباط مستمر بین مؤسسات پژوهشی سازمان ها و ادارات پرداخت
- ۸- تعیین جهت گیری ها و اصلاح ساختار مدیریت پژوهش در آموزش و پرورش از جمله تجدیدنظر در به کارگیری نیروی انسانی ماهر و فعال و مسئول کمیته ها، کارشناسی ها و کمیسیون های پژوهشی
- ۹- رواج بیشتر فرهنگ پژوهش و مطالعه کتاب در بین دانش آموزان
- ۱۰- تدوین چارچوب های نظری کارشناسی شده در ارائه اولویت ها و موضوعات پژوهشی
- ۱۱- ارتباط تنگاتنگ پژوهشگران و برنامه ریزان در تهیه و تألیف کتب درسی
- ۱۲- تعامل مداوم اساتید دانشگاهی و پژوهشگران و کارشناسی مسئول های تحقیقات

#### References

- Azizi, Nematullah. (1999). The relationship between education and economic development and the need to examine new methods and solutions to connect the education system to the labor market. *Education and Training Quarterly*, 14th year, numbers 3, 4, serial numbers 55, 56. [In Persian].
- Bazargan Harandi, Abbas. (2008). Mixed research methods: a superior approach for exploring the problems of the educational system and solving them. *Quarterly Journal of Psychology and Educational Sciences*, 37(3), 101-119. [In Persian].
- Delavar, Ali. (2002). *Research method in psychology and educational sciences*, ed. edition, Tehran, 10th edition. [In Persian].
- Delavar, Ali. (2011). Special feature of Research Week, to education events. [In Persian].
- Emadzadeh, Mustafa. (1996). *Discussions of the economics of education*. Isfahan: Academic Jihad of Isfahan University. [In Persian].
- Ghasemi, Poya. (2004). *Practical Guide for Teacher Researcher*, Research Institute of Education and Training, Tehran. [In Persian].
- Ithad, Shapur. (2004). Obstacles and ways to develop research culture, *Fars education research*. [In Persian].
- Qadiri Masoum, Mojtaba. (1991). Satiety in different concepts and dimensions of development. *Faculty of Literature and Human Sciences (Tehran)*, 44(156), 1-15. [In Persian].
- Ramezani, Khosrow. (1999). *Research methods in behavioral sciences and social sciences*, Fatemeh Yasouj Publications. [In Persian].
- Saki, Reza. (2003). Action research, a useful activity for the quality of education, look at education events, special issue of research week. [In Persian].
- Shavardi, T. (1372). The role of education in development. *Teacher development*. 12th year number 2. Machine gun 95, November 1372-73. [In Persian].
- Mohammadzadeh, Fatemeh, Shawakhi, Ahmad. (2012). What is research in practice? *Educational research journal*, special issue No. 13, December. The fourth chapter of the book *Inquiry Learning - By: Rob MC Bride and John Schostak*. [In Persian].
- McNiff Chin et al. (2004). *Action research*, translated by Dr. Mohammad Reza Ahanchian, Rashed Publishing House, Tehran.
- Naderi, Ezzatullah, Saif Naraghi, Maryam. (1986). *Research methods in humanities*, Badra Publishing House, Tehran. [In Persian].

## Research and Development of Education

Mohsen Niazi<sup>1</sup>, Gholam Abbas Rahmani<sup>2\*</sup>

Type of article: Research      Date Received: 2022-09-27      Date Accepted: 2022-12-13

### Abstract

Research is a constructive and effective approach in achieving goals. On the other hand, education is the basic pillar of development. The all-round development of the society is dependent on the development of education, and the development of education requires the internalization of research culture, including research education and the application of research findings. It is necessary for managers and planners of the education system to identify and prioritize suitable and effective facilities and mechanisms in this field. Teachers and trainers, who are the main and executive pillar of education, should implement their educational process using research and promotion techniques of research and creativity, including the method of the research teacher (research in action) They research the issues that they have faced in the classroom or school and proceed to the point of solving the problem or reaching the expected goals.

**Keywords:** education, development, school, teacher, research in education.

1. Professor, Department of Social Sciences, Faculty of Humanities, Kashan University, Kashan, Iran  
2. Phd student in sociology, Department of Social Sciences, Faculty of Humanities, Kashan University, Kashan, Iran [Rahmani855@yahoo.com](mailto:Rahmani855@yahoo.com)

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۴۰۱، صفحه ۲۶ تا ۳۶

### بررسی رابطه هدف‌گرایی تحصیلی و نگرش تحصیلی با مسیر شغلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبیخش

راضیه نگهبان<sup>۱</sup>، سیدمحسن محمدی<sup>۲</sup>

نوع مقاله: پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۱۷

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه هدف‌گرایی تحصیلی و نگرش تحصیلی با مسیر شغلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبیخش انجام شده است. نوع این تحقیق از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر نحوه جمع‌آوری داده‌ها، توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را ۴۷۱ نفر از دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبیخش تشکیل دادند. حجم نمونه این پژوهش شامل ۲۱۲ نفر بود که از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای بدست آمد. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های هدف‌گرایی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۸)، نگرش تحصیلی اکبری (۱۳۸۳) و مسیر شغلی بورن (۲۰۰۰) استفاده شد. نتایج حاصل از یافته‌ها نشان داد که رابطه‌ی مثبت و معناداری بین هدف‌گرایی تحصیلی با مسیر شغلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبیخش وجود دارد، به این معنا که هر چقدر هدف‌گرایی تحصیلی دانش آموزان به تحصیل مثبت‌تر باشد، انطباق شغل با مهارت‌ها، علائق و ارزش‌های آن‌ها بیشتر می‌شود. بین نگرش تحصیلی تحصیلی با مسیر شغلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبیخش وجود دارد، به این معنا که هر چقدر نگرش تحصیلی تحصیلی دانش آموزان به تحصیل مثبت‌تر باشد، انطباق شغل با مهارت‌ها، علائق و ارزش‌های آن‌ها بیشتر می‌شود. بیشترین شدت همبستگی بین هدف‌گرایی تحصیلی با نگرش تحصیلی (۴۴- $R$ ) و کمترین شدت همبستگی بین هدف‌گرایی تحصیلی با مسیر شغلی (۳۷۸- $R$ ) می‌باشد. نتیجه‌گیری کلی پژوهش نشان داد که با تقویت هدف‌گرایی تحصیلی در بین دانش آموزان می‌توان به بهبود نگرش تحصیلی با مسیر شغلی آنان در مدارس کمک فراوانی نمود.

**واژه‌های کلیدی:** هدف‌گرایی تحصیلی، نگرش تحصیلی، مسیر شغلی.

۱- کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران. marziehbahr656@gmail.com  
۲- دکتری گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، بوشهر، ایران (نویسنده مسئول). Sayedmohsen447@gmail.com

#### مقدمه

اهمیت دوره متوسطه پس از دوره ابتدایی نمایان می شود. این مقطع، دوره تعلیمات عمومی به شمار می رود دوره ای که انتقال از کودکی را به اواخر دوره نوجوانی و شروع جوانی، به عهده دارد. دوره متوسطه، از لحاظ مبانی فلسفی، زیستی، روانی و اجتماعی دوره بسیار مهمی است. دوره‌ای که آموزش عمومی را به آموزش عالی پیوند می‌دهد و گروه کثیری را برای ورود به جامعه و بازار کار مهیا می‌کند؛ از این‌رو هر نوع نارسائی و خلل در این دوره مستقیماً بر عملکرد و کیفیت هر دو حلقه آموزش، عمومی و عالی، تأثیر بسزائی خواهد داشت (فهرمان، ۱۳۹۵). دوره متوسطه از دوره‌های مهم، حساس و مؤثر در زندگی فردی و اجتماعی دانش آموزان است. دوره‌ای است که به سبب وضع زیستی، اجتماعی و روانی دانش‌آموزان آن با سایر دوره‌های تحصیلی مشترکات و ممیزیاتی دارد و دارای طیف وسیعی است که دوران نوجوانی را در بر می‌گیرد و در انتهای طیف به دنیای جوانی می‌رسد (آقامحمدیان، ۱۳۹۸). در دوره متوسطه، قسمت اعظم استعداد‌های اختصاصی نوجوان و جوان بروز می‌کند. قدرت یادگیری آنان به حد اعلا، خود می‌رسد، کنجکاوی آنان جهت معنی می‌یابد و مسائل جدید زندگی نظیر انتخاب رشته، انتخاب حرفه و شغل، اداره خانواده و گرایش به مرام و مسلک، ذهن آنان را به خود مشغول می‌دارد و به مرحله ادراک ارزش‌های اجتماعی، اقتصادی و معنوی می‌رسند؛ از این‌رو این دوره در نظام‌های تعلیم و تربیت کشورهای مختلف جهان اهمیت زیادی دارد (موزگار، ۱۳۹۲).

یکی از متغیرهایی که ارتباط نسبتاً نزدیکی با مسیر شغلی دانش آموزان دارد هدف گزایی تحصیلی<sup>۱</sup> است. هدف گزایی تحصیلی روشی است که فرد بر اساس آن درباره شایستگی خود قضاوت می‌کند. بر همین اساس محققان دیدگاه جدیدی را در زمینه هدف گزایی تحصیلی معرفی می‌کنند که به الگوی دو در دو معروف است (هولنشلگ<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). در این نظریه چارچوب هدف گزایی تحصیلی بر اساس دو بعد از یکدیگر متمایز می‌شوند، یکی بر این اساس که شایستگی چگونه تعریف می‌شود و دیگری بر این اساس که شایستگی چگونه ارزش داده می‌شود (لیوت و مک گرئگور، ۲۰۰۱، به نقل از جیسنه مهر، ۱۳۹۱). از سویی یکی از متغیرهایی که مرتبط با پیشرفت دانش آموزان است و می تواند نقش مؤثری بر زندگی فردی و تحصیلی آنان داشته باشد، هدف گزایی تحصیلی است (اسپیرس<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). هدف گزایی تحصیلی شیوه ناخودآگاه برخورد فرد با یک تکلیف یادگیری شناخته شده است و آن را می توان برای فهم و پیش بینی اینکه چگونه افراد به موقعیت های پیشرفت واقعی و عینی پاسخ می دهند به کار برد. هدف گذاری درسی و تحصیلی یکی از نخستین و مهمترین مراحل برای رسیدن به موفقیت تحصیلی و بهبود عملکرد دانش آموزان است (یو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). اما زمانی که از هدف گذاری نام برده می‌شود، بسیاری از دانش آموزان نمی دانند که چکار باید انجام دهند. شاید بزرگترین اشتباهی که دانش آموزان برای تعیین هدف درسی و تحصیلی انجام می‌دهند این باشد که فکر کنند اینکه می‌دانند چه می‌خواهند کافی است (تیلیکائین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). زمانی که هدف گذاری تحصیلی نوشته نشده داشته باشید معز آن را بی ارزش حساب می‌کند و انگیزه‌ای برای رسیدن به هدف ایجاد نمی‌کند، در صورتی که وقتی هدف گذاری تحصیلی را بنویسید معز اینطور تحلیل می‌کند که این هدف بخش مهمی برای تعیین هویت شما است و تمام تلاشتی را برای رسیدن به آن بکار می‌گیرد (دهقانی نازوانی، ۱۳۹۵).

1- Academic goal setting  
2- Holschlag  
3- Schippers  
4- Yu  
5- Tiilikainen

از طرفی نگرش تحصیلی<sup>۱</sup> ارتباط خاصی با مسیر شغلی دانش‌آموزان دارد. نگرش عبارت است از ترکیبی از باورها و هیجان‌هایی که شخص را پیشاپیش آماده می‌کند تا به دیگران، اشیا و گروه‌های مختلف به شیوه مثبت یا منفی نگاه کند (پینه<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). نگرش‌ها ارزیابی از اشیا را خلاصه می‌کنند و در نتیجه پیش‌بینی یا هدایت اعمال یا رفتارهای آینده را بر عهده می‌گیرند. نگرش را می‌توان بر حسب نظریه‌های یادگیری و رویکرد شناختی تعریف کرد. در هر یک از این نظریه‌ها مفهوم نگرش به گونه‌ای متفاوت تعریف می‌شود و هر یک از جنبه‌های متفاوت نگرش را مورد تأکید قرار می‌دهد. نگرش نشان‌دهنده اثر شناختی و عاطفی به جای گذاشته شده تجربه شخص از شی یا موضوع اجتماعی مورد پنهانی است، و یک نمایی به پاسخ در برابر آن شی است (اسچنک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). در این معنی یک مکانیسم پنهانی است، که رفتار را هدایت می‌کند. نگرش دانش‌آموزان نسبت به آموزشگاه (مدرسه) و دروس مختلف وهم چنین سایر عوامل دست‌اندرکار آموزشی در تعیین میزان علاقه و رغبت آنها برای توجه به آموزش‌هایی که در مدرسه داده می‌شود، اهمیت‌داده به موضوعات مختلف درسی و تلاش و پشتکار در انجام دادن تکالیف یادگیری تأثیر به‌سزایی دارد. در حقیقت نگرش دانش‌آموز نسبت به یک درس بخشی از واریانس پیشرفت تحصیلی وی را در همان درس تشکیل می‌دهد (چوی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). از طرفی نگرش تحصیلی تا حدی ارتباطی نزدیک با مسیر شغلی دانش‌آموزان دارد. نگرش یک حالت آمادگی ذهنی و عصبی است که از طریق تجربه سازمان می‌یابد و بر واکنش فرد نسبت به تمامی موضوعها و موقعیت‌های وابسته به نگرش تأثیر مستقیم و پویا بر جای می‌گذارد (ماد<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). نگرش، عبارت است از سازماندهی بلندمدت فرآیندهای انگیزشی، احساسی، ادراکی و شناختی با توجه به برخی جنبه‌های محیطی که فرد در آن قرار گرفته است. بر همین اساس، نگرش تحصیلی یک فرد بیانگر شیوه تفکر، احساس و واکنش‌هایی است که وی نسبت به محیط اطراف خود دارد. نگرش شامل عناصر شناختی، عاطفی و رفتاری است، مقبولترین مفهوم برای تعریف نگرش است (ویاس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸).

از سویی مسیر شغلی<sup>۷</sup> به عنوان یکی از ویژگی‌های مهم، نقش حیاتی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. در واقع برنامه‌ریزی مسیر شغلی فرایندی است که طی آن شخص علاقه، ارزش‌ها، شخصیت و قابلیت‌های خود را تجزیه و تحلیل کرده و تلاش می‌کند مشخصه‌های شخصی خود را با گزینه‌های مسیر شغلی در دسترس، منطبق سازد (حسینیان، ۱۳۹۷). این سازگاری با واقعیت زندگی برای بقا و ادامه زندگی بود و انسان‌ها آموختند که با همکاری و تعاون و همفکری می‌توانند بهتر با محیط اطراف کنار آمده و به شادی و خوشبختی که امری ذهنی و احساسی است دست پیدا کنند (اشرفی، ۱۳۹۷). با گذشت قرن‌ها انسان‌ها برای سازگاری بیشتر با محیط زندگی و پذیرش واقعیت‌ها از علوم تجربی و روش‌شناسی کمک گرفتند. برای سازگاری با محیط زندگی عوامل گوناگونی نقش دارند. مسأله مهم این است که چگونه می‌توانیم با واقعیت‌ها کنار بیاییم و چه کسانی می‌توانند در پذیرش این واقعیت‌ها و سازگاری با محیط به ما کمک کنند (چولنگ<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰). مسیر شغلی به عنوان یکی از ویژگی‌های مهم، نقش حیاتی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. در واقع برنامه‌ریزی مسیر شغلی فرایندی است که طی آن شخص علاقه، ارزش‌ها، شخصیت و قابلیت‌های خود را تجزیه و تحلیل کرده و تلاش می‌کند مشخصه‌های شخصی خود را با گزینه‌های مسیر شغلی در دسترس، منطبق سازد. این سازگاری با واقعیت زندگی برای بقا و ادامه زندگی

- 
- 1- Educational Attitude
  - 2- Pyne
  - 3- Schenke
  - 4- Choi
  - 5- Maad
  - 6- Veas
  - 7- Career Path
  - 8- Chung

بود و انسان‌ها آموختند که با همکاری و تعاون و همفکری می‌توانند بهتر با محیط اطراف کنار آمده و به شادی و خوشبختی که امری ذهنی و احساسی است دست پیدا کنند (شفیع آبادی، ۱۳۹۶). مسأله مهم این است که چگونه می‌توانیم با واقعیت‌ها کنار بیاییم و چه کسانی می‌توانند در پذیرش این واقعیت‌ها و سازگاری با محیط به ما کمک کنند (زونگر، ۲۰۱۷). برنامه شغلی شامل اهداف کوتاه مدت و بلند مدتی است که به شغلی ایده‌آل می‌انجامد. این در حالی است که مسیر شغلی به طور اختصاصی، به شغل‌هایی می‌پردازد که هر فرد را به سمت اهدافش می‌برد (چولانگ، ۲۰۲۰).

همچنین با بررسی پژوهش‌ها در داخل و خارج در راستای موضوع مشخص شد که تاکنون پژوهشی جامع در مورد بررسی رابطه هدف‌گرایی تحصیلی و نگرش تحصیلی با مسیر شغلی دانش‌آموزان صورت نگرفته است و صرفاً موضوعاتی نسبتاً نزدیک در این حوزه انجام شده از جمله اینکه: علیزاده (۱۳۹۷) در پژوهشی به پیش‌بینی عملکرد و نگرش تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دختر متوسطه اول ناحیه ۳ شیراز پرداخت. نتایج نشان داد که جهت‌گیری هدف‌قادر به پیش‌بینی عملکرد و نگرش تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول ناحیه ۳ شیراز می‌باشند. دوستانی (۱۳۹۶) در پژوهشی به تاثیر بازخورد هدف تحصیلی بر پایداری تحصیلی، نقش میانجی فاصله با هدف مسیر شغلی و استرس مسیر شغلی پرداخت. نتایج نشان داد که فاصله با هدف مسیر شغلی در رابطه‌ی زیرمقیاس بازخورد منفی در مورد پیشرفت با پایداری تحصیلی، نقش میانجی کامل داشت؛ ولی دو زیرمقیاس دیگر بر پایداری تحصیلی، اثر غیرمستقیم داشتند. سلواتی (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی نگرش دانش‌آموزان دوره متوسطه نسبت به رشته و مسیر تحصیلی خود در شهر نایین پرداخت. نتایج نشان داد که نگرش دانش‌آموزان دوره متوسطه نسبت به رشته و مسیر تحصیلی خود در شهر نایین در سطح متوسط قرار دارد. جهانگردی (۱۳۹۶) در پژوهشی به شور و اشتیاق روز اول مدرسه، عامل موفقیت تحصیلی فرزندان پرداخت. نتایج نشان داد که شور و اشتیاق روز اول مدرسه بر موفقیت تحصیلی فرزندان تاثیر دارد. دوستانی (۱۳۹۶) در پژوهشی به پیش‌بینی استرس و نگرش شغلی دانش‌آموزان بر اساس بازخورد هدف مسیر شغلی، عملکرد تحصیلی و جنسیت پرداخت. نتایج نشان داد که بازخورد هدف مسیر شغلی، عملکرد تحصیلی و جنسیت قادر به پیش‌بینی استرس و نگرش شغلی دانش‌آموزان می‌باشند. سلطانی (۱۳۹۵) در پژوهشی به اعتباریابی مقیاس نگرش نسبت به علم در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان پرداخت. نتایج نشان داد که بین جنسیت دانش‌آموزان و نگرش آنان نسبت به علم تفاوت معناداری وجود ندارد ولی بین تلاش‌های خودانگیزانه دانش‌آموزان دختر میانگین بالاتری دارند. هولتسلاگ<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) در پژوهشی به بررسی رابطه نقش‌های هدف تحصیلی، نگرش تحصیلی با هدف شغلی پرداخت. نتایج نشان داد که بین نقش‌های هدف تحصیلی و نگرش تحصیلی رابطه وجود دارد. بین نقش‌های هدف تحصیلی و هدف شغلی رابطه وجود دارد. اسپیرس<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) در پژوهشی به بررسی تاثیر برنامه‌های شخصی موفقیت بر اهداف و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پرداخت. نتایج نشان داد که برنامه‌های شخصی موفقیت بر اهداف تحصیلی دانش‌آموزان موثر است. برنامه‌های شخصی موفقیت بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان موثر است. بو<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) در پژوهشی به بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی با اهداف مسیر شغلی و اجتماعی دانش‌آموزان پرداخت. نتایج نشان داد که بین اهداف پیشرفت تحصیلی با اهداف مسیر شغلی و اجتماعی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. تیلکاین<sup>۴</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی به بررسی تاثیر بازخوانی اهداف معلمان بر نگرش‌های تحصیلی دانش‌آموزان پرداخت. واقعیت‌درمانی بر

1- Holschlag  
2- Schippers  
3- Yu  
4- Trilkainen

بنیاد تئوری انتخاب به عنوان سیستم تبیین گر چگونگی عملکرد مغز استوار است. تئوری انتخاب به گونه ای ضابطه بندی شده که برای درمانگران، مشاوران، معلمان و دیگر دست اندر کاران آموزش و هدایت مردم سودمند و قابل استفاده است. نتایج نشانگر آن بود که بازخوانی اهداف معلمان بر نگرش های تحصیلی دانش آموزان تاثیر مثبت دارد. اسچنک<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی به بررسی ناهمگونی درک دانش آموزان از وضعیت کلاس درس با نگرش تحصیلی دانش آموزان پرداخت. نتایج نشان داد که بین ناهمگونی درک دانش آموزان از وضعیت کلاس درس با نگرش تحصیلی آنان رابطه وجود دارد. جوی<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی رابطه نگرش تحصیلی و شغلی، انگیزه یادگیری، پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی با مسیر شغلی دانش آموزان پرداخت. نتایج نشان داد که بین نگرش تحصیلی و شغلی، انگیزه یادگیری، پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی با مسیر شغلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. ماد<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی به بررسی رابطه استراتژی انتخاب اهداف با نگرش تحصیلی دانش آموزان پرداخت. نتایج نشانگر آن بود بین استراتژی انتخاب اهداف با نگرش تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

در بحث اهمیت و ضرورت پژوهش می بایست بیان نمود که هدف اصلی تحصیل آموزش دادن خواندن و نوشتن به دانش آموزان است تا آنها را باسواد سازد. توانایی های خواندن که در مدرسه کسب می شوند مسیر زبانی طی می کنند تا دانش آموزان را توانا سازند که بیشتر و بیشتر بخوانند و هر مقدار ذریای که خوانده می شود درس تازه ای است که یاد گرفته می شود. هدف های تحصیلی به دانش آموزان کمک می کند مهارت های اجتماعی کسب کنند که این مهارت ها آنها را قادر می سازند با اطراف خود تعامل اجتماعی داشته باشند. روابط اجتماعی خود را حفظ کنند و به خوبی با دیگران در جامعه ادغام شوند. تحصیل یک ابزار فردی برای زندگی در جامعه است و از طریق تحصیل، فرد بخشی از یک گروه بزرگتر می شود. بر اساس تحصیل است که فرد می تواند رویاهای خود را دنبال کند. تحصیل به دانش آموزان کمک می کند که به اهداف شغلی خود دست یابند و به رشد اقتصادی برسند. هدف واقعی تحصیل ایجاد زرقایی در بیان یک دانش آموز، گسترده افق دید دانش آموز و ایجاد یک دید بهتر، نسبت به زندگی در دانش آموزان است. از آنجا که هدف گرایی تحصیلی، نگرش تحصیلی و مسیر شغلی از حوزه های مهم در بین دانش آموزان است و ارتقاء این سه متغیر در بین آنان به افزایش زندگی فردی و تحصیلی به آنان کمک شایان می نماید و ارتقاء این عوامل در مطالعات خارج کشور موثر بوده است بنابراین، انجام این تحقیق در جامعه مورد نظر بدیع و جدید و نتایج ملموس تری به دنبال خواهد داشت. بنابر آنچه بالا گفته شد سؤال اصلی در این تحقیق به این صورت مطرح است که آیا بین هدف گرایی تحصیلی و نگرش تحصیلی با مسیر شغلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر اَببخش رابطه وجود دارد؟

### روش پژوهش

روش پژوهش، توضیحی از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان مدارس متوسطه شهرستان دشتی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. تعداد کل دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر اَببخش برابر با ۴۷۱ نفر (۳۳۵ دختر و ۱۳۶ پسر) می باشد. در این تحقیق با استفاده روش نمونه گیری خوشه ای و با استفاده از فرمول کوکران با حجم جامعه آماری ۴۷۱ نفر در سطح اطمینان ۹۵ درصد با احتمال خطای ۵ درصد، حجم نمونه برابر ۲۱۲ نفر محاسبه شد.

پرسشنامه هدف گرایی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۸): پرسشنامه هدف گرایی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۸) دارای ۲۰ سوال و سه بعد (جهت گیری هدف تسلط ۲، ۵، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۸، جهت گیری عملکرد ۱، ۴، ۷، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۶ و

1- Schenke  
2- Choi  
3- Maad

جهت گیری پرهیز از شکست ۳، ۶، ۱۰، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۰) می باشد و در طیف پنج درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم می باشد. نمره بین ۲۰ تا ۲۴ میزان هدف گرایی تحصیلی افراد در حد پایینی می باشد. نمره بین ۲۴ تا ۲۷ میزان هدف گرایی تحصیلی افراد در حد متوسطی می باشد. نمره بالاتر از ۲۷ میزان هدف گرایی تحصیلی افراد در حد بالایی می باشد. رویای این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب همبستگی هر سوال با نمره کل محاسبه گردید و نشان داد که همه سوالات با نمره کل همبستگی معنی داری دارند. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ بدست آمد.

**پرسشنامه نگرش تحصیلی اکبری (۱۳۸۳):** پرسشنامه نگرش تحصیلی اکبری (۱۳۸۳) به منظور سنجش نگرش تحصیلی دانش آموزان ساخته شده است و دارای ۲۴ سوال ۵ گزینه ای با گزینه های (کاملاً موافقم ، موافقم ، نظری ندارم، مخالفم ، کاملاً مخالفم) است. در سوالات منفی با شماره های (۳، ۲، ۵، ۸، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۲۱، ۲۲) به گزینه کاملاً موافقم ۱، موافقم ۲، نظری ندارم ۳، مخالفم ۴، کاملاً مخالفم ۵، نمره داده می شود و بقیه سوالات که مثبت هستند (۱، ۶، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۳، ۲۴) به گزینه کاملاً موافقم ۵، موافقم ۴، نظری ندارم ۳، مخالفم ۲، کاملاً مخالفم ۱، نمره داده می شود و نمره فرد در کل آزمون از طریق حاصل جمع امتیاز ها در سوالات منفی و مثبت محاسبه می شود. رویای این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب همبستگی هر سوال با نمره کل محاسبه گردید و نشان داد که همه سوالات با نمره کل همبستگی معنی داری دارند. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آمد.

**پرسشنامه مسیر شغلی بورن و همکاران (۲۰۰۰):** پرسشنامه مسیر شغلی بورن و همکاران در سال ۲۰۰۰ طراحی شد و دارای ۱۸ سوال است. سوالات این پرسشنامه به صورت طیف دو درجه ای لیکرت (بلی و خیر) می باشد. با توجه به موارد زیر، دور سؤالاتی که پاسخ به آنها بلی بوده، خط بکشید: ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸. اگر تعداد هشت یا بیشتر از موارد فوق را خط کشیده اید، رضایت شغلی بالایی دارید و دلیل اجباری برای تغییر شغل خود ندارید. با توجه به موارد زیر، دور سؤالاتی که پاسخ به آنها بلی بوده، خط بکشید: ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶. اگر تعداد شش یا بیشتر از موارد فوق را خط کشیده اید، شغل شما تطبیقی با مهارت‌ها، علایق، ارزش ها و استعدادهای شما ندارد و زمان توجه به یک استراتژی تغییر شغلی می‌باشد. رویای این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب همبستگی هر سوال با نمره کل محاسبه گردید و نشان داد که همه سوالات با نمره کل همبستگی معنی داری دارند. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ بدست آمد.

#### یافته ها

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۱ پیرامون نرمال بودن داده ها و در ادامه در جدول ۲ به تحلیل فرضیه پژوهش پرداخته شد. برای استفاده از آزمون های پارامتریک ضریب همبستگی پیرسون ابتدا فرض نرمال بودن متغیرها با استفاده از آزمون کولموگوروف اسمیروف انجام می شود که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۱ نتایج آزمون کولموگوروف- اسمیروف برای فرض توزیع نرمال

متغیرها	آماره	سطح معناداری
مسیر شغلی	۰/۰۴۹	۰/۱۳۳
نگرش تحصیلی	۰/۰۴۴	۰/۲
هدف گرایی تحصیلی	۰/۰۵۸	۰/۰۸۴

نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنوف در جدول ۱ نشان می دهد که سطح معناداری برای متغیرهای این تحقیق بیشتر از ۰/۵ است، بنابراین آماره کولموگروف- اسمیرنوف در خصوص متغیرها در سطح ۰/۵ خطا معنی دار نبوده و بر این اساس توزیع متغیرها نرمال می باشد.

جدول ۲ ماتریس همبستگی بین هدف گرایی تحصیلی و نگرش تحصیلی با مسیر شغلی

متغیرها	هدف گرایی تحصیلی	نگرش تحصیلی	مسیر شغلی
هدف گرایی تحصیلی	۱		
نگرش تحصیلی	۰/۴۴**	۱	
مسیر شغلی	۰/۲۷۸**	۰/۲۳۴**	۱

( $P < ۰/۰۰۱$ ) \*\*

نتایج ضریب همبستگی پیرسون بیانگر رابطه ی مثبت و معناداری بین هدف گرایی تحصیلی با مسیر شغلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش می باشد به این معنا که هر چقدر هدف گرایی تحصیلی دانش آموزان بالاتر باشد ، انطباق شغل با مهارت ها، علائق و ارزش های آن ها بیشتر می شود. این رابطه در سطح ( $P < ۰/۰۰۰۱$ ) معنادار می باشد. هم چنین نتایج ضریب همبستگی پیرسون مندرج نشان داد که بین هدف گرایی تحصیلی با نگرش تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش نیز رابطه مثبت و معناداری وجود دارد به این معنا که هر چقدر هدف گرایی تحصیلی دانش آموزان بالاتر باشد، نگرش آنان نیز به تحصیل مثبت تر می شود. نتایج ضریب همبستگی پیرسون بیانگر رابطه ی مثبت و معناداری بین نگرش تحصیلی با مسیر شغلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش می باشد به این معنا که هر چقدر نگرش دانش آموزان به تحصیل مثبت تر باشد، انطباق شغل با مهارت ها، علائق و ارزش های آن ها بیشتر می شود. این رابطه در سطح ( $P < ۰/۰۰۰۱$ ) معنادار می باشد. بیشترین شدت همبستگی بین هدف گرایی تحصیلی با نگرش تحصیلی ( $R = ۰/۴۴$ ) و کمترین شدت همبستگی بین هدف گرایی تحصیلی با مسیر شغلی ( $R = ۰/۲۷۸$ ) می باشد.

#### بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر به دنبال بررسی رابطه هدف گرایی تحصیلی و نگرش تحصیلی با مسیر شغلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش بود. نتایج حاصل از یافته ها نشان داد که رابطه ی مثبت و معناداری بین هدف گرایی تحصیلی با مسیر شغلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش وجود دارد، به این معنا که هر چقدر هدف گرایی تحصیلی دانش آموزان به تحصیل مثبت تر باشد، انطباق شغل با مهارت ها، علائق و ارزش های آن ها بیشتر می شود. بین نگرش تحصیلی تحصیلی با مسیر شغلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش وجود دارد، به این معنا که هر چقدر نگرش تحصیلی تحصیلی دانش آموزان به تحصیل مثبت تر باشد، انطباق شغل با مهارت ها، علائق و ارزش های آن ها بیشتر می شود. بیشترین شدت همبستگی بین هدف گرایی تحصیلی با نگرش تحصیلی ( $R = ۰/۴۴$ ) و کمترین شدت همبستگی بین هدف گرایی تحصیلی با مسیر شغلی ( $R = ۰/۲۷۸$ ) می باشد. مشابه با این یافته ها در تحقیقات علیرزاده (۱۳۹۷)، دوستانی (۱۳۹۶)، علویانی (۱۳۹۶) (۱۳۹۶) جهانگردی (۱۳۹۶)، دوستانی (۱۳۹۶)، هولشلاگ (۲۰۲۰)، اسپیرس (۲۰۲۰)، یو (۲۰۱۹)، نیلیکائین (۲۰۱۸)، اسچک (۲۰۱۷) و جوی (۲۰۱۲) به دست آمده است. هدف گرایی تحصیلی روشی است که فرد بر اساس آن درباره شایستگی خود قضاوت می کند. همچنین هدف گرایی تحصیلی بر اساس دو بعد از یکدیگر متمایز می شوند، یکی بر این اساس که شایستگی چگونه تعریف می شود و دیگری بر این اساس که شایستگی چگونه ارزش داده می شود. شاید بزرگترین اشتباهی که

دانش آموزان برای تعیین هدف درسی و تحصیلی انجام می دهند این باشد که فکر کنند اینکه می دانند چه می خواهند کافی است. زمانی که هدف گذاری تحصیلی نوشته نشده داشته باشید معز آن را بی ارزش حساب می کنید و انگیزه‌ای برای رسیدن به هدف ایجاد نمی کند، در صورتی که وقتی هدف گذاری تحصیلی را بنویسید معز اینطور تحلیل می کند که این هدف بخش مهمی برای تعیین هویت شما است و تمام تلاشش را برای رسیدن به آن بکار می گیرد. از طرفی نگرش تحصیلی ارتباط خاصی با مسیر شغلی دانش آموزان دارد. نگرش عبارت است از ترکیبی از باورها و هیجان‌هایی که شخص را پیشاپیش آماده می کند تا به دیگران، اشیا و گروه‌های مختلف به شیوه مثبت یا منفی نگاه کند. نگرش‌ها ارزیابی از اشیا را خلاصه می کنند و در نتیجه پیش بینی یا هدایت اعمال یا رفتارهای آینده را بر عهده می گیرند. نگرش نشان دهنده اثر شناختی و عاطفی به جای گذاشته شده تجربه شخص از شی یا موضوع اجتماعی مورد پنهانی است، و یک تمایل به پاسخ در برابر آن شی است. در این معنی یک مکانیسم پنهانی است، که رفتار را هدایت می کند. نگرش دانش آموزان نسبت به آموزشگاه (مدرسه) و دروس مختلف وهم چنین سایر عوامل دست اندرکار آموزشی در تعیین میزان علاقه و رغبت آنها برای توجه به آموزش هایی که در مدرسه داده می شود، اهمیت دادن به موضوعات مختلف درسی و تلاش و پشتکار در انجام دادن تکالیف یادگیری تأثیر به سزایی دارد. در حقیقت نگرش دانش آموز نسبت به یک درس بخشی از واریانس پیشرفت تحصیلی وی را در همان درس تشکیل می دهد. هدف گزایی تحصیلی شیوه ناخودآگاه برخورد فرد با یک تکلیف یادگیری شناخته شده است و آن را می توان برای فهم و پیش بینی اینکه چگونه افراد به موفقیت های پیشرفت واقعی و عینی پاسخ می دهند به کار برد. هدف گذاری درسی و تحصیلی یکی از نخستین و مهمترین مراحل برای رسیدن به موفقیت تحصیلی و بهبود عملکرد دانش آموزان است. اما زمانی که از هدف گذاری نام برده می شود، بسیاری از دانش آموزان نمی دانند که چکار باید انجام دهند. از سویی مسیر شغلی به عنوان یکی از ویژگی های مهم، نقش حیاتی در زندگی تحصیلی دانش آموزان دارد. در واقع برنامه ریزی مسیر شغلی فرایندی است که طی آن شخص علائق، ارزش ها، شخصیت و قابلیت های خود را تجزیه و تحلیل کرده و تلاش می کند مشخصه های شخصی خود را با گزینه های مسیر شغلی در دسترس، منطبق سازد. این سازگاری با واقعیت زندگی برای بقا و ادامه زندگی بود و انسان‌ها آموختند که با همکاری و تعاون و همفکری می‌توانند بهتر با محیط اطراف کنار آمده و به شادی و خوشبختی که امری ذهنی و احساسی است دست پیدا کنند. با گذشت قرن‌ها انسان‌ها برای سازگاری بیشتر با محیط زندگی و پذیرش واقعیت‌ها از علوم تجربی و روانشناسی کمک گرفتند. برای سازگاری با محیط زندگی عوامل گوناگونی نقش دارند. مسأله مهم این است که چگونه می‌توانیم با واقعیت‌ها کنار بیاییم و چه کسانی می‌توانند در پذیرش این واقعیت‌ها و سازگاری با محیط به ما کمک کنند. از این در بحث پیشنهادهای پژوهش می بایست بیان نمود که دوره ها و کارگاههای آموزشی منظم و مدون در بین دانش آموزان به جهت کمک به هدف گزایی تحصیلی و نگرش تحصیلی آنان برگزار گردد. همچنین با استفاده از پروتکل های آموزشی مناسب و مدون در زمینه هدف گزایی تحصیلی و نگرش تحصیلی به ارتقاء مسیر شغلی دانش آموزان کمک بیشتری صورت گیرد.

#### References

- Agha Mohammadian, Hamid Reza, Hosseini, Seyed Mehran. (2018). Psychology of Puberty and Adolescence, Mashhad, Ferdowsi University Publications. [in Persian].
- Alizadeh, Gholamreza., Alizadeh, Nastern., (2017). Prediction of academic performance and attitude based on goal orientation in first high school female students of district 3 of Shiraz, National conference of learning disorders and psychological issues of students. [in Persian].
- Amouzgar, Mohammad Hasan. (2012). Islamic ethics and education, Tehran: Parents' Association and Teachers' Publishing. [in Persian].
- Ashrafi, Sakineh., Najafi Hazarjari, Habibullah., (2017), the effectiveness of entrepreneurship education on the career path of students, Journal of Educational Sciences of Shahid Chamran University, Ahvaz, 6th volume, volume 25, pp. 91-108.[in Persian].
- Chuang, N. K., Lee, P. C., & Kwok, L. (2020). Assisting students with career decision-making difficulties: Can career decision-making self-efficacy and career decision-making profile help?. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 26, 100235.
- Choi, K., & Kim, D. Y. (2013). A cross cultural study of antecedents on career preparation behavior: Learning motivation, academic achievement, and career decision self-efficacy. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 13, 19-32.
- Chuang, N. K., Lee, P. C., & Kwok, L. (2020). Assisting students with career decision-making difficulties: Can career decision-making self-efficacy and career decision-making profile help?. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 26, 100235.
- Dehghani Najhwani, Ali., Zarepour, Maryam., (2016), the relationship between goal orientation and academic achievement in dental students of Shiraz, Iranian Journal of Education in Medical Sciences, No. 16, pp. 218-210. [in Persian].
- Dostani, Parisa, Sadeghi, Ahmed. (2016). Prediction of stress and career attitude of students based on career goal feedback, academic performance and gender, the third international conference of new horizons in educational sciences, psychology and social harms. [in Persian].
- Gharmani, Jafar. (2015). Investigating the relationship between identity styles and religious attitudes with mental health in secondary school female students, World Conference on Psychology and Educational Sciences, Law and Social Sciences at the beginning of the third millennium, Shiraz. [in Persian].
- Hosseini, Simin., Baghban, Iran., Samiei, Fatemeh, Abedi, Mohammadreza., (2017), career counseling theories, Isfahan: Academic Jihad Publications. [in Persian].
- Holtzschlag, C., Masuda, A. D., Reiche, B. S., & Morales, C. (2020). Why do millennials stay in their jobs? The roles of protean career orientation, goal progress and organizational career management. Journal of Vocational Behavior, 118, 103366.
- Madd, M. (2010). Student – choice a motivational strategy to increase Achievement among middle school. Doctoral dissertation NOVA Saucade university.
- Pyne, J., Rozek, C. S., & Borman, G. D. (2018). Assessing malleable social-psychological academic attitudes in early adolescence. Journal of school psychology, 71, 57-71.

- Schenke, K., Ruzek, E., Lam, A. C., Karabenick, S. A., Eccles, J. S. (2017). "Heterogeneity of student perceptions of the classroom climate: a latent profile approach". *Learning Environments Research*, 20(3), 289-306.
- Schippers, M. C., Morisano, D., Locke, E. A., Scheepers, A. W., Latham, G. P., & de Jong, E. M. (2020). Writing about personal goals and plans regardless of goal type boosts academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101823.
- Soltani, Asghar., (2016), validation of attitude scale towards science among high school students in Isfahan city. The results showed that between the sexes, *Journal of Research in Curriculum Planning*, No. 49, pp. 81-96. [in Persian].
- Shafiabadi, Abdullah., (2016), career and professional guidance and counseling and career choice theories, Tehran: Rushd. [in Persian].
- Salvati, Ali., Shahriaryan Mohammadi, Fariba., (2016), surveying the attitude of secondary school students towards their field and academic path in the city of Nayin, the third national conference of modern researches in the field of humanities and social studies of Iran. [in Persian].
- Tiilikainen, M., Toom, A., Lepola, J., & Husu, J. (2019). Reconstructing choice, reason and disposition in teachers' practical theories of teaching (PTs). *Teaching and Teacher Education*, 79, 124-136.
- Veas, A., Castejón, J. L., Miñano, P., & Gilar, R. (2018). Early adolescents' attitudes and academic achievement: The mediating role of academic self-concept. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.).
- Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*, 69, 33-44.

## Investigating the relationship between academic goal orientation and academic attitude with career path Students of the second year of high school in Abpakhsh city

Razeih Negahaban<sup>1</sup>, Seyyed Mohsen Mohammadi<sup>2\*</sup>

Type of article: Research Date Received: 2022-10-1 Date Accepted: 2022-12-08

### Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the relationship between academic goal orientation and academic attitude with the career path of second year high school students in Abpakhsh city. The type of this research was applied in terms of purpose and descriptive-correlation in terms of data collection. The statistical population of the present study was made up of 471 second year high school students in Abpakhsh city. The sample size of this research included 212 people, which was obtained through cluster sampling. In order to collect information, Boffard et al.'s (1998) educational goal orientation questionnaires, Akbari's academic attitude (2003) and Bourne's career path (2000) questionnaires were used. The results of the findings showed that there is a positive and significant relationship between academic goal orientation and the career path of the second year high school students of Abpakhsh city, in the sense that the more positive the academic goal orientation of the students is towards education, the job compatibility with Their skills, interests and values increase. There is a difference between the academic attitude and the career path of the second year high school students of Abpakhsh city, in the sense that the more positive the students' academic attitude towards education is, the greater the job compatibility with their skills, interests and values. The highest intensity of correlation is between academic goal orientation and academic attitude ( $R=0.44$ ) and the lowest intensity of correlation is between academic goal orientation and career path ( $R=0.278$ ). The general conclusion of the research showed that by strengthening academic goal orientation among students, it can be greatly helped to improve their academic attitude with their career paths in schools.

**Keywords:** academic goal orientation, academic attitude, career path.

1.MA of Department of Curriculum planning, Boushehr Branch, Islamic Azad University, Boushehr, Iran  
2.Ph.D. Department of Psychology, Farhangian University, Bushehr, Iran Sayedmohsen447@gmail.com

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۴۰۱، صفحه ۳۷ تا ۵۷

### آزمون مدل مفهومی نقش میانجی گر یادگیری خودتنظیمی و اهداف پیشرفت در رابطه بین باورهای معرفت شناسی و فرسودگی تحصیلی

فرزاد پورغلامی<sup>۱</sup>

نوع مقاله: پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۱۹

#### چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی نقش میانجیگر یادگیری خودتنظیمی و اهداف پیشرفت در رابطه بین باورهای معرفت شناسی و فرسودگی تحصیلی بر روی نمونه ای ۳۸۴ نفره از دانشجویان بالاتر از ترم ۴ دانشگاه پیام نور شیراز انجام گرفت. اعضای نمونه با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی انتخاب شدند و پس از جمع آوری داده ها، ارزیابی الگوی پیشنهادی با روش تحلیل مسیر و استفاده از برنامه AMOS، انجام گرفت و یافته های حاصل از تحلیل الگویابی معادلات ساختاری برازش خوب الگوی نظری اولیه را با داده ها مورد تأیید قرار داد، و پس از اصلاح مدل مفهومی، برازندگی بسیار خوب الگوی نهایی با داده ها حاصل گردید. نتایج حاصل از تحقیق حاضر نشان داد که باورهای معرفت شناختی دانشجویان، در شکل گیری نگرش آنها نسبت به فلسفه آموزش و تحصیل نقش تعیین کننده ای دارد و این نگرش ها و باورها به واسطه یادگیری خودتنظیمی، منجر به جهت گیری انگیزشی دانشجویان از طریق انتخاب اهداف پیشرفت می شود. جهت گیری که می تواند از یک طرف، پیشرفت و موفقیت یا از طرف دیگر، استرس و فرسودگی تحصیلی را در بلند مدت برای دانشجویان به ارمغان داشته باشد. در نتیجه، آگاهی دانشجو از فرایندهای شناختی خود، هم در انتخاب اهداف پیشرفت و هم در انتخاب مسیر صحیح یادگیری (خودتنظیمی شناختی) نقش تعیین کننده ای دارد.

واژه های کلیدی: یادگیری خودتنظیمی، اهداف پیشرفت، باورهای معرفت شناسی، فرسودگی تحصیلی.

#### مقدمه

در دهه های اخیر، اشتیاق به ادامه تحصیل در سطوح دانشگاهی و تحصیلات تکمیلی، موج انبوهی از جامعه را برای رقابت در ورود به دانشگاه های کشور برانگیخته است و از جمله مقصد های مورد استقبال این سیل عظیم جمعیت، دانشگاه پیام نور می باشد که با طیف متنوعی از رشته های علمی در دوره های مختلف تحصیلی، پذیرای دانشجویان است. با این همه، علی رغم تلاش های مستمر مسئولین این دانشگاه در ارتقاء سطح کیفی و کمی دوره های آموزشی، هر ساله شاهد روند روزافزون ناآرامی ها، معضلات و عارضه های ناخوشایند تحصیلی دانشجویان در دوران تحصیل هستیم که یکی از مهمترین این عارضه ها، فرسودگی تحصیلی<sup>۱</sup> می باشد. فرسودگی تحصیلی، یک نوع از فرسودگی است که در فراگیران مشاهده می شود و کارکرد تحصیلی آن ها را تحت تاثیر قرار می دهد. بر اساس تحقیقات و پژوهش های انجام شده می توان گفت که فرسودگی تحصیلی در موقعیت های آموزشی یا ویژگی هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و تگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی، مشخص می شود (سالمل- ارو و ناتان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). بنابراین، خستگی تحصیلی، بی علاقهی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی از نشانه های رایج سندروم فرسودگی تحصیلی به شمار میروند که در حد زیاد، می توانند عملکرد تحصیلی و سلامت فردی دانشجویان را مختل کنند. فرسودگی نمایانگر ناپایداری است (ماسلاخ<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۱). نمونه ای از این ناپایداری را می توان در جریان خود تنظیمی دانشجویان مشاهده کرد. خود تنظیمی که به صورت یک پدیده قابل یادگیری بر فرایندهای شناختی و انگیزشی دانشجویان تأثیر می گذارد. یادگیری خود تنظیمی<sup>۴</sup>، نوعی از یادگیری است که در آن دانشجو تلاش های خود را برای فراگیری دانش و مهارت بدون تکیه بر استاد و دیگران، شخصاً شروع کرده و جهت می بخشد (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۱). بر این اساس می توان گفت که یادگیری خودتنظیمی، شامل کلیه فرایندهای شناختی و انگیزشی است که طی آن فرد برای فعالیت های یادگیری اش هدف گزینی و برنامه ریزی می کند و متناسب با شرایط راهبردهای مدیریتی، نظارتی و ارزشیابی لازم را اعمال می کند و در صورت لزوم از منابع دیگر مثل افراد یا امکانات بهره می گیرد تا برنامه هایش را به خوبی پیش ببرد. محور این نگاه به یادگیری خود دانشجو است و لذا بر دانشجو محوری تأکید می کند (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۱). به عبارت دیگر، این اصطلاح بر خودمختاری و مسئولیت پذیری دانشجویان برای پیشبرد یادگیری خودشان تأکید می کند (نیکدل، ۱۳۸۵). خودتنظیمی شامل یک رهبری شناختی است که مستلزم شناخت و آگاهی فرد از یادگیری می باشد. اکتساب این مهارت لزوماً با رشد طبیعی مرتبط نیست و همانند دیگر توانایی ها یا ظرفیت ها، باید بطور آشکار آموخته شود. از این رو، انتخاب اهداف پیشرفت<sup>۵</sup>، نشانه یادگیری خودتنظیمی دانشجویان می باشد. اهداف پیشرفت، بیانگر الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد است و مقاصد رفتاری وی را تعیین می کنند و سبب می گردد تا نسبت به برخی موقعیتها گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیتها به گونه ای خاص عمل نماید (ذاکری، ۱۳۸۸). محققان یک چهارچوب سه وجهی از اهداف پیشرفت را ارائه داده اند که عبارتند از: اهداف نبحری<sup>۶</sup>، اهداف عملکرد-گرایش<sup>۷</sup> و اهداف عملکرد - برهیزی. افرادی که اهداف

1- educational burnout  
2- Salmela-error and Nitann  
3- Maslach  
4- self-regulation learning  
5- achievement goals  
6- learning goal  
7- performance goals-approaching

عملکرد- گرایش را انتخاب می‌کنند بر به نمایش گذاشتن مهارت های خود در مقایسه با دیگران تأکید دارند. از طرفی، توجه فراگیرانی که اهداف اجتناب- عملکرد را انتخاب می‌نمایند بر اجتناب از شکست معطوف است. سرانجام، فراگیرانی که اهداف تجری را انتخاب می‌نمایند بر توسعه مهارت ها و یادگیری های خود و تبحر یافتن تأکید می‌کنند. با این وصف، به نظر می‌رسد که برگزیدن اهداف عملکرد گرا و عملکرد گریز، استرس و فشار روانی منفی را برای کسب پیروزی یا اجتناب از شکست در دانشجو بر می‌انگیزد که پیامد بلند مدت آن، می‌تواند به فرسودگی تحصیلی منجر شود. ولی، دانشجویانی که دارای اهداف تجری هستند، برای کسب مهارت و تبحر به کسب دانش می‌پردازند و این مزیت منجر به مقاوم شدن آنها در برابر استرس و هیجانات منفی و گذرا می‌گردد. تحقیقات در این زمینه نشان داده است که گزینش اهداف پیشرفت، تحت تأثیر چگونگی نظریه ها و باورهای دانشجویان درباره ی دانستن قرار دارد که تحت عنوان باورهای معرفت شناسی از آن یاد می‌شود. باورهای معرفت شناسی<sup>۱</sup>، نظریه های ذهنی هستند در مورد ساختار و محدوده های دانش و درباره ماهیت کسب دانش؛ بنابراین، باورهای معرفت شناسی و معرفت شناسی شخصی، بر ماهیت دانش انسان و چگونگی آن تمرکز دارد (لوسانی و همکاران، ۱۳۸۸). محققان نشان دادند که دانشجویان ابتدا این گونه باور دارند که دانش شامل واقعیت های ساده و بدون تغییر است که توسط اشخاص صاحب نظر و منابع موقی از نسلی به نسل دیگر انتقال می‌یابد و به تدریج همراه با ارتقای سطح علمی و تحصیلی خود، به سوی این برداشت و تصور پیش می‌روند که دانش در برگزیده مفاهیم پیچیده و غیر قطعی بر پایه استدلال و تعقل است (لوسانی و همکاران، ۱۳۸۸). شوهر<sup>۲</sup>، این تغییر باورها را ناشی از تعلیم و تربیت و سن (بلوغ) فرض کرد. در حالی که یک خط مهم پژوهش در مورد معرفت شناسی شخصی، تلاش برای شناسایی مراحل تحولی در تفکر معرفت شناسی است: شوهر بیشتر بر این موضوع متمرکز شد که چگونه باورهای معرفت شناسی دانشجویان با شناخت و عملکرد تحصیلی آنها ارتباط می‌یابد. طبق نظر شوهر، معرفت شناسی شخصی را می‌توان به عنوان نظامی از باورهای کم و بیش مستقل توصیف کرد که به عنوان باورهای مربوط به سادگی، قطعیت و منبع دانش و همچنین باورها در مورد کنترل و سرعت کسب دانش مفهوم سازی می‌شوند (سازماندهی<sup>۳</sup> دانش، ثبات<sup>۴</sup> دانش، منبع دانش<sup>۵</sup>، کنترل یادگیری<sup>۶</sup> و سرعت یادگیری<sup>۷</sup>). این پنج بعد به عنوان نقاط منفرد در دو سر پیوستاری طرح ریزی شده اند که در یک سر آن باورهای خام و ساده لوحانه و در انتهای دیگر باورهای پیشرفته و عالمانه قرار می‌گیرد (رستگار<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). باتوجه به مطالب فوق، این ایده مطرح گردید که باورهای معرفت شناسی هر دانشجو، می‌تواند بر یادگیری خودتنظیمی او تأثیر گذار باشد و خودتنظیمی نیز نحوه انتخاب اهداف پیشرفت او اثر می‌گذارد. به این ترتیب که اگر دانشجو، به دلیل داشتن باورهای ساده و با ثبات نسبت به دانش، در یادگیری خود تنظیمی ضعیف هستند و اهداف پیشرفتی در جهت گرایش یا اجتناب از عملکرد انتخاب کنند، افزایش احتمال ابتلا به فرسودگی تحصیلی مورد انتظار خواهد بود؛ اما، اگر دانشجو، با توجه به درک پیچیدگی و تغییر پذیر بودن دانش، به خوبی خودتنظیمی را یاد گرفته باشد و اهداف تجری را برگزیند، به احتمال کمتری دچار عارضه فرسودگی تحصیلی خواهد شد. به این ترتیب، مدل مفهومی تحقیق حاضر شکل گرفت. در شکل شماره ۱، مدل مفهومی تحقیق حاضر ارائه شده است.

- 
- 1-epistemological beliefs
  - 2- Schommer
  - 3-simple knowledge
  - 4-fixed ability
  - 5-certain knowledge
  - 6-controlling learning
  - 7- quick learning
  - 8- Rastegar

### پیشینه تحقیق

#### مبانی نظری

اساس بحث های مربوط به فرسودگی به سال ۱۹۷۵ بر می گردد. زمانی که نخستین بار، یک روان پزشک واژه فرسودگی را ابداع و تعریف کرد (مشرعی، ۱۳۹۲). در ابتدا اکثر تحقیقاتی که در زمینه فرسودگی انجام می شد ماهیتا از نوع تحقیق کیفی بودند. به عبارت دیگر محققان مفاهیم بالینی و اجتماعی این پدیده را مشخص نمودند. از دهه ۱۹۸۰ کار روی فرسودگی بیشتر به سمت تحقیقات تجربی نظام مند شامل به کار بردن پرسشنامه، روش زمینه یابی و مطالعه روی جمعیت های مختلف و بزرگتر جهت یافت (ماسلاخ و همکاران، ۲۰۰۱). در سال های اخیر نیز پیامدهای جسمانی، روانی و عاطفی و اقتصادی ناشی از فرسودگی همچنان توجه متخصصان و محققان مربوطه را به خود جلب کرده است. مفهوم فرسودگی در ابتدا برای محل کار و کارکنان مورد استفاده قرار گرفت، اما این مفهوم به مدارس و دانش آموزان کشیده شده است که از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی نامبرده می شود (سالملا- ارو و پارکر، ۲۰۱۱؛ سالملا- آروساوالاینن و هولوپاینن<sup>۱</sup> ۲۰۰۵). به عبارت دیگر، موقعیت های آموزشی به عنوان محل کار فراگیران محسوب می شود و دیدگاه روانشناسان، فعالیت های آموزشی و درسی آنها را می توان به عنوان یک کار در نظر گرفت. دانشجویان در کلاس حضور پیدا می کنند و مجموعه تکالیفی را برای موفقیت در امتحانات و کسب نمره قبولی انجام می دهند. فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان، اشاره به احساس خستگی به خاطر تقاضا ها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی(بی علاگی)، و احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانشجو(کارآمدی پایین) دارد (یانگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). از قدیمی ترین پیشایندهای شناخته شده فرسودگی تحصیلی می توان به باورهای معرفت شناختی اشاره کرد. به نحوی که کوسال<sup>۳</sup> (۲۰۱۱)، نشان داد که نگرینستن به دانش به عنوان یک حقیقت محض منجر به اضطراب امتحان دانش آموزان خواهد شد. افلاطون و ارسطو<sup>۴</sup> به چالش با سوالات معرفتی برخاستند و براساسی نظر آنها درباره ماهیت دانش و چگونگی کسب آن، معرفت شناسی شکل گرفت. با وقوع انقلاب صنعتی دوره جدیدی در معرفت شناسی آغاز شد که در تاریخ فلسفه آن را عصر روشنگری می نامند. در این دوره فلسفه علم، رواج یافت. سیس، کانت<sup>۵</sup> راه اثبات گرای را به معرفت شناسی باز کرد (سیف، ۱۳۷۶). اندیشمندان، رویکرد اثبات گرای را به مدرنیسم نسبت می دهند و ریشه مدرنیسم را در عصر روشنگری می جویند. روشنگری نیز پیشرفت دانش را در گسترش مشاهده علمی می یندازد. بنابراین، عصر روشنگری نیز معتقد به مطلق بودن دانش و مرجع اقتدار در کسب و توجیه دانستن بود. با ظهور نظریه نسبیت انشتین<sup>۶</sup>، برخورد اندیشه ها سرعت گرفت و پست مدرنیسم<sup>۷</sup> به وجود آمد. از ویژگی های عمده این عصر می توان به شک گرایی و تردید نسبت به فرا روایت ها، تأیید تکثر و تفاوتها (کثرت گرایی) و توجه به زبان<sup>۸</sup> اشاره داشت. پست مدرنیسم در زمینه معرفت شناسی موضعی کاملاً ضد بنیادگرایی اتخاذ می کند؛ حتی کاملاً نسبی و شک گرا می شود. فلاسفه پست مدرن پایان معرفت شناسی سنتی را اعلام کرده و تلاش می کنند دنیای بعد از فلسفه را توصیف کنند تا ظهور

1-Salmila-Arrow& Parker  
2-Savvalaynn&Hvlvpaynn  
3- Yang  
4- Kosal  
5- Plato and Aristo  
6- Kant  
7- Einstein  
8-post modernism  
9-language

دنیای پست مدرن آشکار گردد (مصیبي، ۱۳۷۹). در تاریخچه علم روانشناسی، شومر در سال ۱۹۹۴ مفهوم باورهای معرفت شناختی را اصلاح کرد تا بتواند پیچیدگی های باور ها را توضیح دهد. شومر، معتقد است که نظام باورها از پنج بعد کم و بیش مستقل تشکیل یافته اند. این پنج بعد به عنوان نقاط منفرد در دو سر پیوستاری طرح ریزی شده اند که در یک سر آن باورهای خام و ساده لوحانه و در انتهای دیگر باورهای پیشرفته و عالمانه قرار می گیرد. افرادی که صاحب باورهای ساده لوحانه هستند اعتقاد دارند به اینکه دانش ساده و قطعی است و از مرجع اقتدار کسب می شود. به علاوه فرد کنترلی بر یادگیری نداشته و تنها افراد باهوش قادر به یادگیری هستند. از سوی دیگر افراد دارای باورهای پیشرفته و عالمانه معتقدند دانش دارای ساختاری پیچیده و اطلاعات آن از ثبات کمتری برخوردار است. فرد خود سازنده معنا و مفهوم بوده و بر یادگیری خود کنترل دارد. به هر حال، شومر بیان کرد که این مجموعه باور ها را نمی توان جامع و مانع دانست. به اعتقاد شومر باورهای معرفتی در طول زمان تغییر می کنند. او این تغییر باورها را ناشی از تعلیم و تربیت و سن (لویج) فرض کرد (شومر- ایکینز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). در واقع، این باورهای دانشجویان به ماهیت و چگونگی علم است که زیر بنای راهبردهای خود تنظیمی آنها را می سازد. به عبارت دیگر، خود تنظیمی در یادگیری از مقوله هایی است که به نقش باورهای شناختی و فراشناختی فرد در فرایند یادگیری توجه دارد. کدیور و همکاران (۱۳۸۶) اظهار داشتند که یادگیرندگان خود تنظیم، تکلیف های خود را طراحی و بررسی می کنند و از فرایند های تفکر خود، آگاهی دارند و از راهبردهای شناختی برای کسب اهدافشان بهره می جویند. آژودو<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۲)، در پژوهش خود پیشنهاد کردند که باورهای معرفت شناختی، یک ویژگی یادگیرنده فعال و تاثیر گذار بر مولفه های یادگیری خودتنظیمی می باشد (برومی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). خصوصاً، با توجه به نتایج مطالعات کندو<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۴)، کاتا<sup>۵</sup> (۲۰۱۲)، لوانوفسکی<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۱۲) و بورکت<sup>۷</sup> و آژودو (۲۰۱۲)، رابطه بین باورهای معرفت شناختی و یادگیری خود تنظیمی در شرایط مواجهه با حل تعارضات در دانش، اهمیت می یابد. این قبیل تعارضات به دلیل ناهماهنگی بین انسان و منبع بیرونی دانش، بین منابع مختلف دانش، یا درون منابع دانش بوجود می آید. به عقیده گرین<sup>۸</sup> و آژودو (۲۰۰۹)، این تعارضات، باورهای معرفت شناختی را فعال کرده که به نوبه خود بر فرایندهای یادگیری خودتنظیمی اثر می گذارد. به عبارت دیگر، باورهای معرفت شناختی به صورت مجموعه ای از دوزن دادها برای استانداردهای یادگیری عمل می کند که هنگامی که این استانداردها محقق نشوند، حالت پیامد به خود می گیرند. پاولسن و فلذمن<sup>۹</sup> (۲۰۰۵)، در تحقیق خود نشان دادند که محصلین باورمند به سادگی دانش به احتمال اندکی بر فعالیت های یادگیری خود، کنترل درونی دارند. داهل<sup>۱۰</sup> و همکاران، (۲۰۰۵)، در تحقیقات خود نشان دادند که باورهای معرفت شناختی، یک متغیر پیشبینی ارزشمند برای جنبه های مختلف یادگیری خودتنظیمی می باشد. طبق اظهارات کیزیلگانز<sup>۱۱</sup> و همکاران (۲۰۰۹)، بین باورهای معرفت شناختی و خودتنظیمی با توجه به جو یادگیری دانش آموزان، رابطه معنی داری وجود دارد. محققین اظهار داشتند که باورهای معرفت شناختی نقش

1 - Schommer-Aikins  
 2- Azevedo  
 3 - Bromme  
 4- Kendeou  
 5 - Kata  
 6- Lewandowsky  
 7- Burkett  
 8 - Green  
 9 - Paulsen and Feldman  
 10 - Dahl  
 11 - Kizilgunes

فعال در تعیین یادگیری خودتنظیمی محصلین دارد. این سازه ابتدا در سال ۱۹۶۷ توسط بندورا<sup>۱</sup> مطرح گردید و اصطلاح یادگیری خودتنظیمی از ۱۹۸۰ رایج شد (کدیور، ۱۳۸۶). این اصطلاح بر خودمختاری و مسئولیت پذیری دانشجویان برای پیشبرد یادگیری خودشان تأکید می کند (پاریس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). اکتساب این مهارت لزوماً با رشد طبیعی مرتبط نیست و همانند دیگر توانایی ها یا ظرفیت ها، باید بطور آشکار آموخته شود. یادگیرندگان مستقل نیاز به توجه کمتری از طرف معلمشان دارند. آنها می دانند چگونه راهبردهای یادگیری را به کار گیرند، آنها از توانایی هایشان در حیطه های خاص، ادراکاتی دارند و خود را متعهد و ملزم به رسیدن به اهداف تحصیلی شان می دانند. این دانشجویان اراده دارند و به همین دلیل می توان آنها را یادگیرندگان خود تنظیم نامید (کارشکی ومحسنی، ۱۳۹۱). یکی از مسائل مهم در بررسی یادگیری خودتنظیمی، اختلاف نظر در نوع مولفه های تشکیل دهنده آن است. بعضی از نظریه ها، به تفکیک و طبقه بندی راهبردهای خاص یادگیری به عنوان مولفه های تأکید می کنند، برای بعضی نیز، مولفه های انگیزشی و خودتعیین گراانه خود تنظیمی مهم است و برای برخی دیگر از نظریه های جدیدتر، یکپارچه کردن مولفه های شناختی، انگیزش، عاطفی و محیطی و یا فرایندهای چرخه ای خودتنظیمی مهم می باشد. راهبردهای شناختی، در خدمت ایجاد و افزایش دانش و فرایند های شناختی هستند، بخش دیگر و مهمتر خود تنظیمی، فرانشناخت است. فرانشناخت بیش از بقیه راهبردها ماهیت خود تنظیمی گری دارد. فرانشناخت یعنی شناخت، یا اندیشیدن درباره نحوه یادگیری یا شناختن خود. مولفه دیگر الگوی خودتنظیمی، راهبردهایی است که دانشجویان به کار می گیرند تا محیطشان را کنترل و مدیریت کنند. در این راستا، انتخاب نوع اهداف پیشرفت می تواند نمود عینی از یادگیری خودتنظیمی و باورهای معرفت شناختی دانشجو باشد. فریان جهرمی<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۰) و رستگار و همکاران (۲۰۱۰)، پژوهش هایی در زمینه رابطه بین باورهای معرفت شناختی و اهداف پیشرفت صورت دادند که همگی آنها نتایج تقریباً یکسانی را گزارش کرده اند به این صورت که باورهای افراد درباره ماهیت دانش و یادگیری می تواند به عنوان متغیر پیش بین عمل نموده و جهت گیری هدفی آنها را پیش بینی نماید. نظریه ای هدف پیشرفت با تأکید بر نقش اهداف در زمینه ی انگیزش پیشرفت از برجستگی خاصی برخوردار است. هدف در روان شناسی انگیزش، به عنوان بازتابی شناختی انگیزش در نظر گرفته می شود و هدف پیشرفت را فرایندی که توسط آن فعالیت های هدف محور برانگیخته و حفظ می گردند تعریف می کنند (پیترس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). اهداف پیشرفت بیانگر الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد است که مقاصد رفتاری وی را تعیین می کنند (آکاری، ۱۳۸۸). نظریه هدف پیشرفت فرض می کند مقاصدی که دانشجویان برای درگیر شدن در یک تکلیف تحصیلی خاص دارند (یعنی اهداف پیشرفشان) پیشایند مهمی برای فرایند ها و پیامد های مربوط به پیشرفت آنهاست. سه نوع هدف پیشرفت که بطور معمول مورد بررسی قرار گرفته عبارت است از: اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد و اهداف اجتناب- عملکرد. دانشجویانی که هدف تبحری را اتخاذ می کنند، بر رشد و گسترش قابلیت و شایستگی یک تکلیف تحصیلی تکیه می کنند. در مقابل، افرادی که یک هدف عملکردی را انتخاب می کنند به نشان دادن شایستگی نسبت به دیگران می پردازند. به بیان دقیق تر، دانشجویانی که هدف رویکرد- عملکرد بالایی دارند به نشان دادن اینکه توانمندتر از همسالانشان هستند علاقمند و متعایل می شوند، در صورتی که دانشجویانی که هدف اجتناب- عملکرد بالایی

1 - Bandora  
2 - Paris  
3- Ghorban-Jahromi  
4- Penrich

دارند در صدد اجتناب کردن از قضاوت های اجتماعی هستند که بیان می دارد آنها توانمندی کمتری نسبت به همسالان خود دارند.

#### مبانی پژوهشی

مطالعه وکیلی و همکاران، (۱۳۸۸) گزارش کرده اند که استفاده از راهبردهای یادگیری و داشتن اهداف تجری از سوی دانش آموزان، منجر به کاهش اضطراب امتحان آنها می شود. بنا بر اظهارات زارع و رستگار (۱۳۹۳)، به طور کلی نتایج اکثر پژوهش ها حاکی از رابطه مثبت اهداف عملکردی و رابطه منفی اهداف تسلطی با اضطراب امتحان است. نتایج پژوهش رستگار و همکاران (۱۳۹۰)، نیز نشان داد که باور های ذاتی از طریق واسطه گری اهداف اجتناب- عملکرد و رویکرد- عملکرد بر اضطراب دارای اثر غیرمستقیم و مثبت است. همچنین، نتایج تحلیل مسیر تریهانی و همکاران (۱۳۹۴)، نشان دادند که باورهای فراشناختی به واسطه خود تنظیم گری بر فرسودگی تحصیلی تاثیر می گذارند. دانش آموزانی که با خود تنظیم گری بیشتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می کردند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنها بیشتر بود. در پژوهش صیف و همکاران (۱۳۹۴) مشخص شد که جهت گیری هدف از طریق خود کارآمدی تحصیلی، دارای اثر غیر مستقیمی بر فرسودگی تحصیلی بود. جمالی و کیامتش (۱۳۹۵)، نیز نقش هدف های پیشرفت و فرسودگی تحصیلی در عملکرد تحصیلی را مورد مطالعه قرار دادند. نتایج نشان داد که رابطه فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، تحت تاثیر متغیرهای واسطه ای یادگیری خود تنظیم و انتظار پیامد قرار دارد. به گونه ای که فرسودگی تحصیلی با تاثیر منفی بر یادگیری خود تنظیم و انتظار پیامد، اثر منفی خود را بر پیشرفت تحصیلی افزایش می دهد و هدف های پیشرفت نیز از طریق یادگیری خودتنظیم و انتظار پیامد، اثر مثبت خود را بر پیشرفت تحصیلی افزایش می دهد. همچنین، نتایج مطالعه مریدی و اسحاقی (۱۳۹۶)، نشان داد که تمامی روابط بین یادگیری خودتنظیمی با فرسودگی تحصیلی در سطح مطلوبی معنی دار هستند. نتایج پژوهش حکیمی و شکری (۱۳۹۶)، نشان می دهد که متغیر جهت گیری های هدف پیشرفت، فقط با فراخوانی تجارب هیجانی منفی و مثبت، توان لازم برای پیش بینی نشانگر های بهزیستی تحصیلی از جمله فرسودگی تحصیلی در بین فراگیران را دارد. علاوه بر این، جمالی، گیامتش و باقری (۱۳۹۶)، نتایج اهداف پیشرفت بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان با میانجی گری یادگیری خودتنظیمی در دانشجویان را مورد بررسی دادند. نتایج پژوهش نشان داد که رابطه فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تحت تاثیر متغیرهای میانجی یادگیری خودتنظیمی قرار دارد به طوری که فرسودگی تحصیلی با اثرگذاری منفی بر یادگیری خودتنظیمی، اثر منفی خود را بر پیشرفت تحصیلی افزایش می دهد و اهداف پیشرفت نیز از طریق یادگیری خود تنظیمی اثر مثبت خود بر پیشرفت تحصیلی را افزایش می دهد. حسین آبادی فراهانی و همکاران (۱۳۹۶)، ارتباط انگیزه پیشرفت و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری را مورد مطالعه قرار دادند. نتایج مطالعه آنها نشان داد که ارتباط معکوس و معناداری بین انگیزه پیشرفت و فرسودگی تحصیلی وجود دارد. همچنین، در بررسی پیشینه تحقیقات انجام شده غیر فارسی نیز مطالعات گالیپوت<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۷) و دیهل<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۶)، نشان داده که خود تنظیمی یادگیری می تواند از طریق افزایش شادکامی به کاهش خطر ابتلا به فرسودگی منجر گردد. همچنین، کردی و فیلیپس<sup>۳</sup> (۲۰۱۱)، ریچاردسون<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۲) و کلجایجک<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۷)، نیز نشان دادند که بسیاری از فرایندهای خودتنظیمی، نقش معنی داری در موفقیت و سازگاری تحصیلی دانش آموزان بازی می کنند. در همین راستا،

1 - Gailliot  
2 - Diehl  
3- Credé & Phillips  
4 - Richardson  
5- Kljajic

تیکان<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۷)، با توجه به نتایج مطالعه خود، اظهار داشتند که استراتژی های خودتنظیمی به عنوان ضربه گیر در مقبل عوامل استرس زا عمل می کنند. لذا ایکول<sup>۲</sup> و همکارانش (۲۰۱۰)، گزارش دادند که استراتژی های فرآیندشناختی در خود تنظیمی، بهترین پیشبینی کننده اهداف پیشرفت علمی هستند. تاناکا<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۶)، نیز در نتایج پژوهش خود گزارش کرده اند که اهداف عملکردی- اجتنابی باعث افزایش اضطراب موقعیتی و در نتیجه عملکرد ضعیف افراد میشود. همچنین، هویجن<sup>۴</sup> و همکارانش (۲۰۰۶)، در پژوهشی رابطه بین جهت گیری هدف و اضطراب امتحان را بررسی کردند و به این نتیجه دست یافتند که جهت گیری هدف عملکرد- اجتنابی با نگرانی و اضطراب امتحان به طور مثبت مرتبط است و جهت گیری هدف عملکرد- گزایشی با اضطراب امتحان رابطه منفی دارد. بوتونین و دامیلز<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) و استن<sup>۶</sup> و اوپرا (۲۰۱۵)، در مطالعات خود، نشان دادند که دانش آموزان با اهداف عملکردی- اجتنابی اضطراب امتحان بیشتری از خود نشان می دهند و در مقابل دانش آموزانی که اهداف تبحری دارند سطح پایینی از اضطراب امتحان بروز می دهند. از این رو، مطالعات زیادی نشان داده اند که اهداف تبحری- گزایشی با پیامدهای مثبتی از جمله خود تنظیمی فرآیندشناختی، عواطف خوشایند و انگیزش درونی برای محصلین همراه است (هولمن<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۰)، برعکس، اهداف عملکرد- اجتنابی با ناکارآمدی استراتژی های یادگیری و عواطف منفی مرتبط می باشد (دیت و کوبلتو<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰، لیم، لو و نی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸، لیننبریک<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۸ و پکران و همکاران، ۲۰۰۹). اما این فزیه برای اهداف عملکرد- گزایشی، کمی معشوش و مبهم است که احتمالاً ناشی از ماهیت دوگانه این نوع اهداف می باشد- از یک جهت دارای تمایل گزایشی است و از جهت دیگر، مقایسه اجتماعی را شامل می شود (لیوت و مولر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۳، لیوت و مورایاما<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۸ و لیوت، ۲۰۰۵). لذا اگرچه اهداف عملکرد- گزایشی محصلین را به سمت موفقیت سوق می دهد، اما به نظر نمی آید که به اندازه اهداف تبحری- گزایشی در تسهیل یادگیری دانش آموزان کارساز باشد (لیوت و مولر، ۲۰۰۳؛ ونستیکست<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۰ و هاراکویز<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۸).

#### روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف بنیادی و از لحاظ روش، از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری پژوهش عبارت از کلیه دانشجویان بالاتر از ترم پنجم دوره کارشناسی دانشگاه پیام نور شیراز که بر اساس نسبت محافظه کارانه ۱۰ مشاهده به ازای هر متغیر مستقل را که هالینسکی و فلورت (۱۹۷۰، به نقل از هومن، ۱۳۸۴) پیشنهاد نموده اند، حجم نمونه پیشنهادی ۳۸۴ تعیین گردید. مشارکت کنندگان شامل تعداد ۳۲۶ نفر زن (۸۲/۹ درصد) و ۵۸ نفر (۱۵/۱ درصد) مرد و تعداد ۸۶ نفر متاهل (۲۲/۴ درصد) و ۲۹۸ نفر (۷۷/۶ درصد) مجرد بودند. در این تحقیق از روش نمونه گیری تصادفی از نوع خوشه ای چند

- 1- Tikkanen
- 2- Akjol
- 3- Tanaka
- 4- Huijun
- 5- Putvin & danilz
- 6- Stana & Opreab
- 7- Hulleman
- 8- Diseth & Kobbeltvedt
- 9- Liem, Lau, & Nie
- 10- Linnenbrink
- 11 - Moller
- 12- Murayama
- 13- Vansteenkiste
- 14 - Harackiewicz

مرحله ای استفاده شد. به این صورت که در ابتدا از بین لیست دانشکده های دانشگاه پیام نور شیراز، چند دانشکده بصورت تصادفی انتخاب شدند، سپس از میان کلاس های آموزشی دانشکده های منتخب، تعدادی کلاس بصورت تصادفی انتخاب شد و در نهایت، تمامی دانشجویان حاضر در کلاس های انتخاب شده مورد آزمون قرار گرفتند. به منظور جمع آوری اطلاعات مورد نیاز در این پژوهش از دو مینا استفاده شد. مینای اول، شامل تحقیقات کتابخانه ای اعم از اسناد، کتب، مجلات و مقالات مرتبط با موضوع پژوهش و مینای دوم، به منظور گردآوری اطلاعات، از ابزارهایی به عنوان پرسشنامه استفاده شد. به این صورت که پس از مشخص شدن حجم نمونه، محقق نسبت به تکثیر و توزیع پرسشنامه ها در بین اعضای نمونه اقدام نمود و پس از تکمیل پرسشنامه ها، داده ها برای تحلیل، وارد نرم افزارهای آماری SPSS وپراست ۲۴ و AMOS وپراست ۲۱ گردید.

#### ابزار تحقیق

##### الف) باورهای معرفت شناسی

نوع باورهای معرفت شناسی در این مطالعه،نمره ای است که آزمودنی از فرم تجدید نظر شده پرسشنامه باورهای معرفت شناختی شومر (SEQ) بدست می آورد. این پرسشنامه برای نخستین بار، توسط شومر در سال ۱۹۹۰ ساخته شد و در سال ۲۰۰۴ توسط برائن مورد تجدید نظر قرار گرفت. این پرسشنامه، پنج حیطه باورهای معرفت شناختی را اندازه گیری میکند. از این پنج بعد، سه بعد، خود دانش (سازماندهی دانش، ثبات دانش، منبع دانش)، و دو بعد دیگر، اکتساب دانش (کنترل یادگیری و سرعت یادگیری) را می سنجد. پرسشنامه مذکور ۶۳ ماده دارد که با روش درجه بندی لیکرتی ۵ درجه ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی ها درجه بندی شده است. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سوالات با هم جمع می شوند. در پژوهش رستگار و همکاران (۱۳۹۰)، روایی این پرسشنامه مورد تایید گزارش شده و همچنین پایایی پرسشنامه با قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه گیری آلفای کرونباخ برای ابعاد سازماندهی دانش، ثبات دانش، منبع دانش، کنترل دانش و سرعت دانش، به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۵ محاسبه شد. در ضمن، آنها روایی پرسشنامه با روش تحلیل عاملی تاییدی محاسبه شده که شاخص های برازندگی تطبیق (۰/۹۷)، شاخص برازندگی افزایشی (۰/۹۶) و شاخص جتر میانگین مجزورات خطای تقریب (۰/۰۴) را مطلوب گزارش کرده اند. بنابراین، ابزار گرد آوری داده ها دارای ویژگی های فنی (قابلیت اعتماد و اعتبار) در سطح بسیار خوبی می باشد. همچنین، در پژوهش حاضر، نتایج مربوط به ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه باورهای معرفت شناسی برابر با ۰/۸۴ است.

##### ب) هدف پیشرفت

در این مطالعه، نمره ای که آزمودنی از پرسشنامه میدلتون و میگلی بدست می آید، نوع هدف پیشرفت او را معین می نماید. میدلتون و میگلی (به نقل از ویسانی و همکاران، ۱۳۹۱) با هدف تعیین نوع اهداف پیشرفت دانش آموزان، پرسشنامه اهداف پیشرفت را طراحی کردند. این پرسشنامه دارای ۱۸ سوال بوده و هدف آن بررسی اهداف پیشرفت تحصیلی از ابعاد مختلف (اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد، اهداف اجتناب - عملکرد) است. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت ۵ درجه ای بوده و برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سوالات با هم جمع می شوند. در پژوهش ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) روایی این پرسشنامه مورد تایید گزارش شده و همچنین، پایایی پرسشنامه با قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه گیری آلفای کرونباخ برای ابعاد اهداف تحری، رویکرد- عملکرد و اجتناب- عملکرد به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۵ و ۰/۸۱ محاسبه شد. علاوه بر این، در مطالعه رستگار و همکاران (۱۳۹۰) نیز ضریب آلفای کرونباخ برای اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد، اهداف اجتناب- عملکرد، به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۳ و ۰/۷۶ گزارش شده است. در ضمن آنها روایی پرسشنامه با

روش تحلیل عملی تابیدی محاسبه شده که شاخص های برازندگی تطبیق<sup>۱</sup> (۰/۶۸۸)، شاخص برازندگی افزایشی<sup>۲</sup> (۰/۶۷) و شاخص جزر میانگین مجذورات خطای تقریب<sup>۳</sup> (۰/۰۳۳) را مطلوب گزارش کرده اند که نشان از روایی سازه مناسب این ابزار داشت. بنابراین، ابزار گردآوری داده ها دارای ویژگی های فنی (قابلیت اعتماد و اعتبار) در سطح بسیار خوبی می باشد. همچنین، در پژوهش حاضر، نتایج مربوط به ضریب الفای کرونباخ برای پرسشنامه اهداف پیشرفت برابر با ۰/۸۵ محاسبه شده است.

#### ج) فرسودگی تحصیلی

نوع فرسودگی تحصیلی در این مطالعه، نمره ای است که آزمودنی از پرسشنامه برسو و همکاران بدست می آید. برسو و همکاران (به نقل از رستمی و همکاران، ۱۳۹۰) برای سنجش میزان فرسودگی تحصیلی دانش آموزان، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را ساختند. این پرسشنامه، سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی علاقهی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ ماده دارد که با روش درجه بندی لیکرتی ۵ درجه ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی ها درجه بندی شده است. البته با توجه به اینکه از مقیاس کارآمدی درسی یعنی جملات مثبت برای خرده مقیاس (ناکارآمدی تحصیلی) استفاده شده است، سوالات این خرده مقیاس به صورت وارونه نمره گذاری می شوند. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سوالات با هم جمع می شوند. در پژوهش رستمی و همکاران (۱۳۹۰)، پایایی این پرسشنامه را به روش الفای کرونباخ برای خرده مقیاس های خستگی تحصیلی ۰/۸۸، بی علاقهی تحصیلی ۰/۹۰ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۸۴ محاسبه کرده اند که نشان از پایایی مناسب این ابزار داشت. همچنین، روایی همگرا برای خرده مقیاس های خستگی تحصیلی، بی علاقهی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۶۸ و ۰/۵۰ محاسبه شده است. بنابراین، ابزار گردآوری داده ها دارای ویژگی های فنی (قابلیت اعتماد و اعتبار) در سطح بسیار خوبی می باشد. همچنین، در پژوهش حاضر، نتایج مربوط به ضریب الفای کرونباخ برای پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برابر با ۰/۷۴ است.

#### د) یادگیری خودتنظیمی

نوع یادگیری خودتنظیمی در این مطالعه، نمره ای است که آزمودنی از پرسشنامه پنتریچ و درگروت (به نقل از کجیاف و همکاران، ۱۳۸۲) بدست می آورد. این پرسشنامه با ۴۷ عبارت، توسط پنتریچ و درگروت ساخته شد و دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی (شناختی و فراشناختی) را می سنجد که با روش درجه بندی لیکرتی ۵ درجه ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی ها درجه بندی شده است. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سوالات با هم جمع می شوند. در پژوهش موسی نژاد (۱۳۷۶)، به نقل از کجیاف و همکاران، (۱۳۸۲) روایی این پرسشنامه مورد تایید گزارش شده و همچنین پایایی پرسشنامه با قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه گیری الفای کرونباخ برای ابعاد راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و باورهای انگیزشی به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ محاسبه شد. همچنین، در پژوهش حاضر، نتایج مربوط به ضریب الفای کرونباخ برای پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی برابر با ۰/۷۹ است.

1-comparative fit index  
2-Incremental fit index  
3-Root mean square error of approximation index

یافته ها

جدول ۱: یافته های توصیفی مربوط به متغیرهای تحقیق

متغیرها	سایکس	انحراف معیار	کجی	جداگی	کمترین	بیشترین
بارهای معرفت-شخصی	49/3	34/0	25/0	28/2	2	94/4
ساده بودن دانش	48/3	41/0	07/0	53/0	2	75/4
فهمیت دانش	37/3	45/0	31/0	62/0	30/2	5
توانایی ذاتی یادگیری	55/3	42/0	22/0	73/1	69/1	5
یادگیری سریع	54/3	43/0	26/0	61/0	10/2	5
خاص بودن دانش	65/3	50/0	47/0	67/0	73/1	5
اهداف پیشرفت	49/3	65/0	47/0	08/0	28/1	5
اهداف تجزی	61/3	90/0	67/0	26/0	1	5
اهداف رویتگر - عملکرد	60/3	86/0	47/0	27/0	1	5
اهداف اجتناب - عملکرد	26/3	74/0	12/0	28/0	1	5
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	51/3	36/0	47/0	02/2	45/4	92/4
راهبردهای شناختی	75/3	50/0	39/0	11/0	23/2	88/4
راهبردهای فرآیندی	32/3	47/0	11/0	14/1	50/1	5
بارهای انگیزشی	44/3	42/0	06/0	94/3	48/1	5
فرسودگی تحصیلی	53/2	52/0	10/0	40/0	13/1	13/4

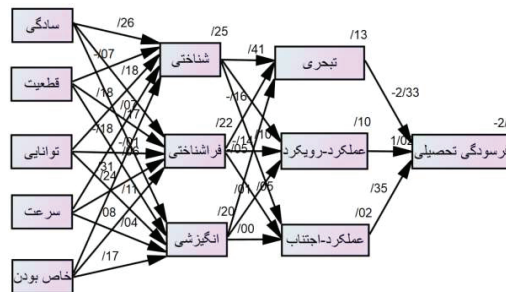
ماتریس همبستگی متغیرهای الگو در جدول ۲ نشان داده شده اند.

جدول ۲: رابطه همبستگی ساده بین متغیرها

متغیرها	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1 معرفت-شخصی	1														
2 ساده بودن دانش	0/82	1													
3 فهمیت دانش	0/71	0/51	1												
4 توانایی ذاتی یادگیری	0/79	0/56	0/47	1											
5 یادگیری سریع	0/77	0/53	0/46	0/57	1										
6 خاص بودن دانش	0/76	0/56	0/39	0/51	0/50	1									
7 اهداف پیشرفت	0/13	0/13	0/13	0/13	0/03	0/24	1								
8 اهداف تجزی	0/11	0/07	0/02	0/11	0/04	0/17	0/82	1							
9 رویتگر - عملکرد	0/09	0/11	0/00	0/07	0/01	0/18	0/84	0/50	1						
10 اجتناب - عملکرد	0/15	0/07	0/00	0/00	0/10	0/11	0/21	0/64	0/24	1					
11 راهبردهای خودتنظیمی	0/52	0/49	0/32	0/42	0/35	0/47	0/21	0/20	0/18	0/10	1				
12 راهبردهای شناختی	0/39	0/40	0/19	0/35	0/19	0/43	0/32	0/33	0/28	0/11	0/78	1			
13 راهبردهای فرآیندی	0/45	0/39	0/30	0/31	0/40	0/33	0/00	0/03	0/02	0/08	0/57	0/35	1		
14 بارهای انگیزشی	0/43	0/38	0/28	0/34	0/30	0/36	0/13	0/12	0/06	0/18	0/48	0/32	0/00	1	
15 فرسودگی تحصیلی	0/10	0/09	0/03	0/03	0/14	0/08	0/22	0/37	0/21	0/11	0/21	0/35	0/07	0/14	1

\*\* سطح معنی داری یک دامنه کمتر از ۰-۰۵  
\* سطح معنی داری یک دامنه کمتر از ۰-۱

مندرجات جدول ۲ نشان می دهد که الگاره مفروض روابط بین متغیرها تا حدی منطبق با مسیرهای مورد انتظار می باشند. یعنی بیشتر روابط مستقیم در سطح معنی داری زیر ۰/۰۱ یا ۰/۰۵ معنی دار بوده اند. مدل اولیه تحلیل شده فرضیه اصلی تحقیق حاضر در حالت ضرایب غیراستاندارد و استاندارد در شکل شماره ۲ نمایش داده شده است. شاخص های برازندگی مدل مفهومی اولیه تحقیق حاضر در جدول شماره ۳ ارائه شده اند. همانگونه که در جدول شماره ۳ مشاهده می شود، با توجه به شاخص های برازش گزارش شده، مدل مفهومی این پژوهش دارای سطح برازش مطلوبی می باشد. بنابراین، مدل رابطه غیر مستقیم متغیر باورهای معرفت شناختی با فرسودگی تحصیلی معنا دار می باشد؛ با این وجود همانگونه که در شکل شماره ۲ نشان داده شده است، باتوجه به اثر غیرممتدی دار متغیرهای قطعیت دانش، می توان این متغیر و اثرات غیرممتدی دار از مدل مفهومی اصلاحی حذف نمود تا برازش مدل مفهومی پیشنهادی بهبود یابد.



شکل ۲: مدل اولیه تحلیل شده فرضیه اصلی تحقیق حاضر در حالت ضرایب استاندارد (بتا)

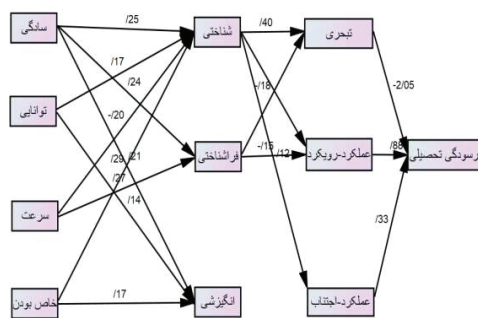
مدل اصلاح شده فرضیه اصلی تحقیق حاضر در حالت ضرایب غیر استاندارد و استاندارد در شکل شماره ۳ نمایش داده شده است. همانگونه که در شکل شماره ۳ نشان داده شده است، اندازه اثر استاندارد گزارش شده متغیر سادگی دانش بر راهبردهای فرآشناختی خودتنظیمی ۰/۰۲۴، متغیر سرعت دانش بر راهبردهای فرآشناختی خودتنظیمی ۰/۰۲۷، متغیر سادگی دانش بر راهبردهای شناختی خودتنظیمی ۰/۰۲۴، متغیر توانایی بر راهبردهای شناختی خودتنظیمی ۰/۰۱۷، متغیر سرعت دانش بر راهبردهای شناختی خودتنظیمی ۰/۰۲۹، متغیر خاص بودن دانش بر راهبردهای انگیزشی خودتنظیمی ۰/۰۱۳، متغیر توانایی بر راهبردهای انگیزشی خودتنظیمی ۰/۰۱۷، متغیر سادگی دانش بر راهبردهای انگیزشی خودتنظیمی ۰/۰۲۱، متغیر راهبردهای شناختی خودتنظیمی بر اهداف تبحری ۰/۰۳۹، متغیر

پورنظامی | آزمون مدل مفهومی نقش میانجیگر یادگیری خودتنظیمی...

راهبردهای فرانشاخشی خودتنظیمی بر اهداف تبحری ۰/۱۸-، متغیر راهبردهای فرانشاخشی خودتنظیمی بر اهداف عملکرد- رویکرد ۰/۱۵-، متغیر راهبردهای شناختی خودتنظیمی بر اهداف عملکرد- رویکرد ۰/۳۳-، متغیر راهبردهای شناختی خودتنظیمی بر اهداف عملکرد- اجتناب ۰/۱۱-، متغیر اهداف عملکرد- اجتناب بر فرسودگی تحصیلی ۰/۳۳-، متغیر اهداف عملکرد- رویکرد بر فرسودگی تحصیلی ۰/۸۷- و متغیر اهداف تبحری بر فرسودگی تحصیلی ۰/۲۰۵- می باشد.

جدول ۳. شاخص های برازش مدل مفهومی اولیه

شاخص های برازش	RFI	IFI	CFI	TLI	NFI	RMSEA	DF/ Chi-Square
مدل مفهومی تحقیق حاضر	92/0	99/0	99/0	97/0	97/0	04/0	64/1
وحدت مطلوب	9/0<					08/0>	3<

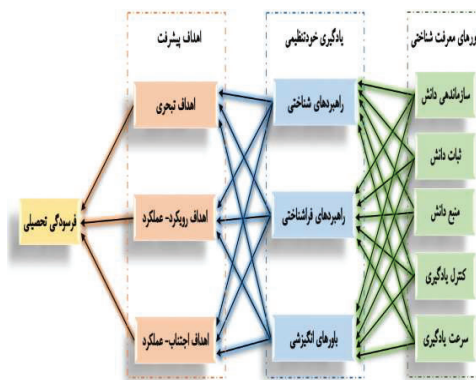


شکل ۳. مدل اصلاح شده فرضیه اصلی تحقیق حاضر در حالت ضرایب استاندارد (بتا)

در نهایت، شاخص های برازندگی مدل مفهومی اصلاح شده تحقیق حاضر در جدول شماره ۴ ارائه شده اند. همانگونه که در جدول شماره ۴ مشاهده می شود، با توجه به اصلاح مدل اولیه، شاخص های برازش گزارش شده مدل مفهومی اصلاح شده بهبود یافت.

جدول ۴. شاخص های برازش مدل مفهومی اصلاح شده

شاخص های برازش	RFI	IFI	CFI	TLI	NFI	RMSEA	DF/ Chi-Square
مدل مفهومی تحقیق حاضر	93/0	99/0	99/0	97/0	97/0	03/0	54/1
وحدت مطلوب	9/0<					08/0>	3<



شکل ۴. مدل مفهومی

#### بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از تحلیل های آماری نشان داد که فرضیه این پژوهش، در قالب الگوی مفهومی نقش واسطه ای اهداف پیشرفت و یادگیری خود تنظیمی در رابطه بین باورهای معرفت شناختی و فرسودگی تحصیلی، با سطح مطلوبی از برازش، مورد تأیید قرار گرفت. این یافته همسو با سایر مطالعات پیشینه می باشد. این پژوهش ها، نقش واسطه ای یادگیری خودتنظیمی و اهداف پیشرفت را در روابط بین متغیرهای مختلف نشان دادند. اغلب این مطالعات بیانگر روابط مثبت بین باورهای معرفت شناختی، یادگیری خودتنظیمی و اهداف پیشرفت هستند و این متغیرها به عنوان عوامل از بین برنده فرسودگی تحصیلی محسوب می شوند. در تحقیق حاضر نیز مشخص شد که باورهای معرفت شناختی هر دانشجو، می تواند بر یادگیری خود تنظیمی او تأثیر گذار باشد و خودتنظیمی نیز نحوه انتخاب اهداف پیشرفت او اثر می گذارد. به این ترتیب که اگر دانشجو، به دلیل داشتن باورهای ساده و باثبات نسبت به دانش، در یادگیری خود تنظیمی ضعیف عمل کنند و اهداف پیشرفتی در جهت اجتناب از عملکرد انتخاب کنند، افزایش احتمال ابتلا به فرسودگی تحصیلی مورد انتظار خواهد بود. اما اگر دانشجو، با توجه به درک پیچیدگی و تغییر پذیر بودن دانش، به خوبی خود تنظیمی را یاد گرفته باشد و اهداف تبحری یا گرانگیزی را برگزیند، به احتمال کمتری دچار عارضه فرسودگی تحصیلی خواهد شد. به این ترتیب، باورهای معرفت شناختی دانشجو، در شکل گیری نگرش آنها نسبت به فلسفه آموزش و تحصیل نقش تعیین کننده ای دارد و این نگرش ها و باورها به واسطه یادگیری خودتنظیمی، منجر به جهت گیری انگیزشی دانشجو از طریق انتخاب اهداف پیشرفت می شود. جهت گیری که

می‌تواند از یک طرف، پیشرفت و موفقیت یا از طرف دیگر، استرس و فرسودگی تحصیلی را در بلند مدت برای دانشجویان به ارمغان داشته باشد. لذا، باورهای معرفت‌شناختی و خودتنظیمی انجام تکالیف درسی آنها و اهداف پیشرفتشان، در فرسودگی تحصیلی آنها موثر می‌باشد. در تبیین این یافته باید گفت که رویکرد شناختی-اجتماعی بر اساس یک مدل عملی ارتقای سلامت بر حسب تقاضا، بنا نهاده شده است (بندورا، ۲۰۰۲). این مدل، نوعی خودمدیریتی کارآمد را ترویج می‌دهد که افراد را در مسیر سلامتی و دروری از بیماری‌ها قرار می‌دهد. انقلاب شناختی و به خصوص نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، در زمینه خودکارآمدی، بیش از پیش اهمیت آگاهی را در ساختار اجتماعی و محدوده‌های عملکردی مطرح نموده است. به عقیده بندورا، آگاهی جوهر زندگی روانی (ذهنی) است. آگاهی ابزارهایی نه تنها برای مدیریت زندگی، بلکه زندگی ارزشمند را فراهم می‌کند. بدون فعالیت‌های آگاهانه‌ی متفکرانه و اندیشه‌ورزانه انسان به سادگی به موجودی خودکار بدون فکر تبدیل می‌شود. قابلیت‌های شناختی، ابزارهایی برای عمل به صورت عملیات‌های متفکر فراهم می‌کند. آگاهی، نوعی فعالیت مغزی تکوینی درجه‌عالی با سطح بالایی از کنترل عملکردها است (بندورا، ۲۰۰۲). از طرف دیگر، مفهوم خودکارآمدی به عنوان محوری اساسی در استراتژی‌های خودتنظیمی و انتخاب‌گیری اهداف پیشرفت، در مرکز نظریه شناختی-اجتماعی بندورا قرار دارد. بندورا خودکارآمدی را "اعتقاد یک فرد به قابلیت‌های خود در سازمان‌دهی و انجام یک رشته فعالیت‌های مورد نیاز برای مدیریت شرایط و وضعیت‌های مختلف" تعریف می‌کند (بندورا، ۲۰۰۲). به عبارت دیگر خودکارآمدی، اعتقاد یک فرد به توانایی خود جهت موفق شدن در یک وضعیت خاص است. به عقیده بندورا این اعتقاد عامل تعیین‌کننده تفکر، رفتار و احساس فرد است. خودکارآمدی، درجه‌ای از احساس تسلط فرد در مورد توانایی‌اش برای انجام فعالیت‌های خاص می‌باشد. افراد خودکارآمد، با قضاوت صحیح و واقع‌بینانه از توانمندی‌های خود، نسبت به انتخاب اهداف پیشرفت و استراتژی‌های خودتنظیمی اقدام می‌کنند و این فرایندها را بصورت کاملاً آگاهانه انجام می‌دهند. علاوه بر این، حس کنترل و خودکارآمدی در انجام تکالیف، احساس آرامش را به فرد آتاه، می‌کند. با توجه به مباحث فوق‌الذکر می‌توانیم نتیجه‌گیری کنیم که یادگیری خودتنظیمی به این امر مرتبط است که تا چه میزان یک شخص می‌تواند اعمال مورد نیاز برای پرداختن به موقعیت‌های آینده‌نگر (مانند انجام تکالیف درسی یا موفقیت در یک امتحان) را مدیریت کند. این خودتنظیمی که برگرفته از باورهای پیچیده به دانش و یادگیری است (باورهای معرفت‌شناختی)، می‌تواند از طریق انتخاب اهداف پیشرفت تحریک و گرایش به کاهش فرسودگی تحصیلی منجر شود. به عبارت دیگر، این مدل شناختی-اجتماعی در تحقیق حاضر به دانشجویان کمک می‌کند تا قضاوت صحیح‌تر و روشن‌تری از دانش داشته باشند. اهداف مهم پیشرفت خود را مشخص کنند و از این طریق، خودتنظیمی آنها افزایش یابد و به این وسیله، افراد می‌توانند در مسیرهای ارزشمند تحصیلی حرکت کنند. با این حال، قضاوت‌های نادرست و تخریبی از جمله اطلاعات غلط از دانش خود، قضاوت نادرست از نیازهای تکلیف، فشارهای موقعیتی پیش‌بینی نشده بر رفتار، اعمال بازدارنده بر روی یادگیری خودتنظیمی و ارزیابی نامناسب از عملکرد، همگی ممکن است باعث فرسودگی تحصیلی گردند.

#### References

- Akyol, G., Sungur, S., & Tekkaya, C., (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students' science achievement. *Educational Research and Evaluation*, 16, 1–21.
- Azevedo, R., Feyzi-Behnagh, R., Duffy, M., Harley, J., & Trevors, G. (2012). Metacognition and self-regulated learning in student-centered learning environments. In D. Jonassen, & S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments*. NY: Routledge.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bromme, R., Pieschl, S., & Stahl, E. (2010). Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: a functional theory about epistemological beliefs and Metacognition and Learning, 5, 7e26.
- Burkett, C., & Azevedo, R. (2012). The effect of multimedia discrepancies on metacognitive judgments. *Computers and Human Behavior*, 28, 1276e1285
- Crede, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21, 337–346. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.03.002>.
- Kljajic, K., Gaudreau, P., Franche, V. (2017). An investigation of the 2 × 2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences* 57 (2017) 103–113.
- Cury, F., Elliot, A. J., Moller, A. C. (2003). The Social-Cognitive Model of Achievement Motivation and the 2 × 2 achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 90, No. 4, 666–679
- Dahl, T. I., Bals, M., & Turi, A.-L. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 257–273.
- Diehl, M., Semegon, A. B., & Schwarzer, R. (2006). Assessing attention control in goal pursuit: A component of dispositional self-regulation. *Journal of Personality Assessment*, 86, 306–317. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8603\\_06](http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8603_06)
- Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 671–687. <http://dx.doi.org/10.1348/000709910X492432>.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613–628. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Elliot, R. (2005). A ten-year study of procrastination stability. Unpublished Masters, University of Louisiana, Monroe.
- Gailliot, M. T., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Maner, J. K., Plant, E. A., Tice, D. M., ... Schmeichel, B. J. (2007). Self-control relies on glucose as a limited energy source: Willpower is more than a metaphor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 325–336. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.2.325>.

- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2009). A macro-level analysis of SRL processes and their relations to the acquisition of sophisticated mental models. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 18e29.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2008). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638–645.
- Huijun, L., Dejun, G., Hungli, D., Peixia, G. (2006). Relationship among achievement goal orientation, test anxiety and working memory (article written in chinese). *Acta psychological Sinica*, 32 (2), 254-261.
- Hulleman, C. S., Schragar, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422–449. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018947>.
- Hossein Abadi Farahani, Mohammad Javad, Kathirlou, Leila, Inanlou, Farhad, (2016), the relationship between motivation to progress and academic burnout, a descriptive study - correlation, *Journal of Nursing Education*, 6th year, number 5. [In Persian]
- Hakami, Sara, Shokri, Omid, (2016), the relationship between the goal orientations of progress and academic well-being: a model of the mediating effects of progress emotions, *Educational Measurement and Evaluation Quarterly*, Year 5, Number 11. [In Persian]
- Homan, Heydar Ali, (1384). Modeling structural equations using Lisrel software, Samit Publications. [In Persian]
- Jamali, Marzieh and Kiamanesh, Alireza and Bagheri, Fariborz, (2016), structural model of progress goals, academic burnout and academic performance: Investigating the mediating role of self-regulated learning, *Knowledge and Research Quarterly in Applied Psychology*, Year 18, Number 68. [In Persian]
- Jamali, Marzieh and Kiamanesh, Alireza, (2015), The role of academic progress goals and burnout in academic performance: through the mediation of outcome expectation and self-disciplined learning, *Developmental Psychology Quarterly: Iranian Psychologists*, Year 13, Number 52. [In Persian]
- Kata, A. (2012). Anti-vaccine activists, Web 2.0, and the postmodern paradigm: an overview of tactics and tropes used online by the anti-vaccination movement. *Vaccine*, 30, 3778e3789. <http://dx.doi.org/10.1016/j.vaccine.2011.11.112>.
- Kendeou, P., Walsh, E., Smith, E. R., & O'Brien, E. J. (2014). Knowledge revision processes in refutation texts. *Discourse Processes*, 51, 374e397. <http://dx.doi.org/10.1080/0163853X.2014.913961>
- Kizilgunes, B., Tekkaya, C. & Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243–256.
- Koksal, M. S. (2011). Epistemological predictors of self-efficacy on learning biology and test anxiety related to evaluation of learning on biology for pre-service elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 661–677.

- Karsheki, Hossein, (2014). Investigating the role of family and school perceptions and motivational patterns in students' self-regulated learning, PhD thesis, University of Tehran. [In Persian]
- Kajbaf, Mohammad Baqer, Moulawi, Hossein, Shirazi Tehrani, Alireza, (2012). The relationship between motivational beliefs and self-regulated learning strategies with the academic performance of high school students. *Cognitive Science News*. Year 5. Number 1. [In Persian]
- Kadivar, Parvin, Farzad, Vali A..., Kausian, Javad, Nikdel, Fariborz, (2016). Validation of Pakran's academic emotions questionnaire. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, No. 32, Year 8. [In Persian]
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., Seifert, C., Schwarz, N., & Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13, 106e131. <http://dx.doi.org/10.1177/1529100612451018>.
- Liem, A., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The Role of Self- efficacy, Task Value and Achievement Goal in Predicting Learning Strategies, Task Engagement, Peer Relationship and Achievement Outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, Pp. 486-512.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F. & Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 21(1-2), 19-70
- Lavasani, Gholam Ali, Hejazi, Elaha, Rostgar, Ahmed, and Gurban Jahrami, Reza (2008). Intelligence beliefs and academic progress: the role of academic achievement goals. *Psychological Research*, Volume 12, No. 2, 1, pp. 11-25. [In Persian]
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mothsharai, Mohammad Hossein (2012). Examining the indirect effect of work-family conflict on life satisfaction. *scientific-research journal of clinical psychology and personality*, Tehran Shahid University, 20th year, number 8: 75-86. [In Persian]
- Narimani, Mohammad, Rostam Oghli, Zahra, Musizadeh, Tawakel, (2014). The role of procrastination, self-regulation and metacognitive beliefs in predicting academic burnout of female secondary school students, *Educational Systems Research Quarterly*, Year 10, Number 33. [In Persian]
- Nikdel, Fariborz (1385). Investigating the relationship between perception of the classroom environment and motivational beliefs (goal orientation and academic self-concept) with academic emotions and self-directed learning, the mediating role of academic emotions. Doctoral thesis in educational psychology, Tarbiat Moalem University, Tehran. [In Persian]
- Paris, H. (2003). Alonso-Tapia, E. *Panadero Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning* *Infancia y Aprendizaje*, 33 (3) (2010), pp. 385-397.

- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. *Research in Higher Education*, 46, 731–768. Putwain, D. W., and R. A. Daniels (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 20(1), 8-13.
- Pintrich, P. (2002). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts, *Journal of Educational Psychology*, 95: 667-686..
- Rastegar, A., Ghorban-jahromi, R., Salim H, A., Akbari, A, R. (2010). The relation of epistemological beliefs and mathematics achievement: the mediating role of achievement goals, mathematics self- efficacy, and cognitive engagement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5 791-797.
- Richardson, T. E., Long, G. L. & Woodly, A. (2012). Academic engagement and perception of quality in distance education. *Open learning*, 18, 166-170.
- Rostgar, Ahmad, Gurban Jahromi, Reza, Saeed, Mazlounian, (2013). Relationship model of intelligence beliefs, progress goals and cognitive involvement. Tehran, *Psychology Quarterly*, under print. [In Persian]
- Rostami, Zainab; Abedi, Mohammadreza; Washofli, Wilmarby (2018). Normization of Maslesh academic burnout scale in female students of Isfahan University. *New Educational Approach*, 13(1), 21-38. [In Persian]
- Salmela-Aro, K. & Parker, P. D. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244-248
- Salmela-Aro, K., & Naatanen, P.(2005). BBI-10. *Koulu-uupumus ittari*. School burnout inventory. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K.; H. Savolainen & L. Holopainen. (2005). Depressive Symptoms and School Burnout during Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 6, 34-45.
- Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 103–118). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stana ·A. Opreab ·C (2015). Test anxiety and achievement goal orientations of students at a Romanian university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180 (2015) 1673 – 1679.
- Sahaki, Hakim, Meridi, Jale, (2016). The relationship between social support and self-regulated learning with academic burnout in students of Jundishapur, Ahvaz, development strategies in medical education, second year, number 2 (series 4). [In Persian]
- Saif, Ali Akbar (1997). *Educational psychology, psychology of learning and education*. Aware Publications. [In Persian]
- Saif, Mohammad Hassan, Rastegar, Ahmad, Ershadi, Rahleh, Mazlounian, Saeed, (2014). Ali's model of the relationship between goal orientation and academic burnout: the mediating role of self-efficacy and academic procrastination, *Development Steps in Medical Education Journal*, 13th year , number 4 (36 consecutive). [In Persian]

- Tanaka, A., Takehara, T., & Yamauchi, H. (2006). Achievement goals in a presentation task: Performance expectancy, achievement goals, state anxiety, and task performance. *Learning and Individual Differences*, 16, 93-99.
- Tanaka, A., Takehara, T., & Yamauchi, H. (2006). Achievement goals in a presentation task: Performance expectancy, achievement goals, state anxiety, and task performance. *Learning and Individual Differences*, 16, 93-99.
- Tikkanen, L., Pyhä'ito, K., Pietarinen, J., Soini, T. (2017). Interrelations between principals' risk of burnout profiles and proactive self-regulation strategies. *Soc Psychol Educ* DOI 10.1007/s11218-017-9379-9
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Vanden Auweele, Y. (2010). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 336-343.
- Yang, F.-Y., & Tsai, C.-C. (2007). Personal epistemology and science learning: A review on empirical studies. In K. Tobin, B. Frasier, & C. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 259-280). New York, NY: Springer
- Zakiri, Hamidreza, (1388). Prediction of self-handicapping based on parenting styles and personality traits with the mediation of goal orientation. Master's thesis. Shiraz University. Faculty of Educational Sciences and Psychology. [In Persian]
- Zare, Hossein, Rastgar, Ahmed, (2013). The relationship between epistemological beliefs and cognitive processes: Investigating the mediating role of achievement goals. *Psychology Quarterly*, under print. [In Persian]

**Testing the conceptual model of the mediating role of self-regulated learning and achievement goals in the relationship between epistemological beliefs and academic burnout**

Farzad Poorgholamy<sup>1</sup>

Type of article: Research      Date Received: 2022-09-23      Date Accepted: 2022-12-10

**Abstract**

The present research was conducted with the aim of investigating the mediator role of self-regulated learning and progress goals in the relationship between epistemological beliefs and academic burnout on a sample of 384 students above the 4th semester of Payam Noor University in Shiraz. The sample members were selected using the random cluster sampling method and after collecting the data, the evaluation of the proposed model was carried out using the path analysis method and using the AMOS program, and the findings from the analysis of the structural equation modeling were a good fit of the initial theoretical model, confirmed with the data, and after modifying the conceptual model, a very good fit of the final model with the data was obtained. The results of the present research showed that students' epistemological beliefs play a decisive role in the formation of their attitudes towards the philosophy of education and education, and these attitudes and beliefs, through self-regulation learning, lead to students' motivational orientation through the selection of goals. Progress is made. An orientation that can bring progress and success on the one hand, or stress and academic exhaustion on the other hand, for students in the long term. As a result, the student's awareness of his cognitive processes plays a decisive role both in choosing progress goals and in choosing the correct learning path (cognitive self-regulation).

**Keywords:** self-regulated learning, achievement goals, epistemological beliefs, academic burnout.

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payam Noor, Tehran, Iran [farzad.pgh@gmail.com](mailto:farzad.pgh@gmail.com)

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۴۰۱، صفحه ۵۸ تا ۷۰

### تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی به شیوه گروهی بر اساس رویکرد گلاسر بر تغییر سبک هویت نوجوانان بزهکار پسر شهرستان بوشهر

سوده رکنی<sup>۱</sup>، محمدرضا بحرانی<sup>۲</sup>

نوع مقاله: پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۱۹

#### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی به شیوه گروهی بر اساس رویکرد گلاسر بر تغییر سبک هویت نوجوانان بزهکار پسر شهرستان بوشهر بود. روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون می باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه نوجوانان بزهکار پسر شهرستان بوشهر تشکیل می‌دهند. حجم نمونه این پژوهش شامل ۳۰ نفر می باشد که از طریق نمونه گیری تصادفی ساده بدست آمد. ابزار جمع آوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه سبک هویت برزونسکی (۱۹۹۲) بود. یافته ها نشان داد که میانگین نمره سبک های هویت اطلاعاتی، هنجاری و تعهد در آزمودنی های گروه آزمایش در مرحله پس آزمون بیشتر از گروه کنترل می باشد ولی میانگین نمره متغیر سبک هویت سردرگم - احتیاطی در آزمودنی های گروه آزمایش در مرحله پس آزمون کمتر از گروه کنترل می باشد که نشان از تأثیر مثبت آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سبک های هویت اطلاعاتی، هنجاری و تعهد و تأثیر منفی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سبک هویت سردرگم - احتیاطی در آزمودنی های گروه آزمایش نسبت به گروه گواه دارد. نتیجه گیری کلی پژوهش نشان داد که با تقویت آموزش مهارت‌های اجتماعی به شیوه گروهی بر اساس رویکرد گلاسر در بین نوجوانان بزهکار می توان به بهبود سبک هویت آنان در مدارس کمک فراوانی نمود.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش مهارت‌های اجتماعی به شیوه گروهی بر اساس رویکرد گلاسر، سبک هویت، نوجوانان بزهکار.

۱- کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران [soudeh.omidvari@gmail.com](mailto:soudeh.omidvari@gmail.com)  
۲- استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، بوشهر، ایران (نویسنده مسئول) [mirbahrami@yahoo.com](mailto:mirbahrami@yahoo.com)

#### مقدمه

دوره نوجوانی از مهمترین و حساس ترین دوره های زندگی انسان به شمار می رود. در این دوره، تغییراتی در جسم و روان نوجوان رخ می دهد که هر کدام به نوعی بر او اثر می گذارد. گاهی این تغییرات، شخصیت و منش او را به کلی دگرگون می سازد. از این رو شناخت جنبه های مهم روانی، عقلانی، جسمانی و اخلاقی نوجوان، این توانایی را به او و اطرافیانش می دهد تا شیوه صحیح برخورد با تغییرات جسمی و روحی دوره نوجوانی را بدانند. این آگاهی، از بروز ناسازگارانهایی خاص این دوران جلوگیری می کند (امیدیان، ۱۳۹۸). از مهمترین مشکلات دوره نوجوانی پدیده بزهکاری است. بزهکاری پدیده ای اجتماعی و دارای بستر اجتماعی است هر چند که عوامل زیستی، روانی، جغرافیایی، قومی، نژادی و موارد دیگر در نحوه شکل گیری و بروز نوع بزه نقش بسیار مهمی ایفاء می کنند، تبیین مسأله بر اساس عامل محیط اجتماعی، تجدید نگرش در حوزه جامعه شناسی اجتماعی است خصوصاً نحوه عملکرد کوچکترین و مهمترین نهاد اجتماعی یعنی خانواده که نقش مهمی را در همکاری و متجانس کردن رفتارهای هنجاری افراد با محیط اجتماع بر عهده دارد (احمدی سلطان آبادی، ۱۳۹۳). به نظر می رسد افزایش میزان بزهکاری حاکی از تضعیف مناسبات گروهی خانواده بوده، به طوری که وحدت گروهی از هم پاشیده است. به هر میزان که روابط افراد، از سیطره روابط صمیمی، عاطفی، و اخلاقی خارج شود، خطر از بین رفتن کارکرد بسیار مهم خانواده آموزش هنجارها و ارزشهای اجتماعی به فرزندان دور نخواهد بود (حیدری، ۱۳۹۳). آنچه مهم است مناسبات و پیوندهای گروه خانواده است به شکلی که افراد به عنوان عاملین نقشها باید به گونه ای اینای نقش نمایند که کارکرد اساسی حفظ وحدت و انسجام خانواده را به دنبال داشته باشد. خانه ای که از سخن محبت آمیز خالی است آفت رشد ذهنی، عاطفی و اجتماعی نوجوان است، عدم عشق و محبت و نبود ثبات و هماهنگی در خانواده زمینه ساز رفتار بزهکارانه است. هر گاه بنیان عاطفی و اخلاقی خانواده سست گردد روی نظم خانواده تأثیر گذاشته، بزهکاری نیز رخ می نماید (طباطبایی، ۱۳۹۰). نظم و تعادل در خانواده رابطه معکوس با روند بزهکاری دارد. آنگاه که طلاق رو به فروزی می رود، کشمکش های درونی خانواده اوج می یابد و فرزندان در ستین نوجوانی به دور از نظر والدین در ورطه آلامی چون اعتیاد، بزهکاری و ... گرفتار می آیند. به هرحال روابط بین والدین و فرزند، از هم پاشیدگی خانواده و فقدان نظم و تعادل در خانواده، سست شدن عقاید مذهبی و اخلاقی در بزهکاری نوجوانان نقش مهمی دارد (ستوده، ۱۳۹۸).

از سوی دیگر سبک هویت، چیرستی هر چیزی است، به انسان که مربوط شود، منظور از آن مجموعه ای از خصوصیت های نسبتاً پایدار است که کسی دارای آن است و به اعتبار آن از دیگران متمایز می شود. این اصطلاح در دهه های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ در روانشناسی فردی و جمعی و سپس در جامعه شناسی کاربرد فراوانی یافته است. رواج این اصطلاح حکایت از کشف جدیدی نداشته، چون منظور از آن را بیشتر با اصطلاح های دیگری، مثلا خصالت یا شخصیت، بیان می کرده اند (شیا، ۲۰۲۱). هویت به معنای احساس تعلق و وفاداری به عناصر و نمادهای مشترک در اجتماع ملی و در میان مرزهای تعیین شده سیاسی می باشد. مهمترین عناصر و نمادها، که سبب شناسایی و تمایز افراد با هویت های گوناگون از یکدیگر می شوند، عبارتند از: سرزمین، دین و آیین، آداب و مناسک، تاریخ، زبان و ادبیات، مردم و دولت است، به این ترتیب، هویت ملی و فرهنگی ما ایرانیان، با توجه به تاریخ و فرهنگ دیرپای ایران، در برگزیده جوانب گوناگون و مهمی مانند: احساسی ایرانی بودن، تعلق خاطر به تاریخ و تمدن، فرهنگ، اخلاق و سنن ملی، زبان و ادبیات، هنرهای ملی، تعهد در حفاظت از سرزمین آبا و اجدادی، استقلال طلبی و

اقتدار ملی و کوشش برای رشد، پیشرفت و آبادانی کشور است (دمادم، ۱۳۹۱). سبک های هویت، ترجیح نسبی افراد برای به کارگیری شیوه های خاص حل مسائل هویتی و برداش اطلاعات مربوط به خود است. سبک های هویتی از نظر برزنسکی، موارد زیر را در بر می گیرد: سبک اطلاعاتی، افراد دارای سبک اطلاعاتی به صورت فعال و آگاهانه به جست و جوی اطلاعات و ارزیابی آنها می پردازند و سپس اطلاعات مناسب را استفاده می کنند. در سبک هنجاری، فرد در مواجهه با مسائل به شیوه ای واکنشی و هماهنگ با انتظارات گروه های مرجع و دیگران عمل می کند و به صورت خودکار و بدون خودارزیابی، ارزش ها و باورها را درونی می کند (ورمیر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). این سبک با ویژگی هایی مانند وظیفه شناسی مفرط، کمک خواهی، ناشکیبایی و میل شدید به ساختارمندی قضایا، خودبنداره پایدار و عدم تمایل به بررسی اطلاعات ناهمگام با ارزش ها و باورها رابطه دارد. افراد دارای سبک سردرگم اجتنابی، اهمال کارند و تا حد ممکن سعی دارند موقعیت های تعارض بر انگیز و مستلزم تصمیم گیری را به تأخیر بیندازند، در موقعی که امکان چنین تأخیر وجود نداشته باشد، در تصمیم گیری بیشتر به مقضیات و پیامدهای محیطی تکیه می کنند (منجو<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). در مواقع تصمیم گیری حس ترس و اضطراب نیز دارند و در این موقعیت ها اغلب از راهبردهای نامناسب مانند اجتناب، بهانه آوردن و دلیل تراشی استفاده می کنند، رفتار آنها موقعیتی بوده، الگویی مشخص ندارد (زو<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). سبک تعهد یک چهارچوب ارجاعی از ارزش ها که ممکن است خودساخته یا تجویز شده از جانب دیگران باشد. تعهد برمیبنای فرایند تصمیم گیری شامل اتخاذ نظر، انتخاب و رد کردن قرار دارد. تعهد عبارت است از تثبیت و اتخاذ تصمیم هایی نسبتاً بادوام و سرمایه گذاری شخصی روی این تصمیم ها (برزنسکی، ۲۰۰۳).

از سویی دیگر آموزش مهارت‌های اجتماعی<sup>۴</sup> توانایی‌هایی هستند که به ما کمک می‌کنند تا در موقعیت‌های مختلف، علاقه و صحیح رفتار کنیم، به‌طوری که ارزش داشته باشیم، لذت ببریم و در عین حال با دیگران ارتباط سازگاران و مفیدی را برقرار کنیم و بدون توسل به خشونت یا خودجوری بتوانیم مسائل پیش‌آمده را حل کنیم و ضمن کسب موفقیت در زندگی احساس شادمانی داشته باشیم (گودمن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱). مهارت‌های اجتماعی شامل قابلیت بیان افکار در تبادلات اجتماعی، دانش نسبت به نقش‌ها و ارزش‌های اجتماعی، مهارت درک شرایط مختلف اجتماعی، مهارت‌های حل مسئله و مهارت‌های ایفای نقش‌های اجتماعی است (مولر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹). مهارت اجتماعی به مجموعه رفتارهای فراگرفته قابل قبولی گفته می‌شود که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه موثر داشته و از عکس العمل‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند (سارکاکا<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶). مهارت های اجتماعی، مجموعه رفتارهای است اکتسابی که از طریق مشاهده، مدل سازی، تمرین و بازخورد آموخته می‌شود و رفتارهای کلامی و غیرکلامی را در بر می‌گیرد و پاسخ‌های مناسب و مؤثر را در بر دارند، بیشتر جنبه تعاملی داشته، تقویت اجتماعی را به حداکثر می‌رسانند و بر اساس ویژگی‌ها و محیطی که فرد در آن واقع شده است، توسعه می‌یابند و از طریق آموزش رشد می‌کنند (سوسمن<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸). مهارت اجتماعی را مجموعه توانمندی‌هایی است که موجب موفقیت در زندگی اجتماعی فرد می‌شود (چکاتی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۸). مجموعه توانمندی‌هایی است که موجب موفقیت در زندگی اجتماعی فرد می‌شود. هر فرد برای زندگی موفق در یک جامعه، علاوه بر مهارت‌های فردی به مهارت‌های دیگری نیاز دارد که از آن به نام مهارت‌های اجتماعی یاد می‌کنند. مهارت‌های اجتماعی، مجموعه رفتارهای اکتسابی است که از طریق مشاهده، مدل سازی، تمرین و بازخورد آموخته

1- Vermeir  
2- Mineu  
3- Xu  
4- Teaching social skills  
5- Goodman  
6- Moeller  
7- Sarca  
8- Allan  
9- Cekaite

می‌شود و دارای ویژگی‌های زیر است و رفتارهای کلامی و غیرکلامی را دربر می‌گیرد و پاسخ‌های مناسب و مؤثر را در بردارد، بیش تر جنبه ی تعاملی داشته، تقویت اجتماعی را به حداکثر می‌رسانند و بر اساس ویژگی‌ها و محیطی که فرد در آن واقع شده است، توسعه می‌یابند و از طریق آموزش رشد می‌کنند (الان، ۲۰۱۸).

همچنین با بررسی پژوهش ها در داخل و خارج در راستای موضوع مشخص شد که تاکنون پژوهشی جامع در مورد تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی به شیوه گروهی بر اساس رویکرد گلاسر بر تغییر سبک هویت نوجوانان بزهکار صورت نگرفته است و صرفاً موضوعاتی نسبتاً نزدیک در این حوزه انجام شده از جمله اینکه: سیادت (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر عزت نفس و ابعاد هویت کودکان کار پرداختند. نتایج بیانگر این است که آموزش مهارت های اجتماعی بر ابعاد هویت اثر معناداری دارد. آفاکندی (۱۳۸۹) در پژوهشی به بررسی اثربخشی آموزش انتخاب و کنترل گلاسر بر تحول هویت نوجوانان دختر دوره پیش‌دانشگاهی شهر اصفهان پرداخت. نتایج بیانگر این بود که آموزش انتخاب و کنترل گلاسر بر هویت آشفته و پیشرفت نوجوانان مؤثر است ولی بر هویت زودرس و تعویق افتاده آنان تأثیری ندارد.

در بحث اهمیت و ضرورت پژوهش می‌بایست بیان نمود که برخی از نوجوانان غالباً در صورت فردی و گاهی به صورت گروهی به رفتارهای خلاف روی می‌آورند و به نوعی خرده فرهنگ بزهکاری وابسته می‌شوند. این گروه از نوجوانان ارتباط خود را با خانواده و مدرسه درهم می‌ریزند و با نفی موازین اخلاقی و قانونی به بزهکاری روی می‌آورند. بزهکاری در همه جای دنیا هست و در بین پسران بیشتر از دختران دیده می‌شود (مختار، ۲۰۱۱). فرار از منزل، دزدی، ضرب و شتم، خرابکاری، رفتار وحشیانه، مصرف الکل و مواد مخدر، هتک عفت، قاچاق و قتل را می‌توان در شمار بزهکاری نوجوانان دانست. وقتی یک نوجوان به نوعی از بزهکاری یا انحراف دچار می‌شود، تمایل او برای دست زدن به انواع دیگر بزهکاری یا انحراف بیشتر می‌شود. به همین دلیل نوجوانان دارای این مشکلات معمولاً فقط یک انحراف ندارند (بلت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). ظرفیت های شناختی نوجوان به ما کمک می‌کند تا درمان مشکلات او را روش شناختی دنبال کنیم. او از این طریق می‌تواند با آگاهی یافتن از نتایج رفتار خود توانایی خویش را برای مقابله با مشکل و انتخاب رفتارهای بهتری که نتایج رضایت بخش داشته باشد گسترش دهد. نکته مهم دیگر اینکه درمان نوجوانان بزهکار مستلزم همکاری و مداخله موثر و نزدیک خانواده اوست. اگر خانواده بتواند به نحو موثری نقش خود را در کنترل انحراف نوجوان ایفا کند کمک بزرگی به درمان خواهد کرد. بنابر آنچه بالا گفته شد سؤال اصلی در این تحقیق به این صورت مطرح است که آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی به شیوه گروهی بر اساس رویکرد گلاسر بر ارتقا سازگاری اجتماعی، مسئولیت پذیری و تغییر سبک هویت نوجوانان بزهکار پسر شهرستان بوشهر موثر است؟

### روش پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه نوجوانان بزهکار پسر شهرستان بوشهر تشکیل می‌دهند. حجم نمونه این پژوهش شامل ۳۰ نفر می باشد که از طریق نمونه گیری تصادفی ساده بدست آمد. ابزار جمع آوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه سبک هویت برزونسکی (۱۹۹۲) بود.

**پرسشنامه سبک هویت برزونسکی(۱۹۹۲):** پرسشنامه سبک هویت برزونسکی شامل ۴۰ آیتم می باشد. زیر مقیاس های آن عبارتند از: سبک اطلاعاتی (۱۱ سوال) سبک هنجاری (۹ سوال)، سبک سردرگم- اجتنابی (۰ سوال) و تمهد (۰ سوال) می باشند. در مقابل هر گویه یک طیف ۵ گویه ای مقیاس لیکرت قرار دارد و از گویه کاملاً مخالفم نمره ۱ تا کاملاً موافقم

نمره ۵ را شامل می‌شود. اطلاعاتی (۲ و ۵ و ۶ و ۱۶ و ۱۸ و ۲۵ و ۲۶ و ۳۰ و ۳۳ و ۳۵ و ۳۷) هنجاری (۴ و ۱۰ و ۱۹ و ۲۱ و ۲۲ و ۲۸ و ۳۲ و ۳۴ و ۴۰)، سردرگم‌اجتنابی (۳ و ۸ و ۱۳ و ۱۷ و ۲۴ و ۲۹ و ۳۱ و ۳۶ و ۳۸) تعهد (۱ و ۷ و ۹ و ۱۱ و ۱۲ و ۱۴ و ۱۵ و ۲۰ و ۲۲ و ۳۹) سوالات معکوس (۹ و ۱۱ و ۱۴ و ۲۰)، برزوسکی (۱۹۹۲) میزان شرب الکل کرونیاخ را برای سبک اطلاعاتی ۶۲ / سبک هنجاری ۶۶ / و سبک سردرگم-اجتنابی ۷۳ / گزارش کرد. رویای این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب همبستگی هر سوال با نمره کل محاسبه گردید و نشان داد که همه سوالات با نمره کل همبستگی معنی داری دارند. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به کمک شرب الکل کرونیاخ ۰/۸۰- بدست آمد.

**آموزش مهارت‌های اجتماعی به شیوه گروهی بر اساس رویکرد گلاسر:** آموزش مهارت‌های اجتماعی به شیوه گروهی با استفاده از محتوای سی دی های آموزشی مرتبط طی ۱۰ جلسه به نوجوانان پژوهکار پسر آموزش داده شد. از جمله محتوای این بسته آموزشی شامل خلاصه محتوایی از آشنایی، تشریح مقررات گروه، بیان اهداف و تعهد اعضا، خودارزیابی و تعریف دنیای کیفی، تعیین رفتار، جهت دهی رفتار، زمان حال، برنامه ریزی و انتخاب رفتار، مسئولیت پذیری و رفتار مسئولانه، هفت عادت مثبت و سازنده رابطه، هفت عادت منفی و مخرب رابطه، کنترل بیرونی و درونی و هویت توفیق، هویت شکست و ... می باشد.

**جدول ۱ خلاصه محتوای جلسات آموزشی مهارت‌های اجتماعی به شیوه گروهی**

جلسه	محتوای آموزشی
اول	<p><b>موضوع:</b> آشنایی، تشریح مقررات گروه، بیان اهداف و تعهد اعضا.</p> <p><b>هدف:</b> ایجاد رابطه عاطفی و صمیمی با اعضا، ایجاد محیط مشاوره ای گرم و پذیرا ایجاد انگیزه در اعضا، فراهم نمودن زمینه مشارکت و حضور فعال در جلسات.</p> <p>از اینکه در این جلسه شرکت کرده اید چه احساسی دارید؟</p> <p>آیا فکر می کنید می توانید مطابق قوانین و مقررات گروه پیش بروید؟</p> <p>آیا فکر می کنید می توانید به صورت فعال تا آخرین جلسه همراه گروه باقی بمانید؟</p> <p>فکر می کنید در جلسه چه چیزهایی را به دست می آورید؟</p> <p>فکر می کنید این جلسات می تواند به شما کمک کند؟</p> <p>از این جلسات چه انتظاری دارید؟</p> <p>انتقادات و پیشنهادات خود را بیان کنید.</p> <p>بررسی تکالیف جلسه قبل، بیان بازخورد و احساسات جلسه قبل.</p> <p>تعریف نیازها و خواسته ها، توضیح پیرامون نیازها به ویژه پنج نیاز اساسی طبق نظریه انتخاب نیاز به نقل نیاز به عشق و تعلق خاطر، نیاز به قدرت، نیاز به آزادی و استقلال، نیاز به تفریح و سرگرمی، تأکید بر دو نیاز بنیادین یعنی نیاز به دوست داشتن و دوست داشته شدن و نیاز به ارزشمندی که وابسته به دیگریست. توضیح این مطلب که خواسته ها و نیازها باید دست یافتنی باشند. فرد باید با مشخص کردن مدت زمان لازم، ایجاد برنامه و به کارگیری روش مناسب، با انجام رفتارهای منطقی و با جدیت به آنها دست یابد.</p>
دوم	<p>۱۰ الی ۱۵ تا از خواسته ها و نیازهای خود را که می خواهید تا هم اکنون تا پنج سال دیگر به آن ها برسید بنویسید. حال براساس اهمیتی که خواسته ها و نیازهای فوق برای شما دارند به آن ها نمره بدهید.</p> <p>از بین نیازها و خواسته های فوق ۵ تا از آن ها که برای شما با ارزش تر می باشند را به ترتیب اهمیت بنویسید.</p> <p>آیا خواسته ها و نیازهای فوق برای شما واقع بینانه و قابل دسترسی می باشند؟</p> <p>احساس و انتظار خود را از این جلسات بنویسید.</p> <p>بازخورد افکار و احساسات خود را نسبت به اعضا و مشاور بنویسید.</p>
سوم	<p><b>موضوع:</b> خودارزیابی و تعریف دنیای کیفی</p> <p><b>هدف:</b> بالا بردن روحیه قضاوت ارزشی اعضا، دربار رفتارهایشان و شناسایی دنیای کیفی.</p> <p>الان چه کار می کنید؟</p> <p>آیا کاری که انجام می دهید شما را به جایی که می خواهید می رساند؟</p>

<p>آیا رفتار فعلی شما برایتان کارآمد هست؟          آیا تصمیمات شما مفید هستند؟  <b>موضوع</b> تعیین رفتار، جهت دهی رفتار، زمان حال.  <b>هدف:</b> شناخت رفتارهای مؤثر و تعیین مسیر آن ها در جهت نیازها و اهداف، درک ارزش زمان حال.          آیا رفتارهای کنونی شما مؤثر و کارآمد هستند؟          آیا این رفتارها در جهت اهداف و نیازهایتان هستند؟          آیا کمک کننده هستند یا آسیب می رسانند؟</p>	<p><b>چهارم</b></p>
<p>اگر چه زمان گذشته با واقعیت فردناگ آن با شخصیتی که هم اکنون داریم مرتبط است، ولی زنده کردن دوباره آن کمک چندانی با ما و کاری که هم اکنون باید انجام دهید، نمی کند زنده کردن قسمت هایی از گذشته که لذت بخش بوده، مفید است ولی باید فهم و فضا ها را دور بریزیم. یادآوری موفقیتها و پیروزیهای گذشته مفیدند، نه ناگامی ها و شکست های گذشته. ما نباید خود را قربانی و زندانی گذشته بدانیم، زیرا این کار احساس ناکامی و آزادی را برای ما به ارمغان نخواهد آورد، بلکه موجب احساس ناتوانی، درماندگی و ناکارآمدی می شود. همچنین حرف زدن در مورد آینده و پیش کشیدن ملامت آن ها باعث تباهی دانسته های فعلی فرد می شود. فرد در زمان حال کنترلی بر آینده خود نخواهد داشت.          در حال حاضر چه کاری انجام می دهید؟          چه چیزی را هم اکنون و در آینده به نفع خود می کنید؟          آیا رفتارهای کنونی تان شما را به خواسته ها و نیازهایتان می رساند؟</p>	<p><b>پنجم</b></p>
<p><b>موضوع</b> برنامه ریزی و انتخاب رفتار  <b>هدف:</b> آشنایی افراد با روند برنامه ریزی و اهمیت آن برای موفقیت در کارها، ارتباط، عمل و انتخاب، هم اکنون چه برنامه ای می توانید بریزید که زندگی رضایت بخش تری را برایتان در پی داشته باشد؟          برای شروع در زندگی خود، دوست دارید از امروز چه کاری را انجام دهید؟          آیا رفتارهایی که برای انجام دادن انتخاب کرده اید، ارزشش را می بیند؟          آیا انتخاب های بهتری هم می توانید داشته باشید؟ چگونه؟ یکی از انتخاب های خود را نام ببرید و پیامدهای مثبت و منفی آن را بنویسید.</p>	<p><b>ششم</b></p>
<p><b>موضوع</b> مسئولیت پذیری و رفتار مسئولانه  <b>هدف:</b> بالا بردن سطح تعهد و مسئولیت پذیری افراد برای کنار آمدن با واقعیت ها          رفتارهایی که انجام می دهید چه کسی برایتان انتخاب می کند؟          سهم شما در تصمیم گیری ها و انتخاب هایی که می کنید چه اندازه است؟  <b>موضوع:</b> هفت عادت مثبت و سازنده رابطه، هفت عادت منفی و مخرب رابطه  <b>هدف:</b> معرفی رفتارهایی که موجب ارتباط سالم و سازنده بین فردی می شود.          ارتباط داشتن با دیگران چه نتایجی برای شما به همراه دارد؟          ارتباط داشتن با دیگران چه نتایجی برای شما به همراه دارد؟          ارتباط سالم و مفید چه نوع ارتباطی است؟          ارتباط ناسالم و غیرمفید چه نوع ارتباطی است؟          سه نوع عادت رفتاری خود را که باعث ارتباط بهتر و سالم تر شما با دیگران و اطرافیان می شود، نام ببرید.          سه نوع عادت رفتاری خود را که باعث تراخی دیگران و اطرافیان می شود، نام ببرید.          رعایت کردن چه نکاتی و داشتن چه ویژگی هایی برای داشتن یک ارتباط سالم، مفید و سازنده با دیگران لازم است؟          یک تجربه موفق و یک تجربه ناموفق در ارتباط با اطرافیان و دوستانتان بنویسید.</p>	<p><b>هفتم</b></p>
<p><b>موضوع</b> کنترل بیرونی و درونی  <b>هدف:</b> بالا بردن کنترل درونی فرد          شما تا چه اندازه ای می توانید رفتار دیگران را کنترل کنید؟ و چرا؟          دیگران تا چه اندازه می توانند رفتار شما را کنترل کنند؟ و چرا؟          شما می خواهید دیگری کاری را انجام دهد که خودش می خواهد و دوست ندارد.          دیگری می خواهد شما را به کاری وادار کند که نمی خواهید.          هر دو نفر شما می خواهید یکدیگر را مجبور کنید، کاری را که دوست ندارید انجام دهید.</p>	<p><b>هشتم</b></p>

<p>خودتان را مجبور می‌کنید کاری را که دوست ندارید انجام دهید. چه کسی می‌تواند رفتارهای شما را کنترل کند؟          شما رفتار چه کسی را به غیر از خود می‌توانید کنترل کنید؟          چه کسی می‌تواند روی شما و رفتارهای بیشتر کنترل داشته باشد؟          شما تا چه اندازه می‌توانید دیگران را کنترل کنید؟          دیگران تا چه اندازه می‌توانند شما را کنترل کنند؟          اگر شما بخواهید رفتار شخص دیگری را کنترل کنید، این کار چه پیامدهایی برای <b>موضوع: هویت توفیق، هویت شکست</b>  <b>هدف:</b> بالا بردن احساس ارزشمندی          یا انجام چه کارهایی می‌تواند احساس ارزشمندی و موفقیت نماید؟          افرادی که دارای هویت توفیق هستند، با چه کسانی رابطه برقرار می‌کنند؟ چرا؟          افرادی که دارای هویت شکست هستند، با چه کسانی رابطه برقرار می‌کنند؟ چرا؟          به نظر شما انسان ارزشمند کیست؟          به نظر شما ملاک‌های ارزشمند بودن یک انسان چه چیزهایی می‌باشند؟          سهم شما در موفقیت‌ها و شکست‌ها تاکنون به چه اندازه است؟          چه چیزهایی باعث می‌شود که شما احساس کنید فردی ارزشمند و توانایی هستید؟          چه چیزهایی باعث می‌شود که شما احساس کنید فردی بی‌ارزش، نرمانده و نایب هستید؟          با انجام چه کارهایی می‌توانید احساس ارزشمندی و هویت توفیق به دست آورید؟          فردی که دارای هویت توفیق است و احساس ارزشمند بودن می‌کند، با چه کسانی رابطه برقرار می‌نماید؟          فردی که دارای هویت شکست است و احساس بی‌ارزشی و درماندگی می‌کند، با چه کسانی رابطه برقرار می‌نماید؟          مورد از مشخصات افرادی که دارای هویت توفیق هستند را بنویسید.          مورد از مشخصات افرادی که دارای هویت شکست هستند را بنویسید.</p>	<p>نهم</p>
<p><b>موضوع:</b> جمع بندی و مرور جلسات قبلی، اجرای پس آزمون  <b>هدف:</b> آگاه شدن از دیدگاه اعضاء، بررسی نقاط قوت و ضعف جلسات          این جلسات برای شما چه نتایجی در بر داشته است؟          آیا انتظاراتی که از جلسات داشتید برآورده شده است؟          آیا فکر می‌کنید به چیزهایی دست یافته باشید که در زندگی آینده و در انتخاب‌های بعدی به شما کمک کند؟          جمع بندی جلسات قبلی          بازخورد افکار و احساسات اعضاء از جلسات          انتقادات و پیشنهادات اعضاء از جلسات          تشکر و قدرانی از اعضاء و اجرای پس آزمون          اعلام پایان یافتن جلسات و خداحافظی</p>	<p>دهم</p>

**یافته‌ها**

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۱ پیرامون نمرال بودن داده‌ها و در ادامه در جداول ۲ تا ۵ به تحلیل فرضیه پژوهش پرداخته شد. برای استفاده از آزمون‌های پارامتریک شریب همبستگی پیرسون ابتدا فرض نمرال بودن متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف آسمیرووف انجام می‌شود که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۲ نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرووف برای فرض توزیع نمرال

متغیرها	آماره	سطح معناداری
سبک هویت	۰/۰۴۹	۰/۱۱۴

نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنوف نشان می دهد که سطح معناداری برای متغیرهای این تحقیق بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین آماره کولموگروف- اسمیرنوف در خصوص متغیرها در سطح ۰/۰۵ خطا معنی دار نبوده و بر این اساس توزیع متغیرها نرمال می باشد.

جدول ۳ میانگین نمره و انحراف معیار سبک های هویت به تفکیک گروه آزمایش و گروه در مرحله پس آزمون

متغیرها	گروه آزمایش			گروه گواه		
	تعداد	میانگین	انحراف معیار	تعداد	میانگین	انحراف معیار
سبک اطلاعاتی	۱۵	۴۱/۶	۳/۸۲	۱۵	۳۱/۸۶	۳/۰۶
سبک هنجاری	۱۵	۳۲/۰۶	۲/۱۲	۱۵	۲۸/۲	۱/۷۴
سبک سردرگم - اجتنابی	۱۵	۲۵/۷۳	۱/۵۳	۱۵	۲۲/۳	۱/۹۷
سبک تمهد	۱۵	۳۷/۸۶	۲/۰۳	۱۵	۳۱/۵۳	۱/۹۲

یافته ها نشان داد که میانگین نمره متغیر سبک های هویتی اطلاعاتی ، هنجاری و تمهد در آزمودنی های گروه آزمایش در مرحله پس آزمون بیشتر از گروه کنترل می باشد ولی میانگین نمره سبک هویتی سردرگم - اجتنابی در آزمودنی های گروه آزمایش در مرحله پس آزمون کمتر از گروه کنترل می باشد.

جدول ۴ خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری روی نمره های پس آزمون متغیرهای سبک های هویت

اثر	آزمون	ارزش	مقدار F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری	اندازه اثر
گروه	پیلای - پارتنت	۰/۹۳۵	۷۵/۰۱	۴	۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳۵
	لامیندای ویلکز	۰/۰۶۵	۷۵/۰۱	۴	۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳۵
	اثر هتلینگ	۱۴/۲۸	۷۵/۰۱	۴	۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳۵
	بزرگترین ریشه خطا	۱۴/۲۸	۷۵/۰۱	۴	۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳۵

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که بین گروه های آزمایشی و گواه از لحاظ حداقل یکی از سبک های هویت تفاوت معنی داری در سطح (P<۰/۰۰۱) وجود دارد به عبارت دیگر می توان گفت که آسوزش مهارت های اجتماعی باعث بهبود سبک های هویت در نوجوانان پسر بزهدار می شود.

جدول 5. نتایج تحلیل کوواریانس یکراهه در متن مانکوا روی نمره های پس آزمون یا کنترل نمره پیش آزمون سبک های هویت

منبع	شاخص ها متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی داری	مجذورات تا
	سبک اطلاعاتی	۵۵۵/۳۸	۱	۵۵۵/۳۸	۴۶/۴۷	۰/۰۰۰۱	۰/۶۵۹
	سبک هنجاری	۱۰۷/۰۲	۱	۱۰۷/۰۲	۳۰/۳۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۵۹
	سبک سردرگم - اجتماعی	۲۸۲/۲۲	۱	۲۸۲/۲۲	۱۵۳/۵۳	۰/۰۰۰۱	۰/۸۶۵
	سبک تعهد	۲۵۵/۷۲	۱	۲۵۵/۷۲	۲۹/۱۸	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶۷

تحلیل کوواریانس های یکراهه در متن مانکوا نشان داد که از نظر سبک اطلاعاتی ( $F=۴۶/۴۷$  و  $p=۰/۰۰۰۱$ )، سبک هنجاری ( $F=۳۰/۳۷$  و  $p=۰/۰۰۰۱$ )، سبک سردرگم - هنجاری ( $F=۱۵۳/۵۳$  و  $p=۰/۰۰۰۱$ ) و سبک تعهد ( $F=۲۹/۱۸$  و  $p=۰/۰۰۰۱$ ) بین گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث بهبود سبک های هویت شده است. میانگین نمره سبک های هویت اطلاعاتی، هنجاری و تعهد در آزمودنی های گروه آزمایش در مرحله پس آزمون بیشتر از گروه کنترل می باشد ولی میانگین نمره متغیر سبک هویت سردرگم - اجتماعی در آزمودنی های گروه آزمایش در مرحله پس آزمون کمتر از گروه کنترل می باشد که نشان از تاثیر مثبت آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سبک های هویت اطلاعاتی، هنجاری و تعهد و تاثیر منفی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سبک هویت سردرگم - اجتماعی در آزمودنی های گروه آزمایش نسبت به گروه گواه دارد.

#### بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر به دنبال تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی به شیوه گروهی بر اساس رویکرد گلاسر بر تغییر سبک هویت نوجوانان بزهکار پسر شهرستان بوشهر بود. یافته ها نشان داد که میانگین نمره سبک های هویت اطلاعاتی، هنجاری و تعهد در آزمودنی های گروه آزمایش در مرحله پس آزمون بیشتر از گروه کنترل می باشد ولی میانگین نمره متغیر سبک هویت سردرگم - اجتماعی در آزمودنی های گروه آزمایش در مرحله پس آزمون کمتر از گروه کنترل می باشد که نشان از تاثیر مثبت آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سبک های هویت اطلاعاتی، هنجاری و تعهد و تاثیر منفی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سبک هویت سردرگم - اجتماعی در آزمودنی های گروه آزمایش نسبت به گروه گواه دارد. مشابیه با این یافته ها در تحقیقات سیادت (۱۳۹۲) و آفاگدی (۱۳۸۹) به دست آمده است.

آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث بهبود سبک های هویت شده است. برای درک بهتر این تفاوت، میانگین نمره متغیرهای سبک های هویت را در مرحله پس آزمون بین گروه آزمایش و گواه با یکدیگر مقایسه می کنیم. میانگین نمره سبک های هویت اطلاعاتی، هنجاری و تعهد در آزمودنی های گروه آزمایش در مرحله پس آزمون بیشتر از گروه کنترل می باشد ولی میانگین نمره متغیر سبک هویت سردرگم - اجتماعی در آزمودنی های گروه آزمایش در مرحله پس آزمون کمتر از گروه کنترل می باشد که نشان از تاثیر مثبت آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سبک های هویت اطلاعاتی، هنجاری و تعهد و تاثیر منفی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سبک هویت سردرگم - اجتماعی در آزمودنی های گروه آزمایش نسبت به گروه گواه دارد. مهارت‌های اجتماعی توانایی‌هایی هستند که به ما کمک می‌کنند تا در موقعیت‌های مختلف، عاقلانه و صحیح رفتار کنیم، به طوری که ارامش داشته باشیم، لذت ببریم و در عین حال با دیگران ارتباط سازگارانه و مفیدی را برقرار کنیم و بدون توسل

به خشونت یا خودجوری بتوانیم مسائل پیش‌آمده را حل کنیم و ضمن کسب موفقیت در زندگی احساس شادمانی داشته باشیم. مهارت‌های اجتماعی شامل قابلیت بیان افکار در تبادلات اجتماعی، دانش نسبت به نقش‌ها و ارزش‌های اجتماعی، مهارت درک شرایط مختلف اجتماعی، مهارت‌های حل مسئله و مهارت‌های ایفای نقش‌های اجتماعی است. مهارت‌های اجتماعی، روشی برای بهبود مهارت‌های اجتماعی افراد است. مهارت اجتماعی به مجموعه رفتارهای فراگرفته قابل قبولی گفته می‌شود که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه موثر داشته و از عکس‌العمل‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. مهارت‌های اجتماعی، مجموعه رفتارهایی است اکتسابی که از طریق مشاهده، مدل‌سازی، تمرین و بازخورد آموخته می‌شود و رفتارهای کلامی و غیر کلامی را در بر می‌گیرد و پاسخ‌های مناسب و مؤثر را در بر دارند. بیشتر جنبه تعاملی داشته، تقویت اجتماعی را به حداکثر می‌رساند و بر اساس ویژگی‌ها و محیطی که فرد در آن واقع شده است، توسعه می‌یابد و از طریق آموزش رشد می‌کنند. از سویی سبک هویت فرایند پاسخگویی آگاهانه و هوشمندانه هر فرد نسبت به ماهیت واقعی خود و آگاهی نسبت به نیازها، توانایی‌ها، ویژگی‌ها و خواسته‌های خویش، هویت قلمداد می‌شود. منظور از هویت ملی، پذیرش عضویت در جامعه ایرانی و احساس وفاداری نسبت به آداب و میراث ملی است.

از این در بحث پیشنهادات پژوهش می‌بایست بیان نمود که دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی منظم و مدون در بین دانش‌آموزان به جهت کمک به سبک‌های هویت آنان برگزار گردد. همچنین با استفاده از پروتکل‌های آموزشی مناسب و مدون در زمینه آموزش مهارت‌های اجتماعی به شیوه گروهی بر اساس رویکرد گلاسر به ارتقاء سبک‌های هویت دانش‌آموزان کمک بیشتری صورت گیرد.

#### References

- Aghagadi, Parisa., (2018), investigating the effectiveness of Glasser's choice and control training on the identity transformation of pre-university girls in Isfahan. Master's thesis. Allameh Tabatabaee University.[in persian].
- Ahmadi Sultanabadi, Leila., (2014), Investigating the effect of social skills training on social adaptation and prosocial personality traits in employees working in health care centers of Tehran University of Medical Sciences, Master's thesis of Payam Noor University, Tehran Province.[in persian].
- Allan, C., Dezuanni, M., & Mallan, K. (2018). Digital Storytelling for Community Participation: The Storytelling Social Living Lab. In Digital Participation through Social Living Labs (pp. 245-262). Chandos Publishing.
- Belet, S. D., & Dala, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1830-1834.
- Cekaite, A., & Björk-Willén, P. (2018). Enchantment in storytelling: co-operation and participation in children's aesthetic experience. *Linguistics and Education*, 48, 52-60.
- Damadani, Ziba., (2017), investigating the relationship between the amount of satellite media usage and the cultural identity of the youth of Shush city, Master's thesis of Shahid Chamran University of Ahvaz.[in persian].

- Heydari, Abbas., (2014), investigating the relationship between Internet addiction and identity styles among undergraduate students of Payam Noor Abarkoh University, Master's thesis of Shahid Chamran University of Ahvaz.[in persian].
- Mokhtar, N. H., Halim, M. F. A., & Kamarulzaman, S. Z. S. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 163-169.
- Moeller, R. W., & Seehuus, M. (2019). Loneliness as a mediator for college students' social skills and experiences of depression and anxiety. *Journal of Adolescence*, 73, 1-13.
- Mincu, C. L. (2015). The impact of personal resources on organizational attitudes: Job satisfaction and trust in organization. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 685-689.
- Omidian, Morteza., (2018), Identity from the perspective of psychology. Yazd: Yazd University Press.[in persian].
- Siadat, Seyyed Morteza Siadat., (2013), Investigating the effect of social skills training on self-esteem and identity dimensions of working children, *Educational Psychology Quarterly*, Volume 11, Number 37.[in persian].
- Sarca, H. Ç., & Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298-309.
- Sotoudeh, Hedayatullah., (2018), *Social Psychology*. Tehran: Avai Noor publishing house, second volume.[in persian].
- Seyf, Ali Akbar., (2018), a developmental study of students' thinking styles and their relationship with creativity and academic achievement. *Quarterly Journal of Educational Innovations, Quarterly Journal of Education and Training*, No. 19.[in persian].
- Tabatabai, Nafiseh; Tabatabai, Seyyed Shahabuddin; Kakai, Yazdan; Mohammadi Arya, Alireza., (2017), the relationship between identity styles and responsibility with academic progress of 15-18 year olds in Tehran. *Social Welfare Quarterly*, 12(44), 42-23.[in persian].
- Vermeir, P., Blot, S., Degroote, S., Vandjck, D., Mariman, A., Vanacker, T., & Vogelaers, D. (2018). Communication satisfaction and job satisfaction among critical care nurses and their impact on burnout and intention to leave: A questionnaire study. *Intensive and Critical Care Nursing*, 48, 21-27.
- Xia, W., Guo, X., Luo, J., Ye, H., Chen, Y., Chen, S., & Xia, W. (2021). Religious identity, between-group effects and prosocial behavior: Evidence from a field experiment in China. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 91, 101665.
- Xu, C., Gong, X., Fu, W., Xu, Y., Xu, H., Chen, W., & Li, M. (2020). The role of career adaptability and resilience in mental health problems in Chinese adolescents. *Children and Youth Services Review*, 104893.

## The effect of social skills training in a group manner based on Glaser's approach on changing the identity style of delinquent boys in Bushehr city

Soudeh Rokni<sup>1</sup>, Mohammad Reza Bahrani<sup>2\*</sup>

Type of article: Research      Date Received: 2022-09-23      Date Accepted: 2022-12-10

### Abstract

The purpose of this research was the effect of social skills training in a group manner based on Glaser's approach on changing the identity style of delinquent boys in Bushehr city. The present research method is semi-experimental with a pre-test and post-test design. The statistical population of the present study consists of all juvenile delinquents in Bushehr city. The sample size of this research includes 30 people, which was obtained through simple random sampling. The data collection tool in this research was Berzonsky's (1992) identity style questionnaire. The findings showed that the average score of informational, normative and commitment identity styles in the subjects of the experimental group in the post-test phase is higher than that of the control group, but the average score of the variable identity style of confusion-confusion in the subjects of the experimental group in the post-test phase is less than The control group shows the positive effect of social skills training on informational, normative and commitment identity styles and the negative effect of social skills training on confused-avoidance identity style in the subjects of the experimental group compared to the control group. The general conclusion of the research showed that by strengthening social skills training in a group manner based on Glaser's approach among delinquent teenagers, it is possible to help improve their identity style in schools.

**Keywords:** teaching social skills in a group way based on Glaser's approach, identity style, delinquent teenagers.

1. MA of Department of Clinical Psychology, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Payam Noor University, Bushehr, Iran (corresponding author)  
[mrbahrami@yahoo.com](mailto:mrbahrami@yahoo.com)

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۴۰۱، صفحه ۷۱ تا ۷۹

## بررسی تأثیر مسئولیت اجتماعی بر خلاقیت سازمانی کارکنان اداره کل آموزش و پرورش استان بوشهر

سکینه اعتمادی<sup>۱</sup>، محمد بهروزی<sup>۲</sup>

نوع مقاله: پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۱۷

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر مسئولیت اجتماعی بر خلاقیت سازمانی کارکنان اداره کل آموزش و پرورش استان بوشهر انجام شده است. روش این پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل ۲۵۰ نفر از کارکنان اداره کل آموزش و پرورش استان بوشهر بود که از طریق روش نمونه گیری تصادفی ساده و با توجه به فرمول حجم نمونه کوکران تعداد ۱۵۲ نفر انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه های مسئولیت پذیری بر اساس مدل کارول (۱۹۹۱) و خلاقیت سازمانی رندسیپ (۱۹۷۹) بود. داده های بدست آمده با استفاده از تحلیل رگرسیون مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته ها نشان داد که مسئولیت اجتماعی بر خلاقیت سازمانی کارکنان اداره کل آموزش و پرورش استان بوشهر تأثیر دارد. نتیجه گیری کلی پژوهش نشان داد که با تقویت مسئولیت اجتماعی در بین کارکنان اداره کل آموزش و پرورش استان بوشهر می توان به بهبود خلاقیت سازمانی آنان در سازمان کمک فراوانی نمود.

**واژه های کلیدی:** مسئولیت اجتماعی، خلاقیت سازمانی، اداره کل آموزش و پرورش استان بوشهر.

۱- کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران. cca05457@gmail.com  
۲- استادیار گروه علوم تربیتی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران (نویسنده مسئول). dr\_m\_behroozi@yahoo.com

#### مقدمه

یکی از موضوعاتی که در تمام عرصه ها می تواند در هر جامعه از جمله کشور ما یک فرصت باشد، موضوع مسئولیت اجتماعی در آموزش و پرورش است که در قبال جامعه دارد. از نظر اجتماعی مسئول بودن یعنی اینکه آموزش و پرورش می‌بایست با اخلاق و با حساسیت نسبت به مسائل اجتماعی، فرهنگی و محیطی رفتار کنند. تلاش برای برقراری مسئولیت اجتماعی، به آموزش و پرورش کمک می‌کند تا تأثیری مثبت بر پیشرفت، کار و جامعه داشته باشند. سازمان‌ها در کنار وظایف اصلی خود در اثرگذاری بر مباحثی همچون توزیع عادلانه درآمد و کاهش سطح فقر و محرومیت در جامعه، جایگاه ویژه‌ای برای نظام ایجاد می‌نمایند که می‌توان آن را در چارچوب اخلاق سازمانی تعریف کرد. به عبارت دیگر، سازمان‌ها با اهمیت دادن به ارزش‌های اخلاقی، مانند صداقت، انصاف و مسئولیت اجتماعی<sup>۱</sup> می‌توانند مورد توجه قرار گیرند، به گونه‌ای که با نگاه به سابقه تاریخی، مشاهده می‌شود که همواره اوده شدن سازمان‌ها به خصلت های غلط و منفی اخلاقی، آنها را متضرر می‌کند و همچنین به تدریج موجودیت و موقعیت آنها را با خطر مواجه می‌کند. سازمان‌ها مسئولیت پذیر و اخلاق مدار می‌توانند با رقابت منصفانه و اخلاقی که در آن، اخلاق نقش محوری در جلوگیری از انتخاب روش‌های غیرمتمارف در رقابت بین سازمانی ایفا می‌نمایند؛ ضمن انجام رقابتی سالم، به گسترش و توسعه اصول اخلاقی در نظام سازمانی بپردازند و از نتایج مثبت آن به نفع کارکنان بهره‌مند گردند (فرل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). در سال های اخیر در کنار اخلاق کسب و کار آنچه مکرر تکرار شده مسئولیت اجتماعی است. مسئولیت اجتماعی از آن مفاهیمی است که کمتر به آن توجه می‌شود. وظیفه آموزش و پرورش و مدیریت آن است که در برابر اجتماع پاسخگو باشند. مسئولیت اجتماعی در آموزش و پرورش، ابزاری جهت خدمت به اجتماع است. از این رو، تبیین وظایف و مسئولیت‌های آن در قبال اجتماع، امری ضروری است. ایجاد حوزهای به نام مسئولیت اجتماعی در آموزش و پرورش و تبیین ابعاد آن، تلاشی به منظور تبیین این وظایف است (ورسپس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸).

از سویی خلاقیت سازمانی<sup>۴</sup> به معنی کم یا زیاد کردن یک پدیده و تغییر شکل و یا ترکیب کردن آن با سایر پدیده ها، اشیاء و چیزها است، لذا خلاقیت به معنای خلق کردن چیزی تازه و منحصر به فرد است که به گونه ای مناسب و مفید، موجب حل یک مسأله، سؤال یا نیاز علمی، سازمانی، اجتماعی و مانند آن باشد (اولسزاک<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). خلاقیت، یکی از ویژگی های انسان است که با استعداد الهی می تواند بسیاری از چیزها را خلق نماید. چنانچه خلاقیت و نوآوری را در سازمان ها کنار بگذاریم، در واقع تیر خلاصی به حرکت، پویایی، بقا و حیات آنها زده ایم. در دنیای سازمانی امروز مدیران خلق، سازمان های خلق و کارکنان خلق اصلاح مثلث خلاقیت هستند که بدون هر یک خلاقیت و نوآوری به سر منزل مقصود نمی رسد. ساختار سازمانی مناسب، حمایت، پشتیبانی و تشویق لازم مدیران دو عنصر اساسی در خلاقیت افرادند و زمینه ها و شرایط خلاقیت امری الزامی است که سازمان ها می بایست آن را فراهم سازند تا به اهداف مورد نظر دست یابند (افتداری، ۱۳۹۸). از طرفی خلاقیت سازمانی را باید به عنوان فرآیندی تعریف کرد که به موجب آن ایده‌های جدیدی که نوآوری را میسر می‌سازند، توسعه می‌یابند. به عبارت دیگر ارائه فکر و طرح نوین برای بهبود ارتقای کمیت یا کیفیت فعالیت های آموزش و پرورش می باشد. همچنین لازمه و پیش درآمد توسعه و پیشرفت و تعالی آموزش و پرورش است و

1- Social responsibility  
2- Ferrell  
3- Vercic  
4- Organizational Creativity  
5- Olszak

آگاهی از متون و تکنیک های آن ضرورتی اجتناب ناپذیر برای مدیران و کارکنان است (فجه، ۱۳۹۸). امروزه خلایق نه به عنوان یک نیاز بلکه به عنوان شرط بقاء هر سازمان یا جامعه تلقی گردیده و بر آموزش و کسب مهارت های لازم در بکارگیری این استعداد ویژه بشری تأکید بسیاری شده است. افزایش خلایق در سازمانها می تواند به ارتقای کمیت و کیفیت خدمات، کاهش هزینه ها، جلوگیری از اتلاف منابع، کاهش بروکراسی و بالنتیج افزایش کارایی و بهره وری و ایجاد انگیزش در رضایت شغلی در کارکنان منجر گردد. امروزه خلایق نه به عنوان یک نیاز بلکه به عنوان شرط بقاء هر سازمان یا جامعه تلقی گردیده و بر آموزش و کسب مهارت های لازم در بکارگیری این استعداد ویژه بشری تأکید بسیاری شده است (دیوژکوسلوس، ۲۰۱۹). همچنین با بررسی پژوهش ها در داخل و خارج در راستای موضوع مشخص شد که تاکنون پژوهشی جامع در مورد بررسی تأثیر مسئولیت اجتماعی بر خلایق سازمانی کارکنان صورت نگرفته است و صرفاً موضوعاتی نسبتاً نزدیک در این حوزه انجام شده از جمله اینکه: باقرزاده هوشمند (۱۳۹۷)، پورامی (۱۳۹۷)، بزرگزاده (۱۳۹۶)، گنجی ای (۱۳۹۶)، حسن زاده (۱۳۹۶)، هداوند (۱۳۹۵)، رحیمی مندجین (۱۳۹۵)، عقیلی نیا (۱۳۹۲)، سیدی (۱۳۹۳)، بوگان<sup>۱</sup> (۲۰۱۹)، جاهودهای<sup>۲</sup> (۲۰۱۸)، هالکوس<sup>۳</sup> (۲۰۱۸)، اسرارالحق<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) و کیم<sup>۵</sup> (۲۰۱۶) بر تأثیر مسئولیت اجتماعی بر خلایق سازمانی کارکنان اذعان نموده اند.

در بحث اهمیت و ضرورت پژوهش می بایست بیان نمود که مسئولیت اجتماعی سازمان ها در واقع روش هایی است که مبتنی بر ارزش های اخلاقی و احترام به کارکنان و جامعه می باشد. این مسئولیت ها به این منظور برنامه ریزی می شود که برای جامعه و به طور کلی برای سازمان حامل ارزش پایدار باشد. حوزه مربوط به روش یا رویه کسب و کار در برگزیده یکی از پویاترین و چالشی بدترین موضوع هایی است که امروز مدیران سازمان ها با آن روبرو هستند. برای مدیران امروز دیگر کافی نیست که وظایفی چون برنامه ریزی، سازماندهی و کنترل را انجام دهند و خود را اربخشا بنامند بلکه پاسخگویی به نیازهای جامعه و خواست کارکنان سازمان هایشان از زمره وظایف با اهمیت تر آنان محسوب می شود. شرایط امروز جهان و فضاهای جدید کسب و کار ایجاب می کند تا مدیران سازمان های بزرگ که تمام تلاش خود را متوجه ایجاد ارزش برای تمامی ذی نفعان خود کنند و نوعی تعادل میان بخش های اجتماعی و اقتصادی ایجاد نمایند. بی شک بسیاری از رفتارها و اقدامات مدیران و کارکنان، متأثر از ارزش های اخلاقی بوده و ریشه در اخلاق دارد. عدم توجه به اخلاق کار در مدیریت سازمان ها، در جوامعی مانند ایران که از یک سو دارای ارزش های اخلاقی غنی بوده، از سوی دیگر با کشورهای پیشرفته فاصله قابل توجهی دارند، می تواند معضلاتی بزرگ برای سازمانها به وجود آورد. در همین راستا سوآل اصلی در این تحقیق به این صورت مطرح است که آیا مسئولیت اجتماعی بر خلایق سازمانی، تمهدسازمانی و بالندگی سازمانی کارکنان اداره کل آموزش و پرورش استان بوشهر به تاثیر معناداری دارد؟

### روش پژوهش

روش این پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل ۲۵۰ نفر از کارکنان اداره کل آموزش و پرورش استان بوشهر بود که از طریق روش نمونه گیری تصادفی ساده و با توجه به فرمول حجم نمونه کوکران تعداد ۱۵۲ نفر

1- DeVasconcellos  
2- Bogan  
3- Chaudhary  
4- Halkos  
5- Asrar-ul-Haq  
6- Kim

انتخاب شدند. داده های بدست آمده با استفاده از تحلیل رگرسیون مورد تحلیل قرار گرفتند. ابزار جمع آوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه های مسئولیت پذیری بر اساس مدل کارول (۱۹۹۱) و خلاقیت سازمانی رندسیپ (۱۹۷۹) بود.

**پرسشنامه مسئولیت اجتماعی بر اساس مدل کارول (۱۹۹۱):** پرسشنامه مسئولیت اجتماعی توسط کارول (۱۹۹۱) ساخته شده است که از ۲۵ سوال و ۴ خرده مقیاس بعد اقتصادی ۶-۱، بعد قانونی ۷-۱۳، بعد اخلاقی ۲۱-۱۴ و بشردوستانه ۲۵-۲۲ تشکیل شده است. نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف ۵ درجه ای لیکرت می باشد که برای گزینه های کاملاً مخالفم ۱، مخالفم ۲، نظری ندارم ۳، موافقم ۴ و کاملاً موافقم ۵ به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می شود. روایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب همبستگی هر سوال با نمره کل محاسبه گردید و نشان داد که همه سوالات با نمره کل همبستگی معنی داری دارند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش شد.

**پرسشنامه خلاقیت سازمانی رندسیپ (۱۹۷۹):** جهت سنجش خلاقیت سازمانی از پرسشنامه ی رندسیپ (۱۹۷۹) که مشتمل بر ۳۰ سوال و بر اساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت با گزینه های کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم که به ترتیب نمره ۵ تا ۱ به آن ها تعلق می گیرد، استفاده گردید. در این پرسشنامه، کلید به ترتیب به صورت کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم، کاملاً موافقم می باشد. معنی از سوالات به لحاظ دروغ سنجی پرسشنامه معکوس در نظر گرفته شده است، بطوری که سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۷، ۲۸ معکوس و دیگر سوالات این پرسشنامه مثبت ارزیابی می شوند. نمرات بالاتر نشان دهنده خلاقیت بیشتر فرد پاسخ دهنده در سازمان می باد و برعکس، روایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب همبستگی هر سوال با نمره کل محاسبه گردید و نشان داد که همه سوالات با نمره کل همبستگی معنی داری دارند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شد.

#### یافته ها

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۱ پیرامون نرمال بودن داده ها و در ادامه در جدول ۲ تا ۴ به تحلیل فرضیه پژوهش پرداخته شد. برای استفاده از آزمون های پارامتریک ضریب همبستگی پیرسون ابتدا فرض نرمال بودن متغیرها با استفاده از آزمون کولموگوروف اسمیرنوف انجام می شود که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۱ نتایج آزمون کولموگوروف- اسمیرنوف برای فرض توزیع نرمال

متغیرها	آماره	سطح معناداری
تعهد سازمانی	۰/۰۷۱	۰/۰۶
پایداری سازمانی	۰/۰۶۹	۰/۰۷۵
مسئولیت اجتماعی	۰/۰۶۶	۰/۰۲
خلاقیت سازمانی	۰/۰۰۷	۰/۰۶۶

نتایج آزمون کولموگوروف- اسمیرنوف در جدول ۱ نشان می دهد که سطح معناداری برای متغیرهای این تحقیق بیشتر از ۰/۰۵ است، بنابراین آماره کولموگوروف- اسمیرنوف در خصوص متغیرها در سطح ۰/۰۵ خطا معنی دار نبوده و بر این اساس توزیع متغیرها نرمال می باشد.

جدول ۲ خلاصه مدل تأثیر مسئولیت اجتماعی بر خلایق سازمانی

$R^2$	$R^2$ تعدیل شده	خطای برآورد
۰/۱۰۴	۰/۰۹۸	۶/۴۷

جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس تأثیر مسئولیت اجتماعی بر خلایق سازمانی

مدل	مجموع مربعات	df	میانگین مربعات	F	سطح معنی داری
رگرسیون	۷۲۷/۹۲	۱	۷۲۷/۹۲	۱۷/۳۸	۰/۰۰۱
باقیمانده	۶۲۷۹/۴۴	۱۵۰	۴۱/۸۶		
کل	۷۰۰۷/۳۶	۱۵۱			

نتایج رگرسیون دو متغیری بین مسئولیت اجتماعی بر خلایق سازمانی مندرج در جدول فوق نشان می دهد که مسئولیت اجتماعی بر خلایق سازمانی  $F=17.38$  در سطح  $(P<0.001)$  تأثیر معناداری دارد. با توجه به مقدار  $R^2 = 0.104$  نیز می توان گفت که مسئولیت اجتماعی ۱۰/۴ درصد از واریانس خلایق سازمانی کارکنان را تبیین می کند.

جدول ۴ ضرایب رگرسیون استاندارد شده و استاندارد نشده

مدل	ضریب استاندارد نشده		t	سطح معنی داری
	B	خطای استاندارد		
مقدار ثابت	۷۰/۲۳	۸/۸۴	۷/۹۵	۰/۰۰۱
خلایق سازمانی	-۱/۳۹۱	-۰/۹۴	-۱/۳۳۲	۶/۱۷

نتایج ضریب رگرسیون استاندارد شده (بتا) مندرج در جدول فوق نشان می دهد که مسئولیت اجتماعی بر خلایق سازمانی کارکنان اثر مثبت و معنی داری در سطح  $(P<0.001)$  دارد به این معنا که هر چقدر مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان بیشتر باشد، خلایق سازمانی آنان نیز بیشتر می شود.

#### بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر به دنبال بررسی تأثیر مسئولیت اجتماعی بر خلایق سازمانی کارکنان اداره کل آموزش و پرورش استان بوشهر بود. یافته ها نشان داد که مسئولیت اجتماعی بر خلایق سازمانی کارکنان اداره کل آموزش و پرورش استان بوشهر تأثیر دارد. نتیجه گیری کلی پژوهش نشان داد که با تقویت مسئولیت اجتماعی در بین کارکنان اداره کل آموزش و پرورش استان بوشهر می توان به بهبود خلایق سازمانی آنان در سازمان کمک فراوانی نمود. مشابه با این یافته ها در تحقیقات بافرزاده هوشمند (۱۳۹۷)، بهرامی (۱۳۹۷)، بزرگناده (۱۳۹۶)، گنجی ای (۱۳۹۶)، حسن زاده (۱۳۹۶)، هداوند (۱۳۹۵)، رحیمی مندجین (۱۳۹۵)، غفیلی نیا (۱۳۹۳)، سیدی (۱۳۹۳)، بوکان (۲۰۱۹)، چاهودهای (۲۰۱۸)، هالکوس (۲۰۱۸)، اسرارالحق (۲۰۱۷) و کیم (۲۰۱۶) به دست آمده است. بررسی و تبیین نشان پژوهش نشان داد که در بحث اهمیت مسئولیت اجتماعی در سازمان ها باید گفت که در عصر حاضر، سازمان ها برای دستیابی به موفقیت در همه زمینه ها، باید به انتظارات اجتماعی و

احکام اخلاقی واکنش مناسب نشان دهند و با رعایت اخلاقی کار و مسئولیت اجتماعی، به بهترین نحو این گونه انتظارات را با هدف اقتصادی سازمان تلقیح کنند تا دستیابی به اهداف بالاتر و والاتری را امکان پذیر سازند. به طور کلی، مسئولیت اجتماعی، تعهد تصمیم گیران برای اقداماتی است که علاوه بر تأمین منافع خود، موجبات بهبود رفاه جامعه را نیز فراهم می آورد. در این تعریف، چندین عنصر وجود دارد: اولاً، مسئولیت اجتماعی، یک تعهد است که مؤسسات باید در قبال آن پاسخگو باشند. ثانیاً، مؤسسات مسئولند از آلوده کردن محیط زیست، اعمال تبعیض در امور استخدامی، بی توجهی به تأمین نیازهای خود و تولید کردن محصولات زیان آور که به سلامت جامعه لطمه می زنند، بهره‌بردن و سرانجام، سازمان ها باید با اختصاص منابع مالی و با اقداماتی از قبیل: کمک به فرهنگ کشور و مؤسسات فرهنگی و بهبود کیفیت زندگی، در بهبود رفاه اجتماعی بکوشند. در نهایت، مقصود از مسئولیت اجتماعی این است که چون سازمان ها تأثیر عمده ای بر اجتماع دارند، لاجرم چگونگی فعالیت آنها باید به گونه ای باشد که در اثر آن زیانی به جامعه نرسد و در صورت رسیدن زیان سازمان های مربوطه ملزم به جبران آن باشند. به عبارت ساده تر، سازمانها باید به عنوان جزئی مرتبط با نظام بزرگتر که در آن قرار دارند، عمل کنند. مسئولیت اجتماعی، تعهد تصمیم گیران برای اقداماتی است که علاوه بر تأمین منافع خود، موجبات بهبود رفاه جامعه را نیز فراهم می آورد. مقصود از مسئولیت اجتماعی این است که چون سازمان ها تأثیر عمده ای بر اجتماع دارند، لاجرم چگونگی فعالیت آنها باید به گونه ای باشد که در اثر آن زیانی به جامعه نرسد و در صورت رسیدن زیان سازمان های مربوطه ملزم به جبران آن باشند. در سال های اخیر در کنار اخلاق کسب و کار آنچه مکرر تکرار شده مسئولیت اجتماعی است. مسئولیت اجتماعی از آن مفاهیمی است که کمتر به آن توجه می شود. وظیفه آموزش و پرورش و مدیریت آن است که در برابر اجتماع پاسخگو باشند. مسئولیت اجتماعی در آموزش و پرورش، ابزاری جهت خدمت به اجتماع است. از این رو، تبیین وظایف و مسئولیت‌های آن در قبال اجتماع، امری ضروری است. ایجاد حوزهای به نام مسئولیت اجتماعی در آموزش و پرورش و تبیین ابعاد آن، تلاشی به منظور تبیین این وظایف است. از طرفی خلاقیت سازمانی را باید به عنوان فرآیندی تعریف کرد که به موجب آن ایده‌های جدیدی که نوآوری را میسر می‌سازند، توسعه می‌یابند. به عبارت دیگر ارائه فکر و طرح نوین برای بهبود ارتقای کیفیت فعالیت های آموزش و پرورش می باشد. همچنین خلاقیت سازمانی لازمه و پیش درآمد توسعه و پیشرفت و تعالی آموزش و پرورش و جامعه است و آگاهی از متون و تکنیک های آن ضرورتی اجتناب ناپذیر برای مدیران و کارکنان است. اداره آموزش و پرورش با اهمیت دادن به ارزش‌های اخلاقی، مانند صداقت، انصاف و مسئولیت اجتماعی می تواند مورد توجه قرار گیرند. به گونه‌ای که با نگاه به سابقه تاریخی، مشاهده می شود که همواره، آلوده شدن اداره آموزش و پرورش به خصلت های غلط و منفی اخلاقی، آنها را متضرر می کند و همچنین به تدریج موجودیت و موقعیت آنها را با خطر مواجه می کند. امروزه خلاقیت نه به عنوان یک نیاز بلکه به عنوان شرط بقا، آموزش و پرورش تلقی گردیده و بر آموزش و کسب مهارت های لازم در بکارگیری این استعداد ویژه بشری تأکید بسیاری شده است، بنابراین اثرات مسئولیت اجتماعی مشهود و قابل درک است و می توان با برنامه ریزی صحیح موجبات ارتقاء خلاقیت سازمانی کارکنان را فراهم آورد.

از این در بحث پیشنهادات پژوهشی می بایست بیان نمود که دوره ها و کارگاههای آموزشی منظم و مدون در بین کارکنان به جهت کمک به مسئولیت اجتماعی و خلاقیت سازمانی آنان برگزار گردد. همچنین با جهت مسئولیت پذیری بیشتر در بین کارکنان لازم است وظایف کاری برای آنان ملموس و قابل فهم باشد.

#### References

- Aghilinia, Hossein., Habibi, Navid., (2014), the role of social responsibility on organizational commitment, the third national conference on accounting, financial management and investment.
- Bagherzadeh Houshmandi, Kamal, Qadri, Halima., (2017), Investigating the impact of employees' social responsibility on organizational commitment, the 4th International Symposium on Management Sciences.[in persian].
- Bahrami, Abdul Bast., Selajgeh, Sanjar., (2017), investigation of the relationship between social responsibility and organizational growth in Sepah Bank branches in the city of Kerman, National Conference on Management and Electronic Business with the Approach of Resistance Economy.[in persian].
- Bozorgzadeh, Alireza, Mirzaei, Mohammad., (2017), Investigating the impact of social responsibility on satisfaction and organizational commitment in higher education, the first international conference on management models in the era of progress.[in persian].
- Bogan, E., & Dedeoğlu, B. B. (2019). The influence of corporate social responsibility in hospitality establishments on students' level of commitment and intention to recommend. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 25, 100205.
- Chaudhary, R., & Akhouri, A. (2018). Linking corporate social responsibility attributions and creativity: Modeling work engagement as a mediator. *Journal of cleaner production*, 190, 809-821.
- Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business horizons*, 34(4), 39-48.
- DeVasconcellos, S. L., Garrido, I. L., & Parente, R. C. (2019). Organizational creativity as a crucial resource for building international business competence. *International Business Review*, 28(3), 438-449.
- Ferrell, O. C., Harrison, D. E., Ferrell, L., & Hair, J. F. (2019). Business ethics, corporate social responsibility, and brand attitudes: An exploratory study. *Journal of Business Research*, 95, 491-501.
- Ganji, Siamak., Hazrati, Morteza., (2016), explaining the relationship between perceived social responsibility and employees' creativity according to the mediating role of compassion mechanisms and employees' internal motivations (case study: academic jihad of Gilan province) , the third international conference on management, accounting and knowledge-based economy with an emphasis on resistance economy.[in persian].
- Hadavand, Saeed., Kazemi, Nasser., Sajjadi, Afroz., (2016), Investigating the impact of emotional intelligence and organizational intelligence on organizational agility, *Iran Rubber Industry Journal*, No. 80.[in persian].
- Hassanzadeh, Majid., (2016), Investigating the impact of organizational social responsibility on employee behavior with the mediating role of organizational commitment (Case study: Employees of National Bank branches in Babol city), Master's thesis of Rah Danesh Higher Education.
- Halkos, G., & Skouloudis, A. (2018). Corporate social responsibility and innovative capacity: Intersection in a macro-level perspective. *Journal of cleaner production*, 182, 291-300.

- Kim, J. S., Song, H. J., & Lee, C. K. (2016). Effects of corporate social responsibility and internal marketing on organizational commitment and turnover intentions. *International Journal of Hospitality Management*, 55, 25-32.
- Olszak, C. M., Bartuś, T., & Lorek, P. (2018). A comprehensive framework of information system design to provide organizational creativity support. *Information & Management*, 55(1), 94-108.
- Rahimi, Mina., (2014). Investigating growth and organizational learning in service organizations, the first national conference on strategic service management.[in persian].
- Sydi, Hassan., Nakoi Moghadam, Mahmoud., Beheshti Far, Malike., (2014), investigating the relationship between social responsibility and organizational growth in branches of national and national banks in Kerman, the second international conference on management challenges and solutions.[in persian].
- Vercic, A. T., & Coric, D. S. (2018). The relationship between reputation, employer branding and corporate social responsibility. *Public Relations Review*.

## Investigating the effect of social responsibility on the organizational creativity of the employees of the General Department of Education of Bushehr province

Sakineh Etemadi<sup>1</sup>, Mohammad Behrozi<sup>2</sup>

Type of article: Research      Date Received: 2022-10-1      Date Accepted: 2022-12-08

### Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the effect of social responsibility on the organizational creativity of the employees of the General Department of Education of Bushehr province. The method of this research was a descriptive survey. The statistical population of the present study included 250 employees of the General Directorate of Education of Bushehr province, who were selected through simple random sampling and according to Cochran's sample size formula, 152 people were selected. The data collection tool in this research was accountability questionnaires based on Carroll's model (1991) and Randsip's (1979) organizational creativity. The obtained data were analyzed using regression analysis. The findings showed that social responsibility has an effect on the organizational creativity of the employees of the General Department of Education and Culture of Bushehr province. The general conclusion of the research showed that by strengthening social responsibility among the employees of the General Department of Education of Bushehr province, it is possible to greatly help to improve their organizational creativity in the organization.

**Keywords:** social responsibility, organizational creativity, general education department of Bushehr province.

1.MA of Educational Management, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran  
2. Assistant Professor, Department of Management, Boushehr Branch, Islamic Azad University, Boushehr, Iran  
dr.m\_behrozi@yahoo.com

قیمت: صد هزار تومان