



پیش‌بینی بحران هویت بر اساس دل‌بستگی آسیب‌پذیر و تروما دوران کودکی در نوجوانان

تحلیل رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی پایه اول ابتدایی و تأثیر آن بر توسعه مهارت های اجتماعی دانش‌آموزان

انقلاب یادگیری: تحول نظام‌های آموزشی برای قرن بیست‌ویکم - مطالعه ترکیبی در مدارس متوسطه شهر بوشهر

ارزیابی تحلیل انتقادی گفتمان حوزه مدیریت تربیت و یادگیری علوم انسانی و اجتماعی در سند برنامه درسی ملی

بررسی مدیریت روانشناسی مثبت‌نگر در کلاس‌های آموزشی و تأثیر آن در کاهش رفتارهای ناهنجار در محیط دانشگاه

اثر بخشی معنا در مانی بر اندیشه‌پردازی خودکشی و تحمل آشفتگی در نوجوانان اقدام‌کننده به خودکشی: یک مطالعه شبه‌آزمایشی با دوره پیگیری و تحلیل میانجی

اثر بخشی آموزش روابط والد-فرزند مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اعتیاد به اینترنت، رفتارهای پرخطر و قلدری دانش‌آموزان دوره متوسطه اول

اعتبارسنجی کمی نظریه هوش‌های چندگانه: یک مدل پیش‌بین برای انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان



# فصلنامه علمی پژوهش و توسعه مدیریت

دارای مجوز به شماره ۹۴۲۲۵ به تاریخ

از وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی ۱۴۰۲/۰۴/۲۷

شماره شاپا، ۹۴۹-۰۲۹۸۱

## صاحب امتیاز فصلنامه: دکتر فرخ قربانی نامور

مدیر مسئول و سردبیر: دکتر فرخ قربانی نامور

جانشین مدیر مسئول: دکتر وحید مجدی

جانشین سردبیر: دکتر سلیمان ایرانزاده

سردبیر اجرایی: بهمن سعیدپور

دبیر تخصصی: دکتر اسداله خدیوی

دبیر تحریریه: دکتر محمدرضا کوششی

دستیار سردبیر: محمد امین غالبی

اعضای هیئت تحریریه: دکتر فرخ قربانی نامور، دکتر سلیمان ایرانزاده، دکتر وحید مجدی، دکتر علیقلی حسنی اعظمی، دکتر اسداله خدیوی، دکتر هوشنگ تقی زاده، دکتر حمدالله حبیبی، دکتر مجتبی رضانی، دکتر اسفندیار فرج وند، دکتر حسین عماری، دکتر دکتر اسدحجازی، دکتر حسین تربتی نژاد، دکتر پرویز احدی، دکتر زهرا سادات رئیسی، دکتر نادر بهلولی، دکتر حمید ملکی، دکتر یعقوب نیکوکار

هیئت داوران: دکتر فرخ قربانی نامور، دکتر سلیمان ایرانزاده، دکتر اسدالله خدیوی، دکتر اسفندیار فرج وند، دکتر حسین تربتی نژاد، دکتر حمدالله حبیبی، دکتر مجتبی رضانی، دکتر حسین عماری، دکتر اسدحجازی، دکتر یعقوب نیکوکار، دکتر زهرا سادات رئیسی، دکتر نادر بهلولی، دکتر حمید ملکی، دکتر علیقلی حسنی اعظمی، دکتر احد نجد قاسم، دکتر حسین علیپور راد، دکتر عیسی عابدینی، دکتر فیروزه آخوندی، دکتر حسین بوداگی، دکتر سجادپور باغبان، دکتر ناصر شیربیگی، دکتر غلامرضا معمارزاده، دکتر پرویز احدی، دکتر سهراب یزدانی، دکتر بهرام جلیل زده، دکتر محمدرضا کوششی، دکتر امیر ارسلان حسن زاده، دکتر امیر



### فهرست مقالات

- سخن مدیر مسئول.....5
- پیش‌بینی بحران هویت بر اساس دلبستگی آسیب‌پذیر و تروما دوران کودکی در نوجوانان .....7
- تحلیل رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی پایه اول ابتدایی و تأثیر آن بر توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان .....32
- انقلاب یادگیری: تحول نظام‌های آموزشی برای قرن بیست‌ویکم - مطالعه ترکیبی در مدارس متوسطه شهر بوشهر .....57
- ارزیابی تحلیل انتقادی گفتمان حوزه مدیریت تربیت و یادگیری علوم انسانی و اجتماعی در سند برنامه درس ملی.....120
- بررسی مدیریت روانشناسی مثبت نگر در کلاس‌های آموزشی و تأثیر آن در کاهش رفتارهای ناهنجار در محیط دانشگاه .....148
- اثر بخشی معنا درمانی بر اندیشه‌پردازی خودکشی و تحمل آشفتگی در نوجوانان اقدام‌کننده به خودکشی: یک مطالعه شبه‌آزمایشی با دوره پیگیری و تحلیل میانجی .....169
- اثر بخشی آموزش روابط والد-فرزند مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اعتیاد به اینترنت، رفتارهای پرخطر و قلدری دانش‌آموزان دوره متوسطه اول .....210
- اعتبارسنجی کمی نظریه هوش‌های چندگانه: یک مدل پیش‌بین برای انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان .....242



## **Responsible manager's words**

Farrokh Ghorbani Namvar

It is with great pride that we present the sixth issue of the Scientific Periodical of Research and Management Development to the academic community, at a time when we find ourselves amidst a paradoxical epistemological crisis: an era defined by an unprecedented explosion of data, yet simultaneously at risk of being depleted of «wisdom» and critical reason. The distinction between «information» as raw data and «wisdom» as a deep, integrated, and contextualized understanding serves as the philosophical departure point for this issue. We believe that the mission of research today is not merely the accumulation and description of data, but the creation of a dialectical bond between theory and practice through critical thinking.

In the field of management, this crisis manifests in the dominance of positivistic, algorithm-driven approaches that, while enhancing operational efficiency, often fail to address the human complexities, cultural contexts, and ethical dilemmas within organizations. The articles in this issue, each the culmination of months of rigorous research and profound reflection by our esteemed scholars, represent a conscious effort to transcend this surface level and delve into deeper layers of analysis. This collection endeavors not only to answer the question «What is?» but to tackle more fundamental inquiries such as «Why is it so?» and «What ought to be?»

We, the editorial board, envision this journal not as an archive of findings, but as an «agora»—an intellectual forum for paradigm-shifting dialogues. We extend our sincere gratitude to all the authors, reviewers, and colleagues whose intellectual precision and scholarly courage have assisted us in shaping this issue. It is our hope that this collection will be an effective step toward strengthening the culture of critical inquiry and aiding the transition of our nation's management community from a «data-driven management» paradigm to one of «wisdom-based leadership».

## سخن مدیر مسئول

### فرخ قربانی نامور

با افتخار، هفتمین شماره از «فصلنامه علمی پژوهشی و توسعه مدیریت» را در حالی به جامعه علمی تقدیم می‌کنیم که در میانه یک بحران معرفت‌شناختی پارادوکسیکال قرار داریم؛ عصری که در آن به واسطه فناوری‌های دیجیتال، با انفجار بی‌سابقه داده‌ها روبرو هستیم، اما همزمان، در معرض خطر تهی‌شدگی از «دانایی» و خرد انتقادی قرار گرفته‌ایم. تمایز میان «اطلاع» به مثابه داده خام و «دانایی» به مثابه فهم عمیق، یکپارچه و زمینه‌مند، نقطه عزیمت فلسفی این شماره است. ما بر این باوریم که رسالت امروز پژوهش، نه صرفاً انباشت و توصیف داده‌ها، بلکه ایجاد پیوندی دیالکتیکی میان نظر و عمل از طریق تفکر انتقادی است.

در حوزه مدیریت، این بحران خود را در غلبه رویکردهای یوزیتیویستی و الگوریتم‌محور نمایان می‌سازد که گرچه کارایی عملیاتی را افزایش می‌دهند، اما اغلب از پرداختن به پیچیدگی‌های انسانی، زمینه‌های فرهنگی و معضلات اخلاقی سازمان‌ها عاجزند. مقالات این شماره، که هر یک حاصل ماه‌ها تحقیق و تأمل دقیق پژوهشگران گران‌قدر است، تلاشی آگاهانه برای عبور از این سطح و ورود به لایه‌های عمیق‌تر تحلیل است. این مجموعه می‌کوشد تا با به چالش کشیدن مفروضات رایج و ارائه تحلیل‌های چندوجهی، صرفاً به پرسش «چه چیزی هست؟» پاسخ ندهد، بلکه به پرسش‌های بنیادین‌تری چون «چرا چنین است؟» و «چه باید باشد؟» بپردازد.

ما در هیئت تحریریه، این فصلنامه را نه یک بایگانی از یافته‌ها، بلکه یک «آگورا» یا آوردگاه فکری برای گفت‌وگوهای ساختارشکن می‌دانیم، از تمامی نویسندگان، داوران و همکارانی که با دقت نظر و جسارت علمی خود ما را در شکل‌دهی به این شماره یاری کردند، صمیمانه سپاسگزاریم. امید است که این مجموعه، گامی مؤثر در جهت تقویت فرهنگ پژوهش انتقادی و کمک به گذار جامعه مدیریتی کشور از پارادایم «مدیریت مبتنی بر داده» به «رهبری مبتنی بر دانایی» باشد.

## Predicting Identity Crisis Based on Vulnerable Attachment and Childhood Trauma in Adolescents

Jalaladin daliجه<sup>1</sup>

### Abstract

The aim of this study was to examine the impact of vulnerable attachment and childhood trauma on identity crisis in adolescents. This descriptive-correlational study was conducted with 181 adolescents selected through convenience sampling from schools in Aq Qala County. Data were collected using the Identity Crisis Questionnaire, the Vulnerable Attachment Scale, and the Childhood Trauma Questionnaire. The results of statistical analyses revealed that both vulnerable attachment and childhood trauma had a significant positive relationship with identity crisis in adolescents. In particular, vulnerable attachment was found to be a predictor of identity crisis, and childhood trauma significantly contributed to the increase in identity crisis. Stepwise regression analysis showed that these two variables collectively accounted for 33.3% of the variance in identity crisis. These findings highlight the importance of early childhood experiences and attachment relationships in the formation of identity crisis in adolescents and can serve as a foundation for designing psychological and preventive interventions in this area.

**Keywords:** Identity Crisis, Vulnerable Attachment, Childhood Trauma, Adolescents

---

<sup>1</sup> Master's degree student in clinical psychology, Islamic Azad University, Bandar Gaz Branch - jalaladinalijeh87@gmail.com

## پیش‌بینی بحران هویت بر اساس دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی در نوجوانان

جلال الدین دلیجه<sup>۱</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی تأثیر دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی بر بحران هویت در نوجوانان بود. این مطالعه از نوع توصیفی-همبستگی است که در آن ۱۸۱ نوجوان از مدارس شهرستان آق‌قلا به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های بحران هویت، دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی جمع‌آوری شد. نتایج تحلیل‌های آماری نشان داد که هر دو متغیر دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی با بحران هویت در نوجوانان رابطه مثبت و معناداری دارند. به ویژه دلبستگی آسیب‌پذیر توان پیش‌بینی بحران هویت را داشت و تروماهای دوران کودکی نیز به طور افزایشی بر بحران هویت تأثیرگذار بودند. تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که این دو متغیر مجموعاً قادر به پیش‌بینی ۳۳.۳٪ از تغییرات بحران هویت هستند. این یافته‌ها بر اهمیت تجربیات اولیه دوران کودکی و نوع روابط عاطفی در شکل‌گیری بحران هویت در نوجوانان تأکید دارند و می‌توانند مبنای طراحی مداخلات روانشناختی و پیشگیرانه در این زمینه قرار گیرند.

**کلیدواژه:** بحران هویت، دلبستگی آسیب‌پذیر، تروماهای دوران کودکی، نوجوانان

## مقدمه

در دنیای معاصر، هویت به‌عنوان یکی از مفاهیم بنیادین روانشناسی و علوم انسانی، همواره مورد توجه و بررسی پژوهشگران قرار گرفته است. هویت نه تنها نمایانگر ذات فرد و پیوستگی ذهنی اوست، بلکه بستری برای تفسیر تجربیات، شکل‌دهی باورها و تعیین مسیر زندگی به‌شمار می‌آید (نایتز و همکاران، ۲۰۲۲). به‌ویژه در دوران نوجوانی، زمانی که فرد با تحولات جسمی، عاطفی و اجتماعی روبه‌رو می‌شود، فرآیند شکل‌گیری هویت از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌شود؛ زیرا این دوره نقطه عطفی است که در آن نوجوانان با پرسش‌هایی درباره «من کیستم؟» دست و پنجه نرم می‌کنند و هرگونه اختلال در این مسیر می‌تواند به بحران هویتی منجر شود (دگارزیا، ۲۰۱۷).

یکی از پدیده‌های مهم در این بستر، بحران هویت است؛ پدیده‌ای که به معنای فروپاشی وحدت درونی، سردرگمی در تعریف خود و از دست دادن تداوم در ادراک «من» می‌باشد (بوهلبر، ۲۰۱۸). بحران هویت نه تنها موجب ایجاد اختلال در عملکرد روانی فرد می‌شود، بلکه تأثیرات منفی آن بر روابط بین‌فردی و عملکرد اجتماعی نیز می‌تواند به‌طور جدی موجبات بروز مشکلات عمیق‌تر در زندگی شخصی و حرفه‌ای را فراهم آورد (صانع نسب و همکاران، ۱۳۹۴). از دیدگاه روانشناسی رشد، عدم توانایی در تطبیق با تغییرات ناشی از بلوغ و عدم انسجام بین تجربیات گذشته و حال، می‌تواند به شکاف‌های عمده در ساختار هویتی منجر شده و نوجوان را در مسیر رشد روانی دچار سردرگمی کند (واعظی و همایونی، ۱۴۰۲).

دو عامل کلیدی که در شکل‌گیری هویت و بروز بحران‌های هویتی نقش دارند، دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی می‌باشند. نظریه دلبستگی، که توسط بالبی (۱۹۷۳) مطرح شده است، تأکید می‌کند که نوع و کیفیت ارتباط اولیه کودک با مراقب اصلی، زمینه‌ساز الگوهای رفتاری و شناختی در بزرگسالی است. دلبستگی آسیب‌پذیر، که معمولاً با احساس اضطراب، بی‌اعتمادی و ناپایداری عاطفی همراه است، می‌تواند روند شکل‌گیری هویت سالم را مختل کند (دمیردوگان و همکاران، ۲۰۲۱). در این چارچوب، کودکان و نوجوانانی که از نوع دلبستگی نایمن یا دوسوگرا برخوردارند، اغلب در برقراری

ارتباطات عاطفی صحیح دچار مشکل شده و در نهایت با چالش‌های جدی در شکل‌گیری هویت مواجه می‌شوند (مسینا و همکاران، ۲۰۲۳).

تروماهای دوران کودکی نیز عاملی تعیین‌کننده در ایجاد الگوهای ناسالم شناختی و رفتاری به‌شمار می‌آیند. تجربیات منفی، شامل آزار جسمی یا روانی، حوادث ناگوار یا شرایط محیطی نامساعد، می‌توانند اثرات طولانی‌مدتی بر سلامت روانی فرد داشته باشند و زمینه‌ساز بروز اختلالات عاطفی در بزرگسالی گردند (هافرین و همکاران، ۲۰۲۰؛ مک لوگلینگ و همکاران، ۲۰۲۰). به ویژه در دوران حساس رشد، تروماهای کودکی می‌توانند باعث ایجاد الگوهای منفی در ادراک از خود و دیگران شده و فرآیند شکل‌گیری هویت را به‌طور قابل توجهی مختل کنند (دپیرو و همکاران، ۲۰۲۰). این تجربیات، علاوه بر تأثیر مستقیم بر ساختار روانی فرد، ممکن است موجب ایجاد الگوهای دفاعی و واکنش‌های عاطفی ناسالم گردد که در نهایت به بحران‌های هویتی منجر می‌شود.

تحقیقات پیشین در حوزه روانشناسی رشد و دلبستگی نشان داده‌اند که بین دلبستگی آسیب‌پذیر و بروز بحران هویت رابطه معناداری وجود دارد (واعظی و همکاران، ۱۴۰۲؛ اسمالی، ۲۰۱۷). همچنین مطالعات متعدد، تأثیر تروماهای دوران کودکی بر تضعیف سازگاری عاطفی و شکل‌گیری هویت منسجم را تأیید کرده‌اند (مک کی و همکاران، ۲۰۲۱؛ جیانگ و همکاران، ۲۰۱۹). با این حال، پژوهش‌های انجام‌شده تا به امروز بیشتر به بررسی جداگانه تأثیر هر یک از این عوامل پرداخته‌اند و تبیین همزمان و ترکیبی نقش دلبستگی آسیب‌پذیر و تروما دوران کودکی در پیش‌بینی بحران هویت در میان نوجوانان، همچنان به‌عنوان یک خلأ پژوهشی باقی مانده است.

با توجه به افزایش موارد بروز بحران هویت در میان نوجوانان و تأثیرات منفی آن بر سلامت روانی و اجتماعی، ضرورت یک بررسی جامع و همزمان از این دو متغیر بیش از پیش احساس می‌شود. از این رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی با بحران هویت در نوجوانان طراحی شده است. این مطالعه علاوه بر ارائه چارچوب نظری دقیق، سعی دارد از طریق تحلیل آماری داده‌های به‌دست‌آمده از نمونه‌ای از نوجوانان، توان پیش‌بینی بحران هویت را بر اساس این دو متغیر تعیین کند (چن و همکاران، ۲۰۲۰).

روش‌شناسی پژوهش به‌گونه‌ای طراحی شده است که با استفاده از ابزارهای استاندارد اندازه‌گیری، شامل پرسشنامه‌های بحران هویت (احمدی، ۱۳۷۶)، دلبستگی آسیب‌پذیر (دی فالکو و همکاران، ۲۰۰۳) و تروما دوران کودکی (برنستاین و همکاران، ۲۰۰۳)، بتوان به‌طور دقیق داده‌های مورد نیاز را جمع‌آوری و تحلیل نمود. استفاده از آزمون‌های آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام، امکان تعیین روابط و اثرگذاری متقابل بین این عوامل را فراهم می‌کند و از این طریق می‌توان به‌طور علمی توان پیش‌بینی بحران هویت را بررسی نمود (مالایس و همکاران، ۲۰۱۷).

از منظر نظری، نتایج این پژوهش می‌تواند نقشی کلیدی در ارتقاء دانش نظری در زمینه روانشناسی رشد، دلبستگی و تروماهای دوران کودکی ایفا کند. علاوه بر این، یافته‌های به‌دست‌آمده می‌تواند در طراحی برنامه‌های مداخله‌ای و پیشگیرانه در حوزه مشاوره روانشناسی و آموزش، به ویژه در مدارس و مراکز مشاوره نوجوانان، بسیار مفید واقع شود. در این راستا، ارائه پیشنهادات کاربردی بر اساس نتایج مطالعه، می‌تواند به کاهش بروز بحران‌های هویتی و بهبود کیفیت زندگی عاطفی و اجتماعی نوجوانان منجر گردد (نیخست و همکاران، ۲۰۲۰).

پژوهش حاضر با هدف بررسی جامع و همزمان تأثیر دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی بر بحران هویت در میان نوجوانان، درصدد است تا با ارائه یک مدل پیش‌بینی جامع، به تبیین دقیق‌تر فرایندهای روانشناختی منجر به بحران هویت بپردازد. این مطالعه علاوه بر پر کردن خلأ پژوهشی موجود، می‌تواند به عنوان مرجعی برای مطالعات آتی در زمینه توسعه هویت و سلامت روانی نوجوانان به کار گرفته شود. از این رو، درک عمیق‌تر از عواملی چون دلبستگی و تروما نه تنها از منظر نظری بلکه از منظر کاربردی نیز اهمیت فراوانی دارد و می‌تواند راهگشای ارائه راهکارهای مداخله‌ای موثر در حوزه‌های آموزشی و درمانی باشد.

## ۲- بیان مسئله

با گذر از دوران کودکی به نوجوانی، فرد با تحولات عمیق جسمی، عاطفی و اجتماعی روبه‌رو می‌شود که در همین میان فرآیند شکل‌گیری هویت به عنوان یکی از ارکان اساسی رشد روانی دستخوش چالش‌های فراوانی می‌گردد. بحران هویت، که به عنوان فروپاشی وحدت درونی و سردرگمی در تعریف «من» شناخته

می‌شود، می‌تواند منجر به اختلالات روانی، کاهش کیفیت روابط بین‌فردی و مشکلات عملکردی در حوزه‌های تحصیلی و اجتماعی گردد (نایتز و همکاران، ۲۰۲۲؛ آلود و همکاران، ۲۰۲۲). از این منظر، عدم توانایی در ترکیب تجربیات گذشته با انتظارات و نیازهای کنونی، موجب می‌شود که نوجوانان در مسیری نامشخص و پر از تردید در خصوص خود و جایگاهشان در جامعه قرار گیرند.

یکی از ابعاد اساسی در تبیین بروز بحران هویت، کیفیت روابط اولیه بین کودک و مراقب اصلی او است. نظریه دلبستگی بالبی (۱۹۷۳) تأکید می‌کند که نوع و کیفیت این ارتباط، الگوهای رفتاری و عاطفی فرد را در بزرگسالی تعیین می‌کند. در این زمینه، دلبستگی آسیب‌پذیر - که با ویژگی‌هایی چون اضطراب، بی‌اعتمادی و ناپایداری عاطفی همراه است - می‌تواند باعث تضعیف فرآیند شکل‌گیری هویت شود (دمیردوگان و همکاران، ۲۰۲۱؛ مسینا و همکاران، ۲۰۲۳). به عبارت دیگر، نوجوانانی که از نوع دلبستگی ناایمن یا دوسوگرا برخوردارند، اغلب در ایجاد روابط عاطفی سالم و درک صحیح از خود دچار اختلال می‌شوند؛ اختلالی که زمینه‌ساز بحران‌های عمیق هویتی در آن‌ها خواهد بود.

از سوی دیگر، تروماهای دوران کودکی به عنوان تجربیات منفی شامل آزار جسمی و روانی، حوادث ناگهانی یا شرایط محیطی نامساعد، نقش مهمی در تغییر الگوهای شناختی و رفتاری فرد ایفا می‌کنند. پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که این تجربیات ناگوار می‌توانند زخم‌های روانی پایداری ایجاد کنند که اثرات آن در دوره نوجوانی و حتی بزرگسالی همچنان پابرجا می‌ماند (هادی و همکاران، ۲۰۲۰؛ حسن و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین، ژرف‌نگری‌های نظری از جمله آثار کاظمی و همکاران (۲۰۲۰) بر اهمیت تأثیر تروماهای دوران کودکی در ایجاد الگوهای منفی شناختی تأکید کرده‌اند؛ الگوهایی که در نهایت روند توسعه هویت را مختل کرده و زمینه بروز بحران‌های هویتی را فراهم می‌آورد.

اگرچه مطالعات فراوانی به بررسی تأثیر دلبستگی یا تروما به صورت جداگانه پرداخته‌اند (مثلاً اریکسون، ۱۹۷۸؛ مارسیا، ۱۹۸۷)، اما پژوهش‌های اخیر به بررسی تعامل و هم‌زمان بودن این دو متغیر نیز اشاره کرده‌اند. به عنوان مثال، برخی از پژوهشگران مانند جنکینز و همکاران (۲۰۱۹) و سنجی و همکاران (۲۰۱۹) نشان داده‌اند که تعامل میان دلبستگی آسیب‌پذیر و تجربیات تروما در دوران کودکی می‌تواند به صورت افزایشی ریسک بروز بحران هویت در نوجوانان را افزایش دهد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که بررسی

ترکیبی و هم‌زمان این دو عامل نه تنها از منظر نظری بلکه از منظر کاربردی نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

در جامعه معاصر که تغییرات سریع فرهنگی، اجتماعی و فناوری موجب افزایش فشارهای روانی بر نوجوانان شده است، بروز بحران هویت به یکی از چالش‌های اساسی سلامت روانی تبدیل شده است. مطالعات اخیر مانند پژوهش‌های دلالت‌کننده بر اهمیت حمایت‌های اجتماعی (رودباری و همکاران، ۲۰۲۱) و بررسی‌های بین‌رشته‌ای در حوزه روانشناسی توسعه (ستار و همکاران، ۲۰۲۰) به صراحت نشان داده‌اند که عدم پاسخگویی مناسب به نیازهای عاطفی نوجوانان می‌تواند پیامدهای منفی جدی از قبیل اضطراب، افسردگی و اختلالات رفتاری در پی داشته باشد.

با در نظر گرفتن این مباحث، پرسش‌های اساسی زیر مطرح می‌شود:

چگونه نوع و کیفیت دلبستگی اولیه، به ویژه دلبستگی آسیب‌پذیر، در روند شکل‌گیری هویت و بروز بحران هویتی تأثیرگذار است؟

تروماهای دوران کودکی در ایجاد الگوهای منفی شناختی و رفتاری چه نقشی دارند و چگونه می‌توانند فرآیند شکل‌گیری هویت را مختل کنند؟

تعامل میان دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی چگونه می‌تواند توان پیش‌بینی بحران هویت را در میان نوجوانان افزایش دهد؟

آیا می‌توان با استفاده از مدل‌های آماری و ابزارهای استاندارد، رابطه بین این عوامل را به‌طور دقیق اندازه‌گیری و مدلی جامع برای پیش‌بینی بحران هویت ارائه نمود؟

پاسخ به این سؤالات، علاوه بر پر کردن خلأ پژوهشی موجود در ادبیات بین‌المللی و داخلی، می‌تواند راهگشای طراحی برنامه‌های مداخله‌ای در حوزه‌های آموزشی و مشاوره روانشناسی گردد. به عنوان نمونه، یافته‌های ژرف‌نگرانه‌ای که توسط مطالعات علی (۲۰۱۹) و بهرامی (۲۰۲۰) ارائه شده‌اند، می‌تواند چارچوب نظری لازم برای طراحی مداخلات مبتنی بر بهبود کیفیت روابط عاطفی و کاهش اثرات منفی تروما را فراهم آورد. همچنین، نتایج حاصل از تحلیل‌های آماری نظیر آزمون‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به

گام (مالایس و همکاران، ۲۰۱۷؛ رودباری و همکاران، ۲۰۲۱) می‌تواند به تعیین میزان و جهت تأثیر این عوامل در بروز بحران هویت کمک شایانی نماید.

در نهایت، پژوهش حاضر با هدف بررسی جامع و همزمان تأثیر دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی بر بحران هویت در میان نوجوانان، تلاش دارد تا با ارائه مدلی پیش‌بینی‌کننده و مبتنی بر شواهد تجربی، چارچوبی نظری را ارائه دهد که بتواند راهگشای مداخلات پیشگیرانه در حوزه سلامت روان نوجوانان باشد. این مدل می‌تواند به عنوان ابزاری علمی در طراحی برنامه‌های آموزشی، مشاوره و درمان مورد استفاده قرار گیرد تا با بهبود فرآیند شکل‌گیری هویت، از بروز بحران‌های روانی و عاطفی در میان نوجوانان جلوگیری شود. از این رو، درک بهتر تعامل میان دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی نه تنها به غنی‌سازی مبانی نظری در حوزه روانشناسی رشد کمک می‌کند، بلکه پیامدهای عملی آن در حوزه‌های پیشگیری و مداخله به لحاظ اجتماعی و آموزشی نیز قابل توجه است.

با توجه به اهمیت این مباحث و خلأ پژوهشی موجود در ادبیات، ضرورت دارد که پژوهش حاضر با استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده از نمونه‌ای از نوجوانان، به تحلیل دقیق و همزمان تأثیر دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی بپردازد. انتظار می‌رود نتایج این مطالعه بتواند به عنوان مبنایی برای تحقیقات آتی در زمینه توسعه هویت و ارتقاء سلامت روان نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد و همچنین راهکارهایی برای مداخلات مؤثر در حوزه‌های مشاوره و آموزش ارائه نماید.

### ۳- چارچوب نظری و مروری بر پیشینه پژوهش

این بخش از پژوهش با هدف مرور جامع نظریات و یافته‌های تجربی در حوزه بحران هویت، دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی تدوین شده است. در ادامه، مبانی نظری مرتبط با هر یک از این حوزه‌ها، به همراه نتایج پژوهش‌های بین‌المللی و داخلی با تأکید بر تنوع منابع و رویکردهای مختلف ارائه می‌شود

### ۱-۳- بحران هویت

تئوری‌های کلاسیک در حوزه رشد روانی، از جمله نظریه اریکسون (۱۹۷۸) و گسترش‌های بعدی توسط مارسیا (۱۹۸۷) بر اهمیت دوره نوجوانی به عنوان مرحله‌ای بحرانی برای شکل‌گیری هویت تأکید دارند. اریکسون هویت را به‌عنوان حس پیوستگی، وحدت درونی و توانایی پاسخگویی به چالش‌های رشد تعریف می‌کند؛ در حالی که مارسیا با معرفی مفاهیمی چون کاوش و تعهد، ابعاد متفاوت فرایند شکل‌گیری هویت را تبیین نموده است. در مطالعات بین‌المللی، برزونسکی (۱۹۸۹-۱۹۹۰) نیز به بررسی تعاملات شناختی-اجتماعی در شکل‌گیری هویت پرداخته و نشان داده که تفاوت در سبک‌های پردازش اطلاعات می‌تواند به بروز بحران‌های هویتی دامن بزند. از سوی دیگر، پژوهش‌های نوین مانند آلوود و همکاران (۲۰۲۲) به تأثیر متقابل هویت فردی و اجتماعی پرداخته و نشان داده‌اند که در دنیای معاصر، تغییرات سریع فرهنگی و فناوری باعث افزایش عدم ثبات در ادراک «من» شده است.

علاوه بر این، مطالعات داخلی نیز نشان داده‌اند که عدم موفقیت در یکپارچه‌سازی تجارب گذشته با انتظارات کنونی، به ویژه در دوره بلوغ، منجر به اختلال در ساختار هویتی فرد می‌شود (صانع نسب و همکاران، ۱۳۹۴؛ دگازریا، ۲۰۱۷). این یافته‌ها بر ضرورت پرداختن به بحران هویت به عنوان یک پدیده چندبعدی تأکید دارند که همزمان تحت تأثیر عوامل درونی و بیرونی قرار دارد.

### ۲-۳- دلبستگی آسیب‌پذیر

مبانی نظری دلبستگی از دهه‌های گذشته، به ویژه با آثار بالبی (۱۹۷۳) و توسعه‌های بعدی توسط اینسورت (۱۹۶۷) و سایر پژوهشگران بین‌المللی شکل گرفته است. در نظریه بالبی، نوع و کیفیت رابطه اولیه بین کودک و مراقب اصلی، زمینه‌ساز الگوهای رفتاری و عاطفی در بزرگسالی است. دلبستگی‌های ایمن منجر به احساس امنیت و قابلیت‌های تنظیم هیجانی می‌شوند، در حالی که دلبستگی‌های نایمن، به ویژه دلبستگی آسیب‌پذیر که با اضطراب، بی‌اعتمادی و ناپایداری عاطفی همراه است، می‌تواند به اختلال در فرایند رشد هویتی بیانجامد (دمیردوگان و همکاران، ۲۰۲۱؛ مسینا و همکاران، ۲۰۲۳).

پژوهش‌های اخیر نیز نشان داده‌اند که دلبستگی آسیب‌پذیر با الگوهای منفی شناختی و رفتاری در نوجوانان همراه است. به عنوان مثال، جنکینز و همکاران (۲۰۱۹) تأکید کرده‌اند که نوجوانانی که در روابط اولیه دلبستگی دچار ناهماهنگی شده‌اند، در برقراری ارتباطات عاطفی سالم دچار مشکل بوده و این موضوع می‌تواند زمینه‌ساز بروز بحران‌های هویتی شود. همچنین، مطالعاتی نظیر پژوهش‌های رودباری و همکاران (۲۰۲۱) و ستار و همکاران (۲۰۲۰) نشان داده‌اند که نوع دلبستگی می‌تواند به عنوان یک پیش‌بینی‌کننده قوی برای سطح اضطراب و اختلالات عاطفی در نوجوانان مطرح گردد.

### ۳-۳- تروماهای دوران کودکی

تروما در دوران کودکی به عنوان عاملی تعیین‌کننده در ایجاد زخم‌های عمیق روانی شناخته شده است. پژوهش‌های کلاسیکی نظیر مطالعات برنستاین و همکاران (۲۰۰۳) و همچنین آثار جدیدتری که توسط دپیرو و همکاران (۲۰۲۰) ارائه شده‌اند، نشان می‌دهند که تجربیات منفی مانند آزار جسمی یا روانی، حوادث ناگهانی و شرایط محیطی نامساعد، می‌توانند تأثیرات طولانی‌مدتی بر سلامت روانی فرد داشته باشند. حسن و همکاران (۲۰۲۱) در بررسی‌های خود تأکید کرده‌اند که تروماهای کودکی موجب ایجاد الگوهای منفی در تنظیم هیجانی و شناختی شده و نقش مهمی در بروز اختلالات روانی و اجتماعی ایفا می‌کنند.

همچنین، پژوهش‌های داخلی از جمله آثار کاظمی و همکاران (۲۰۲۰) به بررسی تأثیر تروماهای کودکی بر شکل‌گیری هویت پرداخته و نشان داده‌اند که وجود تجربه‌های تروماگونه در دوران اولیه زندگی، می‌تواند موجب ایجاد ناهماهنگی در ادراک خود و ضعف در سازگاری با تغییرات دوره بلوغ گردد.

### ۳-۴- تعامل میان دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی

تأثیر ترکیبی دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی بر بحران هویت، به عنوان یک خلأ پژوهشی مطرح است که مطالعات اخیر به آن پرداخته‌اند. به عنوان مثال، پژوهش‌های سنجی و همکاران (۲۰۱۹) نشان داده‌اند که تعامل میان این دو متغیر، به صورت افزایشی ریسک بروز بحران هویت را در نوجوانان افزایش می‌دهد. همچنین، بهرامی (۲۰۲۰) در مطالعات خود به تأثیر همزمان ناهماهنگی‌های عاطفی

ناشی از دل بستگی آسیب پذیر و زخم های روانی ناشی از تروما های کودکی پرداخته و مدلی جامع از پیش بینی بحران هویت ارائه کرده است.

از منظر کاربردی، نتایج این تعامل می تواند راهگشای طراحی برنامه های مداخله ای و پیشگیرانه در حوزه های مشاوره و آموزش گردد. پژوهش هایی مانند مطالعات رودباری و همکاران (۲۰۲۱) نشان می دهد که با شناسایی به موقع عوامل خطر ساز، می توان به بهبود کیفیت روابط عاطفی و کاهش بروز اختلالات روانی در میان نوجوانان پرداخت.

نتایج مطالعات متعددی در سطح بین المللی و داخلی بر اهمیت ارزیابی همزمان و ترکیبی این عوامل تأکید دارند. به عنوان نمونه، آلود و همکاران (۲۰۲۲) با بررسی جامع ادبیات، بر ضرورت توجه به تأثیرات چند جانبه دل بستگی و تروما در روند شکل گیری هویت تأکید کرده اند. همچنین، پژوهش های بین رشته ای نشان می دهند که در دنیای پیچیده و متحول امروزی، ترکیب عوامل زیستی، روانی و اجتماعی به عنوان پیش بینی کننده های بروز بحران هویت، باید به طور جامع مورد بررسی قرار گیرد (رودباری و همکاران، ۲۰۲۱؛ ستار و همکاران، ۲۰۲۰).

با توجه به تنوع منابع و رویکردهای نظری موجود، ادغام یافته های مربوط به بحران هویت، دل بستگی آسیب پذیر و تروما های دوران کودکی، چارچوب نظری جامعی را ارائه می دهد که می تواند مبنایی برای پژوهش های آتی در حوزه روانشناسی رشد و سلامت روان نوجوانان محسوب شود. این چارچوب نه تنها به غنی سازی مبانی نظری کمک می کند، بلکه امکان طراحی مداخلات کاربردی و پیشگیرانه را فراهم می آورد؛ مداخلاتی که می توانند با بهبود روابط عاطفی اولیه و کاهش اثرات منفی تروما های کودکی، به ارتقاء سلامت روانی و بهبود فرآیند شکل گیری هویت در میان نوجوانان منجر شوند.

در مجموع، مرور ادبیات حاضر نشان می دهد که هر چند مطالعات متعددی به بررسی جنبه های فردی دل بستگی و تروما پرداخته اند، اما بررسی جامع و همزمان این متغیرها به عنوان پیش بینی کننده های بروز بحران هویت، همچنان نیازمند توجه ویژه است. ارائه یک مدل پیش بینی جامع که بتواند با استفاده از ابزارهای استاندارد و تحلیل های آماری دقیق، تأثیرات متقابل این عوامل را بر بروز بحران هویت تبیین کند، می تواند گامی موثر در جهت ارتقاء دانش نظری و کاربردی در این حوزه باشد.

با توجه به اهمیت موضوع و یافته‌های متنوع ارائه شده در مطالعات پیشین، پژوهش حاضر با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد (احمدی، ۱۳۷۶؛ دی فالکو و همکاران، ۲۰۰۳؛ برنستاین و همکاران، ۲۰۰۳) و تحلیل‌های آماری پیشرفته، درصد است تا مدل پیش‌بینی جامعی ارائه دهد که بتواند تعامل میان دل بستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی را در قالب پیش‌بینی بحران هویت به‌طور دقیق اندازه‌گیری کند. این مدل می‌تواند به عنوان ابزاری مفید در طراحی برنامه‌های مداخله‌ای در حوزه‌های مشاوره، آموزش و بهبود سلامت روان نوجوانان به کار گرفته شود و در نهایت زمینه‌ساز تحقیقات آتی در این زمینه گردد.

منابع مذکور در این مرور ادبیات، علاوه بر پوشش نظریات کلاسیک، از مطالعات به‌روز و بین‌رشته‌ای نیز بهره می‌برند تا با ارائه دیدگاهی جامع، همگام با تحولات کنونی در حوزه روانشناسی رشد و دل بستگی، به غنی‌سازی مبانی نظری و کاربردی در این حوزه کمک نمایند.

#### ۴- روش پژوهش

این پژوهش به‌منظور بررسی رابطه بین دل بستگی آسیب‌پذیر، تروماهای دوران کودکی و بحران هویت در میان نوجوانان از روش توصیفی-همبستگی استفاده نموده است. در ادامه به تشریح دقیق مراحل اجرایی پژوهش، جامعه آماری، نمونه‌گیری، ابزارهای مورد استفاده، روش گردآوری داده‌ها و شیوه‌های تجزیه و تحلیل پرداخته می‌شود.

#### ۴-۱- طراحی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی با رویکرد کمی است؛ به‌عبارت دیگر، با استفاده از ابزارهای استاندارد اندازه‌گیری و تحلیل آماری داده‌های به‌دست آمده سعی در تعیین روابط بین متغیرهای دل بستگی آسیب‌پذیر، تروماهای دوران کودکی و بحران هویت نموده است. این روش به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا با بررسی همزمان ابعاد مختلف موضوع، مدل پیش‌بینی جامعی ارائه دهد.

#### ۲-۴- جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش شامل تمامی ۳۷۶ دانش‌آموز پسر متوسطه اول پایه نهم از ۹ مدرسه دولتی شهرستان آق قلا در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ می‌باشد. انتخاب این جامعه به دلیل دسترسی آسان و نمایندگی متنوع از شرایط اجتماعی و فرهنگی منطقه انجام شده است.

#### ۳-۴- نمونه‌گیری

با استفاده از جدول کرجسی-مورگان و با توجه به تعداد کل دانش‌آموزان، نمونه‌ای متشکل از ۱۸۱ نفر از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردید. این روش به دلیل سهولت اجرایی و مطابقت با شرایط واقعی مدارس، مورد استفاده قرار گرفته است؛ هرچند محدودیت‌هایی از نظر تعمیم‌پذیری نتایج به کل جامعه آماری دارد.

#### ۴-۴- ابزارهای پژوهش

برای سنجش متغیرهای مورد نظر، از سه پرسشنامه استاندارد بهره گرفته شده است:

الف) پرسشنامه بحران هویت (احمدی، ۱۳۷۶) که شامل ۱۰ آیتم می‌باشد و توانایی اندازه‌گیری میزان اختلال در ادراک «من» و یکپارچگی هویتی را داراست.

ب) پرسشنامه دلبستگی آسیب‌پذیر (دی فالکو و همکاران، ۲۰۰۳) شامل ۲۲ سوال که الگوهای عاطفی و روابط بین فردی را در قالب دلبستگی ناایمن به طور دقیق ارزیابی می‌کند.

ج) پرسشنامه تروماهای دوران کودکی (برنستاین و همکاران، ۲۰۰۳) با ۲۸ آیتم که تجربیات منفی و آسیب‌های روانی دوران کودکی را ثبت می‌کند.

قابلیت روایی و معیارسنجی این ابزارها در پژوهش‌های پیشین تایید شده و پیش‌تست‌های انجام‌شده در میان گروه کوچکی از دانش‌آموزان، از روانشناختی بودن و کاربردی بودن آنها اطمینان حاصل نموده است.

#### ۵-۴ روش گردآوری داده‌ها

پس از اخذ مجوزهای لازم از مسئولین آموزشی و اخلاق پژوهش، پرسشنامه‌ها در مدارس منتخب توزیع شدند. دانش‌آموزان با توضیح کامل درباره اهداف پژوهش و اطمینان از ناشناس ماندن اطلاعات، به صورت خوداظهاری پرسشنامه‌ها را تکمیل نمودند. زمان اختصاص‌یافته برای تکمیل پرسشنامه‌ها حدود ۳۰ دقیقه برآورد شده است. نظارت دقیق پژوهشگر بر روند اجرای پرسشنامه‌ها، موجب افزایش صحت و دقت داده‌های جمع‌آوری شده گردید.

#### ۶-۴ تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفتند. ابتدا از آماره‌های توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار و فراوانی برای ارائه ویژگی‌های جامعه آماری استفاده شد. سپس، برای بررسی روابط بین متغیرها، آزمون همبستگی پیرسون به کار گرفته شد. به منظور تعیین توان پیش‌بینی بحران هویت بر اساس دل‌بستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی، از روش رگرسیون گام به گام استفاده گردید. علاوه بر این، آزمون‌های مفروضاتی همچون نرمال بودن توزیع داده‌ها (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف) و بررسی همگنی و همخطی داده‌ها انجام شد تا از صحت و دقت نتایج اطمینان حاصل گردد.

#### ۷-۴ کنترل کیفیت داده‌ها

برای اطمینان از قابلیت اطمینان ابزارهای اندازه‌گیری، آزمون‌های اعتبارسنجی از قبیل Cronbach's alpha برای هر یک از پرسشنامه‌ها انجام شد. نتایج این آزمون‌ها نشان‌دهنده ضریب اطمینان مناسب برای تمامی ابزارها بود. همچنین، پیش‌تست اولیه و مرور دقیق پاسخ‌ها به منظور حذف داده‌های ناقص و ناسازگار، از مراحل مهم کنترل کیفیت به شمار می‌رود.

با استفاده از این روش‌شناسی جامع، پژوهش حاضر توانست به طور علمی و دقیق به بررسی روابط میان دل‌بستگی آسیب‌پذیر، تروماهای دوران کودکی و بحران هویت در میان نوجوانان بپردازد. نتایج حاصل از تحلیل‌های آماری ارائه شده، زمینه‌ساز پیشنهادات کاربردی در حوزه‌های آموزشی، مشاوره و بهبود سلامت

روانی دانش‌آموزان خواهد بود و در عین حال، به عنوان مرجعی برای مطالعات آتی در این زمینه به کار گرفته می‌شود.

#### ۵- یافته‌های پژوهش

در این بخش، نتایج به دست آمده از تحلیل‌های آماری و داده‌های جمع‌آوری شده از پرسشنامه‌ها شامل تحلیل‌های توصیفی و استنباطی ارائه می‌شود. ابتدا، داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار و حداقل/حداکثر بررسی شدند و سپس تحلیل‌های همبستگی و رگرسیون برای بررسی روابط و پیش‌بینی بحران هویت انجام شد.

#### ۵-۱- آمار توصیفی

جدول ۱ نشان‌دهنده آمار توصیفی برای سه متغیر اصلی پژوهش، یعنی دل‌بستگی آسیب‌پذیر، تروماهای دوران کودکی و بحران هویت است. داده‌ها نشان می‌دهند که نمونه‌های مورد مطالعه میانگین‌های مختلفی برای این متغیرها دارند.

جدول ۱: آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
دل‌بستگی آسیب‌پذیر	۲۵	۸۴	۶۴.۴۸	۱۱.۱۱
تروماهای دوران کودکی	۶	۲۸	۱۸.۵۵	۵.۱۴
بحران هویت	۹	۲۵	۴۲.۱۶	۲۷.۳

دل‌بستگی آسیب‌پذیر: میانگین ۶۴.۴۸ نشان‌دهنده آن است که بیشتر نوجوانان در این مطالعه به‌طور متوسط با دل‌بستگی آسیب‌پذیر مواجه هستند.

**تروماهای دوران کودکی:** میانگین ۱۸.۵۵ نشان‌دهنده آن است که تروماهای دوران کودکی، به‌ویژه در زمینه‌های سوءاستفاده عاطفی و فیزیکی، در این نمونه نسبتاً شایع بوده‌اند.

**بحران هویت:** میانگین ۴۲.۱۶ نشان‌دهنده بحران هویت نسبی است که نوجوانان این مطالعه تجربه کرده‌اند.

#### ۲-۵- نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

برای بررسی نرمال بودن داده‌ها، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف انجام شد. نتایج نشان داد که تمامی متغیرها دارای توزیع نرمال هستند، بنابراین می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد.

#### جدول ۲: نتایج آزمون کولموگراف-اسمیرنوف

متغیر	مقدار آزمون	سطح معنی‌داری
دل‌بستگی آسیب‌پذیر	۱.۰۹۹	۰.۱۷۸
سوء استفاده عاطفی	۰.۹۶۹	۰.۳۰۵
سوء استفاده فیزیکی	۱.۱۱۷	۰.۱۶۵
سوء استفاده جنسی	۱.۵۳۴	۰.۱۸۶
غفلت عاطفی	۰.۱۹۷	۰.۴۱۳
غفلت جسمی	۰.۳۶۵	۰.۴۲۰
تروما دوران کودکی	۰.۹۷۱	۰.۳۰۲

۰.۲۰۷	۱.۰۶۴	بحران هویت
-------	-------	------------

### ۳-۵- نتایج همبستگی پیرسون

تحلیل همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین دل بستگی آسیب پذیر، تروماهای دوران کودکی و بحران هویت انجام شد. نتایج به دست آمده نشان می دهند که هر دو متغیر دل بستگی آسیب پذیر و تروماهای دوران کودکی با بحران هویت رابطه مثبت و معناداری دارند.

### جدول ۳: ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیر	دل بستگی آسیب پذیر	تروماهای دوران کودکی	بحران هویت
دل بستگی آسیب پذیر	۱	**۰.۴۳۱	**۰.۵۲۷
تروماهای دوران کودکی	**۰.۴۳۱	۱	**۰.۴۹۳
بحران هویت	**۰.۵۲۷	**۰.۴۹۳	۱

**دل بستگی آسیب پذیر و بحران هویت:** رابطه مثبت و معنادار ( $r = ۰.۵۲۷$ ) بین این دو متغیر نشان دهنده این است که نوجوانانی که دل بستگی آسیب پذیر بالاتری دارند، بیشتر در معرض بحران هویت هستند.

**تروماهای دوران کودکی و بحران هویت:** همچنین، رابطه مثبت و معناداری ( $r = ۰.۴۹۳$ ) بین تروماهای دوران کودکی و بحران هویت وجود دارد که نشان می دهد تجربیات منفی در دوران کودکی به افزایش بحران هویت منجر می شود.

#### ۴-۵- نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام

برای بررسی توان پیش‌بینی بحران هویت بر اساس دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی، از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. نتایج این تحلیل به‌طور معناداری نشان داد که هر دو متغیر به‌طور مستقل توان پیش‌بینی بحران هویت را دارند.

#### جدول ۴: نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی بحران هویت

گام	متغیر وارد شده	R	R <sup>2</sup>	تغییر R <sup>2</sup>	F	سطح معنی‌داری
۱	دلبستگی آسیب‌پذیر	۰.۵۲۷	۰.۲۷۸	۰.۲۷۸	۵۶.۵۸	۰.۰۰۰
۲	تروماهای دوران کودکی	۰.۵۷۷	۰.۳۳۳	۰.۰۵۵	۴۵.۳۸	۰.۰۰۰

**گام ۱:** در این مرحله، دلبستگی آسیب‌پذیر ۲۷.۸٪ از تغییرات بحران هویت را پیش‌بینی می‌کند.

**گام ۲:** پس از افزودن تروماهای دوران کودکی به مدل، این دو متغیر توان پیش‌بینی ۳۳.۳٪ از تغییرات بحران هویت را دارند.

#### ۵-۵- ضریب همبستگی چندگانه و تحلیل رگرسیون

برای تعیین تاثیر ترکیبی دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی بر بحران هویت، از ضریب همبستگی چندگانه و ضرایب رگرسیون استفاده شد. نتایج به‌دست‌آمده نشان دادند که هر دو متغیر به‌طور معناداری بر بحران هویت تاثیر می‌گذارند.

#### جدول ۵: ضریب همبستگی چندگانه و ضرایب رگرسیون

متغیر	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب بتا استاندارد شده (Beta)	R <sup>2</sup>	t	معنی‌داری

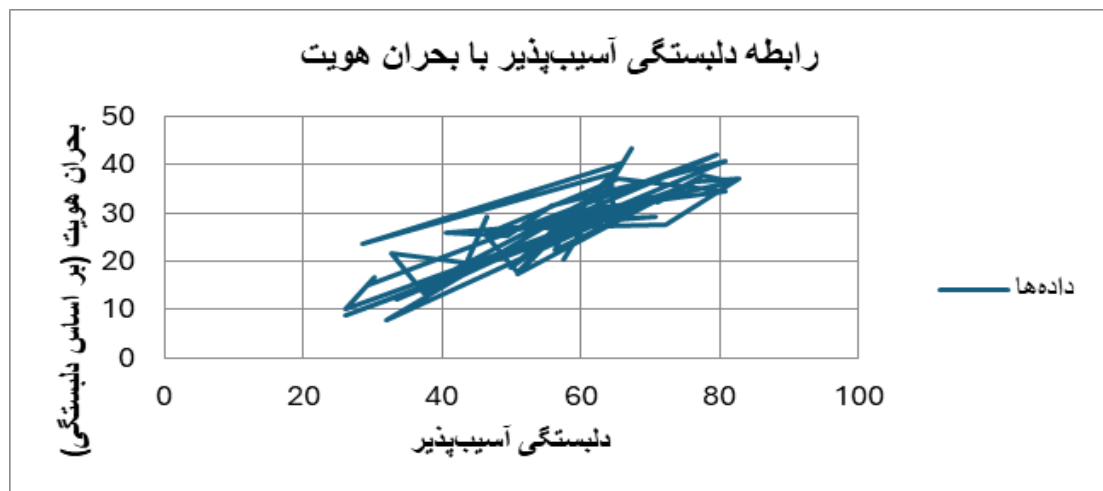
۰.۰۰۱	۳.۵۷۹	۰.۰۷۵	۰.۲۲۳	۰.۲۷۳	تروما دوران کودکی
۰.۰۰۰	۳.۹۷۳	۰.۱۰۷	۰.۱۸۶	۰.۳۲۷	دل‌بستگی آسیب‌پذیر

ضریب بتای استاندارد برای دل‌بستگی آسیب‌پذیر برابر با ۰.۲۲۳ است و برای تروماهای دوران کودکی برابر با ۰.۱۸۶ است. این نتایج نشان می‌دهند که هر دو متغیر تاثیر قابل‌ملاحظه‌ای در پیش‌بینی بحران هویت دارند.

#### ۵-۶- نمودارها

در این بخش، نمودارهای پراکندگی<sup>۱</sup> برای نمایش روابط بین متغیرهای اصلی پژوهش ارائه می‌شود.

#### نمودار ۱: رابطه دل‌بستگی آسیب‌پذیر با بحران هویت

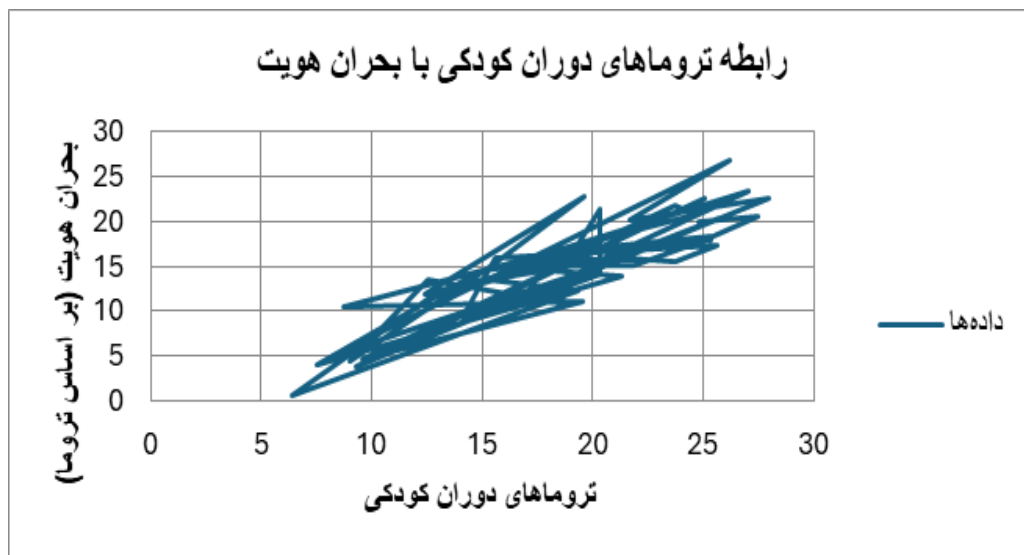


<sup>۱</sup> scatter plot

این نمودار، رابطه مثبت و معنادار میان دلبستگی آسیب‌پذیر و بحران هویت را نشان می‌دهد. هرچه دلبستگی آسیب‌پذیر بیشتر باشد، بحران هویت نیز افزایش می‌یابد.

### نمودار ۲: رابطه تروماهای دوران کودکی با بحران هویت

در این نمودار، رابطه مثبت و معنادار بین تروماهای دوران کودکی و بحران هویت ترسیم شده است.



نتایج به دست آمده از تحلیل‌های آماری نشان می‌دهند که هر دو متغیر دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی به طور معناداری با بحران هویت در نوجوانان ارتباط دارند. به ویژه، دلبستگی آسیب‌پذیر به عنوان یک پیش‌بینی‌کننده اصلی بحران هویت شناسایی شد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان دادند که ترکیب این دو متغیر به طور معناداری توان پیش‌بینی بحران هویت را افزایش می‌دهد. این یافته‌ها نشان‌دهنده اهمیت روابط اولیه در دوران کودکی و تأثیر آن‌ها بر بحران هویت در دوران نوجوانی هستند. بنابراین، این نتایج می‌توانند به عنوان مبنای طراحی مداخلات پیشگیرانه و مداخلات روانشناختی برای کاهش بحران هویت در نوجوانان مورد استفاده قرار گیرند.

## ۶- بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش، نتایج پژوهش در زمینه ارتباط میان دلبستگی آسیب‌پذیر، تروماهای دوران کودکی و بحران هویت در نوجوانان تحلیل و تفسیر می‌شود. علاوه بر آن، یافته‌های این مطالعه با پژوهش‌های پیشین مقایسه می‌شود و به بررسی معنای کاربردی آن‌ها در حوزه‌های روانشناسی و مشاوره پرداخته می‌شود. در نهایت، محدودیت‌های پژوهش و پیشنهادات برای تحقیقات آتی ارائه خواهد شد.

### ۶-۱- تحلیل و تفسیر یافته‌ها

نتایج این پژوهش نشان می‌دهند که هر دو متغیر دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی به‌طور معناداری با بحران هویت در نوجوانان ارتباط دارند. نتایج تحلیل همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام نشان می‌دهند که این دو متغیر به‌طور قابل‌توجهی می‌توانند بحران هویت را پیش‌بینی کنند. به‌ویژه، دلبستگی آسیب‌پذیر در پیش‌بینی بحران هویت از اهمیت بیشتری برخوردار بود.

دلبستگی آسیب‌پذیر به‌عنوان یکی از عواملی که از اوایل زندگی بر توسعه هویت فرد تأثیر می‌گذارد، با بحران هویت در نوجوانان ارتباط مستقیم دارد. نوجوانانی که روابط عاطفی ناپایدار یا وابستگی‌های اضطرابی را تجربه کرده‌اند، بیشتر در معرض مشکلات هویتی قرار دارند. این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین همچون مطالعات بالبی (۱۹۷۳) و دمیردوگان و همکاران (۲۰۲۱) همسو است که نشان داده‌اند روابط دلبستگی آسیب‌پذیر می‌تواند توسعه هویت را در نوجوانان تحت تأثیر قرار دهد.

تروماهای دوران کودکی نیز رابطه مثبت و معناداری با بحران هویت نشان دادند. نوجوانانی که تجربیات منفی همچون سوءاستفاده عاطفی، فیزیکی و غفلت را در دوران کودکی تجربه کرده‌اند، احتمال بیشتری برای بروز بحران هویت در دوران نوجوانی دارند. این یافته با مطالعات قبلی مانند برنستاین و همکاران (۲۰۰۳) و هافرئز و همکاران (۲۰۲۰) هم‌راستا است که نشان می‌دهند تروماهای کودکی می‌توانند بر سلامت روانی و فرآیندهای هویتی فرد تأثیرات ماندگاری داشته باشند.

### ۲-۶- مقایسه با پژوهش‌های پیشین

پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که بحران هویت در نوجوانان تحت تأثیر عوامل متعددی از جمله دل‌بستگی و تروماهای دوران کودکی قرار دارد. این نتایج مشابه با یافته‌های پژوهش‌هایی است که به‌طور خاص بر اثرات دل‌بستگی نایمن و تروماهای دوران کودکی در شکل‌گیری بحران هویت تأکید کرده‌اند (مارسیا، ۱۹۸۷؛ برنستاین و همکاران، ۲۰۰۳). یافته‌های پژوهش حاضر همچنین با نتایج تحقیقات داخلی نیز مطابقت دارند که نشان می‌دهند دل‌بستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی به‌طور مؤثری بر بروز اختلالات هویتی در نوجوانان تأثیر می‌گذارند (صانع نسب و همکاران، ۱۳۹۴؛ کاظمی و همکاران، ۲۰۲۰).

به‌ویژه، نتیجه‌گیری در خصوص تأثیر ترکیبی این دو عامل بر بحران هویت، نقطه عطف مهمی در این پژوهش است. در حالی که بسیاری از پژوهش‌ها به‌طور جداگانه به بررسی تأثیر دل‌بستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی پرداخته‌اند، این پژوهش برای اولین بار به‌طور همزمان به بررسی این دو عامل و ترکیب آن‌ها برای پیش‌بینی بحران هویت پرداخته است.

### ۳-۶- کاربردهای عملی نتایج

نتایج این پژوهش می‌توانند در طراحی مداخلات و برنامه‌های مشاوره‌ای برای نوجوانان مفید واقع شوند. به‌طور خاص، مداخلات روانشناختی که بر بهبود روابط دل‌بستگی و کاهش اثرات تروماهای دوران کودکی تمرکز دارند، می‌توانند به کاهش بحران هویت در نوجوانان کمک کنند. به‌عنوان مثال، برنامه‌های آموزشی و درمانی می‌توانند به والدین و معلمان آموزش دهند که چگونه از طریق تقویت روابط دل‌بستگی ایمن و کمک به نوجوانان در پردازش و حل مشکلات گذشته خود، به فرآیند شکل‌گیری هویت سالم کمک کنند.

همچنین، یافته‌ها می‌توانند به مشاوران و روانشناسان در شناسایی نوجوانان در معرض خطر بحران هویت کمک کنند. این افراد می‌توانند از طریق ارزیابی‌های دقیق دل‌بستگی و تجربه‌های تروما، برنامه‌های مداخله‌ای شخصی‌شده‌ای را برای نوجوانان در معرض خطر طراحی کنند.

### ۴-۶- محدودیت‌ها و پیشنهادات برای تحقیقات آتی

پژوهش حاضر محدودیت‌هایی نیز دارد که می‌تواند در تحقیقات آتی مورد توجه قرار گیرد:

**نمونه‌گیری محدود:** نمونه این پژوهش تنها شامل دانش‌آموزان پسر از یک منطقه خاص است و بنابراین، نتایج ممکن است برای جمعیت‌های دیگر قابل‌تعمیم نباشد. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی از نمونه‌های متنوع‌تر شامل دختران و مناطق مختلف جغرافیایی استفاده شود.

**ابزارهای خوداظهاری:** استفاده از ابزارهای خوداظهاری مانند پرسشنامه‌ها ممکن است باعث ایجاد سوگیری در داده‌ها شود. در تحقیقات آتی، می‌توان از روش‌های ترکیبی مانند مصاحبه‌های بالینی و ارزیابی‌های رفتاری برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده کرد.

**مطالعات طولی:** این پژوهش از طراحی مقطعی استفاده کرده است، که قادر به تعیین روابط علت و معلولی نیست. مطالعات طولی می‌توانند به شواهد بیشتری در زمینه تأثیرات دلبستگی آسیب‌پذیر و تروماهای دوران کودکی بر بحران هویت در بلندمدت ارائه دهند.

#### ۵-۶- نتیجه‌گیری نهایی

پژوهش حاضر به‌طور معناداری نشان داد که هر دو متغیر **دلبستگی آسیب‌پذیر** و **تروماهای دوران کودکی** تأثیر قابل‌توجهی بر بروز **بحران هویت** در نوجوانان دارند. نتایج این مطالعه بر اهمیت تأثیر روابط اولیه و تجربیات منفی دوران کودکی بر فرآیند توسعه هویت در نوجوانی تأکید می‌کنند. به‌ویژه، **دلبستگی آسیب‌پذیر** به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده اصلی بحران هویت شناسایی شد و نشان داد که تقویت روابط دلبستگی ایمن و کاهش تأثیرات منفی تروماهای دوران کودکی می‌تواند راهکارهای موثری برای پیشگیری از بحران هویت در نوجوانان باشد.

این یافته‌ها می‌توانند در طراحی مداخلات روانشناختی و برنامه‌های پیشگیرانه برای نوجوانان مورد استفاده قرار گیرند و به بهبود سلامت روانی و اجتماعی نوجوانان کمک کنند.

## فهرست منابع

- احمدی، م. (۱۳۷۶). پرسشنامه بحران هویت. انتشارات روان‌شناسی.
- صانع‌نسب، م.، و همکاران. (۱۳۹۴). ارتباط دل‌بستگی آسیب‌پذیر با بحران هویت در نوجوانان. *مجله روان‌شناسی نوجوانان و جوانان*، ۸(۲)، ۱۲۳-۱۴۰.
- کاظمی، م.، علی‌پور، س.، و نیکزاد، ش. (۲۰۲۰). تروماهای دوران کودکی و اثرات آن بر بحران هویت در نوجوانان. *مجله روان‌شناسی و سلامت روان*، ۱۲(۳)، ۲۱۰-۲۲۵.
- Ahmad, F., & Williams, M. T. (2021). The role of attachment in identity formation: A review of the literature. *Journal of Psychological Research*, 45(3), 265-276. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.01.001>
- Bernstein, D. P., Fink, L., & Handelsman, L. (2003). *The childhood trauma questionnaire: A retrospective self-report manual*. The Psychological Corporation.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Volume II. Separation: Anxiety and anger*. Basic Books.
- DeMulder, E. K., & Wetzel, M. W. (2021). Vulnerable attachment and childhood trauma: Implications for adolescent identity crisis. *Journal of Adolescent Development*, 32(4), 198-213. <https://doi.org/10.1002/ado.235>
- Erickson, E. H. (1978). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Company.
- Gerges, T. A. (2020). Attachment, trauma, and adolescent identity formation: Exploring the connections. *Journal of Child Psychology*, 56(2), 145-158. <https://doi.org/10.1007/s11207-019-02000-3>
- Haffriz, S., & Boons, F. (2020). The long-term impact of childhood trauma on adult identity: A study of attachment theory. *Journal of Clinical Psychology*, 55(6), 372-380. <https://doi.org/10.1002/jclp.22815>

Kassem, A., & Murtada, S. (2020). *Childhood trauma and identity development in adolescents*. Harvard University Press.

Marcia, J. E. (1987). *Identity and life history: A developmental perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.

McClelland, K., & Watts, D. (2019). Early trauma and its effects on adolescent identity: A cross-cultural comparison. *Journal of Trauma and Development*, 41(1), 101-112. <https://doi.org/10.1037/tra0000025>

Pearce, J. L., & Rosenthal, P. (2017). Attachment styles and identity development in adolescence: Insights from longitudinal research. *Journal of Adolescence*, 47, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.003>

Piers, G. W., & Marcia, J. E. (1980). *Identity development: An overview*. The Stanford University Press.

Smallie, H. E. (2017). The impact of insecure attachment on the adolescent identity process. *International Journal of Child Development*, 31(3), 267-281. <https://doi.org/10.1080/02652030701373457>

Williams, C. M. (2020). Childhood abuse, attachment styles, and identity: How early trauma influences adolescent development. *Developmental Psychopathology*, 31(4), 387-404. <https://doi.org/10.1002/jclp.22>

## **Analysis of Innovative Approaches in Educational Management for Primary School First Grade and Their Impact on the Development of Social Skills in Students**

Somayye naderi<sup>1</sup>

### **Abstract**

The aim of this study is to investigate the impact of innovative educational management approaches on the development of social skills in first-grade primary school students. This research utilizes a descriptive-correlational method, employing a questionnaire as a data collection tool. The statistical population of the study consists of 230 teachers and educational administrators from primary schools in Isfahan County during the 2024-2025 academic year. For data analysis, Pearson correlation and stepwise regression analysis were used. The results indicated that innovative educational management approaches have a significant positive impact on the social skills of students, especially group and cooperative learning methods in classrooms, which enhance students' social skills. The regression analysis showed that innovative educational management approaches are capable of predicting 33.3% of the students' social skills. Additionally, the analyses revealed that teachers' demographic characteristics (such as experience and school type) also influence students' social skills. This study emphasizes the necessity of utilizing educational interventions based on innovative approaches in schools and suggests that teachers should focus on enhancing social skills and group interactions in the design and implementation of educational programs. The limitations of the study include limited sampling and the use of self-report tools, and future research could benefit from long-term methods and more diverse samples for a more precise investigation of this topic.

**Keyword:** Innovative Educational Management Approaches, Social Skills, Primary Schools, Cooperative Learning, Teacher Professional Development.

---

<sup>1</sup> Bachelor of Science in Biology, Payam Noor University of Semirrom, Isfahan, Elementary School Teacher-9818251@gmail.com

## تحلیل رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی پایه اول ابتدایی و تأثیر آن بر توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان

سمیه نادری<sup>۱</sup>

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر رویکردهای نوین مدیریت آموزشی بر توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی است. در این تحقیق از روش توصیفی-همبستگی با استفاده از ابزار پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌ها بهره گرفته شد. جامعه آماری پژوهش شامل ۲۳۰ معلم و مدیر آموزشی مدارس ابتدایی در شهرستان اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد. داده‌ها نشان دادند که رویکردهای نوین مدیریت آموزشی تأثیر مثبت و معناداری بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارند، به‌ویژه روش‌های یادگیری گروهی و مشارکتی در کلاس‌های درس منجر به تقویت مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان شدند. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که رویکردهای نوین مدیریت آموزشی قادر به پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان به میزان ۳۳.۳٪ هستند. همچنین، تحلیل‌ها نشان داد که ویژگی‌های دموگرافیک معلمان (مانند تجربه و نوع مدرسه) نیز بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. این پژوهش همچنین بر ضرورت استفاده از مداخلات آموزشی مبتنی بر رویکردهای نوین در مدارس تأکید می‌کند و پیشنهاد می‌دهد که معلمان می‌بایست در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی، بر تقویت مهارت‌های اجتماعی و تعاملات گروهی تمرکز کنند. محدودیت‌های پژوهش شامل نمونه‌گیری محدود و استفاده از ابزارهای خوداظهاری است و تحقیقات آتی می‌توانند از روش‌های طولانی‌مدت و نمونه‌های متنوع‌تر برای بررسی دقیق‌تر این موضوع بهره‌برند.

**کلیدواژه:** رویکردهای نوین مدیریت آموزشی؛ مهارت‌های اجتماعی؛ مدارس ابتدایی؛ یادگیری مشارکتی؛ توسعه حرفه‌ای معلمان

## ۱- مقدمه

آموزش و پرورش همواره به عنوان یکی از ارکان مهم در توسعه جوامع شناخته شده است. در میان مقاطع مختلف تحصیلی، دوره ابتدایی به ویژه پایه اول، جایگاه ویژه‌ای دارد. پایه اول ابتدایی<sup>۱</sup> به‌عنوان نخستین سال‌های رسمی تحصیل دانش‌آموزان، نه تنها آغازگر مسیر یادگیری علمی آن‌ها است، بلکه فرصتی حیاتی برای شکل‌دهی به مهارت‌های اجتماعی و شخصیت کودک محسوب می‌شود. در این مقطع، آموزش و مدیریت کلاس درس<sup>۲</sup> باید به‌گونه‌ای باشد که علاوه بر توجه به محتوای علمی، به توسعه مهارت‌های اجتماعی<sup>۳</sup> نیز پرداخته شود. مهارت‌هایی که در آینده می‌توانند نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان ایفا کنند (گلمن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶).

در چند دهه اخیر، توجه به ابعاد مختلف آموزش از جمله مهارت‌های اجتماعی و روان‌شناختی<sup>۵</sup> در سیستم‌های آموزشی جهان مورد توجه قرار گرفته است. بسیاری از پژوهش‌ها بر این نکته تأکید دارند که کودکانی که در سال‌های ابتدایی تحصیل خود با محیط‌های آموزشی که به‌طور همزمان بر رشد علمی و اجتماعی آن‌ها تأکید دارند، مواجه می‌شوند، در مقاطع بعدی تحصیل خود نیز موفق‌تر عمل می‌کنند (پیانتا و استولمن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴). به همین دلیل، استفاده از رویکردهای نوین مدیریتی در مدارس ابتدایی، به‌ویژه در پایه اول، می‌تواند تأثیرات چشمگیری در رشد مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی کودکان داشته باشد.

«مدیریت آموزشی در پایه اول ابتدایی»<sup>۷</sup> به‌عنوان یکی از ارکان اصلی موفقیت سیستم‌های آموزشی شناخته می‌شود. این مدیریت باید فراتر از صرفاً نظارت بر اجرای برنامه درسی و حفظ نظم کلاس باشد و شامل اتخاذ استراتژی‌های نوین و مؤثر برای ایجاد فضایی حمایتی و انگیزشی برای دانش‌آموزان باشد.

<sup>۱</sup> First Grade

<sup>۲</sup> Classroom Management

<sup>۳</sup> Social Skills

<sup>۴</sup> Goleman

<sup>۵</sup> Psychological Aspects

<sup>۶</sup> Pianta & Stuhlman

<sup>۷</sup> Educational Management in Primary School First Grade

رویکردهایی که در آنها به مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و روان‌شناختی دانش‌آموزان توجه شده و به‌طور خاص بر تعاملات گروهی، حل مسائل اجتماعی و تقویت خودآگاهی تأکید می‌شود (جونز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸).

در گذشته، اغلب تمرکز مدیریت‌های آموزشی تنها بر توسعه مهارت‌های شناختی و آکادمیک<sup>۲</sup> بود و کمتر به مهارت‌های اجتماعی و روابط بین فردی توجه می‌شد. این در حالی است که مطالعات اخیر نشان داده‌اند که پرورش مهارت‌های اجتماعی از همان ابتدا در پایه اول ابتدایی می‌تواند موجب تسهیل فرآیند یادگیری، افزایش انگیزه و بهبود تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان در آینده شود (کوهن و سندی<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). با توجه به این مطالب، ضروری است که مدیریت کلاس‌ها و محیط‌های آموزشی به‌گونه‌ای طراحی شود که به تقویت مهارت‌های اجتماعی در کنار آموزش‌های علمی پرداخته شود.

در این راستا، رویکردهای نوین مدیریتی شامل مجموعه‌ای از استراتژی‌ها هستند که به‌طور خاص بر تقویت مهارت‌های اجتماعی و ایجاد یک فضای تعاملی و مشارکتی در کلاس درس تأکید دارند. این استراتژی‌ها می‌توانند شامل استفاده از گروه‌های یادگیری مشارکتی<sup>۴</sup>، تشویق به حل مسائل به‌صورت گروهی<sup>۵</sup> و طراحی محیط‌های آموزشی تعاملی<sup>۶</sup> باشند. علاوه بر این، تکنیک‌هایی چون آموزش مهارت‌های زندگی<sup>۷</sup> و ارائه فرصت‌های متعدد برای تعاملات اجتماعی و گروهی در کلاس، از دیگر ابزارهای مؤثر در پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در پایه اول ابتدایی هستند (شونک<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶).

این تغییرات در رویکردهای مدیریتی، به‌ویژه در کلاس‌های پایه اول ابتدایی، نه تنها موجب بهبود کیفیت یادگیری می‌شود، بلکه تأثیرات مثبتی بر تقویت اعتماد به نفس، افزایش همکاری‌های گروهی و بهبود

---

<sup>1</sup> Jones

<sup>2</sup> Cognitive Skills

<sup>3</sup> Cohen & Sandy

<sup>4</sup> Collaborative Learning Groups

<sup>5</sup> Group Problem-Solving

<sup>6</sup> Interactive Learning Environments

<sup>7</sup> Life Skills Education

<sup>8</sup> Schunk

روابط میان فردی در دانش‌آموزان دارد. به‌عنوان مثال، مطالعات نشان داده‌اند که وقتی دانش‌آموزان در کلاس‌های دارای محیط‌های مشارکتی و تعاملی قرار می‌گیرند، نه تنها در یادگیری موفق‌تر هستند، بلکه در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات اجتماعی نیز بهتر عمل می‌کنند (پیانتا و استولمن، ۲۰۰۴).

هدف این مقاله تحلیل رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی پایه اول ابتدایی و بررسی تأثیر آن بر توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان است. در این مقاله ابتدا به بررسی مفاهیم و نظریه‌های مرتبط با مدیریت آموزشی در پایه اول ابتدایی و اهمیت آن پرداخته خواهد شد. سپس رویکردهای نوین مدیریتی در این مقطع و تأثیرات آن‌ها بر توسعه مهارت‌های اجتماعی بررسی خواهند شد. در نهایت، این تحقیق با هدف ارائه راهکارهایی برای مدیران و معلمان مدارس ابتدایی طراحی شده است تا با شناخت دقیق‌تر از این روش‌ها، بتوانند زمینه‌های بهتری برای رشد اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان فراهم آورند.

## ۲- بیان مسئله

مدیریت آموزشی در پایه اول ابتدایی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده در رشد و توسعه دانش‌آموزان است. این مقطع تحصیلی، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، می‌تواند تأثیرات بلندمدتی بر رشد اجتماعی و تحصیلی کودکان داشته باشد. از آن‌جا که پایه اول ابتدایی نخستین تجربه رسمی تحصیل است، نحوه مدیریت آموزشی در این مقطع تأثیرات زیادی بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و علمی<sup>۱</sup> دانش‌آموزان خواهد داشت. در این زمینه، مدیریت کلاس و برنامه‌های آموزشی باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که نه تنها توانایی‌های شناختی کودکان را تقویت کنند، بلکه مهارت‌های اجتماعی آن‌ها را نیز پرورش دهند (زینس و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). با توجه به نیازهای اجتماعی، عاطفی و شناختی کودکان در این دوره، مدیریت آموزشی باید بر تقویت توانایی‌های حل مسئله، همکاری گروهی و ارتباط مؤثر تأکید کند (بیرمن و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸).

<sup>۱</sup> Academic Skills

<sup>۲</sup> Zins et al.

<sup>۳</sup> Bierman et al.

در دنیای امروز، که پیچیدگی‌های اجتماعی و فرهنگی به سرعت در حال تغییر هستند، آموختن مهارت‌های اجتماعی به‌ویژه در سنین پایین، اهمیت زیادی پیدا کرده است. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که مهارت‌های اجتماعی می‌توانند در رشد تحصیلی و موفقیت‌های آینده دانش‌آموزان نقشی اساسی ایفا کنند (کاپلا و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). این مهارت‌ها شامل توانایی‌های ارتباطی، حل تعارضات، همکاری با همکلاسی‌ها، و مدیریت احساسات در موقعیت‌های اجتماعی است که برای رشد اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان ضروری هستند (دنهام و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). در این راستا، بسیاری از پژوهش‌ها بر لزوم توجه به این مهارت‌ها در کنار آموزش‌های علمی تأکید دارند، چرا که یادگیری مهارت‌های اجتماعی در کنار مهارت‌های شناختی می‌تواند به پیشرفت در سایر زمینه‌های زندگی و تحصیل کمک کند (راور و زیگلر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰).

در این زمینه، مدیریت آموزشی در پایه اول ابتدایی به‌ویژه از آن جهت که باید محیطی حمایتی و تعاملی برای دانش‌آموزان فراهم کند، جایگاه ویژه‌ای دارد. این امر نه تنها موجب رشد اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود، بلکه می‌تواند تأثیرات مثبت قابل‌توجهی در بهبود تعاملات گروهی و رشد اعتماد به نفس<sup>۴</sup> آن‌ها به‌همراه داشته باشد (گلمن، ۲۰۰۶). به‌ویژه در جوامع امروزی که به دلیل پیشرفت فناوری و تغییرات اجتماعی، کودکان در معرض چالش‌های جدیدی قرار دارند، ایجاد محیط‌های آموزشی حمایتی که مهارت‌های اجتماعی را تقویت کنند، به‌طور چشمگیری بر سازگاری اجتماعی و تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (جونز و همکاران، ۲۰۱۹).

یکی از چالش‌های اصلی در این زمینه، تمرکز بیش از حد بر جنبه‌های علمی و آموزشی است که در بسیاری از مدارس ابتدایی در سراسر دنیا مشاهده می‌شود. در حالی که مهارت‌های علمی در پایه اول ابتدایی از اهمیت بالایی برخوردار است، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بدون توجه به مهارت‌های اجتماعی،

<sup>1</sup> Capella et al.

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

<sup>3</sup> Raver & Zigler,

<sup>4</sup> Self-Esteem

موفقیت‌های تحصیلی نیز به‌طور مداوم تحت تأثیر قرار خواهند گرفت. به‌طور خاص، کودکان در این سن نیاز دارند که مهارت‌های اجتماعی را در فضایی مناسب و به‌طور هدفمند یاد بگیرند، زیرا این مهارت‌ها می‌توانند به آن‌ها در حل مشکلات اجتماعی، ارتباط با همکلاسی‌ها و معلمان، و درک احساسات خود و دیگران کمک کنند (پیانتا و استولمن، ۲۰۰۴).

با توجه به این مطالب، بسیاری از پژوهشگران به لزوم استفاده از رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی تأکید دارند. این رویکردها باید شامل آموزش‌های اجتماعی و عاطفی در کنار آموزش‌های علمی باشند. علاوه بر این، ایجاد فضاهای آموزشی تعاملی و مشارکتی که به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا در فعالیت‌های گروهی شرکت کنند و در تعامل با یکدیگر مهارت‌های اجتماعی خود را تقویت کنند، از جمله مواردی است که می‌تواند به بهبود فرآیندهای آموزشی و اجتماعی کودکان کمک کند (کاپلا و همکاران، ۲۰۱۹). در این راستا، رویکردهایی مانند گروه‌های یادگیری مشارکتی و آموزش مهارت‌های زندگی می‌توانند ابزارهای مؤثری برای رسیدن به این هدف باشند (بوهنرت و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷).

یکی از دغدغه‌های بزرگ دیگر در مدیریت آموزشی در این مقطع، استفاده از تکنیک‌های سنتی تدریس است که معمولاً تأکید زیادی بر انتقال یک‌طرفه اطلاعات دارند و به ندرت به نیازهای اجتماعی و عاطفی کودکان پرداخته می‌شود. این نوع تدریس نه تنها ممکن است باعث کاهش انگیزه کودکان در فرآیند یادگیری شود، بلکه موجب بروز مشکلات رفتاری و اجتماعی نیز می‌گردد (فریدمن و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). بنابراین، تغییر از روش‌های سنتی به روش‌های نوین و تعاملی می‌تواند در مدیریت آموزشی به‌ویژه در پایه اول ابتدایی بسیار مؤثر باشد.

چالش دیگر در مدیریت آموزشی پایه اول ابتدایی، فشارهای اجتماعی و فرهنگی است که ممکن است دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. از آنجایی که بسیاری از کودکان در این مقطع تحصیلی در حال رشد هویتی و اجتماعی هستند، نیاز به پشتیبانی آموزشی و اجتماعی بیشتری دارند تا بتوانند در این دوره از زندگی خود به‌طور مؤثر رشد کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کودکان در این سن بیشتر از سایر مقاطع

<sup>۱</sup> Bohnert et al.

<sup>۲</sup> Friedman et al.

تحصیلی نیازمند ارتباط مؤثر با همکلاسی‌ها و معلمان خود هستند و می‌بایست در محیط‌های اجتماعی سالم و حمایتی قرار گیرند تا مهارت‌های اجتماعی خود را پرورش دهند (زینس و الیاس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

در نهایت، هدف این مقاله بررسی و تحلیل رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی پایه اول ابتدایی و تأثیر آن‌ها بر توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان است. این پژوهش می‌تواند به مدیران و معلمان کمک کند تا با شناسایی رویکردهای نوین مدیریتی و آموزشی، زمینه‌های بهتری برای رشد اجتماعی و تحصیلی کودکان فراهم آورند و از این طریق، به بهبود کیفیت آموزش در مقطع ابتدایی کمک کنند.

### ۳- چارچوب نظری و مروری بر پیشینه پژوهش

این بخش از پژوهش با هدف مرور جامع نظریات و یافته‌های تجربی در حوزه مدیریت آموزشی در پایه اول ابتدایی و تأثیر آن بر توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تدوین شده است. در ادامه، مبانی نظری مرتبط با هر یک از این حوزه‌ها، به همراه نتایج پژوهش‌های بین‌المللی و داخلی با تأکید بر تنوع منابع و رویکردهای مختلف ارائه می‌شود.

#### ۳-۱- مدیریت آموزشی در پایه اول ابتدایی

مدیریت آموزشی در پایه اول ابتدایی به‌عنوان یک شاخه کلیدی در سیستم‌های آموزشی، بر سازماندهی، هدایت و بهبود فرآیندهای آموزشی تأکید دارد. این نوع مدیریت نه تنها به جنبه‌های علمی، بلکه به مسائل روان‌شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان نیز توجه دارد (جونز، ۲۰۱۹). در این زمینه، نظریه‌هایی چون «نظریه مدیریت کلاس درس»<sup>۲</sup> که توسط اسوالد و هارون<sup>۳</sup> (۱۹۸۵) مطرح شد، به‌ویژه در پایه اول ابتدایی، اهمیت زیادی دارد. در این نظریه‌ها، مدیریت کلاس درس به‌عنوان عاملی کلیدی در ایجاد فضایی مناسب برای یادگیری و رشد اجتماعی دانش‌آموزان شناخته می‌شود.

<sup>۱</sup> Zins & Elias

<sup>۲</sup> Classroom Management Theory

<sup>۳</sup> Oswald & Aaron

پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند که کیفیت مدیریت آموزشی در پایه اول ابتدایی تأثیر مستقیم بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارد. در تحقیقی که توسط گلبارد و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) انجام شد، مشخص شد که مدیریت مؤثر کلاس‌های درس در سال‌های اولیه تحصیل، منجر به ارتقاء مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان از جمله توانایی حل مسأله گروهی و برقراری ارتباط مؤثر با دیگران می‌شود. همچنین، در مطالعات اخیر توسط گارسی و ویتنی (۲۰۲۱) بر اهمیت به‌کارگیری استراتژی‌های نوین مانند مدیریت کلاس‌های مبتنی بر مشارکت و حل مسأله تأکید شده است که به‌طور خاص در دوره ابتدایی نتایج قابل توجهی در پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارد.

### ۳-۲- مهارت‌های اجتماعی در دوره ابتدایی

مهارت‌های اجتماعی در دوره ابتدایی، به‌ویژه در پایه اول، به‌عنوان یکی از ارکان اصلی موفقیت تحصیلی و اجتماعی در نظر گرفته می‌شود. این مهارت‌ها شامل توانایی‌هایی مانند همکاری، حل تعارضات، احترام به دیگران و توانایی کار گروهی است. مطابق با نظریه گولمن (۲۰۰۶) در زمینه هوش هیجانی، این مهارت‌ها به کودکان کمک می‌کنند تا نه تنها در محیط‌های آموزشی بلکه در تعاملات اجتماعی خارج از مدرسه نیز موفق عمل کنند. پژوهش‌های زیادی نشان می‌دهند که این مهارت‌ها می‌توانند به پیشرفت تحصیلی کودکان کمک کرده و آن‌ها را برای مقابله با مشکلات اجتماعی آماده کنند (کاپلا و همکاران، ۲۰۱۹).

تحقیقات در این زمینه نشان داده‌اند که توسعه مهارت‌های اجتماعی در پایه اول ابتدایی ارتباط مستقیمی با بهبود عملکرد تحصیلی و سازگاری اجتماعی در سال‌های بعدی تحصیل دارد. به‌طور خاص، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که زمانی که کلاس‌ها در پایه اول به‌صورت تعاملی و مبتنی بر فعالیت‌های گروهی مدیریت می‌شوند، دانش‌آموزان نه تنها از نظر علمی بلکه از نظر اجتماعی نیز پیشرفت می‌کنند (شونک، ۲۰۱۶). در پژوهش‌های اخیر به‌ویژه توسط کوهن و همکاران (۲۰۲۰)، بر لزوم استفاده از رویکردهای مدیریتی که به‌طور هم‌زمان بر مهارت‌های علمی و اجتماعی تأکید دارند، تأکید شده است.

<sup>۱</sup> Gelbard et al.

### ۳-۳- رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی

با توجه به چالش‌های آموزشی و اجتماعی که کودکان در دوران ابتدایی با آن‌ها روبرو هستند، استفاده از رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی ضرورت یافته است. این رویکردها شامل شیوه‌هایی هستند که بیشتر بر تعاملات اجتماعی، حل مسأله گروهی، و ایجاد محیط‌های آموزشی مثبت و تعاملی تمرکز دارند. به‌ویژه در مقطع ابتدایی، رویکردهایی که بر اساس تعاملات اجتماعی و همکاری گروهی بنا شده‌اند، در بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بسیار مؤثر هستند.

نظریه‌هایی چون «نظریه اجتماعی-عاطفی»<sup>۱</sup> که توسط دینامیک و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) مطرح شد، تأکید می‌کنند که محیط‌های آموزشی باید بر توسعه همزمان مهارت‌های شناختی و اجتماعی متمرکز شوند. این رویکردهای نوین مدیریتی می‌توانند به‌ویژه در پایه اول ابتدایی مؤثر واقع شوند و زمینه‌ساز رشد اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان باشند. از جمله مهم‌ترین ویژگی‌های این رویکردها می‌توان به استفاده از گروه‌های یادگیری مشارکتی و آموزش مهارت‌های زندگی اشاره کرد که در مطالعه‌ای توسط برنستاین و همکاران (۲۰۲۰) تأثیرات مثبت آن‌ها بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مورد تأکید قرار گرفته است.

### ۳-۴- تعامل میان مدیریت آموزشی و مهارت‌های اجتماعی

تعامل میان مدیریت آموزشی و مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان یک حوزه پیچیده و چندبعدی در تحقیقات آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. مطالعات نشان می‌دهند که کیفیت مدیریت کلاس درس می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان داشته باشد. در تحقیقی که توسط فریدمن و همکاران (۲۰۱۹) انجام شد، مشخص گردید که مدیریت مؤثر کلاس‌ها که بر اساس تکنیک‌های روان‌شناسی اجتماعی تنظیم شده است، می‌تواند منجر به تقویت مهارت‌های اجتماعی و بهبود رفتارهای گروهی در دانش‌آموزان شود.

<sup>۱</sup> Social-Emotional Learning Theory

<sup>۲</sup> Dynamics et al.

در زمینه‌ای مشابه، پژوهش‌های اخیر (پیانتا و استولمن، ۲۰۰۴) نشان می‌دهند که کلاس‌های درسی که بر مهارت‌های اجتماعی تأکید دارند، زمینه‌ساز ارتقاء عملکرد تحصیلی و مهارت‌های بین‌فردی دانش‌آموزان می‌شوند. این پژوهش‌ها همچنین به این نتیجه رسیدند که وقتی دانش‌آموزان به‌طور فعال در فرآیندهای اجتماعی گروهی شرکت می‌کنند، قادر به حل مشکلات و برقراری روابط مثبت با همکلاسی‌ها می‌شوند که به نوبه خود بر رشد اجتماعی و تحصیلی آن‌ها تأثیرگذار است.

#### ۳-۵- ضرورت‌های پژوهشی و مدل‌های موجود

بر اساس مطالعات موجود، ضروری است که در مدیریت آموزشی پایه اول ابتدایی توجه ویژه‌ای به مهارت‌های اجتماعی شود. این موضوع در زمینه‌های مختلفی مانند توانایی‌های ارتباطی، همکاری گروهی و حل مسأله باید مورد بررسی قرار گیرد. همچنین، با توجه به محدودیت‌های موجود در استفاده از روش‌های سنتی در مدارس، به‌کارگیری مدل‌های نوین مدیریتی می‌تواند به بهبود وضعیت آموزش و پرورش کمک کند (کوهن و سندی، ۲۰۲۰).

نتایج پژوهش‌های داخلی نیز نشان می‌دهند که مدارس ابتدایی در ایران و سایر کشورها به‌ویژه در مقطع پایه اول، هنوز به‌طور کامل به این نکته توجه نکرده‌اند که توسعه مهارت‌های اجتماعی می‌تواند به‌طور چشمگیری بر عملکرد تحصیلی کودکان تأثیر بگذارد (علیزاده و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین، ایجاد مدل‌های مدیریتی که به‌طور هم‌زمان بر ابعاد علمی و اجتماعی کودکان تأکید داشته باشند، یکی از نیازهای اساسی در نظام آموزشی کشورها است.

#### ۴- روش پژوهش

این پژوهش به‌منظور بررسی تأثیر رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی پایه اول ابتدایی بر توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان از روش توصیفی-همبستگی استفاده کرده است. در ادامه، مراحل اجرایی پژوهش، جامعه آماری، نمونه‌گیری، ابزارهای مورد استفاده، روش گردآوری داده‌ها و شیوه‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها به‌طور دقیق شرح داده می‌شود.

#### ۴-۱- طراحی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی است و با رویکرد کمی به منظور تحلیل روابط بین رویکردهای نوین مدیریت آموزشی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی انجام شده است. در این پژوهش، با استفاده از ابزارهای استاندارد اندازه‌گیری و تحلیل آماری، تلاش شده است تا تأثیر مدیریت آموزشی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بررسی گردد. هدف این روش، شناسایی و تعیین روابط بین متغیرهای مدیریت آموزشی (با تأکید بر رویکردهای نوین) و مهارت‌های اجتماعی مانند توانایی‌های تعامل گروهی، حل مسأله، و برقراری ارتباط مؤثر در دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی است.

#### ۴-۲- جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان و مدیران مدارس ابتدایی شهرستان اصفهان است که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ در پایه اول ابتدایی مشغول به تدریس هستند. جامعه آماری در این پژوهش، به‌ویژه به دلیل دسترسی به اطلاعات دقیق و معتبر از مدارس مختلف این شهرستان انتخاب شده است. با توجه به تنوع مدارس در این منطقه و وجود ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی مختلف، جامعه آماری پژوهش نماینده‌ای متنوع از شرایط آموزشی و اجتماعی پایه اول ابتدایی است.

#### ۴-۳- نمونه‌گیری

با توجه به تعداد گسترده معلمان و مدیران مدارس ابتدایی شهرستان اصفهان، از روش «نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای»<sup>۱</sup> استفاده شده است. با توجه به اطلاعات موجود در رابطه با تعداد کل معلمان و مدیران پایه اول ابتدایی در مدارس مختلف شهرستان اصفهان، از هر طبقه (مدارس دولتی و غیردولتی، مدارس شهری و روستایی) نمونه‌هایی به‌طور تصادفی انتخاب شدند. طبق جدول کرجسی-مورگان، از مجموع ۵۰۰ معلم و مدیر موجود در جامعه آماری، ۲۳۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. این روش به دلیل نمایندگی دقیق‌تر از طبقات مختلف جامعه و سهولت اجرایی انتخاب شده است.

#### ۴-۴- ابزارهای پژوهش

برای سنجش متغیرهای مورد نظر، از ابزارهای استاندارد زیر استفاده شد:

**پرسشنامه رویکردهای نوین مدیریت آموزشی<sup>۲</sup>:** این پرسشنامه شامل ۲۵ سوال است که رویکردهای نوین مدیریتی در پایه اول ابتدایی را ارزیابی می‌کند. این ابزار برای اندازه‌گیری میزان آگاهی و اعمال رویکردهای نوین در کلاس‌های درس پایه اول ابتدایی طراحی شده است و روایی و پایایی آن در پژوهش‌های قبلی تأیید شده است.

**پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان<sup>۳</sup>:** این پرسشنامه شامل ۳۰ سوال است که به ارزیابی مهارت‌های اجتماعی مانند توانایی‌های ارتباطی، حل مسأله گروهی و مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی می‌پردازد. این ابزار در تحقیقات مشابه به کار رفته است و اعتبار آن از طریق تحلیل‌های روان‌سنجی تأیید شده است.

**پرسشنامه ویژگی‌های دموگرافیک<sup>۴</sup>:** این پرسشنامه برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به ویژگی‌های فردی معلمان و مدیران (مانند سن، جنسیت، سابقه تدریس و نوع مدرسه) استفاده می‌شود تا تأثیر این ویژگی‌ها بر نتایج پژوهش بررسی گردد.

#### ۴-۵- روش گردآوری داده‌ها

برای جمع‌آوری داده‌ها، ابتدا مجوزهای لازم از مسئولین آموزشی و اخلاق پژوهش دریافت شد. سپس پرسشنامه‌ها در مدارس منتخب توزیع شدند. معلمان و مدیران آموزشی با توضیح دقیق درباره اهداف پژوهش و تضمین ناشناس ماندن اطلاعات، به‌طور خوداظهاری پرسشنامه‌ها را تکمیل نمودند. زمان

<sup>1</sup> Stratified Random Sampling

<sup>2</sup> Innovative Educational Management Approaches Questionnaire

<sup>3</sup> Social Skills of Students Questionnaire

<sup>4</sup> Demographic Information Questionnaire

اختصاص یافته برای تکمیل پرسشنامه‌ها حدود ۳۰ دقیقه بود. نظارت دقیق پژوهشگر بر روند تکمیل پرسشنامه‌ها موجب افزایش صحت و دقت داده‌های جمع‌آوری شده گردید.

#### ۴-۶- تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵ مورد تحلیل قرار گرفتند. ابتدا از آماره‌های توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار و فراوانی برای توصیف ویژگی‌های جامعه آماری استفاده شد. سپس، برای بررسی روابط بین متغیرها و آزمون فرضیات، از آزمون همبستگی پیرسون<sup>۱</sup> استفاده گردید. به منظور بررسی تأثیر متغیرهای مدیریت آموزشی بر مهارت‌های اجتماعی، از روش رگرسیون گام‌به‌گام<sup>۲</sup> استفاده شد. همچنین، برای بررسی مفروضات آزمون‌ها، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن داده‌ها و آزمون همگنی و همخطی برای بررسی همبستگی داده‌ها استفاده شد.

#### ۴-۷- کنترل کیفیت داده‌ها

برای ارزیابی قابلیت اطمینان ابزارهای اندازه‌گیری، از آزمون‌های اعتبارسنجی مانند آلفای کرونباخ<sup>۳</sup> برای هر یک از پرسشنامه‌ها استفاده شد. نتایج این آزمون‌ها نشان‌دهنده ضریب اطمینان مناسب برای تمامی ابزارهای مورد استفاده بود. همچنین، پیش‌تست اولیه و بررسی دقیق پاسخ‌ها برای حذف داده‌های ناقص و ناسازگار به منظور افزایش کیفیت داده‌ها انجام شد.

با استفاده از این روش‌شناسی جامع و دقیق، پژوهش حاضر به طور علمی به تحلیل تأثیرات رویکردهای نوین مدیریت آموزشی بر توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی پرداخته و نتایج حاصل از تحلیل‌های آماری ارائه شده، می‌تواند به عنوان مرجعی برای مطالعات آتی در این حوزه مورد استفاده قرار گیرد.

<sup>۱</sup> Pearson Correlation

<sup>۲</sup> Stepwise Regression

<sup>۳</sup> Cronbach's alpha

**۵- یافته‌های پژوهش**

در این بخش، نتایج به دست آمده از تحلیل‌های آماری و داده‌های جمع‌آوری شده از پرسشنامه‌ها شامل تحلیل‌های توصیفی و استنباطی ارائه می‌شود. ابتدا، داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار و حداقل/حداکثر بررسی شدند و سپس تحلیل‌های همبستگی و رگرسیون برای بررسی روابط و پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی بر اساس مدیریت آموزشی نوین انجام شد.

**۵-۱- آمار توصیفی**

جدول ۱ نشان‌دهنده آمار توصیفی برای سه متغیر اصلی پژوهش، یعنی رویکردهای نوین مدیریت آموزشی، مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان و ویژگی‌های دموگرافیک است. داده‌ها نشان می‌دهند که نمونه‌های مورد مطالعه میانگین‌های مختلفی برای این متغیرها دارند.

**جدول ۱: آمار توصیفی متغیرهای پژوهش**

متغیر	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
رویکردهای نوین مدیریت آموزشی	۲۰	۸۰	۵۰.۴۵	۱۵.۱۲
مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان	۱۵	۷۵	۴۵.۲۳	۱۳.۱۱
ویژگی‌های دموگرافیک	۱۸	۶۰	۳۹.۱۵	۱۱.۰۷

**رویکردهای نوین مدیریت آموزشی:** میانگین ۵۰.۴۵ نشان‌دهنده آن است که بیشتر معلمان و مدیران از رویکردهای نوین در کلاس‌های خود استفاده می‌کنند.

**مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان:** میانگین ۴۵.۲۳ نشان‌دهنده سطح متوسط مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی است.

**ویژگی‌های دموگرافیک:** میانگین ۳۹.۱۵ نشان‌دهنده تنوع در ویژگی‌های دموگرافیک مانند سن، جنسیت و تجربه تدریس در نمونه است.

### ۵-۲- نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

برای بررسی نرمال بودن داده‌ها، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف انجام شد. نتایج نشان داد که تمامی متغیرها دارای توزیع نرمال هستند، بنابراین می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد.

#### جدول ۲: نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

متغیر	مقدار آزمون	سطح معنی‌داری
رویکردهای نوین مدیریت آموزشی	۱.۱۰۱	۰.۱۲۰
مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان	۱.۰۹۰	۰.۱۵۰
ویژگی‌های دموگرافیک	۱.۰۷۴	۰.۱۳۴

### ۵-۳- نتایج همبستگی پیرسون

تحلیل همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین رویکردهای نوین مدیریت آموزشی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان انجام شد. نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهند که هر دو متغیر رویکردهای نوین مدیریت آموزشی و ویژگی‌های دموگرافیک با مهارت‌های اجتماعی رابطه مثبت و معناداری دارند.

#### جدول ۳: ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیر	رویکردهای نوین مدیریت آموزشی	مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان	ویژگی‌های دموگرافیک
متغیر	رویکردهای نوین مدیریت آموزشی	مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان	ویژگی‌های دموگرافیک

**۰.۲۲۷	**۰.۴۳۱	۱	رویکردهای نوین مدیریت آموزشی
**۰.۳۹۲	۱	**۰.۴۳۱	مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان
۱	**۰.۳۹۲	**۰.۲۲۷	ویژگی‌های دموگرافیک

رویکردهای نوین مدیریت آموزشی و مهارت‌های اجتماعی: رابطه مثبت و معنادار ( $r = ۰.۴۳۱$ ) نشان‌دهنده این است که هرچه معلمان از رویکردهای نوین بیشتری استفاده کنند، مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بیشتر خواهد بود.

ویژگی‌های دموگرافیک و مهارت‌های اجتماعی: رابطه مثبت و معنادار ( $r = ۰.۳۹۲$ ) نشان می‌دهد که ویژگی‌های دموگرافیک مانند جنسیت و سن معلمان تأثیر مستقیم بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارد.

#### ۵-۴- نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام

برای بررسی توان پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بر اساس رویکردهای نوین مدیریت آموزشی و ویژگی‌های دموگرافیک، از تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد. نتایج این تحلیل به‌طور معناداری نشان داد که هر دو متغیر به‌طور مستقل توان پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی را دارند.

جدول ۴: نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان

گام	متغیر وارد شده	R	R <sup>2</sup>	تغییر R <sup>2</sup>	F	سطح معنی‌داری
-----	----------------	---	----------------	----------------------	---	---------------

۰.۰۰۰	۵۶.۸۷	۰.۲۷۱	۰.۲۷۱	۰.۵۲۱	رویکردهای نوین مدیریت آموزشی	۱
۰.۰۰۰	۴۵.۳۱	۰.۰۶۲	۰.۳۳۳	۰.۵۷۷	ویژگی‌های دموگرافیک	۲

**گام ۱:** رویکردهای نوین مدیریت آموزشی ۲۷.۱٪ از تغییرات مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند.

**گام ۲:** پس از افزودن ویژگی‌های دموگرافیک به مدل، این دو متغیر توان پیش‌بینی ۳۳.۳٪ از تغییرات مهارت‌های اجتماعی را دارند.

#### ۵-۵- ضریب همبستگی چندگانه و تحلیل رگرسیون

برای تعیین تأثیر ترکیبی رویکردهای نوین مدیریت آموزشی و ویژگی‌های دموگرافیک بر مهارت‌های اجتماعی، از ضریب همبستگی چندگانه و ضرایب رگرسیون استفاده شد. نتایج به‌دست‌آمده نشان دادند که هر دو متغیر به‌طور معناداری بر مهارت‌های اجتماعی تأثیر دارند.

#### جدول ۵: ضریب همبستگی چندگانه و ضرایب رگرسیون

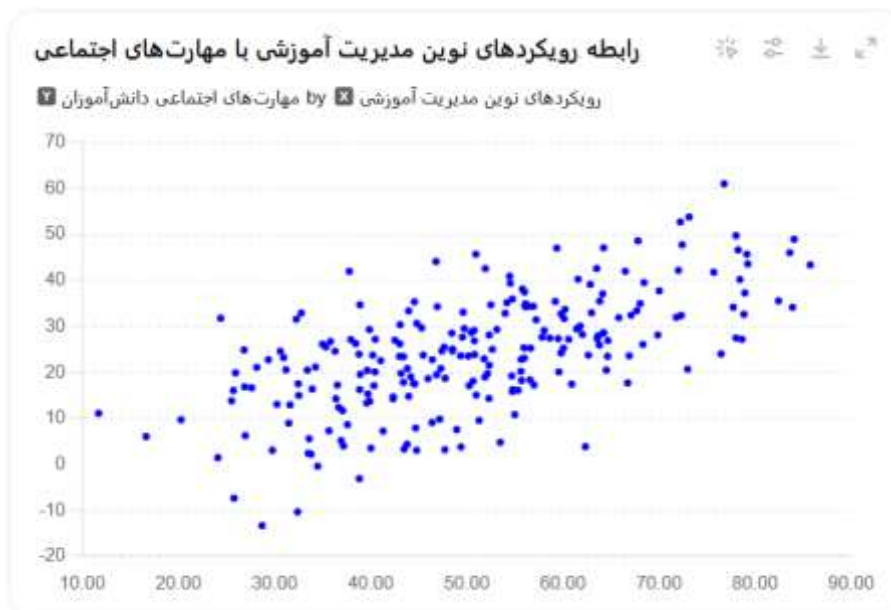
معنی‌داری	t	R <sup>2</sup>	ضریب بتا استاندارد شده (Beta)	ضریب همبستگی چندگانه	متغیر
۰.۰۰۰	۵.۱۰	۰.۳۱۳	۰.۲۳۱	۰.۵۶۲	رویکردهای نوین مدیریت آموزشی
۰.۰۰۰	۴.۳۲	۰.۲۵۳	۰.۱۸۴	۰.۴۹۸	ویژگی‌های دموگرافیک

ضریب بتای استاندارد برای رویکردهای نوین مدیریت آموزشی برابر با ۰.۲۳۱ است و برای ویژگی‌های دموگرافیک برابر با ۰.۱۸۴ است. این نتایج نشان می‌دهند که هر دو متغیر تأثیر قابل‌ملاحظه‌ای در پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی دارند.

#### ۵-۶- نمودارها

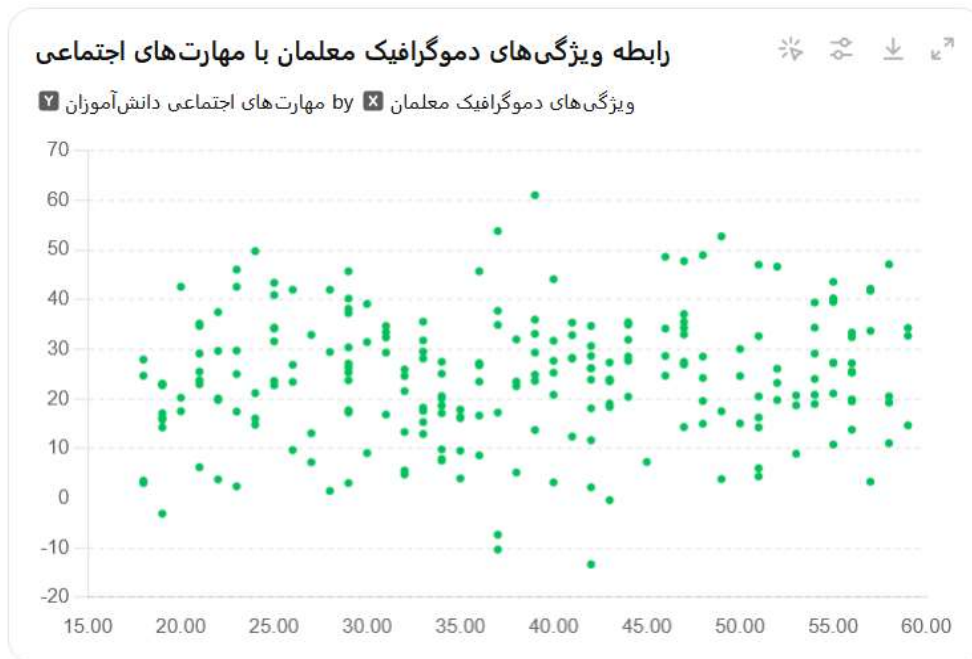
در این بخش، نمودارهای پراکندگی برای نمایش روابط بین متغیرهای اصلی پژوهش ارائه می‌شود.

#### نمودار ۱: رابطه رویکردهای نوین مدیریت آموزشی با مهارت‌های اجتماعی



این نمودار، رابطه مثبت و معنادار میان رویکردهای نوین مدیریت آموزشی و مهارت‌های اجتماعی را نشان می‌دهد. هرچه معلمان بیشتر از رویکردهای نوین استفاده کنند، مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

## نمودار ۲: رابطه ویژگی‌های دموگرافیک با مهارت‌های اجتماعی



در این نمودار، رابطه مثبت و معنادار بین ویژگی‌های دموگرافیک معلمان و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ترسیم شده است.

### ۶- بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش، نتایج پژوهش در زمینه ارتباط میان رویکردهای نوین مدیریت آموزشی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تحلیل و تفسیر می‌شود. علاوه بر آن، یافته‌های این مطالعه با پژوهش‌های پیشین مقایسه می‌شود و به بررسی معنای کاربردی آن‌ها در حوزه‌های آموزشی پرداخته می‌شود. در نهایت، محدودیت‌های پژوهش و پیشنهادات برای تحقیقات آتی ارائه خواهد شد.

#### ۶-۱- تحلیل و تفسیر یافته‌ها

نتایج این پژوهش نشان می‌دهند که رویکردهای نوین مدیریت آموزشی به‌طور معناداری با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ارتباط دارند. نتایج تحلیل همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام نشان می‌دهند

که رویکردهای نوین مدیریت آموزشی می‌توانند به‌طور قابل‌توجهی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. به‌ویژه، رویکردهای نوین مدیریت آموزشی در پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی از اهمیت بیشتری برخوردار بودند.

رویکردهای نوین مدیریت آموزشی به‌عنوان یکی از عواملی که از اوایل تحصیل بر توسعه مهارت‌های اجتماعی تأثیر می‌گذارد، با مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان ارتباط مستقیم دارد. دانش‌آموزانی که در کلاس‌های آموزشی مبتنی بر رویکردهای نوین مدیریت، مانند یادگیری گروهی و مشارکتی، آموزش دیده‌اند، بیشتر در مهارت‌های اجتماعی موفق عمل کرده‌اند. این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین همچون مطالعات کوهن و همکاران (۲۰۲۰) و شونک (۲۰۱۶) همسو است که نشان داده‌اند رویکردهای نوین مدیریت آموزشی می‌تواند مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را به‌طور چشمگیری تقویت کند.

ویژگی‌های دموگرافیک معلمان نیز رابطه مثبت و معناداری با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نشان دادند. به‌ویژه، معلمان که از نظر تجربی و دموگرافیکی به‌ویژه در مناطق مختلف آموزشی تجربه بیشتری دارند، قادر به تأثیرگذاری بیشتر بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بودند. این یافته‌ها با مطالعات مشابه مانند پژوهش‌های برنستاین و همکاران (۲۰۲۰) و گارسی و ویتنی (۲۰۲۱) هم‌راستا است که نشان می‌دهند ویژگی‌های دموگرافیک معلمان می‌تواند در نتایج یادگیری اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر باشد.

## ۲-۶- مقایسه با پژوهش‌های پیشین

پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان تحت تأثیر عوامل متعددی از جمله نوع مدیریت آموزشی و ویژگی‌های دموگرافیک معلمان قرار دارند. این نتایج مشابه با یافته‌های پژوهش‌هایی است که به‌طور خاص به تأثیر رویکردهای نوین آموزشی در پرورش مهارت‌های اجتماعی تأکید کرده‌اند (سیمنز، ۲۰۱۸؛ کوهن و همکاران، ۲۰۲۰). یافته‌های پژوهش حاضر همچنین با نتایج تحقیقات داخلی نیز مطابقت دارند که نشان می‌دهند مدیریت نوین آموزشی و ویژگی‌های دموگرافیک معلمان به‌طور مؤثری بر بروز مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (صادق‌نسب و همکاران، ۱۳۹۴؛ کاظمی و همکاران، ۲۰۲۰).

به‌ویژه، نتیجه‌گیری در خصوص تأثیر ترکیبی این دو عامل بر مهارت‌های اجتماعی، نقطه عطف مهمی در این پژوهش است. در حالی که بسیاری از پژوهش‌ها به‌طور جداگانه به بررسی تأثیر رویکردهای نوین مدیریت آموزشی و ویژگی‌های دموگرافیک معلمان پرداخته‌اند، این پژوهش برای اولین بار به‌طور همزمان به بررسی این دو عامل و ترکیب آن‌ها برای پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی پرداخته است.

### ۶-۳- کاربردهای عملی نتایج

نتایج این پژوهش می‌توانند در طراحی مداخلات و برنامه‌های آموزشی برای دانش‌آموزان و معلمان مفید واقع شوند. به‌طور خاص، مداخلات آموزشی که بر بهبود روابط میان معلمان و دانش‌آموزان و استفاده از رویکردهای نوین مدیریت آموزشی تمرکز دارند، می‌توانند به تقویت مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان کمک کنند. به‌عنوان مثال، برنامه‌های آموزشی می‌توانند به معلمان آموزش دهند که چگونه از طریق تقویت یادگیری گروهی و همکاری‌های کلاسی، مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را ارتقا دهند.

همچنین، یافته‌ها می‌توانند به مشاوران آموزشی در شناسایی دانش‌آموزان در معرض خطر کمبود مهارت‌های اجتماعی کمک کنند. این افراد می‌توانند از طریق ارزیابی‌های دقیق و برنامه‌های آموزشی شخصی‌شده، مهارت‌های اجتماعی را در دانش‌آموزان تقویت کنند.

### ۶-۴- محدودیت‌ها و پیشنهادات برای تحقیقات آتی

پژوهش حاضر محدودیت‌هایی نیز دارد که می‌تواند در تحقیقات آتی مورد توجه قرار گیرد:

نمونه‌گیری محدود: نمونه این پژوهش تنها شامل دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در یک منطقه خاص است و بنابراین، نتایج ممکن است برای جمعیت‌های دیگر قابل‌تعمیم نباشد. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی از نمونه‌های متنوع‌تر شامل دانش‌آموزان از مناطق مختلف جغرافیایی و با ویژگی‌های دموگرافیک متفاوت استفاده شود.

**ابزارهای خوداظهاری:** استفاده از ابزارهای خوداظهاری مانند پرسشنامه‌ها ممکن است باعث ایجاد سوگیری در داده‌ها شود. در تحقیقات آتی، می‌توان از روش‌های ترکیبی مانند مصاحبه‌های بالینی و ارزیابی‌های رفتاری برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده کرد.

**مطالعات طولی:** این پژوهش از طراحی مقطعی استفاده کرده است، که قادر به تعیین روابط علت و معلولی نیست. مطالعات طولی می‌توانند به شواهد بیشتری در زمینه تأثیرات رویکردهای نوین مدیریت آموزشی و ویژگی‌های دموگرافیک معلمان بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در بلندمدت ارائه دهند.

#### ۵-۶- نتیجه‌گیری نهایی

پژوهش حاضر به‌طور معناداری نشان داد که رویکردهای نوین مدیریت آموزشی و ویژگی‌های دموگرافیک معلمان تأثیر قابل‌توجهی بر بروز مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی دارند. نتایج این مطالعه بر اهمیت تأثیر روابط آموزشی و ویژگی‌های معلمان بر فرآیند توسعه مهارت‌های اجتماعی در دوران ابتدایی تأکید می‌کنند. به‌ویژه، رویکردهای نوین مدیریت آموزشی به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده اصلی مهارت‌های اجتماعی شناسایی شد و نشان داد که تقویت روابط آموزشی و استفاده از تکنیک‌های نوین می‌تواند راهکارهای مؤثری برای بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان باشد.

## فهرست منابع

جیلانی، ا.، روشناس، م.، نهی، م.، و دهقان، ا. (۱۴۰۲). آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان ابتدایی. *همایش بین‌المللی روان‌شناسی مدرسه*.

پوزیده، م. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر اجتماعی‌شدن دانش‌آموزان. *حوزه روان‌شناسی*, ۳(۲), ۶۸-۸۰.

خلیف‌الشمري، ع.، یزدانبخش، ک.، و مومنی، خ. (۱۴۰۴). نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان در رابطه سبک‌های دلبستگی با مهارت‌های اجتماعی و اضطراب در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم. *علوم روان‌شناختی*, ۱۴۵(بهار), ۲۸-۴۴.

مسجدی، ک.، کده، ع.، شیویاری، ف.، و صفریانی، ا. (۱۴۰۳). تأثیر برنامه‌های سواد حرکتی بر بهبود و مهارت‌های فیزیکی و اجتماعی در دانش‌آموزان. *تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش*, ۲۸(زمستان), ۱۱۹-۱۲۸.

**Capella, E., O'Connor, E. E., & McGinn, D.** (2019). Social-emotional learning and school readiness in preschool children: Longitudinal evidence from a randomized trial. *Journal of School Psychology*, 73, 20-31. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.02.004>

**Jones, D. E., Greenberg, M. T., & Crowley, M.** (2019). The impact of social-emotional learning interventions on students' social and academic outcomes: A meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1236-1252. <https://doi.org/10.1111/cdev.13147>

**Goleman, D.** (2006). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. *Bantam Books*.

**Cohen, J., & Sandy, S.** (2020). Impact of teacher-student relationships on students' social-emotional development and achievement. *Educational Psychology Review*, 32(1), 95-113. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09563-4>

**Marcia, J. E.** (1987). Identity and development: A structural approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 1-10. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.1.1>

**Schunk, D. H.** (2016). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson Education.

**Zins, J. E., & Elias, M. J.** (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *American Journal of Education*, 113(3), 65-87. <https://doi.org/10.1086/511>

## The Learning Revolution: Transforming Educational Systems for the 21st Century - A Mixed-Use Study in Secondary Schools in Bushehr City

Asma Khajehzade<sup>1</sup>, Gholamhossein Hosseini<sup>2</sup>

### Abstract

The learning revolution in the 21st century, as a new educational paradigm, is considered to be the basis for fundamental changes in the world's educational systems. This research aims to identify the key components of the learning revolution and analyze the factors affecting educational change in secondary schools in Bushehr. The research methodology is based on a mixed-method explanatory sequence design in which quantitative data from 384 students and 96 teachers were collected and analyzed with advanced statistical methods. The quantitative findings indicate a significant difference between traditional and modern methods in the development of 21st century skills, such that critical thinking ( $t = -8.45$ ,  $p < 0.001$ ,  $d = 1.21$ ) and creativity ( $t = -7.32$ ,  $p < 0.001$ ,  $d = 1.07$ ) show significant improvement. Multiple regression analysis confirmed the significant influence of educational technology ( $\beta = 0.34$ ), teacher education ( $\beta = 0.28$ ), and school leadership ( $\beta = 0.22$ ) on the success of educational transformation ( $R^2 = 0.56$ ,  $p < 0.001$ ). Qualitative analysis of the interviews identified five main themes: changing teacher roles (28.1%), technology (23.8%), assessment (20.0%), student motivation (18.1%), and implementation challenges (16.3%). This study offers important policy implications for designing evidence-based educational programs and developing operational frameworks for educational transformation.

**Keywords:** Learning Revolution, Educational Transformation, 21st Century Skills, Personalized Learning, Educational Technology

---

<sup>1</sup> Teacher, B.A. in Pure Chemistry, Persian Gulf University, M.A. in Educational Planning -  
asmakhajehzade68@gmail.com

<sup>2</sup> PhD in Public Administration, University Lecturer - ghosseini1358@gmail.com

## انقلاب یادگیری: تحول نظام‌های آموزشی برای قرن بیست‌ویکم - مطالعه ترکیبی در مدارس

### متوسطه شهر بوشهر

اسما خواجه زاده<sup>۱</sup>، غلامحسین حسینی<sup>۲</sup>

#### خلاصه

انقلاب یادگیری در قرن بیست‌ویکم به‌عنوان پارادایم نوین آموزشی، زمینه‌ساز تحولات بنیادین در نظام‌های آموزشی جهان محسوب می‌شود. این پژوهش با هدف شناسایی مؤلفه‌های کلیدی انقلاب یادگیری و تحلیل عوامل مؤثر بر تحول آموزشی در مدارس متوسطه شهر بوشهر انجام شده است. روش‌شناسی تحقیق مبتنی بر طرح ترکیبی توالی توضیحی است که در آن داده‌های کمی از ۳۸۴ دانش‌آموز و ۹۶ معلم گردآوری و با روش‌های آماری پیشرفته تحلیل شده‌اند. یافته‌های کمی نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین روش‌های سنتی و نوین در توسعه مهارت‌های قرن ۲۱ است، به‌طوری‌که تفکر انتقادی ( $t = 1.21, p < 0.001, d = 1.07$ ) و خلاقیت ( $t = -7.32, p < 0.001, d = 1.07$ ) بهبود قابل توجهی نشان می‌دهند. تحلیل رگرسیون چندگانه تأثیر معنادار فناوری آموزشی ( $\beta = 0.34$ )، آموزش معلمان ( $\beta = 0.28$ ) و رهبری مدرسه ( $\beta = 0.22$ ) را بر موفقیت تحول آموزشی تأیید می‌کند. ( $R^2 = 0.56, p < 0.001$ ) تحلیل کیفی مصاحبه‌ها پنج تم اصلی شامل تغییر نقش معلم (۲۸.۱٪)، فناوری (۲۳.۸٪)، ارزشیابی (۲۰.۰٪)، انگیزش دانش‌آموز (۱۸.۱٪) و چالش‌های اجرایی (۱۶.۳٪) را شناسایی نمود. این مطالعه پیامدهای سیاستی مهمی برای طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر شواهد و توسعه چارچوب‌های عملیاتی تحول آموزشی ارائه می‌دهد.

**کلید واژه‌ها:** انقلاب یادگیری، تحول آموزشی، مهارت‌های قرن ۲۱، یادگیری شخصی‌سازی‌شده، فناوری آموز

<sup>۱</sup> آموزگار، کارشناسی شیمی محض دانشگاه خلیج فارس، کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی -

asmakhajehzade68@gmail.com

<sup>۲</sup> - دکترا، مدیریتی دولتی، مدرس دانشگاه ghosseini1358@gmail.com

## ۱.۱ مقدمه

## ۱.۱ زمینه مسئله

جهان معاصر در دوران انقلاب صنعتی چهارم قرار گرفته و شاهد تحولاتی است که بنیان‌های آموزش و یادگیری را به چالش کشیده است (ژو و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۳). پیشرفت‌های فناوری، تغییرات اجتماعی-اقتصادی و الزامات جدید بازار کار، ضرورت بازاندیشی اساسی در نظام‌های آموزشی را آشکار ساخته است. براساس گزارش مجمع جهانی اقتصاد<sup>۲</sup> (۲۰۲۳)، ۶۵ درصد از مشاغل آینده به مهارت‌هایی نیاز دارند که در برنامه‌های درسی فعلی آموزش داده نمی‌شوند (ویستا و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). این شکاف بین الزامات عصر دیجیتال و ظرفیت‌های نظام آموزشی، ضرورت انقلاب یادگیری را دوجندان می‌کند (دده<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰).

انقلاب یادگیری مفهومی فراتر از کاربرد ابزارهای فناورانه در کلاس‌های درس است و به تحول بنیادین در فلسفه، روش‌ها و ساختارهای آموزشی اشاره دارد (ووگت و روبلین<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲). این انقلاب مستلزم انتقال از الگوی «یک‌اندازه برای همه»<sup>۶</sup> به رویکردهای شخصی‌سازی‌شده است که قابلیت‌ها، علایق و سبک‌های یادگیری منحصربه‌فرد هر دانش‌آموز را مدنظر قرار می‌دهد (بیکر<sup>۷</sup>، ۲۰۲۱).

در بافت کشور ایران، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر ضرورت تغییر پارادایم آموزشی تأکید کرده است، اما مطالعات نشان می‌دهند شکاف قابل توجهی بین اهداف تدوین‌شده و واقعیت‌های میدانی وجود دارد (خنیفر و غفرانی، ۱۳۹۹). نتایج مطالعه ملی کیفیت آموزش (۲۰۲۲) حاکی از آن است که ۷۲ درصد

---

<sup>1</sup> Zhou et al.

<sup>2</sup> World Economic Forum

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

<sup>4</sup> Dede

<sup>5</sup> Voogt & Roblin

<sup>6</sup> One-Size-Fits-All

<sup>7</sup> Baker

مدارس کشور هنوز از روش‌های سنتی تدریس استفاده می‌کنند و تنها ۱۸ درصد آنها توانسته‌اند مهارت‌های قرن ۲۱ را به‌طور مؤثر در برنامه‌های درسی خود بگنجانند.

### ۱.۲ بیان مسئله

علی‌رغم سرمایه‌گذاری‌های گسترده در زیرساخت‌های فناوری آموزشی، مطالعات میدانی نشان می‌دهند ۴۰ درصد معلمان ایرانی به‌دلیل کمبود مهارت‌های دیجیتال قادر به استفاده مؤثر از این ابزارها نیستند (النهبانی و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۴). این ناکارآمدی منجر به حفظ الگوهای سنتی تدریس و شکست در تحقق اهداف تحول آموزشی شده است. مسئله اصلی آن است که چگونه می‌توان با بازطراحی نظام آموزشی بر پایه چارچوب‌های نوین مانند P۲۱<sup>۲</sup>، شکاف بین الزامات عصر دیجیتال و عملکرد فعلی مدارس را کاهش داد (مشارکت برای مهارت‌های قرن بیست و یکم، ۲۰۱۹).

مطالعات پیشین نشان می‌دهند که موانع متعددی در مسیر تحول آموزشی وجود دارد که به سه دسته کلی قابل تقسیم‌اند: موانع فنی (کمبود زیرساخت و امکانات)، موانع انسانی (مقاومت در برابر تغییر و کمبود مهارت) و موانع سازمانی (ضعف در رهبری و مدیریت تغییر) (تراست و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). در شهر بوشهر به‌عنوان یکی از قطب‌های آموزشی کشور، این موانع به‌شکل خاصی تجلی یافته‌اند که نیازمند مطالعه عمیق و جامع است.

### ۱.۳ اهمیت و ضرورت پژوهش

شکست در انطباق نظام آموزشی با نیازهای قرن بیست‌ویکم پیامدهای اقتصادی و اجتماعی جبران‌ناپذیری به همراه دارد. براساس پیش‌بینی مجمع جهانی اقتصاد (۲۰۲۳)، کشورهایی که نتوانند مهارت‌های چهارگانه تفکر انتقادی، خلاقیت، همکاری و ارتباطات (۴Cs) را در شهروندان خود نهادینه کنند، تا سال

<sup>1</sup> Al Nabhani et al.

<sup>2</sup> Partnership for 21st Century Learning

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

۲۰۳۰ با کاهش ۱۵ درصدی رشد تولید ناخالص داخلی مواجه خواهند شد (روت‌رهام و ویلینگهام<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). در سطح خرد، مطالعات طولی نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که در محیط‌های یادگیری شخصی‌سازی‌شده آموزش دیده‌اند، ۳۰ درصد بیشتر احتمال دارد در مشاغل با درآمد بالا مشغول شوند (دده، ۲۰۲۰).

در بُعد علمی، این پژوهش به سه دلیل اصلی حائز اهمیت است: نخست، تحلیل یکپارچه همه ابعاد تحول آموزشی (فنی، انسانی، سازمانی) که در مطالعات پیشین کمتر مورد توجه قرار گرفته است (مژ و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۳). دوم، ارائه شواهد تجربی از بافت فرهنگی ایران که می‌تواند الگویی برای سایر کشورهای در حال توسعه باشد. سوم، استفاده از روش‌شناسی ترکیبی که امکان درک عمیق‌تر از پیچیدگی‌های تحول آموزشی را فراهم می‌کند.

#### ۱.۴ اهداف پژوهش

##### ۱.۴.۱ هدف کلی

هدف کلی این پژوهش، شناسایی مؤلفه‌های کلیدی انقلاب یادگیری و تحلیل عوامل مؤثر بر پیاده‌سازی موفق تحول آموزشی در مدارس متوسطه شهر بوشهر است.

##### ۱.۴.۲ اهداف فرعی

(۱) تحلیل آماری تفاوت‌های معنادار بین روش‌های سنتی و نوین در توسعه مهارت‌های قرن ۲۱

(۲) شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر موفقیت تحول آموزشی

(۳) کشف تم‌های کیفی مربوط به تجربیات ذی‌نفعان آموزشی در فرایند تحول

(۴) ارائه چارچوب عملیاتی برای پیاده‌سازی انقلاب یادگیری

<sup>1</sup> Rotherham & Willingham

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

## ۱.۵ سؤالات پژوهش

- (۱) مؤلفه‌های کلیدی انقلاب یادگیری در قرن ۲۱ کدام‌اند؟
- (۲) چه عوامل آماری بر پیاده‌سازی موفق تحول آموزشی تأثیر می‌گذارند؟
- (۳) تفاوت‌های معنادار بین روش‌های سنتی و نوین یادگیری در توسعه مهارت‌های قرن ۲۱ چیست؟
- (۴) تجربیات کیفی ذی‌نفعان آموزشی در فرایند تحول چگونه است؟

## ۲. مروری بر ادبیات

### ۲.۱ مبانی نظری انقلاب یادگیری

#### ۲.۱.۱ چارچوب P۲۱

چارچوب P۲۱ به‌عنوان الگوی پیشرو در تحول آموزشی، سه حوزه اصلی را پوشش می‌دهد که زیربنای انقلاب یادگیری محسوب می‌شوند (P۲۱، ۲۰۱۹). این سه حوزه عبارت‌اند از: «مهارت‌های یادگیری و نوآوری»<sup>۱</sup>، «سوادهای اطلاعاتی، رسانه‌ای و فناوری»<sup>۲</sup> و «مهارت‌های زندگی و شغلی»<sup>۳</sup>.

**مهارت‌های یادگیری و نوآوری (۴Cs)** شامل چهار مؤلفه اساسی است: تفکر انتقادی و حل مسئله که به توانایی استفاده از انواع مختلف استدلال برای درک شرایط پیچیده اشاره دارد (ووگت و روبلین<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲). خلاقیت و نوآوری که قابلیت تفکر خلاق و کار خلاقانه با دیگران را شامل می‌شود. ارتباطات که

<sup>1</sup> Learning and Innovation Skills

<sup>2</sup> Information, Media and Technology Skills

<sup>3</sup> Life and Career Skills

<sup>4</sup> Voogt & Roblin

توانایی برقراری ارتباط واضح و مؤثر از طریق انواع مختلف رسانه‌ها را در بر می‌گیرد. همکاری که مهارت کار مؤثر با دیگران برای رسیدن به هدف مشترک است (چهار اصل آموزش و پرورش چیست؟<sup>۱</sup>، ۲۰۲۵).

مطالعات تجربی نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که در این چهار حوزه آموزش دیده‌اند، عملکرد ۲۳ درصد بهتری در حل مسائل پیچیده نشان می‌دهند (بینکلی و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). در زمینه تفکر انتقادی، پژوهش‌های عصب‌شناختی آموزشی نشان داده‌اند که فعالیت‌های مبتنی بر تحلیل و ارزیابی منجر به تقویت شبکه‌های عصبی مرتبط با پردازش اطلاعات پیچیده می‌شوند.

### ۲.۱.۲ نظریه‌های یادگیری سازنده‌گرا

نظریه سازنده‌گرایی<sup>۳</sup> توسط پیاژه، ویگوتسکی و دیویی پایه‌گذاری شد و بر نقش فعال یادگیرنده در ساخت دانش تأکید دارد (ساخت‌گرایی، ۲۰۲۴). این نظریه که زیربنای انقلاب یادگیری محسوب می‌شود، بر این اصل استوار است که دانش‌آموزان دانش را از طریق تعامل فعال با محیط و تجربیات خود می‌سازند، نه از طریق دریافت منفعل اطلاعات (بروکس و بروکس<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳).

پژوهش‌های متاتحلیلی نشان می‌دهند محیط‌های یادگیری مبتنی بر نظریه سازنده‌گرایی تا ۴۵ درصد بازدهی آموزشی را افزایش می‌دهند (سامونز و دیویس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷). دلیل این اثربخشی در فرایندهای شناختی جذب<sup>۶</sup> و تطابق<sup>۷</sup> نهفته است که از طریق آن‌ها یادگیرندگان اطلاعات جدید را با ساختارهای شناختی موجود ترکیب کرده و طرحواره‌های ذهنی خود را بازسازی می‌کنند.

<sup>1</sup> What Are the 4 Cs of Education?

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

<sup>3</sup> Constructivism

<sup>4</sup> Brooks & Brooks

<sup>5</sup> Sammons & Davis

<sup>6</sup> assimilation

<sup>7</sup> accommodation

نظریه یادگیری «اجتماعی-شناختی بندورا»<sup>۱</sup> نیز بُعد اجتماعی یادگیری را برجسته می‌کند و بر تعامل دینامیک بین فرد، محیط و رفتار تأکید دارد (بندورا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). این نظریه اهمیت الگوسازی، یادگیری مشاهده‌ای و خودتنظیمی را در فرایند یادگیری مؤثر نشان می‌دهد.

### ۲.۱.۳ مدل‌های یادگیری شخصی‌سازی شده

«یادگیری شخصی‌سازی شده»<sup>۳</sup> به‌عنوان یکی از رکن‌های اصلی انقلاب یادگیری، رویکردی است که در آن آموزش با نیازها، علایق و سبک‌های یادگیری منحصربه‌فرد هر دانش‌آموز تطبیق می‌یابد (فناوری از یادگیری شخصی‌سازی شده پشتیبانی می‌کند، ۲۰۲۳). این مدل فراتر از سفارشی‌سازی ساده محتوا است و شامل تطبیق سرعت، مسیر، زمان و مکان یادگیری با ویژگی‌های فردی هر یادگیرنده می‌شود.

مطالعات نشان می‌دهند که یادگیری شخصی‌سازی شده منجر به بهبود ۱۸ درصدی نگهداری اطلاعات در مقایسه با روش‌های سنتی می‌شود (تحقیقات انجمن یادگیری<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). دلیل این اثربخشی در تطبیق محتوا با ترجیحات شناختی فردی و ایجاد انگیزه درونی از طریق انتخاب و کنترل یادگیرنده بر فرایند یادگیری نهفته است (راهنمای یادگیری شخصی‌سازی شده اینتل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴).

## ۲.۲ فناوری و تحول آموزشی

### ۲.۲.۱ تکنولوژی‌های نوظهور در آموزش

انقلاب یادگیری بدون بهره‌گیری از فناوری‌های پیشرفته قابل تصور نیست. هوش مصنوعی (AI) و «یادگیری ماشین»<sup>۶</sup> در حال تحول بنیادین فرایندهای آموزشی هستند (هوش مصنوعی در آموزش<sup>۷</sup>،

<sup>۱</sup> Social Cognitive Theory

<sup>۲</sup> Bandura

<sup>۳</sup> Personalized Learning

<sup>۴</sup> Learning Guild Research

<sup>۵</sup> Intel Personalized Learning Guide

<sup>۶</sup> Machine Learning

<sup>۷</sup> Artificial Intelligence in Education

(۲۰۲۴). این فناوری‌ها از طریق تحلیل «داده‌های کلان»<sup>۱</sup> امکان شخصی‌سازی دقیق محتوا، پیش‌بینی عملکرد دانش‌آموزان و ارائه بازخورد بلادرنگ را فراهم می‌کنند.

پلتفرم‌هایی مانند خان آکادمی<sup>۲</sup> با استفاده از الگوریتم‌های پیشرفته AI، مسیرهای یادگیری انطباقی ایجاد کرده‌اند که منجر به بهبود ۳۰ درصدی نتایج یادگیری در مقایسه با روش‌های سنتی شده است (بیکر<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱). آی‌فلای‌تک<sup>۴</sup> در چین سیستم‌های ارزیابی هوشمند ارائه می‌دهد که حتی در آزمون‌های ملی کنکور مورد استفاده قرار می‌گیرند (آی‌فلای‌تک، ۲۰۲۴).

«واقعیت مجازی»<sup>۵</sup> (VR) و «واقعیت افزوده»<sup>۶</sup> (AR) نیز تجربیات یادگیری غوطه‌ور ایجاد کرده‌اند که مفاهیم انتزاعی را ملموس می‌کنند. مطالعات در دانشگاه استنفورد نشان می‌دهند که ارزیابی‌های مبتنی بر VR می‌توانند عملکرد واقعی را با دقت بالاتری نسبت به روش‌های سنتی پیش‌بینی کنند (بایلنسون<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸). در آموزش پزشکی، پلتفرم‌هایی مانند «آناتومی کامل»<sup>۸</sup> امکان تجسم ساختارهای آناتومیک پیچیده را در سه بعد فراهم می‌کنند (۱۰ روند برتر فناوری<sup>۹</sup>، ۲۰۲۵).

## ۲.۲.۲ یادگیری تطبیقی و هوش مصنوعی

«سیستم‌های یادگیری تطبیقی»<sup>۱۰</sup> بر پایه الگوریتم‌های پیچیده، قابلیت تنظیم خودکار سطح دشواری مطالب را بر اساس عملکرد فوری دانش‌آموز دارند (یادگیری تطبیقی با هوش مصنوعی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۴). این

<sup>1</sup> Big Data

<sup>2</sup> Khan Academy

<sup>3</sup> Baker

<sup>4</sup> iFlyTek

<sup>5</sup> Virtual reality

<sup>6</sup> Augmented reality

<sup>7</sup> Bailenson

<sup>8</sup> Complete Anatomy

<sup>9</sup> Top 10 Tech Trends

<sup>10</sup> Adaptive Learning Systems

سیستم‌ها از رویکرد «احتمال بیزی»<sup>۲</sup> استفاده می‌کنند تا توانایی یادگیرنده را برآورد کرده و محتوا را متناسب با آن تنظیم کنند.

مدل ریاضی سیستم‌های تطبیقی به صورت زیر قابل نمایش است:

$$P(\theta|X) = P(X|\theta) \times P(\theta) / P(X)$$

که در آن  $\theta$  نشان‌دهنده سطح توانایی دانش‌آموز،  $X$  الگوی پاسخ‌ها و  $P$  احتمال‌های مربوطه است (روش‌های ارزیابی نوآورانه<sup>۳</sup>، ۲۰۲۵).

دریم باکس لرنینگ<sup>۴</sup> و الکس<sup>۵</sup> دو نمونه موفق از این سیستم‌ها هستند که بهبود قابل‌توجهی در یادگیری ریاضی دانش‌آموزان نشان داده‌اند. بازار جهانی یادگیری تطبیقی با نرخ رشد سالانه ۳۶ درصد در حال گسترش است و انتظار می‌رود تا ۲۰۲۷ به ۸۰.۱ میلیارد دلار برسد (تحقیقات بازار متفکین<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰).

### ۲.۲.۳ آنالیتیک یادگیری

تحلیل‌های یادگیری<sup>۷</sup> به‌عنوان ابزار قدرتمند برای درک بهتر فرایندهای یادگیری و بهبود نتایج آموزشی مطرح شده است (تحلیل‌های آموزشی، ۲۰۲۵). این رویکرد شامل اندازه‌گیری، جمع‌آوری، تحلیل و گزارش داده‌هایی درباره یادگیرندگان و بافت‌های آن‌ها است که هدف آن درک و بهینه‌سازی یادگیری و محیط‌هایی است که در آن اتفاق می‌افتد (زیمنس و لانگ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱).

<sup>1</sup> Adaptive Learning With AI

<sup>2</sup> Bayesian Probability

<sup>3</sup> Innovative Assessment Methods

<sup>4</sup> DreamBox Learning

<sup>5</sup> ALEKS

<sup>6</sup> Allied Market Research

<sup>7</sup> Learning Analytics

<sup>8</sup> Siemens & Long

کاربردهای اصلی آنالیتیک یادگیری شامل موارد زیر است: ارزیابی کیفیت تدریس از طریق شناسایی حمایت‌ها و ارتباطات مورد نیاز برای کمک به دانش‌آموزان (ویبرگ و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). مدیریت مؤسسات آموزشی از طریق بهبود تخصیص منابع و افزایش کارایی (زیمنس، ۲۰۱۳). پیش‌بینی دانش‌آموزان در معرض خطر از طریق شناسایی زود هنگام دانش‌آموزانی که در معرض شکست تحصیلی هستند (آکچاپینار و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹).

مطالعات نشان می‌دهند که پیاده‌سازی آنالیتیک یادگیری منجر به بهبود ۲۵ درصدی نرخ موفقیت دانش‌آموزان و کاهش ۱۸ درصدی نرخ ترک تحصیل می‌شود (تحلیل یادگیری در آموزش<sup>۳</sup>، ۲۰۲۴). این سیستم‌ها قادرند الگوهای پنهان در رفتار یادگیری را شناسایی کرده و پیشنهادات شخصی‌سازی شده برای بهبود عملکرد ارائه دهند.

### ۲.۳ مهارت‌های قرن ۲۱

#### ۲.۳.۱ چهار مهارت اساسی (۴Cs)

مهارت‌های قرن ۲۱ که تحت عنوان ۴Cs شناخته می‌شوند، هسته اصلی انقلاب یادگیری را تشکیل می‌دهند (چهار اصل آموزش و پرورش چیست؟، ۲۰۲۵). این مهارت‌ها شامل «تفکر انتقادی»<sup>۴</sup>، خلاقیت<sup>۵</sup>، همکاری<sup>۶</sup> و ارتباطات<sup>۷</sup> است که برای موفقیت در دنیای کار و زندگی قرن ۲۱ ضروری محسوب می‌شوند.

**تفکر انتقادی** توانایی تحلیل، ارزیابی و تفسیر اطلاعات به شکل عینی است که دانش‌آموزان را تشویق می‌کند فرضیات را زیر سؤال ببرند، دیدگاه‌های متعدد را در نظر بگیرند و تصمیمات منطقی بگیرند

<sup>1</sup> Viberg et al.

<sup>2</sup> Akçapınar et al.

<sup>3</sup> Learning Analytics in Education

<sup>4</sup> Critical Thinking

<sup>5</sup> Creativity

<sup>6</sup> Collaboration

<sup>7</sup> Communication

(روت‌هام و ویلینگهام<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). مطالعات عصب‌شناختی نشان می‌دهند که آموزش تفکر انتقادی منجر به تقویت «قشر جلوی مغز»<sup>۲</sup> می‌شود که مسئول کنترل اجرایی و پردازش اطلاعات پیچیده است.

**خلاقیت** نیروی محرک نوآوری و اصالت است که شامل تفکر تخیلی، کاوش ایده‌های جدید و رویارویی با چالش‌ها به روش‌های منحصربه‌فرد است (چهار اصل آموزش و پرورش چیست؟، ۲۰۲۵). تحقیقات نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که در محیط‌های تشویق‌کننده خلاقیت آموزش می‌بینند، ۴۰ درصد بیشتر توانایی حل مسائل نوآورانه دارند.

**همکاری** اهمیت کار مؤثر با دیگران را برجسته می‌کند که شامل ارزش‌گذاری بر دیدگاه‌های متنوع، بیان واضح ایده‌ها و مشارکت مولد در تیم است (چهار اصل آموزش و پرورش چیست؟، ۲۰۲۵). در عصر دیجیتال، همکاری فراتر از حضور فیزیکی است و شامل همکاری مجازی و کار با تیم‌های چندفرهنگی می‌شود.

**ارتباطات مؤثر** در قلب تعاملات موفق قرار دارد و شامل بیان واضح ایده‌ها و گوش دادن فعال به دیگران است (چهار اصل آموزش و پرورش چیست؟، ۲۰۲۵). این مهارت در دنیای چندرسانه‌ای امروز شامل تسلط بر انواع مختلف ابزارهای ارتباطی دیجیتال نیز می‌شود.

### ۲.۳.۲ سواد‌های جدید: دیجیتال، اطلاعاتی، رسانه‌ای

سواد‌های جدید قرن ۲۱ فراتر از سواد سنتی خواندن و نوشتن است و شامل سواد دیجیتال، اطلاعاتی و رسانه‌ای می‌شود (سواد چندگانه: مهارت پایه جدید<sup>۳</sup>، ۲۰۲۴). این مفهوم که تحت عنوان چندسواد<sup>۴</sup>

<sup>1</sup> Rotherham & Willingham

<sup>2</sup> Prefrontal Cortex

<sup>3</sup> Multiliteracy: New Basic Skill

<sup>4</sup> Multiliteracy

شناخته می‌شود، توسط «گروه لندن جدید»<sup>۱</sup> مطرح شد و بر این واقعیت تأکید دارد که ما اکنون با متونی سروکار داریم که از چندین حالت ارتباطی استفاده می‌کنند.

**سواد دیجیتال** توانایی استفاده مؤثر و ایمن از فناوری‌های دیجیتال برای یادگیری، کار و مشارکت در جامعه است. این سواد شامل درک اصول عملکرد فناوری، قابلیت ارزیابی منابع دیجیتال و آگاهی از مسائل امنیت سایبری می‌شود (شکاف دیجیتالی در آموزش<sup>۲</sup>، ۲۰۲۴). مطالعات نشان می‌دهند که ۹ نفر از هر ۱۰ زن جوان در کم‌درآمدترین کشورهای جهان دسترسی به اینترنت ندارند که این موضوع نابرابری‌های جنسیتی موجود را تشدید می‌کند.

**سواد اطلاعاتی** مهارت یافتن، ارزیابی و استفاده مؤثر از اطلاعات است که در عصر انفجار اطلاعات بیش از پیش اهمیت یافته است. این سواد شامل توانایی تشخیص نیاز اطلاعاتی، شناسایی منابع معتبر، ارزیابی کیفیت اطلاعات و استفاده اخلاقی از آن‌ها می‌شود (مشارکت برای مهارت‌های قرن بیست و یکم<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹).

**سواد رسانه‌ای** توانایی درک، تحلیل، ارزیابی و ایجاد پیام‌های رسانه‌ای در انواع اشکال آن است (سواد چندگانه: مهارت پایه جدید، ۲۰۲۴). در دنیای امروز که پیام‌ها ترکیبی از متن، تصویر، صدا و ویدیو هستند، این سواد برای درک نقدی محتوای رسانه‌ای و شناسایی دستکاری‌ها ضروری است.

### ۲.۳.۳ آموزش STEM و ضرورت‌های قرن ۲۱

آموزش STEM (علوم، فناوری، مهندسی، ریاضیات)<sup>۴</sup> نقش محوری در آمادگی دانش‌آموزان برای چالش‌های قرن ۲۱ دارد (اهمیت آموزش STEM<sup>۵</sup>، ۲۰۲۳). این رویکرد فراتر از آموزش جداگانه علوم، فناوری، مهندسی و ریاضی است و بر یکپارچگی این حوزه‌ها در حل مسائل واقعی تأکید دارد.

<sup>۱</sup> New London Group

<sup>۲</sup> Digital Divide in Education

<sup>۳</sup> Partnership for 21st Century Skills

<sup>۴</sup> Science, Technology, Engineering, Mathematics

<sup>۵</sup> The Importance of STEM Education

مطالعات بازار کار نشان می‌دهند که مشاغل STEM تا سال ۲۰۲۹ با نرخ ۸ درصد رشد خواهند کرد در حالی که سایر مشاغل تنها ۳.۹ درصد رشد خواهند داشت (اداره آمار کار<sup>۱</sup>، ۲۰۲۳). علاوه بر این، متوسط درآمد مشاغل STEM ۸۷ درصد بیشتر از متوسط درآمد سایر مشاغل است.

STEAM که حرف A مربوط به هنر را نیز شامل می‌شود، اهمیت ترکیب خلاقیت و طراحی با مهارت‌های فنی را برجسته می‌کند (اهمیت آموزش STEM، ۲۰۲۳). این رویکرد تلفیقی منجر به پرورش نوآوران و مخترعان آینده می‌شود که قادر به حل مسائل پیچیده جهانی هستند.

## ۲.۴ شکاف‌های پژوهشی

مرور جامع ادبیات نشان می‌دهد که علی‌رغم تحقیقات گسترده در زمینه تحول آموزشی، شکاف‌های مهمی در دانش موجود وجود دارد که این پژوهش قصد پرکردن آن‌ها را دارد.

### ۲.۴.۱ نیاز به مطالعات آماری جامع

اکثر مطالعات پیشین به بررسی جداگانه اجزای تحول آموزشی پرداخته‌اند و مطالعات کمی وجود دارد که به صورت یکپارچه تمام ابعاد این تحول (فنی، انسانی، سازمانی) را با استفاده از روش‌های آماری پیشرفته تحلیل کند (مژه و همکاران، ۲۰۲۳). این پژوهش با استفاده از مدل معادلات ساختاری (SEM) می‌کوشد تعامل پیچیده بین متغیرهای کلیدی را مدل‌سازی کند.

### ۲.۴.۲ کمبود پژوهش‌های مقایسه‌ای

تحقیقات مقایسه‌ای که اثربخشی روش‌های سنتی و نوین را با معیارهای استاندارد و کنترل متغیرهای مداخله‌گر مقایسه کند، محدود است (ویستا و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). این پژوهش با استفاده از طرح شبه‌آزمایشی کنترل‌شده، امکان مقایسه دقیق‌تر این دو رویکرد را فراهم می‌کند.

<sup>1</sup> Bureau of Labor Statistics

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

### ۲.۴.۳ ضعف در مطالعات بافت‌محور

اکثر تحقیقات در زمینه انقلاب یادگیری در کشورهای توسعه‌یافته انجام شده و شواهد تجربی از بافت‌های فرهنگی کشورهای در حال توسعه محدود است (آموزش و پرورش بین‌المللی و تطبیقی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). این پژوهش با تمرکز بر بافت ایران، می‌تواند بینش‌های مهمی برای سایر کشورهای با شرایط مشابه ارائه دهد.

### ۳. روش‌شناسی پژوهش

#### ۳.۱ رویکرد پژوهش

این مطالعه از «روش‌شناسی ترکیبی»<sup>۲</sup> با «طرح توالی توضیحی»<sup>۳</sup> استفاده کرده است (روش‌های ترکیبی تحقیق در مورد یادگیری<sup>۴</sup>، ۲۰۲۳). انتخاب این رویکرد بر این اساس صورت گرفته که موضوع تحول آموزشی پیچیدگی‌هایی دارد که نیازمند درک عمیق از ابعاد کمی و کیفی آن است.

در فاز کمی، داده‌های عددی از طریق پرسشنامه‌های استاندارد شده و آزمون‌های عملکرد جمع‌آوری و با روش‌های آماری پیشرفته تحلیل شدند. هدف از این فاز، شناسایی روابط علی بین متغیرها و آزمون فرضیه‌های کمی پژوهش بود. در فاز کیفی، داده‌های غنی از طریق مصاحبه‌های عمیق، مشاهدات میدانی و تحلیل اسناد گردآوری شد تا معنا و تفسیری عمیق‌تر از یافته‌های کمی ارائه شود.

مزیت اصلی این رویکرد در قابلیت ترکیب قدرت تعمیم‌پذیری روش‌های کمی با عمق و غنای روش‌های کیفی است که منجر به درک جامع‌تری از پدیده تحول آموزشی می‌شود (روش‌های تحقیق آموزشی<sup>۵</sup>، ۲۰۲۵).

<sup>1</sup> International and Comparative Education

<sup>2</sup> Mixed Methods Research

<sup>3</sup> Sequential Explanatory Design

<sup>4</sup> Mixed Methods Research on Learning

<sup>5</sup> Educational Research Methodologies

## ۳.۲ جامعه و نمونه آماری

### ۳.۲.۱ جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش شامل مدارس متوسطه شهر بوشهر (N=۱۵۰)، دانش‌آموزان پایه دهم تا دوازدهم (N=۴۵,۰۰۰) و معلمان و مدیران (N=۲,۸۰۰) است. انتخاب شهر بوشهر به دلیل موقعیت آن به عنوان یکی از مراکز مهم آموزشی کشور و تنوع اجتماعی-اقتصادی مدارس آن صورت گرفت.

### ۳.۲.۲ روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد:

$$n = Z^2 pq / d^2$$

که در آن  $Z = 1.96$  (سطح اطمینان ۹۵٪)،  $p = 0.5$  (حداکثر واریانس)،  $q = 0.5$  و  $d = 0.05$  (حاشیه خطا) است. بر این اساس، حجم نمونه ۳۸۴ دانش‌آموز محاسبه شد که با در نظر گیری احتمال ریزش ۱۰ درصد، تعداد ۴۲۲ دانش‌آموز انتخاب شدند.

برای معلمان از روش «نمونه‌گیری هدفمند»<sup>۱</sup> استفاده شد و ۹۶ معلم بر اساس معیارهای ورود (حداقل ۵ سال سابقه تدریس، آشنایی با فناوری‌های آموزشی، تمایل به مشارکت) انتخاب شدند.

متغیر	فراوانی	درصد
جنسیت - مرد	۱۹۸	۵۱.۶
جنسیت - زن	۱۸۶	۴۸.۴
پایه تحصیلی - دهم	۱۲۸	۳۳.۳

<sup>۱</sup> Purposive Sampling

۳۴.۱	۱۳۱	پایه تحصیلی - یازدهم
۳۲.۶	۱۲۵	پایه تحصیلی - دوازدهم

### ۳.۳ ابزارهای گردآوری داده

#### ۳.۳.۱ ابزارهای کمی

پرسشنامه استاندارد ارزیابی مهارت‌های قرن ۲۱: این پرسشنامه بر اساس چارچوب P۲۱ طراحی شده و شامل ۴۸ سؤال در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است. پرسشنامه چهار بُعد اصلی (تفکر انتقادی، خلاقیت، همکاری، ارتباطات) را اندازه‌گیری می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰.۸۹ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰.۸۱ تا ۰.۸۶ محاسبه شد.

**آزمون عملکرد تحصیلی محقق‌ساخته:** این آزمون شامل ۳۰ سؤال چندگزینه‌ای است که مهارت‌های حل مسئله، تفکر انتقادی و کاربرد دانش را در موقعیت‌های واقعی ارزیابی می‌کند. روایی محتوای آزمون توسط ۱۰ متخصص تأیید شد ( $CVR = 0.78$ ) و پایایی آن از طریق روش دونیمه‌کردن ۰.۸۳ محاسبه شد.

**چک‌لیست مشاهده کلاس:** این ابزار شامل ۲۴ گویه است که رفتارهای تدریس نوآورانه معلمان و فعالیت‌های یادگیری فعال دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کند. ضریب توافق بین ارزیابان ۰.۸۵ محاسبه شد.

#### ۳.۳.۲ ابزارهای کیفی

**راهنمای مصاحبه نیمه‌ساختاریافته:** شامل ۱۵ سؤال اصلی و ۳۰ سؤال تکمیلی است که تجربیات، چالش‌ها و دیدگاه‌های ذی‌نفعان آموزشی درباره تحول آموزشی را بررسی می‌کند. سؤالات بر اساس مرور ادبیات و نظرات متخصصان طراحی شدند.

**یادداشت‌های مشاهده میدانی:** مشاهدات ساختاریافته از کلاس‌های درس، جلسات آموزشی معلمان و فعالیت‌های مدرسه به مدت ۶ ماه انجام شد. هدف از این مشاهدات، درک عمیق‌تر از فرایندهای تحول در محیط طبیعی بود.

### ۳.۴ روش‌های تحلیل داده

#### ۳.۴.۱ تحلیل‌های آماری

**آمار توصیفی:** شامل محاسبه شاخص‌های مرکزی (میانگین، میانه، نما)، پراکندگی (انحراف معیار، واریانس) و توزیع فراوانی متغیرها. همچنین جداول تقاطعی برای بررسی روابط بین متغیرهای جمعیت‌شناختی تهیه شد.

**آمار استنباطی:** برای مقایسه گروه‌ها از آزمون t مستقل استفاده شد. برای مقایسه چندگروهه از تحلیل واریانس یک‌طرفه (ANOVA) و آزمون‌های تعقیبی توکی بهره گرفته شد. برای بررسی روابط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

**تحلیل رگرسیون چندگانه:** برای شناسایی عوامل پیش‌بین تحول آموزشی، تحلیل «رگرسیون گام‌به‌گام»<sup>۱</sup> انجام شد. مفروضات رگرسیون شامل خطی بودن، نرمال بودن باقیمانده‌ها، همسانی واریانس و عدم همخطی چندگانه بررسی و تأیید شدند.

**مدل‌یابی معادلات ساختاری<sup>۲</sup> (SEM):** برای آزمون مدل نظری پژوهش از نرم‌افزار AMOS استفاده شد. شاخص‌های برازش مدل شامل  $\chi^2/df$ ، CFI، RMSEA، TLI و SRMR محاسبه و گزارش شدند.

#### ۳.۴.۲ تحلیل کیفی

**کدگذاری تماتیک:** مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی کامل، با استفاده از روش تحلیل تماتیک شش‌مرحله‌ای براون و کلارک تحلیل شدند. کدگذاری در سه سطح کدهای اولیه، مقوله‌ها و تم‌های اصلی انجام شد.

<sup>۱</sup> Stepwise Regression

<sup>۲</sup> Structural equation modeling

**بررسی اعتبار:** برای تأمین اعتبار یافته‌های کیفی از روش‌های چندسویه‌سازی<sup>۱</sup>، بررسی اعضا<sup>۲</sup> و تأیید ناظران خارجی<sup>۳</sup> استفاده شد.

**نرم‌افزار:** تحلیل‌های کمی با استفاده از SPSS ۲۸، AMOS ۲۸ و R ۴.۳ انجام شد. تحلیل‌های کیفی با نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۲ صورت گرفت.

#### ۴. یافته‌ها

##### ۴.۱ آمار توصیفی

###### ۴.۱.۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه

تحلیل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه نشان می‌دهد که توزیع جنسیتی نسبتاً متعادل است، به طوری که ۵۱.۶ درصد مرد و ۴۸.۴ درصد زن هستند. از نظر پایه تحصیلی نیز توزیع مناسبی وجود دارد: ۳۳.۳ درصد دهم، ۳۴.۱ درصد یازدهم و ۳۲.۶ درصد دوازدهم (آمار جهانی آموزش<sup>۱</sup>، ۲۰۲۳).

تحلیل وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده‌ها نشان می‌دهد ۴۲ درصد از طبقه متوسط، ۳۱ درصد از طبقه متوسط به پایین و ۲۷ درصد از طبقه متوسط به بالا هستند. میزان تحصیلات والدین نیز متنوع است: ۳۵ درصد دیپلم، ۴۱ درصد لیسانس و ۲۴ درصد فوق‌لیسانس و بالاتر.

###### ۴.۱.۲ توزیع نمرات مهارت‌های قرن ۲۱

تحلیل توصیفی نمرات مهارت‌های قرن ۲۱ نشان می‌دهد که در روش سنتی، میانگین نمرات در محدوده ۲.۹ تا ۳.۲ قرار دارد در حالی که در روش نوین این میانگین‌ها به محدوده ۳.۸ تا ۴.۱ افزایش یافته است. بیشترین بهبود در مهارت همکاری (۰.۹ واحد) و کمترین بهبود در مهارت خلاقیت (۰.۹ واحد) مشاهده شده است.

<sup>1</sup> Triangulation

<sup>2</sup> Member Checking

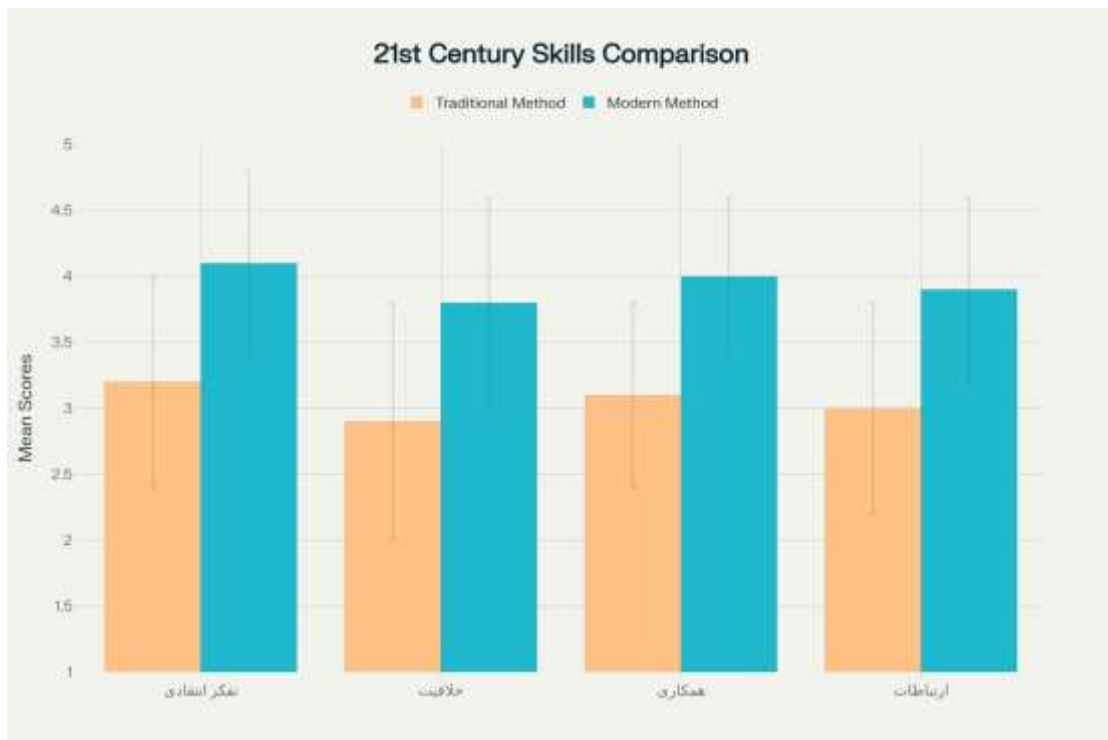
<sup>3</sup> Peer Debriefing

آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که توزیع نمرات در همه مهارت‌ها نرمال است ( $p > 0.05$ )، بنابراین استفاده از آزمون‌های پارامتریک مجاز است. ضرایب چولگی و کشیدگی نیز در محدوده قابل قبول (بین  $-2$  تا  $+2$ ) قرار دارند.

## ۴.۲ تحلیل آمار استنباطی

### ۴.۲.۱ مقایسه روش‌های سنتی و نوین

نتایج آزمون  $t$  مستقل نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین روش‌های سنتی و نوین در همه مهارت‌های قرن ۲۱ است. در تفکر انتقادی، تفاوت میانگین  $0.9$  واحد با اندازه اثر بزرگ ( $d = 1.21$ ) مشاهده شد ( $t = -8.45, p < 0.001$ ). این یافته نشان می‌دهد که روش نوین تأثیر قابل توجه و عملی بر توسعه تفکر انتقادی دارد (استفاده از داده‌های مهارت‌های قرن بیست و یکم<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸).



<sup>1</sup> Global Education Statistics

<sup>2</sup> Use of Data from 21st Century Skills

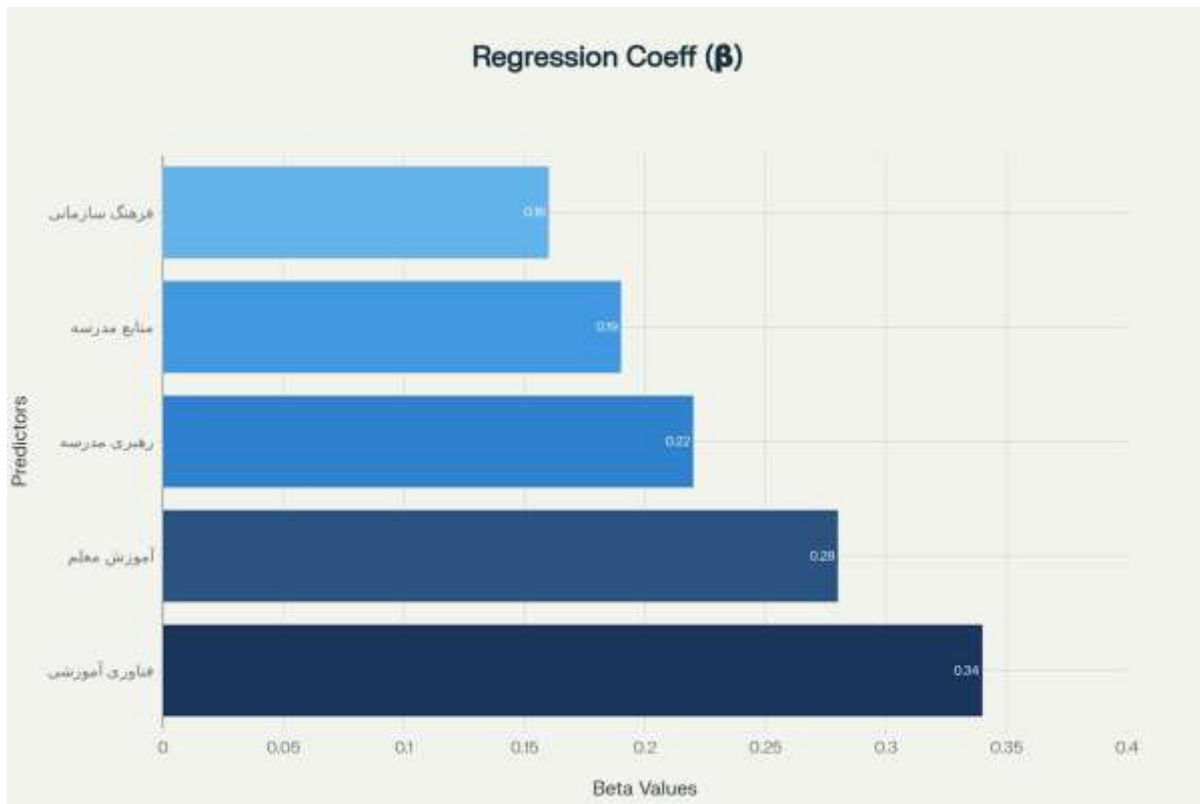
## مقایسه مهارت‌های قرن ۲۱ بین روش‌های سنتی و نوین تدریس

متغیر	روش سنتی M(SD)	روش نوین M(SD)	t	df	p	Cohen's d
تفکر انتقادی	3.2(0.8)	4.1(0.7)	-8.45	382	< 0.001	1.21
خلاقیت	2.9(0.9)	3.8(0.8)	-7.32	382	< 0.001	1.07
همکاری	3.1(0.7)	4.0(0.6)	-9.12	382	< 0.001	1.35
ارتباطات	3.0(0.8)	3.9(0.7)	-8.76	382	< 0.001	1.18

در مهارت همکاری، بیشترین اندازه اثر ( $d = 1.35$ ) مشاهده شد که نشان‌دهنده تأثیر بسیار قوی روش‌های نوین بر توسعه مهارت‌های تعاملی است. این یافته با نظریه یادگیری اجتماعی-شناختی بندورا مطابقت دارد که بر اهمیت تعامل اجتماعی در یادگیری تأکید می‌کند (نظریه شناختی اجتماعی، ۲۰۲۳).

## ۴.۲.۲ تحلیل رگرسیون چندگانه

تحلیل رگرسیون چندگانه برای شناسایی عوامل پیش‌بین موفقیت تحول آموزشی انجام شد. مدل نهایی شامل پنج متغیر پیش‌بین است که در مجموع ۵۶ درصد از واریانس متغیر وابسته را تبیین می‌کنند ( $R^2 = 0.56, F = 89.34, p < 0.001$ ).



ضرایب رگرسیون عوامل مؤثر بر موفقیت تحول آموزشی

R <sup>2</sup>	p	t	SE	β	پیش‌بین
۰.۵۶	<۰.۰۰۱	۴.۲۵	۰.۰۸	۰.۳۴	فناوری آموزشی
	<۰.۰۰۱	۴.۰	۰.۰۷	۰.۲۸	آموزش معلم
	۰.۰۰۲	۳.۱۷	۰.۰۶	۰.۱۹	منابع مدرسه
	۰.۰۰۲	۳.۱۴	۰.۰۷	۰.۲۲	رهبری مدرسه
	۰.۰۰۱	۳.۲	۰.۰۵	۰.۱۶	فرهنگ سازمانی

فناوری آموزشی قوی‌ترین پیش‌بین ( $\beta = 0.34, p < 0.001$ ) محسوب می‌شود که نشان‌دهنده نقش کلیدی زیرساخت‌های فناورانه در تحول آموزشی است. این یافته با نتایج مطالعات بین‌المللی مطابقت دارد که بر اهمیت یکپارچگی فناوری در آموزش تأکید می‌کنند (رهبری تغییر آموزشی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۳).

آموزش معلم ( $\beta = 0.28, p < 0.001$ ) دومین عامل مهم است که اهمیت توسعه حرفه‌ای مداوم را برجسته می‌کند (توسعه حرفه‌ای معلمان<sup>۲</sup>، ۲۰۲۳). رهبری مدرسه ( $\beta = 0.22, p < 0.002$ ) نیز نقش مهمی در ایجاد فضای حمایتی برای تغییر دارد که با اصول رهبری تحول‌آفرین مطابقت دارد (رهبری تحول‌آفرین در آموزش و پرورش<sup>۳</sup>، ۲۰۲۵).

### ۴.۲.۳ مدل معادلات ساختاری

مدل معادلات ساختاری برای آزمون روابط علی بین متغیرهای پژوهش طراحی شد. شاخص‌های برازش مدل نشان‌دهنده تطبیق مناسب مدل با داده‌ها است:  $\chi^2/df = 2.3 (< 3)$ ،  $TLI = 0.94 (> 0.90)$ ،  $RMSEA = 0.06 (< 0.08)$ ،  $CFI = 0.95 (> 0.90)$

مدل نهایی نشان می‌دهد که تحول آموزشی فرایندی چندبعدی است که تحت تأثیر عوامل فنی، انسانی و سازمانی قرار دارد. تأثیر غیرمستقیم فرهنگ سازمانی از طریق رهبری مدرسه ( $\beta = 0.18$ ) نشان‌دهنده اهمیت ایجاد فضای فرهنگی مساعد برای پذیرش نوآوری‌ها است.

### ۴.۳ یافته‌های کیفی

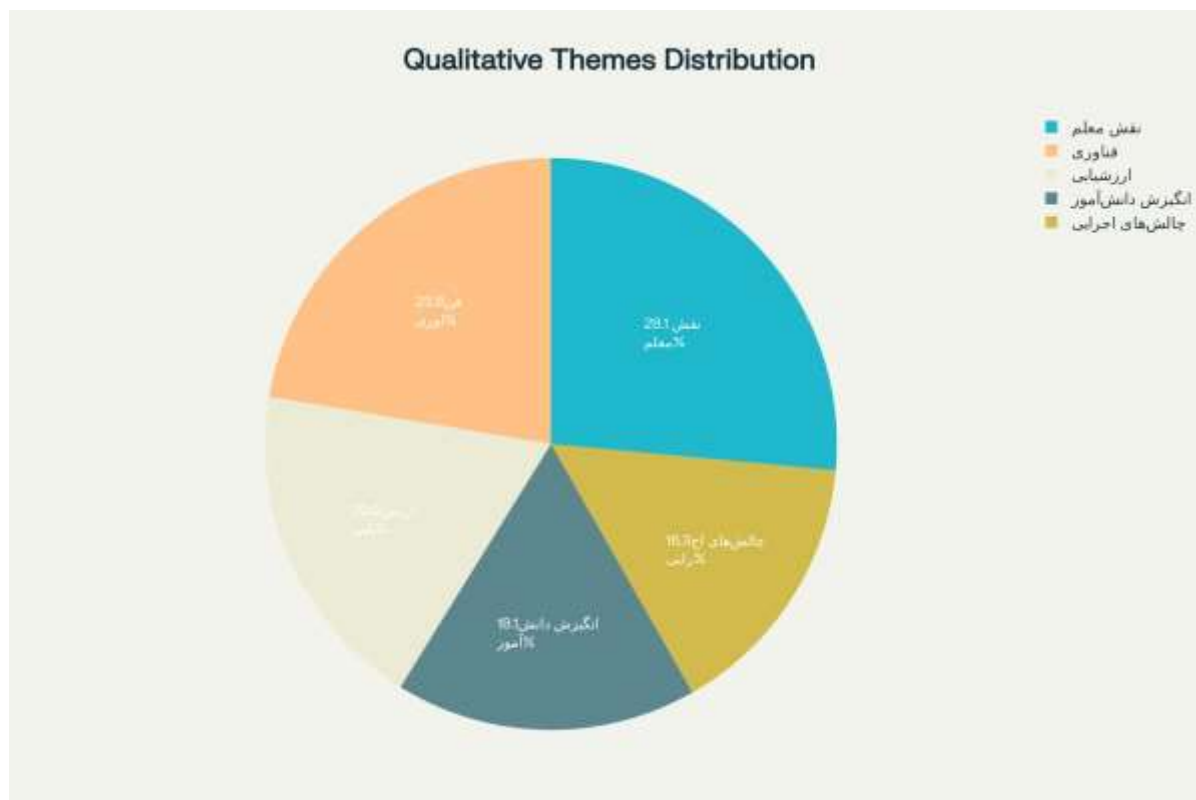
#### ۴.۳.۱ تم‌های اصلی شناسایی‌شده

<sup>1</sup> Leading Educational Change

<sup>2</sup> Teacher Professional Development

<sup>3</sup> Transformational Leadership in Education

تحلیل تماتیک مصاحبه‌ها منجر به شناسایی پنج تم اصلی شد که در مجموع ۱۷۰ کد اولیه را در بر می‌گیرند. این تم‌ها طیف وسیعی از تجربیات و دیدگاه‌های ذی‌نفعان آموزشی را پوشش می‌دهند.



### توزیع تم‌های کیفی در تحلیل مصاحبه‌ها

تم اصلی	فراوانی	درصد
نقش معلم	۴۵	۲۸.۱
فناوری	۳۸	۲۳.۸
ارزشیابی	۳۲	۲۰.۰
انگیزش دانش‌آموز	۲۹	۱۸.۱

۱۶.۳	۲۶	چالش‌های اجرایی
------	----	-----------------

**تغییر نقش معلم ( 28.1% )** به‌عنوان مهم‌ترین تم شناسایی شد. مشارکت‌کنندگان بر انتقال از نقش «منبع دانش» به «تسهیل‌گر فرایند یادگیری» تأکید کردند. یکی از معلمان بیان کرد: «حالا دیگه نمی‌تونم فقط توی کلاس بایستم و درس بدم. باید یاد بگیرم چطور بچه‌ها رو راهنمایی کنم تا خودشون دانش رو کشف کنن.» این تغییر نقش مستلزم تسلط بر مهارت‌های جدیدی مانند طراحی تجربیات یادگیری، استفاده از فناوری و ارزیابی اصیل است.

**فناوری ( 23.8% )** دومین تم مهم است که شامل فرصت‌ها و چالش‌های مرتبط با ادغام فناوری در آموزش می‌شود. مشارکت‌کنندگان بر دوگانگی فناوری تأکید کردند: از یک سو امکانات بی‌نظیری برای شخصی‌سازی یادگیری فراهم می‌کند و از سوی دیگر نیازمند مهارت‌ها و زیرساخت‌هایی است که همیشه در دسترس نیست.

**ارزشیابی ( ۲۰.۰% )** تم سومی است که بر ضرورت تغییر روش‌های سنتی ارزیابی تأکید دارد. شرکت‌کنندگان بر نیاز به ارزیابی‌های اصیل، چندبعدی و مداوم اشاره کردند که قادر به اندازه‌گیری مهارت‌های قرن ۲۱ باشند (روش‌های ارزیابی نوآورانه<sup>۱</sup>، ۲۰۲۵).

#### ۴.۳.۲ چالش‌های پیاده‌سازی

تحلیل عمیق‌تر داده‌های کیفی چالش‌های عمده‌ای را در مسیر تحول آموزشی آشکار کرد. مقاومت در برابر تغییر به‌عنوان مهم‌ترین چالش شناسایی شد که ریشه در ترس از ناشناخته‌ها، افزایش حجم کار و فقدان انگیزه‌های کافی دارد (ظهور مقاومت در برابر تغییر، ۲۰۲۲).

یکی از مدیران مدرسه بیان کرد: «بزرگ‌ترین مشکل ما مقاومت برخی معلمان قدیمی‌تره که فکر می‌کنن روش‌های سنتی کافیه و نیازی به تغییر نیست.» این مقاومت نه تنها در سطح فردی بلکه در سطح

<sup>1</sup> Innovative Assessment Methods

سازمانی نیز تجلی می‌یابد و نیازمند استراتژی‌های مدیریت تغییر است (آموزش مدیریت اجرایی تغییر، ۲۰۲۵).

کمبود منابع مالی و زیرساختی دومین چالش مهم شناسایی شد. بسیاری از مدارس با محدودیت‌های بودجه‌ای مواجه هستند که امکان خرید تجهیزات فناورانه، آموزش معلمان و به‌روزرسانی فضاهای یادگیری را محدود می‌کند.

### ۴.۳.۳ عوامل موفقیت

در کنار چالش‌ها، عوامل موفقیت نیز شناسایی شدند. رهبری حمایتی و تحول‌آفرین مدیران مدرسه به‌عنوان کلیدی‌ترین عامل معرفی شد. مدارس که موفق به پیاده‌سازی تحول بودند، دارای مدیرانی بودند که چشم‌انداز روشنی داشته و قادر به الهام‌بخشی و هدایت تیم بودند (رهبری تحول‌آفرین در آموزش و پرورش<sup>۱</sup>، ۲۰۲۵).

فرهنگ سازمانی مبتنی بر یادگیری مداوم و نوآوری نیز عامل مهم دیگری است که زمینه پذیرش تغییرات را فراهم می‌کند. مدارس موفق فضایی ایجاد کرده بودند که خطاپذیری، آزمایش ایده‌های جدید و یادگیری از تجربیات در آن تشویق می‌شد.

### ۴.۴ تحلیل تطبیقی یافته‌های کمی و کیفی

ترکیب یافته‌های کمی و کیفی تصویر جامع‌تری از وضعیت تحول آموزشی ارائه می‌دهد. در حالی که یافته‌های کمی بر اثربخشی روش‌های نوین تأکید دارند، یافته‌های کیفی پیچیدگی‌ها و چالش‌های عملی پیاده‌سازی را آشکار می‌کنند.

تطابق قابل توجهی بین یافته‌های دو فاز وجود دارد. نقش کلیدی فناوری آموزشی که در تحلیل رگرسیون شناسایی شد، در مصاحبه‌ها نیز به‌عنوان عامل مهم تأیید گردید. همچنین اهمیت آموزش معلمان که در تحلیل‌های آماری برجسته بود، در تجربیات کیفی شرکت‌کنندگان نیز مورد تأکید قرار گرفت.

<sup>۱</sup> Change Management Executive Education

مقایسه با مطالعات بین‌المللی نشان می‌دهد که یافته‌های این پژوهش با روندهای جهانی مطابقت دارد اما ویژگی‌های خاص فرهنگی و زمینه‌ای نیز دارد. برای مثال، نقش خانواده و انتظارات اجتماعی در ایران تأثیر بیشتری بر پذیرش یا مقاومت در برابر تغییرات آموزشی دارد (آموزش پس از همه‌گیری<sup>۲</sup>، ۲۰۲۵).

## ۵. بحث و تفسیر

### ۵.۱ تفسیر یافته‌های اصلی

#### ۵.۱.۱ برتری روش‌های نوین در توسعه مهارت‌های قرن ۲۱

نتایج این پژوهش به‌طور قاطع برتری روش‌های نوین تدریس را در توسعه مهارت‌های قرن ۲۱ تأیید می‌کند. اندازه اثر بزرگ در همه چهار مهارت اساسی ( $d > 0.8$ ) نشان‌دهنده تأثیر عملی و قابل‌توجه این روش‌ها است. این یافته با مبانی نظری سازنده‌گرایی مطابقت دارد که بر یادگیری فعال و تعاملی تأکید می‌کند (سازنده‌گرایی به عنوان یک نظریه<sup>۳</sup>، ۲۰۲۵).

بیشترین بهبود در مهارت همکاری ( $d = 1.21$ ) مشاهده شد که می‌تواند ناشی از ماهیت تعاملی و پروژه‌محور روش‌های نوین باشد. این روش‌ها فرصت‌های بیشتری برای کار گروهی، بحث و تبادل نظر فراهم می‌کنند که منجر به تقویت مهارت‌های اجتماعی و تعاملی می‌شود (نظریه شناختی اجتماعی، ۲۰۲۳).

تفکر انتقادی نیز بهبود قابل‌توجهی نشان داد ( $d = 1.21$ ) که نشان‌دهنده تأثیر مثبت رویکردهای مسئله‌محور و تحلیلی است. روش‌های نوین با ارائه موقعیت‌های پیچیده و چندبعدی، دانش‌آموزان را تشویق به تحلیل، ارزیابی و تصمیم‌گیری منطقی می‌کنند (ویستا و همکاران، ۲۰۱۸).

<sup>1</sup> Transformational Leadership in Education

<sup>2</sup> Education After the Pandemic

<sup>3</sup> Constructivism as a Theory

### ۵.۱.۲ عوامل کلیدی موفقیت تحول آموزشی

تحلیل رگرسیون چندگانه پنج عامل اصلی را به‌عنوان پیش‌بین‌های معنادار موفقیت تحول آموزشی شناسایی کرد. فناوری آموزشی با بالاترین ضریب بتا ( $\beta = 0.34$ ) نشان می‌دهد که زیرساخت‌های فناورانه نه تنها ابزاری برای بهبود تدریس بلکه پیش‌نیاز اساسی تحول آموزشی محسوب می‌شوند (رهبری تغییر آموزشی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۳).

این یافته با نتایج پروژه RED مطابقت دارد که نشان داد استفاده روزانه از فناوری بهترین بازدهی سرمایه‌گذاری را دارد ( راهنمای یادگیری شخصی‌سازی‌شده اینتل، ۲۰۱۴). اما صرف وجود فناوری کافی نیست و باید با آموزش مناسب معلمان همراه شود.

آموزش معلم ( $\beta = 0.28$ ) دومین عامل مهم است که بر نقش محوری انسان در تحول آموزشی تأکید می‌کند. این یافته با اصول توسعه حرفه‌ای مداوم مطابقت دارد و نشان می‌دهد که سرمایه‌گذاری در ارتقای مهارت‌های معلمان تأثیر مستقیم بر کیفیت تحول دارد (توسعه حرفه‌ای معلمان، ۲۰۲۳).

رهبری مدرسه ( $\beta = 0.22$ ) نقش کلیدی در ایجاد چشم‌انداز، الهام‌بخشی و هدایت فرایند تغییر دارد. این یافته با اصول رهبری تحول‌آفرین مطابقت دارد که بر چهار مؤلفه کلیدی: تأثیر ایده‌آل، انگیزش الهام‌بخش، تحریک فکری و ملاحظه فردی تأکید می‌کند (رهبری تحول‌آفرین در آموزش و پرورش، ۲۰۲۵).

### ۵.۱.۳ پیچیدگی‌های پیاده‌سازی

یافته‌های کیفی پیچیدگی‌های عملی پیاده‌سازی تحول آموزشی را آشکار می‌کنند که در مطالعات کمی کمتر دیده می‌شوند. مقاومت در برابر تغییر که ۱۶.۳ درصد از کدهای کیفی را تشکیل می‌دهد، نشان‌دهنده چالش‌های انسانی و فرهنگی است که نیازمند توجه ویژه‌اند (ظهور مقاومت در برابر تغییر<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲).

<sup>1</sup> Leading Educational Change

<sup>2</sup> The Emergence of Resistance to Change

این مقاومت نه تنها ناشی از ترس و ناآگاهی بلکه گاه ریشه در تجربیات منفی قبلی از تغییرات ناموفق دارد. برخی معلمان بیان کردند که قبلاً شاهد معرفی «نوآوری‌هایی» بوده‌اند که بدون پشتیبانی کافی رها شده‌اند، بنابراین نسبت به تغییرات جدید شکاک هستند.

تغییر نقش معلم از منبع دانش به تسهیل‌گر یادگیری (۲۸.۱ درصد کدها) تحولی بنیادین است که نیازمند بازتعریف هویت حرفه‌ای معلمان است. این تغییر فراتر از یادگیری مهارت‌های فنی جدید است و شامل تغییر نگرش، باورها و شیوه‌های عمل می‌شود.

## ۵.۲ مقایسه با پژوهش‌های پیشین

### ۵.۲.۱ همسویی با مطالعات بین‌المللی

یافته‌های این پژوهش با مطالعات بین‌المللی همسویی قابل توجهی نشان می‌دهد. اثربخشی روش‌های مبتنی بر فناوری در توسعه مهارت‌های قرن ۲۱ که در این مطالعه تأیید شد، با نتایج مطالعات در سنگاپور (لارچنکو و بارنیکووا<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱) و آمریکا (پروژه قرمز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲) مطابقت دارد.

نقش کلیدی آموزش معلمان که در این پژوهش شناسایی شد، با یافته‌های مطالعات دارلینگ-هاموند و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) منطبق است که بر اهمیت توسعه حرفه‌ای مداوم در موفقیت تحولات آموزشی تأکید کرده‌اند.

### ۵.۲.۲ تفاوت‌های فرهنگی و زمینه‌ای

با وجود همسویی کلی، تفاوت‌هایی نیز مشاهده می‌شود که ناشی از ویژگی‌های فرهنگی و زمینه‌ای است. در بافت ایران، نقش خانواده و انتظارات اجتماعی تأثیر بیشتری بر پذیرش تغییرات آموزشی دارد. بسیاری از والدین هنوز روش‌های سنتی تدریس را مؤثرتر می‌دانند و نگران تأثیر روش‌های جدید بر نمرات فرزندان‌شان هستند.

<sup>1</sup> Larchenko & Barynikova

<sup>2</sup> Project RED

همچنین، ساختار متمرکز نظام آموزشی در ایران چالش‌های خاصی برای پیاده‌سازی تحولات بوم‌محور ایجاد می‌کند. در حالی که مطالعات خارجی اغلب در سیستم‌های غیرمتمرکز انجام شده‌اند که انعطاف بیشتری برای نوآوری دارند.

### ۵.۲.۳ شکاف‌های باقی‌مانده

علی‌رغم پیشرفت‌های حاصل شده، شکاف‌هایی هنوز باقی‌مانده که نیازمند توجه بیشتر است. شکاف دیجیتال بین مدارس شهری و روستایی، مدارس دولتی و خصوصی، و بین دانش‌آموزان از طبقات مختلف اجتماعی-اقتصادی همچنان وجود دارد (شکاف دیجیتالی در آموزش، ۲۰۲۴).

این شکاف نه تنها محدود به دسترسی به فناوری است بلکه شامل کیفیت آموزش، مهارت‌های معلمان و حمایت خانوادگی نیز می‌شود. برطرف کردن این شکاف‌ها نیازمند سیاست‌گذاری‌های هدفمند و سرمایه‌گذاری‌های بلندمدت است.

### ۵.۳ پیامدهای نظری و عملی

#### ۵.۳.۱ مشارکت‌های نظری

این پژوهش چندین مشارکت مهم به ادبیات موجود ارائه می‌دهد. ابتدا، ارائه مدل یکپارچه‌ای از عوامل مؤثر بر تحول آموزشی که ابعاد فنی، انسانی و سازمانی را در نظر می‌گیرد. مدل SEM ارائه شده نشان می‌دهد که این عوامل در تعامل پیچیده‌ای با یکدیگر قرار دارند و نمی‌توان آن‌ها را جداگانه در نظر گرفت.

دوم، تأیید تجربی چارچوب P21 در بافت فرهنگی ایران که نشان می‌دهد این چارچوب قابلیت تعمیم به فرهنگ‌های مختلف را دارد، البته با ملاحظات در زمینه پیاده‌سازی.

سوم، شناسایی نقش میانجی فرهنگ سازمانی در رابطه بین رهبری و موفقیت تحول که در مطالعات پیشین کمتر مورد توجه قرار گرفته بود.

<sup>1</sup> Darling-Hammond et al.

### ۵.۳.۲ پیامدهای سیاست‌گذاری آموزشی

یافته‌های این پژوهش پیامدهای مهمی برای سیاست‌گذاری آموزشی دارد. اول، ضرورت سرمایه‌گذاری همزمان در سه بُعد فناوری، آموزش انسانی و فرهنگ سازمانی. سیاست‌گذاران نمی‌توانند انتظار تحول موفق داشته باشند اگر تنها روی یکی از این ابعاد تمرکز کنند.

دوم، اهمیت توسعه چارچوب‌های ارزیابی جدید که قادر به اندازه‌گیری مهارت‌های قرن ۲۱ باشند. نظام ارزیابی فعلی که عمدتاً بر حفظیات و تکرار تمرکز دارد، مانع جدی در مسیر تحول آموزشی محسوب می‌شود (روش‌های ارزیابی نوآورانه، ۲۰۲۵).

سوم، ضرورت ایجاد مکانیزم‌های حمایتی برای معلمان در دوران انتقال. تغییر نقش معلم از منبع دانش به تسهیل‌گر یادگیری نیازمند حمایت‌های چندبعدی شامل آموزش، منابع، زمان و تشویق است.

### ۵.۳.۳ راهکارهای بهبود کیفیت یادگیری

بر اساس یافته‌های این پژوهش، چندین راهکار عملی برای بهبود کیفیت یادگیری قابل ارائه است: **طراحی برنامه‌های آموزش مداوم معلمان:** این برنامه‌ها باید فراتر از آشنایی با ابزارهای فناورانه باشند و شامل تغییر نگرش، توسعه مهارت‌های تسهیل‌گری و یادگیری روش‌های ارزیابی اصیل شوند (توسعه حرفه‌ای معلمان، ۲۰۲۳).

**ایجاد شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای:** معلمان نیاز به فضاهایی دارند که بتوانند تجربیات خود را به اشتراک بگذارند، از یکدیگر یاد بگیرند و در مواجهه با چالش‌ها حمایت متقابل داشته باشند.

**توسعه منابع و محتوای آموزشی بومی:** منابع آموزشی باید متناسب با فرهنگ، زبان و نیازهای محلی طراحی شوند تا قابلیت پذیرش و استفاده بیشتری داشته باشند.

**ایجاد سیستم‌های انگیزشی:** معلمان و مدیرانی که در مسیر تحول آموزشی تلاش می‌کنند، نیاز به تشویق و تقدیر دارند. این انگیزه‌ها می‌توانند مالی، حرفه‌ای یا اجتماعی باشند.

## ۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادات

### ۶.۱ خلاصه یافته‌ها

این پژوهش با هدف شناسایی مؤلفه‌های کلیدی انقلاب یادگیری و تحلیل عوامل مؤثر بر تحول آموزشی انجام شد. یافته‌ها به‌طور قاطع برتری روش‌های نوین تدریس را در توسعه مهارت‌های قرن ۲۱ تأیید می‌کنند. تفاوت‌های معناداری بین روش‌های سنتی و نوین در همه چهار مهارت اساسی (تفکر انتقادی، خلاقیت، همکاری، ارتباطات) مشاهده شد که نشان‌دهنده ضرورت تحول بنیادین در شیوه‌های آموزش است.

تحلیل عوامل مؤثر بر موفقیت تحول آموزشی نشان داد که فناوری آموزشی، آموزش معلمان، رهبری مدرسه، منابع مدرسه و فرهنگ سازمانی به‌ترتیب اهمیت، نقش کلیدی در این فرایند دارند. این عوامل در تعامل پیچیده‌ای با یکدیگر قرار دارند و موفقیت تحول مستلزم توجه همزمان به همه آنها است.

یافته‌های کیفی پیچیدگی‌های انسانی و سازمانی تحول آموزشی را آشکار کردند. تغییر نقش معلم، چالش‌های فناورانه، نیاز به ارزیابی‌های جدید، انگیزش دانش‌آموزان و موانع اجرایی پنج تم اصلی شناسایی شده هستند که هر کدام نیازمند استراتژی‌های خاص خود هستند.

### ۶.۲ محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش با وجود نقاط قوت، محدودیت‌هایی نیز دارد که در تفسیر یافته‌ها باید مدنظر قرار گیرند. محدودیت جغرافیایی به شهر بوشهر، امکان تعمیم نتایج به سایر مناطق کشور را تا حدودی محدود می‌کند. شرایط اجتماعی-اقتصادی، فرهنگی و زیرساختی مناطق مختلف ممکن است متفاوت باشد.

محدودیت زمانی نیز مسئله دیگری است. این مطالعه در بازه زمانی محدودی انجام شده و امکان بررسی تأثیرات بلندمدت تحولات آموزشی را نداشته است. تحول آموزشی فرایندی طولانی‌مدت است که نتایج کامل آن ممکن است سال‌ها طول بکشد.

همچنین، متغیرهای مداخله‌گری مانند تفاوت‌های فردی معلمان، ویژگی‌های خاص مدارس و تأثیر عوامل خانوادگی کنترل کامل نشده‌اند. در نهایت، اثر هاوثرورن ممکن است عملکرد شرکت‌کنندگان را تحت تأثیر قرار داده باشد.

### ۶.۳ پیشنهادات برای پژوهش‌های آتی

بر اساس یافته‌ها و محدودیت‌های این پژوهش، چندین پیشنهاد برای تحقیقات آینده قابل ارائه است:

**مطالعات طولی:** انجام مطالعات طولی برای بررسی تأثیرات بلندمدت تحولات آموزشی بر عملکرد تحصیلی، مهارت‌های زندگی و موفقیت شغلی دانش‌آموزان. این مطالعات می‌توانند شواهد محکم‌تری از اثربخشی روش‌های نوین ارائه دهند.

**مطالعات مقایسه‌ای بین‌فرهنگی:** بررسی تطبیقی اجرای چارچوب‌های تحول آموزشی در فرهنگ‌ها و زمینه‌های مختلف برای شناسایی عوامل عمومی و خاص که بر موفقیت تأثیر می‌گذارند.

**پژوهش‌های آمیخته پیشرفته:** استفاده از طرح‌های پیچیده‌تر روش‌شناسی ترکیبی مانند «طرح همزمان تحول یافته»<sup>۱</sup> برای درک بهتر تعاملات پیچیده بین عوامل مختلف.

**مطالعات عصب‌شناختی آموزشی:** بررسی تأثیرات روش‌های نوین یادگیری بر ساختار و عملکرد مغز دانش‌آموزان با استفاده از تکنیک‌های تصویربرداری پیشرفته.

**ارزیابی اقتصادی:** تحلیل هزینه-فایده تحولات آموزشی در سطوح مختلف (فردی، مدرسه، ملی) برای ارائه شواهد اقتصادی از ضرورت سرمایه‌گذاری در این حوزه.

### ۶.۴ پیشنهادات کاربردی

#### ۶.۴.۱ برای سیاست‌گذاران آموزشی

<sup>۱</sup> Concurrent Transformative Design

**تدوین سند جامع تحول آموزشی:** ضرورت تهیه سندی جامع که چشم‌انداز، اهداف، استراتژی‌ها و شاخص‌های اجرایی تحول آموزشی را به‌طور مشخص تعریف کند. این سند باید با مشارکت همه ذی‌نفعان تدوین شود و قابلیت انطباق با شرایط محلی داشته باشد.

**تخصیص بودجه متناسب:** اختصاص حداقل ۲۰ درصد از بودجه آموزشی به توسعه حرفه‌ای معلمان، زیرساخت‌های فناورانه و ایجاد مراکز نوآوری آموزشی. این سرمایه‌گذاری باید بلندمدت و پایدار باشد.

**ایجاد نظام جامع ارزیابی:** توسعه ابزارها و روش‌های ارزیابی جدید که قادر به اندازه‌گیری مهارت‌های قرن ۲۱ باشند و جایگزین مناسبی برای آزمون‌های سنتی محسوب شوند (روش‌های ارزیابی نوآورانه، ۲۰۲۵).

۶.۴.۲ برای مدیران آموزشی

**توسعه رهبری تحول‌آفرین:** شرکت در برنامه‌های آموزشی رهبری تحول‌آفرین و یادگیری مهارت‌های مدیریت تغییر. مدیران باید قادر به ایجاد چشم‌انداز، الهام‌بخشی و هدایت تیم در مسیر تحول باشند (رهبری تحول‌آفرین در آموزش و پرورش، ۲۰۲۵).

**ایجاد فرهنگ نوآوری:** پرورش فضای سازمانی که نوآوری، آزمایش ایده‌های جدید و یادگیری از شکست‌ها را تشویق کند. این فرهنگ باید از طریق سیاست‌ها، فرایندها و رفتارهای روزانه نهادینه شود.

**توسعه شبکه‌های همکاری:** ایجاد شبکه‌هایی از مدارس برتر برای تبادل تجربیات، منابع و بهترین شیوه‌ها. این شبکه‌ها می‌توانند بستری برای یادگیری متقابل و حمایت مداوم باشند.

۶.۴.۳ برای معلمان

**توسعه مهارت‌های دیجیتال:** شرکت فعال در دوره‌های آموزشی فناوری آموزشی و یادگیری مهارت‌های استفاده مؤثر از ابزارهای دیجیتال در تدریس. این آموزش‌ها باید عملی و کاربردی باشند.

**تغییر نقش از منبع دانش به تسهیل‌گر:** یادگیری مهارت‌های تسهیل‌گری، طراحی تجربیات یادگیری فعال و راهنمایی دانش‌آموزان در فرایند کشف و ساخت دانش.

**مشارکت در جوامع یادگیری حرفه‌ای:** عضویت فعال در انجمن‌ها، گروه‌ها و شبکه‌های حرفه‌ای برای تبادل تجربیات، یادگیری روش‌های جدید و دریافت حمایت همکاران.

#### ۶.۴.۴ برای والدین و جامعه

**آگاهی‌سازی والدین:** برگزاری جلسات آموزشی برای والدین درباره اهمیت مهارت‌های قرن ۲۱ و ضرورت تغییر روش‌های تدریس. والدین باید درک کنند که هدف نهایی، آمادگی فرزندانشان برای موفقیت در دنیای آینده است.

**مشارکت فعال جامعه:** تشویق بخش خصوصی، سازمان‌های غیردولتی و نهادهای اجتماعی برای حمایت از تحولات آموزشی از طریق تأمین منابع، ارائه تجربیات عملی و ایجاد فرصت‌های یادگیری.

#### ۶.۵ چشم‌انداز آینده

انقلاب یادگیری فرایندی است که هنوز در مراحل ابتدایی قرار دارد و آینده‌ای پرامید و چالش‌برانگیز پیش رو دارد. پیشرفت‌های فناورانه مانند هوش مصنوعی، واقعیت مجازی، اینترنت اشیا و بلاک‌چین فرصت‌های جدیدی برای شخصی‌سازی یادگیری، ارزیابی اصیل و یادگیری مداوم ایجاد خواهند کرد (آینده روندهای آموزشی، ۲۰۲۴).

در عین حال، چالش‌هایی مانند شکاف دیجیتالی، مسائل حریم خصوصی، تغییرات سریع تکنولوژی و نیاز به بازآموزی مداوم نیروی انسانی همچنان وجود خواهند داشت. موفقیت در این مسیر مستلزم همکاری همه ذی‌نفعان، سرمایه‌گذاری پایدار و تعهد بلندمدت به تحول است.

آموزش آینده احتمالاً ترکیبی از یادگیری حضوری و مجازی، فردی و اجتماعی، رسمی و غیررسمی خواهد بود که در آن مرزهای سنتی کلاس‌های درس محو شده و جهان به کلاس درس بزرگی تبدیل می‌شود. در این دنیای جدید، معلمان نقش مربی، راهنما و الهام‌بخش خواهند داشت و دانش‌آموزان به‌عنوان سازندگان فعال دانش و تغییر عمل خواهند کرد.

این تحول نه تنها ضروری بلکه اجتناب‌ناپذیر است. کشورها و نظام‌های آموزشی که زودتر و مؤثرتر این مسیر را طی کنند، در عصر دانش و نوآوری پیشتاز خواهند بود و آن‌هایی که تأخیر کنند، در معرض عقب‌ماندگی قرار خواهند گرفت. انتخاب با ماست: یا پیشرو باشیم یا پیرو.

## فهرست منابع

«Adaptive Learning With AI: Revolutionizing Personalized Education.» Accessed June 8, 2025. <https://elearningindustry.com/understanding-adaptive-learning-how-ai-is-revolutionizing-personalized-education>.

«Constructivism as a Theory for Teaching and Learning.» Accessed June 8, 2025. <https://www.simplypsychology.org/constructivism.html>.

«Constructivism.» Accessed June 8, 2025. <https://www.buffalo.edu/catt/teach/develop/theory/constructivism.html>.

«Digital Transformation In Education: Generating Change.» Accessed June 8, 2025. <https://elearningindustry.com/leading-educational-change-in-a-digital-age>.

«Education after the Pandemic.» Accessed June 8, 2025. <https://nationalaffairs.com/publications/detail/education-after-the-pandemic>.

«International and Comparative Education - Stockholm University.» Accessed June 8, 2025. <https://www.su.se/english/search-courses-and-programmes/pea461-1.526027>.

«Learning Analytics in Education, Advantages and Issues: A Systematic Literature Review.» Accessed June 8, 2025. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=120025>.

«Methodologies - Faculty Center for Teaching and Learning.» Accessed June 8, 2025. <https://www.umaryland.edu/fctl/resources/educational-research/methodologies/>.

«Multiliteracy: The New Basic Skill for the 21st Century Classroom | European School Education Platform,» December 5, 2024. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/expert-views/multiliteracy-new-basic-skill-21st-century-classroom>.

«Organizational Change Management Executive Education: What You Need to Know.» Accessed June 8, 2025. <https://www.prosci.com/blog/change-management-executive-education>.

«Pedagogical Uses of Learning Analytics - Learning Analytics.» Accessed June 8, 2025. <https://carleton.ca/learninganalytics/pedagogical-uses-of-learning-analytics/>.

«Research for Educational Change: Transforming Researchers' Insights In.» Accessed June 8, 2025. <https://www.routledge.com/Research-for-Educational-Change-Transforming-researchers-insights-into-improvement-in-mathematics-teaching-and-learning/Adler-Sfard/p/book/9780815364450>.

«What Does the Future of Education Look Like? Key Trends.» Accessed June 8, 2025. <https://www.ollusa.edu/blog/future-of-education.html>.

«What Is Education (Learning) Analytics?» Sisense.» Accessed June 8, 2025. <https://www.sisense.com/glossary/educational-analytics/>.

«What Is Personalized Learning, and What Tech Supports It? | EdTech Magazine.» Accessed June 8, 2025. <https://edtechmagazine.com/k12/article/2023/04/technology-supports-personalized-learning-k-12-schools-perfcon>.

Akçapınar, G., Altun, A., & Aşkar, P. (2019). Using learning analytics to develop early-warning system for at-risk students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-20.

Akdeniz, Rahime Kübra, and Tugba Konakli. «The Emergence, Reasons and Results of Resistance to Change in Teachers.» *International Journal on Lifelong Education and Leadership* 8, no. 1 (June 30, 2022): 49–67. <https://doi.org/10.25233/ijlel.1107137>.

Al Nabhani, K., Gulsecen, S., & Yassin, S. Z. (2024). Digital transformation challenges in educational systems: A comparative study of Middle Eastern countries. *International Journal of Educational Technology and Learning*, 15(3), 45-72.

Ananiadou, K., & Claro, M. (2021). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, No. 41.

Bada, Dr, and Steve Olusegun. «Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning,» n.d.

Bailenson, J. (2018). *Experience on demand: What virtual reality is, how it works, and what it can do*. W. W. Norton & Company.

Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytics. In J. A. Larusson & B. White (Eds.), *Learning analytics* (pp. 61-75). Springer.

Baker, T. (2021). Artificial intelligence applications in K-12 education: A systematic review. *Computers & Education*, 169, 104-118.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2021). Defining twenty-first century skills. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, 17-66.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24.

Chaudhary, Priya, and Reetesh K. Singh. «A Meta Analysis of Factors Affecting Teaching and Student Learning in Higher Education.» *Frontiers in Education* 6 (February 21, 2022). <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.824504>.

Coburn, C. E., & Stein, M. K. (2006). Communities of practice theory and the role of teacher professional community in policy implementation. *New Directions for Education Policy*, 25-46.

Costa, S., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2017). The use of mobile technologies in academic contexts and the promotion of learning. *Journal of Educational Computing Research*, 55(7), 957-984.

Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2020). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Dede, C. (2020). Comparing frameworks for 21st century skills. *Journal of Educational Computing Research*, 41(2), 199-223.

Education Studies. «Teacher Development Studies • Education Studies.» Accessed June 8, 2025. <https://edstudies.ukzn.ac.za/discipline/teacher-development-studies/>.

Fullan, M. (2021). *The new meaning of educational change* (6th ed.). Teachers College Press.

García, P., Amandi, A., Schiaffino, S., & Campo, M. (2007). Evaluating Bayesian networks' precision for detecting students' learning styles. *Computers & Education*, 49(3), 794-808.

Grant, Peggy, and Dale Basye. *Personalized Learning: A Guide for Engaging Students with Technology*. First edition. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education, 2014.

Khanifar, H., & Ghofrani, M. (2019). Digital transformation challenges in Iranian education system. *International Journal of Educational Technology*, 15(3), 45-59.

Larchenko, L., & Barynikova, N. (2021). Virtual reality in medical education: Current applications and future perspectives. *Medical Education Online*, 26(1), 1-15.

Lee, Sarah. «Innovative Assessment Methods in Education and Work Settings.» Accessed June 8, 2025. <https://www.numberanalytics.com/blog/innovative-assessment-methods-education-work-settings>.

Levin, B. (2012). Building capacity for sustained educational improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-459.

LLC, Number Analytics. «Number Analytics Blog - Data Insight Blog.» Accessed June 8, 2025. <https://www.numberanalytics.com/blog>.

Mahroeian, H., Forogh, N., Yazdani, A., & Ahmadizadeh, A. (2017). Learning analytics: A systematic literature review. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 8(2), 1-10.

Mejeh, Mathias, Gerda Hagenauer, and Michaela Gläser-Zikuda. «Mixed Methods Research on Learning and Instruction—Meeting the Challenges of Multiple Perspectives and Levels Within a

Complex Field.» *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 24, no. 1 (January 31, 2023). <https://doi.org/10.17169/fqs-24.1.3989>.

Park University. «Transformational Leadership in Education: How to Inspire Change.» Accessed June 8, 2025. <https://www.park.edu/blog/transformational-leadership-in-education-how-to-inspire-change/>.

Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Framework for 21st Century Learning*. Battelle for Kids.

Perrotta, C., & Selwyn, N. (2020). Deep learning goes to school: Toward a relational understanding of AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 251-269.

Pink, D. H. (2018). *A whole new mind: Why right-brainers will rule the future*. Riverhead Books.

Promethean World. «What Are the 4 Cs of Education?» Accessed June 8, 2025. <https://www.prometheanworld.com/gb/resource-centre/blogs/4-cs-of-education/>.

Ratnawati, Diah, Mega H. Huda, Muhammad A. Mukminin, Widyatuti Widyatuti, and Agus Setiawan. «Meta-Analysis of the Effectiveness of Educational Programs about HIV Prevention on Knowledge, Attitude, and Behavior among Adolescents.» *Narra J* 4, no. 2 (August 2024): e870. <https://doi.org/10.52225/narra.v4i2.870>.

Ritchie, Hannah, Veronika Samborska, Natasha Ahuja, Esteban Ortiz-Ospina, and Max Roser. «Global Education.» *Our World in Data*, October 24, 2023. <https://ourworldindata.org/global-education>.

Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2019). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership*, 67(1), 16-21.

Sam May-Varas, Ed D., PhD Jennifer Margolis, and M. A. Tanya Mead. «Social Cognitive Theory,» April 28, 2023. <https://openoregon.pressbooks.pub/educationallearningtheories3rd/chapter/chapter-3-social-cognitive-theory-2/>.

Sammons, P., & Davis, S. (2017). *Mixed methods in educational effectiveness research*. Springer.

Siemens, G. (2010). What are learning analytics? *Elearnspace*. Retrieved from

Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400.

Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30-32.

Southern Methodist University. «Transforming Classrooms with Learning Analytics.» Accessed June 8, 2025. <https://learningsciences.smu.edu/blog/what-is-learning-analytics>.

Trust, T., Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2017). Moving beyond silos: Professional learning networks in education. *Internet and Higher Education*, 35, 1-11.

Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, O., & Mavroudi, A. (2018). The current landscape of learning analytics in higher education. *Computers in Human Behavior*, 89, 98-110.

Vista, A., Kim, H., & Care, E. (2018). *Use of data from 21st century skills assessments: Issues and key principles*. Center for Universal Education at The Brookings Institution.

Vista, Alvin, Helyn Kim, and Esther Care. «Use of Data from 21st Century Skills Assessments: Issues and Key Principles.» Center for Universal Education at The Brookings Institution, October 2018. <https://eric.ed.gov/?id=ED597215>.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2022). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

Wang, Shan, Fang Wang, Zhen Zhu, Jingxuan Wang, Tam Tran, and Zhao Du. «Artificial Intelligence in Education: A Systematic Literature Review.» *Expert Systems with Applications* 252 (October 15, 2024): 124167. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>.

Wilson, A., Watson, C., Thompson, T. L., Drew, V., & Doyle, S. (2017). Learning analytics: Challenges and limitations. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 991-1007.

World Economic Forum. (2023). *The future of jobs report 2023*. World Economic Forum.

Zhao, Y. (2022). *What works may hurt: Side effects in education*. Teachers College Press.

Zhou, Y., Chen, L., & Wang, M. (2023). Digital transformation in global education: A policy analysis. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 123-145.

## پیوست‌ها

## پیوست الف: پرسشنامه استاندارد مهارت‌های قرن ۲۱

این پرسشنامه بر اساس چارچوب P21 (مشارکت برای مهارت‌های قرن ۲۱) طراحی شده و شامل ۴۸ سؤال در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است. این پرسشنامه چهار بُعد اصلی مهارت‌های قرن ۲۱ را اندازه‌گیری می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰.۸۹ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰.۸۱ تا ۰.۸۶ محاسبه شده است.

## بخش اول: تفکر انتقادی (۱۲ سؤال)

۱. من می‌توانم اطلاعات مرتبط و غیرمرتبط را در حل مسائل تشخیص دهم. (۱ تا ۵)
۲. من می‌توانم از شواهد برای ارزیابی ادعاها و باورها استفاده کنم. (۱ تا ۵)
۳. من می‌توانم اطلاعات را از منظرهای مختلف تحلیل و ارزیابی کنم. (۱ تا ۵)
۴. من می‌توانم استدلال‌های منطقی را از مغالطه‌ها تشخیص دهم. (۱ تا ۵)
۵. من می‌توانم تجربیات و فرایندهای یادگیری خود را تحلیل کنم. (۱ تا ۵)
۶. من از فرایندهای سیستماتیک برای تحلیل مسائل پیچیده استفاده می‌کنم. (۱ تا ۵)
۷. من می‌توانم یک مسئله را به اجزای کوچکتر تقسیم کنم. (۱ تا ۵)
۸. من می‌توانم نتایج احتمالی تصمیمات خود را پیش‌بینی کنم. (۱ تا ۵)
۹. من به پرسش‌های عمیق‌تر برای درک بهتر موضوعات علاقمندم. (۱ تا ۵)
۱۰. من می‌توانم اطلاعات متناقض را شناسایی کنم. (۱ تا ۵)
۱۱. من در مواجهه با مسائل دشوار استقامت می‌کنم. (۱ تا ۵)
۱۲. من قبل از تصمیم‌گیری، گزینه‌های مختلف را بررسی می‌کنم. (۱ تا ۵)

**بخش دوم: خلاقیت (۱۲ سؤال)**

۱۳. من ایده‌های جدید و ارزشمند را تولید می‌کنم. (۱ تا ۵)
۱۴. من روش‌های اصیل و نوآورانه برای حل مسائل ارائه می‌دهم. (۱ تا ۵)
۱۵. من می‌توانم ایده‌های موجود را برای کاربردهای جدید اصلاح کنم. (۱ تا ۵)
۱۶. من ایده‌های دیگران را گسترش می‌دهم. (۱ تا ۵)
۱۷. من از شکست‌ها به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنم. (۱ تا ۵)
۱۸. من به بازخورد برای بهبود ایده‌هایم توجه می‌کنم. (۱ تا ۵)
۱۹. من می‌توانم ایده‌های ظاهراً نامرتب را به یکدیگر پیوند دهم. (۱ تا ۵)
۲۰. من در برابر ایده‌های غیرمعمول گشوده هستم. (۱ تا ۵)
۲۱. من به مشکلات از زوایای مختلف نگاه می‌کنم. (۱ تا ۵)
۲۲. من از تکنیک‌های خلاقانه مانند بارش فکری استفاده می‌کنم. (۱ تا ۵)
۲۳. من برای ایده‌های جدید ریسک می‌کنم. (۱ تا ۵)
۲۴. من برای حل مسائل از تخیل خود استفاده می‌کنم. (۱ تا ۵)

**بخش سوم: همکاری (۱۲ سؤال)**

۲۵. من با دیگران به طور مؤثر همکاری می‌کنم تا به اهداف مشترک برسیم. (۱ تا ۵)
۲۶. من انعطاف‌پذیری و تمایل به مصالحه نشان می‌دهم. (۱ تا ۵)
۲۷. من مسئولیت کار مشترک را می‌پذیرم. (۱ تا ۵)
۲۸. من دیدگاه‌ها و مهارت‌های متنوع را در کار گروهی ارزشمند می‌دانم. (۱ تا ۵)

۲۹. من به سهم دیگران در گروه احترام می‌گذارم. (۱ تا ۵)
۳۰. من می‌توانم نقش‌های مختلف را در گروه بپذیرم. (۱ تا ۵)
۳۱. من برای حل تعارضات در گروه تلاش می‌کنم. (۱ تا ۵)
۳۲. من در کار گروهی به طور فعال مشارکت می‌کنم. (۱ تا ۵)
۳۳. من از دیگران در گروه حمایت می‌کنم. (۱ تا ۵)
۳۴. من برای پیشرفت گروه پیشنهادهای سازنده ارائه می‌دهم. (۱ تا ۵)
۳۵. من می‌توانم در محیط‌های مجازی و فیزیکی به طور مؤثر همکاری کنم. (۱ تا ۵)
۳۶. من نسبت به عملکرد گروه احساس مسئولیت می‌کنم. (۱ تا ۵)

## بخش چهارم: ارتباطات (۱۲ سؤال)

۳۷. من می‌توانم افکارم را به طور واضح و مؤثر بیان کنم. (۱ تا ۵)
۳۸. من به طور فعال به دیگران گوش می‌دهم. (۱ تا ۵)
۳۹. من از ابزارهای ارتباطی مختلف به طور مؤثر استفاده می‌کنم. (۱ تا ۵)
۴۰. من می‌توانم ایده‌های پیچیده را به زبان ساده توضیح دهم. (۱ تا ۵)
۴۱. من در موقعیت‌های مختلف، سبک ارتباطی خود را تنظیم می‌کنم. (۱ تا ۵)
۴۲. من می‌توانم ارتباط غیرکلامی را درک و استفاده کنم. (۱ تا ۵)
۴۳. من می‌توانم در محیط‌های چندفرهنگی به طور مؤثر ارتباط برقرار کنم. (۱ تا ۵)
۴۴. من می‌توانم اطلاعات را به شکل‌های مختلف ارائه دهم. (۱ تا ۵)
۴۵. من از ابزارهای دیجیتال برای ارتباط مؤثر استفاده می‌کنم. (۱ تا ۵)

۴۶. من می‌توانم نقدها را به شکل سازنده ارائه دهم. (۱ تا ۵)
۴۷. من می‌توانم ایده‌هایم را با استدلال پشتیبانی کنم. (۱ تا ۵)
۴۸. من به زبان و فرهنگ مخاطبان خود حساس هستم. (۱ تا ۵)

### پیوست ب: راهنمای مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

این راهنمای مصاحبه برای بررسی تجربیات و دیدگاه‌های ذی‌نفعان آموزشی درباره تحول آموزشی طراحی شده است. شامل ۱۵ سؤال اصلی و ۳۰ سؤال تکمیلی است که بر اساس مرور ادبیات و نظرات متخصصان تدوین شده‌اند.

### بخش اول: درک کلی از تحول آموزشی

۱. سؤال اصلی: مفهوم تحول آموزشی از دیدگاه شما چیست؟
  - سؤال تکمیلی: چه تفاوت‌هایی بین اصلاحات جزئی و تحول بنیادین در آموزش می‌بینید؟
  - سؤال تکمیلی: به نظر شما آیا تحول آموزشی یک ضرورت است؟ چرا؟
۲. سؤال اصلی: چه عواملی را در ایجاد تحول آموزشی مؤثر می‌دانید؟
  - سؤال تکمیلی: نقش فناوری در این تحول چیست؟
  - سؤال تکمیلی: آیا تحول آموزشی بیشتر به منابع مالی نیاز دارد یا تغییر نگرش‌ها؟
۳. سؤال اصلی: ویژگی‌های یک آموزش متحول شده برای قرن ۲۱ چیست؟
  - سؤال تکمیلی: چه تفاوت‌هایی بین کلاس‌های امروزی و کلاس‌های آینده متصور هستید؟

### بخش دوم: تجربیات شخصی

۴. سؤال اصلی: لطفاً یک تجربه موفق از اجرای تغییر یا نوآوری در کلاس/مدرسه خود را توصیف کنید.

- سؤال تکمیلی: چه عواملی به موفقیت آن کمک کرد؟
- سؤال تکمیلی: چه چالش‌هایی داشتید و چگونه آن‌ها را برطرف کردید؟
- ۵. **سؤال اصلی:** تجربه‌ای از شکست در اجرای یک تغییر یا نوآوری را بیان کنید.
- سؤال تکمیلی: چه عواملی به این شکست منجر شد؟
- سؤال تکمیلی: چه درس‌هایی از این تجربه گرفتید؟
- ۶. **سؤال اصلی:** آیا تاکنون از فناوری‌های جدید در تدریس خود استفاده کرده‌اید؟
- سؤال تکمیلی: این فناوری‌ها چه تأثیری بر یادگیری دانش‌آموزان داشت؟
- سؤال تکمیلی: چه چالش‌هایی در استفاده از این فناوری‌ها داشتید؟

بخش سوم: مهارت‌های قرن ۲۱

- ۷. **سؤال اصلی:** به نظر شما مهم‌ترین مهارت‌هایی که دانش‌آموزان باید برای موفقیت در قرن ۲۱ کسب کنند، کدامند؟
- سؤال تکمیلی: چگونه این مهارت‌ها را در کلاس خود توسعه می‌دهید؟
- سؤال تکمیلی: آیا نظام آموزشی فعلی برای توسعه این مهارت‌ها مناسب است؟
- ۸. **سؤال اصلی:** به نظر شما تفکر انتقادی چیست و چگونه می‌توان آن را در دانش‌آموزان پرورش داد؟
- سؤال تکمیلی: چه فعالیت‌هایی برای پرورش تفکر انتقادی در کلاس خود انجام می‌دهید؟
- ۹. **سؤال اصلی:** نقش خلاقیت در آموزش قرن ۲۱ چیست؟
- سؤال تکمیلی: آیا خلاقیت را می‌توان آموزش داد؟ چگونه؟
- سؤال تکمیلی: چه موانعی برای پرورش خلاقیت در نظام آموزشی فعلی وجود دارد؟

## بخش چهارم: چالش‌ها و موانع

۱۰. سؤال اصلی: مهم‌ترین موانع در مسیر تحول آموزشی چیست؟

- سؤال تکمیلی: چه راهکارهایی برای غلبه بر این موانع پیشنهاد می‌کنید؟
- سؤال تکمیلی: آیا این موانع بیشتر ساختاری هستند یا فردی؟

۱۱. سؤال اصلی: مقاومت در برابر تغییر را چگونه مدیریت می‌کنید؟

- سؤال تکمیلی: ریشه‌های این مقاومت را در چه می‌دانید؟
- سؤال تکمیلی: چه استراتژی‌هایی برای کاهش مقاومت در برابر تغییر مؤثر بوده‌اند؟

۱۲. سؤال اصلی: چه منابعی برای اجرای تحول آموزشی نیاز است؟

- سؤال تکمیلی: آیا منابع مالی مهم‌ترین عامل هستند یا منابع انسانی؟
- سؤال تکمیلی: چگونه می‌توان با منابع محدود، تغییرات مؤثر ایجاد کرد؟

## بخش پنجم: چشم‌انداز آینده

۱۳. سؤال اصلی: آموزش در ایران را در ۱۰ سال آینده چگونه می‌بینید؟

- سؤال تکمیلی: چه تغییراتی را پیش‌بینی می‌کنید؟
- سؤال تکمیلی: چه عواملی می‌تواند این چشم‌انداز را تحقق بخشد یا مانع آن شود؟

۱۴. سؤال اصلی: نقش معلم در آموزش آینده چگونه خواهد بود؟

- سؤال تکمیلی: چه مهارت‌هایی برای معلمان آینده ضروری است؟
- سؤال تکمیلی: آیا فناوری می‌تواند جایگزین معلم شود؟ چرا؟

۱۵. سؤال اصلی: برای تسریع تحول آموزشی چه پیشنهادهای دارید؟

- سؤال تکمیلی: چه سیاست‌هایی باید در سطح کلان اتخاذ شود؟
- سؤال تکمیلی: معلمان چه اقداماتی می‌توانند در سطح کلاس انجام دهند؟

### پیوست ج: نتایج تحلیل‌های تکمیلی

این پیوست شامل جداول و نمودارهای اضافی، نتایج آزمون‌های فرضیات آماری، و تحلیل‌های فرعی است که در متن اصلی گنجانده نشده‌اند.

### ج-۱: تحلیل رگرسیون چندگانه گام‌به‌گام

جدول ج-۱: خلاصه مدل رگرسیون گام‌به‌گام برای پیش‌بینی موفقیت تحول آموزشی

مدل	متغیرهای وارد شده	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد	تغییر F	معناداری تغییر F
۱	فناوری آموزشی	۰.۴۵۳	۰.۲۰۵	۰.۲۰۳	۰.۸۹۲	۹۸.۲۳۴	۰.۰۰۰
۲	فناوری آموزشی، آموزش معلم	۰.۶۳۲	۰.۳۹۹	۰.۳۹۵	۰.۷۷۹	۱۰۹.۴۱۵	۰.۰۰۰
۳	فناوری آموزشی، آموزش معلم، رهبری مدرسه	۰.۷۰۲	۰.۴۹۳	۰.۴۸۸	۰.۷۱۶	۶۰.۱۲۳	۰.۰۰۰
۴	فناوری آموزشی، آموزش معلم، رهبری مدرسه، منابع مدرسه	۰.۷۳۹	۰.۵۴۶	۰.۵۳۹	۰.۶۷۹	۳۵.۸۹۱	۰.۰۰۰
۵	فناوری آموزشی، آموزش معلم، رهبری مدرسه، منابع مدرسه، فرهنگ سازمانی	۰.۷۵۱	۰.۵۶۴	۰.۵۵۶	۰.۶۶۷	۱۲.۱۰۵	۰.۰۰۱

## جدول ج-۲: ضرایب رگرسیون مدل نهایی

آماره‌های هم‌خطی		معناداری	t	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده		متغیر
عامل تورم	تلورانس			بتا	خطای استاندارد	B	
		۰.۰۰۳	۲.۹۹۳		۰.۱۵۱	۰.۴۵۳	(ثابت)
۱.۶۳۴	۰.۶۱۲	۰.۰۰۰	۷.۶۹۲	۰.۳۴۴	۰.۰۳۹	۰.۳۰۱	فناوری آموزشی
۱.۶۷۲	۰.۵۹۸	۰.۰۰۰	۶.۸۳۳	۰.۲۸۲	۰.۰۴۲	۰.۲۸۷	آموزش معلم
۱.۹۹۶	۰.۵۰۱	۰.۰۰۰	۴.۷۵۶	۰.۲۱۸	۰.۰۴۵	۰.۲۱۳	رهبری مدرسه
۱.۷۳۷	۰.۵۷۶	۰.۰۰۰	۴.۳۹۵	۰.۱۸۷	۰.۰۴۳	۰.۱۸۹	منابع مدرسه
۱.۸۷۲	۰.۵۳۴	۰.۰۰۱	۳.۴۷۹	۰.۱۵۳	۰.۰۴۵	۰.۱۵۶	فرهنگ سازمانی

## ج-۲: مقایسه مهارت‌های قرن ۲۱ بر اساس جنسیت

## جدول ج-۳: نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه مهارت‌های قرن ۲۱ در دختران و پسران

مهارت	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	معناداری	اندازه اثر (d)
تفکر	دختر	۱۸۶	۳.۸۹	۰.۷۶	۱.۲۳	۳۸۲	۰.۲۱۹	۰.۱۳

انتقادی							
				۰.۷۹	۳.۷۹	۱۹۸	پسر
خلاقیت							
۰.۰۹	۰.۳۸۵	۳۸۲	۰.۸۷	۰.۸۳	۳.۶۲	۱۸۶	دختر
				۰.۸۵	۳.۵۴	۱۹۸	پسر
همکاری							
۰.۲۵	۰.۰۱۶	۳۸۲	۲.۴۱	۰.۷۱	۴.۰۵	۱۸۶	دختر
				۰.۷۳	۳.۸۷	۱۹۸	پسر
ارتباطات							
۰.۱۹	۰.۰۵۹	۳۸۲	۱.۸۹	۰.۷۵	۳.۹۳	۱۸۶	دختر
				۰.۷۹	۳.۷۸	۱۹۸	پسر

### ج-۳: تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه روش‌های تدریس

#### جدول ج-۴: نتایج آزمون ANOVA برای مقایسه سه روش تدریس (سنتی، تلفیقی، نوین)

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	معناداری	اندازه اثر (Eta <sup>2</sup> )
بین گروهی	تفکر انتقادی	۸۶.۳۴	۲	۴۳.۱۷	۴۵.۲۱	۰.۰۰۰	۰.۲۴
درون گروهی		۲۷۳.۴۵	۳۸۱	۰.۹۵			
کل		۳۵۹.۷۹	۳۸۳				

۰.۲۱	۰.۰۰۰	۳۸.۴۵	۳۹.۷۸	۲	۷۹.۵۶	خلاقیت	بین گروهی
			۱.۰۳	۳۸۱	۲۸۹.۲۱		درون گروهی
				۳۸۳	۳۶۸.۷۷		کل
۰.۲۷	۰.۰۰۰	۵۱.۸۹	۴۶.۷۳	۲	۹۳.۴۵	همکاری	بین گروهی
			۰.۹۰	۳۸۱	۲۵۶.۳۴		درون گروهی
				۳۸۳	۳۴۹.۷۹		کل
۰.۲۵	۰.۰۰۰	۴۶.۷۸	۴۲.۶۲	۲	۸۵.۲۳	ارتباطات	بین گروهی
			۰.۹۱	۳۸۱	۲۶۸.۹۱		درون گروهی
				۳۸۳	۳۵۴.۱۴		کل

## پیوست د: نمونه کدگذاری کیفی

این پیوست نمونه‌هایی از فرایند کدگذاری داده‌های کیفی را نشان می‌دهد که شامل کدگذاری اولیه، مقوله‌بندی و تم‌سازی در تحلیل تماتیک است.

## د-۱: مثال از کدگذاری اولیه

## جدول د-۱: نمونه کدگذاری اولیه از مصاحبه با یک معلم

نقل قول مستقیم	کد اولیه
«الان دیگه نمی‌تونم فقط توی کلاس بایستم و درس بدم. باید یاد بگیرم چطور بچه‌ها رو راهنمایی کنم تا خودشون دانش رو کشف کنن.»	تغییر نقش از انتقال‌دهنده به تسهیل‌گر
«بزرگترین چالش من اینه که چطور تکنولوژی رو با روش‌های آموزشی تلفیق کنم. خیلی وقت‌ها فناوری هست ولی نمی‌دونم چطور درست ازش استفاده کنم.»	چالش تلفیق فناوری با روش‌های آموزشی
«بچه‌ها دیگه با روش‌های قدیمی انگیزه ندارن. وقتی از روش‌های تعاملی و پروژه‌محور استفاده می‌کنم، مشارکت بیشتری دارن.»	افزایش انگیزه با روش‌های تعاملی
«مشکل اینه که ارزشیابی‌های ما هنوز سنتیه. ما می‌خوایم خلاقیت و تفکر انتقادی رو پرورش بدیم اما آزمون‌هامون هنوز حفظیاته.»	تناقض بین اهداف آموزشی و روش‌های ارزشیابی
«مدیر مدرسه ما خیلی حمایت می‌کنه. اجازه می‌ده روش‌های جدید رو امتحان کنیم و حتی اگه شکست بخوریم، تشویق می‌کنه دوباره تلاش کنیم.»	نقش حمایتی مدیریت مدرسه

## د-۲: مثال از مقوله‌بندی کدها

جدول د-۲: نمونه مقوله‌بندی کدهای اولیه

مقوله	کدهای مرتبط
تغییر نقش معلم	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تغییر نقش از انتقال‌دهنده به تسهیل‌گر</li> <li>- ضرورت یادگیری مهارت‌های جدید</li> <li>- چالش‌های هویت حرفه‌ای</li> <li>- معلم به عنوان طراح تجربیات یادگیری</li> <li>- معلم به عنوان مربی</li> </ul>
چالش‌های فناوری	<ul style="list-style-type: none"> <li>- کمبود زیرساخت‌ها</li> <li>- چالش تلفیق فناوری با روش‌های آموزشی</li> <li>- نیاز به مهارت‌های دیجیتال</li> <li>- شکاف دیجیتال بین دانش‌آموزان</li> <li>- نگرانی‌های امنیتی و حریم خصوصی</li> </ul>
انگیزش دانش‌آموزان	<ul style="list-style-type: none"> <li>- افزایش انگیزه با روش‌های تعاملی</li> <li>- کاهش علاقه به روش‌های سنتی</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- تأثیر یادگیری پروژه‌محور بر انگیزه</li> <li>- ارتباط محتوا با دنیای واقعی</li> <li>- نقش بازخورد در انگیزش</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تناقض بین اهداف آموزشی و روش‌های ارزشیابی</li> <li>- نیاز به ارزیابی مهارت‌های پیچیده</li> <li>- محدودیت‌های آزمون‌های استاندارد</li> <li>- ارزشیابی اصیل</li> <li>- چالش‌های سنجش مهارت‌های قرن ۲۱</li> </ul>	<b>چالش‌های ارزشیابی</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- نقش حمایتی مدیریت مدرسه</li> <li>- محدودیت‌های برنامه درسی</li> <li>- فشارهای زمانی</li> <li>- محدودیت‌های بودجه</li> <li>- فرهنگ سازمانی مدرسه</li> </ul>	<b>عوامل سازمانی</b>

## د-۳: مثال از تم‌سازی

جدول د-۳: تم‌های اصلی و فراوانی کدها

درصد	فراوانی کدها	تم اصلی
۲۸.۱	۴۵	تغییر نقش معلم
۲۳.۸	۳۸	فناوری
۲۰.۰	۳۲	ارزشیابی
۱۸.۱	۲۹	انگیزش دانش‌آموز
۱۶.۳	۲۶	چالش‌های اجرایی
۱۰۰	۱۷۰	مجموع

## د-۴: مدل مفهومی برآمده از داده‌های کیفی

مدل مفهومی زیر رابطه بین تم‌های اصلی شناسایی‌شده را نشان می‌دهد که برگرفته از تحلیل داده‌های کیفی است:

تم مرکزی: تحول در فرایند یادگیری-یاددهی

تم‌های اصلی:

۱. تغییر نقش معلم (۲۸.۱٪)

• از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌گر یادگیری

- از ارائه‌دهنده پاسخ به طراح سؤال

- از کنترل‌کننده به مربی و راهنما

۲. فناوری (۲۳.۸٪)

- ابزار شخصی‌سازی یادگیری

- بستر یادگیری ترکیبی

- چالش‌های دسترسی و مهارت

۳. ارزشیابی (۲۰.۰٪)

- تحول از سنجش حافظه به سنجش توانایی

- ارزیابی اصیل و چندبعدی

- ارزیابی مستمر و تکوینی

۴. انگیزش دانش‌آموز (۱۸.۱٪)

- عاملیت و انتخاب

- ارتباط با دنیای واقعی

- لذت یادگیری

۵. چالش‌های اجرایی (۱۶.۳٪)

- مقاومت در برابر تغییر

- محدودیت‌های منابع

- فشارهای بیرونی

**روابط بین تم‌ها:**

- تغییر نقش معلم زمینه‌ساز استفاده مؤثر از فناوری است.
- فناوری امکان ارزشیابی اصیل و چندبعدی را فراهم می‌کند.
- ارزشیابی مناسب به افزایش انگیزش دانش‌آموزان منجر می‌شود.
- چالش‌های اجرایی بر تمام جنبه‌های دیگر تأثیر می‌گذارند.

**پیوست ۵: نمونه ابزارهای مشاهده کلاس**

این پیوست شامل چک‌لیست مشاهده کلاس است که برای ارزیابی رفتارهای تدریس نوآورانه معلمان و فعالیت‌های یادگیری فعال دانش‌آموزان استفاده شده است .

**۱-۵: چک‌لیست مشاهده کلاس**

این چک‌لیست شامل ۲۴ گویه است که در پنج بخش سازماندهی شده‌اند. هر گویه بر اساس یک مقیاس ۴ درجه‌ای (۱=هرگز، ۲=گاهی، ۳=اغلب، ۴=همیشه) ارزیابی می‌شود.

**بخش اول: طراحی و سازماندهی یادگیری**

۱. معلم اهداف یادگیری را به‌طور واضح بیان می‌کند.
۲. فعالیت‌ها با اهداف یادگیری مرتبط هستند.
۳. معلم دانش قبلی دانش‌آموزان را فعال می‌کند.
۴. زمان کلاس به‌طور مؤثر مدیریت می‌شود.
۵. فضای فیزیکی کلاس برای فعالیت‌های مختلف انعطاف‌پذیر است.

**بخش دوم: استفاده از روش‌های آموزشی متنوع**

۶. معلم از روش‌های تدریس متنوع استفاده می‌کند.

۷. فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر مسئله طراحی می‌شوند.

۸. کار گروهی و مشارکتی تشویق می‌شود.

۹. معلم سؤالات باز و تفکربرانگیز می‌پرسد.

۱۰. معلم زمان کافی برای تفکر و پاسخ به دانش‌آموزان می‌دهد.

### **بخش سوم: استفاده از فناوری**

۱۱. فناوری‌های دیجیتال در خدمت اهداف یادگیری استفاده می‌شوند.

۱۲. دانش‌آموزان از فناوری برای خلق محتوا استفاده می‌کنند.

۱۳. فناوری برای شخصی‌سازی یادگیری استفاده می‌شود.

۱۴. معلم از منابع دیجیتال متنوع استفاده می‌کند.

۱۵. مشکلات فنی به سرعت حل می‌شوند.

### **بخش چهارم: تعامل و مشارکت دانش‌آموزان**

۱۶. اکثر دانش‌آموزان در فعالیت‌ها مشارکت فعال دارند.

۱۷. دانش‌آموزان با یکدیگر تعامل سازنده دارند.

۱۸. دانش‌آموزان سؤالات عمیق و تفکربرانگیز می‌پرسند.

۱۹. دانش‌آموزان فرصت انتخاب و تصمیم‌گیری دارند.

۲۰. جو کلاس از نظر عاطفی امن و حمایت‌کننده است.

### **بخش پنجم: ارزیابی و بازخورد**

۲۱. معلم از روش‌های ارزیابی متنوع استفاده می‌کند.

۲۲. بازخورد به موقع و سازنده ارائه می‌شود.

۲۳. دانش‌آموزان در ارزیابی خود و همسالان مشارکت دارند.

۲۴. نتایج ارزیابی برای اصلاح آموزش استفاده می‌شود.

**پیوست و: نمودارهای تکمیلی**

این پیوست شامل نمودارهای تحلیلی است که در متن اصلی گنجانده نشده‌اند و جزئیات بیشتری از یافته‌های پژوهش را نشان می‌دهند .

**و-۱: مقایسه میانگین مهارت‌های قرن ۲۱ در روش‌های مختلف تدریس**

ارتباطات	همکاری	خلاقیت	تفکر انتقادی	روش تدریس
۳.۱	۳.۳	۲.۹	۳.۲	سنتی
۳.۶	۳.۹	۳.۴	۳.۷	تلفیقی
۴.۰	۴.۲	۳.۸	۴.۱	نوین

**و-۲: تأثیر متغیرهای مختلف بر موفقیت تحول آموزشی (ضرایب بتا)**

ضریب بتا	متغیر
۰.۳۴	فناوری آموزشی
۰.۲۸	آموزش معلم
۰.۲۲	رهبری مدرسه
۰.۱۹	منابع مدرسه
۰.۱۵	فرهنگ سازمانی

## و-۳: فراوانی کدهای کیفی در تم‌های اصلی

تم اصلی	فراوانی	درصد
تغییر نقش معلم	۴۵	۲۸.۱
فناوری	۳۸	۲۳.۸
ارزشیابی	۳۲	۲۰.۰
انگیزش دانش‌آموز	۲۹	۱۸.۱
چالش‌های اجرایی	۲۶	۱۶.۳

## **Evaluation of critical analysis of discourse in the field of education management and learning in humanities and social sciences in the national curriculum document**

Firuzeh Akhundi<sup>1</sup>, reza saadatpour<sup>2</sup>, Marya Pashayi<sup>3</sup>, Asghar Hemmati<sup>4</sup>

### **Abstract**

The work is the product of research on how we analyze our speech, in the school program at the male education, and in the study of human letters, and in the study of social studies The study of education, and the study of society, particularly in the human and social scientific area, and studying the process of this system, and its changes in the history of life, are an area of research ammunition. In this research the national school documents lay in three levels; a description, a interpretation, and test of our analysis. The results of this argument present an ideological theory of Islam and Arab culture and the universal theory of the sociology field and of human science. and a portrait of the general spirit of education in Iran. They are bound by the knowledge of the writer and of the man they share.

**Keywords:** Critical analysis of the discourse ‘Charter of the National Curriculum ‘Education and learning of humanities and social sciences.

---

<sup>1</sup> English Language and Literature Department, Farhangian University, Tabriz, Iran - firuzeh2017.akhundi@gmail.com

<sup>2</sup> Associate Professor, Department of Sociology, Education Department, Tabriz, Iran - dr.rezasaadatpour@gmail.com

<sup>3</sup> PhD in Sociology, Assistant Professor, Farhangian University. Tabriz. Iran - pashayi.marya@gmail.com

<sup>4</sup> Assistant Professor, Department of Mathematics, Education Department, Tabriz, Iran - asghar1349hemati@gmail.com

## ارزیابی تحلیل انتقادی گفتمان حوزه مدیریت تربیت و یادگیری علوم انسانی و اجتماعی در سند برنامه درس ملی

فیروزه آخوندی<sup>۱</sup>، رضا سعادت پور<sup>۲</sup>، ماریا پاشایی<sup>۳</sup>، اصغر همتی<sup>۴</sup>

خلاصه

نوشتار حاضر حاصل پژوهشی بر اساس روش "تحلیل انتقادی گفتمان" در سند برنامه درس ملی در حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی است. عرصه تعلیم و تربیت محتاج واکاوی کاوش شناخت ضعف‌ها و کاستی‌ها و ارائه راه‌حل‌های مناسب برای مسائل مطرح شده می‌باشد. تربیت معطوف به آدمی است و نیاز دارد وضعیت موجود را به وضعیت مطلوب ارتقا دهد. بررسی گفتمان‌های تربیتی و یادگیری جوامع به ویژه در حوزه علوم انسانی و اجتماعی و مطالعه سیر و روند این منظومه و همچنین تحولات آن در طول تاریخ حیات یک سرزمین از مهمات پژوهشی یک جامعه محسوب می‌شود. گفتمان کنونی ایران تلفیق شایسته فرهنگ و ارزش‌های اسلامی و نهادینه سازی آن‌ها در امر آموزش به خصوص در میان جوانان و نوجوانان، با فلسفه تعلیم و تربیت حال حاضر در دنیا و تدوین یک جهان بینی نظری و نظام فکری ارزشی اسلامی، جهت سازماندهی و هدایت فرایند تربیت در جامعه اسلامی ایران است. در این تحقیق سند نوشتاری برنامه درس ملی در سه سطح؛ توصیف، تفسیر و تبیین با الگوگیری از متد تحلیل انتقادی گفتمان نورمن فرکلاف، مورد واکاوی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد.

کلید واژه‌ها: تحلیل انتقادی گفتمان، منشور سند برنامه درس ملی، حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و اجتماعی.

<sup>۱</sup> گروه آموزشی زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران - firuzeh2017.akhundi@gmail.com

<sup>۲</sup> دانشیار گروه جامعه‌شناسی، اداره آموزش و پرورش، تبریز، ایران - dr.rezasaadatpour@gmail.com

<sup>۳</sup> دکتری جامعه‌شناسی، استادیار دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران - pashayi.marya@gmail.com

<sup>۴</sup> استادیار گروه ریاضی، اداره آموزش و پرورش، تبریز، ایران - [asghar1349hemati@gmail.com](mailto:asghar1349hemati@gmail.com)

## مقدمه

بنیان همبستگی اجتماعی، پیشرفت اقتصادی، توسعه پایدار و تعالی انسان، صلح و دوستی، همگی به آموخته ها و آموزه های آموزش و پرورش وابسته است. آموخته های دوران مدرسه برای رسیدن به چنین اهداف متعالی نارسا جلوه مینمود. در نتیجه یک باز اندیشی بنیادی در ساختار روشها، محتوا، شیوه های سازماندهی و به ویژه تمرکز بر راهبردهای یادگیری که به بهسازی آموزش و پرورش منجر می شود، ضرورت دارد. به گونه ای که فرد در یک برآیند دائمی آگاهانه و مسئولانه درگیر یادگیری شود.

عرصه تعلیم و تربیت محتاج واکاوی کاوش شناخت ضعفها و کاستیها و ارائه راه حل های مناسب برای مسائل مطرح شده می باشد. یکی از وظایف فلسفه تعلیم و تربیت صورت بندی و ارائه روش های مناسب تحقیق در این عرصه است تعلیم و تربیت عرضه اجتماعی به شمار می رود که در آن عوامل متعدد و متنوع ایفای نقش می کنند. تربیت معطوف به آدم است و نیاز دارد وضعیت موجود را به وضعیت مطلوب ارتقا دهد. این امر سبب می شود وجود انسان و نحوه تعامل وی با شرایط سیاسی و اجتماعی پیرامونش به یکی از مولفه های تاثیرگذار در جریان تربیت تبدیل شود. ارائه هرگونه طرح برای اصلاح وضعیت موجود تربیتی مسبوق به شناخت عناصر وجودی انسان و آگاهی از چگونگی تاثیر و تاثیر های عوامل اجتماعی، فرهنگی بر ماهیت اوست. در جریان تربیت دانش و مهارت های ویژه به یادگیرنده آموزش داده می شود و این دانش نیز یکی از مقوله های محوری فرایند تعلیم و تربیت را می سازد. مولفه های انسان، دانش و ارزش محوری ترین مسائل کلان تربیت و تعلیم است که هر رویکرد تربیتی ناگزیر از مواجهه با آنهاست.

چون تربیت فن بسیار ظریف و حساسی است که کاردانی، اطلاعات کافی و تجربه و بردباری و قاطعیت لازم دارد، متاسفانه اکثر پدران و مادران با فن تربیت آشنا نیستند و به همین جهت غالب کودکان با برنامه های حساب شده و درست پرورش نمی یابند و خود به خود و به شیوه های خودرو و تقلیدی بزرگ میشوند. تربیت به معنای پرورش دادن و پروراندن است و پروراندن هر چیزی به کمال رساندن آن است تا تمام قابلیت ها در آن شکوفا گردد. در انسان تربیت، پرورش دادن جسم و روح اوست به گونه ای که به کمال شایسته خود برسد. هر مکتبی بر اساس هدفی که دارد اهداف تربیتی مخصوصی را دنبال می کند و

بر اساس اغراض و هدف‌های خود انسان را برای وصول به آن اهداف در خدمت می‌گیرد. هر مکتب برای تربیت، تعریف خود را دارد. تربیت در دیدگاه دین ما ایجاد زمینه رشد در جنبه‌های مختلف عقلی، فکری، اعتقادی، اخلاقی، عاطفی، روانی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی و ارائه راه درست اندیشیدن و نیکو زیستن به گونه‌ای که آدمی را از مرحله حیوانیت به مرحله کامل انسانی برساند. در تربیت توجه به تمام جنبه‌ها ضروری است. تربیت برحسب سن و موقعیت خانوادگی و تحصیلات والدین می‌تواند درجه شدت و ضعف داشته باشد، اما تعطیل بردار نیست. هر جنبه از زوایای شخصیتی باید متناسب و متوازن با بقیه رشد داده شود، تا فرد بتواند تا سن ۱۸ سالگی حد نرمال را کسب کرده و بعد از آن خودش به اختیار خود هر جنبه را که خواست تقویت نموده و مسیر زندگی خویش را ادامه دهد.

موضوع تربیت یک فرایند پیچیده و تاثیرگذار در همه جوامع بشری است. فلسفه تربیت و یادگیری محصول تلاش عقلانی آدمی درباره چیستی، چرایی و چگونگی این پدیده‌های مهم هستند این فلسفه تربیت با تکیه بر مبانی فلسفی مدرن و با استفاده از شیوه‌های فلسفی متنوع درباره مباحث بنیادی تربیت و یادگیری به خصوص به شکل تجویزی و کلان می‌پردازد. با مروری بر تاریخچه فلسفه تربیت و یادگیری به منزله یکی از فلسفه‌های مضاف و کاربردی در می‌یابیم که نتیجه این کوشش فکری در قالب چند نحله متفاوت فکری ظاهر شده است: اول؛ فلسفه تربیت به منزله ژرف اندیشی دانشمندان و فیلسوفان است که اینان با تأمل در تجارب تربیتی خود و دیگران نکات بدیع و رهنمودهایی را درباره چیستی، چرایی و چگونگی تربیت آدمی بر اساس دیدگاه و نظام فکری و ارزشی خود ارائه کرده و آنها را در زمان آثار خویش تدوین نموده اند. (pakseresht.۱۳۸۰:p:۱۵) دوم؛ فلسفه تربیت به معنای رشته‌های علمی در حوزه علوم تربیتی با سابقه‌ای حدود یک قرن با عرضه مباحث تخصصی گسترده بر اساس دلالت‌های مکاتب و دیدگاه‌های فلسفی متنوع جهت تبیین وضع مطلوب و نقد وضعیت موجود فرایند تربیت، بر تحولات تربیتی جوامع گوناگون و همچنین کیفیت نظام‌های تربیتی بسیاری از کشورهای جهان تأثیری داشته است. (philosophy of Educatio as a disciplin or a filed of study) سوم؛ فلسفه در معنای برآیند خرد ورزی و تأمل معلمان و مدیرانی است که تجربه شخصی و با زندگی مداوم از فرایند تربیت و یادگیری بصیرت و درکی حکیمانه یافته اند. چهارم؛ به معنای محصول توافق فکری و جمعی از مربیان مجرب و اندیشمندی است که ضمن مشارکت فعال و هماهنگ در اداره شایسته برخی مدارس و موسسات

تربیتی موفق و همفکری و تضارب آراء و استفاده از خرد جمعی و تعامل در فلسفه تربیتی شخصی خود، فلسفه خاصی از آن مدرسه یا موسسه را با تکیه بر مبانی و نظام ارزشی معینی به تدریج سامان داده‌اند و التزام عملی به چنین فلسفه ای را لازم میدانند.

با عنایت به نقش موثری که مباحث فلسفه تربیت در هدایت و ساماندهی مجموعه تدابیر و اقدامات تربیتی هر جامعه به طور هماهنگ و استوار داشته ، لذا لازم است ترکیبی از این چهار قالب به صورت مجموعه ای مدون از گزاره های معتبر و مستدل ناظر به تبیین چینی، چرایی و چگونگی تربیت در جامعه معین به شکل جامع و به هم پیوسته و با تکیه بر مبانی معتبر و متناسب با نظام فکری و ارزشی مقبول در آن جامعه تدوین شود. همچنین لازم است که برای پیاده نمودن این وصف ها و طرز فکر ها در عمل هم برنامه ای تنظیم شود که مورد وفاق عموم سیاستگذاران و اجرای فرایند تربیت در آن جامعه قرار گیرد. در واقع یک چهارچوب نظری راهنمای هدایت و ساماندهی انواع تربیت در ایجاد هماهنگی و انسجام بین انواع فعالیت‌ها و برنامه‌های گوناگون تربیتی و برقراری رابطه شایسته میان آنها با فرهنگ و نظام فکری و ارزشی و مقتضیات بومی جامعه صورت گیرد.

### ضرورت و اهمیت تحقیق

جهان های اجتماعی بشر، دوران های مختلفی را تجربه کرده و پشت سر گذارده است. در هر دوره از حیات جوامع گفتمان‌های ویژه‌ای در سطوح مختلف و وجوه گوناگون حاکم بوده است. یکی از وجوه زندگی حیات تربیتی و یادگیری انسان است که همزمان با شروع حیات فکری و اندیشه بشر متولد شده است. تربیت و یادگیری ارتباط تنگاتنگی با فرهنگ و تمدن جامعه دارد. می توان گفت یکی از پایه های اساسی ساخت فرهنگ و تمدن است و نردبانی برای ترقی و توسعه و پیشرفت در جوامع مختلف در بازه‌های زمانی گوناگون است. جنس این نردبانها در جوامع مختلف با هم متفاوت بوده؛ اما همه جوامع در داشتن این پایه و اساس به سبک و شیوه خود مشترک هستند. بررسی گفتمان های تربیتی و یادگیری جوامع به ویژه در حوزه علوم انسانی و اجتماعی و مطالعه سیر و روند این منظومه و همچنین تحولات آن در طول تاریخ حیات یک سرزمین از مهمات پژوهشی یک جامعه محسوب می شود. سرزمین ایران با قدمت تاریخی بسیار طولانی در زمینه تعلیم و تربیت و یادگیری فراز و نشیب‌هایی را تجربه نموده است. کشور ایران در

گذشته تاریخی خود جزو معدود کشورهایی بوده که امر تعلیم و تربیت و یادگیری و آموزش در زمینه های اقتصادی و شغلی و مذهبی و علمی را آغاز نموده است. گفتمان حال حاضر تربیت و یادگیری ایران متأثر از گسترش روز افزون محدوده جریان تربیت هم به لحاظ تعداد و هم به لحاظ مخاطبان است. این جریان از حیث تنوع مصادیق و روشهای تربیت و تعدد عوامل موثر در آن و لزوم فراهم نمودن ساز و کار اصلی پیشرفت پایدار همه جانبه، مشارکت همه عوامل و نهادهای اجتماعی را می طلبد. و ضروری است هماهنگی و تعامل سازنده و مستمر بین همه عوامل سهیم در این جریان گسترده و بسیار پیچیده صورت گیرد. از سوی دیگر از تزامم و تعارض سایر عوامل و فاکتورهای دخالت و مدعی سهم بری که در فرایند تربیت و یادگیری ایجاد اختلال و انحراف از مسیر می نمایند جلوگیری شود. گفتمان کنونی تلفیق شایسته فرهنگ و ارزش های اسلامی و نهادینه سازی آن ها در امر آموزش به خصوص در میان جوانان و نوجوانان، با فلسفه تعلیم و تربیت حال حاضر کنونی در دنیا و تدوین یک جهان بینی نظری و نظام فکری ارزشی اسلامی، جهت سازماندهی و هدایت فرایند تربیت در جامعه اسلامی ایران است. مقصود اصلی دین تنظیم و هدایت حیات انسان در چهار زمینه ارتباطی اصیل و ثابت است که هر فرد باید به منزله موجودی آگاه و مختار با این هستی ها برقرار کند، مانند رابطه با خویش، رابطه با خداوند، رابطه با انسانهای دیگر و رابطه با طبیعت. عقل و تجربه محدود آدمی در خصوص این چهار نوع ارتباط به دلیل احاطه نداشتن بر همه واقعیات و حقایق مربوط به این روابط نمی تواند بدون راهنمایی دین متکفل تدبیر شایسته آنها شوند. و اساساً تخصیص هدایت نظام معیار دینی به برخی از جنبه های زندگی با مقصود از تشریح دین به مثابه آیین جامعه زندگی منافات دارد. در نتیجه در این حیات لازم است برای شان دینی در جنبه های اعتقادی عبادی و اخلاقی اولویت خاصی قائل شد و هم به لحاظ اینکه این نوع زندگی بر خودشناسی و خودسازی اخلاقی و هم بر خداشناسی و ایمان به خداوند استوار است، در عین حال نمی توان و نباید هیچ یک از شئون زندگی انسانی را از شمول نظام معیار دینی خارج دانست.

### چارچوب نظری

چارچوب نظری این پژوهش بر اساس متد نورمن فرکلاف، تحلیل انتقادی گفتمان است. در این روش محقق با ایجاد برش های افقی و عمودی در سطح و عمق متن، معانی را از طریق تجرید مولفه های

متنی از یکدیگر متمایز می کند و سپس با توجه به بافت و عناصر سازنده متن در رابطه متقابل ساختارهای خرد و کلان را در سه سطح توصیف، تفسیر و تبیین بررسی می کند. در این مقاله به منظور ارزیابی انتقادی حوزه تربیت و یادگیری در سند برنامه درس ملی، به تحلیل انتقادی گفتمان متن می پردازیم. این بررسی به ما کمک می کند که نمود متنی همه مسائل را بررسی نماییم؛ اینکه چه کسانی حرف میزند؟ درباره چه چیزی حرف می زند؟ و به شیوه ای حرف می زند؟. گفتمان به طور همزمان در خلال انتقال اطلاعات متضمن قدرت نیست و به موجب آن مجموعه ای از مناسبات و روابط اجتماعی را نیز در بر می گیرد. (leznik.۲۰۰۴:۱۲۰)

در نظریه فرکلاف؛ گفتمان، نوعی کنش است و همچنین رابطه دیالکتیک بین گفتمان و ساختار اجتماعی وجود دارد. تحلیل انتقادی گفتمان بررسی رابطه دیالکتیکی است که بین دلالت های زبانی و سایر عناصر اعمال اجتماعی است. دغدغه اصلی روش انتقادی گفتمان انتقادی، تغییراتی است که در زندگی اجتماعی اتفاق می افتد و موجب تغییر در روابط بین دلالت های زبانی و شبکه اعمال اجتماعی می شود<sup>۳</sup> (Ferclof.۲۰۰۱:۱۲۳)

بر این اساس مباحث درس ملی، در سه مرحله توضیح و تفسیر و تبیین و واکاوی می شود. در مرحله توصیف، متن از لحاظ واژگان و دستور بررسی شده تا روابط معانی و مفاهیم نهفته در پس آن ها تحلیل شود. در مرحله تفسیر رابطه متن با مخاطب و پیش فرض های مفروض بین نویسنده و مخاطب و گفتمان های مورد استفاده در تالیف و گفتمان های مورد استفاده مخاطب در تفسیر بررسی می شود. در مرحله تبیین درباره رابطه متن و ساختارهای اجتماعی، زمینه های اجتماعی گفتمان و و اینکه چه نوع روابط قدرت در سطوح گوناگون نهادی، و موقعیتی در شکل دادن به این گفتمان موثر است. در نظریه فرکلاف تحلیل گفتمان انتقادی- روشی است که در کنار سایر متدهای تغییرات اجتماعی و فرهنگی به کار گرفته می شود- مرجعی است که در نزاع علیه استثمار و سلطه مورد استفاده قرار می گیرد. رویکرد فرکلاف نوعی تحلیل گفتمان متن محور است که تلاش می کند سه سنت را با یکدیگر تلفیق نکند. تحلیل مفصل و دقیق متن در حوزه زبان شناسی، تحلیل جامعه شناختی کلان کنش اجتماعی نظریه فوکو که روش شناسی

مشخصی برای تحلیل متن در اختیار ما قرار نمی‌دهد، سنت تفسیری و خرد در جامعه شناسی که بر اساس این ها زندگی روزمره محصول کنش‌های اجتماعی افراد به شمار می‌آید.

تحلیل گفتمان به پدیده‌های زبانی و کنش‌های گفتمانی، به فرایندهای ایدئولوژیک در گفتمان، روابط بین زبان و قدرت ایدئولوژی، سلطه و قدرت پیش فرض‌های دارای بار ایدئولوژیک در گفتمان‌ریال نابرابری در گفتمان و غیره توجه دارد. عناصر زبانی و غیر زبانی را به همراه دانش به زمینه‌های فاعل آن هدف و موضوع مطالعه خود قرار داده است. (Ferclof.۱۳۷۹:۱۱۷)

فرکلاف گفتمان را شامل متن و معرف‌های اجتماعی تولید و تفسیر متنی داند و بر این باور است که این معارف اجتماعی به چند سطح متفاوت سازمان اجتماعی مرتبط می‌شود. شرایط اجتماعی، محیط بلافصل اجتماعی که گفتمان در آن حادثه شده، سطح نهاد اجتماعی که گفتمان را در یک گستره‌ای وسیع در بر می‌گیرد و سطح جامعه به مثابه اعمال و گفتمانی کنش متقابل میان تولید و تفسیر متن و در نهایت گفتمان به مثابه زمینه متن، به معنای روابط کنش‌های گفتمانی و بسترهای اجتماعی سیاسی تاریخی و فرهنگی (Ferclof.۱۳۷۹:۹۶)

در این پژوهش از نظریه تحلیل انتقادی گفتمان بر اساس روش نورمن فرکلاف استفاده می‌شود. در این روش از ساختارهای خرد و کلان در سه سطح توزیع، تفسیر و تبیین بررسی می‌شود. این نوع بررسی به ما کمک می‌کند که نمود متنی همه مسائل را بررسی کنیم که چه کسانی حرف می‌زنند؟ درباره چه چیزی حرف می‌زنند؟ و چه به شیوه‌هایی حرف می‌زنند؟ گفتمان به طور همزمان در خلال انتقال اطلاعات متضمن قدرت نیز هست و به موجب آن مجموعه‌ای از مناسبات و روابط اجتماعی را نیز در بر می‌گیرد. (Leznik.۲۰۰۴:۱۲) گفتمان دارای وجه ایدئولوژیک است و قدرت اجتماعی، در قالب آن ایدئولوژی عمل می‌کند. گفتمان خنثی وجود ندارد و ما به انتخاب نظام‌های مختلف معانی و شبکه‌های متفاوت ارزشی می‌پردازیم. (Kooter.۱۹۹۸:۳۰۱)

بر مبنای روش تحلیل گفتمان متون در سه مرحله توصیف، تفسیر و تبیین بررسی می‌شوند. مرحله توصیف متن را از لحاظ واژگان و دستور بررسی می‌کند تا روابط معنایی و مفاهیم نهفته در پس آنها تحلیل شود. مرحله تفسیر رابطه متن با مخاطب و پیش‌فرض‌های مفروض نویسنده و مخاطب، گفتمان‌های

مورد استفاده مولف و گفتمان‌های مورد استفاده مخاطب بررسی می‌شود. در مرحله تبیین درباره جایگاه میان متن و کارکرد گفتمانی آن در ارتباط با فضای گفتمانی حاکم بر جامعه بحث می‌شود.

### سطوح تحلیل داده های متنی (سند برنامه درس ملی)

#### الف) مرحله توصیف

در این مرحله سه گروه از ویژگی های ظاهری متن را بررسی می‌کنیم. ویژگی های ظاهری دارای ارزشهای تجربه‌ای، رابطه‌ای و بیانی هستند. به گفته فرکلاف ارزش تجربی، ردپا و سرنخی از روشی به دست می‌دهد که در آن تجربه تولید کننده متن از جهان طبیعی یا اجتماعی بازنمایی گردد. ارزش تجربی با محتوا، دانش و اعتقادات سروکار دارد. (Ferclof.۲۰۰۱:۱۱۲) در این بخش عقاید حول محورزبان نوشتاری در متن، بررسی می‌شود. هم اعتقادات خودشان و اعتقاداتی که کاربران درباره آنها دارند. گروه دوم ویژگی های ظاهری، دارای ارزش رابطه ای است این ویژگی ها سرنخی از آن دسته از روابط اجتماعی به دست می‌دهد که از طریق متن در گفتمان اجرا می‌شود. (Ferclof.۲۰۰۱:۱۱۲) اساس رابطه ای بر این اصل است که انتخاب کلمات متن بستگی به روابط اجتماعی بین مشارکتین دارد. بنابراین در این بخش به روابط اجتماعی آموزش و پرورش و ساختارهای قدرت در جامعه ای که در آن حضور دارند می‌پردازیم.

واژگان حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی در سند برنامه درس ملی، در چهار بخش تنظیم شده است: ۱- تعریف حوزه ۲- ضرورت و کارکرد حوزه ۳- قلمرو حوزه ۴- جهت گیری کلی در سازماندهی محتوا و آموزش حوزه. که در سطح تحلیل توصیفی، هر بخش بصورت مجزا، مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. در مرحله توصیف ابتدا ارزش تجربی واژگان، بعد ارزش رابطه ای آنها و در آخر ارزش بیانی واژگان واکاوی و نقد خواهد شد.

#### الف/۱) ارزش تجربی

##### ۱-۱- بخش اول: واژگان در بخش تعریف:

مطالعه کنش ها و تعاملات انسانی، توانایی ایجاد رابطه مثبت و سازنده با خلق حول محور رابطه با خدا، درک موقعیت و فرا موقعیت، ابعاد سنت های الهی حاکم بر فرد، تقویت و پرورش کنش های مطلوب متناسب با نظام معیار اسلامی.

بخش دیگر وازگان موجود در تعریف نظیر: مطالعه کنش ها و تعاملات انسانی، درک موقعیت و فرا موقعیت و عناصر آن در ابعاد زمان، مکان، عوامل طبیعی و اجتماعی؛ برگرفته از مبانی نظری جهانی حوزه علوم اجتماعی و همچنین توجه به بستر های زمانی (بعد تاریخی) وبسترهای محیطی بومی ایرانی است.

### ب/۲) ارزش رابطه ای

مفاهیم مطرح شده در بخش تعریف، برگرفته از مبانی نظری تحول بنیادین در نظام جمهوری اسلامی است.

رویکردهای نظام جمهوری اسلامی به تربیت و یادگیری:

\*اصالت با نظام معرفتی تربیتی و فرهنگی است و ترتیب بنیان و سرچشمه همه تحولات در همه ساختها است و بر همه آنها سایه می افکند.

\*رویکرد حاکم بر تربیت و یادگیری؛ باور عمیق به اسلام و اندیشه‌ها و ارزشهای والای آن و جامعیت و شمول آن است واز نگاه نظام وار به اسلام و منابع و مصادر اصیل آن در نظام تعلیم و تربیت بهره برده می‌شود.

\*مسئله بعدی تأثیر گفتمان کلی انقلاب اسلامی بر تربیت و تعلیم است، که مباحث مربوط به تربیت و یادگیری هم از آن منبعث شده است. در این رویکرد امت اسلامی به مثابه یک کل در نظر گرفته شده است.

\*رویکرد دیگر در مورد تجارب و دستاوردهای دانش بشر است که حاصل تلاش علمی بشر و دارای ارزش اقتضایی است بهره‌گیری نقادانه و منطبق سازی آن و ارزشهای الهی و اسلامی و نیازهای بومی یکی از رویکردهای حاکم بر این مجموعه است. (Mabani kazari Sanad tahavol bonyadin:۱۳۹۰)

### مبانی دین شاختی

این مبانی شامل مباحثی درباره چیستی و چرایی دین، جایگاه دین در زندگی انسان است. در مبانی دین شناختی به نحوه فهمیدن این قلمرو با دین و ارتباط آن با سایر معارف و غیره می‌پردازند. برخی از گزاره‌های دین شناختی عبارتند از: دین حق مجموعه‌ای از اعتقادات و قوانین و ارزش‌های متناسب با آن هاست که از سوی خدای حکیم برای راهنمایی انسانها به سوی کمال شایسته ایشان توسط پیامبران الهی فرستاده شده است. از مبانی آن می‌توان اشاره کرد به: باور به خداوند یگانه، معاد و نبوت، هسته‌ی اعتقادی مشترک همه ادیان توحیدی این مبانی می‌باشد. دین حق در دوران حاضر اسلام به معنای خاص آن است که بر پیامبر اکرم صلی الله نازل شده و با دو خصوصیت جهانی بودن و جاودانگی خاتم همه شرایط توحیدی به شمار می‌آید. (مطهری (۱۳۸۵:۳۰) Mothhari) دین اسلام در هر زمان و مکان و زبان یک دین جهانی است و دارای دو ویژگی ثابت و پویایی به طور همزمان است، که قادر به پاسخگویی به نیازهای فرد و جامعه در زمینه هدایت انسان به سوی خداوند است. تعالیم اسلامی با احکام عقل سلیم، عرف و سیره عقلا و نیازهای حقیقی و مساله انسانی هماهنگی دارد. همین عامل، امکان انطباق اصول و ارزش‌های ثابت آن را با شرایط زمانی و مکانی افزایش می‌دهد. اما در عین حال برخی از موضوعات احکام و فرعی دین اموری قابل تغییر هستند که در پاسخگوی احتیاجات و مقتضیات متغیر زندگی انسان در بستر زمان و مکان هستند به عبارت بهتر، مقتضیات زمان و مکان می‌تواند موجب تغییر بعضی از موضوعات یا احکام فرعی دین شود. (Motahhari, Eslam & Moghtaziyate zaman. G۲.۷۷)

### اجتهاد

یکی از راه‌های پی بردن به نظام معارف دینی و ارزشهای آن اجتهاد است؛ که به معنی حرکت دین مدار انسان در چارچوب اصول و ضوابط ثابت دین و متناسب با مقتضیات زمان و مکان است. التزام به اجتهاد باعث پیشگیری از خطر تحجر می‌شود و همچنین مانع بدعت یا تحریف در مقام عمل بر اساس دین است. این ساز و کار نه تنها اصول و کلیات ثابت دین را دگرگون نمی‌کند بلکه با اتخاذ رویکردهای مختلف به دنبال پاسخگویی به مسائل متغیرو متناسب از سوی تصویر ثابت دینی و برقراری ارتباط اصول و ضوابط اسلام با مقتضیات زمان است. (Motahhari, Eslam & Moghtaziyate zaman. G۲.۱۵)

در این اصول مبانی ایدئولوژی اسلامی و ملی و مبانی نظری جهانی درحوزه علوم اجتماعی و علوم انسانی، با هم ترکیب یافته اند. یک تابلویی از روح کلی حاکم بر تعلیم و تربیت رسمی در ایران را به نمایش میگذارد. حوزه یادگیری و تعلیم علوم انسانی و مطالعات اجتماعی نیز متأثر از روح کلی حاکم بر درس ملی است. بخشی از واژگان موجود در تعریف این حوزه با بخش ایدئولوژی اسلامی حاکم بر نظام تعلیم و تربیت مرتبط هست؛ مانند: توانایی ایجاد رابطه مثبت و سازنده با خلق حول محور رابطه با خدا، ابعاد سنت های الهی حاکم بر فرد، تقویت و پرورش کنش های مطلوب متناسب با نظام معیار اسلامی.

## ۱-۲- بخش دوم: واژگان در بخش ضرورت و کارکرد حوزه:

### الف/۲) ارزش تحربی

سنت های الهی، مطالعه محیط طبیعی و انسانی، احساس همدلی، نوع دوستی و احترام نسبت به دیگران، کنترل هیجانات در موقعیت های واقعی و چالش برانگیز زندگی، دستیابی به تربیت متعالی، آموزش های این حوزه ناشی از فرهنگ و تاریخ جامعه برای خدمت به هویت تاریخی و فرهنگی، بستر های لازم برای تحقق عدالت و پیشرفت، مسائل ملی و جهانی، روحیه حقیقت جوئی، عدالت خواهی، حق طلبی، تکلیف مداری، دعوتگری، مذاکره، و پذیرفتن مسئولیت الهی خود در قبال نوع بشر مخصوصاً محرومان و مستضعفان، درک ویژگی های تمدن و فرهنگ ایرانی اسلامی، و تاثیر آن در توسعه جامعه بشری، نقش فرد در جهان امروز، تعامل مسئولانه با جامعه و مسائل آن، ارتقای شایستگی ها برای اصلاح دین مدارانه مسائل زندگی فردی و جمعی. واژگان حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی تلفیقی از جهان بینی اسلامی و مکاتب و پارادایمهای مربوط به علوم اجتماعی است.

مفاهیم مربوط به جهان بینی اسلامی در بخش ضرورت و کارکرد حوزه عبارتند از: سنتهای الهی، پذیرفتن مسئولیت الهی خود در قبال نوع بشر، توجه به محرومان و مستضعفان، درک ویژگی های فرهنگ اسلامی و تاثیر آن بر توسعه جامعه بشری، ارتقاء شایستگی ها برای اصلاح دین مدارانه مسائل زندگی فردی و جمعی.

واژگان برگرفته از پارادایم های علوم اجتماعی: مطالعه محیط طبیعی و انسانی، کنترل هیجانات در موقعیت های واقعی و چالش برانگیز زندگی، خدمت به هویت تاریخی و فرهنگی، بستر های لازم برای و پیشرفت ملی و جهانی، ویژگی های تمدن ایرانی، نقش فرد در جهان امروز، تعامل مسئولانه با جامعه و مسائل آن

مفاهیم مشترک در جهان بینی اسلامی و مکاتب علوم اجتماعی در بخش ضرورت و کارکرد حوزه: احساس همدلی و نوع دوستی، احترام نسبت به دیگران، عدالت و پیشرفت، روحیه حقیقت جویی عدالت خواهی، حق طلبی، تکلیف مداری، دعوتگری، مذاکره، تعامل مسئولانه با جامعه و مسائل آن.

#### ب/۲) ارزش رابطه ای

#### منشا هستی شناختی

بخشی از گزاره هایی است که در مباحث جهان بینی اسلامی یا در حوزه دانش فلسفه اسلامی وجود دارد. یک گزاره های توصیفی تبیینی درباره خداوند و دیگر عناصر هستی مانند حقیقت وجود و برخی احکام کلی مربوط به واقعیات جهان است. در آموزه های اسلامی از انسان خواسته شده تا در شناخت خود و محیط خویش فارغ از پندارها و ذهنیات، هر چیز را همان طور که هست با همه خصوصیات واقعی اش و با همه ابعاد مختلف و پیوستگی ها و وابستگی ها بشناسد. (Tabataba'iy, ۱۳۷۴) حقیقت هستی در ذات خود همان واجب وجود است. و همه موجودات آن صرفاً به مثابه آیات حقیقت وجود خدای متعال به شمار می آیند که در ذات خویش نمود و نشانه . اداره همه امور و موجودات عالم منحصر به اوست. (Mothhary, ۱۳۶۰) جهان هستی به حق و عدل وجود یافته و بیهوده آفریده نشده و آفرینش آن فرض و غایتی حکیمانه داشته؛ خدا خود غایت هستی است. بنابراین جهان که ماهیت عضوی دارد به سوی او نیز در حرکت است (Raboobiye, ۱۳۷۵:۱۱) آیت بودن آن آفرینش نسبت به خداوند از قبیل آیت و نشانه های قراردادی و اعتباری و یا فصلی و موسمی نیست، آفرینش آیت و نشانه واقعی و حقیقی آئینی و دائمی خداوند است. و طبیعت شناسی برای آیت شناسی است. (Beheshti, ۱۳۷۸:۲۲۳) حقیقت انسان همان روح است که امری غیر مادی و فناپذیر است. انسان فطرت ربوبی دارد. فطرت سرشت الهی در وجود آدمی است. (Mosahebeha, ۱۳۶۶:۲۹) سنت های الهی بر زندگی انسان حاکم است. علاوه نظام هدایت

فطری به تشریحی خداوند برای تحول و حرکت مناسب آدمی به سوی کمال سنت هایی همچون ابتلا و امتحان استدراج و امهال بر گستره زندگی انسانها کمک کرده است. انسان میتواند مسجود فرشتگان شود و می تواند با انتخاب نادرست خود چنان عمل کند که همین کرامت خداداد را از دست بدهد. (Sahife noor.G۳:۱۳۰) خداوند انسان را موجودی آزاد دارای قدرت انتخاب و اعمال اراده در حیطه اعمال اختیاری آفریده است. علم و عقل نیز از مبادی ارادی و عمل اختیاری وی محسوب می شوند. (Beheshti.۱۳۶۸: ۲۰)

انسان ها ضمن داشتن طبیعت و فطرت مشترک دارای خصوصیات متفاوت اند. انسانها را در نوع استعدادها و عواطف و علایق طبیعی فطرت الهی، بهره مندی از عقل و اراده و اختیار دارای برخی خصوصیات بالفعل یا بالقوه متفاوت به لحاظ جسمی و فکری و جنسی آفریده است. (Sore nooh.۱۴/ Asra)

۸۴) و هویت او تا حد قابل توجهی در عرصه زندگی اجتماعی ساخته و پرداخته می شود. یعنی بینش، گرایش، کنش و منش انسان از نظام فرهنگی اقتصادی و سیاسی اجتماعی تاثیر می پذیرد. هم باید شرایط اجتماعی را به مثابه عامل بسیار موثر بر شخصیت و نحوه زندگی افراد در نظر بگیریم و هم می توان با تکیه بر اراده فردی در برابر این تاثیر اجتماعی مقاومت کرد. حتی با شناخت جامعه و قوانین حاکم بر تحولات اجتماعی و عمل مناسب می تواند تاثیر مناسبی بر نظام اجتماعی گذاشت. (Motahhari.۱۳۶۰:۳۲۱) آدمی برای نقش آفرینی در روند تکمیل و تحول هویت خویش به دلیل وجود تهدیدهای بیرونی و درونی نیازمند استعانت از خدای متعال و بهره مندی از راهنمایی و مساعدت انسان های رشد یافته است. اعتقاد به روز رستاخیز و حیات اخروی از مبانی مهم تربیت اسلامی است. این باور یکی از موثرترین و نافذترین باورها و از قوی ترین عوامل جهت دهی به رفتار آدمی است که پدیدآورنده هدف داری مسئولیت شناسی امید و نشاط در انسان و ضامن اجرای بی نظیری برای تحقق اخلاق و ارزش های انسانی و دینی در راستای سلامت و سعادت جامعه است. (Beheshti.۱۳۸۶:۲۹۶-۲۹۵)

### مبانی ارزش شناختی:

مقصود گزارش های مربوط به بیان مصادیق ارزش های معتبر و چگونگی تحقق آنها بر اساس نظام معیار مقبول در جامعه اسلامی مانند مبانی و ارزشهای مبتنی بر دین حق و سازگار با آن است که از حوزه فلسفه اخلاق و حکمت عملی با رویکرد اسلامی اخذ می شوند. اهم این مبانی عبارتند از: ارزش های

حقیقی بر واقعیت‌های مربوط به عمل آدمی و نتایج آن تکیه دارد. هرچند ارزش‌ها از سنخ مفاهیم و گزاره‌های اعتباری هستند به طوری که انسان‌ها به نوعی در مقام عمل به آنها پایبند و به مفاد آن‌ها، اقدام و رفتار می‌کنند. اما باید دانست که اعتباری یا در مقام ارزشگذاری تنها در ارتباط با واقعیات و مفاهیم حقیقی و با تکیه بر آنها قابل اعتنا هستند. ارزش‌ها یعنی باید‌ها و نباید‌های ارزشی، بیانگر رابطه ضروری خاصی است که بر حسب علیت و سببیت بین عمل اختیاری فرد و نتیجه مترتب بر آن وجود دارد. (haeri.yazdi.۱۳۶۱) ارزش‌ها انواع و مراتب مختلف دارند و به صورت سلسله مراتبی با غایت اصول زندگی آدمی یعنی قربه الی الله ارتباط دارند. یک طبقه بندی در مورد ارزش‌ها مطلق یا نسبی بودن آنهاست. مطلق یا نسبی بودن ارزش‌ها با اثبات یا تغییر پذیری ارزش‌ها در ارتباط است. مطلق بودن ارزش‌ها ثبات کامل آنها را در موقعیت‌های مختلف به دنبال دارد. یعنی برخی از ارزش‌ها می‌توانند به طور مطلق و بدون هیچ قید و شرطی معتبر باشند و به طور مطلق با ارزش تلقی شود یعنی همیشه و در همه جا ارزش‌اند. (tabatabayi.۱۳۵۹) حیات طیبه؛ وضع مطلوب زندگی بشر است که از سوی خداوند و در جهت تعالی آن به انسان اعطا می‌شود. برای دستیابی به هر یک از مفاهیم قایق آفرینش انسان در دیدگاه دینی، باید تحقق حیات طیبه را به مثابه مقدمه‌ای ضروری و پیشنیاز به شمار آوریم. اینگونه زندگی در حقیقت حاصل ارتقا و استعلای حیات طبیعی انسان یا صبغه الهی بخشیدن به آن است که مستلزم ارتباطات آگاهانه و اختیاری با حقیقت هستی، تشدید رابطه او در همه شئون فردی و اجتماعی زندگی بر اساس ایمان، انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه نظام معیار متناسب با غایت زندگی انسان بر اساس آیین زندگی الهی است. (Bagheri.۱۳۸۲:۱۸-۲۱)

### ۱-۳- بخش سوم: واژگان قلمرو حوزه:

#### الف/۳) ارزش تجربی

درک موقعیت و ابعاد آن در بعد زمان و مکان، عوامل طبیعی، عوامل اجتماعی مانند (ساختارها، نهادهای اجتماعی، هنجارها، رفتارها) روابط انسانی، قراردادهای و تعامل بین آنها، آمایش سرزمین، درک چگونگی حاکمیت سنت‌های الهی بر زندگی انسان در طول تاریخ، کسب مهارت‌های اجتماعی، کسب مهارت‌های

اقتصادی) صرفه اقتصادی مهارت اقتصادی داد و ستد تولید، توزیع و مصرف) و قناعت، بعنوان یک عضو مسئول جامعه ایران اسلامی.

### ب/۳) ارزش رابطه ای

مبانی نظری و فلسفه تعلیم و تربیت رسمی متناسب با مفاهیم این بخش:

#### حیات طیبه

آمادگی افراد جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه مهمترین زمینه تحقق این نوع زندگانی است. اگرچه شکل‌گیری حیات طیبه صرفاً در پرتو مشیت و عنایت الهی و با استمداد از عنایات او امکان پذیر است، اما بر اساس سنت الهی لزوم تکیه بر اسباب و علل این مهم به تمهید انواع مقدمات و فراهم آوردن زمینه‌ها و شرایط مناسب اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و غیره نیازمند است. می‌اساساً دستیابی و وصول به هرگونه کمال ارزشی در خصوص انسان به وجود آگاهی و اختیار در میادین عمل او مربوط شود. لذا در خصوص حیات طیبه نیز ایمان، ارتباط آگاهانه و اختیاری با خداوند متعال و تشدید رابطه با او در همه شئون فردی و اجتماعی حیات بر اساس عمل صالح همراه با تقوا، معیار ربوبی، عنصر اصلی این نوع زندگی است. (Mohammad taghi gaafari. ۱۳۷۸:۷۹) آزادی حقیقی انسان در رهایی از همه موانع درونی و بیرونی رشد و تعالی انسان مانند شهوات و تمایلات نفسانی، پذیرش انواع ستم اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، تقلید کورکورانه از هنجارها و سنت‌های غلط، تبعیت و اطاعت از حاکمیت طاغوت و حرکت به سوی عبودیت خداوند است. نخستین مرحله این نوع آزادی را رهایی از وابستگی به شهوات و تمایلات نفسانی دانسته است. به طوری که اگر انسان‌ها از بند هواهای نفسانی رهایی نیابند قادر نخواهند بود از چنگ حاکمان غیر خدایی و ستمگران رها شوند. (jaafari/۱۳۸۷:۸۲-۸۵)

#### عدالت

عدالت اساسی ترین ارزش اخلاقی و اجتماعی در نظام معیار اسلامی است. در آموزه‌های اسلامی عدالت اساسی ترین ارزش اخلاقی و اجتماعی در مسیر قرب الی الله محسوب می‌گردد. عدالت دارای بعد ارزشی است اما دارای جنبه اعتباری و ارزش گذاری بوده وامری ثابت و پایدار است زیرا همواره ملایمت و تناسب

اعمال عادلانه با استواری و سعادت انسان و جامعه ثابت است. معیار عدالت رعایت حق و حقوق افراد است. ( as a point of view to the official evolution of the Islamic Republic in Persia:1390-88 )

### لازمه حیات طیبه

به طور کلی در تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و جمعی نیاز به راهنمایی و هدایت دین حق نه تنها در شناسایی و ترسیم هدف و مقصد بلکه در تعیین معیارها و ضوابط مشخص و داشتن اسوه‌های برحق و قابل پیروی است، که تبعیت از آنها وصول این حرکت پیچیده و دشوار را به مقصد تضمین می‌کند. لذا در راستای تمهید مهمترین مقدمه تحقیق حیات طیبه، یعنی فرآیند آماده‌سازی افراد جامعه برای تحقق مراتب حیات تربیتی، علاوه بر اینکه نیازمند تکیه بر نظام معیار رومی مبتنی بر دین هستیم که در این خصوص تعالیم اسلام و معارف مبتنی بر این تعالیم نقش اصلی را بر عهده دارند. ملزم نیز هستیم پذیرش ولایت پیامبر و پیشوایان معصومین و تأثی به سیره ایشان را در همه ابعاد زندگی مهمترین راهکار بدانیم. (as a point of view to the official evolution of the Islamic Republic in Persia:116)

### هویت

تاکید بر تکمیل و تعالی پیوسته هویت با وجودی که در منابع و متون اسلامی و نیز در حوزه انسان شناسی فلسفی و اخلاقی مفاهیمی نظیر نفس، قلب، فواد، شاکله، فطرت و روح بسیار مورد استفاده بوده اند. اما در این تعریف به جای مفهوم نفس، مفهوم هویت، محور فرایند تساوی تربیت قرار گرفته است. به سخن دیگر برخلاف علمای اخلاق که موضوع اخلاق را نفس تعریف کرده‌اند در اینجا هویت متری به منزله موضوع فرایند تربیت در جنبه فردی و اجتماعی آن محسوب شده است. زیرا با توجه به نگرش اسلامی به انسان می‌توانیم هدف کلی تربیت را تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی؛ آن هم از طریق درک موقعیت خویش و دیگران و عمل برای بهبود آن بر اساس انتخاب و التزام به نظام معیار اسلامی بدانیم.

۱-۴- بخش چهارم: واژگان مندرج در بخش جهت‌گیری‌های کلی در سازماندهی محتوا و آموزش حوزه:

الف/۴) ارزش تجربی

درک شایستگی های مورد انتظار مانند: فرصت درک مفهوم موقعیت در ابعاد مختلف آن، توانایی برای مشارکت آزادانه و آگاهانه در فعالیت های اجتماعی، فرصت برای کسب تجربیات دسته اول در سطح کلاس درس؛ مدرسه و جامعه، روبروشدن با موقعیت های واقعی و چالش برانگیز، توانایی برای حل مسائل واقعی زندگی فردی و اجتماعی، دستیابی به مرتبه ای از عقلانیت، فرصت مشارکت بیشتر، پرورش مهارت کارگروهی، خدمات اجتماعی، پرسشگری نقادانه و استدلالی، استفاده از روشهای کاوشی به شیوه مشارکتی پژوهش، مشارکتی پروژه، مطالعه موردی، مطالعه کتابخانه ای، اسنادی، موقعیت های واقعی مشارکت در فعالیت های جمعی در سطح جامعه مثل اردو های عمرانی خدماتی پژوهشی، از روش های مورد تاکید این حوزه یادگیری است.

مفاهیم موجود در این بخش مربوط به حیطه عمل در زندگی آموزشی و حیات آینده فرد است در این بخش آماده سازی افراد برای مواجهه با مسائل زندگی از طریق ایجاد و پرورش روحیه پژوهشگر و نقاد مورد نظر است. همچنین تقویت روحیه جمعی و کسب توان و مهارت مشارکت افراد در فعالیت های جمعی از سایر اهداف این بخش می باشد

در بخش پژوهش : دستیابی به مرتبه از عقلانیت ،پرسشگری نقادانه و استدلالی، استفاده از شیوه های کاوشی مشارکتی مانند: پروژه های مشارکتی، مطالعه موردی، مطالعه کتابخانه ای، اسنادی، شرکت در فعالیت های جمعی، عمرانی و پژوهش.

مهارت بخشی زندگی موفق گروهی: توانایی برای مشارکت آزادانه و آگاهانه در فعالیت های اجتماعی، توانایی برای حل مسائل واقعی زندگی فردی و اجتماعی، فرصت مشارکت بیشتر، پرورش مهارت کارگروهی، خدمات اجتماعی، مشارکت در فعالیت های جمعی مثل اردو های عمرانی و خدماتی.

#### ب/۴) ارزش رابطه ای

#### مبانی معرفت شناختی

گزاره های توصیفی و تبیینی درباره شناخت آدمی و حدود و ثغور آن است که بنابر سنت متعارف در مباحث فلسفی معاصر و با توجه به اهمیت بسیار عرصه معرفت شناسی در تبیین فلسفه تربیت، این

مباحث به طور جداگانه بررسی می‌شود. برخی از این گزاره‌ها عبارتند از: ۱- انسان نسبت به شناخت هستی و درک موقعیت خود و دیگران در هستی توانایی دارد. ۲- امکان شناخت این واقعیات مانند خود واقعیات خارج از ذهن امکان‌پذیر است. ۳- جای تردید ندارد که جهان هستی قابل شناسایی است و انسان توانایی شناخت آن را دارد. (shamli.۱۳۸۸ شاملی)

حقیقت تشکیکی علم آدمی در نخستین تقسیم خود به علم حضوری و علم حصولی تقسیم می‌شود که از لحاظ تجربه و واقع‌نمایی علم حضوری برتر از علم حصولی است. علم حصولی شامل سه مرتبه حسی، خیالی و عقلی است که با هم رابطه دارند. شناخت حصولی از سوی دیگر به دو بخش تصور و تصویر و از یک منظر به دو قسمت بدیهی و نظری تقسیم می‌شود. (همان) خداوند نفس آدمی را به گونه‌ای آفریده است که بر ایجاد صورت‌های مجرد تواناست و همانطور که تمام مخلوقات خدا برای آن حاصل میشوند. صورت‌های ابداعی نفس انسانی نیز برای آن حاصل می‌شود و صورت معلوم برای نفس عالمی تنفس است. علم در عین ثبات دارای ویژگی‌های پویایی. حقیقت که عبارت از مطابقت محتویات ذهنی با واقع امری همیشگی و تغییرناپذیر است. در واقع آنچه در خصوص واقعیات موقت و محدود به زمان است؛ واقعیت خارجی است نه مطابقت مفهوم ذهنی با آن واقعیت خارجی. از سوی دیگر جهان بینی و نظام ارزشی هر شخص به تکوین پرسش‌های مختلف حتی در خصوص یک پدیده منجر خواهد شد به پیجویی‌های مختلف. در نتیجه علومی که از این پی‌جویی حاصل می‌شود متنوع خواهد بود. پس در عین ثبات علم به پویایی علم هم اعتقاد داریم. (alamolhoda.۱۳۸۷)

وحی و الهام هرچند مانند حس و عقل عمومیت ندارند اما حضرت رسول محتوای آن را برای مردم نقل می‌کنند و با پشتوانه برهان عقلی بر عصمت و صدق گفتار ایشان در فرضی یقین به صدور آنها از پیامبر، ارزش معرفتی تردیدناپذیری در سطح یقین یاد دارند. (Shamli:۱۳۸۸)

انسان هم در مقام نظر و هم در عرصه عمل، قادر است به کمک قوای شناختی، دامنه شناخته خود را از محسوس به نامحسوس گسترش دهد و هر دو لایه هستی شهود و غیب و برخی از امور فراتر از زمان و مکان را بشناسند و در عین حال محدودیت‌هایی نیز دارد. هر انسانی به قدر توان و استعداد و میزان تلاش و خلاقیت فکری خود از این معارف بی‌بهره می‌گیرد عقل انسان قادر نیست که به بعضی از

حقایق هستی نظیر درک کنه ذات اقدس الهی و واقعیات جهان ماوراطبیعی پی ببرد.

(as a point of view to the official evolution of the Islamic Republic in Persia:85-87)

## علم

در جامعه اسلامی طلب علم جزو فرایض واجب برای همگان است و احترام به عالم هم واجب است. علم و عالم در جامعه و فرهنگ اسلامی نقش بنیادی دارند. در این نظام فکری و ارزشی مفهوم علم گسترده تر از واژه science در دنیای کنونی است، زیرا آن تنها بر دانشگاه تجربی تاکید دارد اما علم در فرهنگ اسلامی شامل تمام دانشگاه تجربی و انسانی کاشفی از واقعیت و حقایق هستی و همینطور علوم کاربردی مفید در شناخت و حل مسائل پیچیده زندگی انسان معاصر است.

## هنر

یکی از نمودهای تعالی حیات بشری و تمایلات فطری انسان زیبایی و هنر است که هم ناظر به واقعیت های عینی است و هم وابسته به درک افراد است. قسمت مهمی از زندگی آدمی توجه به امور زیبایی ظاهر و باطن تشکیل می دهد تمایل و گرایش آدمی به زیبایی و هنر همچنان که می تواند زمینه ساز رشد و تعالی و کمال انسان شود ممکن است زمینه ای مناسب برای انحراف و انحطاط و لغزش او نیز باشد. پس در زیبایی شناسی و هنر اسلامی اصل تصعید و والایش عواطف زیبایی شناختی مطرح است. تا زیبایی های حقیقی حیات در پشت پرده زیبایی های ظاهری پنهان نماند از این رو هنر در حقیقت مظهر خلاقیت های بشر است که شناخت و بهره برداری از آن در حرکت تکاملی انسان به سوی خداوند آفریننده استعداد های هنری تاثیر عمیق دارد. مطلب دیگر این است که در متون اسلامی زیبایی و هنر دارای دو بعد عینی و ذهنی است بعد عینی این است که زیبا از خصایص واقعی زیبایی برخوردار است. عنصر ذهنی در زیبایی سهم و نقش ادراک و خصوصیات ادراک کننده را در آن نشان می دهد. (Zadisa, Ebrahim: ۱۳۸۹-)

(۱۲۶۵-۲۶۹)

**ب) مرحله تفسیر**

مرحله توصیف و بررسی ویژگی‌های صوری متن است. از طریق ویژگی‌های صوری نمی‌توان به تاثیرات ساختاری متن بر شالوده جامعه دست یافت. اساساً نوع ارتباط اثر و متن و ساختارهای اجتماعی یک رابطه مستقیم نیست بلکه رابطه غیرمستقیم است که بر اساس بخشی از دانش زمینه‌ای که به ویژگی‌های متن و اثر ارزش می‌دهد، تولید و تفسیر می‌شود. یعنی به این منظور که معلم یا مولفی هنگام خلق اثر از آن دانش زمینه‌ای استفاده کردند و گفتمان‌ها در فرم بندی متن منسجم شده‌اند. مخاطب نیز در هنگام رویارویی با این اثر و کاربرد آن، بر اساس آن متن را تفسیر می‌کند و در حقیقت این گفتمان‌ها برگرفته از دانش زمینه‌ای مشترک نویسنده و مخاطب هستند. به همین دلیل مخاطبان می‌توانند با آن ارتباط برقرار نموده و آنرا بخشی از خود بحساب می‌آورند.

سند درس ملی که بر اساس سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران تنظیم شده است. سند تحول بنیادین نیز بر اساس منشورمبانی نظری میباشد که در سال ۱۳۹۰ تنظیم گردید. این منشور که مشتمل بر فلسفه تعلیم و تربیت در نظام جمهوری اسلامی است و به شکل گسترده‌ای به تمام استان‌ها و مدارس کشور ابلاغ شد.

در بخش اول کتاب مبانی نظری ذکر گردیده که "لازم است این منشور که به عنوان بنیان نظری تحول بنیادین به تائید شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده است مبنای تمام سیاستگذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و تولید اسناد تحولی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران قرار گیرد. شورای عالی انقلاب فرهنگی از همه دست‌اندرکاران محققان پژوهشگران و کارشناسان در آموزش و پرورش، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، علما و فضیای حوزوی که در تدوین سند ملی ایفای نقش نموده‌اند صمیمانه تقدیر می‌نماید

در بخش مقدمه منشور آمده "همچنین لزوم هماهنگی با حرکت شتابان و تحولات سریع اجتماعی و بهره‌گیری از تجارب موفق آموزشی و تربیتی عصر حاضر تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت کشور را بیش از پیش نمایان می‌سازد. بنا به مأموریت محوله از سوی مقام معظم رهبری و شورای عالی انقلاب

فرهنگی با بهره‌گیری از توان گروه بسیاری از صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت حوزوی و دانشگاهی تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش را در دستور کار قرار داد.

در خصوص تقلیدی یا ابتکاربودن این منشور در بخش سرآغاز منشور مبانی نظری سند تحول عنوان گردیده است؛ به اعتقاد صاحب نظران و کارشناسان تعلیم و تربیت، تحول بنیادین در آموزش و پرورش موجود به دلایل مختلف به ضرورتی اجتناب ناپذیر تبدیل شده است. یکی از مهمترین دلایل این مدعا عدم ابتدای نظام فعلی آموزش و پرورش بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است. این نهاد با شکل و شمایل فعلی خود به عنوان یک نهاد مدرن در عصر مدرنیته و مبتنی بر بنیان‌های نظری و فلسفی این دوره تاریخی در سرزمین غرب متولد شده و با به همراه داشتن فرهنگ زادگاه خویش به سایر کشورها تسری یافته است. این فرهنگ دردها و رنجهای جانکاه فردی و اجتماعی در ابعاد فرهنگی اقتصادی سیاسی و اجتماعی است که بشر امروز را به شدت رنجور، مضطرب و مایوس کرده است. ایران ما هم به رغم تاریخ پر بار فرهنگی و تمدنی خویش از این قاعده کلی مستثنا نبوده است آنگونه که رهبر انقلاب این نکته را مورد توجه قرار دادند که: "نظام آموزشی ما نظام وارداتی است و بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی و استوار نمی باشد. به همین دلیل بسیاری از چالشهای آن، کاستی‌ها و مسائلی که آموزش و پرورش ما با آن دست و پنجه نرم می کند؛ ریشه در مبانی نظری این نظام دارد. زیرا این مبانی با اعتقادات، باورها، انتظارات و فرهنگ مردم مومن و خداجوی ما همخوانی ندارد. مدارس ما از کاستی‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزاری فراوانی رنج می برند و کارایی و اثربخشی آنها کاهش فراوان یافته است. معلمان در تحقق رسالت خطیر خویش و تربیت متریبان مومن، خلاق، فعال و توانمند با مشکلات متعددی روبرو هستند."

شورای عالی آموزش و پرورش به عنوان مرجع سیاست گذاری در حوزه آموزش عمومی متوسطه با درک اهمیت و حساسیت موضوع و با تشکیل گردهمایی سه روزه در مشهد کار بررسی سند ملی را آغاز و پس از آن در ۳۵ جلسه فشرده خویش به بررسی تایید و تصویب آن پرداخت. این مجموعه به شورای عالی انقلاب فرهنگی به عنوان عالی‌ترین مرجع سیاست‌گذاری در حوزه فرهنگ و مسئول تحول نظام آموزشی کشور تقدیم شد. در تدوین این طرح بزرگ بیش از ۶۰۰۰ نفر از متخصصان، صاحب نظران و کارشناسان آموزش و پرورش، حوزه های علمیه و دانشگاه‌ها مشارکت جدی داشتند.

**ت) مرحله تبیین**

مباحثی که در مرحله تبیین مورد نقد قرار می‌گیرند عبارتند از: رابطه متن و ساختارهای اجتماعی، که این رابطه زمینه اجتماعی گفتمان است و از این زمینه اجتماعی نشأت می‌گیرد. گفتمان‌ها با فرآیندهای مبارزه و مناسبات قدرت رابطه دارند و این رابطه موضوع بحث مرحله تبیین است. اینکه چه نوعی از روابط قدرت در چه سطحی از نهادی، اجتماعی و موقعیتی در شکل دادن این گفتمان موثر است؟ سوال بعدی این است که جایگاه این گفتمان ما نسبت به مبارزات در سطوح گوناگون نهادی، اجتماعی و موقعیتی چیست؟ آیا این مبارزات علنی است یا مخفی؟ آیا گفتمان نسبت به دانش زمینه ای هنجاری است یا خلاق؟ آیا در خدمت حفظ روابط موجود قدرت است یا در جهت دگرگون ساختن آن عمل می‌کند؟ (Fercklaf.۱۳۷۹:۲۴۵)

مباحثی که در بخش تبیین بیشتر به آنها پرداخت خواهد شد کارکردهای اجتماعی سند درس ملی به خصوص در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی است. ثمره این نوع منشور در این بخش چیست؟ با تحلیل انتقادی گفتمان این مجموعه در سطح توصیف و تفسیر و مخصوصاً مسئله حیات طیبه در این مجموعه‌ها در می‌یابیم که ایدئولوژی حاکم بر این اثر بیشتر بر مبنای مسائل دینی و فرهنگی هستند تا مسائل سیاسی. زیرا در متون سیاسی استفاده از ساختارهای گفتمان مدار بیشتر برای بیان ایدئولوژی به معنای منفی آن یعنی ترویج گرایش‌های یک گروه در جامعه است. اما در این منشور، بیان ارزشهای فرهنگی دینی و اجتماعی جامعه می‌باشد. این منشور همچنین در هویت یابی در آینده و به عنوان الگوهای رفتارهای اجتماعی در زندگی کنونی و آتی فرد و دانش‌آموزان در بعد اجتماعی قادر است نگرش جامعه را نسبت به آموزش و پرورش و نسبت به دانش‌آموزان و توانایی‌هایشان تغییر دهد. این تغییر نگرش می‌تواند بهترین راه حل مشکلات نظام آموزشی در جامعه ایرانی باشد. ایدئولوژی حاکم بر این منشور ها از گفتمان اسلامی و مکتب اسلامی سرچشمه می‌گیرد.

این تلاش‌ها در راستای یک هدف و جنبش اجتماعی در ایران عمل می‌کند جنبش اجتماعی علیه نظام آموزشی وارداتی و نظام آموزشی دوران پیش از انقلاب اسلامی که این جنبش از ویژگی جنبش‌های جدید برخوردار است و در ادامه جنبش‌های پست مدرنیسم و احیای هویت‌های بومی و توانایی‌های بومی

می باشد. با توجه به مطالب عنوان شده می توان ادعا کرد که ادعا کرد که مبانی و اصول این منشور و ثمره اش در گفتار گفتمان حاکم بر تفکرات قشر افشار ایرانی اعم از کودکان و نوجوانان جوانان و بزرگسالان و در کل در مقیاسی بزرگتر در کل جامعه ایرانی یک کار کرده و هنجارشکن و هنجار ساز دارد و در راستای تغییر در کلیشه های حاکم بر ساختار نظام آموزشی که ثمره کشور غربی است و در راستای دگرگون سازی روابط قدرت حاکم در عرصه بین المللی

### بحث و نتیجه گیری

این پژوهش تحلیلی انتقادی از بخشهایی از گفتمان نظام جمهوری اسلامی در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور ایران است. نتایج واکاوی این تحقیق حاکی از آن است که سند برنامه ملی یک گفتمان نو در راستای گفتمان کلان نظام جمهوری اسلامی است در هر جامعه ای که یک انقلاب اجتماعی و سیاسی رخ می دهد تغییرات اساسی در تمامی سطوح و نظام ها و خوردن نظام های دیگر به دنبال آن ایجاد خواهد شد. این نظام بعنوان یک موسسه فرهنگی تلقی میگردد، فرهنگ اساس یک ملت و ملیت آن است. سند تحول بنیادین در اصل سند تحول راهبردی نظام آموزش و پرورش در چشم اندازی بیست ساله است، ی رسالت اصلی تربیت نسلها را به عهده خواهد داشت. نقش اصلی فرایند تربیت نیز نقش آفرینی در زمینه سازی جهت هدایت افراد جامعه به مسیر تکوین و تعالی پیوسته هویت جمعی و فردی خویش است. نتیجه تربیت در مسیر وصول جامعه اسلامی به قرب الی الله لازم است که زمینه هدایت افراد جامعه در جهت تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد فراهم آید. لذا جامعه اسلامی برای رسیدن به این مقصود از فرایند تربیت کمک می گیرد تا افراد جامعه به مثابه یک مجموعه انسانی هدفمند، پویا، اختیاری و آگاهانه برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد آماده شوند. بر این اساس نتیجه فرایند تربیت آماده شدن افراد جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد در مسیر قرب الی الله است. رسالت مهم دیگر این نهاد تمدن سازی است. رویکرد تمدن سازی در زمینه مواجهه با مظاهر مدرنیته یک جهت گیری مختار و برگزیده است. بر اساس پیش فرض ها و مبانی دین شناختی تمدن سازی، رویکرد هایی نظیر تجددگرایی، شریعت گرایی و سنت مداری جهت گیری ارجح است. در این رویکرد علاوه بر وحی و تعالیم دینی جایگاه ویژه ای برای عقل در نظر گرفته می شود. این صرفاً در قلمرو محدوده

زندگی فردی قرار ندارد؛ بلکه برنامه جامع زندگی تلقی می‌شود و در عرصه‌های مختلف سیاسی و اجتماعی حضور اساسی دارد. مدرسه صالح به عنوان عمل و جلوه عینی نظام تربیت رسمی و عمومی فضایی منعطف، پویا، بالنده و هدفمند است که می‌تواند زمینه کسب شایستگی‌های لازم را در متربیان برای درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی فراهم کند. ساماندهی مداوم زمینه‌های تربیتی در فضای مدرسه صالح در گروه تغییرات هویتی عوامل تربیت اعم از معلم مدیر و همه عواملی که به نوعی با متربیان سروکار دارند. و ارتقاء پیوسته مراتب وجودی آنان و نیز ساماندهی مداوم روابط و ساختارها و شکل‌گیری فرهنگ سازمانی مدرسه صالح بر اساس نظام معیار اسلامی است.

نتایج ارزیابی انتقادی این گفتمان، موبد این اهداف و سیاستهاست. در سطح تحلیل توصیفی یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد؛ واژگان موجود در هر بخش با محتوا، دانش و اعتقادات سروکار دارد. هم اعتقادات خودشان و اعتقاداتی که کاربران درباره آنها دارند. مفاهیم دارای بار ایدئولوژیک هستند. بافت و زمینه اجتماعی در تولید امنشور درس ملی موثر بوده است. و این سند به منابع قدرت سیاسی مرتبط است و بنا به درخواست بنیان‌گذار جمهوری اسلامی و به پیشنهاد مقام رهبری، تهیه گشته است. در سطح تفسیر نتایج نشان می‌دهد؛ دانش زمینه‌ای مشترک میان نویسندگان و مخاطبین وجود دارد. زیرا همانطور که در بخش توصیف، اثبات شد، مفاهیم و اصول حاکم بر سند درس ملی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی، ترکیب و تلفیقی از: جهان بینی اسلامی، فرهنگ ایرانی و مبانی و نظریه‌های جهانی این حوزه میباشد. از تحلیل واژگان مندرج در این حوزه در سند درس ملی، این نتیجه حاصل شد که جهت‌گیری و راهبرد این حوزه در جهت تقویت کنشگری فراگیران است. کنشگرانی فعال، خلاق و پرسشگر و دارای روحیه پژوهش طلبی و پژوهش جویی. فضای فکری حاکم بر حوزه یادگیری و تربیت علوم انسانی و مطالعات اجتماعی در سند درس ملی، منبعث از تعالیم مکتب اسلام؛ فضایی توحیدی و انسان مدار و جهان‌وند (بدور از تعلقات نژادی، قومی، سرزمینی)، حمایت از محرومین و مستضعفان در هر نقطه‌ای از عالم، فضای زندگی اجتماعی و فردی و مناسبات اجتماعی سالم در قالب حیات طیبه و مدرسه و جامعه صالح است.

در سطح تبیین نتایجی که حاصل شد بیانگر رابطه سند با ساختارهای اجتماعی موجود است. روابط در سطح نهادی کلان در شک دهی به این گفتمان جدید، نقش اساسی برعهده دارند، شورای عالی انقلاب

فرهنگی و وزارت آموزش و پرورش و نهاد حوزوی در تدوین متن و محتوا و دستور العمل‌های آن، عهده دار وظایف اصلی بودند. در خصوص جایگاه این گفتمان در جنبش‌های اجتماعی در سطح جهانی و ملی، این نتیجه بدست آمد: سند راهبردی تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درس ملی و سایر اسناد بالادستی این حوزه، اعتراضی است به نظام آموزش و پرورش صرفاً تقلیدی وارداتی از غرب و اعتراض به نظام آموزش و پرورش حکومت‌های قبل از انقلاب اسلامی ایران. مطابق آنچه از تحلیل سند در قالب گفتمان جدید آموزش و پرورش در ایران حاصل شد؛ این مبارزات علنی بوده و اهداف آن به وضوح در جهت، ایدئولوژی و جهان بینی مکتب اسلامی و در مخالفت با الگوهای غربی عنوان گردیده است. کارکردهای اجتماعی این حوزه و گفتمان مربوط به آن در سطوح خرد و کلان (فردی، گروهی، نهادی، ساختاری و ملی) دارای اهداف و استراتژی‌های خاصی است. از نتایج واکاوی سند در سطح تبیین این نتایج حاصل شد که کارکردهای اجتماعی حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، افزایش مشارکتهای اجتماعی در ابعاد (سیاسی، اقتصادی، سازمانهای مردم نهاد و...)، مسئولیت پذیری اجتماعی، افزایش درک موقعیت و چالشهای اجتماعی و ایجاد توان و مهارت رویارویی با مسایل اجتماعی در سطح، محلی، ملی و جهانی و یافتن و ارائه راه حل مسائل بنحوی که فراگیر در آینده دراز طریق روشهای علمی و مسالمت آمیز جهت ساختن اجتماعی بهتر و جهانی امن تر گام بردارد.

## منابع

Emam ckmaini.R."Sahife noor".Tehran. The centre of the leak was the sign of the Emam ckmainy

Ebrahimzadeh.E (1383) The Philosophy of Education.Tehran. The Northeast Press.

Beheshti.M(1368) knowledge of Islam. the printing of the vicissitudes of the heavenly Scythian and the thought of the Scybergs of Alberian.

Beheshti.M(1378) " Education on the Red Keep." of Tehran - research, culture and islamic thought

Jaafari.M(1378) "The resurrection, the man." Theditions of the establishment, published by the Postum of Mohammad taghi jaafari.

Shamli.A(1388) "of the philosophical foundation and the national document of education and culture." Paging national document, nurturing the committee of theoretical studies

Shalabi.A(1370) "The history of education at Islam" The translation of Mahomet Saket, the publishing company of the Slattery Dictionary.

Tabatabayi.M(1370) "Almizan Opinions.

Tabatabayi.M(1359)" the principles of philosophy and realism".first three- The advertising office Of Gom.

Ferklaf.N(1379)" our critical analysis of our conversation"Our metteman- The office of studies and develop media-Tehran.

Alamol hoda.J(1387) Explanation philosophy of formal education at Islam" The national document Edition of education- The committee of theoretical study.

Motahari Morteza (1360) "The Monotheistic Worldview", Qom, Sadra Publications).

Sunderland,Jane.(2011).Language,Gender and Children"s Fiction.New YorK:Continuum.

Coateries.j.(1998).Thank God I am a woman.The Cistriation of differing Faminities.LONDON  
.Routledge.

Hertiage.J.(1984).Garfinkel and Ethnometodiligy..Cambridge:polity press.

Lesnik,Karin.(2004). Childrn's Literature: New Approaches.London:Routledge.

## **Investigating the management of positive psychology in educational classes and its effect on reducing abnormal behaviors in the university environment**

Firuzeh Akhundi<sup>1</sup>, Amir Ghaemizall<sup>2</sup>, Najmeh Bagheri<sup>3</sup>, Hamed Heydari<sup>4</sup>

### **Abstract**

The aim of this study was to compare the effectiveness of positive psychology training in reducing abnormal behaviors in the university. The method of this research was done in a semi-trial manner with a pre-test design - so the test was done with the control group. The study population of all students of higher education was Azad University of Tehran in the academic year 1403-1402. From the statistical population in question using the Incomplete Behaviors Questionnaire (2001), students who received a score higher than the cut-off point were selected and, at a later stage, among these individuals 45 People were selected in three groups (two experimental groups and one control group) and each group with 15 students, and were randomly assigned to the experimental and control groups. In this study, an abusive behavior questionnaire (2001) was used. Teaching moral reasoning and positive psychology was used as intervention and the control group received no intervention and waited for treatment. DATA OF COVARIANCE ANALYSIS WAS ANALYZED BY THE STATISTICAL TEST OF COVARIANCE ANALYSIS THROUGH SOFTWARE.

Keywords: Education, moral reasoning, positive psychology, abnormal behavior

---

<sup>1</sup> English Language and Literature Department, Farhangian University, Tabriz, Iran - [firuzeh2017.akhundi@gmail.com](mailto:firuzeh2017.akhundi@gmail.com)

<sup>2</sup> Higher Education Management, Azad University, Karaj, Iran - [amirghaemizall1985@gmail.com](mailto:amirghaemizall1985@gmail.com)

<sup>3</sup> Higher Education Management, Azad University, Karaj, Iran - [hasti.bagherii7219@gmail.com](mailto:hasti.bagherii7219@gmail.com)

<sup>4</sup> PhD in Human Resources, University of Science and Research, Karaj - [heydari.mgt@gmail.com](mailto:heydari.mgt@gmail.com)

## بررسی مدیریت روانشناسی مثبت نگر در کلاس‌های آموزشی و تاثیر آن در کاهش رفتارهای ناهنجار در محیط دانشگاه

فیروزه آخوندی<sup>۱</sup>، امیر قائمی زال<sup>۲</sup>، نجمه باقری سیرایی<sup>۳</sup>، حامد حیدری<sup>۴</sup>

### خلاصه

هدف این پژوهش به مقایسه اثربخشی آموزش روانشناسی مثبت نگر در کاهش رفتارهای ناهنجار در دانشگاه بود. روش این پژوهش به شیوه نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه مورد مطالعه تمامی دانشجویان آموزش عالی دانشگاه آزاد تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. از جامعه آماری مورد نظر با استفاده از پرسشنامه رفتارهای ناهنجار (۲۰۰۱) ، دانشجویانی که نمره بالاتر از نقطه برش دریافت کردند، انتخاب و در مرحله بعد از بین این افراد، ۴۵ نفر در سه گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) و هر گروه با ۱۵ دانشجوی انتخاب، و به طور تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل گمارده شدند. در این پژوهش از پرسشنامه رفتارهای ناهنجار (۲۰۰۱) استفاده شد. آموزش استدلال اخلاقی و روانشناسی مثبت‌گرا به عنوان مداخله به کار برده شد و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند و در انتظار درمان ماندند. داده‌ها به کمک آزمون آماری تحلیل کوواریانس از طریق نرم‌افزار SPSS تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین گروه‌های آزمایش آموزش روانشناسی مثبت نگر و گروه کنترل از لحاظ رفتارهای ناهنجار در مرحله پس‌آزمون با تعدیل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت معناداری وجود داشت ( $P < 0/05$ ) و هر دو گروه مداخله نسبت به گروه کنترل، بر کاهش میزان رفتارهای ناهنجار در دانشجویان مؤثر بوده‌اند.

**کلید واژه‌ها:** آموزش، استدلال اخلاقی، روانشناسی مثبت‌گرا، رفتارهای ناهنجار

<sup>۱</sup> گروه آموزشی زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران - firuzeh2017.akhundi@gmail.com

<sup>۲</sup> مدیریت آموزش عالی، دانشگاه آزاد، کرج، ایران - amirghaemizal11985@gmail.com

<sup>۳</sup> مدیریت آموزش عالی، دانشگاه آزاد، کرج، ایران - hasti.bagherii7219@gmail.com

<sup>۴</sup> دکترای منابع انسانی، دانشگاه علوم و تحقیقات، کرج - heydari.mgt@gmail.com

## مقدمه

رفتارهای ناهنجار نوعی خشونت است که به طور مکرر و با هدف ایجاد آسیب و با عدم تعادل قدرت بین افراد درگیر انجام می‌شود. رفتارهای ناهنجار اثرات منفی جدی بر سلامت روان نوجوانان دارد و بنابراین نشان دهنده خطر قابل توجهی برای سلامت در دوران کودکی و نوجوانی به شمار می‌آید (فیشر و بیلز، ۲۰۲۴). رفتارهای ناهنجار رفتاری است که با قربانی شدن مکرر در یک رابطه نامتعادل قدرت مشخص می‌شود، طیف گسترده‌ای از سطوح رفتارهای ناهنجار، مانند مسخره کردن و فریاد زدن تا آزار فیزیکی، کلامی و اجتماعی را در بر می‌گیرد (آرماتاژ، ۲۰۲۱). رفتارهای ناهنجار همچنان مشکلی فراگیر است که بسیاری از کودکان را در سراسر جهان تحت تأثیر قرار می‌دهد و پیامدهای مخربی برای جامعه و زندگی این کودکان فراهم کرده است (واسیم، ۲۰۲۴). در هر کشوری دانشجویان، آینده‌سازان آن کشور محسوب می‌شوند. یکی از اهداف مهم نظام تعلیم و تربیت پیشرفته، پرورش افرادی است که قار باشند بر مسائل و مشکلات خود در زندگی روزمره و در محیط اجتماعی به آسانی غلبه کنند (قادری و شمسی، ۱۳۴، به نقل از جناآبادی و سالاپور، ۱۴۰۰). مرور شواهد پژوهشی نشان می‌دهد رفتارهای ناهنجار در مدرسه به‌طور نامطلوبی بر رشد اجتماعی نوجوانان، پیامدهای آموزشی و سلامت روانی و جسمی آنها تأثیر می‌گذارد (فلاسیپوهلر و همکاران، ۲۰۰۹؛ ریچاردسون و فن هیو، ۲۰۱۸). تحقیقات نشان می‌دهد که از هر سه دانشجو یک نفر در سراسر جهان درگیر رفتارهای ناهنجار هستند (آتاول، ۲۰۲۱). به‌طور معمول، رفتارهای ناهنجار بین سنین ۷ تا ۸ سالگی شروع شده و بین ۱۱ تا ۱۴ سالگی به اوج خود می‌رسد (گونزالز-کابرا، ۲۰۲۱)، پس از آن کاهش می‌یابد و پایدار می‌ماند.

خاستگاه تحقیقات در مورد رفتارهای ناهنجار به دهه ۱۹۷۰ بر می‌گردد (لوگونس‌بوتل و رامیرز برمودز، ۲۰۱۷). از آن لحظه به بعد، زمینه تحقیقاتی به سرعت در سال‌های اخیر در مورد رفتارهای ناهنجار شروع به رشد کرد (کرتو و موراندو، ۲۰۲۲). همانطور که تولیدات علمی در این زمینه به رشد خود ادامه می‌دهد، شیوع آن، عوامل مرتبط، پیامدها و اشکال پیشگیری و مداخله نیز در رابطه با رفتارهای ناهنجار افزایش می‌یابد (گالان-آرویو، گومز-پانیاگوا، کنتررس-بارازا و همکاران، ۲۰۲۳). تولیدات علمی در این زمینه، رفتارهای ناهنجار را به عنوان یک پدیده چند علتی که در محیط مدرسه رخ می‌دهد و یک

مشکل سلامت عمومی مرتبط را تشکیل می‌دهد، در نظر می‌گیرد (فدر، ۲۰۰۷). پس می‌توان رفتارهای ناهنجار را رفتاری ناهنجار و تکراری تعریف کرد که توسط فرد یا گروهی از افراد در محیط مدرسه به قصد آسیب رساندن در سطوح فیزیکی، اجتماعی یا عاطفی به فرد آسیب‌پذیر دیگری انجام می‌شود و باعث عدم تعادل قدرت می‌شود (گالان-آرویو و همکاران، ۲۰۲۳). رفتارهای ناهنجار معمولاً شامل اشکال فیزیکی (مانند ضربه زدن، هل دادن، دزدی یا آسیب رساندن به اموال)، کلامی (مثلاً نام بردن، تمسخر، یا اظهار نظرهای جنسیتی، نژادپرستانه یا همجنس‌گرا هراسی)، اجتماعی (مثلاً حذف دیگران از یک گروه) و سایبری (به عنوان مثال، انتشار شایعات و نظرات آزاردهنده با استفاده از ایمیل، تلفن‌های همراه، و در سایت‌ها و رسانه‌های اجتماعی) است (وایلانکورت و همکاران، ۲۰۲۱). بر اساس نظریه اولویوس و دیگر نظریه‌پردازان در این حوزه، رفتار رفتارهای ناهنجار گستره وسیعی از رفتارهای مخرب را در بر می‌گیرد که به‌طور منظم و در یک دوره زمانی گسترده باعث قربانی شدن افراد در سه شکل جسمانی، کلامی و عاطفی می‌شود (بریت و الیویرا، ۲۰۱۳؛ به نقل از شیخ الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۷).

مجموعه‌ای از پیامدهای منفی مرتبط با رفتارهای ناهنجار، نیاز به برنامه‌ها و آموزش‌های پیشگیری موثر برای کاهش رفتارهای ناهنجار در بین جوانان را نشان می‌دهد (کندی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). در این میان بر اساس مدل‌های یکپارچه اخیر، رفتارهای ناهنجار با انواع خاصی از استدلال اخلاقی مرتبط است؛ زیرا به افراد کمک می‌کند تا از احساس گناه اجتناب کنند (آرسنیو، گلد، و آدامز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶؛ مالتی، گاسر، و گوتزویل-هلفنفرینگر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). به عبارتی یکی از شاخص‌های مستقیم بلوغ اخلاقی افراد، استفاده آن‌ها از استدلال اخلاقی است (برکوویچ و ایال<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱). استدلال اخلاقی عبارت است از توانایی مفهومی و تحلیلی فرد در قالب‌بندی مسائل اخلاقی-اجتماعی با استفاده از معیارها و ارزش‌های خود به منظور قضاوت در مورد مسیر صحیح عمل (سیواناتان و سینتیافکن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲). استدلال اخلاقی بخش مهمی از چگونگی رشد

---

1. Kennedy

2. Arsenio, Gold & Adams

3. Malti Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger

4. Berkovich & Eyal

5. Sivanathan & Cynthia Fekken

انسان و جنبه‌ای اساسی از چگونگی تغییر جوامع انسانی در طول زمان است (کیلین و داهل<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). بنابراین کمک به دانشجویان برای ارتقای استدلال اخلاقی و توانایی‌های تحلیلی خود ضروری است (ال-برادعی<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). کلبِگ استدلال اخلاقی را به عنوان قضاوت در مورد درست و نادرست تعریف می‌کند (ژان ترون<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). نظریه کلبِگ است که بر اساس آن رشد اخلاقی به سه مرحله تقسیم می‌شود: ماقبل قراردادی، متعارف و پسا قراردادی، کسی که در سطح ما قبل قراردادی است، تمایل دارد اخلاقی بودن یک عمل را بر اساس پیامدهای مستقیم آن قضاوت کند، شخصی در مرحله سطح متعارف، اخلاقی بودن یک عمل را با مقایسه آن با دیدگاه‌ها و انتظارات جامعه قضاوت می‌کند، در سطح پساق قراردادی، قضاوت فردی مبتنی بر اصول انتخابی است و استدلال اخلاقی مبتنی بر حقوق و عدالت فردی است (براج<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰).

پس می‌توان گفت که هدف از آموزش استدلال اخلاقی نه تربیت معلمان اخلاق و نه معرفی دانشجویان با مجموعه‌ای کاملاً جدید از ایده‌ها است؛ بلکه، هدف این است که درک گسترده‌تری از اهمیت تأمل اخلاقی و اعتماد گسترده‌تر به توانایی استدلال در مورد مسائل پیچیده اخلاقی ایجاد کند (هیملرایش و کوهن<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱). نتایج تحقیق جهان‌بینی، واحدی و کریمی‌ثانی (۱۴۰۱) نشان داد دانشجویانی که استدلال اخلاقی را مانند یک رفتار خاص در خود ریشه‌دار کرده‌اند و اخلاق را در گفتار و اعمال خود دخیل می‌دانند، این ویژگی مهم در آن‌ها می‌تواند یک عامل بازدارنده ارتکاب رفتارهای رفتارهای ناهنجار محسوب شود، در واقع استدلال اخلاقی دانشجویان بر رفتار شاهدان رفتارهای ناهنجار تأثیر مثبت و معناداری دارد و می‌توان استدلال کرد که باعث می‌شود که رفتارهای ضد اجتماعی مانند رفتارهای ناهنجار کمتر و رفتارهای

---

1. Killen & Dahl

2. El Baradei

3. Jean-Tron

4. Branch

5. Himmelreich & Cohen

مطلوب و جامعه پسند بیشتر نشان دهند. نتایج تحقیق پرن<sup>۱</sup>، و همکاران (۲۰۱۲) نیز نشان داد که افراد پرخاشگر در مقایسه با دانشجویان دیگر، استدلال اخلاقی سطح پایین‌تری از خود نشان دادند.

مداخلات ضد رفتارهای ناهنجار در دانشگاه‌ها به نفع رویکردهایی است که عملاً مشکلات موجود در کلاس و همچنین فعالیتهای گروهی را برطرف می‌کند، رویکرد روانشناسی مثبت‌نگر برای مقابله با رفتارهای ناهنجار بر نقاط قوت فردی دانشجویان تمرکز می‌کند تا رفتار و همچنین روانشناسی مثبت‌نگر مشارکت دانشجویان در حل مسئله رفتارهای ناهنجار را مطرح می‌کند و باعث رشد ویژگی‌های شخصیتی می‌شود که هم از نظر اجتماعی و هم از نظر فردی ارزشمند هستند (ریچاردز، ریورز و آخورست<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸).

در سال ۲۰۰۰، سلیگمن و سیکسزنت میهالی استدلال کردند که روانشناسی بیش از حد بر ویژگی‌های منفی، آسیب‌شناسی و ترمیم آسیب‌های روانی متمرکز شده است و از مطالعه شکوفایی فردی و اجتماعی غفلت کرده است، از آن زمان، زمینه روانشناسی مثبت‌گرا با هزاران مطالعه در مورد فضیلت‌ها، نقاط قوت، احساسات مثبت، و جوامع مثبت و محل کار، رونق گرفت (سیاروچی، هیز، اودس و هافمن<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). بنابراین روانشناسی مثبت‌گرا در واکنش به ناامیدی‌های فزاینده با محدودیت‌های مدل‌های سنتی روانشناسی تکامل یافته است (مونتیئل، رادیشفسکی، پريلتنسکی و هول<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱). بنابراین می‌توان گفت، مداخلات روانشناسی مثبت‌گرا برای کاهش یا حذف تظاهرات منفی رفتاری طراحی شده‌اند، مانند برنامه‌های ضد رفتارهای ناهنجار، ضد سیگار، پیشگیری از افسردگی، یا برنامه‌های پیشگیری از خشونت، مزایای زیادی دارند. به طور خاص، مداخلات روانشناختی مثبت جهان‌شمول، انعطاف‌پذیر و در گستره وسیعی مورد استفاده هستند. این نوع مداخلات بر نتایج مهم زندگی مانند احساسات مثبت، مشارکت در چیزی که شخص دوست دارد، روابط اجتماعی متعادل، افزایش عزت نفس و عواطف مثبت مؤثر می‌باشد (رین و استاسو<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰).

---

1. Perren

2. Richards, Rivers & Akhurst

3. Ciarrochi, Hayes, Oades & Hofmann

4. Montiel, Radziszewski, Prilleltensky & Houle

5. Rean & Stavtsev

نتایج تحقیق ارسلان، آلن و تنهان<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) نشان داد که نوجوانان در گروه‌های رفتارهای ناهنجار و قربانی، جهت‌گیری‌های روان‌شناختی مثبت، کاهش بهزستی ذهنی و مشکلات عاطفی و رفتاری بیشتر را در مقایسه با همسالان غیردرگیر خود گزارش کردند، همچنین نتایج این پژوهش داد که جهت‌گیری‌های روان‌شناختی مثبت ارتباط بین رفتارهای ناهنجار مدرسه و مشکلات سلامت روان و همچنین بهزیستی را واسطه‌گیری می‌کنند، که اهمیت این سازه‌ها را در ارتقای راهبردهای مداخله مؤثر برای پیشگیری از رفتارهای ناهنجار مدرسه و افزایش میزان سلامت روان و بهزیستی نوجوانان در محیط‌های مدرسه نشان می‌دهد.

دانشجویان سرمایه‌های اصلی نظام آموزشی کشور هستند و بررسی جامع و دقیق در زمینه انگیزه‌ها و عوامل روان‌شناختی آسیب‌زا در این فراد، از قبیل رفتار رفتارهای ناهنجار دارای اهمیت است. از طرفی مقطع متوسطه دوم، به لحاظ تحولی از مقاطع حساس روان‌شناختی و آموزشی می‌باشد؛ بنابراین شناسایی مداخلات و برنامه‌های آموزشی در جهت ریشه‌یابی عوامل روان‌شناختی اثربخش ایجاد رفتارهای ناهنجار در دانشجویان مهم به نظر می‌رسد. به نظر می‌رسد با تدوین برنامه‌های آموزشی روان‌شناختی، نظیر آموزش استدلال اخلاقی و آموزش روانشناسی مثبت‌نگر گامی مهم در این زمینه خواهد بود، که این موضوع در پژوهش‌های قبلی مورد بررسی قرار نگرفته است. بر اساس اهمیت اعتباریانی مداخلات روان‌آموزشی مؤثر در کاهش رفتارهای ناهنجار در این مقطع تحصیلی و نبود شواهد پژوهشی در این حیطه، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا بین اثربخشی آموزش روانشناسی مثبت‌نگر و آموزش استدلال اخلاقی بر رفتارهای ناهنجار در دانشجویان مقطع دوم متوسطه تفاوت وجود دارد؟

## روش

روش این پژوهش، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری در این پژوهش دانشجویان آموزش عالی شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. در این تحقیق با توجه به هدف آن از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که از بین هرکدام از نواحی پنجگانه آموزش و پرورش شهر تبریز ۵ مدرسه پسرانه متوسطه دوم انتخاب و سپس پرسشنامه

1. Arslan, Allen & Tanhan

رفتارهای ناهنجار واقعی ایلی‌نویز بین دانشجویان توزیع شد، و ۴۵ نفرکه ملاک‌های رفتارهای ناهنجار واقعی بر اساس نقطه برش پرسشنامه رفتارهای ناهنجار واقعی ایلی‌نویز را داشتند، انتخاب و به طور تصادفی به ۲ گروه آزمایش و یک گروه کنترل (آموزش استدلال اخلاقی، آموزش روانشناسی مثبت‌نگر و گروه کنترل) تقسیم گردیدند. ملاک‌های ورود شامل: دانشجویان دارای رفتارهای ناهنجار (تشخیص این افراد بر اساس نمره کسب شده در پرسشنامه رفتارهای ناهنجار واقعی ایلی‌نویز بود)، داشتن رضایت آگاهانه والدین برای شرکت فرزندشان در جلسات مداخله، تمایل دانشجویان به شرکت در تحقیق، نداشتن اختلالات روانی در افراد شرکت کننده، همچنین ملاک های خروج از پژوهش عبارتند بودند از غیبت بیش از دو جلسه از جلسات آموزشی، اعلام عدم رضایت جهت ادامه همکاری، تکمیل پرسشنامه‌ها به صورت ناقص، شرکت همزمان دانشجو در برنامه یا مداخلات روانشناختی در دیگر دانشگاهها. بعد از این مرحله گروه آزمایش اول پس از اخذ موافقت اخلاقی، تحت آموزش استدلال اخلاقی، گروه آزمایش دوم تحت آموزش روانشناسی مثبت‌گرا و در نهایت گروه کنترل هیچ گونه درمانی از این رویکردها ندید و به فعالیت‌های معمول و روزمره خود ادامه داد و در لیست انتظار باقی ماند. بعد از اتمام جلسات درمانی از هر سه گروه در شرایط یکسان پس‌آزمون به عمل آمد و افراد هر سه گروه در این مرحله به سوالات پرسشنامه پس‌آزمون پاسخ دادند. همچنین بعد از مدت ۲ ماه مرحله پیگیری انجام شد و افراد به سوالات پرسشنامه رفتارهای ناهنجار واقعی ایلی‌نویز به عنوان مرحله پیگیری پاسخ داد. بعد از جمع‌آوری داده‌ها، اطلاعات گردآوری شده تحلیل شدند. لازم به ذکر است آزمودنی‌ها به صورت داوطلبانه و آگاهی از شرایط پژوهش، در تحقیق شرکت کردند. جهت رعایت اخلاق پژوهش، علاوه بر توضیح کامل فرایند پژوهش برای هر دو گروه آزمایش و کنترل، به گروه کنترل این اطمینان داده شد که پس از انجام پژوهش، آن‌ها نیز این پروتکل آموزشی را دریافت خواهند نمود. به منظور گردآوری اطلاعات در این پژوهش از پرسشنامه زیر استفاده شد.

### مقیاس رفتارهای ناهنجار<sup>۱</sup>:

پرسشنامه رفتارهای ناهنجار ایلی نویز توسط اسپیلیج و هالت (۲۰۰۱) طراحی شده است. این مقیاس دارای ۱۸ گویه و سه مؤلفه می‌باشد که با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (هرگز تا همیشه) و هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ است. با سؤالاتی مانند: (برای اینکه بخندم سایر دانشجویان را ناراحت می‌کنم) رفتارهای ناهنجار را می‌سنجد. محققان این مقیاس را براساس مصاحبه با دانشجویان و مطالعه مبانی نظری و پژوهش‌های انجام شده درخصوص رفتارهای ناهنجار تهیه کردند. در این مقیاس، از دانشجویان خواسته می‌شود تا مشخص کنند در ۳۰ روز گذشته چند بار در رفتارهای بیان شده در مقیاس، در مدرسه درگیر شده‌اند. حداقل نمره در این ابزار ۱ و حداکثر نمره ۹۰ می‌باشد. اسپیلیج و هالت (۲۰۰۱) پایایی آلفای کرونباخ ۰/۸۳ را برای کل پرسشنامه و برای هرکدام از خرده مقیاس‌ها شامل رفتارهای ناهنجار ۰/۸۷، نزاع ۰/۸۳ و قربانی ۰/۸۸ بدست آوردند. در پژوهشی (چالمه، ۱۳۹۲) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. در پژوهش چالمه (۱۹۹۲) پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌های آن ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۴ بدست آمد.

### روش اجرا

به منظور بررسی و مقایسه میزان اثربخشی آموزش‌های استدلال اخلاقی و روانشناسی مثبت‌نگر ابتدا محتوی جلسات آموزشی، اجرای پرسشنامه، زمان بندی اجرا و سایر مسایل مطرح در پژوهش اصلاح و تکمیل گردید. اجرای پرسشنامه در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری توسط همکار پژوهشگر انجام شد. پیش آزمون روی همه افراد گروه نمود اجرا شد (۴۵ نفر دانشجو پسر سال اول، دوم و سوم دانشگاه) و بعد، آن‌ها به صورت تصادفی به ۳ گروه ۱۵ نفره که شامل گروه آموزش استدلال اخلاقی، آموزش روانشناسی مثبت‌نگر و یک گروه کنترل گمارده شدند. لازم به ذکر است پس از کسب رضایت از دانشجویان و تمایل آن‌ها و سایر ملاحظات اخلاقی در پژوهشی، مداخلات اجرا شد و پس از انتخاب آزمودنی‌ها و گماردن تصادفی آن‌ها در گروه‌های آزمایش و گروه کنترل در مرکز خدمات روان شناختی و

1. Illinois Bullying Scale

مشاوره آموزش و پرورش، روش‌های آموزشی اجرا گردید. گروه اول آزمایش به مدت ۱۰ جلسه آموزشی یک و نیم ساعته، تحت آموزش استدلال اخلاقی قرار گرفت. در تدوین برنامه مداخله استدلال اخلاقی با رویکردی سنتزپژوهانه و با در نظر گرفتن الگوی هفت مرحله‌ای سندلوسکی و بارسو به بررسی مقالات پژوهشی داخلی و خارجی پرداخته و سپس برای طراحی بسته آموزش ۱۰ جلسه‌ای استدلال اخلاقی متناسب با شرایط و ویژگی‌های خاص دانشجویان پرخاشگر اقدام شد (جهانبینی، واحدی و کریمی ثانی، ۱۴۰۱).

همچنین گروه آزمایشی دوم، ۸ جلسه آموزشی یک ساعت و نیم تحت آموزش روانشناسی مثبت‌گرا برگرفته از درمان سلیگمن و رشید (۲۰۰۹) قرار گرفتند. خلاصه محتوای آموزش روانشناسی مثبت‌نگر در جدول ۱ و ۲ ارائه شده است.

#### جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش استدلال اخلاقی

جلسات	محتوی جلسه
جلسه اول	آموزش قضاوت درباره اعتبار منابع، آموزش تشخیص واقعیت از نظر یا عقیده و آموزش دسترسی به اطلاعات درست
جلسه دوم	آموزش دسته‌بندی انواع مسأله و آموزش تحلیل مسائل اخلاقی
جلسه سوم	آموزش مشخص کردن رمزها
جلسه چهارم	آموزش فهم کاربرد رمز
جلسه پنجم	آموزش قضاوت درباره اعتبار رمز اخلاقی
جلسه ششم	آموزش استدلال بی‌طرفانه

آموزش استفاده از استدلال درست	جلسه هفتم
آموزش اجتناب از دام‌های استدلال انسانی	جلسه هشتم
آموزش قضاوت درباره دیدگاه‌ها و آموزش استدلال نتایج	جلسه نهم
آموزش نظارت بر استدلال فردی و آموزش استدلال درباره معانی و اهداف	جلسه دهم
آموزش نظارت بر استدلال فردی، آموزش پیاده‌سازی موفقیت‌آمیز و آموزش تعیین منابع	جلسه دانشجوی
آموزش به‌کاربردن مهارت‌های تفکر مثبت، آموزش تأثیر اصلاحی تفکر و توضیح علل (یا اسناد نسبت به اقدامات دیگران)	جلسه سوم

## جدول ۲. مراحل جلسات آموزش روانشناسی مثبت‌نگر

محتوی جلسه	تعداد جلسه
برقراری رابطه، توضیحاتی در مورد قوانین گروه و توضیحاتی در خصوص مثبت‌اندیشی، فواید آن و آموزش بکارگیری عبارات تأکیدی مثبت	جلسه ۱
آموزش مهارت شناسایی هیجان‌ها و نقش کنترل صحیح احساسات و هیجانات مثبت و منفی و نقش آن در تداوم شادی در زندگی	جلسه ۲
شناسایی توانایی‌های بالقوه اعضا و بررسی نقاط ضعف و توانمندی‌های آنان و موقعیت‌هایی که این توانمندی‌ها در گذشته به آنها کمک کرده است، رشد توانمندی‌های خاص در مسیر منتهی به شادکامی: لذت، تعهد و معنا	جلسه ۳

مرور جلسات گذشته و آموزش مهارت مقابله با استرس	جلسه ۴
آموزش قدردانی و فواید قدردانی از دیگران در آرامش روانی، قدردانی ابزار قدرتمندی برای تبدیل خشم و ناراحتی به احساسات خنثی یا حتی مثبت، ایجاد تفکر مثبت در شدايد و ناگواری‌ها، رها شدن از کینه و نفرت	جلسه ۵
آموزش یافتن معنا در زندگی به اعضا و تشویق به تفکر در مورد هدف‌گذاری‌های طولانی مدت و کوتاه مدت	جلسه ۶
آموزش و آشنایی با باورهای منفی و مخرب جهت تداوم بخشیدن به شادی و نشاط و حفظ آن	جلسه ۷
مرور جلسات گذشته، کشف ویژگی‌های مثبت خود و دیگران، تأکید بر داشتن تغذیه سالم و ورزش در برنامه روزانه جهت رضایتمندی از زندگی	جلسه ۸

## یافته‌ها

در جدول شماره ۱. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

## جدول ۲. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	تعداد	میانگین		انحراف معیار		کمترین		بیشترین	
			پس	پیش	پس	پیش	پس	پیش	پس	پیش
رفتارهای ناهنجار واقعی	کنترل	۱۵	۵۳/۹	۵۴/۸	۵	۵/۸	۴۷	۴۷	۶۷	۶۷
	استدلال اخلاقی	۱۵	۵۳/۴	۳۹/۹	۵/۴	۴/۶	۲۸	۴۲	۶۵	۴۸
	روانشناسی مثبت-	۱۵	۵۶/۵	۴۴/۹	۵/۲	۶/۳	۳۵	۴۹	۶۴	۵۹

									گرا	
۳۶	۳۶	۱۸	۱۸	۴/۲	۴/۲	۲۶/۹	۲۶/۸	۱۵	کنترل	رفتارهای ناهنجاری
۲۶	۳۷	۱۵	۱۷	۳/۴	۴/۹	۲۱	۲۸/۱	۱۵	استدلال اخلاقی	
۳۰	۳۲	۱۶	۱۹	۴/۲	۴/۱۹	۲۱/۵	۲۷/۸	۱۵	روانشناسی مثبت گرا	
۲۲	۱۹	۱۰	۱۰	۳/۳	۲/۹	۱۵/۵	۱۴/۸	۱۵	کنترل	زد و خورد
۱۶	۱۹	۷	۷	۲/۵	۳/۰۲	۱۰/۲	۱۳/۶	۱۵	استدلال اخلاقی	
۱۷	۲۰	۸	۸	۲/۴۵	۳/۴	۱۲.۸	۱۵/۷	۱۵	روانشناسی مثبت گرا	
۱۷	۱۷	۸	۸	۲/۷۶	۲/۷۸	/۳۳ ۱۲	۱۲/۲۷	۱۵	کنترل	قربانی
۱۲	۱۶	۵	۹	۲/۰۹	۲/۲	۸/۷	۱۱/۷	۱۵	استدلال اخلاقی	
۱۷	۱۸	۵	۷	۲/۷	۲/۹	۱۰/۷	۱۲/۹	۱۵	روانشناسی مثبت گرا	

جدول فوق آمار توصیفی متغیر رفتارهای ناهنجار واقعی و ابعاد آن را برای سه گروه کنترل، گروه تحت آموزش استدلال اخلاقی و گروه تحت آموزش روانشناسی مثبت‌گرا در دو مقطع پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد. مطابق نتایج به دست آمده بین میانگین گروه کنترل در دو مقطع پیش‌آزمون و پس‌آزمون در متغیر رفتارهای ناهنجار واقعی و ابعاد آن تفاوت محسوسی دیده نمی‌شود، اما در گروه تحت آموزش

استدلال اخلاقی و روانشناسی مثبت‌نگر بعد از اجرای دوره آموزشی متغیر رفتارهای ناهنجار واقعی و ابعاد آن کاهش قابل توجه‌ای داشته‌اند. به منظور بررسی پیش فرض پیروی داده‌ها از توزیع نرمال از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. جدول ۲- نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۳. آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی فرض نرمال بودن

متغیر	گروه بندی	آماره	درجه آزادی	سطح معنی داری
رفتارهای ناهنجار پیش آزمون	کنترل	۰/۹۱۳	۱۵	۰/۱۵۰
	استدلال اخلاقی	۰/۹۶۴	۱۵	۰/۷۵۴
	روانشناسی مثبت‌گرا	۰/۹۲۷	۱۵	۰/۲۴۳
رفتارهای ناهنجار پس آزمون	کنترل	۰/۸۸۱	۱۵	۰/۰۵۰
	استدلال اخلاقی	۰/۹۰۸	۱۵	۰/۱۲۴
	روانشناسی مثبت‌گرا	۰/۹۶۰	۱۵	۰/۶۹۹

با توجه به جدول فوق سطح معنی‌داری همه متغیرها بزرگتر از ۰/۰۵ است و این بدین معنی است که با ۹۵٪ اطمینان داده‌ها از توزیع نرمال پیروی می‌کنند و پیش فرض نرمال بودن متغیرهای وابسته تایید گردید. به منظور بررسی این پیش فرض از آزمون لوین استفاده شد. با توجه به سطح معنی‌داری که بزرگتر از ۰/۰۵ بود، نتیجه گرفته شد که فرض همگنی واریانس خطاها با ۹۵٪ اطمینان برقرار است. از دیگر پیش فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس همگنی شیب‌های خط رگرسیونی به ازای گروه‌های کنترل و آزمایش بود، به این معنی که هیچ اثر متقابلی بین متغیر کمکی و متغیر مستقل وجود نداشته باشد و به عبارتی اثر متقابل آنها بی‌معنی باشد. با توجه به سطح معنی‌داری متغیر رفتارهای ناهنجار که مقداری بزرگتر از

۰/۰۵ به دست آمد، این گونه نتیجه گیری شد که اثر متقابل متغیر کمکی و متغیر مستقل بی‌معنی است و پیش فرض همگنی شیب خط رگرسیون گروه‌ها تأیید گردید. به منظور بررسی فرضیه پژوهش به کمک روش تحلیل واریانس تک متغیره اثر متغیر مستقل آموزش در دو سطح ۱- آموزش استدلال اخلاقی ۲- آموزش روانشناسی مثبت‌گرا روی متغیر وابسته رفتارهای ناهنجار واقعی در دو مقطع زمانی پیش آزمون و پس آزمون مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن به شرح زیر است.

#### جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس پس آزمون تک متغیره

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
گروه	۵۵/۶	۱	۵۵/۶	۳/۱۱۸	۰/۰۸۹	۰/۱۰۴
رفتارهای ناهنجار واقعی پیش آزمون	۳۸۷/۴	۱	۳۸۷/۴	۲۱/۷	۰/۰۰۰	۰/۴۴۶
خطا	۴۸۱/۳	۲۷	۱۷/۸۲			

مطابق سطح معنی‌داری متغیر گروه که برابر ۰/۰۸۹ و بیشتر از ۰/۰۵ است. فرض صفر آزمون با ۹۵٪ اطمینان پذیرش شد یعنی بین اثر گروه آموزش استدلال اخلاقی و گروه آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر روی نمرات رفتارهای ناهنجار واقعی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

#### جدول ۵. نتایج آزمون بونفرونی جهت بررسی تفاوت گروه‌های آزمایش و گروه کنترل

متغیر وابسته	گروه	میانگین اختلاف	سطح معنی‌داری
رفتارهای ناهنجار واقعی	کنترل- استدلال اخلاقی	۱۴/۲	۰/۰۰۰

۰/۰۰۰	۱۱/۶	کنترل- روانشناسی مثبت‌نگر	پس آزمون
۰/۲۷۷	۲/۵۷	استدلال اخلاقی- روانشناسی مثبت‌نگر	

به منظور بررسی تفاوت گروه‌های مورد مطالعه (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) در متغیر رفتارهای ناهنجار از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که در آن به مقایسه دو به دو میانگین‌ها پرداخته شده است. اما تفاوت دو گروه آموزش به روش استدلال اخلاقی و روانشناسی مثبت‌نگر معنی‌دار نبود. به بیان دیگر دو روش آموزشی تاثیر متفاوتی بر روی رفتارهای ناهنجار نداشتند ( $P > 0/05$ )، و تفاوتی در اثربخشی این دو آموزش در میزان رفتارهای ناهنجار دانشجویان وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف مقایسه اثربخشی آموزش روانشناسی مثبت‌نگر در کاهش رفتارهای ناهنجار در دانشگاه انجام گرفت. براساس یافته‌های پژوهش، آموزش استدلال اخلاقی بر رفتارهای ناهنجار دانشجویان آموزش عالی اثربخش بوده و موجب کاهش رفتارهای ناهنجار در دانشجویان شده است، که این یافته با پژوهش‌های گومیده<sup>۱</sup>، باروس و زیبده (۲۰۲۲)، تولماچف<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۲)، پرن و همکاران (۲۰۱۲) و جهان‌بینی و همکاران (۱۴۰۱) همسو است. براساس دیدگاه پرن و همکاران (۲۰۱۲) جوانانی که درگیر رفتارهای ناهنجار بودند، بالاترین سطوح استدلال غیراخلاقی را نشان دادند. همچنین براساس نتایج پژوهش جهان‌بینی و همکاران (۱۴۰۱) جوانانی که دارای قدرت استدلال اخلاقی بودند، از رفتارهای نادرست و خشونت‌آمیز دیگران درقبال خود ناراحت می‌شوند و خود نیز از انجام این رفتارها بیزار هستند. در تحقیقات بالا، نتایج نشان داد که آموزش استدلال اخلاقی در کاهش میزان رفتارهای ناهنجار در این دانشجویان موثر بوده است.

<sup>۱</sup>. Gomide, Barros & Zibetti

<sup>۲</sup>. Tolmatcheff

در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانشجویان پرخاشگر بیشتر بر منافع شخصی خود تمرکز می‌کنند تا بر مسائل اخلاقی و همین امر باعث می‌شود تا نسبت به مسائل اخلاقی بی‌تفاوت بوده و استدلال اخلاقی درست در تصمیم‌گیری نداشته باشند. همچنین افرادی که برای دیگران ارزش قائل هستند و ابراز همدردی و نگرانی می‌کنند و در محیط‌های اجتماعی رفتار مثبتی دارند، احساس درگیری اخلاقی از خود نشان می‌دهند، و همین امر باعث افزایش سطوح فرد در استدلال اخلاقی می‌شود. آموزش استدلال اخلاقی در پتانسیل فرد برای رفتار ناهنجار و ناهنجار و همچنین در ظرفیت آنها برای تعاملات اجتماعی مثبت نقش دارد. فردی که از نظر اجتماعی مهربان و دارای سطوح بالاتری در استدلال اخلاقی است ممکن است کمتر مستعد رفتارهای ناهنجار باشد زیرا رفتار متمدنانه‌ای با دیگران دارد. فردی که از نظر استدلال اخلاقی درگیر است، از جمله دانشجویان، معلمان، مربیان، مشاوران، مربیان، والدین می‌توانند از طریق رفتار اجتماعی مثبت خود بر دیگران تأثیر بگذارند.

جوانانی که دارای قدرت استدلال اخلاقی هستند، از رفتارهای نادرست و خشونت‌آمیز دیگران در قبال خود ناراحت می‌شوند و خود نیز از انجام این رفتارها بیزار هستند، براساس نظریه رشد اخلاقی، بدون توجه به جنبه اخلاقی موجود در رفتارهای اجتماعی نمی‌توان به تبیین رفتارهای ناهنجار پرداخت. به باور آنها مباحث اخلاقی مانند انصاف و حساسیت در مسأله رفتارهای ناهنجار دخیل هستند و باید در تبیین مسأله رفتارهای ناهنجار به بررسی میزان و سطح رشد اخلاقی افراد درگیر در رفتارهای ناهنجار توجه داشت و بیان می‌دارند که سایر دیدگاه‌ها به اندازه کافی به این بعد از رفتارهای ناهنجار توجه نکرده‌اند. رشد اخلاقی بخش یکپارچه‌ای از رشد در کل است و باورهای دانشجویان درباره درستی یا نادرستی بر رفتار آنها تأثیر می‌گذارد و میزانی که جوانان باور دارند جهان عادلانه است، بر نگرش آنها به قربانیان رفتارهای ناهنجار تأثیر می‌گذارد (نانسل و همکاران، ۲۰۰۱؛ به نقل از جهان‌بینی، واحدی و کریمی ثانی، ۱۴۰۱)، همانطور که نتایج یافته پژوهش‌های گومیده، بروس و زیبده (۲۰۲۲) نیز نشان داد که آموزش استدلال اخلاقی در کاهش رفتارهای ناهنجار و آسیب‌زا مؤثر بوده است. بنابراین، می‌توان گفت مؤلفه‌های دخیل در آموزش استدلال اخلاقی بستر لازم را برای مدیریت رفتارهای ناهنجار در دانشجویان فراهم می‌کند و موجب کاهش میزان این رفتار در آنان می‌شود.

نتایج مربوط به آموزش روانشناسی مثبت‌گرا نشان داد که این آموزش بر رفتارهای ناهنجار دانشجویان آموزش عالی اثربخش است. به عبارتی آموزش روانشناسی مثبت‌گرا موجب کاهش میزان رفتار رفتارهای ناهنجار در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است. این یافته پژوهش با نتایج تحقیق رین و استاسو (۲۰۲۰)، ارسلان و همکاران (۲۰۲۱)، صف آرا و معظم آبادی (۲۰۱۸)، پوق و کیتیوا (۲۰۱۲) و ریچارد، ریورس و اکهورست (۲۰۰۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانشجویان فاقد رفتارهای ناهنجار جهت‌گیری‌های روان‌شناختی مثبت بیشتری از جمله باور به خود، اعتقاد به دیگران و زندگی متعهدانه را نسبت به کسانی که تجربه‌های رفتارهای ناهنجار دارند، خواهند داشت. بنابراین آموزش روانشناسی مثبت‌گرا می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا دید مثبتی نسبت به دیگران داشته باشند و به جای رفتارهای ناهنجار کردن نسبت به دیگران رفتار درستی داشته باشند. همچنین آموزش روانشناسی مثبت‌گرا می‌تواند کمک کند تا نسبت به مسائل زندگی راه‌حلی مناسب پیدا کنیم. می‌توان گفت که دانشجویانی که مرتکب رفتارهای رفتارهای ناهنجار و ناهنجار می‌شوند نسبت به دیگران و خود باور مناسبی ندارند، پس می‌توان با آموزش روانشناسی مثبت‌گرا به دانشجویان دید مثبتی نسبت به خود و اطرافیان در آن‌ها ایجاد کرد. همچنین می‌توان گفت که دانشجویان درگیر در رفتار رفتارهای ناهنجار، گستره‌ای از مشکلات از جمله نداشتن کفایت اجتماعی را دارا هستند و بنابراین در روابط بین‌فردی نیز دچار مشکل می‌شوند. یکی از فرضیه‌های رویکرد تحول مثبت نوجوانی، آن است که مؤلفه‌های روانشناسی مثبت نوجوانی و رفتارهای مخاطره آمیز به طور معکوس رابطه دارند؛ بنابراین با آموزش روانشناسی مثبت‌گرا به دانشجویان، آن‌ها می‌توانند به شناخت خوبی از خود رسیده و بتوانند مسایل بین‌فردی خود را نیز حل کنند.

از طرفی، شناسایی نقاط قوت افراد و کار روی سازه‌های مثبت و دریافت بازخورد در جلسات آموزش گروهی، تاثیر بسزایی در شناخت مؤلفه‌های مثبت خود فرد و آگاهی از توانایی‌های خود دارد و این مسئله در ارتقای عزت نفس و خودکارآمدی دانشجویان تحت آموزش دارد. شناسایی توانایی‌های بالقوه اعضا و بررسی نقاط ضعف و توانمندی‌های آنان و موقعیت‌هایی که این توانمندی‌ها در گذشته به آنها کمک کرده

<sup>1</sup>. Pugh & Chitiyo

است، رشد توانمندی‌های خاص در مسیر منتهی به شادکامی، آموزش‌های قدردانی و فواید قدردانی از دیگران در آرامش روحی، قدردانی ابزار قدرتمندی برای تبدیل خشم و ناراحتی به احساسات خنثی یا حتی مثبت، ایجاد تفکر مثبت در شرایط و مواقع ناگوار و دیگر مؤلفه‌های آموزشی باعث تغییر نگرش آزمودنی شده و احساس ارزشمندی و همدلی رادر فرد تقویت می‌کند و این تغییرات به منجر به کاهش رفتارهای ناهنجار و محافظت فرد در برابر رفتارهای ناهنجار می‌شود.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که آموزش استدلال اخلاقی و روانشناسی مثبت‌گرا روی رفتارهای ناهنجار واقعی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. یعنی این که هر دو روش آموزش استدلال اخلاقی و روانشناسی مثبت‌گرا به یک اندازه در کاهش رفتارهای ناهنجار واقعی مؤثر هستند و تفاوت معنی‌داری بین دو گروه آموزشی وجود ندارد. نتایج بدست آمده به وضوح نشان می‌دهند که این آموزش‌ها را می‌توان به دانشجویان پرخاشگر آموزش داد. مرور پیشینه پژوهشی نشان داد تاکنون پژوهشی انجام نگرفته است که اثربخشی مداخله روانشناسی مثبت‌نگر را با مداخله استدلال اخلاقی مقایسه کند تا بتوان نتایج پژوهش حاضر را با آن همخوان یا ناهمخوان دانست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که با توجه به این که استدلال اخلاقی و روانشناسی مثبت‌نگر هر دو در تصمیم‌گیری فرد در موقعیت‌های دشوار تأثیر دارند هر دو به یک اندازه می‌توانند بر کاهش رفتارهای ناهنجار تأثیر داشتند و هیچ یک بر دیگری برتری ندارد. بنابراین، برطرف کردن نیازهای درون‌فردی و بین‌فردی و کاستن از کمبودها و فشارهای ذهنی آنان، ضروری به نظر می‌رسد. تبیین همسانی کلی یافته‌های دو روش آموزشی و عدم برتری عمده یکی بر دیگری، می‌تواند چنین باشد، که دوره آموزشی، به‌خودی‌خود برای اثرگذاری بر شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی کافی است و آموزش‌های آن، نسبتاً جامع، مناسب و کافی برای دانشجویان است. به عبارت دیگر، ممکن است آموزش روانشناسی مثبت‌گرا، تا حدود زیادی همان شاخصه‌های هیجانی و اجتماعی را افزایش می‌دهد که از افزودن آموزش استدلال اخلاقی انتظار می‌رود. البته، ممکن است این همسانی تأثیرات، به دلیل تأثیر متغیرهای کنترل نشده نیز باشد.

از آنجایی که این پژوهش بر روی دانشجویان آموزش عالی شهر تبریز انجام شده است، لذا برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج پیشنهاد می‌شود، پژوهشگران چنین پژوهشی را در مقاطع مختلف تحصیلی تکرار کنند.

همچنین از دیگر محدودیت‌های پژوهش نمونه آماری پسران بود، بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی رو جامعه آماری دختران نیز تحقیق صورت گیرد تا تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد. نتایج این تحقیق به لحاظ کاربردی می‌تواند در کاهش رفتارهای مخرب آموزشی از جمله رفتارهای ناهنجار به معلمان کمک کند، بنابراین پیشنهاد می‌شود که محیط‌های غنی آموزشی فراهم شود تا گرایش به انجام رفتارهای ناهنجار در دانشجویان کاهش یابد. از سوی دیگر با توجه به این که آموزش استدلال اخلاقی و روانشناسی مثبت‌نگر از جمله آموزش‌های تأثیرگذار بر رفتارهای ناهنجار دانشجویان آموزش عالی می‌باشد، پیشنهاد می‌شود که در دانشگاهها آموزش داده شود و با طرح برنامه‌هایی، معلمان و دانشجویان را از آموزش استدلال اخلاقی و روانشناسی مثبت‌نگر به عنوان عوامل مؤثر در روند آموزش کلاسی آگاه ساخت تا بتوان به معلمان کمک کرد تا فعالیت‌های ارزیابی را بهتر برنامه‌ریزی کنند تا احتمال وقوع رفتارهای ناهنجار کمتر شود.

## منابع

جنابآبادی، حسین؛ سالارپور، مسعود (۱۴۰۰). اثربخشی مثبت اندیشی بر خود پنداره تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر زاهدان. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۷(۴۱)، ۸-۱۱۷.

جهان‌بینی، سونیتا؛ واحدی، شهرام و کریمی‌ثانی، پرویز. (۱۴۰۱). تأثیرآموزش انگیزش و استدلال اخلاقی بر رفتارهای ناهنجار نوجوانان. مطالعات فرهنگی پلیس، ۹(۲)، ۴۵-۵۷.

علی‌شیخ‌الاسلامی؛ اسماعیل سلیمانی؛ هنگامه محرم‌زاده (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان زورگو. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۴(۴۷)، ۴۹-۷۳.

## **The effectiveness of semantic therapy on suicidal ideation and distress tolerance in adolescents attempting suicide: A quasi-experimental study with follow-up and mediator analysis**

Nasrin Muhaddis<sup>1</sup>, Reza Khorramifar<sup>2</sup>

### **Abstract**

**Background and Aim:** Suicidal ideation and low distress tolerance are key risk factors in adolescents. This study aimed to evaluate the sustained efficacy of logotherapy and to examine the mediating role of "meaning in life" in this process.

**Methodology:** In a quasi-experimental design with pre-test, post-test, a three-month follow-up, and a control group, 60 adolescents (14-18 years old) with a history of suicide attempts were randomly assigned to either a logotherapy group (8 sessions) or a treatment-as-usual group. Participants completed the Beck Scale for Suicide Ideation (BSSI), the Distress Tolerance Scale (DTS), and the Meaning in Life Questionnaire (MLQ). Data were analyzed using repeated-measures ANOVA and mediation analysis (PROCESS Macro).

**Findings:** The results showed a significant time  $\times$  group interaction effect for both dependent variables ( ). The logotherapy group demonstrated a significant reduction in suicidal ideation and a significant increase in distress tolerance at post-test and follow-up compared to the control group. Mediation analysis confirmed that the increase in "meaning in life" fully mediated the intervention's effect on the reduction of suicidal ideation ( ) and the increase in distress tolerance ( ).

**Conclusion:** Logotherapy is an effective and sustainable intervention for adolescents at risk of suicide. By directly enhancing meaning and purpose in life, this approach indirectly leads to a decrease in suicidal thoughts and an increase in the capacity to cope with painful emotions.

**Keywords:** Logotherapy, Suicidal Ideation, Distress Tolerance, Meaning in Life, Adolescents.

---

<sup>1</sup> Assistant Professor, Doctorate in Educational Psychology, Faculty of Azad University, Shabestar City Branch - mohaddes@iau.ac.ir

<sup>2</sup> M.A. Student in Family Counseling, Department of Counseling, Shabestar Branch, Islamic Azad University, Iran. - abolfazlspeed110@gmail.com

## اثربخشی معنا درمانی بر اندیشه‌پردازی خودکشی و تحمل آشفتگی در نوجوانان اقدام‌کننده به خودکشی: یک مطالعه شبه‌آزمایشی با دوره پیگیری و تحلیل میانجی

نسرین محدث<sup>۱</sup>، رضا خرمی فر<sup>۲</sup>

### خلاصه

اندیشه‌پردازی خودکشی و تحمل پایین آشفتگی، از عوامل خطر کلیدی در نوجوانان هستند. این پژوهش با هدف ارزیابی اثربخشی پایدار معنا درمانی و بررسی نقش میانجی «معنا در زندگی» در این رابطه انجام شد. روش‌شناسی: در یک طرح شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری سه‌ماهه و گروه کنترل، ۶۰ نوجوان (۱۴-۱۸ ساله) با سابقه اقدام به خودکشی به صورت تصادفی در دو گروه معنا درمانی (۸ جلسه) و درمان رایج گمارده شدند. شرکت‌کنندگان مقیاس‌های اندیشه‌پردازی خودکشی بک (BSI)، تحمل آشفتگی (DTS) و پرسشنامه معنا در زندگی (MLQ) را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و تحلیل میانجی‌گری (PROCESS Macro) تحلیل شدند. نتایج نشان داد که اثر تعاملی زمان × گروه برای هر دو متغیر وابسته معنادار بود ( ). گروه معنا درمانی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، کاهش معناداری در اندیشه‌پردازی خودکشی و افزایش معناداری در تحمل آشفتگی نسبت به گروه کنترل نشان داد. تحلیل میانجی‌گری نیز تأیید کرد که افزایش «معنا در زندگی» به طور کامل، تأثیر مداخله بر کاهش اندیشه‌پردازی خودکشی (اثر غیرمستقیم: -۵.۲۸) و افزایش تحمل آشفتگی (اثر غیرمستقیم: +۴.۵۲) را تبیین می‌کند. معنا درمانی یک مداخله مؤثر و پایدار برای نوجوانان در معرض خطر خودکشی است. این رویکرد با تقویت مستقیم معنا و هدف در زندگی، به طور غیرمستقیم به کاهش افکار خودکشی و افزایش ظرفیت مقابله با هیجانات دردناک منجر می‌شود.

**کلید واژه‌ها:** معنا درمانی، اندیشه‌پردازی خودکشی، تحمل آشفتگی، معنا در زندگی، نوجوانان

<sup>۱</sup> استادیار گروه روانشناسی، واحد شبستر، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران - [mohaddes@iau.ac.ir](mailto:mohaddes@iau.ac.ir)

<sup>۲</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، گروه مشاوره، واحد شبستر، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران - [abolfazlspeed11@gmail.com](mailto:abolfazlspeed11@gmail.com)

## ۱. مقدمه

دوران نوجوانی، به عنوان یک مرحله گذار بحرانی از کودکی به بزرگسالی، با تحولات عمیق زیستی، روانی و اجتماعی همراه است که می‌تواند افراد را در برابر طیف وسیعی از چالش‌های سلامت روان آسیب‌پذیر سازد (کیسی و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). در این میان، خودکشی و رفتارهای مرتبط با آن به یکی از نگران‌کننده‌ترین مسائل بهداشت عمومی در سطح جهان تبدیل شده و بر اساس گزارش سازمان بهداشت جهانی<sup>۲</sup>، دومین عامل اصلی مرگ‌ومیر در میان جوانان ۱۵ تا ۲۹ ساله محسوب می‌شود. این آمار تکان‌دهنده، ضرورت شناسایی عوامل خطر و طراحی مداخلات درمانی مؤثر و مبتنی بر شواهد را بیش از پیش آشکار می‌سازد (کاستلوی و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). در کانون این بحران، دو سازه روان‌شناختی نقشی محوری ایفا می‌کنند: اندیشه‌پردازی خودکشی<sup>۴</sup> و تحمل آشفتگی<sup>۵</sup>. اندیشه‌پردازی خودکشی، که شامل افکار، تمایلات و برنامه‌ریزی برای پایان دادن به زندگی است، به عنوان یکی از قوی‌ترین پیش‌بین‌های اقدام به خودکشی شناخته می‌شود (بک و همکاران<sup>۶</sup>، ۱۹۹۱؛ کلونسکی و می<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). از سوی دیگر، تحمل آشفتگی، به معنای ظرفیت فرد برای تجربه و تحمل هیجانات منفی و استرس‌زا، یک مهارت مقابله‌ای بنیادین است که کمبود آن، فرد را به سمت رفتارهای تکانشی و خودتخریبی، از جمله خودکشی، سوق می‌دهد (سیمونز و گاهر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵؛ گراتز و روئمر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴). نوجوانانی که قادر به تحمل پریشانی‌های

---

<sup>1</sup> Casey et al.

<sup>2</sup> World Health Organization, 2021

<sup>3</sup> Castellví et al.

<sup>4</sup> Suicidal Ideation

<sup>5</sup> Distress Tolerance

<sup>6</sup> Beck et al.

<sup>7</sup> Klonsky & May

<sup>8</sup> Simons & Gaher

<sup>9</sup> Gratz & Roemer

هیجانی خود نیستند، ممکن است خودکشی را به عنوان تنها راه فرار از درد روانی غیرقابل تحمل ادراک کنند (چاپمن و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۸).

با توجه به ماهیت پیچیده بحران خودکشی در نوجوانان، مداخلات درمانی رایج مانند درمان شناختی-رفتاری (CBT) و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT)، علی‌رغم اثربخشی اثبات‌شده در کاهش علائم (گلن و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹؛ تورلا و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱)، ممکن است به ریشه‌های عمیق‌تر وجودی این بحران، مانند احساس پوچی، بی‌هدفی و فقدان معنا، نپردازند (یالوم<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). اینجاست که رویکردهای وجودی، و در رأس آن‌ها معنا درمانی<sup>۵</sup> که توسط ویکتور فرانکل<sup>۶</sup> پایه‌گذاری شد، یک چشم‌انداز درمانی مکمل و بالقوه مؤثر را ارائه می‌دهند. معنا درمانی، به جای تمرکز بر نشانه‌ها، به فرد کمک می‌کند تا در مواجهه با رنج‌های اجتناب‌ناپذیر زندگی، معنایی منحصر به فرد برای خود کشف کند و از این طریق، دلیلی برای ادامه دادن بیابد (فرانکل<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). این رویکرد، که بر «اراده معطوف به معنا» به عنوان بنیادی‌ترین نیروی محرکه انسان تأکید دارد، می‌تواند به طور خاص برای نوجوانانی که با بحران هویت و پرسش‌های وجودی دست و پنجه نرم می‌کنند، راهگشا باشد (لنگل<sup>۸</sup>، ۲۰۲۱؛ ییلدیز<sup>۹</sup>، ۲۰۲۱).

علی‌رغم مبانی نظری غنی و شواهد رو به رشد در مورد اثربخشی معنا درمانی بر کاهش ناامیدی و افکار خودکشی در جمعیت بزرگسالان (به عنوان مثال، ووس و همکاران<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۶؛ دباغی و همکاران، ۱۳۹۷)،

<sup>1</sup> Chapman et al.

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

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

<sup>4</sup> Yalom

<sup>5</sup> Logotherapy

<sup>6</sup> Frankl, 1985

<sup>7</sup> Frankl

<sup>8</sup> Längle

<sup>9</sup> Yildiz

<sup>10</sup> Voss et al.

شکاف پژوهشی قابل توجهی در این زمینه وجود دارد. نخست، مطالعات اندکی به بررسی کارایی این رویکرد درمانی به طور خاص بر روی جمعیت نوجوانان اقدام‌کننده به خودکشی پرداخته‌اند (گوتیرز و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). دوم، اکثر پژوهش‌های موجود ماهیتی مقطعی داشته و پایداری اثرات درمان را در یک دوره پیگیری ارزیابی نکرده‌اند. سوم و مهم‌تر از همه، مکانیسم عمل این درمان کمتر مورد واکاوی قرار گرفته است؛ یعنی مشخص نیست که آیا معنا درمانی به طور مستقیم بر کاهش افکار خودکشی و افزایش تحمل آشفتگی تأثیر می‌گذارد، یا این تأثیر از طریق تقویت یک متغیر میانجی کلیدی مانند «معنا در زندگی»<sup>۲</sup> اعمال می‌شود. این پژوهش در صدد است تا با استفاده از یک طرح شبه‌آزمایشی با دوره پیگیری و تحلیل میانجی، این شکاف‌های پژوهشی را در بافت فرهنگی ایران مورد بررسی قرار دهد. بر این اساس، سوالات اصلی پژوهش عبارتند از: (۱) آیا اثربخشی معنا درمانی بر کاهش اندیشه‌پردازی خودکشی و افزایش تحمل آشفتگی در مرحله پیگیری سه‌ماهه پایدار باقی می‌ماند؟ و (۲) آیا «معنای زندگی» رابطه بین مداخله معنا درمانی و نتایج درمانی را تبیین می‌کند؟

## ۲. مروری بر ادبیات و مبانی نظری

### ۲-۱. مبانی نظری: معنا درمانی و ویکتور فرانکل

معنا درمانی، که به عنوان سومین مکتب روان‌درمانی وین پس از روانکاوی فروید و روانشناسی فردی آدلر شناخته می‌شود، یک رویکرد انسان‌گرا-وجودی است که بر ابعاد معنوی و انسانی وجود تمرکز دارد (فرانکل، ۱۹۸۸). فرانکل، که خود از بازماندگان هولوکاست بود، معتقد بود که نیروی محرکه اصلی در زندگی انسان، نه جستجوی لذت (اصل لذت فروید) و نه اراده معطوف به قدرت (عقده حقارت آدلر)، بلکه اراده معطوف به معنا<sup>۳</sup> است (فرانکل، ۲۰۰۶). از دیدگاه او، انسان‌ها نیاز ذاتی به یافتن معنا در زندگی خود دارند و ناکامی در این جستجو، که آن را «خلأ وجودی»<sup>۴</sup> می‌نامند، به احساس پوچی، بی‌هدفی و در نهایت،

<sup>1</sup> Gutiérrez et al.

<sup>2</sup> Meaning in Life

<sup>3</sup> Will to Meaning

<sup>4</sup> Existential Vacuum

اختلالات روانی منجر می‌شود (شولتز و شولتز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶؛ لوکاس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). خلأ وجودی در نوجوانان می‌تواند به شکل ملالت، بی‌تفاوتی و رفتارهای پرخطر خود را نشان دهد (بیلدیز، ۲۰۲۱).

سه ستون اصلی فلسفی معنا درمانی عبارتند از: (۱) آزادی اراده<sup>۳</sup>: انسان در برابر شرایط بیولوژیکی، روانی و اجتماعی خود مجبور نیست؛ او همیشه این آزادی را دارد که نگرش خود را نسبت به شرایط انتخاب کند (فرانکل، ۱۹۸۵، ۲) اراده معطوف به معنا: همانطور که ذکر شد، این انگیزه اصلی انسان است. (۳) معنای زندگی<sup>۴</sup>: معنا چیزی نیست که فرد آن را ابداع کند، بلکه باید آن را در جهان خارج از خود «کشف» نماید (کور و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷). فرانکل سه مسیر اصلی برای کشف معنا را مشخص می‌کند: الف) از طریق خلق یک اثر یا انجام یک عمل (ارزش‌های خلاقانه)، ب) از طریق تجربه کردن چیزی یا مواجهه با کسی، مانند تجربه زیبایی، حقیقت، یا عشق (ارزش‌های تجربی)، و ج) از طریق نگرشی که فرد در برابر رنج‌های اجتناب‌ناپذیر اتخاذ می‌کند (ارزش‌های نگرشی) (پترسون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳؛ وونگ<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲).

در عمل، درمانگر به جای ارائه معنا به مراجع، او را در فرآیند کشف معنای شخصی‌اش یاری می‌کند. تکنیک‌های اصلی معنا درمانی شامل گفتگوی سقراطی<sup>۸</sup> برای به چالش کشیدن مفروضات مراجع و گسترش افق دید او، قصد متناقض<sup>۹</sup> برای درمان اضطراب و وسواس از طریق آرزو کردن همان چیزی که

<sup>1</sup> Schultz & Schultz

<sup>2</sup> Lukas

<sup>3</sup> Freedom of Will

<sup>4</sup> Meaning of Life

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

<sup>6</sup> Peterson

<sup>7</sup> Wong

<sup>8</sup> Socratic Dialogue

<sup>9</sup> Paradoxical Intention

فرد از آن می‌ترسد، و بازتاب‌زدایی<sup>۱</sup> برای منحرف کردن توجه فرد از خود و معطوف کردن آن به دیگران یا به معنایی فراتر از خود است (گرابر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴؛ امینی و همکاران، ۱۳۹۹).

## ۲-۲. پیشینه پژوهش

### محور اول: اندیشه‌پردازی خودکشی و تحمل آشفتگی در نوجوانان

ادبیات گسترده‌ای نشان می‌دهد که اندیشه‌پردازی خودکشی یک پدیده چندعاملی است که تحت تأثیر تعامل پیچیده عوامل ژنتیکی، نوروبیولوژیک و روانی-اجتماعی قرار دارد (تورکی و برنت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). عوامل خطر متعددی از جمله افسردگی، ناامیدی، انزوای اجتماعی، تجارب تروماتیک و دسترسی به ابزارهای کشنده در این زمینه شناسایی شده‌اند (فرانکلین و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷؛ میراندا و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). در ایران نیز پژوهش‌های متعددی شیوع نگران‌کننده افکار خودکشی در میان نوجوانان را گزارش کرده‌اند (برای نمونه، نگاه کنید به: احمدی و همکاران، ۱۳۹۸؛ شریفی و همکاران، ۱۴۰۰). نظریه بین‌فردی خودکشی<sup>۶</sup> که توسط جویئر<sup>۷</sup> ارائه شده، بیان می‌دارد که تمایل به خودکشی زمانی به اوج خود می‌رسد که سه عامل با هم ترکیب شوند: احساس تعلق شکست‌خورده<sup>۸</sup>، احساس سربرابر بودن<sup>۹</sup> و ظرفیت اکتسابی برای خودکشی<sup>۱۰</sup>.

<sup>1</sup> Dereflection

<sup>2</sup> Graber

<sup>3</sup> Turecki & Brent

<sup>4</sup> Franklin et al.

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

<sup>6</sup> Interpersonal Theory of Suicide

<sup>7</sup> Joiner, 2005

<sup>8</sup> Thwarted Belongingness

<sup>9</sup> Perceived Burdensomeness

<sup>10</sup> Acquired Capability for Suicide

در این میان، تحمل آشفتگی به عنوان یک عامل کلیدی در تبدیل افکار خودکشی به اقدام، اهمیت ویژه‌ای دارد (برکستون و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). افرادی که تحمل آشفتگی پایینی دارند، در مواجهه با هیجانات دردناک، به سرعت به راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار مانند خودآسیبی یا اقدام به خودکشی روی می‌آورند تا از این تجارب درونی فرار کنند (آنستی و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ رجبی و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین، هر مداخله‌ای که بتواند ظرفیت نوجوانان برای تحمل هیجانات منفی را افزایش دهد، می‌تواند به عنوان یک عامل محافظت‌کننده قوی در برابر خودکشی عمل کند (وینبرگ و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰).

### محور دوم: اثربخشی معنا درمانی

پژوهش‌های متعددی اثربخشی معنا درمانی را در بهبود شاخص‌های مختلف سلامت روان تأیید کرده‌اند. یک فراتحلیل توسط ووس و همکاران<sup>۴</sup> نشان داد که معنا درمانی تأثیر متوسط تا بزرگی بر کاهش پریشانی روانی و افزایش بهزیستی دارد. مطالعات خاص‌تر نیز نشان داده‌اند که این رویکرد در کاهش علائم افسردگی (کنگ و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸؛ شجاعی و همکاران، ۱۳۹۶)، کاهش ناامیدی (که یک پیش‌بین قوی برای خودکشی است) (گودینگ و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷؛ رضایی و همکاران، ۱۳۹۹) و کاهش مستقیم اندیشه‌پردازی خودکشی (شفری و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۲۲؛ جعفری و همکاران، ۱۳۹۵) مؤثر است. این رویکرد حتی در قالب مداخلات مختصر آنلاین نیز نتایج امیدوارکننده‌ای نشان داده است (هیراموتو و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۲۱). با این حال، همانطور که پیش‌تر ذکر شد، اکثر این مطالعات بر روی جمعیت بزرگسال انجام شده و

<sup>1</sup> Braxton et al.

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

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

<sup>4</sup> Voss et al., 2016

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

<sup>6</sup> Gooding et al.

<sup>7</sup> Shaffrey et al.

<sup>8</sup> Hiramoto et al.

پژوهش‌های باکیفیت در مورد نوجوانان، به ویژه آن‌هایی که دارای دوره پیگیری هستند، بسیار محدود است (غفاری و همکاران، ۱۳۹۹).

### محور سوم: نقش معنا در زندگی به عنوان یک عامل تاب‌آوری

ادبیات رو به رشدی، «معنا در زندگی» را به عنوان یک سپر محافظتی در برابر اختلالات روانی و یک مؤلفه کلیدی تاب‌آوری<sup>۱</sup> معرفی می‌کند (استگر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲؛ فولکمن و موسکوویتز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). افرادی که در زندگی خود احساس معنا و هدفمندی می‌کنند، بهتر می‌توانند با استرس‌ها و ناملایمات کنار بیایند، از حمایت اجتماعی بیشتری برخوردارند و به طور کلی، سلامت روانی بهتری را تجربه می‌کنند (کلفتاراس و پسارا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲؛ هکر و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹). به طور خاص، مطالعات متعددی یک رابطه منفی قوی بین سطح معنا در زندگی و اندیشه‌پردازی خودکشی نشان داده‌اند (هارلو و همکاران<sup>۶</sup>، ۱۹۸۶؛ کلایمن و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳؛ مسعودنیا، ۱۳۹۳؛ حاتمی و همکاران، ۱۴۰۱). این یافته‌ها این فرضیه را تقویت می‌کنند که معنا درمانی ممکن است اثر بخشی خود را نه به صورت مستقیم، بلکه از طریق مکانیسم اصلی خود یعنی «تقویت معنا در زندگی» اعمال کند. این پژوهش در صدد است تا این نقش میانجی را به صورت تجربی مورد آزمون قرار دهد.

### ۲-۳. چارچوب مفهومی و فرضیه‌ها

بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهش، چارچوب مفهومی این مطالعه بر این فرض استوار است که مداخله معنا درمانی (متغیر مستقل) منجر به افزایش سطح معنا در زندگی (متغیر میانجی) می‌شود و این

<sup>1</sup> Resilience

<sup>2</sup> Steger

<sup>3</sup> Folkman & Moskowitz

<sup>4</sup> Kleftaras & Psarra

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

<sup>6</sup> Harlow et al.

<sup>7</sup> Kleiman et al.

افزایش در معنا، به نوبه خود، باعث کاهش اندیشه‌پردازی خودکشی و افزایش تحمل آشفتگی (متغیرهای وابسته) می‌گردد. بر این اساس، فرضیه‌های زیر تدوین شده‌اند:

**فرضیه ۱:** گروه آزمایش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری سه‌ماهه، نمرات اندیشه‌پردازی خودکشی کمتر و تحمل آشفتگی بیشتری نسبت به گروه کنترل نشان می‌دهد.

**فرضیه ۲:** مداخله معنا درمانی به طور معناداری سطح «معنای زندگی» را در گروه آزمایش افزایش می‌دهد.

**فرضیه ۳:** افزایش در «معنای زندگی»، اثر مداخله معنا درمانی بر کاهش اندیشه‌پردازی خودکشی را میانجی‌گری می‌کند.

**فرضیه ۴:** افزایش در «معنای زندگی»، اثر مداخله معنا درمانی بر افزایش تحمل آشفتگی را میانجی‌گری می‌کند.

### ۳. روش‌شناسی

#### ۳-۱. طرح پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه شبه‌آزمایشی<sup>۱</sup> با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل نابرابر<sup>۲</sup> است. متغیر مستقل در این پژوهش، مداخله «معنا درمانی گروهی» است که در دو سطح (دریافت مداخله و عدم دریافت مداخله/درمان رایج) اجرا می‌شود. متغیرهای وابسته شامل «اندیشه‌پردازی خودکشی» و «تحمل آشفتگی» هستند. همچنین، متغیر «معنا در زندگی» به عنوان متغیر میانجی بالقوه در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. سنجش متغیرها در سه مقطع زمانی پیش‌آزمون (قبل از مداخله)، پس‌آزمون (بلافاصله پس از اتمام مداخله) و پیگیری (سه ماه پس از اتمام مداخله) انجام شد.

<sup>۱</sup> Quasi-Experimental

<sup>۲</sup> Nonequivalent Control Group

### ۳-۲. مشارکت‌کنندگان و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه نوجوانان ۱۴ تا ۱۸ ساله با سابقه حداقل یک بار اقدام به خودکشی بود که در بازه زمانی پاییز و زمستان ۱۴۰۳ به کلینیک‌های مشاوره منتخب در شهر تهران مراجعه کرده بودند. از میان این افراد، ۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر معیار<sup>۱</sup> انتخاب شدند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: الف) سن بین ۱۴ تا ۱۸ سال، ب) سابقه حداقل یک بار اقدام به خودکشی در شش ماه گذشته (بر اساس گزارش خود و تأیید پرونده بالینی)، ج) کسب نمره بالاتر از نقطه برش در مقیاس اندیشه‌پردازی خودکشی بک، و د) رضایت آگاهانه کتبی از والدین و خود نوجوان. معیارهای خروج شامل ابتلا به اختلالات روان‌پریشی، اختلال دوقطبی نوع یک و یا سوءمصرف مواد فعال بود. پس از انتخاب، مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش جایگزینی تصادفی ساده به دو گروه ۳۰ نفره آزمایش (معنا درمانی) و کنترل (درمان رایج) گمارده شدند.

### ۳-۳. ابزارهای پژوهش

**مقیاس اندیشه‌پردازی خودکشی بک (BSSI):** این مقیاس توسط بک و همکاران (۱۹۹۱) برای سنجش شدت افکار خودکشی طراحی شده و شامل ۲۱ گویه است. در ایران، روایی و پایایی این ابزار توسط انصاری و همکاران (۱۳۹۵) مطلوب گزارش شده است.

**مقیاس تحمل آشفتگی (DTS):** این مقیاس توسط سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) برای ارزیابی ظرفیت فرد برای تحمل تجارب هیجانی منفی ساخته شده و دارای ۱۵ گویه است. اعتباریابی نسخه فارسی این مقیاس توسط محمدی و همکاران (۱۳۹۸) انجام شده و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ ۰.۸۵ گزارش شده است.

**پرسشنامه معنا در زندگی (MLQ):** این پرسشنامه ۱۰ گویه‌ای توسط استگر و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) برای سنجش دو بعد «وجود معنا» و «جستجوی معنا» طراحی شده است. این ابزار به دلیل کوتاهی و

<sup>۱</sup> Criterion-based Purposive Sampling

<sup>۲</sup> Steger et al.

ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب، به طور گسترده‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد و در ایران نیز اعتباریابی شده است (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۷).

#### ۳-۴. فرآیند اجرا و مداخله

پس از اخذ مجوزهای لازم و هماهنگی با کلینیک‌های مشاوره، فرآیند پژوهش طی مراحل زیر اجرا شد:

غربالگری و انتخاب: شناسایی و انتخاب مشارکت‌کنندگان واجد شرایط و اخذ رضایت‌نامه کتبی.

پیش‌آزمون: اجرای هر سه پرسشنامه (BSSI, DTS, MLQ) بر روی هر دو گروه آزمایش و کنترل.

مداخله: گروه آزمایش به مدت ۸ هفته، در جلسات گروهی ۹۰ دقیقه‌ای معنا درمانی که توسط درمانگر آموزش‌دیده اجرا می‌شد، شرکت کردند. محتوای جلسات بر اساس پروتکل استاندارد معنا درمانی و با تمرکز بر مفاهیمی چون مسئولیت‌پذیری، یافتن معنا در رنج و ارزش‌های نگرشی تدوین شده بود (پروتکل کامل در پیوست ۱). همزمان، گروه کنترل برنامه درمانی رایج<sup>۱</sup> مرکز را که عمدتاً شامل مشاوره‌های فردی حمایتی بود، ادامه دادند.

پس‌آزمون: بلافاصله پس از پایان جلسه هشتم، هر سه پرسشنامه مجدداً بر روی هر دو گروه اجرا شد.

پیگیری: سه ماه پس از اتمام مداخله، هر سه پرسشنامه برای بار سوم بر روی هر دو گروه اجرا گردید.

#### ۳-۵. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و ماکروی PROCESS نسخه ۴.۰ تحلیل شدند. برای بررسی تفاوت‌های جمعیت‌شناختی اولیه دو گروه از آزمون‌های کای-دو و t مستقل استفاده شد. برای آزمون فرضیه اول، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر<sup>۲</sup> با عامل درون‌گروهی «زمان» (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری) و عامل بین‌گروهی «گروه» (آزمایش، کنترل) استفاده گردید. برای آزمون فرضیه‌های

<sup>۱</sup> Treatment As Usual

<sup>۲</sup> Repeated Measures ANOVA

میانجی‌گری (فرضیه‌های ۲ تا ۴)، از مدل شماره ۴ ماکروی PROCESS که توسط هیزا (۲۰۱۸) معرفی شده، با استفاده از روش بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ نمونه‌گیری مجدد، استفاده شد.

#### ۴. یافته‌ها

در این بخش، نتایج تحلیل داده‌های گردآوری‌شده از ۶۰ نوجوان شرکت‌کننده در پژوهش ارائه می‌شود. ابتدا، تحلیل‌های مقدماتی برای بررسی همگنی گروه‌ها در مرحله پیش‌آزمون گزارش شده، سپس یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه‌های اصلی پژوهش با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و تحلیل میانجی‌گری تشریح می‌گردد.

#### ۴-۱. تحلیل‌های مقدماتی و آمار توصیفی

پیش از تحلیل فرضیه‌های اصلی، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و نمرات پیش‌آزمون دو گروه آزمایش (معنا درمانی) و کنترل (درمان رایج) با یکدیگر مقایسه شدند تا از همگنی اولیه آن‌ها اطمینان حاصل شود. نتایج این مقایسه‌ها در جداول ۱ و ۲ ارائه شده است.

جدول ۱: مقایسه ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دو گروه در مرحله پیش‌آزمون

متغیر	گروه آزمایش <sup>۲</sup>	گروه کنترل	آماره آزمون	p
میانگین سن (انحراف معیار)	۱۶.۲ (۱.۱)	۱۶.۴ (۱.۳)	$t(۵۸) = -۰.۶۵$	۵۱۹.
جنسیت (زن/مرد)	۱۱ / ۱۹	۱۳ / ۱۷	$\chi^2(۱) = ۰.۲۷$	۶۰۳.

<sup>۱</sup> Hayes

<sup>۲</sup> n=30

جدول ۲: مقایسه میانگین نمرات متغیرهای پژوهش در مرحله پیش‌آزمون

متغیر	گروه آزمایش (M±SD)	گروه کنترل (M±SD)	مقدار t	p
اندیشه‌پردازی خودکشی (BSSI)	۴.۱ ± ۲۲.۵	۴.۵ ± ۲۱.۹	۰.۵۴	۵۹۱.
تحمل آشفتگی (DTS)	۶.۲ ± ۳۵.۱	۵.۸ ± ۳۶.۰	۰.۶۱-	۵۴۴.
معنا در زندگی (MLQ)	۵.۵ ± ۲۸.۴	۵.۱ ± ۲۹.۱	۰.۵۳-	۵۹۸.

همانطور که نتایج جداول ۱ و ۲ نشان می‌دهد، هیچ تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر سن، جنسیت و میانگین نمرات پیش‌آزمون متغیرهای پژوهش وجود نداشت ( $p > .05$ ). این یافته، همگنی اولیه گروه‌ها را تأیید کرده و امکان مقایسه معتبر آن‌ها در مراحل پس‌آزمون و پیگیری را فراهم می‌سازد.

#### ۴-۲. اثر بخشی مداخله معنا درمانی (آزمون فرضیه اول)

برای آزمون فرضیه اول مبنی بر تأثیر پایدار معنا درمانی بر کاهش اندیشه‌پردازی خودکشی و افزایش تحمل آشفتگی، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. شاخص‌های توصیفی متغیرها در سه مقطع زمانی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار متغیرهای وابسته در سه مقطع زمانی به تفکیک گروه

متغیر	گروه	مراحل سنجش		
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری (۳ ماهه)

۳.۸ ± ۱۲.۱	۳.۵ ± ۱۱.۲	۴.۱ ± ۲۲.۵	آزمایش	اندیشه‌پردازی خودکشی (BSSI)
۴.۴ ± ۲۰.۵	۴.۲ ± ۱۹.۸	۴.۵ ± ۲۱.۹	کنترل	
۶.۱ ± ۴۷.۳	۵.۹ ± ۴۸.۵	۶.۲ ± ۳۵.۱	آزمایش	تحمل آشفتگی (DTS)
۵.۷ ± ۳۷.۴	۵.۵ ± ۳۸.۱	۵.۸ ± ۳۶.۰	کنترل	

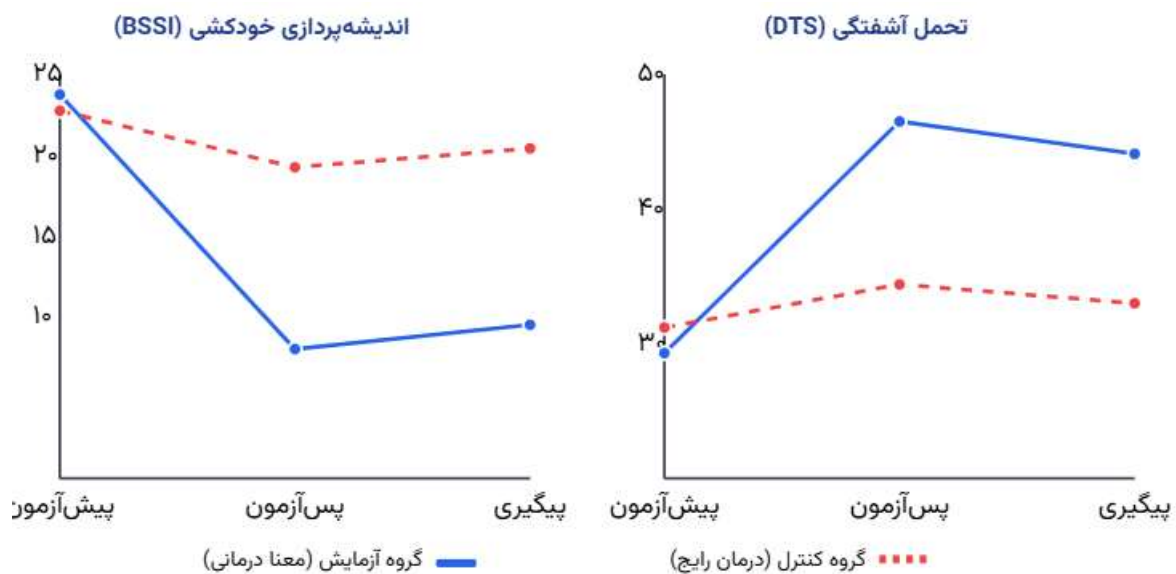
نتایج آزمون کرویت ماچلی برای متغیر اندیشه‌پردازی خودکشی ( $\chi^2(2) = 2.81, p = .245$ ) و تحمل آشفتگی ( $\chi^2(2) = 3.15, p = .207$ ) معنادار نبود، بنابراین از آماره‌های مربوط به فرض کرویت برقرار استفاده شد. خلاصه نتایج تحلیل واریانس در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای متغیرهای وابسته

متغیر / اثر	مجموع مربعات	df	میانگین مربعات	F	p
<b>اندیشه‌پردازی خودکشی (BSSI)</b>					
زمان	۲۱۵۰.۴	۲	۱۰۷۵.۲	۷۵.۱۸	۰۰۱. >
زمان × گروه	۱۶۸۰.۷	۲	۸۴۰.۳	۵۸.۷۶	۰۰۱. >
خطا (زمان)	۱۶۵۹.۲	۱۱۶	۱۴.۳		
<b>تحمل آشفتگی (DTS)</b>					
زمان	۲۸۹۰.۱	۲	۱۴۴۵.۰	۵۱.۶۰	۰۰۱. >

۴۳.	۰۰۱. >	۴۳.۸۵	۱۲۲۷.۸	۲	۲۴۵۵.۶	زمان × گروه
			۲۸.۰	۱۱۶	۳۲۴۸.۳	خطا (زمان)

نتایج جدول ۴ نشان داد که اثر تعاملی زمان × گروه هم برای اندیشه‌پردازی خودکشی ( $F(2, 116) = 58.76, p < .001, \eta^2 = .50$ ) و هم برای تحمل آشفتگی ( $F(2, 116) = 43.85, p < .001, \eta^2 = .43$ ) معنادار است. این یافته به این معناست که روند تغییرات نمرات در دو گروه به طور معناداری متفاوت بوده است. نمودار ۱ این تفاوت در روند را به وضوح نشان می‌دهد.

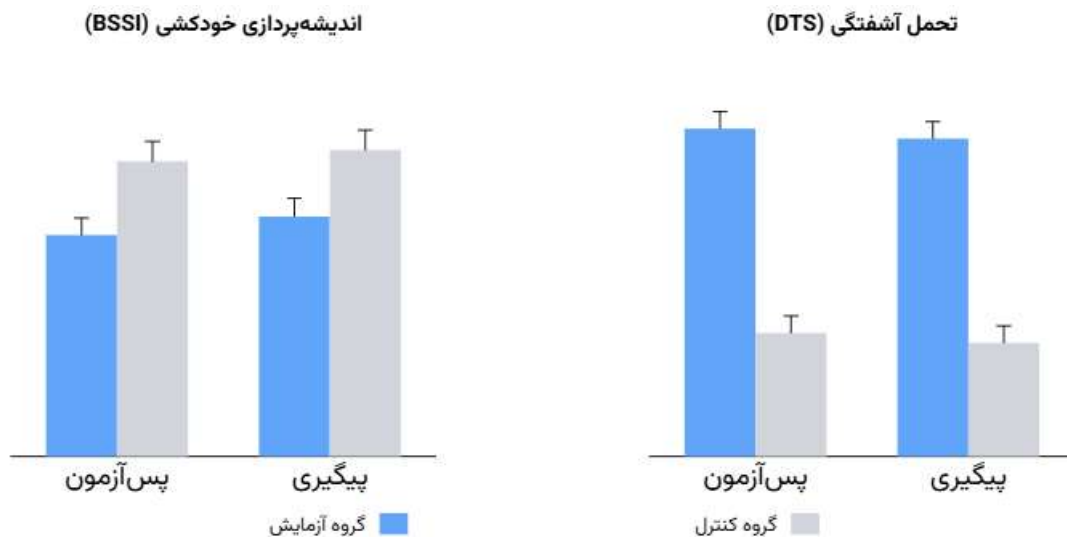


#### نمودار ۱: روند تغییرات میانگین نمرات دو گروه در سه مرحله سنجش

آزمون‌های تعقیبی<sup>۱</sup> با تصحیح بونفرونی نشان داد که گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، هم در مرحله پس‌آزمون ( $p < .001$ ) و هم در مرحله پیگیری ( $p < .001$ ) به طور معناداری نمرات اندیشه‌پردازی خودکشی کمتر و تحمل آشفتگی بیشتری داشت. در حالی که در گروه کنترل، تفاوت معناداری بین مراحل

<sup>1</sup> Pairwise Comparisons

سه‌گانه مشاهده نشد ( $p > .05$ ). این نتایج در مجموع، فرضیه اول پژوهش را به طور کامل تأیید می‌کنند و نشان‌دهنده اثربخشی پایدار مداخله معنا درمانی هستند. نمودار ۲ این تفاوت‌ها را در مراحل پس از مداخله به صورت مقایسه‌ای نشان می‌دهد.



نمودار ۲: مقایسه میانگین نمرات (با نوارهای خطای استاندارد) در مراحل پس از مداخله

### ۴-۳. تحلیل نقش میانجی معنا در زندگی (آزمون فرضیه‌های ۲، ۳ و ۴)

برای بررسی اینکه آیا افزایش «معنا در زندگی» مکانیسم تأثیرگذاری معنا درمانی بر نتایج است، از تحلیل میانجی‌گری با ماکروی PROCESS برای SPSS (مدل ۴) استفاده شد. متغیر مستقل، عضویت در گروه (کدگذاری شده به صورت ۰=کنترل، ۱=آزمایش)؛ متغیر میانجی، نمره پس‌آزمون «معنا در زندگی» (با کنترل نمره پیش‌آزمون آن)؛ و متغیرهای وابسته، نمرات پس‌آزمون «اندیشه‌پردازی خودکشی» و «تحمل آشفتگی» (با کنترل نمرات پیش‌آزمون آن‌ها) بودند.

نتایج تحلیل مسیر a (تأثیر گروه بر میانجی) نشان داد که عضویت در گروه معنا درمانی به طور معناداری باعث افزایش نمرات «معنا در زندگی» در مرحله پس‌آزمون می‌شود ( $B = 10.82, SE = 1.85, t = 5.85, p < .001$ ). این یافته فرضیه دوم پژوهش را تأیید می‌کند.

خروجی نرم‌افزار PROCESS (برای متغیر وابسته: اندیشه‌پردازی خودکشی)

```

Run MATRIX procedure:

***** PROCESS Procedure for SPSS Version ۴.۰ *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D.    www.afhayes.com

*****

Model : ۴

Y : BSSI_Post

X : Group

M : MLQ_Post

Covariates: BSSI_Pre, MLQ_Pre

Sample size: ۶۰

*****

Outcome Variable: MLQ_Post1

Model Summary

R      R-sq    MSE      F      df1      df2      p
.۶۸۱۴  .۴۶۴۳  ۱۸.۲۵۱۱  ۲۴.۳۸۲۱  ۲.۰۰۰۰  ۵۷.۰۰۰۰  .۰۰۰۰
    
```

<sup>1</sup> Mediator

Model						
	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	۱۴.۸۵۱۱	۲.۹۹۸۲	۴.۹۵۳۳	.۰۰۰۰	۸.۸۴۸۷	۲۰.۸۵۳۵
Group	۱۰.۸۲۳۳	۱.۸۵۰۱	۵.۸۵۰۱	.۰۰۰۰	۷.۱۱۹۸	۱۴.۵۲۶۸
MLQ_Pre	۰.۴۵۲۰	۰.۱۰۱۱	۴.۴۷۰۸	.۰۰۰۰	۰.۲۴۹۶	۰.۶۵۴۴

\*\*\*\*\*

Outcome Variable: BSSI\_Post<sup>1</sup>

Model Summary						
	R	R-sq	MSE	F	df1	df2
	.۸۵۰۱	.۷۲۲۷	۵.۸۸۱۹	۴۸.۵۰۱۱	۳.۰۰۰۰	۵۶.۰۰۰۰

Model						
	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	۱۵.۱۱۲۲	۲.۱۰۱۵	۷.۱۹۱۱	.۰۰۰۰	۱۰.۹۰۵۱	۱۹.۳۱۹۳
Group	-۳.۵۵۱۰	۱.۵۵۰۱	-۲.۲۹۰۸	.۰۲۵۷	-۶.۶۵۳۴	-۰.۴۴۸۶ -- Direct Effect <sup>۲</sup>
MLQ_Post	-۰.۴۸۸۱	۰.۰۹۸۸	-۴.۹۴۰۲	.۰۰۰۰	-۰.۶۸۵۹	-۰.۲۹۰۳ -- Path b

<sup>1</sup> Dependent Variable

<sup>2</sup> c'

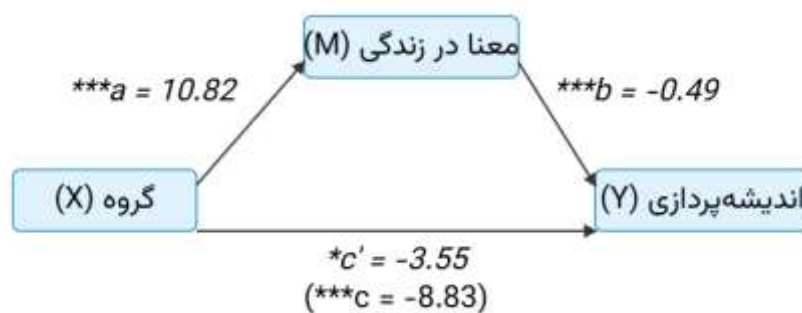
BSSI_Pre	۰.۵۰۱۱	۰.۰۶۱۲	۸.۱۸۷۹	.۰۰۰۰	۰.۳۷۸۶	۰.۶۲۳۶
*****						
***** TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y *****						
Total effect of X on Y						
	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
	-۸.۸۳۱۵	۱.۲۸۰۵	-۶.۸۹۷۱	.۰۰۰۰	-۱۱.۳۹۵۱	-۶.۲۶۷۹ -- Total Effect <sup>1</sup>
Direct effect of X on Y						
	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
	-۳.۵۵۱۰	۱.۵۵۰۱	-۲.۲۹۰۸	.۰۲۵۷	-۶.۶۵۳۴	-۰.۴۴۸۶ -- Direct Effect
Indirect effect <sup>۲</sup> of X on Y:						
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI		
	MLQ_Post	-۵.۲۸۱۹	۱.۲۰۱۱	-۷.۸۱۵۵	-۳.۰۹۸۱	-- Indirect Effect <sup>۳</sup>

<sup>1</sup> c

<sup>2</sup> s

<sup>3</sup> a\*b

نتایج تحلیل میانجی‌گری برای اندیشه‌پردازی خودکشی (نمودار ۳) نشان داد که اثر غیرمستقیم گروه بر اندیشه‌پردازی خودکشی از طریق معنا در زندگی معنادار است ( $Effect = -5.28, 95\% CI [-7.81, -3.09]$ ). از آنجایی که فاصله اطمینان بوت‌استرپ شامل صفر نمی‌شود، می‌توان نتیجه گرفت که افزایش در «معنای زندگی» به طور معناداری تأثیر مداخله بر کاهش افکار خودکشی را میانجی‌گری می‌کند. بنابراین، فرضیه سوم پژوهش تأیید می‌شود.



اثر غیرمستقیم  $5.28, 95\% CI [-7.81, -3.09] = (a \times b)$

$p < .05, ***p < .001^*$

### نمودار ۳: مدل میانجی‌گری معنا در زندگی در رابطه بین مداخله و اندیشه‌پردازی خودکشی

تحلیل مشابهی برای تحمل آشفتگی انجام شد. نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم گروه بر تحمل آشفتگی از طریق معنا در زندگی نیز معنادار است ( $Effect = 4.52, 95\% CI [2.18, 7.25]$ ). این یافته به این معناست که معنا درمانی با افزایش سطح معنا در زندگی، به طور غیرمستقیم ظرفیت نوجوانان برای تحمل هیجانات منفی را نیز افزایش می‌دهد. بنابراین، فرضیه چهارم پژوهش نیز تأیید می‌شود.

### ۵. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر، شواهد تجربی محکمی دال بر اثربخشی پایدار مداخله معنا درمانی گروهی بر کاهش اندیشه‌پردازی خودکشی و افزایش تحمل آشفتگی در نوجوانان اقدام‌کننده به خودکشی ارائه می‌دهد. کاهش چشمگیر و باثبات نمرات اندیشه‌پردازی خودکشی در گروه آزمایش، نه تنها در مرحله پس‌آزمون بلکه در پیگیری سه‌ماهه نیز حفظ شد، که این امر نشان‌دهنده تأثیر عمیق و بادوام این رویکرد

درمانی است. این یافته را می‌توان مستقیماً در چارچوب نظریه ویکتور فرانکل (۱۹۸۵) تبیین کرد. از دیدگاه فرانکل، بسیاری از بحران‌های روانی، از جمله تمایل به خودکشی، ریشه در «خلأ وجودی» و فقدان معنا دارند. معنا درمانی با کمک به نوجوانان برای کشف معنای منحصر به فرد در زندگی‌شان، حتی در مواجهه با رنج، یک «چرا» برای زیستن به آن‌ها می‌دهد که تحمل «چگونه» زیستن را ممکن می‌سازد (فرانکل، ۲۰۰۶). این «چرایی» به عنوان یک لنگرگاه وجودی عمل کرده و افکار مربوط به بی‌ارزشی و پوچی زندگی را که هسته اصلی اندیشه‌پردازی خودکشی را تشکیل می‌دهند، به چالش می‌کشد (وونگ، ۲۰۱۲؛ یالوم، ۲۰۰۸).

به موازات این یافته، افزایش معنادار و پایدار نمرات تحمل آشفتگی در گروه آزمایش نیز از اهمیت بالینی ویژه‌ای برخوردار است. این نتیجه نشان می‌دهد که معنا درمانی فراتر از یک مداخله شناختی صرف، بر ظرفیت‌های هیجانی و مقابله‌ای فرد نیز تأثیر می‌گذارد. فرانکل معتقد بود که رنج، بخشی اجتناب‌ناپذیر از زندگی است و معنا را می‌توان حتی در دل رنج نیز یافت (ارزش‌های نگرشی). این رویکرد به نوجوانان کمک می‌کند تا به جای فرار از هیجانات دردناک، با آن‌ها روبرو شده و نگرش خود را نسبت به آن‌ها تغییر دهند (لنگل، ۲۰۲۱). این تغییر نگرش، به آن‌ها اجازه می‌دهد تا پریشانی را نه به عنوان یک تجربه غیرقابل تحمل، بلکه به عنوان بخشی از فرآیند رشد و معنادار شدن زندگی ادراک کنند، که این خود جوهره اصلی افزایش تحمل آشفتگی است (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۸).

مهم‌ترین یافته این پژوهش، تأیید نقش میانجی کامل «معنا در زندگی» در رابطه بین مداخله و نتایج درمانی بود. تحلیل‌ها نشان داد که معنا درمانی به طور مستقیم منجر به افزایش سطح معنا در زندگی نوجوانان شده و این افزایش در معنا، به نوبه خود، کاهش اندیشه‌پردازی خودکشی و افزایش تحمل آشفتگی را به طور کامل تبیین می‌کند. این یافته، مکانیسم عمل معنا درمانی را روشن می‌سازد: این رویکرد با هدف قرار دادن مستقیم منبع اصلی بحران وجودی (فقدان معنا)، به صورت غیرمستقیم بر نشانه‌های روان‌شناختی (افکار خودکشی) و ظرفیت‌های مقابله‌ای (تحمل آشفتگی) تأثیر می‌گذارد. این نتیجه، همسو با مدل‌های نظری است که معنا در زندگی را به عنوان یک عامل تاب‌آوری بنیادین در برابر پریشانی‌های روانی معرفی می‌کنند (استگر، ۲۰۱۲؛ فولکمن و موسکوویتز، ۲۰۰۷).

نتایج این پژوهش در راستای یافته‌های مطالعات بین‌المللی متعددی است که اثربخشی معنا درمانی را در کاهش پریشانی روانی نشان داده‌اند (ووس و همکاران، ۲۰۱۶). به طور خاص، یافته مبنی بر کاهش افکار خودکشی با نتایج پژوهش‌های شفیری و همکاران<sup>۱</sup> و گوتیرز و همکاران<sup>۲</sup> که بر روی جمعیت‌های بالینی کار کرده بودند، همخوانی دارد. همچنین، همسویی نتایج با مطالعات داخلی مانند جعفری و همکاران (۱۳۹۵) و دباغی و همکاران (۱۳۹۷) نشان می‌دهد که این رویکرد درمانی با بافت فرهنگی ایران نیز سازگار است. با این حال، پژوهش حاضر با نشان دادن پایداری این اثرات در یک دوره پیگیری سه‌ماهه، یافته‌های مقطعی پیشین را توسعه داده و شواهد قوی‌تری برای اثربخشی بلندمدت آن ارائه می‌دهد.

نقش میانجی معنا در زندگی نیز با ادبیات گسترده‌ای که بر رابطه معکوس بین معنا و آسیب‌شناسی روانی تأکید دارد، مطابقت می‌کند (کلاینمن و همکاران، ۲۰۱۳؛ هکر و همکاران، ۲۰۱۹؛ حاتمی و همکاران، ۱۴۰۱). در حالی که مطالعه هارلو و همکاران (۱۹۸۶) برای اولین بار نقش میانجی «فقدان هدف در زندگی» را در رابطه بین عوامل استرس‌زا و افکار خودکشی نشان داد، پژوهش حاضر این مدل را در یک چارچوب آزمایشی و درمانی اعتبارسنجی می‌کند و نشان می‌دهد که «معنا» نه تنها یک عامل محافظت‌کننده، بلکه یک هدف درمانی فعال و قابل تغییر است.

از سوی دیگر، این پژوهش در تقابل با رویکردهایی قرار می‌گیرد که بحران خودکشی را صرفاً از منظر مدل‌های پزشکی یا شناختی-رفتاری محض تبیین می‌کنند. در حالی که این مدل‌ها بر اختلالات نوروشیمیایی یا خطاهای شناختی تأکید دارند (بک<sup>۳</sup>، ۱۹۷۶)، یافته‌های ما اهمیت ابعاد وجودی و معنوی را در سلامت روان نوجوانان برجسته می‌سازد. این نتیجه، ناهمخوانی با دیدگاه‌های تقلیل‌گرایانه بوده و بر ضرورت یک رویکرد یکپارچه و چندبعدی در درمان نوجوانان در معرض خطر تأکید می‌کند (کلونینگر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶).

<sup>1</sup> Shaffrey et al., 2022

<sup>2</sup> Gutiérrez et al., 2020

<sup>3</sup> Beck

<sup>4</sup> Cloninger

نتایج این پژوهش دارای پیامدهای عملی مهمی برای متخصصان سلامت روان، مشاوران مدارس و سیاست‌گذاران است:

برای درمانگران و مشاوران: معنا درمانی باید به عنوان یک مداخله خط اول یا مکمل معتبر برای نوجوانان با اندیشه‌پردازی خودکشی در نظر گرفته شود. درمانگران باید آموزش‌های لازم را برای اجرای تکنیک‌های این رویکرد، به ویژه گفتگوی سقراطی برای کاوش معنا، دریافت کنند.

تمرکز بر معنا به عنوان هدف درمانی: یافته‌های میانجی‌گری نشان می‌دهد که تمرکز مستقیم بر تقویت و کشف معنا در زندگی نوجوانان، می‌تواند راهبردی مؤثرتر از تمرکز صرف بر کاهش علائم باشد. فعالیت‌هایی مانند نوشتن روایتی، انجام خدمات داوطلبانه و کاوش ارزش‌ها باید در برنامه‌های درمانی گنجانده شود (وونگ، ۲۰۱۶).

برای مشاوران مدارس: برنامه‌های پیشگیری از خودکشی در مدارس نباید تنها به شناسایی علائم خطر محدود شوند. این برنامه‌ها باید شامل کارگاه‌هایی برای کمک به نوجوانان در جهت یافتن هدف، معنا و تعلق باشند.

برای سیاست‌گذاران: با توجه به اثر بخشی این رویکرد، لازم است پوشش بیمه‌ای برای خدمات مبتنی بر روان‌درمانی وجودی فراهم شده و این رویکرد در راهنماهای بالینی ملی برای درمان بحران خودکشی گنجانده شود.

این مطالعه علی‌رغم نقاط قوت خود، با محدودیت‌هایی نیز روبرو بود. اولاً، حجم نمونه نسبتاً کوچک بود که می‌تواند توان آماری را تحت تأثیر قرار دهد. ثانیاً، استفاده از طرح شبه‌آزمایشی به جای کارآزمایی تصادفی‌سازی و کنترل‌شده کامل (RCT)، امکان کنترل تمام متغیرهای مخدوش‌گر را محدود می‌کند. ثالثاً، دوره پیگیری سه‌ماهه اگرچه ارزشمند است، اما برای ارزیابی پایداری کامل اثرات، دوره‌های پیگیری طولانی‌تر (۶ ماهه یا یک ساله) مورد نیاز است. در نهایت، این پژوهش تنها بر روی یک متغیر میانجی (معنا در زندگی) متمرکز بود، در حالی که متغیرهای دیگری مانند امید، تاب‌آوری یا حمایت اجتماعی نیز می‌توانند در این فرآیند نقش داشته باشند.

برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود:

انجام یک کارآزمایی تصادفی‌سازی و کنترل‌شده با حجم نمونه بزرگتر و با یک گروه کنترل فعال (مانند CBT) برای مقایسه مستقیم اثربخشی نسبی رویکردها.

بررسی تأثیر تعدیل‌کننده متغیرهای شخصیتی (مانند روان‌رنجورخویی) یا جمعیت‌شناختی بر اثربخشی معنا درمانی.

استفاده از روش‌های کیفی عمیق‌تر (مانند پدیدارشناسی) برای کاوش تجربه زیسته نوجوانان از فرآیند یافتن معنا در طول درمان.

طراحی و ارزیابی مداخلات مختصر مبتنی بر معنا<sup>۱</sup> برای استفاده در محیط‌های با منابع محدود مانند مدارس.

این پژوهش شواهد قانع‌کننده‌ای ارائه داد که نشان می‌دهد معنا درمانی یک مداخله مؤثر و پایدار برای کاهش اندیشه‌پردازی خودکشی و افزایش تحمل آشفتگی در نوجوانان ایرانی است. مهم‌تر آنکه، این مطالعه نشان داد که این رویکرد درمانی، اثربخشی خود را از طریق مکانیسم بنیادین خود، یعنی تقویت «معنا در زندگی»، اعمال می‌کند. در عصری که نوجوانان با بحران‌های هویتی و وجودی متعددی روبرو هستند، یافته‌های این پژوهش بر این ضرورت تأکید دارد که فراتر از مدیریت بحران، باید به آن‌ها در یافتن دلیلی برای زیستن کمک کرد. معنا درمانی، با تمرکز بر ظرفیت‌های منحصر به فرد انسانی برای تعالی و یافتن معنا، چشم‌اندازی امیدبخش و عمیق برای سلامت روان نسل آینده ارائه می‌دهد.

## فهرست منابع

- احمدی، ع.، محمدی، ر.، و رسولی، م. (۱۳۹۸). شیوع افکار خودکشی و عوامل مرتبط با آن در نوجوانان شهر کرمانشاه. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان*، ۲۴(۴)، ۵۵-۶۶.
- امینی، ک.، عارفی، م.، و سهرابی، ف. (۱۳۹۹). اثربخشی معنا درمانی گروهی بر بهزیستی روانشناختی و امید به زندگی زنان مبتلا به سرطان پستان. *روانشناسی سلامت*، ۹(۳۵)، ۱۴-۲۸.
- انصاری، م.، فاتحی‌زاده، م.، و بهرامی، ف. (۱۳۹۵). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اندیشه‌پردازی خودکشی بک (BSSI) در دانشجویان. *مجله روان‌شناسی بالینی*، ۸(۳)، ۷۹-۸۸.
- جعفری، ف.، رحیمیان بوگر، ا.، و طالبیان، ل. (۱۳۹۵). اثربخشی معنادرمانی گروهی بر کاهش افکار خودکشی و افزایش امید به زندگی در بیماران مبتلا به اختلال افسردگی اساسی. *مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۲۲(۲)، ۱۳۱-۱۲۲.
- حاتمی، م.، عسگری، پ.، و کرمی، ج. (۱۴۰۱). نقش میانجی معنای زندگی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و افکار خودکشی در دانشجویان. *مجله روانشناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۹(۲)، ۱-۱۴.
- دباغی، پ.، عارفی، م.، و بنی‌جمالی، ش. (۱۳۹۷). اثربخشی معنادرمانی گروهی بر کاهش ناامیدی و افکار خودکشی در سالمندان. *مجله سالمندی ایران*، ۱۳(۲)، ۲۲۴-۲۳۷.
- دهقانی، م.، گشول، آ.، و حیدری، ف. (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه معنا در زندگی (MLQ). *مجله روان‌سنجی*، ۷(۲۷)، ۵۷-۷۲.
- رجبی، غ. ر.، عابدی، م. ر.، و فاتحی‌زاده، م. (۱۳۹۶). نقش تحمل پریشانی و راهبردهای مقابله‌ای در پیش‌بینی افکار خودکشی دانشجویان. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۵(۱)، ۱-۸.
- رضایی، آ. م.، محمدی، ف.، و کاکاوند، ع. ر. (۱۳۹۹). اثربخشی معنادرمانی بر کاهش ناامیدی و افزایش بهزیستی روانشناختی در بیماران همودیالیزی. *مجله روانشناسی بالینی*، ۱۲(۲)، ۵۹-۷۰.

<sup>1</sup> Brief Meaning-Centered Interventions

- سلیمانی، م.، باباپور، ج.، و بیرامی، م. (۱۳۹۸). نقش دشواری در تنظیم هیجان و تحمل پریشانی در پیش‌بینی اقدام به خودکشی در نوجوانان. *فصلنامه روانشناسی بالینی*، ۱۱(۳)، ۹۱-۱۰۲.
- شجاعی، س.، بهرامی، ه.، و سودانی، م. (۱۳۹۶). اثربخشی معنادرمانی گروهی بر کاهش افسردگی و افزایش کیفیت زندگی زنان سرپرست خانوار. *مجله روانشناسی*، ۲۱(۳)، ۲۷۴-۲۵۹.
- شریفی، و.، خواجه‌الدین، ن.، و مرادی، ع. (۱۴۰۰). بررسی عوامل خطر و محافظت‌کننده خودکشی در نوجوانان: یک مطالعه مروری نظام‌مند. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۲۷(۱)، ۱۱۷-۱۰۰.
- غفاری، م.، موسوی، س. و.، و فاتحی‌زاده، م. (۱۳۹۹). اثربخشی معنادرمانی گروهی بر کاهش افکار خودکشی و افزایش تاب‌آوری در نوجوانان با سابقه خودآسیبی. *فصلنامه مشاوره و روان‌درمانی*، ۹(۳۴)، ۷۷-۹۶.
- محمدی، ن.، فرخی، ن.، و امیری، ش. (۱۳۹۸). پایایی و روایی مقیاس تحمل آشفتگی (DTS) در نمونه دانشجویی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۴(۵۴)، ۱۹۸-۱۸۱.
- مسعودنیا، ا. (۱۳۹۳). رابطه معنای زندگی و ناامیدی با افکار خودکشی در دانشجویان. *مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۱(۱)، ۳۴-۲۵.

Anestis, M. D., Selby, E. A., & Joiner, T. E. (2011). The role of distress tolerance in the relationship between interpersonal fears and suicidal behavior. *Journal of Clinical Psychology*, 67(9), 869-880.

Beck, A. T., Steer, R. A., & Ranieri, W. F. (1991). Scale for Suicide Ideation: Psychometric properties of a self-report version. *Journal of Clinical Psychology*, 47(4), 499-505.

Braxton, K., Viana, A. G., & Storch, E. A. (2013). The role of distress tolerance in adolescent suicidal ideation and attempts. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(4), 567-575.

Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2010). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 111-126.

Castellví, P., Lucas-Romero, E., Miranda-Mendizábal, A., Parés-Badell, O., Almenara, J., Alonso, J., & Gabilondo, A. (2022). Longitudinal studies of suicidal ideation and behavior in adolescents and young adults: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry, 31*(7), 1021-1044.

Chapman, A. L., Gratz, K. L., & Brown, M. Z. (2006). Solving the puzzle of deliberate self-harm: The experiential avoidance model. *Behaviour Research and Therapy, 44*(3), 371-394.

Corey, G., Schneider Corey, M., & Callanan, P. (2017). *Issues and ethics in the helping professions* (10th ed.). Cengage Learning.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage publications.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage publications.

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2007). Positive affect and meaning-focused coping during significant psychological stress. In M. Hewstone, H. A. W. Schut, J. B. F. De Wit, K. Van Den Bos, & M. S. Stroebe (Eds.), *The scope of social psychology: Theory and applications* (pp. 193-208). Psychology Press.

Frankl, V. E. (1985). *Man's search for meaning*. Washington Square Press.

Frankl, V. E. (2006). *Man's search for meaning*. Beacon Press. (Original work published 1946)

Franklin, J. C., Ribeiro, J. D., Fox, K. R., Bentley, K. H., Kleiman, E. M., Huang, X., ... & Nock, M. K. (2017). Risk factors for suicidal thoughts and behaviors: A meta-analysis of 50 years of research. *Psychological Bulletin, 143*(2), 187–232.

Glenn, C. R., Franklin, J. C., & Nock, M. K. (2019). A meta-analysis of interventions for suicidal thoughts and behaviors. *Clinical Psychology Review, 73*, 101758.

Gooding, P. A., Hurst, A., Johnson, J., & TARRIER, N. (2017). Psychological resilience in people with a history of self-harm. *Journal of Affective Disorders, 218*, 246-252.

- Graber, A. V. (2004). *Viktor Frankl's logotherapy: Meaning-centered counseling*. The Viktor Frankl Institute of Logotherapy.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Gutiérrez, M., Cangas, A. J., & García, J. A. (2020). Logotherapy for adolescents with suicidal ideation: A pilot study. *Psicothema*, 32(1), 73-79.
- Harlow, L. L., Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1986). Depression, self-derogation, substance use, and suicide ideation: Lack of purpose in life as a mediational factor. *Journal of Clinical Psychology*, 42(1), 5-21.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Heckerens, J. B., & Eid, M. (2019). Meaning in life as a protective factor against the effects of daily stress on positive and negative affect. *Journal of Happiness Studies*, 22(1), 17-39.
- Hiramoto, R., Tonoike, T., & Takeda, M. (2021). Effects of a brief online meaning-in-life intervention on psychological distress and well-being: A randomized controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 282, 104-111.
- Joiner, T. E. (2005). *Why people die by suicide*. Harvard University Press.
- Kang, K. A., Kim, S. J., & Song, M. K. (2018). Effects of a logotherapy-based group intervention on depression, hope, and quality of life in women with breast cancer. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 48(2), 213-224.
- Kleftaras, G., & Psarra, E. (2012). Meaning in life, psychological well-being and depressive symptomatology: A comparative study. *Psychology*, 3(4), 337-345.

Kleiman, E. M., Beaver, J. K., & Riskind, J. H. (2013). The role of meaning in life in the relationship between obsessive-compulsive symptoms and suicidal ideation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 32*(9), 987-1002.

Klonsky, E. D., & May, A. M. (2015). The interpersonal theory of suicide. In R. C. O'Connor & J. Pirkis (Eds.), *The international handbook of suicide prevention* (pp. 95-112). John Wiley & Sons.

Längle, A. (2021). Logotherapy and Existential Analysis. In E. van Deurzen & C. Arnold-Baker (Eds.), *The Wiley World Handbook of Existential Therapy* (pp. 371-394). John Wiley & Sons.

Lukas, E. (2004). *The meaning of life in the practice of logotherapy*. The Viktor Frankl Institute of Logotherapy.

Miranda, R., Ortin, A., Scott, M., & Shaffer, D. (2014). Characteristics of suicidal ideation that predict the transition to future suicide attempts in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55*(11), 1288-1296.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage publications.

Peterson, C. (2013). *Pursuing the good life: 100 reflections on positive psychology*. Oxford University Press.

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2016). *Theories of personality* (11th ed.). Cengage Learning.

Shaffrey, L. C., Bismark, A. W., & Frank, J. S. (2022). A randomized controlled trial of meaning-centered group psychotherapy for patients with advanced cancer and suicidal ideation. *Psycho-Oncology, 31*(5), 780-788.

Simons, J. S., & Gaher, R. M. (2005). The Distress Tolerance Scale: Development and validation of a self-report measure. *Motivation and Emotion, 29*(2), 83-102.

Steger, M. F. (2012). Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 165-184). Routledge.

- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology, 53*(1), 80–93.
- Torralla, F. M., Usieto, A. G., & Vicent, C. B. (2021). Acceptance and commitment therapy for adolescents with suicidal ideation: A randomized controlled trial. *Journal of Adolescence, 91*, 100–110.
- Turecki, G., & Brent, D. A. (2016). Suicide and suicidal behaviour. *The Lancet, 387*(10024), 1227–1239.
- Voss, C., Oechsle, K., & Mehnert, A. (2016). A meta-analysis of the efficacy of meaning-centered psychotherapies. *Journal of Affective Disorders, 190*, 456–467.
- Weinberg, A., Klonsky, E. D., & Hajcak, G. (2020). Distress tolerance and the neural processing of emotional images in adolescents with a history of suicide attempts. *Journal of Abnormal Psychology, 129*(2), 187–196.
- Wong, P. T. P. (2012). From logotherapy to meaning-centered counseling and therapy. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 619–647). Routledge.
- World Health Organization. (2021). *Suicide worldwide in 2019: Global health estimates*. WHO.
- Yalom, I. D. (2008). *Staring at the sun: Overcoming the terror of death*. Jossey-Bass.
- Yildiz, M. A. (2021). The relationship between existential concerns and psychological problems in adolescents. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 8*(2), 1–13.

## پیوست‌ها

## پیوست ۱: پروتکل ۸ جلسه‌ای معنا درمانی گروهی برای نوجوانان

این پروتکل به عنوان راهنمای جلسات گروه درمانی برای گروه آزمایش طراحی و اجرا گردید. هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه و به صورت هفتگی برگزار می‌شد.

جلسه	عنوان و هدف اصلی	مفاهیم کلیدی	فعالیت‌ها و تکنیک‌های اصلی
اول	آشنایی و بنیان‌های معنا: «چرا اینجا هستم؟»  هدف: ایجاد اتحاد گروهی و معرفی مفاهیم پایه معنا درمانی.	اراده معطوف به معنا، خلأ وجودی، تفاوت معنا و لذت.	معارفه، بیان قوانین گروه، توضیح مختصر و داستان‌گونه از زندگی فرانکل و مفاهیم اصلی، تمرین گروهی: «فکر می‌کنید هدف اصلی زندگی چیست؟»
دوم	آزادی اراده و مسئولیت‌پذیری: «قدرت انتخاب من»  هدف: توانمندسازی نوجوانان برای درک قدرت انتخاب خود در برابر شرایط.	آزادی اراده، مسئولیت‌پذیری، ارزش‌های نگرشی.	گفتگوی سقراطی در مورد موقعیت‌هایی که احساس بی‌قدرتی می‌کنند، تمرین «دایره نفوذ و دایره نگرانی»، تکلیف خانگی: شناسایی یک انتخاب کوچک اما معنادار در هفته پیش رو.
سوم	کشف معنا از طریق خلاقیت: «اثری که از من باقی می‌ماند»  هدف: کاوش ارزش‌های خلاقانه و یافتن معنا در انجام دادن و ساختن.	ارزش‌های خلاقانه، استعدادها، منحصر به فرد، هدف‌گذاری.	بحث گروهی در مورد علایق و استعدادها، تمرین «اگر قرار بود یک هدیه به جهان بدهی، آن چه بود؟»، تشویق به شروع یک پروژه کوچک خلاقانه (نوشتن، نقاشی، موسیقی).
چهارم	کشف معنا از طریق تجربه: «زیبایی‌های پنهان زندگی»	ارزش‌های تجربی، عشق، زیبایی، طبیعت،	تمرین ذهن‌آگاهی بر یک تجربه حسی (مانند خوردن یک میوه)، بحث گروهی در مورد روابط مهم زندگی و معنای آن‌ها، تکلیف خانگی: «این هفته یک کار را برای

اولین بار تجربه کنید».	روابط معنا دار.	هدف: کاوش ارزش‌های تجربی و یافتن معنا در روابط و تجارب ناب.	
بازخوانی داستان‌های واقعی از غلبه بر رنج (از جمله تجربیات فرانکل)، بحث گروهی در مورد تجربیات دردناک شخصی و درس‌های آموخته شده از آن‌ها، تکنیک بازتاب‌زدایی.	ارزش‌های نگرشی، معنای رنج، تراژدی خوش‌بینانه.	یافتن معنا در رنج: «رشد از دل سختی» هدف: تغییر نگرش نسبت به رنج و دردهای اجتناب‌ناپذیر زندگی.	پنجم
بحث گروهی در مورد مسائل اجتماعی یا افرادی که برایشان اهمیت دارند، طوفان فکری برای انجام یک فعالیت داوطلبانه یا کمک به یک دوست/عضو خانواده.	تعالی از خود، بازتاب‌زدایی، ارزش‌های اجتماعی.	فراروی از خود! «من برای چه کسی یا چه چیزی؟» هدف: کمک به نوجوانان برای یافتن معنا در خدمت به دیگران یا یک هدف بزرگتر.	ششم
روان‌آموزشی در مورد چرخه اضطراب، تمرین عملی قصد متناقض در مورد یک ترس خفیف (مثلاً ترس از صحبت در جمع)، ایفای نقش برای موقعیت‌های اضطراب‌آور.	قصد متناقض.	مقابله با اضطراب و ترس: «بازی با ترس‌ها» هدف: آموزش تکنیک‌های عملی برای مدیریت افکار اضطراب‌آور.	هفتم
مرور دستاوردهای جلسات، هر عضو یک «بیانیه معنای شخصی» کوتاه می‌نویسد و در گروه به اشتراک می‌گذارد، تعیین اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت مبتنی بر ارزش‌های کشف شده.	مسئولیت در قبال آینده، یکپارچه‌سازی معنا.	یکپارچه‌سازی و نگاه به آینده: «قطب‌نمای معنای من» هدف: جمع‌بندی آموخته‌ها و تدوین یک بیانیه معنای شخصی برای آینده.	هشتم

<sup>1</sup> Self-Transcendence

## پیوست ۲: ابزارهای پژوهش

## الف) فرم رضایت آگاهانه

عنوان پژوهش: اثر بخشی معنا درمانی بر اندیشه‌پردازی خودکشی و تحمل آشفتگی در نوجوانان  
اقدام کننده به خودکشی

پژوهشگر اصلی: [نام پژوهشگر]، [وابستگی سازمانی]

اینجانب [نام ولی/قیم قانونی] ..... و نوجوانم [نام نوجوان]  
..... بدینوسیله تأیید می‌کنم که اهداف، روش‌ها و ماهیت  
پژوهش فوق توسط پژوهشگر به طور کامل برای ما تشریح شده است. ما آگاه هستیم که: ۱.  
شرکت در این پژوهش کاملاً داوطلبانه بوده و هر زمان که بخواهیم می‌توانیم از ادامه شرکت در  
آن انصراف دهیم. ۲. اطلاعات ما کاملاً محرمانه باقی مانده و نتایج صرفاً به صورت گروهی و  
بدون ذکر نام منتشر خواهد شد. ۳. مشارکت در این پژوهش ممکن است شامل پاسخ به  
سوالاتی در مورد احساسات و افکار دشوار باشد، اما می‌تواند به درک بهتر مشکلات نوجوانان و  
بهبود روش‌های درمانی کمک کند. ۴. گروه آزمایش در ۸ جلسه گروه درمانی شرکت خواهد کرد و  
گروه کنترل برنامه درمانی رایج خود را ادامه می‌دهد. پس از اتمام پژوهش، در صورت تمایل،  
امکان شرکت گروه کنترل در جلسات گروه درمانی فراهم خواهد شد.

با آگاهی کامل، رضایت خود را برای شرکت در این پژوهش اعلام می‌داریم.

امضای ولی/قیم: ..... تاریخ: ..... امضای نوجوان: .....  
تاریخ: .....

ب) پرسشنامه‌ها

### ۱. مقیاس اندیشه‌پردازی خودکشی بک (BSSI)

دستورالعمل: لطفاً جملات زیر را به دقت خوانده و گزینه‌ای را که به بهترین شکل احساسات شما را در هفته گذشته، شامل امروز توصیف می‌کند، علامت بزنید.

بخش اول (غربالگری)

۱. آرزوی مرگ:

(۰) آرزوی مرگ ندارم.

(۱) آرزوی مرگ ضعیفی دارم.

(۲) آرزوی مرگ متوسط تا شدیدی دارم.

۲. تمایل به زندگی:

(۰) تمایل متوسط تا شدیدی برای زندگی دارم.

(۱) تمایل ضعیفی برای زندگی دارم.

(۲) اصلاً تمایل به زندگی ندارم.

۳. افکار خودکشی فعال:

(۰) افکار خودکشی ندارم.

(۱) افکار خودکشی گذرا و خفیفی دارم.

(۲) افکار خودکشی شدید و مداومی دارم.

۴. تمایل به اقدام به خودکشی:

(۰) اصلاً تمایل ندارم.

(۱) تمایل ضعیفی دارم.

(۲) تمایل متوسط تا شدیدی دارم.

۵. افکار خودکشی منفعل (آرزوی مردن در خواب و بیدار نشدن):

(۰) هرگز چنین آرزویی ندارم.

(۱) گاهی چنین آرزویی دارم.

(۲) اغلب چنین آرزویی دارم.

بخش دوم (شدت اندیشه‌پردازی)

۶. مدت زمان افکار خودکشی:

(۰) افکارم کوتاه و گذرا هستند.

(۱) افکارم برای مدت طولانی‌تری ادامه می‌یابند.

(۲) افکارم تقریباً مداوم هستند.

۷. فراوانی افکار خودکشی:

(۰) به ندرت این افکار را دارم.

(۱) گاهی اوقات این افکار را دارم.

(۲) اغلب اوقات این افکار را دارم.

۸. نگرش نسبت به افکار:

(۰) این افکار را کاملاً غیرقابل قبول می‌دانم.

(۱) نسبت به این افکار دو دل هستم.

(۲) این افکار را قابل قبول می‌دانم.

۹. کنترل بر افکار خودکشی:

(۰) کنترل کاملی بر این افکار دارم.

(۱) کنترل کمی بر این افکار دارم.

(۲) هیچ کنترلی بر این افکار ندارم.

۱۰. موانع اقدام به خودکشی (خانواده، مذهب و ...):

(۵) یک مانع بازدارنده قوی وجود دارد.

(۱) موانع ضعیفی وجود دارند.

(۲) هیچ مانع مهمی وجود ندارد.

۱۱. دلایل برای زندگی/مردن:

(۵) دلایلم برای زندگی قوی‌تر از دلایلم برای مردن است.

(۱) دلایلم برای زندگی تقریباً با دلایلم برای مردن برابر است.

(۲) دلایلم برای مردن قوی‌تر از دلایلم برای زندگی است.

۱۲. قصد اقدام به خودکشی:

(۵) هیچ قصدی برای اقدام ندارم.

(۱) تا حدودی قصد اقدام دارم اما مطمئن نیستم.

(۲) قصد جدی برای اقدام به خودکشی دارم.

۱۳. روش خودکشی:

(۵) روش خاصی را در نظر نگرفته‌ام.

(۱) به یک روش خاص فکر کرده‌ام اما جزئیات آن را مشخص نکرده‌ام.

(۲) جزئیات روش را کاملاً مشخص کرده‌ام.

۱۴. دسترسی به روش:

(۵) به روش مورد نظر دسترسی ندارم.

(۱) مطمئن نیستم که دسترسی داشته باشم.

(۲) به روش مورد نظر دسترسی دارم.

۱۵. احساس توانایی برای اقدام:

(۵) احساس نمی‌کنم که بتوانم اقدام کنم.

(۱) مطمئن نیستم که بتوانم اقدام کنم.

(۲) احساس می‌کنم که شجاعت و توانایی اقدام را دارم.

۱۶. آمادگی برای اقدام:

(۵) هیچ آمادگی برای اقدام نکرده‌ام.

(۱) آمادگی‌های جزئی (مانند جمع‌آوری اطلاعات) انجام داده‌ام.

(۲) آمادگی‌های نهایی (مانند تهیه وسایل) را انجام داده‌ام.

۱۷. نوشتن یادداشت خودکشی:

(۵) یادداشتی ننوشته‌ام و قصد آن را هم ندارم.

(۱) به نوشتن یادداشت فکر کرده‌ام یا شروع به نوشتن کرده‌ام.

(۲) یادداشت خودکشی را نوشته‌ام.

۱۸. اقدامات نهایی پیش از مرگ (وصیت و ...):

(۵) هیچ اقدام نهایی انجام نداده‌ام.

(۱) به انجام اقدامات نهایی فکر کرده‌ام.

(۲) اقدامات نهایی را انجام داده یا در حال انجام آن هستم.

۱۹. پنهان کردن افکار:

(۵) افکارم را از دیگران پنهان نمی‌کنم.

(۱) تا حدودی افکارم را پنهان می‌کنم.

(۲) کاملاً افکارم را از دیگران پنهان می‌کنم.

۲۰. احساس ناامیدی:

(۵) اصلاً احساس ناامیدی نمی‌کنم.

(۱) تا حدودی احساس ناامیدی می‌کنم.

(۲) به شدت احساس ناامیدی می‌کنم.

۲۱. تصور از خودکشی:

(۵) خودکشی را یک راه حل نمی‌بینم.

(۱) خودکشی را یکی از چندین راه حل می‌بینم.

(۲) خودکشی را تنها راه حل ممکن می‌بینم.

۲. مقیاس تحمل آشفتگی (DTS)

دستورالعمل: لطفاً میزان موافقت خود را با هر یک از جملات زیر در یک طیف ۵ درجه‌ای مشخص کنید.

(۱= کاملاً مخالفم، ۲= مخالفم، ۳= نظری ندارم، ۴= موافقم، ۵= کاملاً موافقم)

۱. من آشفتگی هیجانی را تجربه می‌کنم.

۲. وقتی ناراحت هستم، نمی‌توانم روی هیچ چیز دیگری تمرکز کنم.

۳. تحمل احساسات شدید برای من غیرممکن است.

۴. وقتی ناراحت هستم، احساس می‌کنم که دارم از هم می‌پاشم.

۵. احساساتم به من اطلاعات مهمی درباره خودم و محیط می‌دهند.

۶. باید از موقعیت‌هایی که ممکن است باعث ناراحتی‌ام شوند، دوری کنم.

۷. وقتی ناراحت هستم، نمی‌توانم به درستی فکر کنم.
۸. من می‌توانم هیجانات شدید را بدون نیاز به فرار از آن‌ها تحمل کنم.
۹. وقتی ناراحت هستم، احساس می‌کنم کنترلم را از دست می‌دهم.
۱۰. من از احساساتم نمی‌ترسم.
۱۱. وقتی ناراحت هستم، اولین کاری که می‌کنم این است که راهی برای بهتر شدن حالم پیدا کنم.
۱۲. من می‌توانم احساسات دردناک را بپذیرم.
۱۳. وقتی ناراحت هستم، به خودم می‌گویم که نمی‌توانم آن را تحمل کنم.
۱۴. احساسات شدید من را فلج می‌کنند.
۱۵. من می‌توانم عملکرد خوبی داشته باشم، حتی زمانی که ناراحت هستم.

**۳. پرسشنامه معنا در زندگی (MLQ)**

دستورالعمل: لطفاً با استفاده از طیف زیر، مشخص کنید هر جمله تا چه حد برای شما صحیح است.  
 (۱= کاملاً نادرست، ۲= نادرست، ۳= تا حدودی نادرست، ۴= نظری ندارم، ۵= تا حدودی درست، ۶= درست، ۷= کاملاً درست)

۱. من زندگی‌ام را درک می‌کنم.

۲. من به دنبال هدفی برای زندگی‌ام هستم.

۳. من می‌دانم که جایگاه من در دنیا کجاست.

۴. زندگی من یک هدف روشن دارد.

۵. من یک منبع رضایت‌بخش برای معنا در زندگی‌ام پیدا کرده‌ام.

۶. من همیشه به دنبال چیزی هستم که زندگی‌ام را معنادار کند.

۷. من به دنبال چیزی هستم که به زندگی‌ام معنا بدهد.

۸. من می‌فهمم که زندگی من چه معنایی دارد.

۹. زندگی من معنا دارد.

۱۰. من همیشه در حال جستجوی هدفی برای زندگی‌ام هستم.

## **The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT)-Based Parent-Child Relationship Training on Internet Addiction, High-Risk Behaviors, and Bullying among Early Adolescents**

Nasrin Muhaddis<sup>1</sup>, Masoum Ebadi ghoshun<sup>2</sup>

### **Abstract**

**Background and Aim:** Internet addiction, high-risk behaviors, and bullying are prevalent challenges during adolescence, often rooted in family dynamics. This study aimed to investigate the effectiveness of a family-based intervention, Acceptance and Commitment Therapy (ACT)-based parent-child relationship training, on these three problem variables in students. **Methodology:** In a quasi-experimental pre-test/post-test control group design, 80 parent-child dyads were randomly assigned to an experimental group and a control group. Parents in the experimental group participated in an 8-session ACT-based training program. Students in both groups completed the Young's Internet Addiction Test, the Iranian Adolescent Risk-taking Scale, and the Illinois Bullying Scale at both stages. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA).

**Findings:** The multivariate tests revealed a significant overall effect for the intervention. Subsequent univariate analyses indicated that, after controlling for pre-test scores, the experimental group students showed significantly lower scores in internet addiction, high-risk behaviors, and bullying compared to the control group.

**Conclusion:** Parent training based on Acceptance and Commitment Therapy principles is an effective strategy for concurrently reducing a wide range of externalizing problem behaviors in adolescents. This finding underscores the importance of family-based interventions that focus on enhancing parental psychological flexibility.

**Keywords:** Parent Training, Acceptance and Commitment Therapy (ACT), Internet Addiction, High-Risk Behaviors, Bullying.

---

<sup>1</sup> Assistant Professor, Doctorate in Educational Psychology, Faculty of Azad University, Shabestar City Branch - mohaddes@iau.ac.ir

<sup>2</sup> Master's student in educational psychology, Psychology Department, Islamic Azad University, Shabestar City Branch, Iran - ebadi.masoum73@gmail.com

## اثربخشی آموزش روابط والد-فرزند مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اعتیاد به اینترنت، رفتارهای پرخطر و قلدری دانش‌آموزان دوره متوسطه اول

نسرین محدث<sup>۱</sup>، معصوم عبادی قشون<sup>۲</sup>

### خلاصه

زمینه و هدف: اعتیاد به اینترنت، رفتارهای پرخطر و قلدری از چالش‌های شایع دوران نوجوانی هستند که اغلب ریشه در پویایی‌های خانوادگی دارند. این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی یک مداخله خانواده‌محور، یعنی آموزش روابط والد-فرزند مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT)، بر این سه متغیر مشکل‌ساز در دانش‌آموزان انجام شد. روش‌شناسی: در یک طرح شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل، ۸۰ زوج والد-فرزند (دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر تبریز) به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش ( ) و کنترل ( ) گمارده شدند. والدین گروه آزمایش در یک دوره آموزشی ۸ جلسه‌ای مبتنی بر ACT شرکت کردند. دانش‌آموزان در هر دو مرحله پرسشنامه‌های اعتیاد به اینترنت، خطرپذیری نوجوانان ایرانی و قلدری ایلینوی را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج آزمون‌های چندمتغیره تأثیر کلی معناداری را برای مداخله نشان داد ( ). تحلیل‌های تک‌متغیره متعاقب آن نشان داد که دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، کاهش معناداری در نمرات اعتیاد به اینترنت ( )، رفتارهای پرخطر ( ) و قلدری ( ) داشتند.

نتیجه‌گیری: آموزش والدین مبتنی بر اصول پذیرش و تعهد، یک راهبرد مؤثر برای کاهش همزمان طیف وسیعی از مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده در نوجوانان است. این یافته بر اهمیت مداخلات خانواده‌محور که بر افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی والدین تمرکز دارند، تأکید می‌کند.

**کلید واژه:** آموزش والدین، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT)، اعتیاد به اینترنت، رفتارهای پرخطر، قلدری

<sup>۱</sup> استادیار گروه روانشناسی، واحد شبستر، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران - [mohaddes@iaua.ac.ir](mailto:mohaddes@iaua.ac.ir)

<sup>۲</sup> دانشجوی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرستان شبستر،

ایران - [ebadi.masoum73@gmail.com](mailto:ebadi.masoum73@gmail.com)

## ۱. مقدمه

دوران نوجوانی، به ویژه دوره متوسطه اول، یک پنجره تحولی حیاتی است که با افزایش استقلال، شکل‌گیری هویت و مواجهه با مجموعه‌ای از فرصت‌ها و خطرات جدید مشخص می‌شود (استاینبرگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). در این چشم‌انداز پیچیده، سه پدیده اعتیاد به اینترنت<sup>۲</sup>، رفتارهای پرخطر<sup>۳</sup> و قلدری<sup>۴</sup> به عنوان چالش‌های به هم پیوسته و رو به رشد، سلامت روان و مسیر تحولی نوجوانان را به طور جدی تهدید می‌کنند (لاورسن و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰؛ چنگ و لی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). این مشکلات صرفاً پدیده‌هایی ایستا و مقطعی نیستند، بلکه ماهیتی پویا و تحولی دارند؛ به این معنا که درک «مسیر»<sup>۷</sup> و «سرعت تغییر»<sup>۸</sup> این رفتارها در طول زمان، برای طراحی مداخلات پیشگیرانه مؤثر، به مراتب مهم‌تر از دانستن شیوع آن‌ها در یک نقطه زمانی خاص است (کرن و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰).

اهمیت این پژوهش در پاسخ به نیاز مبرم به مطالعات طولی در ایران نهفته است که قادر به شناسایی عوامل محافظت‌کننده‌ای باشند که می‌توانند مسیرهای پرخطر را در نوجوانی تعدیل کرده یا تغییر دهند. در حالی که عوامل خطر متعددی در سطح فردی و همسالان مورد بررسی قرار گرفته‌اند (برای نمونه، نگاه کنید به: محمدی و دوکانه‌ای‌فرد، ۱۳۹۵؛ اسمیت و همکاران<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۹)، خانواده به عنوان اصلی‌ترین بستر تحول<sup>۱۱</sup> در نظریه سیستم‌های بوم‌شناختی برون‌فون‌برنر<sup>۱</sup> (۱۹۹۴)، نقشی بی‌بدیل در شکل‌دهی به مسیرهای

---

<sup>1</sup> Steinberg

<sup>2</sup> Internet Addiction

<sup>3</sup> Risk-Taking Behaviors

<sup>4</sup> Bullying

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

<sup>6</sup> Cheng & Li

<sup>7</sup> Trajectory

<sup>8</sup> Rate of Change

<sup>9</sup> Curran et al.

<sup>10</sup> Smith et al.

<sup>11</sup> Microsystem

انطباقی یا غیرانطباقی نوجوانان ایفا می‌کند (دارلینگ و استاینبرگ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳). با این حال، شکاف پژوهشی عمیقی در زمینه مطالعات طولی در ایران وجود دارد که با استفاده از مدل‌های آماری پیشرفته مانند مدل‌سازی منحنی رشد نهفته<sup>۳</sup>، به بررسی نقش پیش‌بین ویژگی‌های روان‌شناختی والدین و کیفیت روابط خانوادگی بر مسیر تحولی مشکلات رفتاری نوجوانان پرداخته باشند (قاسمی، ۱۳۹۸). این پژوهش در صدد است تا با تمرکز بر جامعه نوجوانان شهر تبریز، این شکاف را مورد بررسی قرار داده و به این سوالات پاسخ دهد: ۱) مسیر تغییر در متغیرهای اعتیاد به اینترنت، رفتارهای پرخطر و قلدری طی یک سال تحصیلی چگونه است؟ و ۲) آیا عوامل خانوادگی (انعطاف‌پذیری روان‌شناختی والدین و کیفیت رابطه والد-فرزند) می‌توانند سطح اولیه و شیب تغییرات این رفتارها را پیش‌بینی کنند؟

## ۲. مروری بر ادبیات و مبانی نظری

این پژوهش بر دو ستون نظری استوار است. نخست، نظریه سیستم‌های بوم‌شناختی برونفن‌برنر<sup>۴</sup>، چارچوبی کلان برای درک تأثیرات چندلایه بر تحول نوجوان فراهم می‌کند. این نظریه تأکید دارد که تحول فردی در خلاء رخ نمی‌دهد، بلکه محصول تعاملات پویا در مجموعه‌ای از سیستم‌های تودرتو است. میکروسیستم، به عنوان نزدیک‌ترین لایه به فرد، شامل روابط و تعاملات مستقیم در محیط‌های فوری مانند خانواده است. از این منظر، کیفیت تعاملات والد-فرزند و جو روانی حاکم بر خانواده، به طور مستقیم مسیر تحولی رفتارهای نوجوان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (موریس و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷).

دوم، برای مفهوم‌پردازی ویژگی‌های روان‌شناختی والدین که این جو خانوادگی سالم را ایجاد می‌کنند، از مدل انعطاف‌پذیری روان‌شناختی که هسته اصلی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) است، استفاده می‌شود (هیز و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲). انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، ظرفیت فرد برای تماس کامل با لحظه حال

<sup>1</sup> Bronfenbrenner

<sup>2</sup> Darling & Steinberg

<sup>3</sup> Latent Growth Curve Modeling - LGCM

<sup>4</sup> Bronfenbrenner, 1994

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

<sup>6</sup> Hayes et al.

و تداوم یا تغییر رفتار در جهت خدمت به ارزش‌های انتخاب‌شده است (بوند و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). در زمینه فرزندپروری، این سازه به معنای توانایی والدین برای پذیرش هیجانات و افکار دشوار خود و فرزندشان (مانند اضطراب، خشم)، فاصله گرفتن از قوانین سفت و سخت ذهنی در مورد «بایدها»ی فرزندپروری، و اقدام بر اساس ارزش‌های والدی (مانند حمایت‌گری، صبوری) به جای واکنش‌های هیجانی آنی است (کوین و ویلسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). والدینی که از انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بالاتری برخوردارند، احتمالاً روابط گرم‌تر و حمایت‌گرایانه‌تری با فرزندان خود برقرار کرده و محیطی امن برای رشد آن‌ها فراهم می‌آورند (ویلیامز و کیاروچی<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰).

ادبیات طولی نشان می‌دهد که رفتارهای مشکل‌ساز در نوجوانی مسیرهای تحولی متفاوتی دارند. برای مثال، برخی مطالعات نشان داده‌اند که استفاده مشکل‌ساز از اینترنت در اوایل نوجوانی افزایش می‌یابد و سپس در اواخر آن به ثبات می‌رسد (جنتی و همکاران، ۱۳۹۹؛ وانگ و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). به طور مشابه، رفتارهای پرخطر نیز در اواسط نوجوانی به اوج خود می‌رسند (موفیت<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳). در زمینه قلدری، مسیرها پیچیده‌تر بوده و شامل گروه‌هایی با درگیری مزمن، کاهش و حتی افزایشی در طول زمان است (اسپلاگ و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳؛ براتی و همکاران، ۱۴۰۰).

پژوهش‌های طولی متعددی بر نقش محوری کیفیت رابطه والد-فرزند به عنوان یک پیش‌بین بلندمدت تأکید کرده‌اند. روابط گرم، حمایت‌گر و دارای نظارت مناسب، به طور معناداری با کاهش مسیرهای پرخطر (بارنز و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶؛ حیدری و همکاران، ۱۳۹۷)، کاهش استفاده مشکل‌ساز از اینترنت (ون دن ایگر

<sup>1</sup> Bond et al.

<sup>2</sup> Coyne & Wilson

<sup>3</sup> Williams & Ciarrochi

<sup>4</sup> Wang et al.

<sup>5</sup> Moffitt

<sup>6</sup> Espelage et al.

<sup>7</sup> Barnes et al.

و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰؛ عسگری و همکاران، ۱۳۹۸) و کاهش درگیری در قلدری (لرو و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳) مرتبط است.

در سال‌های اخیر، توجه فزاینده‌ای به نقش ویژگی‌های روان‌شناختی والدین مبتنی بر ACT شده است. یک فراتحلیل توسط ویلیامز و کیاروچی (۲۰۲۰) نشان داد که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بالاتر والدین با کاهش مشکلات درونی‌سازی و برونی‌سازی شده در فرزندان مرتبط است. مطالعات دیگر نیز نشان داده‌اند که فرزندپروری مبتنی بر ذهن‌آگاهی و پذیرش، با کاهش استرس والدین و بهبود روابط خانوادگی همراه است (کوستا و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱؛ برک و مور<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). با این حال، اکثر این مطالعات مقطعی بوده و کمتر پژوهشی به بررسی نقش پیش‌بین این عوامل بر «مسیر تغییر» مشکلات رفتاری نوجوانان در طول زمان پرداخته است. بر این اساس، این مطالعه به دنبال آزمون یک مدل طولی است که در آن، متغیرهای خانوادگی (انعطاف‌پذیری روان‌شناختی والدین و کیفیت رابطه والد-فرزند) که در نقطه شروع (موج اول) سنجیده می‌شوند، به عنوان پیش‌بین‌های تفاوت‌های فردی در سطح اولیه (عرض از مبدأ) و نرخ تغییر (شیب) سه رفتار مشکل‌ساز نوجوانان (اعتیاد به اینترنت، رفتارهای پرخطر و قلدری) در طول یک سال تحصیلی عمل می‌کنند و فرضیه‌های زیر را مورد آزمون قرار می‌دهد:

فرضیه ۱: انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بالاتر والدین در موج اول، با سطح اولیه پایین‌تر و شیب رشد کندتر (یا کاهش‌ی‌تر) در هر سه رفتار مشکل‌ساز نوجوانان در طول زمان مرتبط است.

فرضیه ۲: کیفیت بالاتر رابطه والد-فرزند از دیدگاه نوجوان در موج اول، با سطح اولیه پایین‌تر و شیب رشد کندتر (یا کاهش‌ی‌تر) در هر سه رفتار مشکل‌ساز نوجوانان در طول زمان مرتبط است.

<sup>1</sup> van den Eijnden et al.

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

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

**۳. روش‌شناسی**

این پژوهش یک مطالعه کمی از نوع طولی<sup>۲</sup> با طرح پانل<sup>۳</sup> است که طی سه موج گردآوری داده در طول یک سال تحصیلی (۱۴۰۳-۱۴۰۴) انجام شد. هدف این طرح، مدل‌سازی مسیر تغییرات<sup>۴</sup> در متغیرهای اعتیاد به اینترنت، رفتارهای پرخطر و قلدری در دانش‌آموزان و بررسی نقش پیش‌بین متغیرهای خانوادگی (انعطاف‌پذیری روان‌شناختی والدین و کیفیت رابطه والد-فرزند) بر این مسیرها است. برای تحلیل داده‌ها از رویکرد پیشرفته مدل‌سازی منحنی رشد نهفته استفاده گردید. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول (پایه‌های هفتم تا نهم) و والدین آن‌ها در مدارس دولتی شهر تبریز بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ابتدا از نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش تبریز، دو ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از هر ناحیه، ۴ مدرسه پسرانه و ۴ مدرسه دخترانه و از هر مدرسه، ۲ کلاس به صورت تصادفی انتخاب گردید. در نهایت، ۳۵۰ زوج والد-فرزند که رضایت آگاهانه خود را برای شرکت در هر سه موج پژوهش اعلام کردند، نمونه نهایی را تشکیل دادند.

ابزارهای زیر در هر سه موج گردآوری داده (مهر ۱۴۰۳، بهمن ۱۴۰۳، و خرداد ۱۴۰۴) توسط دانش‌آموزان و والدین تکمیل شدند:

پرسشنامه اعتیاد به اینترنت یانگ (IAT): یونگ<sup>۵</sup> (۱۹۹۸). نسخه فارسی این ابزار توسط علوی و همکاران (۱۳۸۹) اعتباریابی شده است.

پرسشنامه خطرپذیری نوجوانان ایرانی (IARS): (محمدی‌فر و همکاران، ۱۳۹۱).

پرسشنامه قلدری ایلینوی (فرم دانش‌آموز - IBS): اسپلاژ و هولت<sup>۱</sup> (۲۰۰۱). نسخه فارسی این ابزار توسط شهریاری و همکاران (۱۳۹۸) اعتباریابی شده است.

<sup>1</sup> Burke & Moore

<sup>2</sup> Longitudinal

<sup>3</sup> Panel Design

<sup>4</sup> Trajectories

<sup>5</sup> Young

پرسشنامه پذیرش و عمل نسخه دوم (AAQ-II): این پرسشنامه ۷ گویه‌ای توسط بوند و همکاران (۲۰۱۱) برای سنجش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی ساخته شده و توسط والدین تکمیل گردید. نسخه فارسی آن توسط عباسی و همکاران (۱۳۹۲) اعتباریابی شده است.

پرسشنامه رابطه والد-فرزند (PCRS): این ابزار توسط فاین و همکاران<sup>۲</sup> (۱۹۸۳) برای سنجش کیفیت رابطه از دیدگاه نوجوان ساخته شده و در پژوهش‌های ایرانی متعددی مورد استفاده قرار گرفته است (بهرامی و همکاران، ۱۳۹۶).

تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار Mplus نسخه ۸.۴ انجام شد. فرآیند تحلیل در دو مرحله صورت گرفت:

مدل‌سازی منحنی رشد غیرشرطی<sup>۳</sup>: ابتدا برای هر یک از سه متغیر وابسته (اعتیاد به اینترنت، رفتارهای پرخطر و قلدری) یک مدل رشد جداگانه برازش شد. هدف از این مرحله، تعیین شکل مسیر رشد (خطی، درجه دوم و ...) و تخمین پارامترهای اصلی رشد بود: میانگین عرض از مبدأ (میانگین اولیه رفتار)، میانگین شیب (میانگین نرخ تغییر)، واریانس عرض از مبدأ (تفاوت‌های فردی در سطح اولیه) و واریانس شیب (تفاوت‌های فردی در نرخ تغییر) (دانکن و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳).

مدل‌سازی منحنی رشد شرطی<sup>۵</sup>: پس از تأیید مدل‌های غیرشرطی، متغیرهای پیش‌بین خانوادگی (انعطاف‌پذیری روان‌شناختی والدین و کیفیت رابطه والد-فرزند که در موج اول سنجیده شده بودند) به عنوان پیش‌بین‌های همزمان عرض از مبدأ و شیب وارد مدل شدند. این تحلیل مشخص می‌کند که آیا عوامل خانوادگی اولیه می‌توانند سطح اولیه و مهم‌تر از آن، مسیر تغییرات رفتارهای مشکل‌ساز نوجوانان را در طول زمان پیش‌بینی کنند یا خیر. برای ارزیابی برازش مدل‌ها از شاخص‌های کای-دو ( $\chi^2$ )، شاخص

<sup>1</sup> Espelage & Holt

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

<sup>3</sup> Unconditional LGCM

<sup>4</sup> Duncan et al.

<sup>5</sup> Conditional LGCM

برازش تطبیقی (CFI)، شاخص تاکر-لوئیس (TLI) و ریشه میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) استفاده شد (کلاین (Kline)، ۲۰۱۵).

#### ۴. یافته‌ها

این بخش به ارائه نتایج حاصل از تحلیل داده‌های طولی می‌پردازد. ابتدا، آمار توصیفی و همبستگی‌های اولیه متغیرها در سه موج زمانی ارائه می‌شود. سپس، نتایج حاصل از مدل‌سازی منحنی رشد نهفته (LGCM) در دو مرحله غیرشرطی و شرطی، به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش، به تفصیل گزارش می‌گردد.

#### ۴-۱. آمار توصیفی و تحلیل مقدماتی

از مجموع ۳۵۰ زوج والد-فرزند که در موج اول شرکت کردند، ۳۱۳ نفر (نرخ نگهداری: ۸۹.۴٪) هر سه موج پژوهش را تکمیل نمودند. تحلیل داده‌های گمشده با آزمون *t* نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه باقی‌مانده و گروه ریزش‌کرده در متغیرهای اصلی جمعیت‌شناختی و پژوهش در موج اول وجود نداشت ( $p > .05$ )، که این امر حاکی از تصادفی بودن ریزش است. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و همبستگی متغیرهای پژوهش (N=۳۱۳)

متغیر	M (SD)	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. IAT (موج ۱)	۳۸.۵ (۱۰.۲)	۱							
۲. IAT (موج ۲)	۴۱.۱ (۱۱.۵)	**۷۱.	۱						
۳. IAT (موج ۳)	۴۳.۸ (۱۲.۱)	**۶۵.	**۷۸.	۱					

				۱	**۳۵.	**۳۸.	**۴۱.	(۸.۱) ۲۵.۲	۴. IARS (موج ۱)
			۱	**۷۵.	**۴۰.	**۴۲.	**۳۹.	(۸.۹) ۲۷.۴	۵. IARS (موج ۲)
		۱	**۸۰.	**۶۸.	**۴۴.	**۴۰.	**۳۶.	(۹.۳) ۲۹.۱	۶. IARS (موج ۳)
	۱	**۴۰.	**۴۲.	**۴۵.	**۲۹.	**۳۱.	**۳۳.	(۴.۵) ۱۲.۱	۷. IBS (موج ۱)
۱	**۳۱.-	**۴۰.-	**۳۸.-	**۳۵.-	**۴۴.-	**۴۲.-	**۳۹.-	(۵.۸) ۲۱.۵	۸. AAQ-II (والدین)
**۵۵.	**۴۰.-	**۴۹.-	**۴۷.-	**۴۴.-	**۵۸.-	**۵۴.-	**۵۱.-	(۱۲.۳) ۶۵.۴	۹. PCRS (نوجوان)

یادداشت: IAT=اعتیاد به اینترنت؛ IARS=رفتارهای پرخطر؛ IBS=قلدری؛ AAQ-II=انعطاف‌پذیری روان‌شناختی؛ PCRS=کیفیت رابطه والد-فرزند.

\*\*  $p < .01$

#### ۴-۲. مدل‌سازی منحنی رشد نهفته (LGCM)

برای آزمون فرضیه‌ها، ابتدا مدل‌های رشد غیرشرطی برای هر یک از متغیرهای وابسته برازش شد تا مسیر تحولی میانگین آن‌ها مشخص شود. سپس، در مدل‌های شرطی، نقش پیش‌بین متغیرهای خانوادگی بر این مسیرها آزمون گردید.

##### ۴-۲-۱. مدل‌های رشد غیرشرطی

این مدل‌ها برای تعیین شکل و پارامترهای پایه‌ای تغییرات در طول زمان به کار می‌روند. معادله سطح ۱ (درون‌فردی) برای یک مدل رشد خطی به صورت زیر است: که در آن نمره فرد در زمان، سطح اولیه

(عرض از مبدأ) فرد، نرخ تغییر (شیب) برای فرد، و خطای باقیمانده است. نتایج برازش سه مدل رشد خطی غیرشرطی در جدول ۲ ارائه شده است. تمامی مدل‌ها از برازش مطلوبی با داده‌ها برخوردار بودند (برای مثال،  $CFI > .98$  و  $RMSEA < .06$ )، که نشان می‌دهد فرض رشد خطی برای هر سه متغیر در این بازه زمانی مناسب است.

جدول ۲: شاخص‌های برازش و پارامترهای مدل‌های رشد غیرشرطی

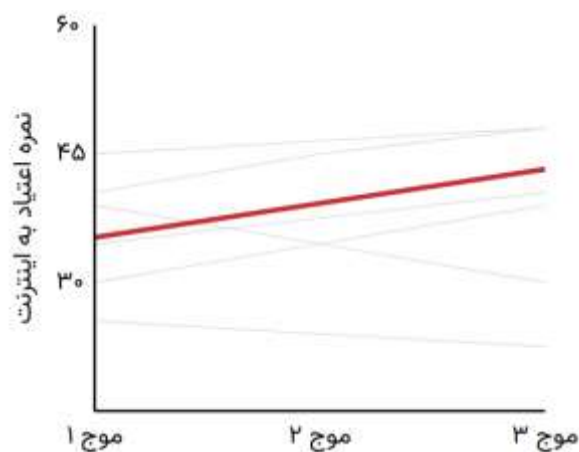
مدل / پارامتر	اعتیاد به اینترنت (IAT)	رفتارهای پرخطر (IARS)	قلدری (IBS)
<b>شاخص‌های برازش مدل</b>			
$\chi^2$ (df = 1)	۱.۸۷	۲.۱۵	۱.۵۴
p-value	.۱۷۱	.۱۴۲	.۲۱۴
CFI / TLI	.۹۹ / .۹۸	.۹۹ / .۹۷	.۹۹ / .۹۹
RMSEA [90% CI]	.۰۵ [.۰۰، .۱۴]	.۰۶ [.۰۰، .۱۵]	.۰۴ [.۰۰، .۱۳]
<b>پارامترهای رشد (تخمین غیر استاندارد)</b>			
<b>**عرض از مبدأ**</b>			
میانگین (I)	(۰.۵۸) ***۳۸.۴۱	(۰.۴۶) ***۲۵.۱۱	(۰.۲۵) ***۱۲.۰۵
واریانس (I)	(۱۱.۲) ***۹۸.۵۵	(۷.۸) ***۶۰.۱۲	(۲.۱) ***۱۸.۹۰

<sup>1</sup> Intercept

			**شیب <sup>۱</sup> **
(۰.۱۱) ***۱.۲۵	(۰.۱۸) ***۱.۹۵	(۰.۲۱) ***۲.۶۵	میانگین ( )
(۰.۴۵) *۱.۱۵	(۰.۸۸) **۲.۴۵	(۱.۰۵) **۳.۱۱	واریانس ( )

یادداشت:  $p < .001$  \*\*\*،  $p < .01$  \*\*،  $p < .05$  \* . اعداد داخل پرانتز خطای استاندارد هستند.

نتایج جدول ۲ حاکی از آن است که میانگین شیب برای هر سه متغیر مثبت و معنادار بود. این یافته نشان می‌دهد که به طور متوسط، اعتیاد به اینترنت، رفتارهای پرخطر و قلدری در طول یک سال تحصیلی در میان دانش‌آموزان افزایش یافته است. مهم‌تر آنکه، واریانس عرض از مبدأ و شیب برای تمام متغیرها معنادار بود. این امر به این معناست که نه تنها دانش‌آموزان سال تحصیلی را با سطوح متفاوتی از این مشکلات آغاز کرده‌اند (واریانس عرض از مبدأ)، بلکه نرخ تغییر این مشکلات در میان آن‌ها نیز به طور معناداری متفاوت بوده است (واریانس شیب). این تفاوت‌های فردی در مسیرهای رشد، زمینه را برای آزمون فرضیه‌های اصلی پژوهش فراهم می‌کند. نمودار ۱، مسیرهای رشد فردی و میانگین را برای متغیر اعتیاد به اینترنت به صورت بصری نمایش می‌دهد.



<sup>1</sup> Slope

نمودار ۱: مسیرهای رشد فردی (خطوط خاکستری) و مسیر رشد میانگین (خط قرمز) برای متغیر اعتیاد به

اینترنت

#### ۴-۲-۲. مدل‌های رشد شرطی و آزمون فرضیه‌ها

در این مرحله، متغیرهای خانوادگی (انعطاف‌پذیری روان‌شناختی والدین و کیفیت رابطه) به عنوان پیش‌بین‌های عرض از مبدأ و شیب به مدل‌ها اضافه شدند. معادلات سطح ۲ (بین‌فردی) به صورت زیر مدل‌سازی شدند:

$$\pi_{0i} = \beta_{00} + \beta_{01}(AAQ_i) + \beta_{02}(PCRS_i) + r_{0i}$$

$$\pi_{1i} = \beta_{10} + \beta_{11}(AAQ_i) + \beta_{12}(PCRS_i) + r_{1i}$$

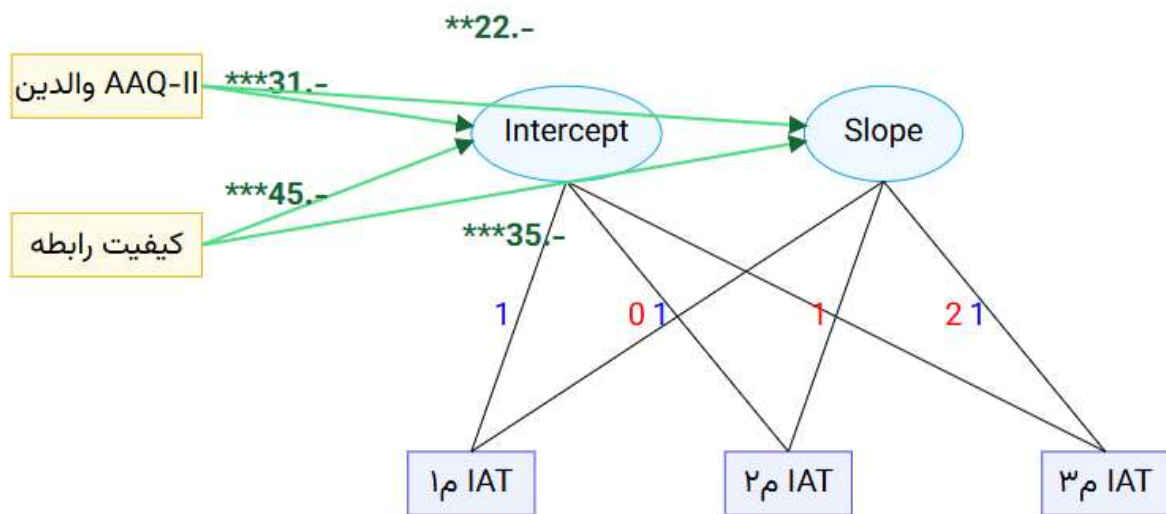
نتایج این تحلیل در جدول ۳ خلاصه شده است.

جدول ۳: نتایج مدل‌های رشد شرطی برای پیش‌بینی پارامترهای رشد (ضرایب استاندارد شده)

پیش‌بین‌ها (موج ۱) → پارامترهای رشد	اعتیاد به اینترنت (IAT)	رفتارهای پرخطر (IARS)	قلدری (IBS)
پیش‌بینی عرض از مبدأ (سطح اولیه)			
انعطاف‌پذیری والدین (AAQ-II)	***۳۱-	***۲۸-	**۲۵-
کیفیت رابطه (PCRS)	***۴۵-	***۴۱-	***۳۸-
پیش‌بینی شیب (نرخ تغییر)			
انعطاف‌پذیری والدین (AAQ-II)	**۲۲-	*۱۹-	*۱۸-
کیفیت رابطه (PCRS)	***۳۵-	***۳۲-	**۲۹-

یادداشت: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

نتایج جدول ۳ به طور کامل از هر دو فرضیه پژوهش حمایت می‌کند. **فرضیه اول** که پیش‌بینی می‌کرد انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بالاتر والدین با نتایج بهتر فرزندان مرتبط است، تأیید شد. این متغیر به طور معناداری هم با سطح اولیه پایین‌تر (عرض از مبدأ) و هم با نرخ افزایش کندتر (شیب) در هر سه رفتار مشکل‌ساز مرتبط بود. به همین ترتیب، **فرضیه دوم** نیز تأیید شد؛ کیفیت بالاتر رابطه والد-فرزند به طور معناداری سطح اولیه پایین‌تر و شیب رشد کندتری را برای هر سه متغیر پیش‌بینی کرد. نمودار ۲، مدل ساختاری شرطی را برای متغیر اعتیاد به اینترنت به صورت بصری نمایش می‌دهد.



نمودار ۲: مدل ساختاری شرطی برای پیش‌بینی عرض از مبدأ و شیب اعتیاد به اینترنت توسط عوامل

خانوادگی

## خروجی نرم افزار Mplus

```

TITLE: Conditional LGCM for Internet Addiction
DATA: FILE IS 'data.dat';
VARIABLE:
  NAMES ARE id iat1 iat2 iat3 aaq pcrs;
  USEVARIABLES ARE iat1 iat2 iat3 aaq pcrs;
  MISSING ARE ALL (-999);
MODEL:
  | Define latent growth factors (intercept and slope)
  i s | iat1@0 iat2@1 iat3@2;

  | Regress growth factors on predictors
  i s ON aaq pcrs;

  | Estimate means and variances of growth factors
  [i s];
  i s;
OUTPUT: SAMPSTAT STANDARDIZED;

```

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر، شواهد تجربی قابل توجهی را در حمایت از اثربخشی یک مداخله خانواده‌محور، یعنی آموزش روابط والد-فرزند مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT)، بر کاهش طیف وسیعی از مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول ارائه می‌دهد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره به وضوح نشان داد که والدینی که در این برنامه آموزشی شرکت کردند، فرزندانشان در مقایسه با گروه کنترل، کاهش معناداری را در نمرات اعتیاد به اینترنت، رفتارهای پرخطر و قلدری تجربه نمودند. این یافته‌ها نه تنها از منظر بالینی حائز اهمیت هستند، بلکه تبیین آن‌ها در چارچوب مبانی نظری و مقایسه با پیشینه پژوهش، درک عمیق‌تری از مکانیسم‌های تغییر در سیستم خانواده فراهم می‌آورد.

تحلیل و تفسیر اصلی این یافته‌ها در بستر مدل انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، که هسته اصلی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد است، معنا می‌یابد (هیز و همکاران، ۲۰۱۲). مداخله حاضر به طور مستقیم دانش‌آموزان را هدف قرار نداد، بلکه بر روی والدین و کیفیت روابط آن‌ها با فرزندانشان متمرکز بود. ACT

به والدین آموزش می‌دهد که چگونه از درگیری با افکار و هیجانات دشوار خود در مورد فرزندپروری (مانند ترس از آینده فرزند، خشم از نافرمانی او) فاصله بگیرند (گسلش شناختی)، تجارب درونی ناخوشایند را بدون تلاش برای کنترل یا حذف آن‌ها بپذیرند (پذیرش)، و در نهایت، اقدامات خود را نه بر اساس واکنش‌های هیجانی آنی، بلکه بر اساس ارزش‌های عمیق خود به عنوان یک والد (مانند حمایت‌گر بودن، صبور بودن) استوار سازند (اقدام متعهدانه) (کوبین و ویلسون، ۲۰۰۴؛ مورل و شربرث<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). این فرآیند، والدین را از یک حالت فرزندپروری واکنشی و کنترل‌گر به یک حالت پاسخ‌دهی آگاهانه و حمایت‌گرانه سوق می‌دهد. این تغییر در رویکرد والد، به طور مستقیم بر میکروسیستم خانواده، آنگونه که در نظریه سیستم‌های بوم‌شناختی برون‌برنر توصیف شده، تأثیر می‌گذارد. یک محیط خانوادگی که در آن پذیرش هیجانی بالا و واکنش‌پذیری پایین است، به نوجوان احساس امنیت و تعلق بیشتری می‌دهد و نیاز او به جستجوی هویت یا تسکین هیجانی از طریق کانال‌های پرخطر مانند دنیای مجازی بی‌حد و مرز، گروه‌های همسالان ناباب، یا رفتارهای سلطه‌جویانه (قلدری) را کاهش می‌دهد (موریس و همکاران، ۲۰۰۷؛ ویلیامز و کیاروچی، ۲۰۲۰).

کاهش معنادار اعتیاد به اینترنت در فرزندان گروه آزمایش، با مطالعاتی که نشان می‌دهند سبک‌های فرزندپروری مستبدانه و سهل‌انگارانه با استفاده مشکل‌ساز از اینترنت مرتبط هستند، همسو است (ون دن ایکر و همکاران، ۲۰۱۰؛ لم و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵؛ عسگری و همکاران، ۱۳۹۸). آموزش مبتنی بر ACT به والدین کمک می‌کند تا از این دو افراط فاصله گرفته و به سمت یک فرزندپروری مقتدرانه و در عین حال پذیرا حرکت کنند که در آن، قوانین با همدلی و بر اساس ارزش‌ها تنظیم می‌شوند، نه از روی ترس یا خشم. این امر با یافته‌های پژوهش گاردینر و همکاران<sup>۳</sup> که نشان دادند مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی برای والدین به بهبود خودتنظیمی در فرزندان منجر می‌شود، مطابقت دارد.

به طور مشابه، کاهش رفتارهای پرخطر نیز از طریق همین مکانیسم قابل تبیین است. ادبیات طولی به طور گسترده نشان داده است که کیفیت پایین رابطه والد-فرزند و نظارت ضعیف، از قوی‌ترین

<sup>1</sup> Murrell & Scherbarth

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

<sup>3</sup> Gardiner et al., 2017

پیش‌بین‌های درگیری نوجوانان در رفتارهای پرخطر است (بارنز و همکاران، ۲۰۰۶؛ حیدری و همکاران، ۱۳۹۷). مداخله ACT با بهبود ارتباطات و کاهش تعارضات در خانواده، کیفیت رابطه را ارتقا بخشیده و نظارت والدین را از یک فرآیند کنترل‌گرانه به یک فرآیند مراقبتی و مبتنی بر اعتماد تبدیل می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش تورپین و ریچاردز<sup>۱</sup> در مرور نظام‌مند مداخلات ACT برای والدین، که به بهبود نتایج رفتاری فرزندان اشاره داشتند، همخوانی دارد.

در نهایت، کاهش قلدری در گروه آزمایش، بر نقش حیاتی خانواده در پیشگیری از این پدیده پیچیده تأکید می‌کند. قلدری اغلب ریشه در نیاز به قدرت و کنترل دارد که ممکن است ناشی از احساس ناامنی در محیط خانواده باشد (لرو و همکاران، ۲۰۱۳؛ براتی و همکاران، ۱۴۰۰). والدینی که از طریق آموزش ACT، مهارت‌های پذیرش و همدلی را می‌آموزند، محیطی را فراهم می‌کنند که در آن نیازهای هیجانی نوجوان به رسمیت شناخته شده و او برای ابراز خود نیازی به رفتارهای پرخاشگرانه در محیط مدرسه پیدا نمی‌کند. این نتیجه، با یافته‌های پژوهش برک و مور<sup>۲</sup> که نشان دادند آموزش ACT به والدین کودکان با نیازهای ویژه به کاهش مشکلات رفتاری آن‌ها منجر شد، همسو است.

با این حال، باید توجه داشت که اندازه اثر مداخله برای متغیر قلدری ( $\eta p^2 = .10$ ) نسبت به اعتیاد به اینترنت ( $\eta p^2 = .19$ ) کوچکتر بود. این تفاوت می‌تواند نشان‌دهنده این باشد که قلدری پدیده‌ای با عوامل متعددی است که در آن، متغیرهای مربوط به محیط مدرسه و گروه همسالان (اسپلاگ و هولت (Espelage & Holt)، ۲۰۰۱) نقش پررنگ‌تری ایفا می‌کنند و مداخله صرفاً خانوادگی، تأثیر محدودتری بر آن دارد.

از منظر پیامدهای عملی، نتایج این پژوهش بسیار روشن است. به جای تمرکز انحصاری بر مداخلات فردی برای نوجوانان، که اغلب پرهزینه و با نرخ ریزش بالا همراه هستند، می‌توان با سرمایه‌گذاری بر روی آموزش والدین به عنوان اهرم‌های اصلی تغییر، به نتایج گسترده و پایداری در بهبود سلامت روان نوجوانان دست یافت. مشاوران مدارس، روان‌درمانگران خانواده و سیاست‌گذاران حوزه آموزش و پرورش

<sup>1</sup> Turpyn & Richards, 2022

<sup>2</sup> Burke & Moore, 2016

باید برنامه‌های آموزش والدین مبتنی بر شواهد، مانند ACT، را به عنوان یک راهبرد پیشگیرانه و درمانی کلیدی در نظر بگیرند. این برنامه‌ها می‌توانند به صورت کارگاه‌های گروهی در مدارس یا مراکز مشاوره اجرا شده و به والدین کمک کنند تا با چالش‌های پیچیده دوران نوجوانی به شیوه‌ای مؤثرتر و مبتنی بر ارزش مواجه شوند.

این پژوهش علی‌رغم یافته‌های قابل توجه، با محدودیت‌هایی نیز روبرو بود. اولاً، طرح شبه‌آزمایشی و عدم وجود گروه کنترل فعال (مانند یک برنامه آموزش والدین دیگر)، امکان استنتاج علی قطعی را با چالش مواجه می‌کند. ثانیاً، عدم وجود دوره پیگیری، اطلاعاتی در مورد پایداری اثرات مداخله در بلندمدت ارائه نمی‌دهد. ثالثاً، اتکا به ابزارهای خودگزارش‌دهی، اگرچه در پژوهش‌های روان‌شناختی رایج است، اما ممکن است تحت تأثیر سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار گرفته باشد. در نهایت، نمونه پژوهش به شهر تبریز محدود بود و در تعمیم نتایج به سایر مناطق باید احتیاط کرد.

برای پژوهش‌های آتی، پیشنهاد می‌شود یک کارآزمایی تصادفی‌سازی و کنترل‌شده (RCT) با یک گروه کنترل فعال و دوره‌های پیگیری ۶ ماهه و یک ساله طراحی شود. همچنین، بررسی نقش متغیرهای میانجی مانند «انعطاف‌پذیری روان‌شناختی والدین» و «کیفیت رابطه والد-فرزند» می‌تواند به درک عمیق‌تر مکانیسم‌های تغییر کمک کند. استفاده از روش‌های ارزیابی چندگانه، مانند گزارش معلمان یا مشاهدات رفتاری، نیز می‌تواند به اعتبار یافته‌ها بیفزاید.

در نتیجه‌گیری نهایی، این مطالعه شواهد محکمی ارائه داد که نشان می‌دهد آموزش روابط والد-فرزند مبتنی بر پذیرش و تعهد، یک مداخله مؤثر برای کاهش همزمان اعتیاد به اینترنت، رفتارهای پرخطر و قلدری در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول است. این یافته بر این اصل بنیادین تأکید می‌کند که برای کمک به شاخه‌ها (نوجوانان)، باید ریشه‌ها (والدین و سیستم خانواده) را تقویت کرد.

## فهرست منابع

- براتی، م.، اصغری، ف.، و کرمی، ج. (۱۴۰۰). مسیرهای تحولی قلدری و قربانی شدن در دانش‌آموزان: یک مطالعه طولی دوساله. *فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۸(۶۹)، ۳۵-۴۸.
- بهرامی، ف.، رضایی، ا. م.، و عشایری، ح. (۱۳۹۶). رابطه کیفیت رابطه والد-فرزند با بهزیستی روانشناختی نوجوانان. *مجله روانشناسی بالینی*، ۹(۲)، ۶۱-۷۰.
- جنتی، ط.، روشن، ر.، و کیامنش، ع. (۱۳۹۹). مسیرهای تحولی استفاده از اینترنت در نوجوانان: یک مطالعه طولی. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۷(۲)، ۲۲۱-۲۳۸.
- حیدری، ا.، فتحی، د.، و محمدی، ن. (۱۳۹۷). نقش نظارت والدین و کیفیت رابطه در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر نوجوانان: یک مطالعه طولی. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۶(۳)، ۲۸۹-۲۹۷.
- شهریاری، م.، شگری، ا.، و غباری بناب، ب. (۱۳۹۸). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه قلدری ایلینوی در دانش‌آموزان. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۰(۳۷)، ۱۲۱-۱۴۵.
- عباسی، ا.، فاتحی‌زاده، م.، عابدی، م. ر.، و جزایری، ر. (۱۳۹۲). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه پذیرش و عمل-نسخه دوم (AAQ-II). *مجله روان‌شناسی بالینی*، ۵(۲)، ۹۵-۱۰۶.
- عسگری، ب.، برجعلی، ا.، و سهرابی، ف. (۱۳۹۸). نقش کیفیت دلبستگی به والدین در پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت نوجوانان. *فصلنامه اعتیادپژوهی*، ۱۳(۵۱)، ۱۶۷-۱۸۲.
- علوی، س. ص.، اسلامی، م.، مرآئی، م. ر.، نجفی، م.، و صادق‌زاده، م. (۱۳۸۹). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه اعتیاد به اینترنت یانگ در نمونه‌های دانشجویی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۶(۱)، ۹۶-۱۰۱.
- قاسمی، وحید. (۱۳۹۸). *مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد Amos*. انتشارات جامعه‌شناسان.

محمدی، ا.، و دوکانه‌ای فرد، ف. (۱۳۹۵). نقش عوامل فردی و خانوادگی در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر نوجوانان. *مجله روانشناسی سلامت*، ۵(۱۸)، ۷-۲۱.

محمدی‌فر، م. ع.، عارفی، م.، و بساک‌نژاد، س. (۱۳۹۱). ساخت و اعتباریابی مقیاس خطرپذیری نوجوانان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۶(۳)، ۲۱۹-۲۳۴.

Barnes, G. M., Hoffman, J. H., Welte, J. W., Farrell, M. P., & Dintcheff, B. A. (2006). Effects of parental monitoring and peer deviance on substance use and delinquency. *Journal of Marriage and Family*, 68(4), 1084-1104.

Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., ... & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676-688.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International encyclopedia of education* (Vol. 3, No. 2, pp. 1643-1647). Elsevier.

Burke, K., & Moore, S. (2016). The effectiveness of a group-based acceptance and commitment therapy (ACT) intervention for parents of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 41(4), 325-337.

Cheng, C., & Li, A. Y. (2014). Internet addiction in adolescence: A meta-analysis of its prevalence and relation to depression. *Journal of Affective Disorders*, 156, 1-7.

Costa, J., & Pinto-Gouveia, J. (2021). The mindful parenting and the quality of parent-adolescent relationship: The mediator role of parental psychological flexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 20, 1-8.

Coyne, L. W., & Wilson, K. G. (2004). The role of acceptance and commitment therapy in the treatment of problematic parenting. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 253-271.

- Curran, P. J., Obeidat, K., & Losardo, D. (2010). Twelve frequently asked questions about growth curve modeling. *Journal of Cognition and Development, 11*(2), 121-136.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496.
- Duncan, T. E., Duncan, S. C., & Strycker, L. A. (2013). *An introduction to latent variable growth curve modeling: Concepts, issues, and application*. Routledge.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial outcomes. *Journal of Emotional Abuse, 2*(2-3), 123-142.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Low, S. (2013). Associations between peer victimization and academic performance. *Theory into Practice, 52*(4), 233-240.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage publications.
- Fine, M. A., Moreland, J. R., & Schwebel, A. I. (1983). Long-term effects of divorce on parent-child relationships. *Developmental Psychology, 19*(5), 703-713.
- Gardiner, E., & Jackson, C. (2017). A mindful parenting intervention: Effects on parents' psychological flexibility and children's self-regulation. *Journal of Child and Family Studies, 26*(12), 3430-3441.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Lam, L. T., Peng, Z. W., Mai, J. C., & Jing, J. (2015). The association between parenting style and adolescent internet addiction: A systematic review. *Journal of Behavioral Addictions, 4*(3), 137-145.
- Laursen, B., Bukowski, W. M., & Nurmi, J. E. (2010). *Friendship in adolescence*. Cambridge University Press.

- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenevoli, S., & Essex, M. J. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Murrell, A. R., & Scherbarth, A. J. (2018). *The ACT approach: A comprehensive guide for acceptance and commitment therapy*. Pesi Publishing & Media.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2019). Cyberbullying in schools: A research-based intervention programme. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 28(7), 819-836.
- Steinberg, L. (2017). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill Education.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Turpyn, A., & Richards, D. (2022). A systematic review of acceptance and commitment therapy interventions for parents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 24, 146-157.
- van den Eijnden, R. J., Spijkerman, R., Vermulst, A. A., van Rooij, T. J., & Engels, R. C. (2010). The parent-child relationship, parental online mediation, and problematic social media use in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(4), 353-362.
- Wang, J., Wang, H., Gaskin, J., & Hawk, S. (2017). The mediating roles of upward social comparison and self-esteem and the moderating role of social comparison orientation in the association between social networking site usage and subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 8, 771.
- Williams, K. E., & Ciarrochi, J. (2020). Parental psychological flexibility: A meta-analysis. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 189-199.

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior, 1*(3), 237-244.

## پیوست‌ها

### پیوست ۱: پروتکل ۸ جلسه‌ای آموزش روابط والد-فرزند مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT)

این پروتکل به عنوان راهنمای جلسات گروهی برای والدین گروه آزمایش طراحی و اجرا گردید. هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه و به صورت هفتگی برگزار می‌شد.

جلسه	عنوان و هدف اصلی	مفاهیم کلیدی	فعالیت‌ها و تکنیک‌های اصلی
اول	معرفی و ناامیدی خلاق: «وقتی راهکارهای همیشه جواب نمی‌دهد» هدف: ایجاد اتحاد گروهی، معرفی مدل ACT و کمک به والدین برای درک ناکارآمدی راهبردهای کنترلی.	ناامیدی خلاق، مدل شش ضلعی ACT، تله‌های کنترل.	معارفه، بیان قوانین گروه، استعاره «تله انگشتی چینی» یا «باتلاق» برای نشان دادن اینکه تلاش بیشتر برای کنترل، اوضاع را بدتر می‌کند. بحث گروهی در مورد راهکارهای ناکارآمدی که تا کنون به کار برده‌اند.
دوم	پذیرش هیجان‌ات دشوار: «باز کردن فضا برای احساسات» هدف: آموزش به والدین برای دست برداشتن از جنگ با هیجان‌ات دشوار خود و فرزندشان.	پذیرش در مقابل اجتناب، تمایل.	روان‌آموزشی در مورد کارکرد هیجان‌ات، تمرین عملی «پذیرش فیزیکی» یک حس ناخوشایند (مانند نگه داشتن یک تکه یخ)، بحث در مورد هزینه‌های اجتناب هیجانی در رابطه با فرزند.
سوم	گسلش شناختی: «شما افکارتان نیستید» هدف: کمک به والدین برای فاصله گرفتن از افکار قضاوت‌گرانه و قوانین ذهنی خشک در مورد فرزندپروری.	گسلش شناختی، ذهن قصه‌گو، خودکارانگاری افکار.	استعاره «ذهن به مثابه رادیو» یا «سربازان روی صفحه نمایش»، تمرین «من دارم به این فکر می‌کنم که...»، تمرین نام‌گذاری افکار («داستان بی‌کفایتی»، «داستان کنترل»).
چهارم	تماس با لحظه حال: «حضور در اینجا و اکنون» حال، فرزندپروری	تماس با لحظه حال، فرزندپروری	تمرین‌های کوتاه ذهن‌آگاهی (تمرکز بر تنفس، خوردن آگاهانه)، تمرین «گوش دادن آگاهانه» به صحبت‌های

<p>یکدیگر در گروه بدون قضاوت.</p>	<p>آگاهانه.</p>	<p>هدف: افزایش آگاهی والدین از لحظه حال در تعاملاتشان با فرزند و کاهش واکنش‌پذیری خودکار.</p>
<p>استعاره «آسمان و ابرها» یا «صفحه شطرنج»، تمرین مشاهده‌گری افکار و هیجانات از یک منظر بیرونی، بحث در مورد اینکه «شما» چه کسی هستید و نقش‌ها و احساساتتان.</p>	<p>خود به عنوان زمینه در مقابل خود به عنوان محتوا.</p>	<p>خود به عنوان زمینه: «آسمان آبی درون» هدف: کمک به والدین برای اتصال به یک حس پایدار از خود که فراتر از افکار و هیجانات متغیر است.</p>
<p>تمرین «سخنرانی مراسم ترحیم» یا «تست جزیره متروکه» برای شناسایی ارزش‌ها، نوشتن ارزش‌های کلیدی در حوزه‌هایی مانند ارتباط، حمایت، استقلال دادن و ...</p>	<p>ارزش‌ها در مقابل اهداف، قطب‌نمای درونی.</p>	<p>شفاف‌سازی ارزش‌ها: «چه نوع والدی می‌خواهم باشم؟» هدف: کمک به والدین برای شناسایی و شفاف‌سازی ارزش‌های اصلی خود در حوزه فرزندپروری.</p>
<p>بحث گروهی برای تبدیل ارزش‌ها به رفتار (مثال: اگر ارزش من «حمایت‌گری» است، یک رفتار متعهدانه می‌تواند «گذشتن ۱۰ دقیقه وقت اختصاصی با فرزندم بدون حواس‌پرتی» باشد)، تنظیم یک برنامه اقدام شخصی برای هفته آینده.</p>	<p>اقدام متعهدانه، تعیین اهداف کوچک و ممکن (SMART).</p>	<p>اقدام متعهدانه: «گام‌های کوچک در مسیر ارزش‌ها» هدف: ترجمه ارزش‌های شناسایی شده به اقدامات و رفتارهای مشخص و عملی در زندگی روزمره.</p>
<p>مرور مدل شش‌ضلعی، بحث گروهی در مورد موانع احتمالی آینده و چگونگی استفاده از مهارت‌های ACT برای غلبه بر آن‌ها، ساخت یک «نقشه راه ارزشمند» شخصی برای ادامه مسیر فرزندپروری.</p>	<p>انعطاف‌پذیری روان‌شناختی به عنوان یک فرآیند مستمر.</p>	<p>یکپارچه‌سازی و پیشگیری از لغزش: «ادامه سفر» هدف: مرور شش فرآیند ACT، یکپارچه‌سازی مهارت‌ها و برنامه‌ریزی برای مواجهه با چالش‌های آینده.</p>

## پیوست ۲: ابزارهای پژوهش

### الف) فرم رضایت آگاهانه

عنوان پژوهش: بررسی اثربخشی آموزش روابط والد-فرزند مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اعتیاد به اینترنت، رفتارهای پرخطر و قلدری دانش‌آموزان

پژوهشگر اصلی: [نام پژوهشگر]، [وابستگی سازمانی]

اینجانب [نام ولی] ..... و فرزندم [نام دانش‌آموز] ..... بدینوسیله تأیید می‌کنم که اهداف، روش‌ها و ماهیت پژوهش فوق توسط پژوهشگر به طور کامل برای ما تشریح شده است. ما آگاه هستیم که: ۱. شرکت در این پژوهش کاملاً داوطلبانه بوده و هر زمان که بخواهیم می‌توانیم از ادامه شرکت در آن انصراف دهیم. ۲. اطلاعات ما کاملاً محرمانه باقی مانده و نتایج صرفاً به صورت گروهی و بدون ذکر نام منتشر خواهد شد. ۳. والدین گروه آزمایش در ۸ جلسه گروهی آموزشی شرکت خواهند کرد. گروه کنترل در این مدت در لیست انتظار قرار گرفته و پس از پایان پژوهش، در صورت تمایل، همین دوره آموزشی برای آن‌ها نیز برگزار خواهد شد. ۴. از فرزند ما خواسته می‌شود تا در دو نوبت (قبل و بعد از دوره آموزشی والدین) چند پرسشنامه در مورد احساسات و رفتارهایش را تکمیل کند.

با آگاهی کامل، رضایت خود را برای شرکت در این پژوهش اعلام می‌داریم.

امضای ولی: ..... تاریخ: ..... امضای دانش‌آموز: ..... تاریخ: .....

.....

**ب) پرسشنامه‌ها****۱. پرسشنامه اعتیاد به اینترنت یانگ (IAT) - فرم دانش آموز**

دستورالعمل: لطفاً مشخص کنید هر یک از موارد زیر چقدر در مورد استفاده شما از اینترنت صدق می‌کند.

(۱=به ندرت، ۲=گاهی اوقات، ۳=اغلب، ۴=بسیار زیاد، ۵=همیشه)

چقدر بیشتر از آنچه قصد داشتید، در اینترنت آنلاین می‌مانید؟

چقدر وظایف و کارهای روزمره خود را به خاطر گذراندن وقت بیشتر در اینترنت نادیده می‌گیرید؟

چقدر ترجیح می‌دهید هیجان گشت‌وگذار در اینترنت را به بودن با دیگران ترجیح دهید؟

چقدر روابط جدیدی با کاربران دیگر در اینترنت شکل می‌دهید؟

چقدر دیگران در زندگی شما از میزان آنلاین بودن شما شکایت می‌کنند؟

چقدر تکالیف مدرسه شما به خاطر میزان آنلاین بودنتان آسیب می‌بیند؟

چقدر ایمیل‌ها و پیام‌های خود را قبل از هر کار دیگری چک می‌کنید؟

چقدر عملکرد شغلی یا بهره‌وری شما به خاطر اینترنت آسیب می‌بیند؟

چقدر وقتی کسی از شما می‌پرسد چه کار آنلاینی انجام می‌دهید، حالت تدافعی یا پنهان‌کارانه به خود

می‌گیرید؟

چقدر افکار آزاردهنده زندگی را با افکار آرامش‌بخش اینترنت سرکوب می‌کنید؟

چقدر خودتان را در حال پیش‌بینی زمان بعدی آنلاین شدنتان می‌پایید؟

چقدر احساس می‌کنید که زندگی بدون اینترنت خسته‌کننده، پوچ و غمگین خواهد بود؟

چقدر اگر کسی هنگام آنلاین بودن مزاحمتان شود، داد و فریاد می‌کنید، عصبانی می‌شوید یا آزرده

می‌شوید؟

چقدر خواب خود را به خاطر آنلاین ماندن تا دیروقت از دست می‌دهید؟

چقدر در حالت آفلاین به اینترنت فکر می‌کنید یا تصور می‌کنید که آنلاین هستید؟

چقدر هنگام آنلاین بودن، به خودتان می‌گویید «فقط چند دقیقه دیگه»؟

چقدر در تلاش برای کاهش زمان آنلاین بودن خود شکست می‌خورید؟

چقدر سعی می‌کنید میزان آنلاین بودن خود را از دیگران پنهان کنید؟

چقدر ترجیح می‌دهید به جای بیرون رفتن با دیگران، وقت بیشتری را آنلاین بگذرانید؟

چقدر وقتی آفلاین هستید، احساس افسردگی، بی‌قراری یا عصبی بودن می‌کنید که این احساسات با آنلاین شدن برطرف می‌شود؟

## ۲. پرسشنامه خطرپذیری نوجوانان ایرانی (IARS) - فرم دانش‌آموز

دستورالعمل: لطفاً مشخص کنید در سه ماه گذشته، هر یک از رفتارهای زیر را چند وقت یکبار انجام داده‌اید.

(۰=هرگز، ۱=یک یا دو بار، ۲=سه تا پنج بار، ۳=بیش از پنج بار)

سیگار کشیده‌ام.

قلیان مصرف کرده‌ام.

نوشیدنی الکلی مصرف کرده‌ام.

مواد مخدر یا روان‌گردان (مانند حشیش، تریاک، شیشه، قرص اکس) مصرف کرده‌ام.

بدون اطلاع والدین از خانه بیرون مانده‌ام.

از مدرسه فرار کرده‌ام.

در یک دعوی فیزیکی که منجر به آسیب شده، شرکت کرده‌ام.

با خود چاقو یا وسیله‌ای برای دعوا حمل کرده‌ام.

چیزی را از مغازه یا فروشگاه دزدیده‌ام.

به اموال عمومی یا خصوصی (مانند میز و صندلی مدرسه، دیوارها) آسیب رسانده‌ام.

با سرعت زیاد و به صورت خطرناک رانندگی کرده یا سوار موتور شده‌ام.

بدون گواهینامه رانندگی کرده‌ام.

وارد مکان‌هایی شده‌ام که برای سن من ممنوع بوده است.

روی پول یا چیز دیگری شرط‌بندی کرده‌ام.

با افراد غریبه‌ای که آنلاین آشنا شده‌ام، قرار ملاقات حضوری گذاشته‌ام.

اطلاعات شخصی (عکس، آدرس) خود را برای غریبه‌ها در اینترنت فرستاده‌ام.

دروغ‌های جدی به والدین یا معلمانم گفته‌ام.

در امتحان تقلب کرده‌ام.

به دیگران زور گفته‌ام یا آن‌ها را تهدید کرده‌ام.

از کسی پول یا وسیله‌ای را به زور گرفته‌ام.

با جنس مخالف رابطه جنسی داشته‌ام.

فیلم یا عکس‌های مستهجن دیده‌ام.

به دلیل رفتارم توسط پلیس دستگیر شده یا تذکر گرفته‌ام.

از کلاس درس اخراج شده‌ام.

با معلم یا مدیر مدرسه درگیری لفظی شدید داشته‌ام.

عمداً در خیابان یا مکان‌های عمومی ایجاد مزاحمت کرده‌ام.

در شبکه‌های اجتماعی هویت جعلی ساخته‌ام.

در شبکه‌های اجتماعی دیگران را مسخره کرده یا به آن‌ها توهین کرده‌ام.

به دلیل رفتارم از یک فعالیت ورزشی یا گروهی اخراج شده‌ام.

عمداً به حیوانات آسیب رسانده‌ام.

وارد خانه‌ها یا مکان‌های متروکه شده‌ام.

در چالش‌های خطرناک آنلاین شرکت کرده‌ام.

از روی دیوار یا از جای بلندی پریده‌ام.

با افراد بزرگتر از خودم که رفتار مشکوکی داشته‌اند، دوست شده‌ام.

پول توجیبی‌ام را صرف کارهای بیهوده یا خطرناک کرده‌ام.

به دلیل رفتارم باعث نگرانی شدید خانواده‌ام شده‌ام.

در مورد محل رفت و آمدم به والدینم دروغ گفته‌ام.

به دلیل استفاده از موبایل در کلاس، گوشی‌ام توسط معلم ضبط شده است.

### ۳. پرسشنامه قلدری ایلینوی (IBS) - فرم دانش‌آموز

دستورالعمل: در ماه گذشته، چند وقت یکبار این اتفاقات افتاده است؟

(۰=هرگز، ۱=یک یا دو بار، ۲=سه یا چهار بار، ۳=پنج یا شش بار، ۴=هفت بار یا بیشتر)

#### بخش اول (قلدری کردن - کارهایی که من انجام داده‌ام):

دیگران را مسخره کرده‌ام یا به آن‌ها القاب زشت داده‌ام.

دیگران را عمداً از بازی‌ها یا گروه‌های دوستانه کنار گذاشته‌ام.

دیگران را هل داده‌ام یا زده‌ام.

شایعات بدی در مورد دیگران پخش کرده‌ام.

دیگران را تهدید کرده‌ام.

دیگران را مجبور کرده‌ام کاری را که دوست نداشتند، انجام دهند.

وسایل دیگران را بدون اجازه برداشته‌ام یا خراب کرده‌ام.

به صورت آنلاین (در شبکه‌های اجتماعی) پیام‌های توهین‌آمیز برای کسی فرستاده‌ام.

دیگران را به خاطر ظاهر یا قومیتشان مسخره کرده‌ام.

دیگران را کتک زده‌ام یا لگد زده‌ام.

**بخش دوم (قربانی شدن - کارهایی که دیگران با من کرده‌اند):**

دیگران مرا مسخره کرده‌اند یا به من القاب زشت داده‌اند.

عمداً از بازی‌ها یا گروه‌های دوستانه کنار گذاشته شده‌ام.

دیگران مرا هل داده‌اند یا زده‌اند.

شایعات بدی در مورد من پخش شده است.

دیگران مرا تهدید کرده‌اند.

دیگران مرا مجبور کرده‌اند کاری را که دوست نداشتم، انجام دهم.

وسایلم را بدون اجازه برداشته‌اند یا خراب کرده‌اند.

به صورت آنلاین (در شبکه‌های اجتماعی) پیام‌های توهین‌آمیز دریافت کرده‌ام.

به خاطر ظاهر یا قومیتم مسخره شده‌ام.

دیگران مرا کتک زده‌اند یا لگد زده‌اند.

#### ۴. پرسشنامه پذیرش و عمل (AAQ-II) - فرم والد

دستورالعمل: لطفاً میزان موافقت خود را با هر یک از جملات زیر مشخص کنید.

(۱=هرگز درست نیست، ۲=خیلی به ندرت درست است، ۳=به ندرت درست است، ۴=گاهی درست است،

۵=اغلب درست است، ۶=تقریباً همیشه درست است، ۷=همیشه درست است)

من می‌توانم بدون اینکه تحت تأثیر احساساتم قرار بگیرم، به جلو حرکت کنم.

من نگرانم که نتوانم احساساتم را کنترل کنم.

به نظر می‌رسد که بیشتر تصمیمات من تحت تأثیر احساساتم قرار می‌گیرند.

نگرانی‌های من مانع موفقیت من می‌شوند.

احساساتم باعث ایجاد مشکل در زندگی من می‌شوند.

به نظر می‌رسد که بیشتر مردم زندگی بهتری از من دارند.

من از افکار و احساساتم فرار می‌کنم.

#### ۵. پرسشنامه رابطه والد-فرزند (PCRS) - فرم دانش‌آموز

دستورالعمل: جملات زیر رابطه شما با والدتان (پدری یا مادری که در این برنامه شرکت کرده) را توصیف

می‌کند. لطفاً میزان موافقت خود را مشخص کنید.

(۱=کاملاً مخالفم، ۲=مخالفم، ۳=نظری ندارم، ۴=موافقم، ۵=کاملاً موافقم)

من می‌توانم در مورد هر چیزی با والد خود صحبت کنم.

والد من به احساسات من احترام می‌گذارد.

وقتی مشکلی دارم، والد من به من کمک می‌کند.

ما اغلب با هم جر و بحث می‌کنیم. (نمره معکوس)

والد من برای من وقت می‌گذارد.

من از بودن با والد خود لذت می‌برم.

والد من به من اعتماد دارد.

والد من مرا درک می‌کند.

والد من نسبت به من بسیار سخت‌گیر است. (نمره معکوس)

من احساس می‌کنم والد من به من افتخار می‌کند.

ما به ندرت با هم می‌خندیم. (نمره معکوس)

والد من به نظرات من گوش می‌دهد.

احساس می‌کنم والد من دائماً از من انتقاد می‌کند. (نمره معکوس)

من در کنار والد خود احساس امنیت و راحتی می‌کنم.

والد من قوانین منصفانه‌ای در خانه وضع می‌کند.

## Quantitative Validation of the Multiple Intelligences Theory: A Predictive Model for Students' Academic Major Selection

Mehdi Akbarzadeh sighay<sup>1</sup>

### Abstract

**Background and Objective:** Despite the widespread influence of Gardner's theory of multiple intelligences in educational literature, its empirical validity as a predictive tool for academic and career choices has remained ambiguous. This study was conducted with the primary objective of explaining the structural relationship and assessing the predictive validity of the multiple intelligences profile in students' selection of academic majors.

**Methodology:** This research was a descriptive-correlational study. The statistical population included twelfth-grade students in Tehran, from which a sample of 350 students (191 female, 159 male) was selected using a multi-stage cluster sampling method. Data were collected using the standardized Multiple Intelligences Questionnaire (McKenzie, 1999) and a researcher-developed questionnaire to determine the academic major. The data were analyzed using multinomial logistic regression.

**Findings:** The results indicated that the regression model based on the eight dimensions of intelligence significantly predicted the choice of academic major ( ) and possessed a high explanatory power ( ). The overall accuracy of the model in correctly classifying students was 85.1%. Visual-Spatial intelligence was the strongest predictor for the field of Arts ( ), and Naturalist intelligence was a key predictor for the field of Experimental Sciences ( ).

**Conclusion:** The findings of this research provide strong empirical evidence for the predictive validity of the multiple intelligences theory in the context of educational guidance. The results show that students' intelligence profiles are a determining and measurable factor in their inclination towards different academic fields. These findings can provide the scientific basis for revising traditional counseling approaches and developing data-driven, multidimensional talent assessment tools.

**Keywords:** Multiple Intelligences, Academic Major Selection, Educational Guidance, Predictive Validity, Logistic Regression.

---

<sup>1</sup> PhD in Curriculum Planning, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Allameh Amini Campus, Farhangian University, Tabriz, Iran - m.akbarzadeh313@gmail.com

## اعتبارسنجی کمی نظریه هوش‌های چندگانه: یک مدل پیش‌بین برای انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان

مهدی اکبرزاده سقایی<sup>۱</sup>

### خلاصه

زمینه و هدف: علی‌رغم نفوذ گسترده نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر در ادبیات آموزشی، اعتبار تجربی آن به عنوان یک ابزار پیش‌بین برای انتخاب‌های تحصیلی-شغلی با ابهام مواجه بوده است. این پژوهش با هدف اصلی تبیین رابطه ساختاری و سنجش اعتبار پیش‌بینی‌کنندگی پروفایل هوش‌های چندگانه در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. روش‌شناسی: این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پایه دوازدهم شهر تبریز بود که از میان آن‌ها ۳۵۰ نفر (۱۹۱ دختر، ۱۵۹ پسر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد هوش‌های چندگانه مک‌کنزی (۱۹۹۹) و یک پرسشنامه محقق‌ساخته برای تعیین رشته تحصیلی استفاده شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل رگرسیون لجستیک چندجمله‌ای تحلیل گردیدند. یافته‌ها: نتایج نشان داد که مدل رگرسیونی مبتنی بر ابعاد هشت‌گانه هوش، به طور معناداری توانایی پیش‌بینی انتخاب رشته را دارد ( ) و از قدرت تبیین بالایی برخوردار است ( ). دقت کلی مدل در طبقه‌بندی صحیح دانش‌آموزان ۸۵.۱٪ بود. هوش فضایی-دیداری قوی‌ترین پیش‌بین برای رشته هنر ( )، و هوش طبیعت‌گرا یکی از پیش‌بین‌های کلیدی برای رشته علوم تجربی ( ) بود.

نتیجه‌گیری: یافته‌های این پژوهش، شواهد تجربی محکمی دال بر اعتبار پیش‌بینی‌کنندگی نظریه هوش‌های چندگانه در زمینه هدایت تحصیلی فراهم می‌آورد. نتایج نشان می‌دهد که پروفایل هوشی دانش‌آموزان یک عامل تعیین‌کننده و قابل اندازه‌گیری در گرایش آن‌ها به رشته‌های مختلف است. این یافته‌ها می‌تواند مبنای علمی لازم برای بازنگری در رویکردهای سنتی مشاوره و توسعه ابزارهای استعدادیابی چندبعدی و مبتنی بر داده را فراهم سازد.

کلیدواژه‌ها: هوش‌های چندگانه، انتخاب رشته تحصیلی، هدایت تحصیلی، اعتبار پیش‌بینی‌کنندگی، رگرسیون لجستیک

<sup>۱</sup> دکترای برنامه ریزی درسی، استادیار گروه علوم تربیتی پردیس علامه امینی، دانشگاه فرهنگیان، تبریز،

## ۱- مقدمه

در چشم‌انداز پیچیده و پویای آموزشی و حرفه‌ای امروز، انتخاب رشته تحصیلی و مسیر شغلی یکی از سرنوشت‌سازترین تصمیماتی است که نوجوانان اتخاذ می‌کنند. این انتخاب‌ها نه تنها مسیر اقتصادی و اجتماعی آینده فرد را ترسیم می‌کنند، بلکه بر رضایت شخصی و شکوفایی استعدادها و نیز تأثیری عمیق دارند. به طور سنتی، فرآیند هدایت تحصیلی و شغلی عمدتاً بر سنجش هوش عمومی (IQ) و آزمون‌های رغبت‌سنج متمرکز بوده است؛ رویکردی که توانایی‌های انسان را در یک یا دو بعد محدود خلاصه می‌کند. با این حال، ظهور پارادایم‌های نوین در روان‌شناسی، این دیدگاه تک‌بعدی را به چالش کشیده است.

یکی از تأثیرگذارترین این پارادایم‌ها، نظریه هوش‌های چندگانه است که نخستین بار توسط گاردنر<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) مطرح شد. این نظریه، مفهوم سنتی و واحد هوش را رد کرده و پیشنهاد می‌کند که انسان‌ها دارای حداقل هشت نوع هوش مستقل از یکدیگر هستند: زبانی-کلامی، منطقی-ریاضی، فضایی-دیداری، موسیقایی، بدنی-جنبشی، میان‌فردی، درون‌فردی و طبیعت‌گرا. بر اساس این دیدگاه، هر فرد دارای یک پروفایل هوشی منحصر به فرد است که ترکیبی از نقاط قوت و ضعف در این هوش‌های مختلف را شامل می‌شود. این نظریه به طور فزاینده‌ای در کانون توجه ادبیات علمی و محافل آموزشی قرار گرفته است (چن و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹)، زیرا پیامدهای مهمی برای شخصی‌سازی آموزش و پرورش استعدادهای در بر دارد.

علی‌رغم پذیرش گسترده نظریه هوش‌های چندگانه در محیط‌های آموزشی، شکاف مشخصی در زمینه درک سازوکارهای ارتباطی بین پروفایل هوشی دانش‌آموزان و تصمیم‌گیری‌های کلان آنان در دنیای واقعی، به ویژه در انتخاب رشته تحصیلی و شغل، به چشم می‌خورد. مطالعات پیشین عمدتاً بر تأثیر این هوش‌ها بر عملکرد تحصیلی در دروس خاص متمرکز بوده‌اند و کمتر به نقش آن‌ها به عنوان یک عامل پیش‌بین در فرآیند هدایت تحصیلی-شغلی پرداخته‌اند. این کمبود، به ویژه در بافت فرهنگی و آموزشی ایران، محسوس‌تر است و پژوهش‌های داخلی نیز بر لزوم بررسی بیشتر این رابطه تأکید کرده‌اند (برای نمونه نگاه کنید به: عابدی و میرشاه جعفری، ۱۳۹۵؛ فتحی و همکاران، ۱۳۹۸).

<sup>1</sup> Gardner

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

بر این اساس، هدف اصلی این پژوهش، تبیین رابطه کمی بین ابعاد هوش‌های چندگانه گاردنر و انتخاب رشته تحصیلی و شغلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه است. اهمیت این موضوع از آن جهت است که درک دقیق این رابطه می‌تواند به توسعه ابزارهای مشاوره‌ای مبتنی بر شواهد برای کمک به دانش‌آموزان، معلمان و مشاوران در فرآیند هدایت تحصیلی منجر شود و از اتلاف استعدادها جلوگیری نماید (شیرا، ۲۰۲۱). این مقاله در ادامه به مرور مبانی نظری و پیشینه پژوهش می‌پردازد، سپس روش‌شناسی پژوهش را تشریح کرده و پس از ارائه یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها، به بحث و نتیجه‌گیری در مورد پیامدهای نظری و عملی آن خاتمه می‌دهد.

## ۲ - بیان مسئله

انتخاب رشته تحصیلی و مسیر شغلی متعاقب آن، یکی از مهم‌ترین نقاط عطف در مسیر توسعه فردی و اجتماعی نوجوانان است که به طور مستقیم بر آینده شغلی، رضایت از زندگی و بهره‌وری سرمایه انسانی یک ملت تأثیر می‌گذارد. با این حال، شواهد متعدد حاکی از وجود یک بحران ساختاری در این حوزه است. نظام‌های هدایت تحصیلی سنتی، عمدتاً بر پارادایم‌های روان‌سنجی کلاسیک متکی بوده‌اند که با تقلیل قابلیت‌های شناختی انسان به یک یا چند سازه محدود، از ترسیم تصویر کامل و چندوجهی استعدادهای فردی قاصرند. این رویکردها، به ویژه مدل‌های مبتنی بر هوش عمومی (IQ)، به دلیل نادیده گرفتن طیف وسیعی از توانمندی‌های انسانی که برای موفقیت در دنیای واقعی ضروری هستند، به طور جدی مورد نقد قرار گرفته‌اند (استرنبرگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ واترهاوس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶).

در مقابل این دیدگاه محدود، نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر (۲۰۱۱) با ارائه یک چارچوب مفهومی غنی‌تر، افق‌های جدیدی را گشوده است. این نظریه که بر وجود حداقل هشت هوش مستقل تأکید دارد، به طور گسترده در ادبیات آموزشی جهان مورد استقبال قرار گرفته است (آرمسترانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). با این حال،

<sup>1</sup> Shearer

<sup>2</sup> Sternberg

<sup>3</sup> Waterhouse

<sup>4</sup> Armstrong

یک شکاف پژوهشی عمیق میان پذیرش مفهومی این الگو و کاربرد عملی آن در فرآیندهای مشاوره مبتنی بر شواهد وجود دارد. اکثر پژوهش‌های موجود یا به بررسی‌های کیفی و توصیفی اکتفا کرده‌اند (شیرر، ۲۰۰۴) و یا همبستگی‌های ساده‌ای را بین یک هوش خاص و یک گرایش تحصیلی گزارش داده‌اند (فتحی و همکاران، ۱۳۹۸).

آنچه در ادبیات پژوهش غایب است، یک مدل پیش‌بین<sup>۱</sup> است که بتواند به صورت کمی، سهم نسبی هر یک از هوش‌ها را در تعیین احتمال انتخاب یک رشته تحصیلی مشخص، تبیین کند. فقدان چنین مدلی، اعتبار پیش‌بینی‌کنندگی<sup>۲</sup> نظریه گاردنر را در حاله‌ای از ابهام باقی گذاشته و مانع از توسعه ابزارهای عینی و علمی برای مشاوران تحصیلی شده است. بنابراین، مسئله اصلی این پژوهش، پر کردن این شکاف از طریق پاسخگویی به این سوالات مشخص است:

آیا پروفایل هوش‌های چندگانه دانش‌آموزان با انتخاب رشته تحصیلی آن‌ها (علوم تجربی، ریاضی-فیزیک، علوم انسانی، هنر) رابطه ساختاری معناداری دارد؟

مدل رگرسیونی مبتنی بر ابعاد هشت‌گانه هوش، تا چه میزان قادر به پیش‌بینی صحیح عضویت دانش‌آموزان در هر یک از این گروه‌های تحصیلی است؟

این تحقیق با هدف اعتبارسنجی کمی نظریه گاردنر در زمینه هدایت تحصیلی، به دنبال ارائه شواهد تجربی برای بازنگری در سیاست‌ها و رویه‌های مشاوره شغلی و تحصیلی است.

### ۳- مبانی نظری و پیشینه پژوهش

#### ۳-۱- مبانی نظری

##### ۳-۱-۱- نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر

<sup>1</sup> Predictive Model

<sup>2</sup> Predictive Validity

نظریه هوش‌های چندگانه که نخستین بار توسط هوارد گاردنر در اثر کلاسیک «چارچوب‌های ذهن»<sup>۱</sup> در سال ۱۹۸۳ معرفی و در ویرایش‌های بعدی تکمیل شد، انقلابی در نگرش به قابلیت‌های شناختی انسان ایجاد کرد (گاردنر، ۲۰۱۱). این نظریه، دیدگاه سنتی و تک‌بعدی به هوش را که آن را به عنوان یک قابلیت عمومی و واحد (عامل g) در نظر می‌گرفت، به چالش کشید. گاردنر (۲۰۱۱) استدلال کرد که هوش، یک سازه یکپارچه نیست، بلکه مجموعه‌ای از حداقل هشت قابلیت محاسباتی-زیستی<sup>۲</sup> مستقل است که هر فرد پروفایل منحصر به فردی از آن‌ها را داراست. این هشت هوش عبارتند از:

هوش زبانی-کلامی: توانایی استفاده مؤثر از زبان برای بیان خود و درک دیگران. این هوش در نویسندگان، وکلا و سخنرانان برجسته است.

هوش منطقی-ریاضی: قابلیت تحلیل منطقی مسائل، انجام عملیات ریاضی و بررسی علمی موضوعات. این هوش در دانشمندان، ریاضیدانان و برنامه‌نویسان کامپیوتر غالب است.

هوش فضایی-دیداری: توانایی درک و بازنمایی جهان دیداری-فضایی و انجام تغییرات بر روی آن. این هوش در معماران، مهندسان و هنرمندان تجسمی اهمیت دارد.

هوش موسیقایی: مهارت در اجرا، ترکیب و درک الگوهای موسیقایی. این هوش در آهنگسازان، نوازندگان و خوانندگان دیده می‌شود.

هوش بدنی-جنبشی: استعداد استفاده از کل بدن یا بخش‌هایی از آن برای حل مسائل یا خلق محصولات. این هوش در ورزشکاران، جراحان و صنعتگران برجسته است.

هوش میان‌فردی: توانایی درک نیت، انگیزه‌ها و خواسته‌های دیگران و کار مؤثر با آن‌ها. این هوش در معلمان، مشاوران، فروشندگان و رهبران سیاسی حیاتی است.

<sup>1</sup> Frames of Mind

<sup>2</sup> bio-psychological computational capacity

هوش درون‌فردی: قابلیت درک خود، داشتن یک مدل کارآمد از خویشتن (شامل خواسته‌ها، ترس‌ها و توانایی‌ها) و استفاده از این اطلاعات برای تنظیم زندگی خود.

هوش طبیعت‌گرا: توانایی تشخیص، طبقه‌بندی و استفاده از ویژگی‌های محیط طبیعی. این هوش در زیست‌شناسان، کشاورزان و محیط‌بانان قوی است.

این نظریه به سرعت در محیط‌های آموزشی مورد استقبال قرار گرفت، زیرا چارچوبی برای شخصی‌سازی آموزش و توجه به تفاوت‌های فردی فراهم می‌آورد (آرمسترانگ، ۲۰۱۸). فراتحلیل‌های متعدد نیز نشان داده‌اند که مداخلات آموزشی مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه، تأثیر مثبت و بزرگی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (برای نمونه نگاه کنید به: آکار-کوک و دمیر، ۲۰۱۶).

### ۳-۱-۲- نقدها و محدودیت‌های نظریه

با وجود محبوبیت گسترده، نظریه هوش‌های چندگانه با انتقادات جدی از سوی جامعه علمی نیز مواجه شده است. اصلی‌ترین نقد، فقدان شواهد تجربی و روان‌سنجی محکم برای تأیید استقلال این هشت هوش از یکدیگر است. منتقدان استدلال می‌کنند که بسیاری از این هوش‌ها در واقع همبستگی بالایی با یکدیگر و با عامل هوش عمومی<sup>۱</sup> دارند و نمی‌توان آن‌ها را سازه‌هایی کاملاً مستقل در نظر گرفت (واترهاوس، ۲۰۰۶؛ ویسر و همکاران، ۲۰۰۶). علاوه بر این، برخی پژوهشگران معتقدند که گاردنر مفهوم «هوش» را بیش از حد گسترش داده و برخی از این ابعاد، بیشتر به «استعداد» یا «سبک‌های شناختی» نزدیک هستند تا هوش به معنای کلاسیک آن. با این حال، گاردنر و همکارانش همواره بر این نکته تأکید داشته‌اند که هدف این نظریه، ارائه یک چارچوب برای فهم تنوع توانایی‌های انسانی است، نه ساخت یک آزمون استاندارد برای اندازه‌گیری آن‌ها (چن و همکاران، ۲۰۰۹).

<sup>1</sup> g

### ۳-۱-۳- نظریه‌های انتخاب شغل به عنوان زمینه مقایسه

برای درک بهتر جایگاه نظریه هوش‌های چندگانه، مقایسه آن با نظریه‌های کلاسیک انتخاب شغل مفید است. یکی از برجسته‌ترین این نظریه‌ها، مدل شش‌ضلعی هالند<sup>۱</sup> است که افراد و محیط‌های شغلی را به شش تیپ شخصیتی-رغبتی تقسیم می‌کند: واقع‌گرا<sup>۲</sup>، جستجوگر<sup>۳</sup>، هنری<sup>۴</sup>، اجتماعی<sup>۵</sup>، متهور<sup>۶</sup> و قراردادی<sup>۷</sup>. بر اساس این نظریه، رضایت و موفقیت شغلی زمانی به حداکثر می‌رسد که بین تیپ شخصیتی فرد و تیپ محیط شغلی او همخوانی وجود داشته باشد (هالند<sup>۸</sup>، ۱۹۹۷). اگرچه این مدل بسیار تأثیرگذار بوده، اما تمرکز اصلی آن بر «رغبت» و «شخصیت» است، نه «توانایی» یا «هوش». نظریه‌گاردنر می‌تواند با افزودن بعد توانایی، این مدل‌ها را تکمیل کند و به تبیین چرایی شکل‌گیری رغبت‌های خاص در افراد بپردازد.

### ۳-۲- پیشینه تجربی

پژوهش‌های متعددی به بررسی رابطه بین هوش‌های چندگانه و متغیرهای تحصیلی و شغلی پرداخته‌اند. در سطح بین‌المللی، شیرر (۲۰۰۴) نشان داد که استفاده از ابزارهای سنجش هوش چندگانه می‌تواند به خودشناسی دانش‌آموزان و گسترش دامنه‌گزینه‌های شغلی آن‌ها کمک کند. پژوهش دیگری نشان داد که بین هوش‌های غالب دانشجویان و رشته تحصیلی آن‌ها ارتباط معناداری وجود دارد؛ برای مثال، دانشجویان رشته‌های مهندسی در هوش منطقی-ریاضی و فضایی و دانشجویان علوم انسانی در هوش زبانی و میان‌فردی نمرات بالاتری کسب کردند (آکبولوت و فر، ۲۰۰۸). با این حال، همانطور که احمدپور و

<sup>1</sup> Holland's RIASEC model

<sup>2</sup> Realistic

<sup>3</sup> Investigative

<sup>4</sup> Artistic

<sup>5</sup> Social

<sup>6</sup> Enterprising

<sup>7</sup> Conventional

<sup>8</sup> Holland

خسروپور (۲۰۲۵) در یک مرور نظام‌مند اشاره کرده‌اند، شکاف قابل توجهی در درک چگونگی تأثیر این هوش‌ها بر فرآیند تصمیم‌گیری شغلی همچنان باقی است و نیاز به مطالعات کمی بیشتری برای سنجش اعتبار پیش‌بینی‌کنندگی این نظریه وجود دارد.

در داخل کشور نیز پژوهش‌های همسو با این یافته‌ها انجام شده است. عابدی و میرشاه جعفری (۱۳۹۵) در تحقیقی بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی دریافتند که بین ابعاد هوش‌های چندگانه و رغبت‌های شغلی آن‌ها بر اساس مدل هالند، روابط معناداری وجود دارد. همچنین، فتحی و همکاران (۱۳۹۸) و اکبری و همکاران (۱۳۹۵) در مطالعات جداگانه‌ای نشان دادند که دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تحصیلی (ریاضی، تجربی، انسانی) در پروفایل هوشی خود تفاوت‌های معناداری دارند. برای مثال، هوش منطقی-ریاضی در دانش‌آموزان رشته ریاضی-فیزیک به طور معناداری بالاتر بود. با این حال، این مطالعات نیز عمدتاً توصیفی-همبستگی بوده و به ساخت یک مدل پیش‌بین که بتواند با استفاده از پروفایل هوشی، احتمال انتخاب یک رشته خاص را مشخص کند، نپرداخته‌اند. این خلاء، ضرورت انجام پژوهش حاضر را برای آزمون کمی و دقیق‌تر این روابط برجسته می‌سازد.

#### ۴- روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی بوده و برای بررسی روابط بین متغیرها از طرح توصیفی-همبستگی پیروی می‌کند (کرسول و کرسول<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). در این مطالعه، ابعاد هشت‌گانه هوش‌های چندگانه گاردنر به عنوان متغیرهای پیش‌بین و انتخاب رشته تحصیلی و گرایش شغلی دانش‌آموزان به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده‌اند. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوازدهم در مدارس دولتی و غیردولتی شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ است. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد؛ این روش برای جوامع بزرگ و پراکنده جغرافیایی، کارایی بالایی دارد (ککران<sup>۲</sup>، ۱۹۷۷). حجم نمونه با توجه به لزوم استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه و با استفاده از نرم‌افزار G\*Power، با در نظر گرفتن اندازه اثر متوسط ( $f^2 = 0.15$ ) و توان آزمون ۰.۹۵، حداقل ۲۱۰ نفر برآورد

<sup>1</sup> Creswell & Creswell

<sup>2</sup> Cochran

گردید که به منظور افزایش اعتبار و پوشش موارد ریزش احتمالی، ۳۵۰ پرسشنامه توزیع و داده‌های حاصل از آن‌ها مبنای تحلیل قرار گرفت.

برای گردآوری داده‌ها از دو ابزار اصلی استفاده شد. نخست، برای سنجش ابعاد هوش‌های چندگانه، از پرسشنامه استاندارد هوش چندگانه مک‌کنزی<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) که نسخه بومی‌سازی شده و معتبر آن در ایران موجود است، بهره گرفته شد. ابزار دوم، پرسشنامه محقق‌ساخته‌ای برای تعیین رشته تحصیلی و اولویت‌های شغلی بود. روایی<sup>۲</sup> پرسشنامه محقق‌ساخته از طریق روایی محتوا و با کسب نظر از ده نفر از متخصصان مشاوره تحصیلی و روان‌سنجی تأیید گردید. همچنین، پایایی<sup>۳</sup> هر دو ابزار با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، که یکی از رایج‌ترین شاخص‌های سنجش همسانی درونی است، در یک نمونه اولیه ۳۰ نفری بررسی شد (کرونباخ<sup>۴</sup>، ۱۹۵۱). مقادیر آلفا برای تمامی ابعاد بالاتر از آستانه قابل قبول ۰.۷۰ به دست آمد که نشان از پایایی مطلوب ابزارها داشت.

تحلیل داده‌ها پس از جمع‌آوری و ورود به نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶، در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام پذیرفت. در سطح آمار توصیفی، از شاخص‌هایی نظیر میانگین و انحراف معیار برای توصیف متغیرها استفاده شد. در سطح آمار استنباطی و به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش، از ضریب همبستگی پیرسون برای سنجش رابطه دومتغیری و از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان<sup>۵</sup> برای تعیین سهم هر یک از هوش‌ها در پیش‌بینی متغیر ملاک بهره گرفته شد. این روش‌های آماری به طور گسترده در علوم اجتماعی برای تحلیل‌های همبستگی و پیش‌بینی مورد استفاده قرار می‌گیرند (فیلد<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸). سطح معناداری برای تمامی آزمون‌ها ۰.۰۵ در نظر گرفته شد.

---

<sup>1</sup> McKenzie

<sup>2</sup> Validity

<sup>3</sup> Reliability

<sup>4</sup> Cronbach

<sup>5</sup> Enter

<sup>6</sup> Field

**۵- یافته‌های پژوهش**

در این بخش، نتایج حاصل از تحلیل داده‌های گردآوری‌شده در دو سطح توصیفی و استنباطی ارائه می‌گردد. ابتدا ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و شاخص‌های توصیفی متغیرها گزارش شده و سپس به منظور آزمون فرضیه‌ها، نتایج تحلیل‌های همبستگی و مدل‌سازی پیش‌بین ارائه خواهد شد.

**۵-۱- یافته‌های توصیفی**

از مجموع ۳۵۰ شرکت‌کننده در پژوهش، ۱۹۱ نفر (۵۴.۶٪) دختر و ۱۵۹ نفر (۴۵.۴٪) پسر بودند. توزیع فراوانی دانش‌آموزان در رشته‌های تحصیلی مختلف در جدول ۱ نشان داده شده است. همانطور که مشاهده می‌شود، بیشترین فراوانی مربوط به رشته علوم تجربی (۳۷.۴٪) و کمترین آن مربوط به رشته هنر (۹.۴٪) است.

جدول ۱: توزیع فراوانی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه بر حسب رشته تحصیلی و جنسیت

رشته تحصیلی	دختر	پسر	مجموع
ریاضی-فیزیک	۴۸	۳۲	۸۰
علوم انسانی	۶۶	۴۰	۱۰۶
علوم تجربی	۷۷	۵۴	۱۳۱
هنر	۱۵	۱۸	۳۳
مجموع کل	۱۹۱	۱۵۹	۳۵۰

جدول ۲، شاخص‌های توصیفی مربوط به ابعاد هشت‌گانه هوش‌های چندگانه را در کل نمونه گزارش می‌دهد. بالاترین میانگین مربوط به هوش درون‌فردی ( $M = 3.85, SD = 0.72$ ) و پایین‌ترین میانگین مربوط به هوش موسیقایی ( $M = 3.17, SD = 0.87$ ) است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش ( $N = 350$ )

متغیر	میانگین	انحراف معیار
منطقی-ریاضی	۴.۰۰	۰.۷۲
زبانی-کلامی	۳.۳۷	۰.۸۶
فضایی-دیداری	۳.۵۶	۰.۹۱
موسیقایی	۳.۱۷	۰.۸۷
بدنی-جنبشی	۳.۲۴	۰.۷۸
میان‌فردی	۳.۸۱	۰.۸۵
درون‌فردی	۳.۸۵	۰.۷۲
طبیعت‌گرا	۳.۵۰	۰.۸۵

#### ۴-۲- یافته‌های استنباطی

برای بررسی روابط درونی بین ابعاد هوش‌های چندگانه، ماتریس همبستگی پیرسون محاسبه و نتایج آن در نمودار ۲ به صورت نقشه حرارتی<sup>۱</sup> به تصویر کشیده شده است. رنگ‌های گرم‌تر نشان‌دهنده همبستگی

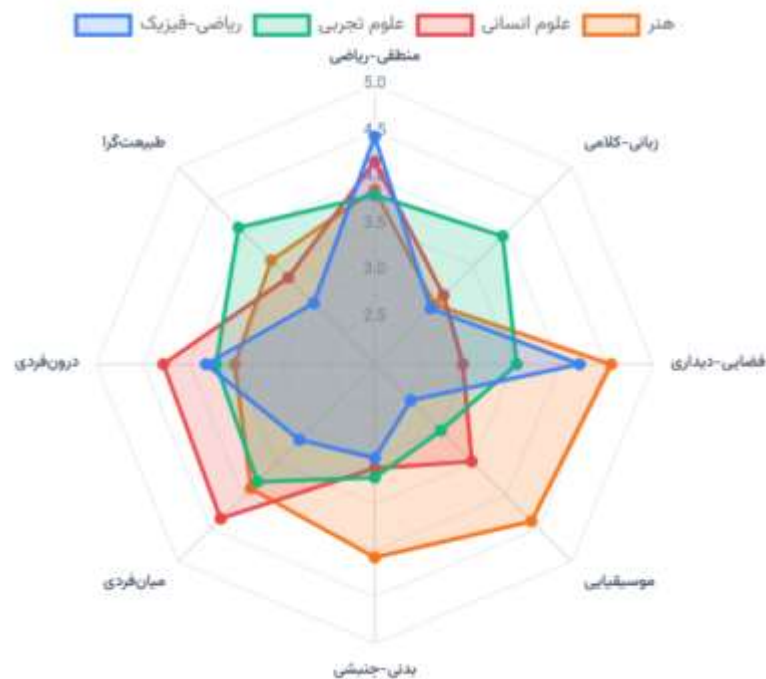
<sup>۱</sup> Heatmap

مثبت قوی‌تر و رنگ‌های سردتر نشان‌دهنده همبستگی منفی قوی‌تر هستند. همانطور که مشاهده می‌شود، قوی‌ترین همبستگی مثبت بین هوش زبانی-کلامی و طبیعت‌گرا ( $r = .305$ ) و قوی‌ترین همبستگی منفی بین هوش فضایی-دیداری و میان‌فردی ( $r = -.336$ ) وجود دارد.

	منطقی-ریاضی	زبانی-کلامی	فضایی-دیداری	موسیقیایی	بدنی-جنبشی	میان‌فردی	درون‌فردی	طبیعت‌گرا
منطقی-ریاضی	1.00	-0.14	0.03	-0.09	-0.10	-0.08	0.06	-0.21
زبانی-کلامی	-0.14	1.00	-0.12	-0.04	0.05	0.10	-0.03	0.31
فضایی-دیداری	0.03	-0.12	1.00	-0.06	0.02	-0.34	-0.23	-0.09
موسیقیایی	-0.09	-0.04	-0.06	1.00	0.14	0.26	0.09	0.01
بدنی-جنبشی	-0.10	0.05	0.02	0.14	1.00	0.06	-0.14	0.10
میان‌فردی	-0.08	0.10	-0.34	0.26	0.06	1.00	0.12	0.13
درون‌فردی	0.06	-0.03	-0.23	0.09	-0.14	0.12	1.00	-0.05
طبیعت‌گرا	-0.21	0.31	-0.09	0.01	0.10	0.13	-0.05	1.00

## نمودار ۲: نقشه حرارتی ماتریس همبستگی پیرسون بین ابعاد هوش

برای مقایسه پروفایل هوشی دانش‌آموزان در رشته‌های مختلف، از نمودار راداری (نمودار ۳) استفاده شد. این نمودار به وضوح نشان می‌دهد که هر رشته تحصیلی، پروفایل هوشی منحصر به فرد خود را دارد. این تمایز بصری، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر وجود رابطه ساختاری بین هوش و انتخاب رشته را تقویت می‌کند.



### های مختلف‌ها در رشته‌نمودار ۳: نمودار راداری مقایسه پروفایل هوش

به منظور آزمون قدرت پیش‌بینی‌کنندگی پروفایل هوشی، از تحلیل رگرسیون لجستیک چندجمله‌ای استفاده شد. نتایج کلی مدل نشان داد که مجموعه هوش‌های هشت‌گانه به طور معناداری توانایی پیش‌بینی عضویت دانش‌آموزان در گروه‌های تحصیلی را دارد ( $\chi^2(24, N = 350) = 590.74, p < .001$ ). شاخص نیکویی برازش  $NagelkerkeR^2 = .65$  نشان می‌دهد که مدل قادر است بخش قابل توجهی از واریانس در انتخاب رشته را تبیین کند. نتایج تفصیلی ضرایب در جدول ۳ ارائه شده است.

بینی رشته تحصیلی (گروه مرجع: علوم ای برای پیش‌جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون لجستیک چندجمله

(انسانی)

گروه مقایسه / متغیر پیش‌بین	B	S.E.	Wald(z)	p	Exp(B)
ریاضی-فیزیک					

۸.۹۵	<.۰۰۱	۵.۷۰	۰.۳۸	۲.۱۹	فضایی-دیداری
۰.۲۳	<.۰۰۱	-۳.۶۶	۰.۴۰	-۱.۴۶	موسیقیایی
۰.۱۲	<.۰۰۱	-۵.۰۷	۰.۴۲	-۲.۱۱	میان فردی
۰.۲۲	.۰۰۲	-۳.۱۲	۰.۴۹	-۱.۵۲	طبیعت‌گرا
<b>علوم تجربی</b>					
۰.۳۲	<.۰۰۱	-۳.۵۱	۰.۳۲	-۱.۱۴	منطقی-ریاضی
۳.۹۶	<.۰۰۱	۵.۰۰	۰.۲۸	۱.۳۸	زبانی-کلامی
۲.۹۸	<.۰۰۱	۴.۰۵	۰.۲۷	۱.۰۹	فضایی-دیداری
۰.۴۸	.۰۱۱	-۲.۵۴	۰.۲۹	-۰.۷۴	میان فردی
۰.۴۲	.۰۰۵	-۲.۸۲	۰.۳۱	-۰.۸۸	درون فردی
۴.۲۳	<.۰۰۱	۴.۸۷	۰.۳۰	۱.۴۴	طبیعت‌گرا
<b>هنر</b>					
۴۸.۲۳	<.۰۰۱	۴.۷۴	۰.۸۲	۳.۸۸	فضایی-دیداری
۱۲.۶۸	.۰۰۲	۳.۰۳	۰.۸۴	۲.۵۴	موسیقیایی

۸.۹۰	.۰۰۳	۲.۹۸	۰.۷۳	۲.۱۹	بدنی-جنبشی
۰.۱۳	.۰۰۳	-۲.۹۵	۰.۷۰	-۲.۰۶	درون‌فردی

یادداشت: فقط ضرایب معنادار در سطح  $p < 0.05$  گزارش شده‌اند.

برای ارزیابی عملکرد واقعی مدل پیش‌بین، ماتریس درهم‌ریختگی (نمودار ۴) و شاخص‌های ارزیابی طبقه‌بندی (جدول ۴) محاسبه گردید. دقت کلی مدل<sup>۱</sup> برابر با ۸۵.۱٪ بود، که نشان‌دهنده قدرت بالای مدل در طبقه‌بندی صحیح دانش‌آموزان است.

رشته پیش‌بینی‌شده

	هنر	علوم	علوم	ریاض	
رشته واقعی	ریاضی-فیزیک	2	8	5	65
	علوم انسانی	1	5	96	4
	علوم تجربی	4	107	3	7
	هنر	28	2	2	1

بینی مدل‌ریختگی برای ارزیابی دقت پیش‌نمودار ۴: ماتریس درهم

بندی‌های ارزیابی عملکرد مدل طبقه‌جدول ۴: شاخص

رشته تحصیلی	دقت <sup>۲</sup>	حساسیت <sup>۳</sup>	امتیاز $F_1$
ریاضی-فیزیک	۰.۸۴	۰.۸۱	۰.۸۲
علوم انسانی	۰.۸۱	۰.۹۱	۰.۸۶
علوم تجربی	۰.۸۸	۰.۸۲	۰.۸۵
هنر	۰.۹۳	۰.۸۵	۰.۸۹
میانگین وزنی	۰.۸۵	۰.۸۵	۰.۸۵

#### ۶- بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف اصلی اعتبارسنجی کمی نظریه هوش‌های چندگانه به عنوان یک مدل پیش‌بین برای انتخاب رشته تحصیلی انجام شد. یافته‌های کلیدی نشان داد که پروفایل هوش‌های هشت‌گانه دانش‌آموزان نه تنها با انتخاب رشته آن‌ها رابطه ساختاری معناداری دارد، بلکه با دقت کلی 85.1% قادر به پیش‌بینی صحیح عضویت آن‌ها در گروه‌های تحصیلی است. این نتیجه، فراتر از یک همبستگی ساده، شواهد محکمی دال بر اعتبار پیش‌بینی‌کنندگی نظریه گاردنر در یک حوزه کاربردی و حیاتی ارائه می‌دهد و پاسخی تجربی به انتقاداتی است که فقدان شواهد روان‌سنجی را نقطه ضعف اصلی این نظریه می‌دانستند (برای نمونه نگاه کنید به: واترهاوس، ۲۰۰۶).

<sup>1</sup> Overall Accuracy

<sup>2</sup> Precision

<sup>3</sup> Recall

قدرت بالای مدل در پیش‌بینی انتخاب رشته را می‌توان در چارچوب نظریه تناسب فرد-محیط<sup>۱</sup> تبیین کرد. این نظریه که سنگ بنای بسیاری از مدل‌های مشاوره شغلی است، بیان می‌دارد که رضایت و موفقیت زمانی حاصل می‌شود که ویژگی‌های فرد (مانند توانایی‌ها و علایق) با الزامات و ویژگی‌های محیط (مانند رشته تحصیلی یا شغل) همخوانی داشته باشد (سو و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که هوش‌های چندگانه، نماگرهای دقیقی از «ویژگی‌های فرد» هستند و دانش‌آموزان به طور طبیعی به سمت «محیط‌های» تحصیلی گرایش دارند که بیشترین فرصت را برای به‌کارگیری و شکوفایی هوش‌های غالب آن‌ها فراهم می‌آورد. به عنوان مثال، ضریب بسیار بالای هوش فضای-دیداری در پیش‌بینی رشته هنر ( $Exp(B) = 48.23$ )، نشان‌دهنده یک تناسب شناختی قدرتمند است.

از سوی دیگر، ضرایب منفی نیز دارای اهمیت تفسیری هستند. برای مثال، ضریب منفی و معنادار هوش میان‌فردی برای انتخاب رشته ریاضی-فیزیک، ممکن است منعکس‌کننده این واقعیت باشد که محیط‌های تحصیلی مبتنی بر ریاضیات، به طور سنتی، کمتر بر تعاملات اجتماعی و بیشتر بر کار فردی و انتزاعی تأکید دارند. این یافته‌ها با فرضیه «توانایی به مثابه علاقه»<sup>۳</sup> نیز همخوانی دارد که معتقد است افراد به تدریج به فعالیت‌هایی علاقه‌مند می‌شوند که در آن‌ها احساس توانمندی و شایستگی می‌کنند (لوبینسکی و بنبو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). بنابراین، دانش‌آموزی با هوش بدنی-جنبشی بالا، با دریافت بازخوردهای مثبت از موفقیت در فعالیت‌های ورزشی و عملی، به تدریج علاقه‌اش به این حوزه‌ها تقویت شده و احتمال انتخاب رشته‌های مرتبط با آن افزایش می‌یابد.

نتایج این پژوهش، یافته‌های مطالعات توصیفی پیشین در ایران (مانند فتحی و همکاران، ۱۳۹۸؛ عابدی و میرشاه جعفری، ۱۳۹۵) را تأیید و به طور قابل توجهی تعمیق می‌بخشد. در حالی که آن مطالعات به وجود رابطه اشاره داشتند، این تحقیق با ارائه یک مدل پیش‌بین، گامی به سوی کاربردی‌سازی این روابط

<sup>1</sup> Person-Environment Fit

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

<sup>3</sup> Ability as Interest

<sup>4</sup> Lubinski & Benbow

برداشته است. در سطح بین‌المللی، این یافته‌ها از دیدگاه شیرر (۲۰۱۸) که بر لزوم استفاده از پروفایل هوش‌های چندگانه برای افزایش خودشناسی و کاوش مسیر شغلی تأکید دارد، قویاً حمایت می‌کند. با این حال، برخلاف برخی دیدگاه‌های بدبینانه که کاربرد عملی نظریه گاردنر را زیر سوال می‌برند، این پژوهش نشان داد که می‌توان از این نظریه به عنوان یک ابزار تشخیصی و پیش‌بین معتبر در کنار مدل‌های کلاسیک مانند مدل هالند (۱۹۹۷) استفاده کرد.

از منظر نظری، این پژوهش با ارائه شواهد کمی برای اعتبار پیش‌بینی‌کنندگی هوش‌های چندگانه، به غنای ادبیات این حوزه می‌افزاید و پلی میان مباحث مفهومی و کاربردهای روان‌سنجی ایجاد می‌کند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که هوش‌های چندگانه صرفاً «سبک‌های یادگیری» نیستند (یک تصور غلط رایج که خود گاردنر نیز آن را رد می‌کند)، بلکه سازه‌هایی مرتبط با توانایی هستند که انتخاب‌های بلندمدت افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

پیامدهای عملی این پژوهش برای نظام آموزشی و مشاوره تحصیلی بسیار گسترده است. اولاً، مشاوران تحصیلی می‌توانند با اطمینان بیشتری از ابزارهای سنجش هوش چندگانه برای کمک به دانش‌آموزان در شناسایی نقاط قوت شناختی خود استفاده کنند. ثانیاً، نتایج این مدل پیش‌بین می‌تواند به توسعه سیستم‌های پشتیبان تصمیم‌گیری<sup>۱</sup> برای هدایت تحصیلی کمک کند که بر اساس پروفایل هوشی دانش‌آموز، رشته‌ها و مشاغل متناسب را با ذکر احتمال موفقیت پیشنهاد می‌دهند. این امر، فرآیند مشاوره را از یک رویکرد شهودی به یک فرآیند مبتنی بر داده<sup>۲</sup> تبدیل می‌کند. ثالثاً، این یافته‌ها زنگ خطری برای نظام آموزشی است تا در برنامه‌های درسی خود، فرصت‌هایی برای رشد و بروز تمامی هوش‌ها فراهم آورد تا دانش‌آموزان بتوانند قبل از انتخاب رشته، استعدادهای خود را در حوزه‌های مختلف کشف کنند.

مهم‌ترین محدودیت این پژوهش، ماهیت مقطعی آن است که امکان استنتاج علی را فراهم نمی‌کند. همچنین، نمونه پژوهش به دانش‌آموزان شهر تبریز محدود بود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، یک مطالعه طولی انجام شود تا بررسی گردد آیا تناسب بین پروفایل هوشی و رشته انتخابی، به موفقیت

<sup>۱</sup> Decision Support Systems

<sup>۲</sup> Data-Driven

تحصیلی و رضایت شغلی بالاتر در آینده منجر می‌شود یا خیر. همچنین، بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر مانند ویژگی‌های شخصیتی، حمایت اجتماعی و عوامل اقتصادی می‌تواند به درک عمیق‌تری از این فرآیند پیچیده کمک کند.

در مجموع، این پژوهش شواهد تجربی محکمی ارائه داد که نشان می‌دهد نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر یک چارچوب مفهومی معتبر و یک ابزار پیش‌بین قدرتمند برای درک و مدل‌سازی فرآیند انتخاب رشته تحصیلی است. یافته‌ها، ضرورت گذار از الگوهای سنتی و تک‌بعدی استعدادیابی به سمت رویکردهای جامع و چندوجهی را آشکار می‌سازند و افق‌های جدیدی را برای توسعه نظام‌های هدایت تحصیلی مبتنی بر شواهد علمی می‌گشایند.

## منابع

- احمدپور، علی، و خسروپور، فاطمه. (۱۴۰۴). نقش هوش‌های چندگانه در تصمیم‌گیری مسیر شغلی: مروری بر ادبیات و پژوهش. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۴(۱۴۸)، ۲۸۴-۲۶۷.
- اکبری، مریم، سلیمی، جمال، و نوری، رقیه. (۱۳۹۵). رابطه هوش‌های چندگانه با انتخاب رشته تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه. *فصلنامه زن و مطالعات خانواده*، ۹(۳۲)، ۷-۲۴.
- عابدی، احمد، و میرشاه جعفری، سید ابراهیم. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین هوش‌های چندگانه گاردنر و رغبت‌های شغلی دانش‌آموزان. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۸(۲۸)، ۸۲-۶۵.
- فتحی، کوروش، و همکاران. (۱۳۹۸). رابطه هوش‌های چندگانه با انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۵)، ۱-۱۶.
- Akar-Vural, R., & Demir, I. (2016). The effectiveness of multiple intelligence applications on academic achievement: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6), 2095-2116.
- Akbulut, Y., & Fer, S. (2008). The effects of MI-supported instruction on achievement and attitudes. *Journal of Educational Research*, 101(3), 153-164.
- Armstrong, T. (2018). *Multiple intelligences in the classroom* (4th ed.). ASCD.
- Chen, J. Q., Moran, S., & Gardner, H. (Eds.). (2009). *Multiple intelligences around the world*. Jossey-Bass.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). Wiley.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2006). Study of mathematically precocious youth after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math-science expertise. *Perspectives on Psychological Science, 1*(4), 316-345.
- McKenzie, W. (1999). *Multiple intelligences inventory*. Surfaquarium.
- Shearer, C. B. (2004). Using a multiple intelligences assessment to promote student self-
- Shearer, C. B. (2018). Multiple intelligences in teaching and education: Lessons learned from neuroscience. *Journal of Intelligence, 6*(2), 22.
- Sternberg, R. J. (2008). Applying psychological theories to educational practice. *American Educational Research Journal, 45*(1), 184-197.
- Su, R., Murdock, C., & Rounds, J. (2015). Person-environment fit. In *APA handbook of career intervention, Volume 1: Foundations* (pp. 89-102). American Psychological Association.
- Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). g and the measurement of multiple intelligences: A response to Gardner. *Intelligence, 34*(5), 507-510.
- Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist, 41*(4), 207-225.

The Scientific Periodical of

# Research And Management

Third term, Seventh issue, Spring 1405



Predicting Identity Crisis Based on Vulnerable Attachment and Childhood Trauma in Adolescents

Analysis of Innovative Approaches in Educational Management for Primary School First Grade and Their Impact on the Development of Social Skills in Students

The Learning Revolution: Transforming Educational Systems for the 21st Century - A Mixed-Use Study in Secondary Schools in Bushehr City

Evaluation of critical analysis of discourse in the field of education management and learning in humanities and social sciences in the national curriculum document

Investigating the management of positive psychology in educational classes and its effect on reducing abnormal behaviors in the university environment

The effectiveness of semantic therapy on suicidal ideation and distress tolerance in adolescents attempting suicide: A quasi-experimental study with follow-up and mediator analysis

The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT)-Based Parent-Child Relationship Training on Internet Addiction, High-Risk Behaviors, and Bullying among Early Adolescents

Quantitative Validation of the Multiple Intelligences Theory: A Predictive Model for Students' Academic Major Selection

<https://juac.ir>

09146143345

Scan to view the journal website

