

انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران



فصلنامه علمی پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۳، ۱۴۰۲

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

نمایه در:

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

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



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۳، ۱۴۰۲

شاپا (چاپی): ۲۳۸۳-۱۳۲۴

شاپا (الکترونیکی): ۲۷۸۳-۲۳۴۱

Homepage: www.jiera.ir



© نویسندگان

ناشر:

انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

درباره نشریه

صاحب‌امتیاز: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

مدیرمسئول و سردبیر: دکتر فریبرز درتاج

جانشین سردبیر: دکتر علی دلاور

مدیر داخلی: دکتر افسانه لطفی عظیمی

هیئت تحریریه

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

سایر همکاران

ویراستار علمی: دکتر صفرا ابراهیمی قوام

ویراستار ادبی: دکتر فریده محسنی هنجنی

ویراستار انگلیسی: دکتر ابوطالب سعادت‌تی شامیر

طراح و صفحه‌آرا: راضیه مردی

تماس با نشریه

نشانی: تهران، خیابان ولیعصر (ع)، خیابان نظامی گنجوی، نبش کوچه هفت پیکر، پردیس دانشگاه علامه

طباطبائی، طبقه ششم

تلفن: ۰۹۱۹۷۷۳۱۸۷۷

دورنگار: ۸۸۷۰۴۸۸۳

رایانامه: info@jiera.ir

وبگاه: www.jiera.ir

راهنمای نگارش مقاله



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۳، ۱۴۰۲

شاپا (چاپی): ۲۳۸۳-۱۳۲۴

شاپا (الکترونیکی): ۲۷۸۳-۲۳۴۱

Homepage: www.jiera.ir



© نویسندگان

ناشر:

انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

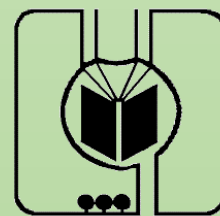
۱. مقاله قبلاً در هیچ‌یک از نشریه‌های داخلی به چاپ نرسیده یا هم‌زمان برای مجله دیگری ارسال نشده باشد.

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

۳. مقاله بر اساس ضوابط زیر تنظیم شود:

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

فهرست مطالب



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۳، ۱۴۰۲

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir



© نویسندگان

ناشر:

انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

مدل‌یابی معادلات ساختاری تاب‌آوری تحصیلی از طریق تفکر نوآورانه و سواد رسانه‌ای با نقش میانجی تنظیم هیجان‌های تحصیلی ۶

به‌نوش آتش زر | عبدالله شفیع‌آبادی | رحیم حمیدی پور

تبیین نقش واسطه‌ای توانمندسازی معلمان در رابطه بین رهبری سطح پنج با تمایل به انجام رفتارهای فرانشی ۲۰

جمال حاجی | عادل زاهد بابلان | گلاویژ وفايي فر | پريناز رحمانی باروجی

شناسایی ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی ۳۵

فرزانه عسکری | محمد جوادی پور | رضوان حکیم‌زاده | کیوان صالحی

طراحی و اعتباریابی مدل ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزشی پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه ۵۰

فرزاد قلوبی | مریم تقوایی یزدی | سعید صفاریان همدانی

شناسایی شاخص‌های مرجعیت آفرین رشته‌های علوم انسانی در آموزش عالی ۶۷

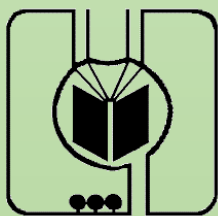
نیلوفر مظفری | مجتبی حاجیان حیدری | هادی خان محمدی

نقش واسطه‌ای اضطراب مدرسه در رابطه کمال‌گرایی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی با استرس انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان ۸۷

معصومه اسماعیلی | فریبا تابع بردبار | زهرا فاطمی حقیقی

تبیین سرزندگی تحصیلی بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده و حمایت تحصیلی: نقش میانجی یادگیری خود راهبر ۱۰۳

بهرام ملکی



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 63, 2024
Pp. 5-18

Print ISSN: 2383-1324

Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:

Research Article

Article history:

Received September 24,
2023

Received in revised form
January 07, 2024

Accepted January 17, 2024

Published Online January
25, 2024

Keywords:

Academic resilience,
Innovative thinking,
Regulation of academic
emotions
Media literacy

Modeling the Structural Equations of Academic Resilience through Innovative Thinking and Media Literacy with the Mediating Role of Regulating Academic Emotions

Behnosh Atashzar¹ | Abdollah Shafiabadi^{2✉} | Rahim Hamidipour³

1. Ph.D. Candidate, Department of Counseling, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: atashzar7@gmail.com
2. Corresponding Author, Professor, Department of Counseling, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: ashafiabadi@yahoo.com
3. Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: smhlargani@gmail.com

ABSTRACT

Background: Resilience as the human capacity to overcome or adapt to adverse life situations has been widely given special attention in recent years.

Objective: The main purpose of this research was to investigate the model of academic resilience model based on media literacy and innovative thinking with the mediating role of regulating academic emotions.

Methods: The present research method was based on a quantitative strategy and descriptive-correlation technique. The statistical population of the current research was all the students of the universities of Kermanshah in the academic year 1400-1401 with a population of 34676 people. For this purpose, 335 students (193 women, 142 men) were randomly selected and answered the questionnaires of Phalsafi Media Literacy (2013), Innovative Thinking of Morad (2021), Regulation of Academic Emotions by Pekrun (2002), and Academic Resilience by Samuels (2004). The structural equation method was used for data analysis.

Results: The structural equation modeling analysis indicated the acceptable fit of the model with the data. Also, the research findings showed that media literacy and innovative thinking have a direct effect on academic resilience. Also, these two variables predict academic resilience indirectly through the regulation of academic emotions. Therefore, to improve the academic resilience of students, it is necessary to focus on media literacy and innovative thinking and improve the regulation of their academic emotions.

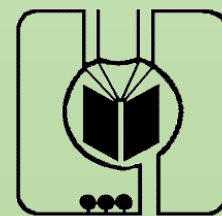
Cite this article: Atashzar, B., Shafiabadi, A., & Hamidipour, R. (2024). Modeling the Structural Equations of Academic Resilience through Innovative Thinking and Media Literacy with the Mediating Role of Regulating Academic Emotions. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(63), 5-18. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.417028.3048>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.417028.3048>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۳، ۱۴۰۲
ص ۵-۱۸

شاپا (چاپی): ۲۳۲۴-۲۳۸۳
شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۰۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۰/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۱/۰۵

واژه‌های کلیدی:

تاب‌آوری تحصیلی،

تفکر نوآورانه،

تنظیم هیجان‌های تحصیلی

سواد رسانه‌ای

مدلیابی معادلات ساختاری تاب‌آوری تحصیلی از طریق تفکر نوآورانه و سواد رسانه‌ای با نقش میانجی تنظیم هیجان‌های تحصیلی

به‌نوش آتش زر^۱ | عبدالله شفیع‌آبادی^۲ | رحیم حمیدی پور^۳

۱. دانشجوی دکتری مشاوره، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه:

atashzar7@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، استاد گروه مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:

ashafiabadi@yahoo.com

۳. استادیار، گروه مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: r.hamidipour@cfu.ac.ir

چکیده

زمینه: تاب‌آوری به‌عنوان ظرفیت انسان برای فائق آمدن یا سازگاری با موقعیت‌های معکوس زندگی به‌طور گسترده در سال‌های اخیر موردتوجه ویژه‌ای قرار گرفته است.

هدف: هدف اصلی این پژوهش بررسی الگوی برازش مدل تاب‌آوری تحصیلی بر اساس سواد رسانه‌ای و تفکر نوآورانه با نقش میانجی تنظیم هیجان‌های تحصیلی بود.

روش: روش پژوهش حاضر از نظر راهبرد کمی و از نظر تکنیک توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان دانشگاه‌های شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ با جمعیت ۳۴۶۷۶ نفر بود. بدین منظور تعداد ۳۳۵ دانشجوی (۱۹۳ زن، ۱۴۲ مرد) به‌صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب و به پرسشنامه‌های سواد رسانه‌ای فلسفی (۱۳۹۳)، تفکر نوآورانه Morad (2021)، تنظیم هیجان‌های تحصیلی Pekrun (2002) و تاب‌آوری تحصیلی Samuels (2004) پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از روش معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها: تحلیل مدل یابی معادلات ساختاری دلالت بر برازش قابل قبول مدل با داده‌ها بود. همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که سواد رسانه و تفکر نوآورانه به‌طور مستقیم بر تاب‌آوری تحصیلی تأثیر دارند. همچنین این دو متغیر به‌طور غیرمستقیم و از طریق تنظیم هیجان‌های تحصیلی به پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی می‌پردازند؛ بنابراین برای ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان، باید بر روی سواد رسانه‌ای و تفکر نوآورانه متمرکز شد و تنظیم هیجان‌های تحصیلی آن‌ها را ارتقا بخشید.

استناد به این مقاله: آتش زر، به‌نوش، شفیع‌آبادی، عبدالله، و حمیدی پور، رحیم. (۱۴۰۲). مدلیابی معادلات ساختاری تاب‌آوری تحصیلی از طریق تفکر نوآورانه و سواد رسانه‌ای با نقش میانجی تنظیم هیجان‌های تحصیلی. پژوهش در

نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۳)، ۵-۱۸. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.417028.3048>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

در چند دهه اخیر، تاب‌آوری تحصیلی^۱ به دلیل ارتباط آن با پیشرفت مثبت و سازگاری مرتبط با محیط تحصیلی توجه فزاینده‌ای را در زمینه مدرسه به خود جلب کرده است. درواقع، به نظر می‌رسد که فراگیران تاب‌آور می‌توانند با موفقیت بر شرایط استرس‌زا مربوط به مدرسه غلبه کنند، سطوح بهینه انگیزه را حفظ کنند و علیرغم مشکلات، عملکرد بالایی کسب کنند (Romano et al., 2021)؛ بنابراین شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان همواره یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های محققان و روان‌شناسان تربیتی بوده است؛ بنابراین ارزشیابی سیستم‌های آموزشی ابزاری کلیدی برای توصیف توسعه مهارت‌های دانشجویان و چگونگی کمک دانشگاه به بهبود یادگیری است (Hayat et al., 2020). شناسایی عوامل زمینه‌ای فرآیند تدریس که بیشترین تأثیر را بر عملکرد تحصیلی دارند، ممکن است به جلوگیری از شکست تحصیلی کمک کند، و همچنین ممکن است به هدایت تصمیم‌گیری‌های راهبردی در جهت بهبود مستمر سیستم آموزشی کمک کند (Carrillo et al., 2018). در این زمینه، مطالعه تاب‌آوری تحصیلی یک حوزه پررونق از علاقه رو به رشد در تحقیقات آموزشی فعلی است (Aldridge et al., 2015).

تاب‌آوری به‌عنوان ظرفیت انسان برای فائق آمدن یا سازگاری با موقعیت‌های معکوس زندگی تعریف می‌شود که به‌طور گسترده در سال‌های اخیر مورد مطالعه قرار گرفته است (Agasisti & Longobardi, 2017) و در پاندمی اخیر COVID-19 مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته است. در پژوهش‌های آموزشی، یک دانش‌آموز یا دانشجو از نظر تحصیلی زمانی تاب‌آور تلقی می‌شود که علی‌رغم شرایط فرهنگی و اجتماعی-اقتصادی نامطلوب، از شرایط اولیه بد خود بسیار بهتر عمل کند (Agasisti et al., 2018; García-Crespo et al., 2019). دانشجویان تاب‌آور تحصیلی کسانی هستند که علیرغم شرایط نامطلوب اجتماعی-اقتصادی به موفقیت تحصیلی دست می‌یابند (García-Crespo et al., 2019). همان‌طور که Choi and Calero (2013) اشاره کردند،

ظرفیت دانش‌جویان برای تاب‌آوری از تعامل بین متغیرهای شخصی، خانوادگی و دانشگاه ناشی می‌شود. تاب‌آوری تحصیلی ارتباط نزدیکی با ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان مانند متغیرهای عاطفی اجتماعی، خودپنداری، انتظارات تحصیلی، اسناد علی و اعتماد به توانایی‌های خود دارد (Erberber et al., 2019). همچنین اجماع گسترده‌ای در میان محققان وجود دارد که تاب‌آوری تحصیلی به‌شدت با متغیرهای انگیزشی مانند تلاش، پشتکار، قدرت شخصی، توانایی کار مستقل، اشتیاق برای یادگیری و لذت از خواندن مرتبط است (Vaknin-Nusbaum et al., 2018; Veas et al., 2017; Postigo et al., 2021). Heckman and Rubinstein (2001) دریافتند که عوامل هیجانی-اجتماعی ویژگی‌های مهمی برای پیشرفت مدرسه و دستمزد در بازار کار برای بازماندگان از دبیرستان پس از کنترل توانایی شناختی آنها است (MacCann et al., 2020).

یک تأثیر بالقوه در توسعه نتایج یادگیری فراگیران ممکن است سواد دیجیتال^۲ باشد (Tran et al., 2020). طی ۱۵ سال گذشته، حوزه وسیع و بین‌رشته‌ای مطالعات سوادآموزی توجه خود را به سواد دیجیتالی و زبان آنلاین معطوف کرده است (Danhua & Zhonggen, 2022). سواد رسانه‌ای^۳ نقش اساسی در ارتقای خودکنترلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان دارد. مطالعات نشان داده‌اند که سواد دیجیتالی دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا اطلاعات اینترنت را با مهارت‌های سواد دیجیتال کاوش کرده و از آن استفاده کنند (Danhua & Zhonggen, 2022). این مجموعه رو به رشد، سواد دیجیتالی را در بافت‌هایی خاص مانند کلاس‌های دانشگاهی (Bhatt, 2017)، محیط‌های بازی (Gee, 2014) و تجربه دانشجویی دانشگاه (Gourlay & Oliver, 2013) بررسی کرده است؛ و درحالی‌که تحقیقات قابل‌توجهی در زمینه نگارش در آموزش عالی و نقش آن در کار ایجاد دانش وجود دارد (Toquero et al., 2019)، هنوز موارد کمی وجود دارد که به‌طور خاص رابطه بین شیوه‌های دیجیتال دانشجویی را موردبررسی قرار دهد. بسیاری از مؤسسات آموزشی و دانشگاهی از فناوری‌های دیجیتالی استفاده می‌کنند که در نتیجه مجموعه‌ای از چالش‌ها

می‌تواند منجر به رفتار نوآورانه شود زیرا این یک فرایند ذهنی است که تحقق ایده‌ها و نتایج جدید را تحریک می‌کند (Barak & Usher, 2019).

مشارکت در فعالیت‌های خلاقانه و تفکر نوآورانه یا توسعه پتانسیل خلاق افراد می‌تواند راه بسیار مناسبی برای ارتقای عوامل تاب‌آوری باشد (Thomson, 2020). عوامل تاب‌آوری (2020) رابطه بسیار قوی بین تاب‌آوری و تفکر نوآورانه را نشان دادند. اولاً، هر دو مفهوم شامل مؤلفه‌های شخصی و فرهنگی هستند. از یک طرف، ثابت شده است که افراد تاب‌آور و افراد خلاق دارای ویژگی‌های شخصی مانند انعطاف‌پذیری، ابتکار، تدبیر، سازگاری، خودانگیختگی و اصالت هستند (Fey and Kock, 2022). باین حال، همچنین، هر دو مفهوم متضمن طیفی از عوامل زمینه‌ای هستند، از برقراری پیوندهای فعال با سایر عوامل مهم تا وجود پشتیبان‌های آشنا و زمینه‌ای که به آن‌ها اجازه می‌دهد تا کاری جدید را انجام دهند (López Sagone & Navarro, 2010). روابط معناداری بین ویژگی‌های شخصیت خلاق و تعهد، شایستگی و سازگاری در نوجوانان ایتالیایی یافتند. دانش‌آموزانی که هرچه بیشتر خود را خلاق می‌دانستند، متعهدتر و شایسته‌تر دریافتن راه‌حل‌های جدید برای مشکلات به روشی انعطاف‌پذیر بودند. از این رو، آن‌ها یک «تاب‌آوری نوآورانه» را فرض می‌کنند که با توجه به سطوح خود می‌تواند به‌طور مثبت یا منفی بر نتایج رشد و رشد افراد در حوزه‌های مختلف زندگی روزمره مانند عملکرد تحصیلی، انتخاب شغل و رضایت شغلی، روابط نزدیک تأثیر بگذارد.

در این میان هیجان‌ها برای یادگیری حیاتی هستند (Hayat et al., 2020). شواهد در زمینه‌های مختلف، از جمله روان‌شناسی، تحصیلات و علوم اعصاب، به‌طور مداوم نشان می‌دهد که فراوانی و شدت هیجان‌های تحصیلی می‌تواند در فرایندهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی نقش داشته باشد یا با آن‌ها تداخل داشته باشد (Seli et al., 2016; Tyng et al., 2017).

هیجان یک وضعیت ذهنی است که با واکنش‌ها و پاسخ‌های فیزیولوژیکی به برخی شرایط، کنش‌ها و رویدادها همراه است. Pekrun (2006) هیجان‌ات تحصیلی^۱ را به‌عنوان

را برای جامعه دانشگاهی ایجاد کرده است (Toquero et al., 2020). حفظ و افزایش مشارکت تحصیلی فراگیران یکی از چالش‌هایی است که دانشگاه‌ها برای سازگاری با این فرایندهای دیجیتالی با آن روبرو هستند (Bond et al., 2018; Campbell & Kapp, 2020). کسب شایستگی دیجیتالی می‌تواند تمایل فراگیران را برای استفاده از فناوری افزایش دهد (Kim, 2019). برخی از مطالعات نشان داده است که فراگیران باصلاحت و شایستگی دیجیتالی بالاتر در محیط‌های یادگیری دیجیتالی موفق‌تر هستند (Bergdahl et al., 2020; He & Zhu, 2017). می‌توان پیشنهاد کرد که فراگیران احساس تعامل و انگیزه بیشتری از محیط‌های دیجیتالی می‌کنند زیرا این محیط‌ها یادگیری مستقل را تشویق و تقویت می‌کنند (McGuinness & Fulton, 2019). این نوع یادگیری (یادگیری مستقل)، اگرچه غیرعمدی است، اما می‌تواند انگیزه فراگیران را افزایش داده و به آن‌ها اجازه دهد فعالیت‌های یادگیری بیشتری انجام دهند (Lau & Gardner, 2019). با توجه به این شرایط، انتظار می‌رود که سواد دیجیتالی میزان مشارکت فراگیران را افزایش دهد (Imlawi et al., 2015).

یکی از مفاهیمی که با توجه به تاب‌آوری تحصیلی و ویژگی‌های روان‌شناختی شخصی که آن‌ها را برای موقعیت‌های پیچیده و نامطلوب آماده می‌کند، موردتوجه قرار می‌گیرد، تفکر نوآورانه است (Ojo et al., 2023). توانایی تفکر نوآورانه و ایجاد ایده‌های جدید در یادگیری و کار در جهان امروز و جهان در حال تغییر سریع، موردتوجه است (Tang and Werner, 2019). تفکر نوآورانه به‌عنوان یک فرایند شناختی تلقی می‌شود که منجر به استفاده از ایده‌های جدید یا بهبود یافته قابل توجه می‌شود (Barak Morad & Ragonis, 2013). این تفکر شامل توانایی شناسایی یک مشکل، ارزیابی راه‌حل‌های متنوع و ارائه یک‌راه حل جدید و کاربردی است (Tang and Werner, 2017). این امر مستلزم تغییر از تفکر فرمولی به تفکر نوآورانه و خروج از محدوده امن فرد برای به چالش کشیدن عرف روزمره است (Anderson et al., 2014). مطالعات بر ضرورت ترویج تفکر و رفتار نوآورانه، شناسایی تفکر منسوخ با پیامدهای منفی برای افراد و محل کار آن‌ها تأکید کرده است (به‌عنوان مثال، Christensen, 2013; Anderson et al., 2014). تفکر نوآورانه

احساساتی تعریف می‌کند که مستقیماً با دستاوردها، فعالیت‌ها و نتایج مرتبط هستند. است. هیجان‌های تحصیلی ارتباط مستقیم با فرایند یادگیری و نتایج دارد. یک حالت عاطفی نسبتاً پایدار و طولانی‌مدت و یک تجربه پیچیده ذهنی از دانش‌آموزان در کل فرایند یادگیری دخیل هستند (Hayat et al., 2020). مطالعات نشان داده است که هیجان‌های تحصیلی بر رضایت از یادگیری تأثیر می‌گذارد (Liu et al., 2021). علاوه بر این، تحت الگوی سنتی آموزش حضوری، هیجان‌های تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های مهمی از فرایند و نتایج یادگیری هستند (Pekrun et al., 2011). هیجان‌های مثبت می‌توانند انگیزه درونی و بیرونی را تحریک کرده و در اکثر موارد بر عملکرد تحصیلی تأثیر مثبت داشته باشند. هیجان‌های منفی آثار معکوس دارند (Pekrun et al., 2011). Sewart (1993) نشان داد که اگر معلمان و بسترهای یادگیری آنلاین نتوانند تغییرات هیجانی دانش‌آموزان را به‌موقع تشخیص دهند و حمایت عاطفی مربوطه را ارائه دهند، دانش‌آموزان به‌راحتی از هیجان‌های منفی مانند کسالت و سرخوردگی رنج می‌برند، به‌تدریج علاقه خود را به یادگیری از دست می‌دهند و حتی رها می‌شوند. خارج از یادگیری باین‌حال، برخی از مطالعات نشان داده‌اند که هیجان‌های منفی تأثیرات مثبتی بر استفاده از راهبردهای خودتنظیمی فراشناختی و توسعه فعالیت‌های گروهی آنلاین در طول یادگیری آنلاین دارد (Artino & Jones, 2012).

لذا اگرچه مطالعات نتوانسته‌اند روابط بین تنظیم هیجانی و تاب‌آوری تحصیلی را تأیید کنند (Bittmann et al., 2019). Foster و همکاران (2017) ارتباطی بین هوش مصنوعی و تاب‌آوری نشان داد که به موفقیت تحصیلی کمک می‌کند. افرادی که توانایی درک، جذب و کنترل هیجان‌های خود و دیگران را دارند، سطوح بالایی از تاب‌آوری را نشان می‌دهند و آمادگی بیشتری برای مقابله با خواسته‌های روزانه دارند (Benson et al., 2011). در همین راستا، برخی از مطالعات ارتباط مثبت قابل‌توجهی بین تاب‌آوری و نتایج تحصیلی یافته‌اند (Toquero et al., 2020).

تعداد بی‌شماری از مطالعات نشان می‌دهد که نه تنها عوامل شناختی (به‌عنوان مثال، ضریب هوشی) با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند، بلکه عوامل هیجانی-اجتماعی نیز به‌ویژه برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی ضروری هستند (Duckworth et al., 2007; Fonagy et al., 1994; Martin & Marsh, 2009). از این‌رو، عوامل هیجانی-اجتماعی در توضیح موفقیت پیشرفت برای فراگیران تاب‌آور تحصیلی برجسته به نظر می‌رسد. نوآوری به دلیل پتانسیل توسعه‌ای که برای اقتصاد و صنایع ملی دارد، اخیراً مورد توجه بسیاری قرار گرفته است. تأکید بر نوآوری به‌عنوان موتور توسعه اقتصادی و به‌عنوان منبع مزیت رقابتی برای سازمان‌ها و افراد بوده است (Fey & Kock, 2022). همچنین سواد رسانه‌ای فراگیران می‌تواند بر خودکنترلی، استرس و تاب‌آوری تحصیلی فراگیران تأثیر بگذارد. سطح بالای سواد رسانه‌ای فراگیران می‌تواند به‌طور قابل‌توجهی تاب‌آوری و مشارکت آن‌ها را در یادگیری افزایش دهد و استرس آن‌ها را در کلاس کاهش دهد. باین‌حال، حجم زیادی از ادبیات در مورد هیجانات نشان می‌دهد که بسیاری از دانشجویان در طول تحصیل خود موقعیت‌های استرس‌زا را تجربه می‌کنند که منجر به افسردگی و اضطراب می‌شود. از یک‌طرف، هنوز دانش محدودی در مورد تأثیر سواد رسانه‌ای و تفکر نوآورانه و هیجانات بر تاب‌آوری و نتایج تحصیلی دانشجویان در کلاس درس و محیط‌های بالینی وجود دارد. با توجه به بررسی متون، اگرچه مطالعات زیادی در مورد تأثیر مستقیم متغیرهایی مانند هیجانات تحصیلی، سواد رسانه‌ای، هیجانات تحصیلی و نقش آن‌ها در تاب‌آوری تحصیلی انجام شده است، اما مطالعات کمی بر روی رابطه مستقیم و غیرمستقیم بین این متغیرها متمرکز شده است و نقش هیجان‌ها، خودکارآمدی و توجه به مطالبی که در بالا به آن اشاره شد، هنوز هیچ پژوهشی در زمینه نقش میانجی تنظیم هیجان‌های تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی در ارتباط بین تفکر نوآورانه و سواد رسانه‌ای با تاب‌آوری تحصیلی صورت نگرفته است. لذا این پژوهش درصدد پاسخگویی به جواب این سؤال است که آیا تنظیم هیجانات تحصیلی در ارتباط بین تفکر

نوآورانه و سواد رسانه‌ای با تاب‌آوری تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد یا خیر؟

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت جمع‌آوری اطلاعات توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان دانشگاه‌های شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود که تعداد ۳۴،۶۷۶ دانشجو مشغول تحصیل بوده است. مرور ادبیات پژوهشی نشان داد که در استفاده از روش SEM هیچ راهبرد دقیقی برای تعیین حجم نمونه وجود ندارد. Kline (2005) برای مطالعاتی که از روش SEM استفاده می‌کنند، راه‌حل دیگری را برای تعیین حجم نمونه پیشنهاد می‌کند. کلاین تأکید می‌کند که حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر برآورد شده ۵ نفر است؛ نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب قلمداد می‌شود. در الگوی مفروض پژوهش حاضر، طبق دیدگاه کلاین، ۳۷ اندازه‌گیری می‌شود. بنابراین، برای دستیابی به نتایجی قابل قبول نمونه‌ای برابر با ۳۰۰ مشارکت‌کننده انتخاب شد. به بیان دیگر، در این پژوهش بر اساس پیشنهاد کلاین، از قاعده ۱۰ به ۱ استفاده شد. با توجه به احتمال ریزش مشارکت‌کنندگان در فرایند انجام پژوهش، پژوهشگر تصمیم گرفت که از ۴۰۰ مشارکت‌کننده اطلاعات را جمع‌آوری کند. با توجه به گستردگی جامعه آماری برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. برای انتخاب آزمودنی‌ها نخست از میان دانشگاه‌های سطح شهر کرمانشاه ۴ دانشگاه انتخاب، از هر دانشگاه ۲ دانشکده به طور تصادفی انتخاب شدند و در مرحله بعد از بین هر دانشکده دو کلاس و نهایتاً هم از هر کلاس تعداد ۲۵ دانشجو انتخاب شدند.

ابزارهای گردآوری داده‌ها از قرار زیر است:

۱. پرسشنامه استاندارد سواد رسانه‌ای: پرسشنامه سواد رسانه‌ای توسط فلسفی (۱۳۹۳) طراحی و اعتباریابی شده است، این پرسشنامه شامل ۲۰ گویه بسته پاسخ بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت است. پرسشنامه پنج بعد سنجش درک

محتوای پیام‌های رسانه‌ای (۱ تا ۴)، سنجش آگاهی از اهداف پنهان پیام‌های رسانه‌ای (۵ تا ۸)، سنجش گزینش آگاهانه پیام‌های رسانه‌ای (۹ تا ۱۲)، سنجش نگاه انتقادی به پیام‌های رسانه‌ای (۱۳ تا ۱۶)، سنجش تجزیه و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای (۱۷ تا ۲۰) را مورد سنجش قرار می‌دهد. فلسفی (۱۳۹۳) آلفای کرونباخ بالای ۷۰ درصد را گزارش کرده است. نمره‌گذاری در این آزمون به وسیله طیف لیکرت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری و حد پایین نمره (۲۰)، حد متوسط نمره (۵۰) و حد بالای نمره (۱۰۰) تعیین می‌شود. روایی این پرسشنامه با نظر اساتید و کارشناسان تأیید و پایایی آن را با آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است (شیخ‌الاسلامی و وحدت، ۱۳۹۷).

۲. پرسشنامه خودگزارشی شایستگی‌های تفکر نوآورانه آموزشی: پرسشنامه خودگزارشی شایستگی‌های تفکر نوآورانه آموزشی EITC-SRQ اقتباس شده (Morad et al., 2021) شامل ۱۹ مورد است. این پرسشنامه توسط کلر و هالند (۱۹۷۸) اعتبارسنجی شد. پرسشنامه شامل سه خرده مقیاس (اصالت، کارایی و انطباق و اشتراکی) است که چون دو خرده مقیاس با این مرحله مطابقت نداشتند، تنها از خرده مقیاس اصالت استفاده شد. خرده مقیاس اصالت KAI شامل دوازده گویه است که در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) رتبه‌بندی می‌شود. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر بالا بود ($\alpha = 0/89$). در پژوهشی با شرکت ده مربی و ۷۴۳ معلم از دو موسسه آموزش عالی روایی و پایایی ابزار با استفاده از روش‌های کمی از طریق سه مرحله اصلی ایجاد شد: اعتبار محتوا با توافق بین ارزیاب. ساخت اعتبار با تحلیل مؤلفه‌های اصلی و تحلیل عاملی تأییدی. روایی هم‌زمان با همبستگی بین مقیاس‌ها به دست آمد. آزمایش شبکه‌ایده، مشاهده. ضریب پایایی کل مقیاس، آلفای کرونباخ (کرونباخ، ۱۹۵۱)، بالا بود ($0/91$). ضریب پایایی برای خرده مقیاس پرسشگری ($0/90$)، خرده مقیاس آزمایشی ($0/88$)، خرده مقیاس شبکه‌ای ایده ($0/85$)، و خرده مقیاس مشاهده ($0/85$) همگی به اندازه کافی بالا بودند (Morad et al., 2021).

همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی مشخصات روان‌سنجی این پرسشنامه پرداختند. آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ را برای عامل‌های این پرسشنامه در نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آوردند.

یافته‌ها

به‌منظور بررسی برازش مدل الگوی تاب‌آوری تحصیلی بر اساس سواد رسانه‌ای و تفکر نوآورانه با نقش میانجی تنظیم هیجان‌های تحصیلی، از تحلیل معادلات ساختاری استفاده گردید.

پیش از استفاده از تحلیل معادلات ساختاری، داده‌های پرت تک متغیری با استفاده از نمودار جعبه‌ای و داده‌های پرت چندمتغیری با استفاده از آماره ماکسلیانوبیس بررسی و از مجموعه داده‌ها کنار گذاشته شدند. کجی و کشیدگی توزیع نمرات متغیرها با استفاده از نرم‌افزار SPSS محاسبه و نتایج نشان داد هیچ‌کدام از مقادیر کجی و کشیدگی بیشتر از دامنه ± 1 نیست. نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. نتایج نشان داد توزیع نمرات هر چهار متغیر مدل نرمال است ($P > 0/05$). فرض استقلال خطاها با آماره دوربین واتسون برای محاسبه‌ی معادلات رگرسیونی مدل پژوهش بررسی شد که مقدار به‌دست‌آمده بیانگر برقراری این مفروضه است. مفروضه‌ی هم خطی بین متغیرها با استفاده از همبستگی پیرسون بین زوج متغیرها بررسی شد. با توجه به اینکه همبستگی دو متغیری ۰/۹ و بالاتر نشان‌دهنده‌ی هم خطی است، این مشکل در داده‌های پژوهش حاضر مشاهده نشد. علاوه بر آن آماره تحمل و عامل تورم واریانس به‌منظور بررسی هم خطی چندگانه محاسبه شد. نتایج نشان داد هیچ‌کدام از مقادیر آماره تحمل کوچک‌تر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ‌کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نمی‌باشند؛ بنابراین بر اساس دو شاخص ذکرشده وجود هم خطی چندگانه در داده‌ها مشاهده نشد. پس از بررسی مفروضه‌ها و حصول اطمینان از برقراری آن‌ها، به‌منظور ارزیابی مدل موردبررسی از تحلیل

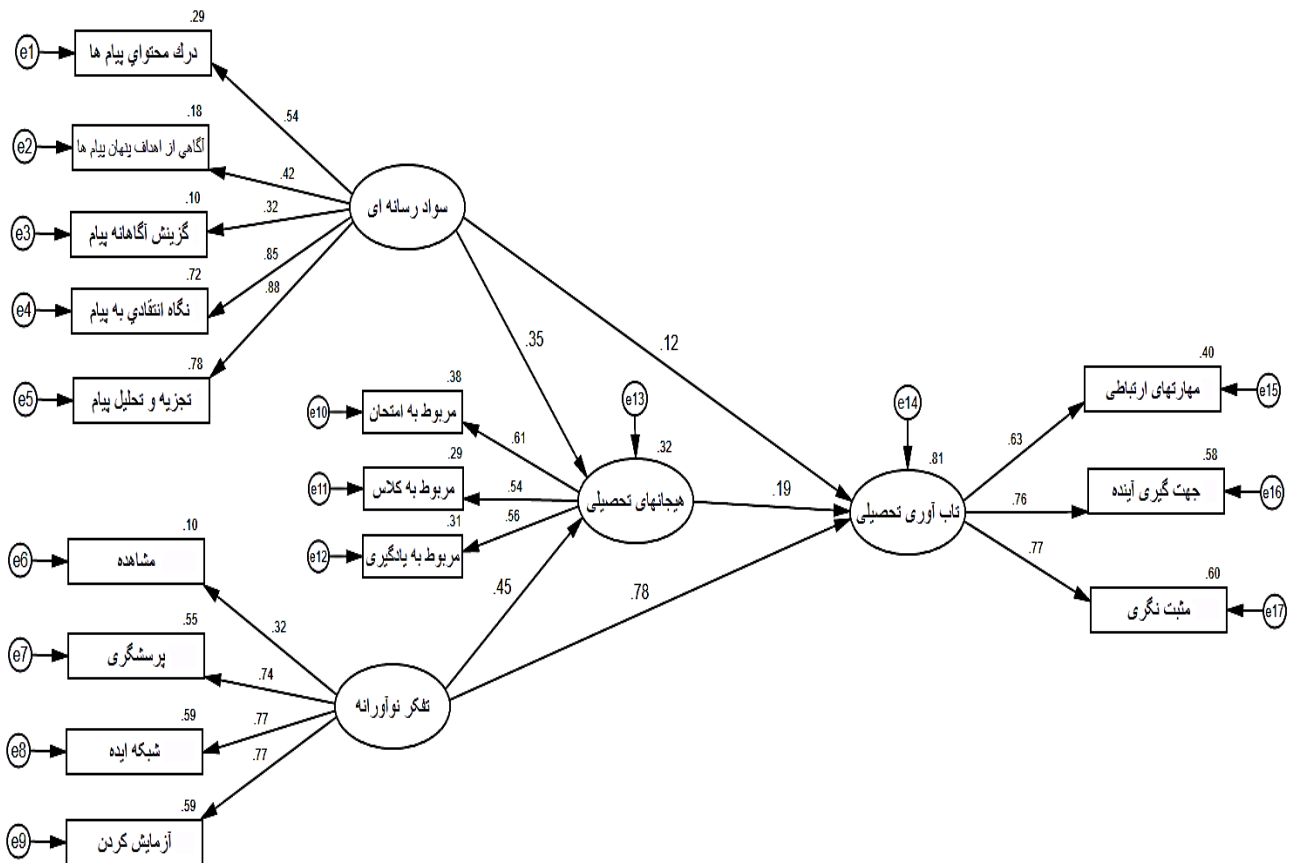
۳. پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران (AEQ): پرسشنامه هیجان‌ات تحصیلی توسط Pekrun و همکارانش (2002) طراحی شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۷۵ گویه است که با طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت هیجان‌ات تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه حاوی سه گویه (هیجان‌ات مربوط به امتحان، هیجان‌ات مربوط به کلاس، هیجان‌ات مربوط به یادگیری) است. ماده‌های ۱ تا ۲۲ متعلق به هیجان‌های مثبت (برای مثال، از کسب دانش جدید لذت می‌برم) و ماده‌های ۲۳ تا ۷۵ متعلق به هیجان‌های منفی (برای مثال، مطالعه مرا خشمگین می‌کند) است. این پرسشنامه در پژوهش نیکدل و همکارانش (۱۳۹۲) اعتباریابی شده است. در این پژوهش مشخص شد ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه پژوهش ۰/۸۸ گزارش شده است پژوهش Pekrun و همکاران (2005) نشان می‌دهد که آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای خرده مقیاس‌های پرسشنامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ به دست آمده است که نشان‌دهنده‌ی پایایی قابل قبول این ابزار است. کدیور و همکاران (۱۳۸۸)، این پرسشنامه را در جامعه دانش‌آموزان دبیرستانی ایران مورد اعتباریابی قرار داده و پایایی مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس این پرسشنامه را نیز بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۴ گزارش نموده‌اند.

۴. پرسشنامه استاندارد تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز: پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی توسط Samuels (2004) به‌منظور سنجش تاب‌آوری تحصیلی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۲۹ سؤال و سه مؤلفه مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده؛ و مسئله محور و مثبت نگری است و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت به سنجش تاب‌آوری تحصیلی در دانشجویان می‌پردازد. در این پرسشنامه بالاترین نمره‌ای که فرد می‌تواند اخذ نماید ۱۴۵ و پایین‌ترین نمره ۲۹ است. نمره بالا در این پرسشنامه نشانگر تاب‌آوری تحصیلی بالا و نمره پایین نشان‌دهنده تاب‌آوری تحصیلی پایین فرد است. Samuels (2004) پایایی نسخه ۴۰ سؤالی این پرسشنامه را محاسبه نمود. وی جهت برآورد این پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد و ضریب آلفای کرونباخ آن را در حدود ۰/۸۹ برآورد نمود. همچنین روایی سازه این پرسشنامه نیز در پژوهش وی مطلوب ارزیابی شد. در ایران سلطان نژاد و

معادلات ساختاری استفاده شد. مدل بررسی‌شده به همراه شاخص‌های مربوط به برازش مدل در ادامه ارائه شده است.

شکل ۱.

ضرایب استاندارد مدل نقش میانجی تنظیم هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین سواد رسانه‌ای و تفکر نوآورانه با تاب‌آوری تحصیلی



داده شده است. شاخص‌های مربوط به برازش مدل در جدول زیر ارائه شده است.

در شکل ۱ ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی به‌منظور بررسی نقش میانجی تنظیم هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین سواد رسانه‌ای و تفکر نوآورانه با تاب‌آوری تحصیلی نشان

جدول ۱.

شاخص‌های برازش مدل اولیه

شاخص برازش	دامنه موردقبول	مقدار مشاهده‌شده	ارزیابی شاخص برازش
χ^2/df	≤ 5	۳/۱۱۸	مناسب
IFI	> 0.9	۰/۹۱۶	مناسب
RMSEA	< 0.08	۰/۰۶۷	مناسب
SRMR	< 0.08	۰/۰۵۸	مناسب
CFI	> 0.9	۰/۹۱۴	مناسب
GFI	> 0.9	۰/۹۲۳	مناسب

شاخص نسبت مجذور کای بر درجه آزادی (χ^2/df) در دامنه بین ۱ تا ۵ قرار دارد. خطای ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) برابر ۰/۰۶۷ و ریشه دوم میانگین مربعات باقی‌مانده (SRMR) برابر با ۰/۰۵۸ است که از میزان ملاک (۰/۰۸) کوچک‌تر است و در نهایت شاخص‌های GFI،

CFI و IFI نیز از ملاک موردنظر (۰/۹) بزرگ‌تر هستند. در مجموع و با در نظر گرفتن تمامی شاخص‌های برازش محاسبه‌شده، برازش الگوی ساختاری تنظیم هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین سواد رسانه‌ای و تفکر نوآورانه با تاب‌آوری تحصیلی با داده‌ها مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۲.

جدول ضرایب مدل‌های اندازه‌گیری

p	.C.R	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد		
		۰/۵۳۸	۱	سواد رسانه‌ای	← درک محتوای پیام‌ها
۰/۰۱	۶/۴۲۵	۰/۴۲۴	۰/۸۱۵	سواد رسانه‌ای	← آگاهی از اهداف پنهان پیام‌ها
۰/۰۱	۵/۱۲۹	۰/۳۲۳	۰/۹۳۱	سواد رسانه‌ای	← گزینش آگاهانه پیام
۰/۰۱	۹/۸۳۸	۰/۸۴۸	۲/۰۸۰	سواد رسانه‌ای	← نگاه انتقادی به پیام
۰/۰۱	۹/۸۴۴	۰/۸۸۴	۲/۷۵۰	سواد رسانه‌ای	← تجزیه و تحلیل پیام
		۰/۳۱۷	۱	تفکر نوآورانه	← مشاهده
۰/۰۱	۵/۳۶۶	۰/۷۴۱	۲/۵۷۹	تفکر نوآورانه	← پرسشگری
۰/۰۱	۵/۴۰۱	۰/۷۷۱	۱/۷۳۱	تفکر نوآورانه	← شبکه ایده
۰/۰۱	۵/۳۹۸	۰/۷۶۹	۲/۱۴۱	تفکر نوآورانه	← آزمایش کردن
		۰/۶۱۴	۱	هیجان‌های تحصیلی	← هیجانات مربوط به امتحان
۰/۰۱	۶/۳۲۱	۰/۵۳۸	۰/۸۷۷	هیجان‌های تحصیلی	← هیجانات مربوط به کلاس
۰/۰۱	۶/۴۲۰	۰/۵۵۷	۰/۸۶۶	هیجان‌های تحصیلی	← هیجانات مربوط به یادگیری
		۰/۶۳۱	۱	تاب‌آوری تحصیلی	← مهارت‌های ارتباطی
۰/۰۱	۱۰/۷۹۶	۰/۷۶۰	۱/۳۸۰	تاب‌آوری تحصیلی	← جهت‌گیری آینده
۰/۰۱	۱۰/۸۹۹	۰/۷۷۲	۱/۱۰۸	تاب‌آوری تحصیلی	← مثبت‌نگری

نتایج تحلیل مدل‌های اندازه‌گیری در جدول ۲. ارائه شده است. معنی‌دار بودن وزن‌های رگرسیون مربوط به مدل اندازه‌گیری متغیرهای سواد رسانه‌ای، تفکر نوآورانه، هیجان‌های تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی نشانه معرف بودن همه شاخص‌ها برای متغیرهای مکنون مربوطه است.

برای تعیین معناداری آماری اثرات غیرمستقیم بین سواد رسانه‌ای و تفکر نوآورانه با تاب‌آوری تحصیلی از طریق هیجان‌های تحصیلی از روش بوت استرپ استفاده شد.

جدول ۳.

ضریب مسیر اثر غیرمستقیم سواد رسانه‌ای بر تاب‌آوری تحصیلی از طریق متغیر میانجی تنظیم هیجان‌های تحصیلی

مسیر غیرمستقیم	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	سطح معنی‌داری
سواد رسانه‌ای	۰/۱۶۵	۰/۰۶۵	<۰/۰۵
تفکر نوآورانه	۰/۲۲۳	۰/۰۸۳	<۰/۰۱

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده ضریب مربوط به اثر غیرمستقیم سواد رسانه‌ای بر تاب‌آوری تحصیلی از طریق متغیر

میانجی تنظیم هیجان‌های تحصیلی، در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی‌دار است ($p < ۰/۰۵$). همچنین، بر اساس نتایج

به‌دست‌آمده ضریب مربوط به اثر غیرمستقیم تفکر نوآورانه بر تاب‌آوری تحصیلی از طریق متغیر میانجی تنظیم هیجان‌های تحصیلی، در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار است ($p < 0/01$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش بررسی نقش میانجی تنظیم هیجان‌های تحصیلی در ارتباط بین سواد رسانه‌ای و تفکر نوآورانه با تاب‌آوری تحصیلی بود.

یافته‌های پژوهش نشان دادند که مدل ساختاری پژوهش از برازش قابل‌قبولی برخوردار بود، همچنین مدل تنظیم هیجان‌های تحصیلی نقش میانجی معنی‌داری در ارتباط بین سواد رسانه‌ای و تفکر نوآورانه با تاب‌آوری تحصیلی داشت. در تبیین نقش میانجی تنظیم هیجان‌های تحصیلی در ارتباط بین سواد رسانه‌ای و تفکر نوآورانه می‌توان گفت که سواد رسانه‌ای، مهارتی لازم و ضروری است که به افراد کمک می‌کند تا به‌طور مستقل فکر کنند و تصویری جامع از رسانه‌ها داشته باشند و این امکان را به مخاطبان می‌دهند که با آگاهی کامل به پردازش رسانه‌ای بپردازند و دانش موجود در هر رسانه‌ای را اخذ کنند (شجاعی و امیرپور، ۱۳۹۱). درواقع، مدیریت سواد رسانه‌ای در دوران ارتباطات و جهان رسانه‌های پیچیده، نوعی مصونیت بخشی درونی در ارتباط ایجاد می‌کند که خواه یا ناخواه بر هیجانات فرد، تأثیرگذار است و می‌تواند شناخت فرد را تحت تأثیر قرار دهد. افراد دارای سواد رسانه‌ای در برخورد با مسائل پیچیده با گذراندن وقت مناسب به حل مسئله برمی‌آیند؛ به‌راحتی اندیشه‌های خود را بیان می‌کنند و با سهولت در ارتباط با موضوعات مختلف صحبت می‌کنند. این افراد از حضور در کلاس درس لذت می‌برند دیر برآشفته می‌شوند و در کلاس با انگیزه و اعتمادبه‌نفس مشارکت می‌کنند. از آن‌جهت که سواد رسانه‌ای و مدیریت هوشمندانه و خردمندانه آن، نقش مؤثری بر خلاقیت شناختی و آگاهی هیجانی در دانشجویان دارد. از طرف دیگر، توانایی یک فرد برای تنظیم توجه، رفتار و خلق‌وخوی خود، هسته اصلی خودتنظیمی است. ماهر بودن در خودتنظیمی می‌تواند منجر به بهره‌وری بیشتر در مدرسه و عزت‌نفس بالاتر شود، که

توانایی فرد را برای مقاومت در برابر ناملایمات بیشتر می‌کند (Zimmerman & Schunk, 2011). دستاوردهای قبلی در زمینه‌های خاص می‌تواند عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس فرد را ایجاد کند، که به بهبود تاب‌آوری معروف است. دانش‌آموزانی که استعدادهای ویژه و انگیزه‌های پیشرفت بالایی دارند، برای کاهش ناملایمات مجهزتر توصیف می‌شوند. انعطاف‌پذیری شناختی مستلزم در نظر گرفتن دیدگاه‌های جایگزین است، و این می‌تواند به فرد کمک کند تا راه‌حل‌های ممکن را با استفاده از توانایی‌های حل مسئله ایجاد کند. یک فرد تاب‌آور می‌تواند مهارت‌های حل مسئله را اتخاذ کند، جوانب مثبت و منفی هر راه‌حل را ارزیابی کند، و درنهایت مؤثرترین طرح را اجرا کند، که فرد را قادر می‌سازد بر چالش‌ها غلبه کند (Abdous et al., 2016). به‌طوری‌که خوش‌بینی و ارزیابی شناختی به تفسیر مثبت اما واقع‌بینانه از یک فرد یا موقعیت اشاره دارد. افراد با ویژگی‌های شخصیتی مثبت (مثلاً خوش‌بینی) ممکن است برانگیختگی خودمختار و احساس ذهنی استرس را کاهش دهند. این افراد را قادر می‌سازد تا در برابر استرس حائل‌ی ایجاد کنند و انعطاف‌پذیری در تفکر و حل مسئله را برای بهبود سازگاری بهبود بخشند (Besser & Zeigler-Hill, 2014). ویژگی‌های شخصیتی مثبت علاوه بر این می‌تواند به کاهش وجود علائم افسردگی کمک کند (Carver, 2010). افراد تاب‌آور می‌توانند از ترس به‌عنوان وسیله‌ای برای ارزیابی چالش‌ها با اتخاذ مهارت‌های مبتنی بر معنا و برنامه‌ریزی مناسب استفاده کنند. این می‌تواند سازگاری روان‌شناختی را که منجر به تاب‌آوری می‌شود، تقویت کند (Wang et al., 2020). این برخلاف افرادی است که از راهبردهای ناسازگاری مانند فرار، اجتناب و عدم مشارکت رفتاری استفاده می‌کنند که با پریشانی شدید همراه است (Wang et al., 2020).

در تبیین نقش میانجی تنظیم هیجان‌های تحصیلی در ارتباط بین تفکر نوآورانه و تاب‌آوری تحصیلی می‌توان گفت که تفکر نوآورانه به‌عنوان فرآیند شناختی در نظر گرفته می‌شود که منجر به به‌کارگیری ایده‌های جدید می‌شود. این امر مستلزم توانایی شناسایی یک مشکل، ارزیابی راه‌حل‌های متنوع و ارائه یک‌راه

حل جدید و عملی است. همچنین، این امر مستلزم تغییر از تفکر فرمولی به تفکر نوآورانه، خروج از منطقه امن برای به چالش کشیدن قراردادهای مرسوم است. تفکر نوآورانه می‌تواند منجر به رفتار نوآورانه شود زیرا یک فرآیند ذهنی است که تحقق ایده‌ها و نتایج جدید را موجب می‌شود (Cao, 2020).

در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که توانایی تنظیم هیجان تحصیلی بالایی دارند، در مقایسه با کسانی که توانایی تنظیم هیجان تحصیلی پایینی دارند، در موقعیت‌های دشوار انعطاف‌پذیری بیشتری نشان می‌دهند. کنترل توجه و راهبردهای ارزیابی مجدد شناختی به پاسخ‌های هیجانی سازگار (کمتر منفی) منجر می‌شود و بنابراین به تاب‌آوری کمک می‌کند. راهبردهای مؤثر تنظیم هیجان تحصیلی به افراد کمک می‌کند تا موقعیت‌های استرس‌زا را در زمینه‌ای وسیع‌تر، که به ارزیابی مجدد مربوط می‌شود، درک کنند. تنظیم هیجان همچنین با مهارت‌های عملکرد اجرایی بالاتر در تدوین برنامه‌های حل مسئله پیشگیرانه مرتبط است که تاب‌آوری را ارتقا می‌بخشد که با عملکرد اجرایی انطباقی مرتبط است. عملکرد اجرایی بهبودیافته ممکن است با تمرکز بر ویژگی‌های برجسته رویدادهای نامطلوب بالقوه، و فوری را ارتقا دهد و در نتیجه برنامه‌ریزی و راهبردهای مؤثر حل مسئله و مقابله را تسهیل کند. از طرف دیگر، ظرفیت افراد برای مدیریت هیجان‌هایشان به آن‌ها کمک می‌کند تا حالات عاطفی مطلوبی را حفظ کنند که خلاقیت و نوآوری را تسهیل می‌کند (Ivcevic & Brackett, Sánchez-Ruiz et al., 2011). راهبردهای تنظیم هیجان اثرات متفاوتی بر نوآوری دارند، زیرا شامل فرآیندهای شناختی متفاوتی می‌شوند. تفاوت‌های شناختی در راهبردهای تنظیم هیجان نیز ممکن است بر نوآوری تأثیر بگذارد. با تکیه بر رویکرد شناخت خلاق، که بیان می‌کند که فرآیندهای شناختی که خلاقیت و نوآوری را توسعه می‌دهند، بخش‌های اصلی شناخت روزمره هستند (Liu et al., 2021)، به‌طوری‌که تجارب ارزیابی مجدد می‌تواند پتانسیل خلاقیت پایین را ارتقا دهد. تجربه ارزیابی مجدد هیجان می‌تواند انعطاف‌پذیری شناختی را تقویت کند، که خلاقیت و نوآوری را با جبران تمایل طبیعی افراد دارای

گشودگی پایین به تجربه‌ها را برای تکیه بر دیدگاه‌های مرسوم تسهیل می‌کند. تنظیم هیجان مهارتی است که افراد برای کنار آمدن با هیجاناتی که به‌طور معمول در زندگی خود تجربه می‌کنند به آن نیاز دارند (به‌عنوان مثال، Seppälä & Bradley, 2019)، و شناسایی مزیت اضافی استفاده از ارزیابی مجدد ممکن است برنامه‌های آموزشی افراد را افزایش دهد. ارتقای پتانسیل خلاقانه افراد دارای نوآوری پایین به‌ویژه مهم است زیرا آن‌ها اغلب در نقش‌های فنی و تحلیلی کار می‌کنند (Bozkurt & Sharma, 2020)، و دانش حوزه آن‌ها ممکن است به‌عنوان مبنایی برای راه‌حل‌های خلاقانه باشد.

این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی بود که می‌توان به کمبود پشتوانه نظری مبنی بر رابطه بین تفکر نوآورانه و تاب‌آوری تحصیلی اشاره کرد. در این پژوهش متغیرهایی از قبیل پایگاه اقتصادی-اجتماعی، تحصیلات والدین کنترل نشد. با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌گردد بسته‌های آموزشی تاب‌آوری تحصیلی در امر تعلیم و تربیت دانش‌آموزان تهیه و استانداردسازی گردد. از طرفی با توجه به نقش مهم تفکر نوآورانه و سواد رسانه‌ای در تاب‌آوری تحصیلی به خانواده‌ها، معلمان و نهادهای آموزشی پیشنهاد می‌گردد، برنامه‌هایی تدارک دیده شود که سواد رسانه‌ای و تنظیم هیجان و تفکر نوآورانه‌ی بیشتر را در دانش‌آموزان پدید آورده و عواملی که منجر به پایین آمدن تاب‌آوری تحصیلی آن‌ها می‌شود را از حذف یا کمرنگ کنند. درواقع، مشاوران مدارس و دانشگاه‌ها، روان‌شناسان درگیر در تاب‌آوری تحصیلی، و همچنین کلیه متصدیان تعلیم و تربیت و آموزش باید دوره‌های آموزشی و مداخله‌ای در قالب کارگاه‌های آموزشی باید سواد رسانه‌ای، تفکر نوآورانه و تنظیم هیجان‌ات تحصیلی را بگنجانند. نهایتاً در ادامه این پژوهش پیشنهادهای پژوهشی زیر را می‌توان ارائه داد: ۱. بررسی مؤلفه‌های مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی به‌منظور شناخت و ارائه راهکارهایی جهت افزایش اثربخشی آن. ۲. متغیرهای این پژوهش را در مراکز آموزشی دیگر ازجمله در دانشگاه‌ها بررسی شود و نتایج آن‌ها با نتایج این پژوهش مورد مقایسه قرار بگیرد. ۳. پیشنهاد می‌شود در صورت امکان از حجم نمونه

محمودپور، عبدالباسط، دریا، محمد، خانجانی وشکی، سحر و پاشا، شیم. (۱۳۹۹). پیش‌بینی شایستگی تحصیلی بر اساس سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک‌شده و تنظیم هیجان دانش‌آموزان. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۱۹(۹۳)، ۱۱۱۵-۱۱۲۴.

محمودپور، عبدالباسط، دریا، محمد، شیخی، سونای؛ نوزی، محمد و ذوالفقاری، شادی. (۱۳۹۹). پیش‌بینی انگیزش پیشرفت دانشجویان بر اساس خود ناتوان‌سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، نگرش‌های ناکارآمد و معنای تحصیل. *رویش روان‌شناسی*، ۱۹(۸)، ۵۱-۶۲.

References

- Abolfazli, P., Tahmasebipor, N., & Nasri, S. (2020). The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction Program on Academic Resilience and Self-Esteem in High School Girl Students. *Journal of Research in Educational Science*, 14(Special Issue), 383-397. [In Persian]
- Agasisti, T., & Longobardi, S. (2017). Equality of educational opportunities, schools. *Social Indicators Research*, 134(3), 917-953. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1464-5>.
- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). Academic resilience. What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA? Education Working Papers, n° 167, OECD Publishing, Paris. www.oecd-ilibrary.org/docserver/e22490ac-en.pdf.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, A., Ala'I, K., Earnest, J., Afari, E. (2015). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*. 19(1), 5-26.
- Asgari, M., Heydari, A. R., & Asgari, P. (2016). The relationship between spiritual intelligence and religious orientation with psychological well-being and existential anxiety in students. *Journal of Research in Educational Science*, 9(31), 163-190. [In Persian]
- Barragán, A. B., Pérez-Fuentes, M. C., Martos, Á., Simón, M. M., Molero, M. M., Martínez-Sánchez, A, et al. (2016). Intervención y variables del personal docente y el centro escolar que modulan el rendimiento académico del alumno [Intervention and variables in the teaching staff and the school which modulate student academic performance]. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*. 4(2), 89-97.
- Barton, D., Carmen, L. (2013). *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. Routledge.
- Benson, M. H. (2012). Intelligent tinkering: The Endangered Species Act and resilience. *Ecology and Society*, 17(4).
- Bergdahl, N., Nouri, J. & Fors, U. (2020). Disengagement, engagement and digital skills in technology-enhanced learning. *Educ INF Technol*, 25, 957-983.

وسیع‌تری همراه با روش‌های مصاحبه و مشاهده و پرسشنامه استفاده شود و در شهرهای مختلف و مقاطع تحصیلی دیگر بررسی شود. ۴. پیشنهاد می‌گردد با کمک متخصصین روان‌شناسی مثبت‌گرا سایر عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی ازجمله روش‌های تدریس مؤثر، جو خانوادگی، ویژگی‌های شخصیتی معلم جو مدرسه (که همه این عوامل در متغیرهای این پژوهش مستتر بوده‌اند) مورد آزمون قرار گیرند.

سیاسگزاری

نویسندگان لازم می‌دانند از تمامی افرادی که در پژوهش شرکت نموده‌اند سپاسگزاری نمایند.

تعارض منافع

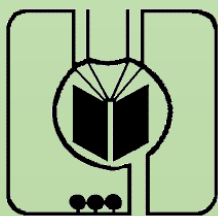
بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

- ابوالفضلی، پروین، طهماسبی پور، نجف و نصری، صادق. (۱۳۹۹). اثربخشی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تاب‌آوری تحصیلی و عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴(۵)، ۳۸۳-۳۹۷.
- حیدری، ناصر و طباطبایی یزدی، مهدیه. (۱۳۹۰). مهارت‌های سواد دیجیتال در بین معلمان و دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی. *مجله پژوهش در آموزش زبان مبتنی بر تکنو*، ۱۱(۱)، ۲۲-۳۴.
- شجاعی، مهناز و امیرپور، مهناز. (۱۳۹۱). بررسی وضعیت سواد رسانه‌ای دانشجویان خراسان شمالی در جامعه اطلاعاتی. *فصلنامه مطالعات جامعه‌شناختی جوانان*. ۳(۷)، ۴۳-۵۶.
- عسگری، مهرا، حیدری، علیرضا و عسگری، پرویز. (۱۳۹۴). رابطه هوش معنوی و جهت‌گیری مذهبی با بهزیستی روان‌شناختی و اضطراب وجودی در دانشجویان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۳۱)، ۱۶۳-۱۹۰.
- عیسی بخش، مانیا، سیف، علی‌اکبر و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی منطقه نه تهران. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(ویژه‌نامه)، ۶۹-۷۷.

- Personal and family determinants in European countries. *Psicothema*, 31(4), 363-375.
- García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R., Muñiz, J. (2019). Resilient and low performers students: Personal and family determinants in European countries. *Psicothema*, 31(4), 363-375.
- García-Crespo, F. J., Galián, B., Fernández-Alonso, R., Muñiz, J. (2019). Educational resilience in reading comprehension: Determinant factors in PIRLS-Europe. *Revista de Educación*. 384, 65-89.
- Gee, J. P. (2014). *Literacy and Education*. Routledge. 1st Edition.
- Gillen, J. (2014). *Digital Literacies*. Routledge. 1st Edition.
- Gourlay, L. & Oliver, M. (2018). Student Engagement in the Digital University: *Socio material assemblages*, Routledge.
- Hall, T., Connolly, C., Ó Grádaigh, S., Burden, K., Kearney, M., Schuck, S., et al. (2020). Education in precarious times: a comparative study across six countries to identify design priorities for mobile learning in a pandemic. *Inform. Learn. Sci.* 121, 433-442. doi: 10.1108/ILS-04-2020-0089
- Hayat, A. A., Shateri, K., & Amini, M. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Med Educ*, 20, 76 (2020). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- He, T., & Zhu, C. (2017). Informal digital learning among Chinese university students: The effects of digital competence and personal factors. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 44.
- Heidari, N., & Tabatabaee-Yazdi, M. (2021). Digital Literacy Skills among Iranian EFL Teachers and Students. *Journal of Research in Techno-based Language Education*, 1(1), 22-34. [In Persian]
- Imlawi, J., Gregg, D., & Karimi, J. (2015). Student engagement in course based social networks: The impact of instructor credibility and use of communication. *Computers & Education*, 88, 84-96
- Isabakhsh, M., Seif, A. A., & Dortaj, F. (2018). The effect of emotional regulation on academic resilience and test anxiety of high school female students. *Journal of Research in Educational Science*, 12(Special Issue), 69-77. [In Persian]
- Kim, K. T. (2019). The Structural Relationship among Digital Literacy, Learning Strategies, and Core Competencies among South Korean College Students. *Educational Sciences: Theory and Practice* 19(2), 50-65.
- Lau, K., & Gardner, D. (2019). Disciplinary variations in learning styles and preferences: Implications for the provision of academic English. *System*, 80, 257-268.
- Liu, Y., Pan, H., Yang, R. et al. (2021). The relationship between test anxiety and emotion regulation: the mediating effect of psychological resilience. *Ann Gen Psychiatry* 20, 40 <https://doi.org/10.1186/s12991-021-00360-4>
- Magulod, G. C., Jr. (2019). Learning styles, study habits and academic performance of Filipino University students in applied science courses: Implications for instruction. *Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 184-198.
- Bhatt, I. (2017). *Assignments as Controversies Digital Literacy and Writing in Classroom Practice*. Routledge. 1st Edition.
- Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-20.
- Bozkurt, A., and Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian J. Dist. Educ.* 15, i-vi. doi: 10.5281/zenodo.3778083
- Campbell, E., & Kapp, R. L. (2020). Developing an integrated, situated model for digital literacy in pre-service teacher education. *Journal of Education*, 79(79), 18-30.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., et al. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Res.* 287, 1-5. doi: 10.1016/j.psychres.2020.112934
- Carrillo, E., Cívís, M., Blanch, T. A., Longás, E., & Riera, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico [Determinants of school success and failure in low socioeconomic contexts]. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2, 75-94.
- Choi, A., & Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma [Determinants of the risk of school failure in Spain in PISA-2009 and proposals for reform]. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- Peng, D., & Yu, Z. (2022). A literature review of digital literacy over two decades. *Education Research International*, 2022, Article ID 2533413, <https://doi.org/10.1155/2022/2533413>
- De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2014). Resilient profile and creative personality in middle and late adolescents: A validation study of the Italian-RASP. *Am. J. Appl. Psychol.* 2, 53-58.
- Dijkstra, M. T., & Homan, A. C. (2016). Engaging in rather than disengaging from stress: effective coping and perceived control. *Front. Psychol.* 7, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01415
- Doll, B. (2013). Enhancing Resilience in Classrooms. In *Handbook of Resilience in Children*. Boston, MA: Springer US. p. 399-409.
- Fey, S., & Kock, A. (2022). Meeting challenges with resilience-How innovation projects deal with adversity. *International Journal of Project Management*, 40(8), 941-950. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2022.10.006>
- Erberber, E., Stephens, M., Mamedova, S., Ferguson, S., & Kroeger, T. (2015). Socioeconomically Disadvantaged Students Who Are Academically Successful: Examining Academic Resilience Cross-Nationally. Policy Brief No. 5. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.
- García Sanz, MP. (2003). La evaluación de programas en la intervención socioeducativa. [The evaluation of programs in socio-educational intervention] Murcia: DM.
- García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2019). Resilient and low performer students:

- Sackey, D. J., Nguyen, M. T., & Grabill, J. T. (2015). Constructing learning spaces: What we can learn from studies of informal learning online. *Computers and Composition*, 35, 112–124.
- Shojaei, M., & Amirpour, M. (2019). Investigating the status of media literacy of North Khorasan students in the information society. *Quarterly journal of sociological studies of youth*. 3(7)43-56. [In Persian]
- Thomson, E. (2020). Resilience and adaptation. In *Encyclopedia of Creativity*; Runco, M. A., Pritzker, S.R., Eds.; Elsevier: Cambridge, MA, USA. 2, pp. 442–447.
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5, Article No. em0063.
- Tran, T., Ho, M. T., Pham, T. H., Nguyen, M. H., Nguyen, K. L. P., Vuong, T. T., ... & Vuong, Q. H. (2020). How digital natives learn and thrive in the digital age: Evidence from an emerging economy. *Sustainability*, 12(9), 3819
- Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S., Gambrell, L. (2018). Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 438–454.
- Veas, A., López-López, J. A., Gilar R, Miñano, P., Castejón, J. L. (2017). Differences in cognitive, motivational and contextual variables between under-achieving, normally-achieving, and over-achieving students: A mixed-effects analysis. *Psicothema*, 29(4), 533–538.
- Veletsianos, G., & Shepherdson, P. (2016). A systematic analysis and synthesis of the empirical MOOC literature published in 2013–2015. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2), 198–221.
- Wang, C., Zhao, H., & Zhang, H. (2020). Chinese college students have higher anxiety in new semester of online learning during COVID-19: a machine learning approach. *Front. Psychol*, 11, 3465. doi: 10.3389/fpsyg.2020.587413
- Mahmoudpour A, Darba M, Sheikhi S, Nowzari M, Zolfaghari S. (2020). Predicting students' achievement motivation based on academic self-efficacy, academic self-efficacy, dysfunctional attitudes, and the meaning of education. *Rooyesh*, 9(8), 51-62 .[In Persian]
- Mahmoudpour, A., Darba, M., Khanjani Veshki, S., Pasha S. (2020). Predicting student's academic competence based on parenting styles, perceived self-efficacy and emotion regulation. *Journal of Psychological Science*. 19(93), 1115-1124. [In Persian]
- McGuinness, C., & Fulton, C. (2019). Digital literacy in higher education: A case study of student engagement with E-tutorials using blended learning. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 18, 1–28.
- Morad, S., Ragonis, N., & Barak, M. (2021). The validity and reliability of a tool for measuring educational innovative thinking competencies. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103193
- Ojo, K. S., & Volkova, N. V. (2023). Modelling Innovation competence profiles: the empowering roles of self-monitoring and resilience. *BMC Psychol* 11, 293. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01340-x>
- Perna, L. W., Ruby, A., Boruch, R. F., Wang, N., Scull, J., Ahmad, S., & Evans, C. (2014). Moving through MOOCs: Understanding the progression of users in massive open online courses. *Educational Researcher*, 43(9), 421–432.
- Postigo, Á., Cuesta, M., Fernández-Alonso, R., García-Cuet.o E., Muñoz. J. (2021). Temporal Stability of Grit and School Performance in Adolescents: A Longitudinal Perspective. *Psicología Educativa*, 27(1), 77–84.
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(2), 334-344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 63, 2024
Pp. 19-33

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

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received October 06, 2023
Received in revised form
December 06, 2023
Accepted December 12,
2023
Published Online January
05, 2024

Keywords:
Empowerment,
Extra- role behaviors,
Level Five leadership
Teacher

Explaining the Mediating Role of Teacher Empowerment in the Relationship between Level Five Leadership and the Desire to Perform Extra-Role Behaviors

Jamal Haji¹ | Adel Zahid Bablan^{2✉} | Galavizh Vafaei Far³ |
Parinaz Rahmani Barouji⁴

1. Ph.D. Student in Educational Management, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran. E-mail: jamalhaji72@yahoo.com
2. *Corresponding Author*, Professor, Department of Educational Sciences, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran. E-mail: zahed@uma.ac.ir
3. Ph.D. in Curriculum Studies / Teacher, Mahabad, Iran. E-mail: galavizh.vafaeifar@gmail.com
4. Ph.D. Student of Educational Management, Department of Educational Administration and Planning, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: parinaz.rahmani@yahoo.com

ABSTRACT

Background: Educational organizations, which are responsible for the serious task of formal education, need teachers who can show extra-role behavior to fulfill their role in society.

Objective: This study was conducted to explain the relationship between level-five leadership and extra-role behaviors through the mediation of teacher empowerment.

Methods: The present study is applied research in terms of purpose and descriptive research in terms of data collection in which, correlation type is used with structural equation modeling. The statistical population of the study consists of all primary school teachers of Mahabad city (965 people) in the period 2023-2024, of which 265 people were selected to participate in the research using a simple random sampling method. To collect the required information, level-five leadership questionnaires (Shariat Nejad et al., 2018), empowerment of school staff (Rinehart and Short, 1995), and extra-role behaviors (Oregon and Kanoski, 1983) were used. The data was analyzed using the structural equation method based on the three-step approach of partial least squares.

Results: The results showed that level five leadership style had a positive and significant effect on extra-role behaviors and teacher empowerment. Also, teacher empowerment had a direct and significant effect on teachers' extra-role behaviors and teacher empowerment had a mediating role regarding the effect of level five leadership style on teachers' extra-role behaviors.

Conclusion: According to the results, it can be said that to promote extra-role behaviors among teachers, paying attention to level five leadership style and empowering teachers seems necessary.

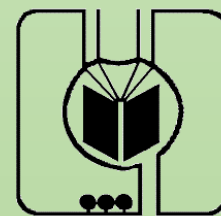
Cite this article: Haji, J., Zahid Bablan, A., Vafaeifar, G., & Rahmani Barouji, P. (2024). Explaining the Mediating Role of Teacher Empowerment in the Relationship between Level Five Leadership and the Desire to Perform Extra-Role Behaviors. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(63), 19-33. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.423986.3072>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.423986.3072>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۳، ۱۴۰۲
ص ۳۳-۱۹

شاپا (چاپی): ۲۳۲۴-۲۳۸۳
شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۱۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۹/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۲۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۰/۱۵

واژه‌های کلیدی:

توانمندسازی،
رفتارهای فرانقشی،
رهبری سطح پنج
معلمان

تبیین نقش واسطه‌ای توانمندسازی معلمان در رابطه بین رهبری سطح پنج با تمایل به انجام رفتارهای فرانقشی

جمال حاجی^۱ | عادل زاهد بابلان^۲ | گلاویژ وفايي^۳ | پریناز رحمانی باروجی^۴

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه:

jamalhaji72@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول، استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه:

zahed@uma.ac.ir

۳. دکتری برنامه‌ریزی درسی / آموزگار آموزش و پرورش شهرستان مهاباد، مهاباد، ایران. رایانامه:

galavizh.vafaeifar@gmail.com

۴. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

parinaz.rahmani@yahoo.com

چکیده

زمینه: سازمان‌های آموزشی که وظیفه خطیر و مهم تعلیم و تربیت رسمی را به عهده دارند برای ایفای مطلوب نقش خود در اجتماع، نیازمند معلمانی هستند که توانایی انجام رفتارهای فرانقشی را داشته باشند. هدف: پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه رهبری سطح پنج و رفتارهای فرانقشی با واسطه‌گری توانمندسازی معلمان انجام شد.

روش: مطالعه حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش را تمامی معلمان مقطع ابتدایی شهر مهاباد (۹۶۵ نفر) در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل می‌دادند که از میان آن‌ها تعداد ۲۶۵ نفر به‌عنوان نمونه و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات موردنیاز از پرسشنامه‌های رهبری سطح پنج (شریعت نژاد و همکاران، ۱۳۹۷)، توانمندسازی کارکنان مدرسه (Short & Rinehart, 1995) و رفتارهای فرانقشی (Organ & Konovsky, 1983) استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از روش معادلات ساختاری مبتنی بر رویکرد سه مرحله‌ای حداقل مربعات جزئی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد سبک رهبری سطح پنج بر رفتارهای فرانقشی و توانمندسازی معلمان اثر مثبت و معنی‌داری دارد. همچنین توانمندسازی معلمان بر رفتارهای فرانقشی آنان دارای اثر مستقیم و معنی‌داری بود و متغیر توانمندسازی معلمان در خصوص تأثیر سبک رهبری سطح پنج بر رفتارهای فرانقشی، دارای نقش میانجی بود.

نتیجه‌گیری: با توجه به این یافته‌ها می‌توان بیان کرد برای ترویج رفتارهای فرانقشی در بین معلمان توجه به سبک رهبری سطح پنج و توانمندسازی آنان لازم و ضروری به نظر می‌رسد.

استناد به این مقاله: حاجی، جمال، زاهد بابلان، عادل، وفايي، فر، گلاویژ، و رحمانی باروجی، پریناز. (۱۴۰۲). تبیین نقش واسطه‌ای توانمندسازی معلمان در رابطه بین رهبری سطح پنج با تمایل به انجام رفتارهای فرانقشی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۳)، ۳۳-۱۹. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.423986.3072>



مقدمه

در سالیان اخیر توجه به رفتارهای فرانقشی کارکنان به عنوان یکی از عوامل اثرگذار بر موفقیت سازمان‌ها توجه زیادی را به خود جلب کرده است (سید نقوی و جعفری فارسانی، ۱۴۰۱). این رفتارها اعمالی را در برمی گیرند که خارج از حیطه وظایف شغلی کارکنان بوده و دارای ویژگی‌هایی چون نوع دوستی، رعایت احترام، وظیفه شناسی، وجدان، فضیلت مدنی و شرکت داوطلبانه در امور مربوط به سازمان است. (Shehada & Dawod, 2015). رفتارهای فرانقشی توسط نظام پاداش و تنبیه سازمان به رسمیت شناخته نمی شود (Chou et al, 2013)؛ و پیامدهایی چون بهبود عملکرد را به دنبال دارد. (Comeau & Griffith, 2005) این رفتارها از خواست قلبی افراد برای کمک به همکاران و به صورت کلی سازمان ناشی می شود (Korkmaz & Arpacı, 2009). کارکنانی که مستعد انجام رفتارهای فرانقشی هستند در سطحی فراتر از انتظارات عمل می کنند و مسئولیت های بیشتری در راستای تحقق بخشیدن به اهداف سازمان به عهده می گیرند (Yates, 2014). همچنین آن ها مشکلات ناشی از کار را به خوبی تحمل کرده و توانایی همکاری بالایی دارند (Sarfraz et al., 2022). معلمان از مهم ترین و گران بها ترین منابع هر مدرسه ای و رکن اصلی یاددهی و یادگیری هستند (خجسته پور و همکاران، ۱۴۰۱). وقتی معلمان توانایی انجام رفتارهای فرانقشی داشته باشند احساس عزت نفس بیشتری خواهند داشت، خودپنداری مثبت بیشتری تجربه خواهند کرد و سطح رضایت شغلی آن ها افزایش خواهد یافت (Oplatka, 2009). در نهایت عملکرد شغلی آن ها بهبود پیدا خواهد کرد (Hermanto & Srimulyani, 2022).

مدیریت و رهبری در هر سازمانی به عنوان مغز متفکر و هسته مرکزی آن عمل می کند (فاضلی و همکاران، ۱۴۰۰). سبک رهبری مدیران از متغیرهای اثرگذار بر تشویق معلمان به انجام رفتارهای فرانقشی است. تحقیقات نشان داده اند در کنار سبک های رهبری خدمت گزار و تحول آفرین رهبری تراز پنج نیز دارای همبستگی قوی با تمایل کارکنان به انجام رفتارهای

فرانقشی است (Shehada & Dawod, Sarfraz et al., 2022). رهبران سطح پنج افرادی خلاق، برجسته و دارای شایستگی های فراوان هستند (شریعت نژاد و همکاران، ۱۳۹۷). رفتار آن ها آمیزه ای از تواضع و حرفه ای گری است (Caldwell et al., 2017). نفوذ و تأثیرگذاری آن ها بر کارکنان به گونه ای است که حتی در صورت عدم حضور فیزیکی در سازمان، کارکنان همچنان با حداکثر توانمندی وظایف خود را انجام می دهند (Kumar, 2020). رهبری تراز پنج متشکل از پنج سطح مختلف است. در مرتبه اول رهبر عبارت است از فردی به شدت توانا که به واسطه دانش و مهارت های خود، نقشی مهمی در موفقیت سازمان دارد. در سطح دوم رهبر به عنوان عضوی مشارکت کننده به طور مؤثر و به صورت مشترک با کارکنان فعالیت می کند. در سطح سوم مدیر فردی لایق است که در سازمان دهی افراد و منابع در جهت افزایش کارایی سازمان تبحر دارد. در سطح چهارم رهبر دارای اثربخشی فراوانی است که با ترسیم چشم اندازهای روشن سعی در دستیابی به نتایج مثبت دارد؛ و در نهایت سطح پنجم شامل رهبرانی است با ویژگی های خارق العاده که علاوه بر داشتن خصوصیات چهار سطح قبلی دارای تواضع فردی و اراده حرفه ای در دستیابی به اهداف هستند. (Shehada et al., 2015).

توانمندسازی منابع انسانی، از جمله متغیرهایی است که هم بر تمایل به انجام رفتارهای فرانقشی کارکنان در سازمان های گوناگون تأثیرگذار است (افجه و همکاران، ۱۳۹۴) و هم به نحوی متأثر از سبک رهبری مدیران است (میعونی و همکاران، ۱۴۰۰). توانمندسازی به عنوان یک عامل درونی در نظر گرفته می شود که با ادراک، احساس و نگرش کارکنان ارتباط دارد (Jena et al., 2019)؛ و یکی از گزینه های مدیریت استراتژیک است که کارکنان را به انجام فعالیت های فرا نقشی تشویق می نماید. توانمندسازی کارکنان از یک طرف توانایی های آن ها را برای پاسخ دهی به خواسته های مراجعان سازمان افزایش می دهد و از طرفی دیگر باعث وابستگی کارکنان به شغل خود و افزایش تعهد سازمانی آن ها می شود (Choi et al., 2016). توانمندسازی معلمان نیز اشاره به افزایش کارآمدی و تفویض قدرت و

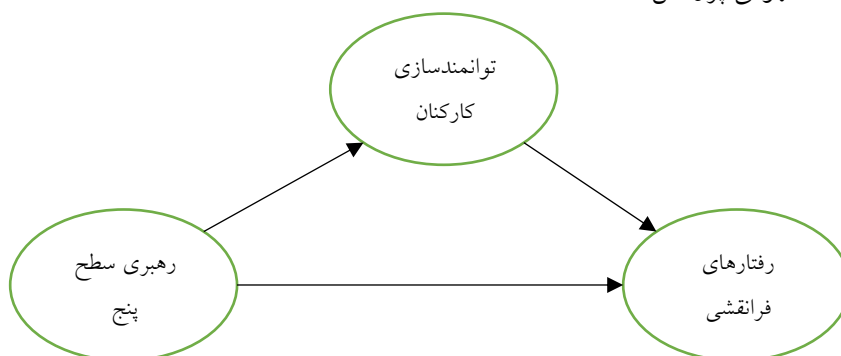
سلیمی و عبدی (۱۳۹۶)؛ و رضاپور و همکاران (۱۳۹۶). آن بود که بین توانمندسازی کارکنان و تمایل آن‌ها به انجام رفتارهای فرانقشی رابطه وجود دارد.

نبود مطالعه‌ای که متغیرهای رهبری سطح پنج، رفتارهای فرانقشی و توانمندسازی کارکنان را به صورت منسجم و در قالب یک مدل بررسی کرده باشد و اهمیت بررسی موارد اثرگذار بر رفتارهای فرانقشی معلمان به عنوان یکی از عوامل مؤثر بر موفقیت سازمان‌های آموزشی (Basu et al., 2017؛ Yaakobi & Weisberg, 2020). از جمله دلایل انجام مطالعه حاضر بود. اهمیت انتخاب مدارس ابتدایی به عنوان مکان پژوهش از آن جهت بود که مقطع ابتدایی سهم بزرگی در رشد عاطفی، روانی، زیستی و اجتماعی دانش‌آموزان از طریق انتقال باورها، ارزش‌ها و آداب و رسوم دارد. به نحوی که موفقیت دانش‌آموزان در سایر دوره‌ها منوط به اثربخشی مدارس ابتدایی است. لذا توجه به نوع مدیریت این مدارس و سبک رهبری مدیران آن دارای اهمیت است. همچنین معلمان به این دلیل به عنوان جامعه پژوهش انتخاب شدند که آن‌ها دارای واقعی سازمان‌های آموزشی هستند و از طریق توانایی‌ها و عملکرد خود، مقدمات موفقیت این سازمان‌ها را فراهم می‌کنند. از این رو پژوهش حاضر با این هدف به انجام رسید تا مشخص کند آیا بین سبک رهبری سطح پنج و رفتارهای فرانقشی با میانجیگری توانمندسازی معلمان رابطه‌ای وجود دارد یا خیر؟

اختیارات به آن‌ها دارد تا اتکابه نفس آن‌ها بیشتر شود و از طریق افزایش مهارت‌ها و دانش‌ها بر ضعف‌ها و ناتوانی‌های خود چیره شوند (Balkar, 2015). افزایش روحیه، افزایش خلاقیت و نوآوری در کار، تسهیل رهبری معلمان، بهبود کیفیت زندگی کاری، افزایش توانایی مشارکت در طرح‌های اصلاحی مدرسه، توسعه حرفه‌ای‌گرایی، بالا رفتن سطح آزادی عمل تنها بخشی از پیامدهای مثبت توانمند شدن معلمان در مدارس است (Dee et al., 2003؛ Matthews et al., 2003). آموزش و پرورش به عنوان نهادی که بقا و پیشرفت جامعه به کارآمدی آن بستگی دارد (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲). زمانی می‌تواند نقش خود را به صورت مطلوب ایفا کند که معلمانی توانمند در اختیار داشته باشد (اخلاق نیک، ۱۴۰۰). مطالعات گوناگونی متغیرهای پژوهش حاضر را به صورت دوجه‌دو یا در ارتباط با سایر متغیرها بررسی کرده‌اند. شهدا و داوود (Shehada & Dawod, 2015)؛ و سرفراز و همکاران (Sarfraz et al., 2022). در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند بین رهبری سطح پنج و رفتارهای فرانقشی کارکنان ارتباط مستقیم و معنی‌دار وجود دارد. معجونی و همکاران (۱۴۰۲)، معجونی و همکاران (۱۴۰۰) و سپهوند و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش‌های مختلف به این نتیجه رسیده بودند که بین رهبری سطح پنج و توانمندسازی روان‌شناختی و ساختاری کارکنان رابطه وجود دارد. همچنین از جمله یافته‌های مطالعات دامیانوس و همکاران (Damianus et al., 2021).

شکل ۱.

مدل مفهومی پژوهش



روش

مطالعه حاضر بر اساس هدف کاربردی، برحسب زمان گردآوری داده‌ها مقطعی و از نظر روش‌شناسی جزو مطالعات همبستگی-توصیفی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش همه معلمان مقطع ابتدایی شهر مهاباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۹۶۵ نفر بودند. برای تعیین حجم نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده بر اساس فرمول کوکران استفاده گردید و نمونه‌ای به حجم ۲۶۵ نفر تعیین شد. برای اطمینان بیشتر ۲۹۴ پرسشنامه در بین معلمان پخش و در نهایت ۲۶۵ پرسشنامه دقیق و کامل جمع‌آوری شد. داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی با استفاده از نرم‌افزارهای spss26 و smartpls4 و روش معادلات ساختاری مبتنی بر رویکرد سه مرحله‌ای حداقل مربعات جزئی (شامل: تعیین مدل، ارزیابی مدل بیرونی و ارزیابی مدل درونی) تحلیل شدند. در مطالعه حاضر توانمندسازی کارکنان متغیر میانجی، رهبری سطح پنج متغیر پیش‌بین و رفتارهای فراتقشی متغیر ملاک بودند. جهت سنجش متغیرها از ابزارهای زیر استفاده شد.

۱. پرسشنامه رهبری سطح پنج: در مطالعه حاضر از پرسشنامه‌ای که توسط شریعت نژاد و همکاران (۱۳۹۷). تدوین شده است بهره گرفته شد. پرسشنامه مذکور دارای ۴۹ سؤال بوده و هدف آن ارزیابی و سنجش مؤلفه‌های رهبری سطح پنج بر اساس ابعاد (رهبری تعالی‌بخش، ویژگی‌های موقعیتی رهبری، نوع مبادله، مهارت‌های رهبری، ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری) است. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای از خیلی کم تا خیلی زیاد است. شریعت نژاد و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه خود روایی و پایایی پرسشنامه را تأیید کرده بودند. در پژوهش حاضر نیز روایی پرسشنامه بر اساس بارهای عاملی (بین ۰/۹۳ تا ۰/۹۵) و مقدار AVE (۰/۸۱) تأیید شد و پایایی آن عدد ۰/۹۷ به دست آمد.

۲. پرسشنامه توانمندسازی کارکنان: از مقیاس توانمندسازی اعضای مدرسه که توسط Short and Rinehart (1995)

ساخته شده است استفاده شد. این ابزار دارای ۳۸ گویه و شامل ابعاد شش‌گانه احترام، رشد حرفه‌ای، خود کارآمدی، تأثیرگذاری، تصمیم‌گیری و خودمختاری است. پرسشنامه توانمندسازی بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافقم، موافقم، بی‌نظم، مخالفم، کاملاً مخالفم) تنظیم گردیده است که دامنه آن بین ۵-۱ در نوسان است. رضاپور و همکاران (۱۳۹۶) روایی پرسشنامه را تأیید و پایایی آن را ۰/۹۴ به دست آورده بودند. در پژوهش حاضر نیز روایی پرسشنامه بر اساس بارهای عاملی (بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۳) و مقدار AVE (۰/۸۳۳) تأیید شد و پایایی آن عدد ۰/۹۶ به دست آمد.

۳. پرسشنامه رفتارهای فرا نقشی (شهروندی سازمانی): برای سنجش رفتارهای فرا نقشی از پرسشنامه ۱۵ سؤالی Organ and Konovsky and که دارای ابعاد (نوع دوستی، وجدان، جوانمردی، رفتار مدنی، ادب و ملاحظه) است بهره گرفته شد. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است. خلیلی و مدانلو (۱۳۹۸). روایی پرسشنامه را تأیید و پایایی آن را ۰/۹۰ به دست آورده بودند. در پژوهش حاضر نیز روایی پرسشنامه بر اساس بارهای عاملی (بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴) و مقدار AVE (۰/۵۸۷) تأیید شد و پایایی آن عدد ۰/۸۲ به دست آمد.

یافته‌ها

حجم نمونه موردپژوهش برابر با ۲۶۵ نفر از آموزگاران مقطع ابتدایی شهر مهاباد بود. ۱۳۷ نفر از شرکت‌کنندگان در پژوهش زن و ۱۲۸ نفر مرد بودند. همچنین ۱۴۱ نفر از شرکت‌کنندگان دارای مدرک کارشناسی، ۱۱۸ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۶ نفر دارای مدرک دکتری بودند. ۱۰۸ نفر از آن‌ها در مقطع ابتدایی اول (پایه‌های اول تا سوم) و ۱۵۷ نفر از آن‌ها در مقطع ابتدایی دوم (پایه‌های چهارم تا ششم) مشغول به خدمت بودند.

در جدول ۱ آمار توصیفی (شامل میانگین و انحراف معیار و نیز نتایج آزمون نرمالیتی تک متغیره و چندمتغیره متغیرهای تحقیق گزارش شده است.

جدول ۱.

شاخص‌های توصیفی و نرمالیتی متغیرهای تحقیق

شاخص‌های توصیفی					بررسی نرمالیتی		
متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	دامنه تغییرات	نسبت بحرانی	کشیدگی بحرانی	نسبت بحرانی وضعیت
رهبری سطح پنج	۲۶۵	۱۵۰/۲۹	۳۸/۴۶	۶۴-۲۱۷	-۰/۰۸۵	-۱/۲۶۳	-۴/۱۹۷
توانمندسازی معلمان	۲۶۵	۱۱۸/۷۵	۲۸/۹۴	۴۵-۱۶۶	-۰/۲۲۳	-۱/۱۹۷	-۳/۹۷۶
رفتارهای فرافکنشی	۲۶۵	۴۶/۲۴	۷/۱۱	۲۶-۶۰	-۰/۰۸۹	-۱/۱۷۷	-۳/۹۱۰
				آماره مردیا	-۰/۹۹۸		-۱/۴۸۳

جهت بررسی نرمال بودن تک متغیری توزیع داده‌ها، قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. مطابق جدول فوق، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش گزارش شده است و قدر مطلق چولگی تمامی متغیرها کمتر از ۳ و قدر مطلق کشیدگی تمام متغیرها نیز کمتر از ۱۰ است بنابراین توزیع متغیرها نرمال است. افزون بر این، برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا^۱ استفاده می‌شود. برای اینکه توزیع چندمتغیری داده‌ها نرمال باشد، باید ضریب مردیا کمتر از عدد حاصل از فرمول $p(p+2)$ باشد که در این فرمول p مساوی است با تعداد متغیرهای مشاهده شده و تعداد متغیرهای مشاهده پذیر پژوهش ۱۶ است؛ بنابراین عدد حاصل از فرمول ۲۸۸ است. ضریب مردیا نیز در پژوهش حاضر ۰/۹۹۸ به دست آمد که کمتر از عدد ۲۸۸ است، لذا توزیع چندمتغیری داده‌ها نرمال است.

در این مطالعه از مدل یابی معادله ساختاری جهت سنجش مدل استفاده شد. مدل یابی معادله ساختاری یک رویکرد جامع برای آزمون فرضیه‌هایی درباره روابط متغیرهای آشکار (مشاهده شده) و پنهان (نهفته یا مکنون) است و در آن به بررسی نقش میانجی پرداخته می‌شود که در این مطالعه از

نسخه ۴ نرم افزار SmartPLS و روش حداقل مربعات جزئی^۲ استفاده شد. در ادامه، ابتدا شاخص‌های مدل اندازه‌گیری و ساختاری برای بررسی و نهایی سازی مدل تحقیق ارائه شده است؛ و در ادامه فرضیه‌های تحقیق مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. در ابتدا برای آزمون مدل اندازه‌گیری پایایی و اعتبار ابزار اندازه‌گیری بررسی شد و سپس مدل ساختاری مورد آزمایش قرار گرفت. برای بررسی پایایی سازه‌ها سه معیار پیشنهاد شده است که عبارت‌اند از: ۱- قابلیت اعتماد هریک از گویه‌ها، ۲- قابلیت اعتماد ترکیبی هریک از سازه‌ها و ۳- متوسط واریانس استخراج شده^۳. در مورد قابلیت اعتماد هریک از گویه‌ها، بار عاملی ۰/۵ و بیشتر هر گویه در تحلیل عاملی تأییدی نشانگر سازه خوب تعریف شده است. همچنین بار عاملی گویه‌ها باید حداقل در سطح ۰/۰۱ معنی دار باشند. مقادیر قابل پذیرش آلفای کرونباخ و قابلیت اعتماد ترکیبی^۴ باید ۰/۷ یا بیشتر باشند درواقع مقادیر متوسط واریانس استخراج شده، ۰/۵ توصیه شده است. در جدول (۲) بارهای عاملی، قابلیت اعتماد ترکیبی، متوسط واریانس استخراج شده و ضریب آلفای هریک از سازه‌ها ارائه شده است. مقادیر این جدول‌ها نشان‌دهنده روایی و پایایی کافی و مناسب سازه‌ها بود.

3. AVE

4. pc

1. Mardia's normalized multivariate kurtosis value

2. Partial Least Squares

جدول ۲.

شاخص‌های سازه‌های مورد مطالعه

سازه	بعد/گویه	بار عاملی	t-Value	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	AVE
رهبری سطح پنج	رهبری تعالی‌بخش	۰/۹۳۲	۱۲۳/۰۴	۰/۹۶۶	۰/۹۷۴	۰/۸۸۱
	ویژگی‌های موقعیتی رهبری	۰/۹۳۱	۱۰۹/۱۲			
	نوع مبادله	۰/۹۳۳	۹۵/۲۸			
	مهارت‌های رهبری	۰/۹۵۰	۱۷۶/۹۴			
	ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری	۰/۹۴۹	۱۷۴/۳۲			
توانمندسازی معلمان	پایگاه	۰/۹۲۵	۱۱۵/۷۳	۰/۹۶۰	۰/۹۶۸	۰/۸۳۳
	رشد حرفه‌ای	۰/۹۱۷	۱۰۳/۰۴			
	خودکارآمدی	۰/۹۲۸	۱۳۰/۵۸			
	تأثیرگذاری	۰/۹۲۴	۱۱۲/۰۶			
	تصمیم‌گیری	۰/۹۰۱	۸۳/۵۷			
رفتارهای فراتقشی	خودمختاری	۰/۸۸۱	۶۶/۱۴	۰/۸۱۶	۰/۸۷۴	۰/۵۸۷
	نوع دوستی	۰/۸۴۵	۴۵/۹۳			
	وجدان	۰/۸۳۶	۳۵/۹۵			
	جوانمردی	۰/۵۴۱	۹/۲۹			
	رفتار مدنی	۰/۷۴۲	۲۰/۳۹			
	ادب و ملاحظه	۰/۸۲۴	۳۹/۲۹			

جدول ۳.

ماتریس همبستگی و جذر میانگین واریانس استخراج‌شده هریک از متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳
۱	رهبری سطح پنج	۰/۹۳۹		
۲	توانمندسازی معلمان	۰/۵۰۹	۰/۹۱۳	
۳	رفتارهای فراتقشی	۰/۶۰۹	۰/۴۹۴	۰/۷۶۶

توجه: اعداد روی قطر ماتریس همبستگی جذر میانگین واریانس استخراج‌شده می‌باشند.
 با توجه به جدول ۳ جذر میانگین واریانس استخراج‌شده تمامی متغیرهای پژوهش بیشتر از همبستگی آن‌ها با متغیرهای

در خصوص بارهای عاملی، از آنجایی که بار عاملی همه‌ی مؤلفه‌ها بالای ۰/۵ بود ($t\text{-value} > 1/96$)، لذا تمامی ابعاد وارد تحلیل شد که نشان از تأیید پایایی کافی و مناسب سازه‌های پژوهش است.

برای ارزیابی روایی یا روایی افتراقی سازه‌ها، از معیار فورنل و لارکر^۱ و معیار روایی یگانه-دوگانه^۲ استفاده شد. بر اساس معیار فورنل و لارکر، جذر میانگین واریانس استخراج‌شده^۳ یک سازه باید بیشتر از همبستگی آن سازه با سایر سازه‌ها باشد. این نشان می‌دهد که همبستگی آن سازه با نشانگرهای خود بیشتر از همبستگی‌اش با سازه‌های دیگر است. این نتایج در جدول ۳ گزارش شده است.

3. AVE

1. Fornell & Larcker

2. HTMT(Heterotrait-Monotrait Ratio)

دیگر بود؛ بنابراین معیار اول بررسی روایی واگرا متغیرهای پژوهش برقرار است.

همچنین مطابق داده‌های جدول ۴ در خصوص معیار روایی یگانه-دوگانه مشاهده می‌شود که کلیه ضرایب از ۰/۸۵ کمتر هستند لذا معیار سوم روایی واگرای متغیرهای تحقیق نیز برقرار است.

جدول ۴.

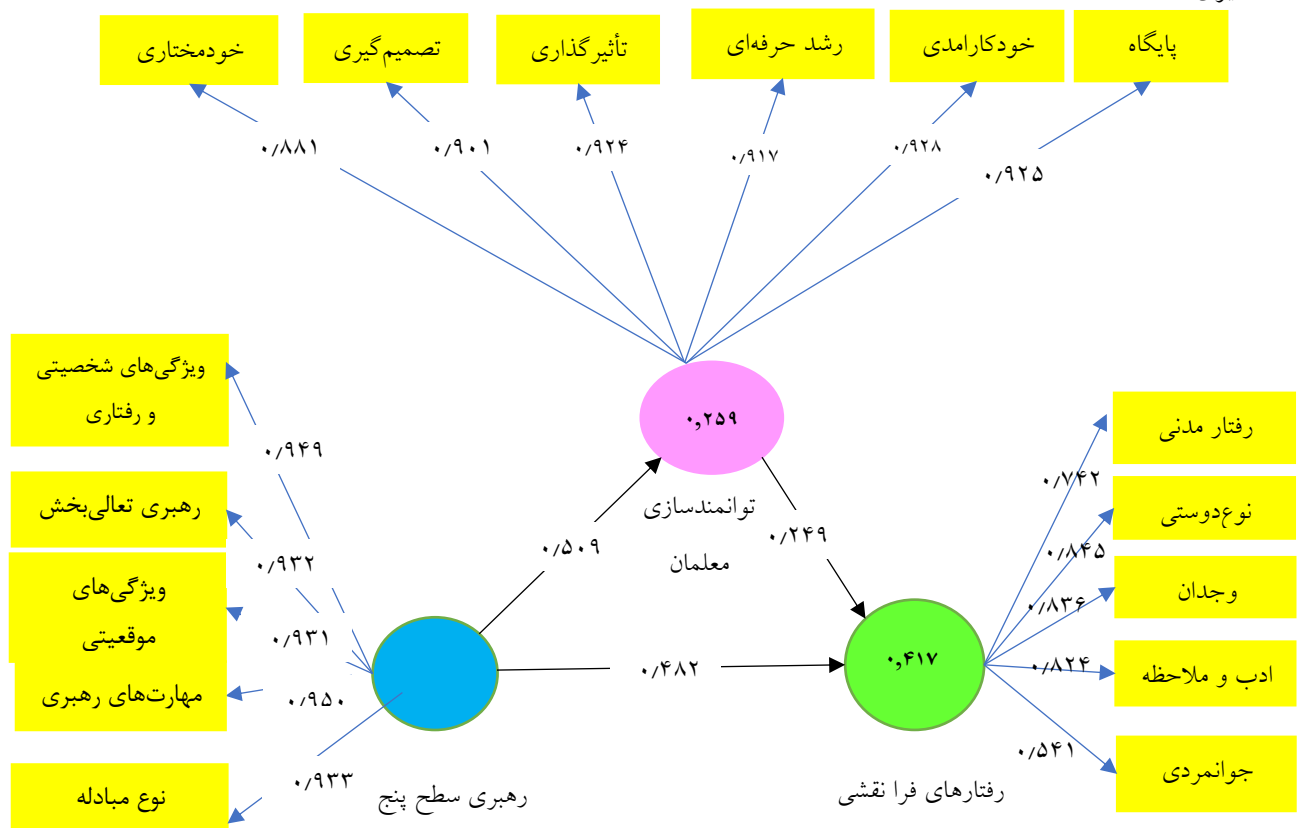
ضرایب HTMT در ارزیابی روایی واگرا

شماره	متغیر	۱	۲	۳
۱	رهبری سطح پنج			
۲	توانمندسازی معلمان	۰/۵۲۳		
۳	رفتارهای فرانقشی	۰/۶۶۹	۰/۵۴۳	

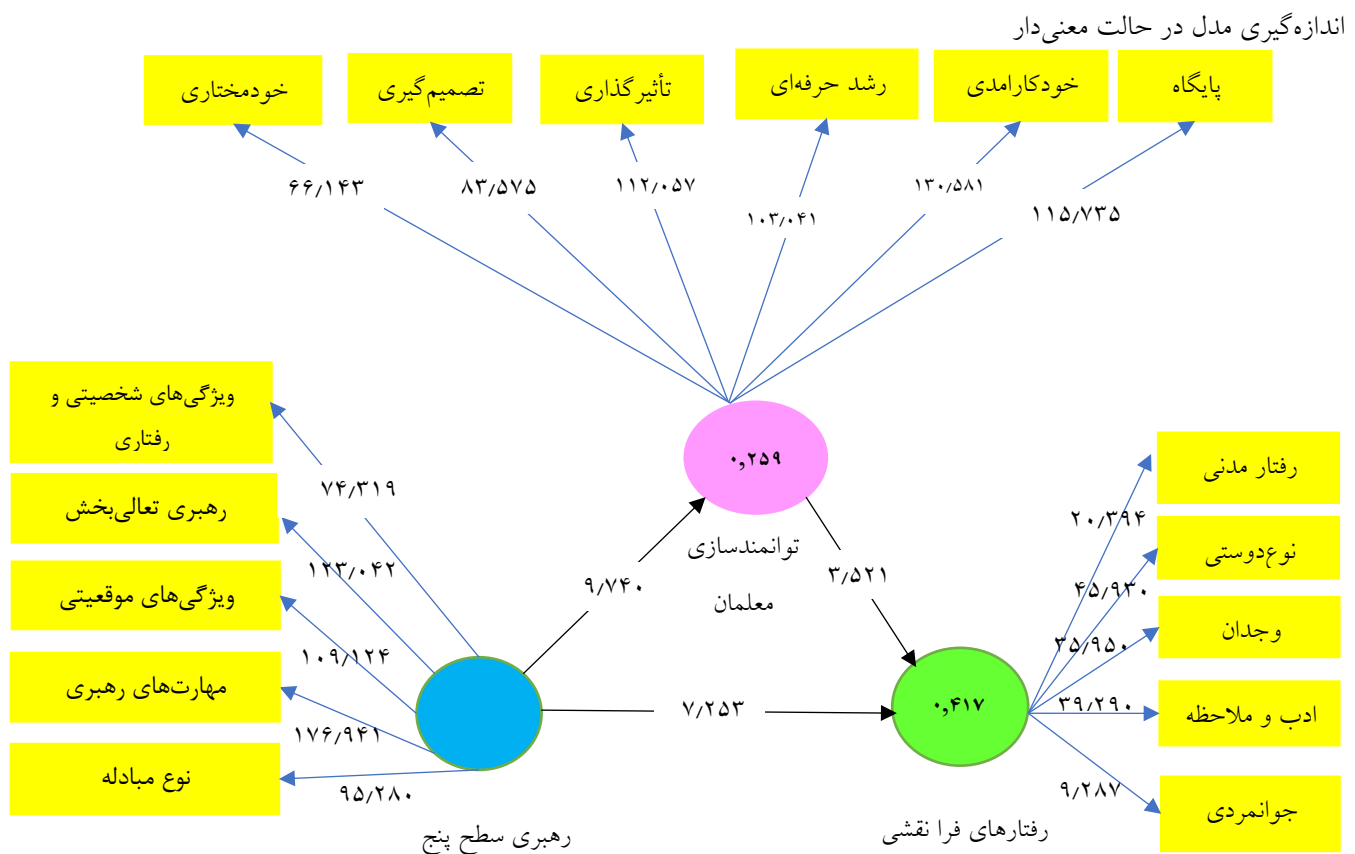
همان طوری که مشاهده شد در بخش اندازه‌گیری، تمامی شاخص‌ها در حد مطلوب هستند و این به آن معناست که روابط مناسبی بین سازه‌ها و شاخص‌های آن‌ها برقرار است. آزمون الگوی ساختاری پژوهش در روش حداقل مربعات جزئی از طریق بررسی ضرایب مسیر (بارهای عاملی) و مقادیر ضریب تعیین ضریب /ستون-گیزر و با استفاده از روش بازنمونه‌گیری (با ۲۰۰۰ زیر نمونه) برای محاسبه مقادیر آماره t امکان‌پذیر است. با توجه به مدل ۲، ضریب تأثیر متغیر رهبری سطح پنج بر توانمندسازی معلمان و رفتارهای فرانقشی معنی‌دار است همچنین ضریب تأثیر متغیر توانمندسازی معلمان بر رفتارهای فرانقشی معنی‌دار است. در مدل ۱، عدد داخل دایره، واریانس تبیین شده متغیرهای توانمندسازی معلمان و رفتارهای فرانقشی است که به ترتیب برابر با ۰/۲۵۹ و ۰/۴۱۷ به دست آمد.

شکل ۲.

اندازه‌گیری مدل در حالت استاندارد



شکل ۳.



جدول ۵.

معیار GOF

متغیرها	Communality	R Square	Q ²
رهبری سطح پنج	۰/۹۳۹	-	-
توانمندسازی معلمان	۰/۹۱۳	۰/۲۵۹	۰/۲۱۳
رفتارهای فرانقشی	۰/۷۶۶	۰/۴۱۷	۰/۲۲۲
مجموع	۲/۶۱۸	۰/۶۷۶	-
میانگین	۰/۸۷۳	۰/۳۳۸	-

مطابق جدول، نتیجه ۰/۵۴۳ برازش قوی مدل را نشان می‌دهد. همچنین در مورد Q^2 سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ مقادیر ضعیف، متوسط و قوی قدرت پیش‌بینی مدل در مورد سازه‌های درون‌زا را نشان می‌دهد؛ بنابراین نتایج جدول ۵

در ادامه جهت برازش مدل کلی از معیار نیکویی برازش^۱، شاخص ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد^۲ و مقدار شاخص تناسب بهنجار^۳ استفاده شد. یافته‌های مربوط به شاخص‌های برازش مدل حاکی از آن بود که شاخص ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد برابر ۰/۰۸۵ و کمتر از ۰/۰۸ برآورد شد و مقدار شاخص تناسب بهنجار نیز برابر با ۰/۸۸۶ برآورد گردید. در خصوص معیار نیکویی برازش سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵، ۰/۳۶ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی معرفی شده است. این معیار از طریق فرمول زیر محاسبه شد:

$$GOF = \sqrt{\text{communalities} \times R^2} = \sqrt{0.873 \times 0.338} = 0.543$$

3. NFI

1. Goodness of Fit (GOF)
2. SRMR

نتایج روابط مطرح شده در مدل تحقیق در جدول ۶ ارائه شده است.

نشان از قدرت پیش‌بینی مناسب مدل تحقیق دارد و برازش مناسب مدل ساختاری را تأیید می‌سازد. ضریب معناداری و

جدول ۶.

بررسی معناداری ضرایب تأثیر برآورده شده مدل تحقیق

رابطه مورد بررسی	ضریب تأثیر برآورد شده	t- Value	سطح معناداری	نتیجه
رهبری سطح پنج -> توانمندسازی معلمان	۰/۵۰۹	۹/۷۴۰	$\leq ۰/۰۰۰۱$	تأیید
رهبری سطح پنج -> رفتارهای فرانشی	۰/۴۸۲	۷/۲۵۳	$\leq ۰/۰۰۰۱$	تأیید
توانمندسازی معلمان -> رفتارهای فرانشی	۰/۲۴۹	۳/۵۲۱	$\leq ۰/۰۰۰۱$	تأیید

فرانشی معلمان تأثیر مستقیم و معنی‌داری دارد ($P \leq ۰/۰۰۰۱$). به‌منظور آزمودن اثر غیرمستقیم سبک رهبری سطح پنج بر رفتارهای فرانشی معلمان، از طریق متغیر توانمندسازی از روش باز نمونه‌گیری و فاصله‌ای اطمینان حاصله استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر نشان داده شده است.

توجه به یافته‌های جدول ۶ و نیز از آنجایی که عدد معنی‌داری مسیر مابین کلیه متغیرها، بزرگ‌تر از $۱/۹۶$ بود، از این‌رو روابط فوق مورد تأیید قرار می‌گیرد. پس با اطمینان ۹۵ صدم می‌توان ادعا کرد که سبک رهبری سطح پنج بر رفتارهای فرانشی و توانمندسازی معلمان تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد ($P \leq ۰/۰۰۰۱$). همچنین توانمندسازی معلمان بر رفتاری‌های

جدول ۷.

نتایج روش باز نمونه‌گیری روابط غیرمستقیم در کل نمونه

مسیر	ضریب	مقدار t-value	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری p-value
رهبری سطح پنج -> توانمندسازی معلمان -> رفتارهای فرانشی	-۰/۱۱۱	۲/۳۷۶	-۰/۲۰۷	-۰/۰۲۳	۰/۰۱۸

سازمان با استفاده از ابزارهایی که در اختیار دارد و با بهره‌گیری از سبک مناسب رهبری می‌تواند انگیزه لازم را برای انجام رفتارهای فرانشی در کارکنان ایجاد کند. از این‌رو مطالعه حاضر باهدف بررسی رابطه رهبری سطح پنج و رفتارهای فرانشی با واسطه‌گری توانمندسازی معلمان به انجام رسید. بر اساس نتیجه فرضیه اول پژوهش مشخص شد رهبری سطح پنج بر رفتارهای فرانشی معلمان تأثیر مستقیم، مثبت و معنادار دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌هایی چون (Shehada & Dawod, 2015) و (Sarfraz et al., 2022) همسو است. رهبران سطح پنج در کنار ویژگی‌هایی چون جاه‌طلبی، فروتنی و تواضع، داشتن اراده مصمم در رسیدن به اهداف، توانایی بالایی در اثرگذاری بر رفتار کارکنان خود دارند و از طریق

با توجه به مندرجات جدول ۷، متغیر توانمندسازی معلمان در خصوص تأثیر سبک رهبری سطح پنج بر رفتارهای فرانشی معلمان، نقش میانجی دارد ($P \leq ۰/۰۰۰۱$ و $t > ۱/۹۶$ value)، همچنین نظر به این که فاصله اطمینان موردنظر با توجه به حدود پایین و بالای ذکر شده، صفر را در بر نمی‌گیرد لذا رابطه غیرمستقیم معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

در جهان امروز سازمان‌ها برای پیشرفت و اثربخشی بیشتر، نباید تنها به وظایف موجود در شرح شغل افراد بسنده کنند. بلکه باید محیط سازمان را به گونه‌ای طراحی کنند که مشوق رفتارهای خودجوش و فرانشی کارکنان باشد. در این بین رهبر

استقلال و اثرگذاری را در آن‌ها تقویت خواهند کرد. برآیند رفتارهای رهبران سطح پنج در سازمان‌های آموزشی و غیرآموزشی منجر به توانمند شدن هرچه بیشتر کارکنان می‌شود. چراکه این رهبران همواره به دنبال تربیت جانشینانی هستند که دارای حداکثر توانمندی و قابلیت بوده و در این راه از هیچ کوششی دریغ نخواهند کرد.

نتایج آزمون فرضیه سوم پژوهش حاضر نشان داد توانمندسازی معلمان اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر رفتارهای فرانقشی آن‌ها دارد. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج مطالعاتی چون Damianus و همکاران (2021)، سلیمی و عبدی (۱۳۹۶) Gilbert و همکاران (2010) و Arefin و همکاران (2015) هم‌خوانی دارد. توانمندسازی کارکنان به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر و مهم در بحث مدیریت منابع انسانی پیامدهای مهمی ازجمله افزایش درگیر شدن در کار، احساس رضایت شغلی بیشتر، افزایش میل به ماندگاری در سازمان و رشد تعهد و وفاداری سازمانی را به همراه دارد (معجونی، ۱۴۰۲). همچنین محققان عقیده دارند که توانمندسازی کارکنان با تغییر نگرش و اعتقادات آن‌ها می‌تواند سطح بالایی از قدرت، اعتمادبه‌نفس و کارآمدی را در آنان ایجاد کرده به‌نحوی که کارکنان احساس توانایی و اثربخشی بیشتری در انجام وظایف خود داشته باشند (Greasley et al., 2008). از طرفی دیگر توانمندسازی کارکنان منجر به اخذ تصمیمات کارآمد، کاهش رفتارهای ناسازگار، افزایش پذیرش قوانین و مقررات و کاهش نرخ ترک خدمت در بین نیروهای سازمان می‌شود (سلیمی و عبدی، ۱۳۹۶). در این هنگام کارکنان به‌واسطه تجربه‌های مثبتی که از فرایند توانمندسازی کسب کرده‌اند، تمایل پیدا می‌کنند به سازمان و همکارانشان در حدی فراتر از وظایف و شرح شغلشان کمک کنند. به‌نحوی که می‌توان گفت آن‌ها مستعد انجام رفتارهای فرانقشی خواهند شد.

درنهایت نتیجه فرضیه چهارم پژوهش نشان داد رهبری سطح پنج با واسطه‌گری توانمندسازی معلمان تأثیر غیرمستقیم و معنادار بر رفتارهای فرانقشی آنان دارد. شواهد گوناگون

گفتار و رفتار خود آن‌ها را متقاعد می‌کنند تا با تمام توان و حتی در سطحی فراتر از وظایف خود برای کارآمدی و اثربخشی سازمان تلاش کنند. رهبران سطح پنج برای کارکنان به‌عنوان یک الگو عمل می‌کنند به‌نحوی که کارکنان فداکاری و انجام وظایف فراتر از شرح شغل را در وهله نخست از آن‌ها می‌آموزند. آن‌ها حمایت بالایی از کارکنان خود انجام می‌دهند، به کارکنان خود حس ارزشمند بودن را القا می‌کنند و موفقیت‌های سازمان را به تلاش‌های آنان نسبت می‌دهند. در چنین شرایطی کارکنان تمایل بیشتری برای کمک به همکاران خود نشان می‌دهند و دانسته‌ها و اطلاعات مهم خود را با دیگران به اشتراک می‌گذارند و در جهت رسیدن به اهداف سازمانی تمایل پیدا می‌کنند فراتر از وظایف خود عمل کنند (Sarfraz et al., 2022). همچنین رهبران سطح پنج از طریق ایجاد فرهنگ سازمانی مثبت و بازآفرینی ساختارهای سازمانی می‌توانند کارکنان را در جهت انجام رفتارهایی فراتر از نقش خود تهییج کنند.

نتیجه آزمون فرضیه دوم پژوهش نشان داد که رهبری سطح پنج بر توانمندسازی معلمان تأثیر مستقیم، مثبت و معنادار دارد. این نتیجه با یافته‌های مطالعات (معجونی و همکاران، ۱۴۰۲)، (معجونی و همکاران، ۱۴۰۰) و (سپهوند و همکاران، ۱۳۹۷) همسو است. رهبران سطح پنج همواره به دنبال بالندگی و توانمندسازی کارکنان می‌باشند. عظمت و اثربخشی رهبران سطح پنج فقط متکی به قدرت مقام آن‌ها نیست. بلکه کارآمدی آن‌ها ناشی از توانایی و استعدادشان در توان‌افزایی دیگران نیز هست. کارکنانی که تجربه کار با رهبران سطح پنج را دارند پیشرفت خود را بیش از هر چیز مدیون راهنمایی‌ها و هدایت‌های رهبر می‌دانند (سپهوند و همکاران، ۱۳۹۷). در سطح مدرسه نیز رهبران تراز پنج با تواضع و فروتنی اعتبار موفقیت‌ها را به معلمان می‌دهند و در جهت حمایت از معلمان مسئولیت اشتباهات احتمالی آن‌ها را بر عهده می‌گیرند. آن‌ها با استفاده از رفتار مثبت و سازنده و نشان دادن کارایی و تخصص در موقعیت‌های گوناگون، فضایی صمیمی و توفیق طلبانه در مدارس ایجاد می‌کنند و با اعتماد به معلمان حس

استفاده از تکنیک‌هایی مانند غنی‌سازی شغل احساس ارزشمندی، هدفمندی و معنادار بودن را در معلمان ایجاد کنند. هر پژوهشی با محدودیت‌هایی روبرو است و مطالعه حاضر نیز از قاعده مستثنا نبوده است. ازجمله این محدودیت‌ها آن بود که پژوهش حاضر در میان معلمان مقطع ابتدایی شهر مهاباد انجام شده است. لذا در تعمیم نتایج به سایر مقاطع و مکان‌ها باید جانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین فرایند گردآوری‌ها داده‌ها وقت‌گیر و زمان‌بر بود. افزون بر این استفاده از ابزارهای خودگزارشی ممکن است پاسخ‌های اصلی شرکت‌کنندگان را تا حدودی از پاسخ‌های واقعی دور کند. به سایر پژوهشگران توصیه می‌شود که عوامل اثرگذار و پیش‌ران‌ها و پیامدهای مرتبط با رفتارهای فرافکنی معلمان را در یک مطالعه کیفی و به شکل عمیق و همه‌جانبه بررسی کنند.

سیاسگزاری

نویسندگان پژوهش حاضر، از همکاری مدارس مورد مطالعه، مدیران و تمامی معلمان مقطع ابتدایی شهر مهاباد کمال تشکر را دارند.

تعارض منافع

تضاد منافی بین نویسندگان وجود ندارد. لازم به ذکر است حمایت مالی و تأمین منابع پژوهش حاضر تماماً بر عهده نویسندگان بوده است.

منابع

احمدی، محسن، اردلان، محمدرضا، قنبری، سیروس، و افضلی، افشین. (۱۴۰۲). نقش رهبری دیجیتال در تصمیم‌گیری هوشمند با میانجی‌گری تیم‌پذیری. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۰)، ۳۲-۱۸.

اخلاق نیک، یکتا. (۱۴۰۰). پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس توانمندسازی روان‌شناختی. فصلنامه آموزش و پرورش متعالی، ۱(۴)، ۸۹-۹۸.

افجه، علی‌اکبر، دهقانان، حامد، و مفاخری، فهیمه. (۱۳۹۴). تأثیر حمایت سازمانی، توانمندسازی و رفتار شهروندی سازمانی

نشان می‌دهند سبک رهبری مدیران به شکل مستقیم یا به واسطه اثرگذاری بر متغیرهای میانجی بر اثربخشی معلمان و در نهایت پیشرفت تحصیلی و اخلاقی دانش‌آموزان اثرگذار است. درواقع می‌توان گفت اثربخشی هر مدرسه‌ای به کیفیت رهبری درون آن بستگی دارد و آنچه مدارس درجه اول را از سایر مدارس جدا می‌کند وجود رهبران کارآمد و اثربخش است (یاسینی و همکاران، ۱۳۹۲). بدیهی است هنگامی که مدیرانی با خصوصیات رهبران سطح پنج در رأس مدارس و سازمان‌های آموزشی قرار می‌گیرند با فروتنی و جسارت حرفه‌ای به چیزی جزء موفقیت و تعالی سازمان فکر نمی‌کنند و در این راه بیش از هر چیزی برای توانمند شدن کارکنان اولویت قائل هستند. معلمانی که از همه لحاظ توانمند شده‌اند استقلال و آزادی عمل بیشتری خواهند داشت و اهداف سازمان را بهتر درک خواهند کرد. در چنین وضعیتی معلمان برای تحقق اهداف سازمان بیش از وظایف و شرح شغل خود تلاش می‌کنند.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و با در نظر گرفتن تأثیر مثبت و معنی‌دار رهبری سطح پنج بر رفتارهای فرافکنی و توانمندسازی معلمان توصیه می‌شود الف: مسئولین آموزش و پرورش با برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های ضمن خدمت، مدیران مدارس را با سبک‌های سازنده و مثبت رهبری مانند رهبری سطح پنج آشنا کنند. به علاوه آن‌ها هنگام انتخاب و انتصاب مدیران باید علاوه بر سایر شاخص‌ها میزان تطابق رفتارهای متقاضیان مدیریت مدارس با ویژگی‌های رهبران سطح پنج را مدنظر داشته باشند ب: مدیران مدارس باید سعی داشته باشند جو دوستانه و صمیمی ایجاد کرده و با تواضع و فروتنی با معلمان برخورد کنند. همچنین آن‌ها باید قدر دان زحمات و تلاش‌های کادر اداری و آموزشی مدرسه باشند و در زمان لازم رفتارهای سازنده آن‌ها را مورد تشویق قرار دهند. ج: در نهایت با در نظر گرفتن اثر مثبت توانمندسازی معلمان بر رفتارهای فرافکنی آنان پیشنهاد می‌شود متولیان امر در طراحی برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی نظرات، توانایی‌ها و نیازهای واقعی معلمان را در نظر بگیرند. به علاوه مدیران با

معجونی، حسن، اردلان، محمدرضا، و قنبری، سیروس. (۱۴۰۰). بررسی رابطه‌ی رهبری سطح پنج و توانمندسازی ساختاری با تعالی سازمانی مدارس به‌واسطه‌ی نقش میانجی توانمندسازی روان‌شناختی معلمان. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۳۲(۴)، ۹۷-۱۱۸.

یاسینی، علی، عباسیان، حسین، و یاسینی، طاهره. (۱۳۹۲). نقش سبک رهبری توزیعی مدیران بر عملکرد شغلی معلمان مدارس متوسطه شهر مهران: ارائه یک مدل. *دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴(۱۳)، ۳۳-۵۰.

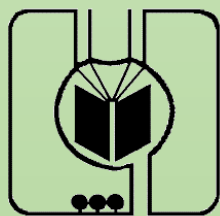
References

- Afjeh, A., Dehghanan, H., & Mafakheri, F. (2015). The Impacts of Organizational Support and Empowerment and Organizational Citizenship Behavior on Job Performance. *ORMR*, 5(3), 23-47. [In Persian]. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.22286977.1394.5.3.5.0>
- Ahmadi, M., Ardalan, M. R., ghanbari, S., & Afzali, A. (2023). The Role of Digital Leadership in Intelligent Decision-Making with the Mediation of Team Reception. *Journal of Research in Educational Systems*, 17 (60), 18-32. [In Persian]. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.391188.2946>
- AkhlaghNik, Y. (2022). Predicting Teachers' Job Performance Based on Psychological Empowerment. *Transcendent Education*, 1(4), 89-98. [In Persian]. <https://doi.org/10.30495/ee.2022.1953699.1078>
- Arefin, S., Arif, I., & Raquib, M. (2015). The mediating role of psychological empowerment in the relationship between high-performance work systems and organizational citizenship behavior. *European Scientific Journal ESJ*, 11(2), 264-277. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/4973>
- Balkar, B. (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Issues in Educational research*, 25(3), 205-225. <https://www.iier.org.au/iier25/balkar.pdf>
- Basu, E., Pradhan, R. K., & Tewari, H. R. (2017). Impact of organizational citizenship behavior on job performance in Indian healthcare industries: The mediating role of social capital. *International Journal of Prod. and Performance Man*, 66(6). <http://dx.doi.org/10.1108/IJPPM-02-2016-0048>
- Birang Khojastehpour, P., Dortaj, F., Ghaemi, F. (2022). The Mediating Role of Career Motivation in the Relationship between Stress Coping Strategies and Social-Emotional Competence in Primary Teachers. *Journal of Research in Educational Systems*, 16 (59), 21-32. [In Persian]. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23831324.1401.16.59.1.4>

- بر عملکرد شغلی. *پژوهش‌های مدیریت منابع سازمانی*، ۳۵(۳)، ۲۳-۴۷.
- بی‌رنگ خجسته پور، پانته آ، درتاج، فربرز، و قائمی، فاطمه. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای انگیزش شغلی در رابطه بین راهکارهای مقابله با استرس با شایستگی اجتماعی-هیجانی در معلمان ابتدایی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۵۹)، ۲۱-۳۲.
- خلیلی قلعه سری، سیده جمیله، و مدانلو، یاسمن. (۱۳۹۸). تأثیر رفتار شهروندی سازمانی در بهره‌وری و کیفیت زندگی کاری مدیران مدارس. *فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش*، ۱۶(۲)، ۴۷-۶۶.
- رضاپور میرصالح، یاسر، سعید سلطانی، محمد، و نصوحی، مینا (۱۳۹۶). بررسی نقش واسطه‌ای جو مدرسه در ارتباط بین توانمندسازی و رفتار شهروندی -سازمانی معلمان. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۶(۳)، ۶۴-۷۴.
- سلیمی، جمال، و عبدی، آرش. (۱۳۹۶). مطالعه رابطه بین توانمندسازی روان‌شناختی و رضایت شغلی معلمان؛ بررسی نقش میانجی رفتار شهروندی سازمانی. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۶(۴)، ۷۰-۹۸.
- سید نقوی، میرعلی، و جعفری فارسانی، جواد. (۱۴۰۱). رابطه بین کیفیت ادراک شده در سبک رهبری رهبر- عضو و رفتار شهروندی سازمانی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۶(۲)، ۱۱۵-۱۲۶.
- شریعت نژاد، علی، سپهوند، رضا، اسماعیلی، محمود رضا، و موسوی، سید نجم الدین. (۱۳۹۷). شناسایی و تبیین پیشایندها و پسایندهای رهبری سطح پنج با استفاده از تکنیک Delphi Fuzzy. *مطالعات مدیریت بهبود و تحول*، ۲۷(۸۹)، ۳۷-۱۱.
- شریعت نژاد، علی، سپهوند، رضا، اسماعیلی محمود رضا، و موسوی، سید نجم الدین. (۱۳۹۷). طراحی و تبیین مدل رهبری سطح پنج در سازمان‌های دانش‌بنیان. *فرایند مدیریت و توسعه*، ۳۱(۱)، ۲۶-۳.
- فاضلی، حسن، عباس پور، عباس، رحیمیان، حمید، و دلاور، علی. (۱۴۰۰). شناسایی و اعتباریابی مؤلفه‌های تصمیم‌گیری مدیران آموزشی سازمان آموزش و پرورش. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵(۵۳)، ۲۳-۴۱.

- empowerment. *IIMB Management Review*, 31(3), 298-308. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2019.03.010>
- Khalili Ghal'eSari, S., & Modanlou, Y. (2019). The Relationship between Organizational Citizenship Behavior, Performance, and Quality of Work Life among School Principals. *QJFR*, 16(2), 47-66. [In Persian]. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.26766728.1398.16.2.3.0>
- Korkmaz, T., & Arpacı, E. (2009). Relationship of organizational citizenship behavior with emotional intelligence. *Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2432-2435. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.428>
- Kumar, S. (2020). Leadership through the eyes of a public health professional: A journey of 43 years. *Indian Journal of Public Health*, 64(3), 209-215. https://doi.org/10.4103/ijph.ijph_512_20
- Majooni, H., Ardalan, M. R., Ghanbari, S., & Afzali, A. (2021). Investigating the Relationship between Level Five Leadership and Structural Empowerment with School Organizational Excellence through the Mediating Role of Teachers' Psychological Empowerment. *Journal of Applied Sociology*, 32(4), 97-118. <https://doi.org/10.22108/jas.2021.128223.2085>
- Majouni, H., Ardalan, M. R., Ghanbari, S., & Afzali, A. (2023). Investigating the Relationship between Level Five Leadership and Distributive Leadership with Organizational Excellence of Schools through Structural and Psychological Empowerment of Teachers. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 14(2), [in Persian]. <https://doi.org/10.30495/jedu.2023.27572.5504>
- Matthews, R. A., Michelle Diaz, W., & Cole, S. G. (2003). The organizational empowerment scale. *Personnel Review*, 32(3), 297-318. <https://doi.org/10.1108/00483480310467624>
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Education Management*, 23(5), 375-389. <http://dx.doi.org/10.1108/09513540910970476>
- Rezapour Mirsaleh, Y., Soltani, M., & Nosouhi, M. (2017). An examination of the mediating role of school atmosphere with respect to teachers' empowerment and organizational citizenship behavior. *Journal of School Psychology*, 6(3), 46-64. [in Persian]. <https://doi.org/10.22098/jsp.2017.584>
- Salimi, J., & Abdi, A. (2018). On the relationship between psychological empowerment and job satisfaction of teachers: Investigating the mediator role of organizational citizenship behavior. *Journal of School Psychology*, 6(4), 70-98. [in Persian]. <https://doi.org/10.22098/jsp.2018.605>
- Sarfraz, R., Rathore, K., Ali, K., Khan, M. A., & Zubair, S. S. (2022). How level 5 leadership escalates organizational citizenship behaviour in telecom sector of Pakistan? Exploring mediatory role of organizational dissent. *PLoS ONE*, 17(10), e0276622. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0276622>
- Caldwell, C., Ichiho, R., & Anderson, V. (2017). Understanding level 5 leaders: the ethical perspectives of leadership humility. *Journal of Management Development*, 36(5), 732-724. <http://dx.doi.org/10.1108/JMD-09-2016-0184>
- Choi, S. L., Goh, C. F., Adam, M. B. H., & Tan, O. K. (2016). Transformational leadership, empowerment, and job satisfaction: the mediating role of employee empowerment. *Human resources for health*, 14(1), 1-14. <https://human-resources-health.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12960-016-0171-2>
- Comeau, D. J., & Griffith, R. L. (2005). Structural interdependence, personality, and organizational citizenship behavior: An examination of person-environment interaction. *Personnel Review*, 34(3), 310-330. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/00483480510591453>
- Damianus, A. D., Abun, D., Magallanes, T., Calaycay, V. G., Melvin, F. A., & Julian, F. P. (2021). Employee empowerment and organizational citizenship behaviour. *International Journal of Business Ecosystem & Strategy Bussecon International Academy*, 3, 13-25. <http://dx.doi.org/10.36096/ijbes.v3i3.267>
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 257-277. <https://doi.org/10.1108/09578230310474412>
- Fazeli, H., Abbaspour, A., Rahimian, H., Delavar, A. (2021). Identifying and Validating Components of Decision-Making of the Secondary School Principals in Iranian Education System. *Journal of Research in Educational Systems*, 15 (53), 23-41. [In Persian]. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23831324.1400.15.53.2.6>
- Gilbert, S., Lanschinger, H. K. S., & Lieter, M. (2010). The mediating effect of burnout on the relationship between structural empowerment and organizational citizenship behaviors. *Journal of Nursing Management*, 18(3), 339-348. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01074.x>
- Greasley, K., Bryman, A., Dainty, A., Price, A., Naismith, N., & Soetanto, R. (2008). Understanding empowerment from an employee perspective: What does it mean and do they want it? *Team Performance Management: An International Journal*, 14(1/2), 39-55. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13527590810860195/full/html>
- Hermanto, Y. B., & Srimulyani, V. A. (2022). The role of servant leadership and work engagement in improving extra-role behaviour and teacher performance. *In International Journal of Productivity and Quality Management*, 35(1), 57-77. <https://ideas.repec.org/a/ids/ijpqma/v35y2022i1p57-77.html>
- Jena, L. K., Bhattacharyya, P., & Pradhan, S. (2019). Am I empowered through meaningful work? The moderating role of perceived flexibility in connecting meaningful work and psychological

- Yaakobi, E., & Weisberg, J. (2020). Organizational citizenship behavior predicts quality, creativity, and efficiency performance: The roles of occupational and collective efficacies. *Frontiers in Psychology*, 11, 758. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00758/full>
- Yasini, A., Abbasian, A., & Yasini, T. (2013). The Effect of Principals' Distributed Leadership Style on Teacher job Performance: Introducing a Model. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 4(13), 33-50. [in Persian]. https://jedu.marvdasht.iau.ir/article_66.html?lang=en
- Yates, L. (2011). Exploring the relationship of ethical leadership with job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior. *The Journal of Values- Based Leadership*, 7(1), 1-15. <https://scholar.valpo.edu/jvbl/vol7/iss1/4/>
- Yung Chou, S., & Lopez-Rodriguez, E. (2013). An empirical examination of service-oriented organizational citizenship behavior: The roles of justice perceptions and manifest needs. *Managing Service Quality*, 23(6), 474-494. <https://psycnet.apa.org/record/2013-37115-002>
- Sayyed Naghavi, M. A., & Jafari Farsani, J. (2023). The Relationship between Perceived Quality of the Leader-Member Exchange Style and Organizational Citizenship Behavior. *Research and Planning in Higher Education*, 16(2), 115-126. [in Persian]. https://journal.irphe.ac.ir/article_702730.html?lang=en
- Sepahvand, R., Shariat, A., Esmaeili, M., & Mousavi, S. N. (2018). Identifying and Explaining Effective factors and outcomes of five Level leadership Using the Delphi Fuzzy Technique. *Management Studies in Development and Evolution*, 27(89), 11-37. [in Persian]. <https://doi.org/10.22054/jmsd.2018.31058.2740>
- Shariat Nejad, A., Sepahvand, R., Esmaeili, M., & Mousavi, S. N. (2019). Designing and Explaining the Fifth-Level Leadership Model in Knowledge-Based Organizations. *JMDP*, 31(1), 3-26. [in Persian]. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.17350719.1397.31.1.4.5>
- Shehada, M. K., & Dawod, W. Y. (2015). The Relationship between Managers' Level-Five Leadership Style and their Employees' Organizational Citizenship Behavior in the Telecommunication Companies in Jordan. *European Journal of Business and Management*, 7, 63-85. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0276622>



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 63, 2024
Pp. 34-48

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

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received October 14, 2023
Received in revised form
November 20, 2023
Accepted December 07, 2023
Published Online January
05, 2024

Keywords:
Curriculum overload,
Overloaded curriculum,
Primary education
Systematic review

Identifying the Dimensions and Characteristics of Overloaded Curriculum in the Primary Education

Farzaneh Askary¹ | Mohammad Javadipour² |
Rezvan Hakimzadeh³ | Keyvan Salehi⁴

1. Ph.D. Student of Curriculum, Tehran University, Tehran, Iran. E-mail: farzanehaskary@ut.ac.ir
2. *Corresponding Author*, Associate Professor, Department of Curriculum Development & Instruction Methods, Tehran University, Tehran, Iran. E-mail: javadipour@ut.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Curriculum Development & Instruction Methods, Tehran University, Tehran, Iran. E-mail: hakimzadeh@ut.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Curriculum Development & Instruction Methods, Tehran University, Tehran, Iran. E-mail: keyvansalehi@ut.ac.ir

ABSTRACT

Objective: Overloaded curriculum is an emerging and complex phenomenon in the field of curriculum, which is considered a necessity for every educational system. Prevention of this issue requires a comprehensive investigation in terms of dimensions and characteristics; Therefore, the current research was conducted with the aim of identifying the dimensions and features of the Overloaded curriculum in the primary school.

Methods: The approach of qualitative research and its method was a systematic review based on the seven-step strategy of Wright et al (2007). The research community consisted of 71 studies that were collected from valid internal and external databases in the period of (2000-2023) and after quality assessment, 38 articles were selected and analyzed through coding. Results: The findings of the research showed that the overloaded curriculum has three dimensions: individual, organizational and educational. The individual dimension, including hoarding of content by subject experts, threatening the physical and mental health of students, job burnout of teachers, creating a dual status for principals and changing the role of teachers and parents; The educational dimension includes the excessive amount of goals, adding new content without reducing the previous content, multiple assignments and activities, time limit and multiple and time-consuming evaluations, and the organizational dimension including hasty decisions without research support, a tool look at the curriculum to achieve political goals and Social was the volume of curriculum documents and numerous plans and programs.

Conclusion: The results showed that the overloaded curriculum is a multidimensional phenomenon, the prevention of which requires attention to curriculum elements, stakeholders, and organizational decisions.

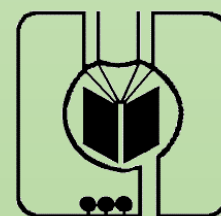
Cite this article: Askari, F., Javadipour, M., Hakimzadeh, R., & Salehi, K. (2024). Identifying the Dimensions and Characteristics of Overloaded Curriculum in the Primary Education. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(63), 34-48. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.420665.3058>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.420665.3058>



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۳، ۱۴۰۲
ص ۳۴-۴۸

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۲۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۰/۱۵

واژه‌های کلیدی:

برنامه درسی متراکم،

تراکم برنامه درسی،

دوره ابتدایی،

مرور نظام‌مند

شناسایی ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی

فرزانه عسکری^۱ | محمد جوادی پور^۲ | رضوان حکیم‌زاده^۳ | کیوان صالحی^۴

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

farzanehaskary@ut.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

javadipour@ut.ac.ir

۳. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

hakimzadeh@ut.ac.ir

۴. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

keyvansalehi@ut.ac.ir

چکیده

هدف: برنامه درسی متراکم، پدیده‌ای نوظهور و پیچیده در حوزه‌ی برنامه درسی است که شناخت آن برای هر نظام آموزشی یک ضرورت محسوب می‌شود. پیشگیری از این مسئله، نیازمند بررسی همه‌جانبه‌ی آن از حیث ابعاد و ویژگی‌ها است؛ بنابراین پژوهش حاضر، با هدف شناسایی ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی انجام شد.

روش: رویکرد پژوهش کیفی و روش آن مرور نظام‌مند بر اساس راهبرد هفت مرحله‌ای Wright و همکاران (2007) بود. جامعه پژوهش، متشکل از ۷۱ مطالعه بود که در بازه‌ی زمانی (۲۰۲۳-۲۰۰۰) از پایگاه‌های داده داخلی و خارجی معتبر گردآوری شد که پس از ارزیابی کیفیت، ۳۸ مقاله انتخاب گردید و از طریق کدگذاری مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد برنامه درسی متراکم دارای سه بعد فردی، سازمانی و آموزشی است. بعد فردی، شامل احتکار محتوا توسط متخصصان موضوعی، تهدید سلامت جسمی و روحی دانش‌آموز، فرسودگی شغلی معلمان، ایجاد وضعیتی دوگانه برای مدیران و جابه‌جایی نقش معلم والدین؛ بعد آموزشی شامل حجم بیش‌ازحد اهداف، افزودن محتوای جدید بدون کاهش محتوای قبلی، تعدد تکالیف و فعالیت‌ها، محدودیت زمان و ارزشیابی‌های متعدد و زمان‌بر و بعد سازمانی دربرگیرنده‌ی تصمیمات شتاب‌زده و بدون پشتوانه پژوهشی، نگاه ابزاری به برنامه درسی برای تحقق اهداف سیاسی و اجتماعی، حجیم بودن اسناد برنامه درسی و طرح‌ها و برنامه‌های متعدد بود. **نتیجه‌گیری:** نتایج نشان داد که برنامه درسی متراکم پدیده‌ای چندبعدی است که پیشگیری از آن نیازمند توجه به عناصر برنامه درسی، ذی‌نفعان و تصمیمات سازمانی است.

استناد به این مقاله: عسکری، فرزانه، جوادی پور، محمد، حکیم‌زاده، رضوان، و صالحی، کیوان. (۱۴۰۲). شناسایی ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۳)، ۳۴-۴۸.

<https://doi.org/10.22034/JIIRA.2024.420665.3058>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

تحولات و پیشرفت‌های روزافزون علوم و فنون در حوزه‌های مختلف اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی، برنامه‌های درسی را به گونه‌ای تحت‌الشعاع قرار داده که در مواجهه با چالش‌های پیچیده و نوظهور، فصل تازه‌ای در قلمرو برنامه درسی باز شده است. در طول دو دهه‌ی گذشته، بسیاری از کشورها در پاسخ به مطالبات جدید از مدارس، به بازنگری و سازمان‌دهی مجدد برنامه‌های درسی خود پرداخته‌اند (OECD, 2020). آن‌گونه که Fullan (2001) می‌گوید: «برای موفقیت در دنیایی که به سرعت در حال پیچیده‌تر شدن است، ضروری است که برنامه‌های درسی تغییر کنند».

همان‌طور که علم تکامل می‌یابد و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود، برنامه‌ریزان درسی بیش‌تر تمایل پیدا می‌کنند که محتوای جدیدتری را به برنامه‌های درسی موجود اضافه کنند؛ که غالباً ممکن است برنامه‌های درسی از قبل موجود که منسوخ شده‌اند یا دیگر مرتبط نیستند، بررسی نشوند و منجر به ارائه دروس بیش‌ازحد و پر شدن زمان برنامه‌ها شود (Romanelli, 2020).

این تلاش برای همسو نگه‌داشتن برنامه‌های درسی با پیشرفت‌های علمی و نیازهای در حال ظهور اقتصادی و اجتماعی، می‌تواند به وضعیتی منجر شود که برنامه درسی دچار بار بیش‌ازحد شود. هر چه سیاست‌گذاران بیش‌تر تلاش کنند تا خواسته‌های ذی‌نفعان مختلف را برآورده سازند، خطر ایجاد فشار بیش‌ازحد بر برنامه درسی نیز بیش‌تر می‌شود، به‌ویژه اگر در مرحله طراحی برنامه درسی توجه کافی به اولویت‌بندی و حذف موارد غیرضروری نشود. Fullan (2001) معتقد است که چالش اصلی مدارس، دیگر فقدان نوآوری یا اصلاحات نیست، بلکه آراسته شدن بیش‌ازحد با پروژه‌های بی‌ارتباط، اپیزودیک و سطحی است. این تقاضاها با زمان، مهارت و انرژی معلمان ناهم‌سو است و به آنچه در ادبیات برنامه درسی به‌عنوان بار بیش‌ازحد یا تراکم^۱ اشاره شده، منجر می‌شود. به عبارت دیگر وقتی برنامه‌ای که برای یادگیری

دانش‌آموزان در مدرسه تنظیم شده، به حدی برسد که اثربخشی آموزش و یادگیری را مختل کند، می‌توان گفت که برنامه درسی بیش‌ازحد بارگذاری و یا متراکم شده است (Israel & Israel, 2019).

تاکنون، اصطلاحات متعددی برای توصیف این پدیده به کار برده شده است که شامل برنامه درسی متراکم^۲، احتکار برنامه‌ها^۳، پیچیدگی^۴، متورم شدن^۵، توده‌شدن^۶، شلوغی^۷ و گسترش^۸ برنامه درسی است (Kelley et al., 2023). Fullan (2001) برنامه درسی متراکم را این‌گونه تعریف کرده است: «جریان مستمر تغییرات برنامه‌ریزی شده و برنامه‌ریزی نشده مانند ابتکارات متعدد و سیاست‌های بی‌شمار در مدارس که به‌طور هم‌زمان به آن‌ها پرداخته می‌شود». این تعریف نشان می‌دهد که تصمیم‌گیری در مورد این‌که چه چیزی و چرا در برنامه درسی باید اولویت‌بندی شود و چه چیزی و چرا باید کنار گذاشته شود، بسیار حائز اهمیت است (Kuiper et al., 2013). اهمیت این مسئله به حدی است که Campbell (2014) معتقد است وقتی برنامه درسی دچار تراکم می‌شود، آموزش اولین قربانی است؛ زیرا این مسئله کل فرایند آموزش را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

تراکم برنامه درسی نه تنها بر معلمان (که آن را شدیدتر احساس می‌کنند) بلکه بر دانش‌آموزانی که تحت آموزش آن‌ها هستند نیز تأثیر می‌گذارد. این موضوع همچنین مشکلاتی را برای مدیران، والدین، برنامه‌ریزان درسی و سیاست‌گذاران نیز ایجاد می‌کند. به عبارتی همه اسیران زمان هستند و زمان‌بندی رسمی معمولاً پاسخگوی تغییرات ایجادشده در برنامه درسی نیست. بانک جهانی نیز این مسئله را به‌عنوان یک بیماری مزمن معرفی کرده است. این مؤسسه در گزارش خود در سال ۲۰۰۵ اعلام کرد بخش زیادی از نظام‌های آموزشی اروپای شرقی و آسیای مرکزی درگیر بیماری تراکم برنامه درسی شده‌اند و نیاز به درمان برنامه‌های خود دارند (Abu-Ghaida et al., 2005). در سال‌های اخیر، مسئله‌ی تراکم برنامه درسی، به دغدغه‌ای جهانی تبدیل شده است. علاوه بر گزارش بانک

5. bloat
6. drift
7. overcrowding
8. expansion

1. overload
2. overloaded curriculum
3. curricular hoarding
4. complexity

کووید ۱۹، نیز حجمی از کلیپ‌های درسی و فعالیت‌ها و تکالیف مجازی به برنامه درسی افزوده شد، بدون این‌که تغییراتی در محتوای قبلی انجام گیرد. سند برنامه درسی ملی ایران (۱۳۹۱) نیز پس از گذشت بیش از ده سال نیاز به بازنگری دارد. لذا با توجه به ناشناخته بودن موضوع و اهمیت آن برای سیاست‌گذاری و خلأ پژوهش داخلی در این زمینه، در پژوهش حاضر سعی شده است ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی شناسایی گردد تا از وقوع آن در بازنگری‌های آینده‌ی برنامه درسی دوره ابتدایی پیشگیری شود. بدین منظور پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به سؤال ذیل است:

برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی چه ابعاد و ویژگی‌هایی دارد؟

روش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی و از نوع کاربردی بود که با روش اسنادی و از طریق مرور منظم مطالعات دیگر انجام شده است. مرور نظام‌مند یا سیستماتیک که آن را «تحقیق ثانویه» یا «تحقیق در موردتحقیق» نیز می‌نامند، به این دلیل حائز اهمیت است که تحقیقات جدید فقط در صورتی باید انجام شوند که تحقیقات موجود را تکرار نکنند؛ بنابراین، مرور نظام‌مند انجام می‌شود تا مطالعات گذشته و جاری شناسایی گردد (Higgins et al., 2022). راهبرد مورد استفاده در پژوهش حاضر، روش پیشنهادی Wright و همکاران (2007) بود که دارای هفت مرحله است. در مرحله‌ی نخست، پژوهشگران اقدام به تنظیم سؤالات پژوهش کردند، سپس در مرحله‌ی دوم، پروتکل انجام کار را تعیین کردند و در مرحله‌ی سوم، به جست‌وجوی کلیدواژه‌ها از پایگاه‌های داده تعیین شده در پروتکل پرداختند. جدول ۱ مراحل اول تا سوم را نشان می‌دهد.

جهانی، یونسکو در سال ۲۰۰۲، اتحادیه اروپا در سال ۲۰۱۴ و سازمان همکاری و توسعه اقتصادی در سال ۲۰۲۰ نیز گزارش‌هایی در سطح بین‌المللی ارائه کرده‌اند. این گزارش‌ها بیش‌تر برنامه درسی دوره ابتدایی کشورها را موردبررسی قرار داده‌اند؛ زیرا سیاستمداران، آموزش در دوران کودکی را به‌عنوان یک راه‌حل جهانی برای تقریباً هر موضوعی پیشنهاد می‌کنند و معتقدند آموزش مناسب در این دوره، آینده خوبی را برای جامعه رقم می‌زند (Wang & Kokotsaki, 2018).

برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی توسط برخی کشورها شناسایی و گزارش شده است. به‌عنوان مثال، نتایج پژوهش Alexander and Flutter (2009) نشان داد برنامه درسی دوره ابتدایی انگلیس شلوغ و غیرقابل مدیریت است و دلیل آن این است که معلمان بر روی دروسی مانند انگلیسی، ریاضیات و علوم تمرکز کرده‌اند و بقیه‌ی دروس به دلیل زمان کم فشرده شده‌اند. در ایرلند نیز گزارش شد که تغییرات جدید در برنامه درسی دوره ابتدایی باعث ایجاد تراکم شده و معلمان را به شدت تحت فشار قرار داده است (NCCA, 2010).

آنچه مسلم است تراکم برنامه درسی در عصر حاضر به یک چالش پیچیده و چندبعدی (Eduwem & Ezeonwumelu, 2020) تبدیل شده که برای پرداختن به آن، ضروری است که ابتدا ابعاد و ویژگی‌های آن روشن گردد، زیرا این نخستین مرحله به‌منظور پیشگیری یا حل مسئله است (Kelley et al., 2023).

علائم برنامه‌ی درسی متراکم در برنامه درسی کشور ما نیز قابل مشاهده است. آن‌چنان‌که طلایی (۱۳۹۸) این مسئله را مطرح می‌کند که حجم محتوای درسی در طول زمان‌های گذشته زیاد شده است و برنامه درسی ایران، نیاز به هرس و چالاک شدن دارد. همچنین هر ساله طرح‌ها و برنامه‌های بیش‌تری به برنامه‌های مدارس کشور اضافه می‌گردد، بدون این‌که تغییراتی در زمان آموزش انجام شود. پس از همه‌گیری

جدول ۱.

مراحل اول تا سوم مرور سیستماتیک

مرحله اول	چه چیزی؟	(سؤال مورد مطالعه)	ویژگی‌ها و ابعاد برنامه درسی متراکم چیست؟
	چه کسی؟	(جامعه مورد مطالعه)	بررسی چندین پایگاه داده و موتور جست‌وجو
	چه نتایجی؟	(یافته‌های به دست آمده)	مقالاتی با یافته‌های مرتبط با موضوع
	چه مدت زمانی؟	(محدودیت زمانی)	بازه‌ی زمانی سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۳ و ۱۳۷۹ تا ۱۴۰۲
	چگونه؟	(روش گردآوری)	تعیین ملاک‌های مشخص برای ورود و خروج مقالات
مرحله دوم	ملاک ورود	مقالات علمی منتشر شده در مجلات معتبر، کتاب‌های چاپی و آنلاین، گزارش‌های ملی و بین‌المللی رسمی و مقالات سفید (White paper) معتبر از صاحب‌نظران حوزه‌ی برنامه درسی که مرتبط با هدف پژوهش بودند، دسترسی کامل به متن آن‌ها وجود داشت، در بازه‌ی زمانی موردنظر بودند و دوره ابتدایی را بررسی کرده بودند، وارد فرایند پژوهش شدند.	
	ملاک خروج	منابعی که در کنفرانس‌ها، همایش‌ها، روزنامه‌ها و مجلات فاقد اعتبار منتشر شده بودند، اطلاعات کافی مرتبط با هدف پژوهش نداشتند، فاقد دسترسی کامل بودند، به صورت چکیده مفصل از مقاله (Single abstract) چاپ شده بودند، در بازه‌ی زمانی موردنظر نبودند و مربوط به آموزش عالی و دوره متوسطه بودند، از فرایند پژوهش خارج شدند.	
مرحله سوم	پایگاه‌های داده خارجی	Sage, WOS, Eric, Scopus, Taylor & Francis, Emerald, Science Direct, Springer, Elsevier, ProQuest, PubMed	
	کلیدواژه‌های جست‌وجو	Overloaded curriculum, Curriculum overload, Content overload, Perceived overload, Crowded curriculum, Curriculum imbalance, Curriculum overwhelmed, Curriculum expansion, Curriculum pruning, knowledge overload, heavy loaded curriculum, busy curriculum, curricular hoarding, streamline curriculum, curricular squeeze	
	پایگاه‌های داده داخلی	پرتال جامع علوم انسانی، بانک اطلاعات نشریات ایران (مگیران)، پایگاه مجلات تخصصی نور (نورمگز)، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی	
	کلیدواژه‌های جست‌وجو	برنامه درسی متراکم، تراکم برنامه درسی، تراکم محتوا، شلوغی برنامه درسی، عدم تعادل برنامه درسی، گسترش برنامه درسی، هرس برنامه درسی، حجم برنامه درسی	

در مرحله چهارم (استخراج داده‌ها)، کل مقالات به دست آمده با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود، ۷۱ مقاله بود که پس از خروج منابع فاقد ملاک‌های موردنظر، ۴۳ منبع برای بررسی در نظر گرفته شد. برای بالا بردن اعتبار پژوهش، در مرحله‌ی پنجم (ارزیابی کیفیت)، از چک‌لیست ارزیابی Wright و همکاران (۲۰۰۷) استفاده شد که در نهایت ۳۸ مقاله

برای بررسی انتخاب گردید. به منظور کاهش خطا و سوگیری، تمامی مراحل توسط دو پژوهشگر مستقل به طور هم‌زمان انجام و نتایج آن‌ها با یکدیگر مقایسه گردید و موارد اختلاف نظر توسط پژوهشگر سوم داوری شد. در جدول ۲ منابع منتخب نشان داده شده است.

جدول ۲.

منابع منتخب در فرایند جست‌وجو

کد	نویسنده(گان)	سال	نوع منبع	کد	نویسنده(گان)	سال	نوع منبع
۱	Gregorio & Tawil	2002	گزارش یونسکو از کشورهای شرق آسیا	۲۰	Hurst	2015	مقاله - استرالیا
۲	Pillai	2003	گزارش یونسکو از نیجریه	۲۱	ACARA	2015	گزارش ملی - استرالیا
۳	Alister et al	2004	مقاله - نیوزیلند	۲۲	Igbokwe	2015	مقاله - نیجریه
۴	Abu-Ghaida et al	2005	گزارش بانک جهانی	۲۳	Morgan & Craith	2015	مقاله - ایرلند
۵	Mac Phail & Halbert	2005	مقاله - ایرلند	۲۴	Majoni	2017	مقاله - زیمباوه
۶	Angus & Olney	2007	کتاب - استرالیا	۲۵	Wang & Kokotsaki	2018	مقاله - چین
۷	Rose	2008	گزارش ملی انگلیس	۲۶	OECD	2019	گزارش بین‌المللی به سفارش هلند
۸	Motshekga	2009	گزارش ملی آفریقای جنوبی	۲۷	Buntting	2019	مقاله - نیوزیلند
۹	Alexander & Flutter	2009	گزارش ملی ۱ و ۲ دانشگاه کمبریج (انگلیس)	۲۸	Israel & Israel	2019	مقاله - نیجریه
۱۰	Gallagher	2009	گزارش ملی ایرلند	۲۹	OECD	2020	گزارش بین‌المللی
۱۱	NCCA	2010	گزارش ملی ایرلند	۳۰	Eduwem & Ezeonwumelu	2020	مقاله - نیجریه
۱۲	Kuiper et al	2013	مقاله - هلند	۳۱	Romanelli	2020	مقاله - کشور آمریکا
۱۳	Kilkelly	2013	پایان‌نامه - ایرلند	۳۲	Taylor	2020	مقاله - کشور آمریکا
۱۴	Awofala & Sopekan	2013	مقاله - نیجریه	۳۳	Rasmussen et al	2021	مقاله - دانمارک
۱۵	APPA	2014	گزارش ملی استرالیا	۳۴	Mbale & Hara	2022	مقاله - مالاوی
۱۶	Usher & Anderton	2014	مقاله - استرالیا (کوئینزلند)	۳۵	Kelley et al	2023	مقاله - کشور آمریکا
۱۷	European Commission	2014	گزارش اتحادیه اروپا	۳۶	Chen et al	2023	مقاله - کشور آمریکا
۱۸	Baham	2014	پایان‌نامه - کشور آمریکا	۳۷	طلایی	۱۳۹۸	مقاله - ایران
۱۹	Peko et al	2014	مقاله - کرواسی	۳۸	طلایی	۱۴۰۰	مقاله - ایران

یافته‌ها

در این بخش که شامل گام‌های ششم و هفتم است، ابتدا کدگذاری باز انجام گردید و سپس از طریق تحلیل کیفی و کدگذاری مجدد، موارد همپوشانی و قرابت معنایی کدهای باز

شناسایی و ترکیب شد و پس از استخراج زیرمقوله‌ها و مقوله‌ها، ابعاد برنامه درسی متراکم مشخص گردید. این ابعاد شامل بعد فردی، بعد آموزشی و بعد سازمانی است که در جدول ۳ تا ۵ نشان داده شده است.

جدول ۳.

ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در بعد فردی

مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها	کدهای باز	کد منابع
احتکار محتوا	نگرانی از رقیق شدن برنامه درسی	اختلاف نظر بین متخصصان درسی در حفظ موارد موجود و گسترش آن و	۹-۱۰
توسط	عدم توافق بین متخصصان موضوعی	اضافه کردن موارد جدید؛ نگرانی از کم‌توجهی به برخی دیسیپلین‌ها؛ عدم	۱۵-۳۸
متخصصان	وابستگی عاطفی و احساس مالکیت	توجه به اولویت‌های درسی به دلیل نگاه تعصب‌گونه به دیسیپلین‌ها؛ عدم	
موضوعی	بر درس‌ها	پذیرفتن اضافی و بی‌کاربرد بودن برخی مطالب در سرفصل‌ها؛ درک و تجربه‌ی	
		ناکافی برخی متخصصان موضوعی از میزان یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی؛	
		تعصب متخصصان موضوعی بر قلمرو درسی خود	
تهدید سلامت	خستگی ذهنی و جسمی در اثر	خستگی به دلیل یکنواختی و در معرض دروس حجیم و تکراری قرار گرفتن؛	۹-۱۳
روحي و	یادگیری مطالب تکراری	محدودیت زمان برای فعالیت‌های فیزیکی دانش‌آموزان و تأثیر روی سلامت و	۱۹-۲۱
جسمی	نگرش منفی به مدرسه	تندروستی؛ تضییع حق شادی و نشاط دانش‌آموزان با پر کردن زمان آن‌ها با	۲۹-۳۰
دانش آموز	محدودیت برای دانش‌آموزان با	محتوای تکراری و بی‌کاربرد؛ تحت تأثیر قرار گرفتن دانش‌آموزان محروم	۳۵-۳۷
	نیازهای ویژه	از نظر اقتصادی، دارای اختلالات یادگیری، بیش‌فعالی، بی‌انگیزه یا کم‌انگیزه؛	
		تحت‌الشعاع قرار گرفتن تفاوت‌های فردی و مهارت‌های تفکر و خلاقیت	
فرسودگی	تراکم کاری معلمان	استرس معلمان برای اتمام محتوا و مقابله با محدودیت زمان؛ تحت تأثیر	۳-۸
شغلی معلمان	فرسودگی شغلی و ترک شغل	قرار گرفتن سلامت معلمان در اثر افزایش بارکاری؛ انتقال بخش از وظایف	۱۳-۱۹
	محدود شدن عاملیت معلمان	شغلی به ساعات خارج از زمان کاری؛ زمان ناکافی برای مستندسازی	۲۱-۲۴
		فعالیت‌های مدرسه؛ مواجهه با تقاضاهای روزافزون برای تغییر شیوه‌های	۲۹-۳۲
		تدریس و سازگاری با برنامه‌ها و طرح‌های جدید؛ گذراندن ساعات بیش‌تری	۳۸
		در مدرسه؛ افزایش سرعت تدریس و تبدیل معلمان به افرادی عجول؛ خستگی،	
		فرسودگی و دل‌زدگی از شغل معلمی؛ از بین رفتن استقلال معلمان در انتخاب	
		شیوه‌های نوین تدریس؛ نگرانی از سرزنش والدین؛ درک ناکافی از برنامه درسی	
ایجاد وضعیتی	درگیر شدن در شرایط دشوار	توقعات بیش از ظرفیت کلاس از معلمان؛ فشار بر معلمان برای اجرای بدون	۱۲-۱۵
دوگانه برای	حمایت از معلمان یا پشتیبانی از	کم‌وکاست برنامه‌ها و طرح‌ها؛ عدم همکاری با معلمان در مستندسازی؛ فراهم	۱۶-۲۸
مدیران	برنامه درسی	کردن منابع و امکانات فناورانه با هدف استفاده بهینه از زمان	۲۹-۳۳
جابه‌جایی نقش	واگذاری بخشی از وظایف معلم به	تأکید بر دروس با اولویت بالا مانند ریاضی و فشار بر معلمان برای اختصاص	۱۲-۱۶
معلم و والدین	والدین	زمان بیش‌تر به این دروس؛ محول کردن دروس ناتمام به‌عنوان تکلیف خانه و	۳۳
		نهادن بار مدرسه بر دوش والدین؛ مجبور شدن به ثبت‌نام در آموزشگاه‌های	
		خصوصی و به‌کارگیری معلمان خصوصی به‌منظور جبران یادگیری سطحی	

جدول ۴.

ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در بعد آموزشی

مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها	کدهای باز	کد منابع
حجم بیش‌ازحد	تحمیل اهداف دوره متوسطه بر ابتدایی	فاصله گرفتن برنامه درسی از اهداف؛ ارتباط عملکرد دانش‌آموزان با سطح	۱-۲
اهداف	عدم تناسب اهداف با ظرفیت مدارس	اهداف، فراتر رفتن دانش و معرفت بشری از ظرفیت مدارس؛ شکست در	۱۰-۱۷
	اهداف بیش‌ازحد بلندپروازانه	آموزش «پایه‌ها» به دلیل تقاضاهای زیاد و متنوع از برنامه درسی؛ ایده‌های بزرگ	۲۲-۲۴
		و کلیدی؛ فشار گروه‌های ذی‌نفوذ و بازار کار بر دوره متوسطه و تحمیل شدن	۲۶-۲۸

مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها	کدهای باز	کد منابع
افزودن محتوای جدید بدون کاهش محتوای قبلی	در نظر نگرفتن وسعت و تعادل در موضوعات درسی عدم حذف محتوای منسوخ‌شده همپوشانی و تکراری بودن محتوا	بار اهداف دوره متوسطه بر دوره ابتدایی؛ لزوم تعادل مناسب میان سه هدف توسعه دانش، آمادگی برای جامعه و توسعه شخصی؛ نیاز به ترویج نگاه کل‌نگر به علم؛ پاسخگویی به طیف وسیعی از نیازها؛ مطالبات جامعه جهانی	۳۴-۳۰
تعدد تکالیف و فعالیت‌ها	آموزش‌های مجازی حجم تکالیف خانه	اختصاص محتوای زیاد در زمانی کم؛ زیادشدن فهرست درس‌ها در برنامه درسی در سال‌های اخیر؛ تعداد صفحات کتاب درسی؛ توجه نامتعادل به حوزه‌های محتوایی؛ عدم اولویت‌بندی متناسب موضوعات درسی؛ مطالب تکراری و دوباره‌کاری؛ ارتباط ناکافی افقی و عمودی بین موضوعات؛ به حاشیه رفتن دروسی مانند هنر و ورزش؛ افزودن محتوای جدید بدون در نظر گرفتن زمان و کاهش یا حذف محتوای قدیمی و منسوخ‌شده؛ عدم حذف مطالب بدون کاربرد؛ لزوم اجرای پابلوت محتواهای جدید و ارزیابی و بازنگری مجدد آن؛ رقابت محتواهای مهم بر سر فضا با یکدیگر و رقابت با محتواهای کم‌اهمیت‌تر؛ کاهش تعداد حوزه‌های یادگیری؛ بی‌توجهی به رویکردهای بین‌درسی و تلفیق و مهارت‌های بین درسی؛ عدم تعادل ناشی از گسترش محتوا؛ پیشگیری با تعیین وسعت و عمق؛ تأکید بر آموزش زبان‌های دیگر بدون در نظر گرفتن زمان و امکانات	۱۸-۹ ۳۰-۲۲ ۳۳-۳۲ ۳۶
محدودیت زمان	تأخیر زمانی عدم تناسب محتوا با زمان	تناسب نداشتن جداول زمانی با محتوای دروس؛ کمبود زمان و محدودیت برای افزایش زمان؛ عقب ماندن برنامه‌های درسی از مسائل روز دنیا به دلیل تأخیر در گنجانیدن محتواهای جدید؛ تخصیص زمان کم به برخی سرفصل‌ها و بالعکس؛ گسترش ساعات روزانه حضور در مدرسه؛ شکاف تاریخی زمانی میان دروس پایه و بقیه‌ی دروس؛ رقابت موضوعات با اولویت زیاد و کم برای زمان	۴-۱ ۶-۵ ۱۱-۸ ۱۵-۱۳ ۲۴-۱۶ ۲۷
ارزشیابی‌های متعدد و زمان‌بر	ارزشیابی‌های سنتی و غیرضروری ارزشیابی‌های ملی و بین‌المللی	عدم شفاف‌سازی الزامات ارزشیابی؛ فشار ناشی از رقابت‌های ملی و بین‌المللی بر معلمان و برنامه‌ریزان درسی؛ عدم به‌کارگیری روش‌های نوین مانند مشاهده و خودارزیابی و تخصیص زمان به آزمون‌های رقابتی منسوخ‌شده؛ لزوم ساده‌سازی مستندات ارزشیابی به‌صورت چک‌لیست‌ها؛ نفوذ زمان ارزشیابی به زمان تدریس؛ لزوم تعادل بین ارزشیابی و تدریس	۶-۲ ۲۷-۲۰ ۲۸

جدول ۵.

ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در بعد سازمانی

مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها	کدهای باز	کد منابع
تصمیمات شتاب‌زده و بدون پشتوانه پژوهشی	مسئولان جدید و ابتکارات جدید تصمیمات مربوط به محتوا و توزیع زمان	تصمیم‌گیری بدون پشتوانه پژوهشی قوی در مورد تعداد روزها، ساعات مدرسه و روزهای تعطیل؛ ابتکارات غیرواقعی از نظر زمان؛ ابتکارات و نوآوری‌های شتاب‌زده و بدون پشتوانه پژوهشی؛ تصمیمات فردی برخی از مقامات ارشد آموزش و پرورش؛ لزوم تجویز حداقلی	۱۲-۶ ۱۷-۱۶ ۳۸-۱۹

مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها	کدهای باز	کد منابع
نگاه ابزاری به برنامه درسی برای تحقق اهداف سیاسی و اجتماعی	بازنگری و اصلاحات مکرر ناشی از انتظارات گروه‌های متعدد فشار گروه‌های ذی‌نفوذ و ذی‌نفع	اجتناب گروه طراحی برنامه درسی از اولویت‌بندی دروس به دلیل نگرانی از عدم حمایت گروه‌های ذی‌نفوذ؛ تقاضاهای مربوط به تغییرات اقتصادی توسط کارشناسان اقتصادی و فعالان حوزه بازار؛ تقاضاهای اجتماعی جامعه‌شناسان؛ تقاضاهای گروه‌های سیاسی و مذهبی؛ تقاضاهای فعالان محیط‌زیست؛ لابی‌گری‌های متخصصان برنامه درسی سنت‌گرا و متخصصان موضوعی	۵-۱ ۷-۶ ۱۱-۱۰ ۱۷-۱۳ ۲۴
حجیم بودن اسناد برنامه درسی	تعدد اسناد برنامه درسی عدم ساده‌سازی زبان برنامه درسی	تعداد صفحات برنامه درسی؛ تعدیل اندازه‌ی برنامه درسی؛ بلندپروازی‌های بیش‌ازحد و غیرواقع‌بینانه در طراحی؛ طراحی اسناد با ادبیات پیچیده و اصطلاحات ناآشنا برای معلمان و لزوم طراحی برنامه درسی به زبان ساده و قابل‌فهم؛ فقدان چارچوب اولیه و قطعی برای کل برنامه درسی	۸-۳ ۱۵-۱۴ ۲۷
طرح‌ها و برنامه‌های متعدد	در نظر نگرفتن زمان کافی برای اجرای طرح‌ها و برنامه‌ها عدم اجرای آزمایشی طرح‌ها و برنامه‌ها	تعیین زمان دقیق طرح‌ها و برنامه‌ها بدون ایجاد خلل در روند تدریس معلمان؛ لزوم اجرای آزمایشی و اولیه طرح‌ها و برنامه‌ها در تعدادی از مدارس و بررسی بازخورد عوامل مدرسه؛ تعیین فاصله زمانی مناسب بین طرح‌ها و برنامه‌ها با ظرفیت تدریس معلمان؛ ظرفیت یادگیری دانش‌آموزان و منابع موردنیاز	۱۰-۶ ۱۸-۱۶

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر سعی شد یکی از چالش‌های عصر حاضر در حوزه‌ی برنامه درسی به نام برنامه درسی متراکم موردبررسی قرار گیرد و از طریق مرور سیستماتیک، ابعاد و ویژگی‌های آن روشن گردد.

یکی از ابعاد به‌دست‌آمده، **بعد فردی** بود که اشاره به ذی‌نفعان برنامه درسی دارد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد متخصصان موضوعی، در ایجاد تراکم برنامه درسی نقشی غیرقابل‌انکار دارند؛ زیرا اغلب، احساس «مالکیت بر درس‌ها» دارند و زمانی که در گروه طراحی به‌منظور تألیف محتوا شرکت می‌کنند، وابستگی عاطفی یا تعصب به موضوعات یا محتوا نشان می‌دهند که مانعی برای حذف یا کاهش مطالب اضافی است. این یافته با نتایج پژوهش Alexander and Flutter (2009)، Gallagher (2009)، APPA (2014) و طلایی (۱۴۰۰) همسو است. برخی از صاحب‌نظران، اصطلاح **احتکار** را برای این پدیده به کار برده‌اند (Romanelli, 2020). انجمن روانشناسی آمریکا، احتکار را اختلالی تعریف می‌کند

که در آن احتکارکنندگان بیش‌ازحد اقلامی را ذخیره می‌کنند که احساس می‌کنند ممکن است در آینده موردنیاز باشد یا ارزش عاطفی برای آن‌ها دارد و معمولاً دیگران آن‌ها را بی‌ارزش می‌دانند (APA, 2013). اگر گروه طراحی برنامه درسی در جلوگیری از احتکار درسی هوشیار نباشد، انباشته شدن موضوعاتی که ممکن است منسوخ یا غیرضروری باشند، منجر به تراکم برنامه درسی می‌شود و زمان تفکر و امکان یادگیری عمیق را از دانش‌آموزان می‌گیرد. نتایج پژوهش Bray (2011) مؤید این مطلب است که حجم زیاد مطالب در مدت‌زمان محدود، منجر به عادات مطالعه‌ی ضعیف در دانش‌آموزان می‌شود و به‌جای درک عمیق، به یادگیری از طریق حفظ کردن و یادگیری طوطی‌وار می‌انجامد.

نخستین افرادی که تراکم برنامه درسی را ادراک و گزارش می‌کنند، معلمان هستند. در این راستا، Kelley و همکاران (2023) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تراکم برنامه درسی بیش‌ترین تأثیر را بر معلمان می‌گذارد؛ زیرا امروزه معلمان با توقعات بی‌شماری روبه‌رو هستند و هر سال از آنان خواسته می‌شود تا کارهای بیش‌تری انجام دهند. در اغلب

نظام‌های آموزشی که دچار تراکم برنامه درسی می‌باشند، معلمان ممکن است برای برآورده کردن انتظارات از وقت خود در خارج از ساعات کاری نیز استفاده کنند (در کشورهایی مانند کره جنوبی و ژاپن غیرمعمول نیست)، که این حجم کار غیرقابل تحمل با فرسودگی شغلی و به تبع آن ترک شغل در ارتباط است. تحقیقات نشان می‌دهد نرخ ترک شغل در سال‌های اولیه معلمی در سراسر جهان بالاست (بابایی، ۱۴۰۲). در این زمینه، نتایج پژوهش Sims and Jerrim (2020) نشان می‌دهد که تقریباً نیمی از نومعلم‌ان در ایالات متحده در فاصله‌ی سال‌های ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۰، حرفه‌ی خود را ترک کرده‌اند و تراکم برنامه درسی را به عنوان یکی از علل نارضایتی خود مطرح کرده‌اند.

برنامه درسی متراکم، همچنین می‌تواند مدیران را با مشکل مواجه کند. مدیران باید در حوزه‌ی مسئولیت خود برنامه درسی را اجرا کنند و درعین حال از معلمان در اتخاذ شیوه‌های جدید و نوآورانه‌ی تدریس حمایت کنند. این وضعیت دوگانه در زمانی که برنامه درسی دچار تراکم است، برای آن‌ها چالش برانگیز است. این یافته با نتایج پژوهش Campbell (2014) همسو است. گاهی نیز تصمیمات مدیران موجب تشدید تراکم برنامه درسی می‌شود. Baham (2014) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که فشارهایی که بر مدیران برای بهبود شرایط آموزشی وارد می‌شود، منجر به اتخاذ ابتکارات متعددی می‌شود که ممکن است برای پیشرفت مدرسه ضروری نباشد و تراکم را افزایش دهد.

برنامه درسی متراکم برای والدین نیز می‌تواند دردسرساز شود. تدریس محتوای زیاد بدون ایجاد یادگیری عمیق، در برخی موارد آن‌ها را به استفاده از معلمان خصوصی ترغیب می‌کند که به عنوان آموزش در سایه نیز شناخته می‌شود (Bray, 2011) و می‌تواند هزینه‌های مالی زیادی را بر خانواده‌ها تحمیل کند که این یافته با نتایج پژوهش Kuiper و همکاران (2013)، Usher and Anderton (2014) و Rasmussen و همکاران (2021) همسو است.

بعد دیگر، بعد آموزشی است. این بعد، ارتباط برنامه درسی متراکم با عناصر هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، زمان و ارزشیابی را نشان می‌دهد. تعیین اهداف در برنامه درسی نیازمند تعادلی همه‌جانبه است که در آن همه‌ی ذی‌نفعان در نظر گرفته شوند. یک برنامه درسی بدون اهداف بلندپروازانه، می‌تواند منجر به عدم مشارکت دانش‌آموزان با عملکرد بالا شود و اگر بیش‌ازحد بلندپروازانه باشد، می‌تواند موجب عدم پیشرفت دانش‌آموزان با عملکرد پایین شود. همچنین قبل از تعیین اهداف در برنامه درسی، باید ظرفیت ملی، محلی و حتی مدرسه‌ای در نظر گرفته شود تا اهداف با منابع و ظرفیت مدارس مطابقت داشته باشند. در جهت تبیین این یافته مطابق با نتایج پژوهش Gregorio and Tawil (2002) و طلایی (۱۴۰۰) می‌توان این مطلب را مطرح کرد که باید تعداد اهداف قصد شده برای هر پایه تحصیلی، دارای تعادل باشد تا منجر به افزایش بیش‌ازحد محتوا نشود.

دستیابی به تعادل مناسب بین وسعت و عمق در محتوای برنامه درسی نیز همچنان یک مسئله حل‌نشده دائمی است که پیامدهای مستقیمی بر یادگیری دانش‌آموزان می‌گذارد. اغلب اوقات، پوشش دادن وسعت محتوا بر یادگیری عمیق اولویت پیدا می‌کند، که منجر به «یادگیری بیش‌تر» به جای «یادگیری عمیق‌تر» می‌شود؛ زیرا داشتن موضوعات کم‌تری که باید با عمق بیش‌تری در برنامه درسی پوشش داده شود، اغلب نگرانی‌هایی را در مورد کاهش استانداردهای پیشرفت دانش‌آموزان در بین منتقدان برنامه درسی ایجاد می‌کند. با این حال، نتایج تحقیق Alexander and Flutter (2009) و OECD (2020) نشان می‌دهد که مطالعه‌ی موضوعات کم‌تر با عمق بیش‌تر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درک غنی‌تر و تفکر بالاتری را توسعه دهند که نه تنها پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را بهبود می‌بخشد، بلکه به رضایت و دید مثبت به مدرسه نیز می‌انجامد.

تکراری بودن محتوا در دروس یا پایه‌ها نیز می‌تواند برای یادگیری دانش‌آموزان آسیب‌زا باشد، زیرا زمانی که باید صرف تعمیق یادگیری یا کشف شایستگی‌های جدید شود، برای

عنصر زمان در برنامه درسی متراکم از دو منظر قابل بررسی است. یکی عدم تناسب محتوا با زمان و دیگری مسئله‌ی میزان جاری بودن، مرتبط بودن و کاربردی بودن محتوا در زمان حاضر است که در ترمینولوژی برنامه درسی، به آن «اعتبار» اطلاق می‌شود. وقتی محتوای برنامه درسی معتبر باشد، دانش‌آموزان درگیر تجربیاتی می‌شوند که مرتبط با نیازهایشان در محیط واقعی زندگی است و آن‌ها را برای یادگیری مادام‌العمر آماده می‌کند. این اصل در طراحی برنامه درسی برای به حداقل رساندن تأخیر زمانی و مرتبط ماندن با نیازهای دانش‌آموزان و جامعه از اهمیت حیاتی برخوردار است. تأخیر زمانی، به معنای عقب ماندن تغییرات در حوزه‌ی آموزش، از تغییرات جدید در حوزه‌ی اجتماعی، اقتصادی و فردی است. نتایج پژوهش Voogt و همکاران (2017) در این زمینه نشان می‌دهد تأخیر زمانی یک چالش همیشگی در اصلاحات برنامه درسی است.

ارزشیابی نیز عنصری است که در ایجاد یا پیشگیری از تراکم برنامه درسی نقشی حائز اهمیت دارد. بسیاری از دولت‌ها رتبه کشور خود را در آزمون‌های بین‌المللی به ضعف و قوت برنامه‌های خود تعبیر می‌کنند. برخی کشورها مانند نروژ نسبت به نتایج این آزمون‌ها آنقدر حساس هستند که نمرات پایین‌تر از حد استاندارد دانش‌آموزان، به عزل وزیر آموزش این کشور منجر می‌گردد (ضیاءنژاد شیرازی و همکاران، ۱۴۰۱). لذا این ارزیابی‌های سرنوشت‌ساز و یا آزمون‌های مدارس خاص، نقش مهمی در تعیین اولویت‌ها در مدارس ایفا می‌کنند. معلمان ممکن است برای موضوعات درسی که در این آزمون‌ها استفاده می‌شوند، از رویکرد «تدریس برای آزمون» استفاده کنند (Schunk & DiBenedetto, 2016) که به‌موجب آن به‌طور نامتناسبی به موضوعاتی که مورد آزمون قرار می‌گیرند، توجه بیشتری نشان دهند و ناخواسته خطر ایجاد تراکم برنامه درسی را افزایش دهند. این یافته با نتایج پژوهش Angus and Olney (2007)، Hurst (2015) و Buntting (2019) همسو است.

تکرار همان محتوا هدر می‌رود. در تعیین محتوا باید بین تکرارهای غیرضروری و تأمل هدفمند تمایز قائل شد. هنگام معرفی محتوای جدید در برنامه درسی، باید توجه زیادی به مرحله‌بندی یا ترتیب موضوعات جدید با در نظر گرفتن استرس دانش‌آموزان (مثلاً احساس غرق شدن در بسیاری از مطالبی که برای آن‌ها بسیار دشوار است) یا خستگی (مثلاً تکرار مطالبی که قبلاً یاد گرفته‌اند) معطوف شود. این موضوع به مسئله‌ی انسجام در طراحی برنامه درسی مربوط است. دانش‌آموزان زمانی به‌طور مؤثر یاد می‌گیرند که برنامه درسی دانش، مهارت‌ها و پیشرفت‌های یادگیری قبلی آن‌ها را شناسایی کند. این شناخت در برنامه درسی ماریچی منعکس شده که در برخی نظام‌های آموزشی پیشرو (مانند استونی و ایرلند) برای پیشگیری از تراکم محتوا به کار گرفته می‌شود. این یافته همسو با نتایج پژوهش Pillai (2003)، Motshekga (2009)، Majoni (2017) و Eduwem and Ezeonwumelu (2020) است.

دانش‌آموزان از لحاظ دانش قبلی و سرعت یادگیری با هم متفاوت هستند؛ زمانی که برنامه درسی متراکم است، معلمان ممکن است سعی کنند همه‌چیز را برای همه دانش‌آموزان پوشش دهند؛ بنابراین برخی از دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان با عملکرد پایین، ممکن است از حجم مطالب در هر درس احساس درماندگی کنند و مجبور باشند برای برآورده کردن انتظارات، زمان زیادی را در ساعات خارج از مدرسه صرف کنند و یا معلمان آنچه را که در زمان آموزشی مدرسه پوشش داده نمی‌شود را به‌عنوان تکلیف خارج از مدرسه واگذار کنند. آسیب به سلامت روحی و جسمی دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان ابتدایی از طریق ساعات یادگیری بیش‌ازحد یا تکالیف بیش‌ازحد درسی می‌تواند یادگیری را به‌صورت امری خسته‌کننده درآورد (Peko et al., 2014). در این راستا نتایج پژوهش Marhefka (2011) نشان می‌دهد تکالیف بیش‌ازحد، فعالیت‌های مهم برای رشد و پرورش یک سبک زندگی متعادل برای دانش‌آموزان (مانند معاشرت با دوستان، بازی، ورزش و خواب) را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد.

برنامه درسی اعلام کرده است (Gregorio & Tawil, 2002). همان‌گونه که Kuiper و همکاران (2013)، اسناد برنامه درسی را شامل دو سطح کلان و خرد می‌دانند که سطح کلان به چارچوب برنامه درسی و سطح خرد به کتاب‌های درسی اشاره دارد.

مسئله‌ی دیگر، اجرای آزمایشی (پایلوت) برنامه‌های درسی است. برخی کشورها مانند استرالیا برای رفع مشکلات برنامه درسی، در اواسط چرخه‌ی اجرای برنامه درسی، بازنگری میان‌دوره‌ای انجام می‌دهند تا در صورت نیاز بتوانند اصلاحاتی را انجام دهند. برخی دیگر مانند ژاپن آن را قبل از اجرای اصلی، در مدارس تحقیق و توسعه مورد اجرای آزمایشی قرار می‌دهند. در تحقیق European Commission (2014) روند اصلاحات در برخی کشورهای اروپایی (مانند آلمان و فرانسه) بررسی گردید و اجرای آزمایشی به‌عنوان یک ضرورت مطرح گردید که اگر به‌درستی انجام شود، می‌تواند از اشتباهات پرهزینه در آینده جلوگیری کند.

به‌طور کلی برنامه درسی باکیفیت در نتیجه‌ی فرایندهای توسعه برنامه درسی باکیفیت به دست می‌آید. لذا با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود فرایند طراحی یا بازنگری برنامه درسی واضح، سیستماتیک و پویا باشد، اصول طراحی شامل تمرکز، دقت، انسجام، اعتبار، انعطاف‌پذیری، همسویی و عاملیت معلمان در آن رعایت شود، توسط متخصصان برنامه درسی هدایت شود، توسط عوامل اجرایی آموزش‌دیده (معلمان و مدیران) حمایت شود، علاوه بر اجرای آزمایشی، تأثیرات بلندمدت در نظر گرفته شود، ماهیت چرخه‌ای داشته باشد یعنی دارای چرخه‌ی مستمر توسعه، اجرا و ارزیابی باشد و همگام با تغییرات دانشی با در نظر گرفتن ظرفیت گسترش یابد، افزودن محتوای جدید با کاهش محتوای غیرضروری همراه باشد، تناسب محتوا و زمان در نظر گرفته شود، نظرات تمام ذی‌نفعان بررسی شود ولی تحت تأثیر نفوذ گروه‌های خاص قرار نگیرد، اسناد تعاملی و دارای شفافیت باشد و در پشت درهای بسته تدوین نشود.

بعد سازمانی، بعد دیگری است که به تصمیمات سازمانی، اسناد برنامه درسی و طرح‌های آموزشی اشاره دارد. در عصر حاضر حجم زیادی از ابتکارات برای ورود به برنامه درسی وجود دارد که باعث می‌شود مسئولان احساس سردرگمی کنند و دائماً از یک روش نوآورانه به روش دیگری حرکت کنند. بر اساس نظر Fullan (2015)، یکی از دلایل ایجاد برنامه درسی متراکم، ابتکارات و تصمیمات شتاب‌زده‌ای است که مسئولان در زمینه‌ی موضوعات جدید اتخاذ می‌کنند.

نکته‌ی مهم دیگر این است که تصمیمات سطح بالا در برنامه درسی (مانند افزودن محتوا) معمولاً به دنبال توصیه گروه‌های ذی‌نفوذ به دنبال مطالبات ملی، بین‌المللی و نیازهای بازار کار اتخاذ می‌شود و به نظر می‌رسد دولت‌ها راه‌حل این بحران را در پاسخگویی مداوم به دیدگاه‌های آنان پیدا کرده‌اند. European Commission (2014) این مطلب را بیان می‌کند که تغییر برنامه درسی به همان اندازه که یک فرایند فنی است، به یک فرایند سیاسی نیز تبدیل شده است و تصمیمات منحصرأ بر اساس مستندات گرفته نمی‌شود. این هشدار برای مسئولان است که نظرات ذی‌نفوذان و ذی‌نفعان به‌تنهایی کافی نیست و برای طراحی و بازنگری برنامه درسی باید از تحلیل نتایج کمیسیون تحقیق یا گزارش‌ها استفاده کرد.

تراکم برنامه درسی همچنین می‌تواند با حجم بیش‌ازحد اسناد (تعداد اهداف، موضوعات و صفحات) مرتبط باشد (NCCA, 2010). اگر معلمان مجبور باشند تعداد صفحات بیش‌تری را برای درک برنامه درسی بخوانند، درک آنچه از آن‌ها انتظار می‌رود نیز بیش‌تر طول می‌کشد (APPA, 2014). برای رفع مشکل، لازم است اسناد برنامه درسی کوتاه، مختصر و واضح تدوین شوند و قابل‌دسترس و قابل‌فهم برای تمام ذی‌نفعان باشند. لازم به ذکر است که بسیاری از نظام‌های آموزشی، کتاب‌های درسی را به‌عنوان اسناد اصلی برنامه درسی محسوب نمی‌کنند، بلکه به‌عنوان یکی از منابعی که معلمان برای اجرای برنامه درسی استفاده می‌کنند، در نظر می‌گیرند. یونسکو این موضوع را در گزارش خود تأسّف‌بار مطرح کرده و کتاب درسی را به‌عنوان اصلی‌ترین و در دسترس‌ترین سند

دانش‌آموزان با عملکرد بالا و پایین. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۵۸)، ۱۲۹-۱۴۱.

طلایی، ابراهیم. (۱۳۹۸). علم و عمل. رشد مدرسه زندگی. ۱۶(۱)، ۳۵-۳۲.

طلایی، ابراهیم. (۱۴۰۰). هرس برنامه درسی؛ تلاشی برای تضمین تحقق اهداف قصد شده. رشد مدرسه فردا. ۱۷(۷)، ۲۵-۲۲.

References

- Abu-Ghaida, D. (ED.) (2005). *Expanding opportunities and building competencies for young people: a new agenda for secondary education*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Alexander, R., & Flutter, J. (2009). *Towards a New Primary Curriculum*. Part 1: Past and Present, Cambridge Primary Review, Cambridge, <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3460.0086>.
- Alister, J., Harlow, A., & Bronwen, C. (2004). New Zealand Teachers' Experiences in Implementing the Technology Curriculum. *Technology and Design Education*, 14, 101-119. [10.1023/B:ITDE.0000026549.08795.9e](https://doi.org/10.1023/B:ITDE.0000026549.08795.9e).
- Angus, M., & Olney, H. (2007). In *the balance, The future of Australia's primary schools*, Victoria: APPA.
- APA: American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth edition. American Psychiatric Publishing.
- APPA (2014). *The Overcrowded primary Curriculum: a way forward*, November 2014.
- ACARA: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2015). *Monitoring the effectiveness of the Foundation – Year 10 Australian Curriculum*.
- Awofala, A.O.A., & Sopekan, O. S. (2013). Recent Curriculum Reforms in Primary and Secondary Schools in Nigeria in the new Millennium. *Education and Practice*, 4(5), 98-107.
- Baham, E. (2014). *School capacity and overload review (S.C.O.R.E): Measuring school capacity to maximize school improvement*. A dissertation submitted for the degree of Doctor of Education in the Graduate Division of the University of California, Berkeley.
- Babaei, M. (2023). A Phenomenological Approach to the Lived Experience of New Teachers. *Research in Educational Systems*, 17(61), 70-86. [In Persian].
- Bempchat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into Practice*, 43(3), 189-196, http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4303_4.
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*, European Commission, Brussels.
- Buntting, K. (2019). The role of teacher educators in supporting STEM curriculum reform lessons from New Zealand. 2nd International Annual Meeting on

پژوهش حاضر از این جهت محدود است که تنها متمرکز بر ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی متراکم بوده و سایر بحث‌های جاری در این زمینه مورد بررسی قرار نگرفته است؛ زیرا مطالعات در زمینه‌ی چالش‌های برنامه درسی به اعتقاد Yates (2011)، یک زمینه‌ی بسیار گسترده و به طرز فریبنده‌ای پیچیده است. لذا پیشنهادهای پژوهشی بدین شرح است: نقش هر یک از عناصر برنامه درسی متراکم به‌ویژه عنصر محتوا و زمان جداگانه و موشکافانه مورد بررسی قرار گیرد، با مطالعه‌ی ابعاد و ویژگی‌های به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر، شاخص و نشانگر برای تعیین وجود یا عدم وجود تراکم در برنامه درسی ایران تدوین گردد، ادراک ذی‌نفعان (مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و والدین) از تراکم در برنامه درسی کنونی ایران بررسی گردد. با روش تطبیقی راهکارهای کشورهایی که با این مسئله مواجه بوده‌اند (مانند استرالیا) و یا از ایجاد آن پیشگیری کرده‌اند (مانند فنلاند) مطالعه گردد.

لازم به ذکر است که این پژوهش از نوع مطالعه مرور نظام‌مند بود که به لحاظ ماهیت و نوع تحقیق دارای محدودیت‌هایی در روش‌شناسی است. برای نمونه با این‌که سعی شد بسیاری از پایگاه‌های داده معتبر مورد بررسی قرار گیرد ولی اغلب منابع، مطالعاتی بودند که امکان دسترسی به متن کامل‌ها آن‌ها وجود داشت و منابعی که فاقد این امکان بودند، مورد بررسی قرار نگرفتند که لازم است در تعمیم نتایج پژوهش، جانب احتیاط رعایت گردد.

تعارض منافع

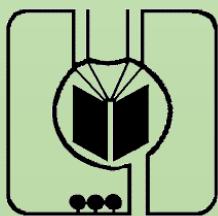
نویسندگان مقاله‌ی حاضر هیچ گونه تعارض منافی ندارند.

منابع

- بابایی، مظهر. (۱۴۰۲). رویکردی پدیدارشناسانه به تجربه زیسته نو معلمان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۷(۶۱)، ۸۶-۷۰.
- ضیاءنژاد شیرازی، آسیه، سهرابی، نادره، کوروش‌نیا، مریم، بقولی، حسین و کاظمی، سلطانتعلی. (۱۴۰۱). تدوین معادله افتراقی عوامل فردی مؤثر بر عملکرد در آزمون تیمز ۲۰۱۹ در

- Academy, American Journal of Pharmaceutical Education, 1-9, doi:https://doi.org/10.5688/ajpe9434.
- Kilkelly, L.A. (2013). Considering the constantly changing environment of technology how do Irish teachers deal with the goalposts moving constantly, combined with an already busy curriculum?. <https://hdl.handle.net/10344/3570>.
- Kuiper, W., Folmer, E., & Ottavanger, W. (2013). Aligning science curriculum renewal efforts and assessment practices. In D. Corrigan, R. Gunstone, & A. Jones (Eds.), *Valuing assessment in science education: Pedagogy, curriculum, policy* (pp. 101-118). Dordrecht: Springer.
- Majoni, C. (2017). Curriculum overload and its impact on teacher effectiveness in primary schools. *Education Studies*, 3(3), 155-162. <http://doi.org/10.5281/zenodo.290597>.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2005). The implementation of a revised physical education syllabus in Ireland: circumstances, rewards and costs. *European Physical Education Review*, 11(3), 287-308. <https://doi.org/10.1177/1356336X05056769>.
- Marhefka, J. (2011). Sleep deprivation: Consequences for students. *J Psychosoc Nurs Ment Health Serv*, 49(9), 20-25. <http://dx.doi.org/10.3928/02793695-20110802-02>.
- Mbale, G. & Hara, A. (2022). Examining Challenges that Affect the Implementation of the National Reading Programme by Teachers: A Case of Selected Schools in Malawi. *Law and Social Sciences*, 4(3), 45-64. <https://doi.org/10.53974/unza.jlss.4.3.761>.
- Morgan, M., & Craith, D. (2015). Workload, stress and resilience of primary teachers. *Irish Teachers*, 3(1), 9-20. <https://www.into.ie/app/uploads/2019/07/IrishTeachersJournal2015.pdf>.
- Motshekga, A. (2009). Report of the Task Team for the Review of the Implementation of the National Curriculum Statement. Final Report. Ministry of Education Pretoria.
- NCCA (2010). Curriculum overload in primary schools. http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary_School_Curriculum/PSN_Curriculum_Overload/Overview_national_international_experiences.pdf.
- OECD (2019). Education 2030 Curriculum Content Mapping. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_CCM_analysis_NLD_curriculum_proposal.pdf.
- OECD (2020). Curriculum overload: A way forward. <http://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.
- Peko, A., Dubovicki, D., & Munjiza, M. (2014). Does homework as a learning strategy stimulate additional student overload, *Original Scientific Paper*, 29, 49-65. <https://www.researchgate.net/publication/292863487>.
- Pillai, Sh. (2003). *Strategies for introducing new curricula in West Africa*. UNESCO. IBE
- STEM education. *Journal of Physics: Conference Series*. 1835 (2021) 012001. IOP Publishing doi:10.1088/1742-6596/1835/1/012001.
- Campbell, J. (2014). Overloaded curriculum may lead to underperformance. <https://www.nst.com.my/news/2015/09/overloaded-curriculum-may-lead-underperformance>
- Chen, A., Brown, S., Mark, K., & McBane, S. (2023). An overview of Instructional approaches and decision making strategies to curtail curricular overload. *AJPE*, 87(8). <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2022.12.001>.
- Eduwem, J. D., & Ezeonwumelu, V. U. (2020). Overloaded Curriculum, Excessive Daily Academic Activities and Students' Learning Effectiveness. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 33(8), 70-75. [10.9734/JESBS/2020/v33i830252](https://doi.org/10.9734/JESBS/2020/v33i830252)
- European Commission (2014). Curriculum Development. DEVCO B4 Education discussion paper December 2014. <https://www.studocu.com/row/document/jaam-acada-simad/advanced-audit/final-curriculum-development-2014-12/25560303?origin=null>.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*, Fifth Edition, Teachers College Press, <https://books.google.fr/books?id=YxGTCwAAQB> AJ.
- Gallagher, C. (2009). Designing a Curriculum for the 21st Century: A Case Study of Northern Ireland's Curriculum Review. Qualifications and Curriculum Authority. http://www.qcda.gov.uk/libraryAssets/media/11465_gallagher_designing_21st_century_curr.pdf
- Gregorio, L., & Tawil, S. (2002). Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform: Final Report of the Regional Seminar Vientiane, Lao PDR, 9-13 September 2002, Switzerland, IBE. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curriculum/Asia%20Networkpdf/vienrepor.pdf
- Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M.J. & Welch, V.A. (editors). (2022). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* version 6.3 (updated February 2022). <http://www.training.cochrane.org/handbook>.
- Hurst, C. (2015). New curricula and missed opportunities: Crowded curricula, connections, and 'big ideas'. *Mathematics Teaching and Learning*. <https://www.cimt.org.uk/journal/hurst.pdf>.
- Igbokwe, C. O. (2015). Recent Curriculum Reforms at the Basic Education Level in Nigeria Aimed at Catching Them Young to Create Change. *Educational Research*, 3(1), 31-37. doi: 10.12691/education-3-1-7.
- Israel, P. C., & Israel, H. C. (2019). Overload of minimum standards for colleges of education and students' performance in Nigeria certificate in education examination in South Nigeria. *SCIRJ*, 7(12). <http://dx.doi.org/10.31364/SCIRJ/v7.i12.2019.P1219735>.
- Kelley, K.A., Williams, V.L. & Chen, A.M.H. (2023). The Challenge of Curricular Overload in the Pharmacy

- enablers associated with the implementation of Smart Moves (compulsory physical activity) within primary state schools. *Cogent Education*, 1(1), 980383. DOI: 10.1080/2331186X.2014.980383.
- Voogt, J., Nieveen, N. & Klopping, S. (2017). Curriculum overload: A literature study. https://thehub.swa.govt.nz/assets/documents/42417_Monitoring-Evaluating-web-06042011_0.pdf.
- Wang, L., & Kokotsaki, D. (2018). Primary school teachers conceptions of creativity in teaching English as a foreign language (EFL) in China. *Thinking skills and creativity*, (29), 115-130. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.002>.
- Wright, R. W., Brand, R. A., Dunn, W., & Spindler, K. P. (2007). How to write a systematic review. *Clinical Orthopaedics and Related Research*®, 455, 23-29.
- Yates, L. (2011). State differences and Australia's curriculum dilemmas. Keynote address to the *Australian Curriculum Studies Association Conference*, October 2011, Sydney. www.acsa.edu.au/pages/images/Lyn%20Yates%20-%20keynote.pdf.
- Zianezhad Shirazi, A., Koroshnia, M., Sohrabi, N., & Bagholi, H. (2022). Compilation of the differential equation of individual factors affecting performance in the TIMSS (2019) in students with high and low performance. *Research in educational systems*, 16(58), 129-141. [In Persian].
- Rasmussen J., Rasch-Christensen, A., & Qvortrup, L. (2021). Knowledge or competencies? A controversial question in contemporary curriculum debates. *European Educational Research*. doi:10.1177/14749041211023338
- Rose, J. (2008). The Independent Review of the Primary Curriculum, London: DCSF.
- Romanelli, F. (2020). Curricular hoarding. *Am J Pharm Educ*, 84(1). <https://doi.org/10.5688/ajpe847714>.
- Sims, S., & Jerrim, J. (2020). TALIS 2018: Teacher working conditions, turnover and attrition. Department for Education.
- Schunk, D., & DiBenedetto, M. (2016). Self-efficacy theory in education. *Handbook of Motivation at School*, Routledge, 34-54. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315773384.ch3>.
- Talaei, I. (2019). Science and practice. *The growth of the school of life*, 16(1), 32-35. [in Persian]
- Talaei, I. (2021). Curriculum pruning: An effort to ensure the realization of the intended goals. *The growth of tomorrow's school*, 17(7), 22-24. [in Persian]
- Taylor, B. D. (2022). A Reductionist Approach in Curricular Planning for Teaching Language Arts. *Journal of Curriculum Studies Research*, 4(2), 30-43. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2022.10>.
- Usher, W., & Anderton, A. (2014). Giving the teacher a voice: Perceptions regarding the barriers and



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 63, 2024
Pp. 49-65

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

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received October 15, 2023
Received in revised form
December 27, 2023
Accepted January 02, 2024
Published Online January
10, 2024

Keywords:
Accreditation,
Basic Education System,
Model,
Entrepreneurial Society

Designing and Validating the Model of Creating an Entrepreneurial Society in the Basic Education System with a Sociological Approach

Farzad Gholoubi¹ | Maryam Taghvae Yazdi^{2✉} | Saeid Saffarian Hamedani³

1. Ph.D. Student, Department of Entrepreneurship, Sari Branch, Islamic Azad University, Sari, Iran. E-mail: farzad.gholoubi@gmail.com
2. *Corresponding Author*, Corresponding Author, Associate Professor, Department of Educational Management, Sari Branch, Islamic Azad University, Sari, Iran. E-mail: m_taghvaeeyazdi@yahoo.com
3. Assistant Professor, Department of Educational Management, Sari Branch, Islamic Azad University, Sari, Iran. E-mail: snhrm3000@yahoo.com

ABSTRACT

Objective: This research has been conducted by designing and validating the model of creating an entrepreneurial society in the basic education system with a sociological approach.

Methods: It is a mixed sequential exploratory research; socio-statistics of this research in the qualitative part consists of educational and research experts and managers specializing in the basic education system and entrepreneurship and in the quantitative part it consists of managers, teachers, professors and consultants in Educational Year of 2020-2021. The samples in the qualitative section included 12 people using a targeted method until reaching theoretical saturation, and in the quantitative section 385 people were selected using a multi-stage cluster random method. The data was analyzed by semi-structured interview and conventional content analysis method with coding, and based on that, a model with 3 dimensions, 9 components and 100 items were designed. To validate the model, first a questionnaire was designed, and after determining face and content validity, 20 questions were removed and 80 questions remained.

Results and Conclusion: The results showed that the factor loading of all questions is above 0.4, the convergent validity is above 0.5, the reliability of both criteria (Cronbach's alpha, composite reliability) of all dimensions is above 0.8, and the validity of the variable is confirmed, and finally, the quality index fit of the model is greater than 0.36. The designed model has strong validity, reliability and fit, and policy makers and planners can use it to evaluate and review the current situation of the basic education system in order to create an entrepreneurial society.

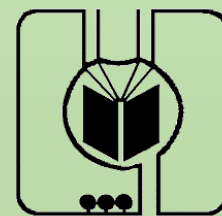
Cite this article: Gholoubi, F., Taghvae Yazdi, M., & Saffarian Hamedani, S. (2024). Designing and Validating the Model of Creating an Entrepreneurial Society in the Basic Education System with a Sociological Approach. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(63), 49-65.
<https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.420815.3061>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.420815.3061>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۳، ۱۴۰۲
ص ۴۹-۶۵

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

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۰/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۱۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۰/۲۰

واژه‌های کلیدی:

اعتباریابی،

جامعه کارآفرینانه،

مدل،

نظام آموزشی پایه

طراحی و اعتباریابی مدل ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزشی پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه

فرزاد قلوبی^۱ | مریم تقوایی یزدی^۲ | سعید صفاریان همدانی^۳

۱. دانشجوی دکتری کارآفرینی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران. رایانامه:

farzad.gholoubi@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

رایانامه: m_taghvaeeyazdi@yahoo.com

۳. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران. رایانامه:

snhrm3000@yahoo.com

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی مدل ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزشی پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه انجام شده است.

روش: این پژوهش از نوع آمیخته اکتشافی متوالی (کمی و کیفی) بوده است، جامعه آماری در بخش کیفی خبرگان آموزشی و پژوهشی و مدیران متخصص در رابطه با نظام آموزشی پایه و کارآفرینی و در بخش کمی مدیران، معلمان، دبیران و مشاوران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تشکیل دادند. نمونه‌ها در بخش کیفی شامل ۱۲ نفر به روش هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری و در بخش کمی ۳۸۵ نفر به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و به روش تحلیل محتوا عرفی با کدگذاری بررسی و بر اساس آن مدلی با ۳ بعد، ۹ مؤلفه و ۱۰۰ گویه طراحی گردید. برای اعتباریابی مدل ابتدا پرسشنامه‌ای طراحی و پس از تعیین روایی صوری و محتوایی، ۲۰ سؤال حذف و ۸۰ سؤال باقی ماند.

یافته‌ها و نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد، بار عاملی تمامی سؤالات بالای ۰/۴، روایی همگرایی بالای ۰/۵، پایایی هر دو ملاک (آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی) تمام ابعاد بالای ۰/۸ و روایی واگر مورد تأیید است و در نهایت شاخص نکویی برازش مدل بیشتر از ۰/۳۶ به دست آمده است. مدل طراحی شده از روایی، پایایی و برازش مناسب و قوی برخوردار بوده و سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان می‌توانند از آن برای ارزیابی و بررسی وضعیت موجود، نظام آموزشی پایه در جهت ایجاد جامعه کارآفرینانه استفاده نمایند.

استناد به این مقاله: قلوبی، فرزاد، تقوایی یزدی، مریم، و صفاریان همدانی، سعید. (۱۴۰۲). طراحی و اعتباریابی مدل ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزشی پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۳)، ۴۹-۶۵.

<https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.420815.3061> ۴۹-۶۵

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

ظهور جامعه کارآفرین^۱ در جامعه، از طریق آموزش کارآفرینی ممکن می‌گردد. اصلی‌ترین هدف در ایجاد جامعه کارآفرین، تأثیر بر رفتار، مهارت‌ها و باورهای کارآفرینان در افراد است (Möttönen & Tunkkari, 2020). امروزه تقریباً در تمام کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه در کلیه پایه‌های تحصیلی، آموزش و ترویج کارآفرینی جایگاه ویژه‌ای دارد، به‌طوری‌که نوآوری در ابعاد گوناگون نظام آموزشی^۲ زمینه‌ساز تربیت و پرورش نسلی خلاق و چندبعدی است (طغریایی و همکاران، ۱۳۹۸). صاحب‌نظران تقریباً همگی بر نوآور بودن، تصمیم‌گیر بودن، متعهد بودن و مخاطره‌پذیر بودن کارآفرین اتفاق نظر دارند. رویکرد جامعه‌شناختی نشان می‌دهد که کارآفرینان را نمی‌توان خارج از زمینه اجتماعی- فرهنگی که در آن فعالیت می‌کنند درک کرد. این بدان معناست که آداب و رسوم، سبک زندگی و ارزش‌هایی که مشخصه یک جامعه هستند مانند آموزش، زبان، قانون، سیاست و مذهب و همچنین فناوری و فرهنگ مادی یک منطقه، خانواده، رسانه، سیستم اجتماعی-اقتصادی بر کارآفرینی تأثیر می‌گذارند (Odia, 2020). مدرسه به‌منزله جامعه‌ای کوچک که ارتباط اعضای آن با یکدیگر فضای اجتماعی مشخصی را به وجود می‌آورد، بایستی بتواند در بروز خصایصی چون خلاقیت^۳، خودباوری^۴، آینده‌نگری^۵، ریسک‌پذیری^۶ و تمایل به کامیابی (روحیه کارآفرینی) در دانش‌آموزان مؤثر باشد. ایجاد جو و فضایی مناسب و مطلوب که زمینه بروز این ویژگی‌ها را فراهم آورد، یکی از وظایف و رسالت‌های مسئولان آموزش و پرورش است (اکبری و همکاران، ۱۴۰۲).

لازمه‌ی تحول واقعی در عملکردهای نظام آموزشی، تحول در نگرش‌ها و استفاده از سبک‌های کارآمد مدیریتی است (هاشمی و همکاران، ۱۴۰۱). رویکرد مدیریت مشارکتی در برنامه‌های مدرسه، الگوسازی برای دانش‌آموز، تشویق هدفمند و برقراری رابطه‌ی احساسی مثبت با آن‌ها در کنار فعالیت‌هایی از قبیل هنرهای آوایی و نمایشی، بازی‌های آموزشی و تقلیدی

و پرورش مهارت‌های ارتباط کلامی و برنامه‌ریزی تأثیر معناداری بر ویژگی‌های شخصیتی و رشد توانمندی‌های کارآفرینانه در دانش‌آموزان دارد (عسکری‌فر و همکاران، ۱۳۹۷). عوامل محیطی کلان، مانند آموزش کارآفرینی، حمایت خانواده، حمایت اجتماعی، نگرش، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتار ادراک‌شده، بر قصد کارآفرینی تأثیر می‌گذارد (Nguyen et al., 2020). آموزش کارآفرینی در سنین کودکی موجب تشویق کودکان به انتخاب کارآفرینی به‌عنوان گزینه شغلی و کلید رسیدن به توسعه فرهنگ کارآفرینی و برخورداری از نسل آینده کارآفرین خواهد بود. آموزش‌های نادرست سبب کم‌رنگ شدن ویژگی‌های کارآفرینی در این سنین می‌شود (بهمنی و همکاران، ۱۳۹۸). بدین سبب آموزش کارآفرینی در مقاطع پایه اهمیت می‌یابد و محتوای آموزش کارآفرینی در این مقاطع بایستی متناسب با نیازها و توانمندی‌های دانش‌آموزان تدوین شود. اجرای مداخلات مبتنی بر راهبردهای طرح‌ریزی رشد شغلی، در طول سال‌های مدرسه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا برنامه‌ریزی مؤثرتری برای گذارهای پسا مدرسه داشته باشند (ابراهیمی زرنندی و همکاران، ۱۴۰۱). بسیاری از کشورها با در نظر گرفتن این مسئله و برنامه‌ریزی بلندمدت و کوتاه‌مدت، مقوله‌ی آموزش کارآفرینی را وارد برنامه‌های رسمی و غیررسمی مدارس خود کرده‌اند (بهمنی و همکاران، ۱۳۹۶).

پژوهش طغریایی و همکاران (۱۳۹۸)، حاکی از آن است که آموزش مبتنی بر خلق ارزش، متأثر از عوامل سبب‌ساز نگرش کارآفرینانه معلم، مسئولان و تصمیم‌گیران در حوزه آموزش مدرسه و والدین است و مهم‌ترین عوامل زمینه‌ای، جو کارآفرینانه، طراحی محیط بازی‌گونه، طراحی فضاهای جذاب در مدرسه به همراه شرایط محیطی لازم همچون هوشیاری کارآفرینانه، برنامه‌ریزی آموزشی و آگاهی کارآفرینانه است. پژوهش نجاریان کاخکی و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد که عواملی مانند کیفیت آموزشی در مدارس، تأمین نیروی انسانی ماهر کارآفرین، تأمین منابع مالی، سیاست‌های کلان نظام آموزش و پرورش در ایجاد و توسعه مدارس کسب‌وکار از جمله

۴. self-esteem

۵. foresight

6. risk taking

۱. entrepreneurial community

۲. education system

۳. creativity

عوامل راه‌اندازی مهارت‌های خلاقانه در مدارس کسب‌وکار بوده است. احمدپور کریم‌آبادی و همکاران (۱۴۰۱) نیازهای آموزشی متأثر از ابزارهای آموزشی و عوامل محیطی، موانع آموزشی و تحقق توسعه توانمندی دانش‌آموزان در فضای یادگیری مدارس، ابزار آموزشی و اهداف مطلوب و آموزش‌های کارآفرینی و آینده دانش‌آموزان را به‌عنوان ۴ عامل مؤثر بر آموزش کارآفرینی در مدارس ابتدایی شناسایی نمودند. پژوهش Wardana و همکاران (2020) نشان داد که آموزش کارآفرینی^۱ بر خودکارآمدی کارآفرینی^۲، نگرش کارآفرینی^۳ و ذهنیت کارآفرینی^۴ تأثیر می‌گذارد. پژوهش Chepureenko و همکاران (2020) نشان داد ایجاد یک جامعه یادگیرنده و وجود یک فعالیت در یک اکوسیستم بزرگ‌تر، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا حوزه شغل مربوطه را انتخاب کنند و منجر به ایجاد درگیری فعال دانش‌آموزان از طریق انتخاب مشارکت‌کنندگان با انگیزه، مربیگری و کار فردی و گروهی می‌شود و همچنین احساس ایمنی در بین شرکت‌کنندگان جهت افزایش اعتماد متقابل و تعاملات فشرده در بین دانش‌آموزان را فراهم می‌کند و رقابت مشترکی را در بین آن‌ها ایجاد می‌کند که با یکدیگر همکاری داشته باشند و پروژه‌های گروهی ارائه دهند. Daniel و همکاران (2019) نشان دادند با حفظ پیوند بین جامعه دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدارس اطمینان حاصل می‌شود که دانش‌آموزان و جوامع فرصت دسترسی به برنامه درسی غنی، چالش‌برانگیز و مرتبط با فرهنگ را داشته باشند. نتایج پژوهش Tohani (2017) نشان داد که اجرای آموزش کارآفرینی جامعه‌مبتنی بر سرمایه اجتماعی می‌تواند کارآفرینی را تحقق بخشد که بتواند خود و جامعه خود را توسعه دهد و برای اجرای آن، نیاز به تعهد محض از طرفین مربوط به اجرای این آموزش در سطح خرد و کلان است. کریمیان و همکاران (۱۳۹۹) نشان دادند که گرایش فرد به نوآوری، تشخیص فرصت، تجربه کاری، سرمایه (انسانی، اجتماعی و اقتصادی)، وضعیت بازار، حمایت هنجارهای اجتماعی و فرهنگی، قصد ایجاد کار نوآورانه، گروه‌گرایی، تأمین سرمایه، عمل‌گرایی ازجمله عوامل مؤثر بر ایجاد فعالیت کارآفرینانه است.

آموزش و پرورش یکی از اساسی‌ترین نهادهای جامعه است که وظیفه تعلیم و تربیت افراد را بر عهده دارد و به‌طور حتم عملکرد این نهاد در بخش‌های مختلف فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی تأثیرگذار است (درینی و همکاران، ۱۴۰۱). ایجاد توانایی‌های آفرینندگی در میان دانش‌آموزان، یکی از عالی‌ترین اهداف آموزش و پرورش در تمام سطوح تحصیلی است؛ بنابراین، کارآفرین‌شدن مدارس می‌تواند زمینه را برای توسعه جامعه فراهم آورد (هاشمی و همکاران، ۱۴۰۰). با توجه به نقش و اهمیت کارآفرینی در ابعاد زندگی انسان‌ها، از نظام آموزشی هر کشوری انتظار می‌رود شهروندان شایسته و کارآفرین تربیت نماید (جدی‌گرگی و همکاران، ۱۴۰۰). در ایران برنامه‌های آموزش کارآفرینی بیشتر در مقطع آموزش عالی دنبال می‌شود و آموزش کارآفرینی کودکان چه در حوزه پژوهش و چه در حوزه عمل مغفول مانده است (بهمنی، ۱۳۹۲). تمرکز اندک پژوهش انجام شده بر جنبه‌های آموزش کارآفرینی در نظام آموزش پایه بوده است و در حوزه ایجاد جامعه کارآفرینانه از منظر جامعه‌شناختی تاکنون هیچ پژوهشی صورت نگرفته است. با عنایت به اینکه کارآفرینان سهم عمده در رشد اقتصادی و اجتماعی و توسعه پایدار کشور دارند و با توجه به اینکه یکی از زیربناهای مهم در توسعه کارآفرینی، توجه خاص به ایجاد جامعه کارآفرینانه و تقویت نظام آموزشی است، لذا بررسی و شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های جامعه کارآفرینانه در نظام آموزشی پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه^۵ می‌تواند به تقویت کارآفرینی و درنهایت به توسعه اقتصادی و اجتماعی کشور منجر شود. پژوهش حاضر، به‌منظور طراحی و اعتباریابی مدل ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزشی پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه انجام گردید.

روش

این پژوهش با هدف طراحی و اعتباریابی مدل ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزشی پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه به روش آمیخته اکتشافی متوالی در دو مرحله (کیفی و کمی) در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ انجام گردید. جامعه آماری

۴. entrepreneurial mindset

۵. sociological approach

۱. entrepreneurship education

۲. entrepreneurial self-efficacy

۳. entrepreneurial attitude

پایایی ابزار از آلفای کرونباخ^۵ و پایایی ترکیبی^۶ استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کمی و ارزیابی مدل ساختاری، از آزمون‌های تحلیل عاملی تأییدی^۷، روایی همگرا^۸، روایی واگرا^۱، R^2 ، Q^2 و t -value به کمک نرم‌افزارهای Samartpls4 و spss23 استفاده گردید.

یافته‌ها

بررسی مشخصات جمعیتی پاسخگویان بیانگر آن بود که در بخش کیفی شامل ۵ نفر مدیر آموزشی و فعال در حوزه کارآفرینی، ۴ نفر مشاور کارآفرینی و شرکت دانش‌بنیان، ۱ نفر معلم، ۲ نفر استاد دانشگاه فعال در حوزه کارآفرینی مشارکت داشته‌اند. در بخش کمی، ۲۳۸ نفر زن، ۱۴۷ نفر مرد، ۳ نفر مدرک تحصیلی دیپلم، ۱۵۶ نفر مدرک تحصیلی کارشناسی، ۱۴۵ نفر مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و نیز ۸۱ نفر مدرک تحصیلی دکتری، ۱۲۹ نفر سابقه خدمت ۵ تا ۱۰ سال، ۱۳۱ نفر سابقه خدمت ۱۰ تا ۲۰ سال، ۱۲۵ نفر سابقه خدمت بیش از ۲۰ سال مشارکت داشته‌اند. یافته‌های این پژوهش در دو بخش کیفی و کمی بررسی شده است. در بخش کیفی برای شناسایی ابعاد و مفاهیم مدل ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزشی پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه، که از طریق مصاحبه نیمه‌سازمان یافته با معیار اشباع نظری، پس از ۱۲ مصاحبه انجام گردید. بعد از تبدیل مصاحبه‌ها به متن، در مرحله اول، تعداد مشخص و محدودی از مقوله‌ها شناسایی گردید. در مرحله دوم، مفاهیمی که ارتباط مفهومی بیشتر با هم داشتند در یک دسته قرار گرفتند سپس به هر دسته یک عنوان تعلق گرفت. در مرحله سوم بعد از بررسی داده‌ها، مفاهیم تکراری حذف و مفاهیم مشابه درهم ادغام گردیدند و در نهایت از مجموع ۴۰۴ مفهوم یا کد اولیه‌ای ۱۰۰ مفهوم استخراج شد و سپس این مفاهیم در ۳ بُعد و ۹ مؤلفه به صورت کدگذاری دسته‌بندی گردید. برای اطمینان از دقت و صحت داده‌های کیفی به دست آمده از راهبردهای بازبینی و مقایسه مداوم (خودبازبینی محقق) طبقه‌بندی یا تأیید نتایج با مراجعه به مشارکت‌کنندگان پژوهش (کنترل اعضاء) و ممیزی بیرونی

پژوهش در بخش کیفی شامل خبرگان آموزشی و پژوهشی و مدیران متخصص در رابطه با نظام آموزشی پایه و کارآفرینی، معیار ورود به پژوهش، دارا بودن حداقل ۱۵ سال سابقه تخصصی در زمینه نظام آموزش پایه، کارآفرینی و داشتن فعالیت آموزشی و پژوهشی در این زمینه و در بخش کمی شامل مدیران، معلمان، دبیران و مشاوران، معیار ورود به پژوهش، افرادی که شاغل در آموزش و پرورش بوده که در یکی از این سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه حداقل ۵ سال فعالیت داشته‌اند، بوده است. نمونه‌ها در بخش کیفی ۱۲ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند و در بخش کمی بر اساس فرمول کوکران به تعداد ۳۸۵ نفر محاسبه و به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در این روش نمونه‌گیری ابتدا از میان استان‌های کشور ۸ کلان استان (تهران، اصفهان، خراسان رضوی، فارس، کردستان، مازندران، خوزستان، کرمان، هرمزگان) انتخاب، پس از آن مراکز این استان‌ها به عنوان پایلوت انتخاب، و در نهایت از میان مدیران، معلمان، دبیران و مشاوران که معیار ورود به پژوهش را داشتند به صورت تصادفی انتخاب گردیدند. جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش در دو مرحله کیفی و کمی انجام شده است. در مرحله کیفی که از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با معیار اشباع نظری داده‌ها جمع‌آوری شدند. داده‌های حاصل از بخش کیفی به روش تحلیل محتوا عرفی از طریق کدگذاری با استفاده از نرم‌افزار Maxqda2021 تجزیه و تحلیل گردید. برای تعیین اعتبار داده‌های کیفی، تفسیر و استنباط صورت گرفته از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان به آن‌ها منعکس گردید، تا از انحراف در دیدگاه‌ها جلوگیری شود. همچنین سعی گردید تمام جزئیات پژوهش از نمونه‌گیری تا فرایند جمع‌آوری و تحلیل به طور کامل شرح داده شود تا در مورد انتقال‌پذیری نکته مبهمی باقی نماند. برای جمع‌آوری داده‌ها در مرحله کمی، از پرسشنامه (ابزار) محقق‌ساخته حاصل از یافته‌های مرحله کیفی استفاده گردید و برای تعیین روایی ابزار، از روایی صوری^۱ و محتوایی که شامل دو شاخص نسبت روایی محتوا^۲ (CVR) و شاخص روایی محتوا^۳ (CVI) بوده و جهت تعیین

5. composite reliability
6. confirmatory factor analysis
7. convergent validity
8. divergent validity

1. face validity
2. content validity ratio
3. content validity index
4. Cronbach's alpha

استفاده گردید. این مفاهیم و مؤلفه‌ها و ابعاد به صورت سازه‌ای در ۳ بُعد: عوامل فردی، عوامل محیطی و عوامل سازمانی و ۹ مؤلفه: زمینه شخصی، عوامل انگیزشی، ویژگی‌های شخصیتی، نقش دولت، عوامل اقتصادی، عوامل اجتماعی و فرهنگی، ساختاری، فرآیندی، بنیادی و ۱۰۰ گویه طراحی گردید (جدول ۱).

جدول ۱.

کدگذاری مؤلفه‌های مدل ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزشی پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه

عوامل (مقوله مقوله فرعی اصلی)	مفاهیم
عوامل فردی	زمینه شخصی
عوامل محیطی	روحیه نشاط و شور اجتماعی، تفکر نقادانه، ارق ملی، سرمایه ملی، هوش مالی، جامعه‌شناسی، الگوی کارآفرین، آموزش و مهارت‌ورزی
عوامل اجتماعی	عوامل انگیزشی
عوامل سازمانی	فضای همکاری، حمایت دوستان و اطرافیان، نیازهای اجتماعی، ارزش‌های اجتماعی، مشوق‌های اجتماعی
عوامل فرهنگی	ویژگی‌های شخصیتی
عوامل اقتصادی	ریسک‌پذیری، آینده‌مداری، هدفمند، موفقیت‌طلبی، استقلال‌طلبی، خودباوری، نوآوری، خودکارآمدی
عوامل اجتماعی و فرهنگی	نقش دولت
عوامل اجتماعی و فرهنگی	ایجاد مهارت بر اساس نیازهای فعلی و آینده جامعه، حاکمیت، نقش دولت، استراتژی‌های دولت برای حوزه آموزش، اصلاح قوانین دستورالعمل‌ها، کاهش تورم، افزایش تولید و خدمات توسط دولت، ساختار سیاسی و سیاست‌های کلان دولتی، حمایت‌های نهادهای ذیصلاح، عمل سیاسی و حاکمیتی، عوامل استراتژیک، فرهنگی و سیاسی، ساختارهای سیاسی و سیاست‌های کلان دولتی، ساختار فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی، فناوری و تکنولوژی، خلاقیت در حوزه‌های بالادست مانند سطوح حاکمیتی و مدیران بالایی، تسهیل قوانین و مقررات، تسهیل فعالیت‌های بازار، ایجاد مشوق‌های مالیاتی، حمایت از تولیدکنندگان، فراهم نمودن زمینه‌های لازم دولت در بخش فرهنگی
عوامل اقتصادی	گرد هم آوردن منابع، تجهیزات دیجیتالی و به‌روز جهت تسهیل شرایط تحقیق و پژوهش، قوانین بازار، ثبات اقتصادی برای کاهش ابهامات، شناخت، ایجاد و گسترش بازارهای جدید
عوامل اجتماعی و فرهنگی	مهارت کار کردن به صورت کار گروهی، توانایی حل مسئله به صورت گروهی، پارک‌های فناوری محله محور، مؤسسات خیریه، ایجاد بستر برای افراد خلاق، استعدادیابی و توانمندسازی، رسانه‌های گروهی و شبکه اجتماعی، کاهش فاصله آموزش و جامعه، جایگاه و ارزش کارآفرینی، ایجاد الگوی یکپارچه یادگیری و آموزش در مدارس و خانواده وحدت در جامعه، انجام مأموریت اجتماعی، روش‌های پاسخگویی به نیازهای اجتماعی، فرهنگ گفتگو، نیازهای آینده جامعه، آینده‌نگری
عوامل ساختاری و سازمانی	مشارکت دانش‌آموزان، فرهنگ‌سازمانی کارآفرینانه، تفکر و بهسازی سازمانی، همسان‌سازی، مهارت‌گزینش، قوانین و مقررات، سیستم ارزیابی کنترل، بحث استراتژیک، انعطاف‌پذیری، رهبری مشارکتی، برنامه‌ریزی درسی و مدل آموزشی، محتوای آموزشی برای هدایت به سمت بلوغ، محیط یادگیری شبیه‌سازی‌شده، ایجاد مهارت و توانمندسازی مدیران و دبیران، نظام آموزشی یادگیری محور، اتاق فکر، اهداف و استراتژی میان‌مدت و بلندمدت
فرآیندی	پژوهش محوری، برنامه‌های درسی و سیستم پویا، مهارت ارتباط‌های بین سیستمی و بین‌المللی، روش تدریس خلاقانه، سیستم مدیریت استعداد و شکوفایی، گفتگوی دوطرفه، فرآیندمحور
بنیادی	امکانات و تجهیزات مناسب، مدیریت سرمایه‌های انسانی، روش‌های نوین آموزشی مبتنی بر مشارکت حداکثری دانش‌آموزان، تصمیم‌گیری مشارکتی، خدمات پژوهشی و آموزشی، تنوع‌بخشی به محیط‌های آموزشی، اهداف آموزشی شفاف، نگرش کارآفرینانه معلمان و مسئولان، ترویج نگرش و فلسفه آموزش جهت آینده‌نگری و هدایت مهارت‌ها، مهارت‌های فنی و حرفه‌ای، جلب همکاری همه‌جانبه سایر دستگاه‌ها، بهبود چرخه آموزش، ایجاد مراکز کارآفرینی و مهارت‌آموزی در هر شهر یا منطقه، برگزاری جلسات جهت تغییر نگرش خانواده‌ها، تشویق به خلاقیت و آموزشی تکنیک

برای جمع‌آوری داده‌ها در مرحله کمی، پرسشنامه‌ای (ابزار) محقق ساخته حاصل از یافته‌های مرحله کیفی طراحی گردید و جهت تعیین روایی پرسشنامه‌ای طراحی شده از روایی صوری و محتوایی از طریق ۱۲ نفر از خبرگان استفاده گردید. در روایی صوری پس از محاسبه شاخص امتیاز تأثیر گوئی، ۵ گوئی امتیاز پایین‌تر از ۱/۵ داشتند که حذف شدند (حجاری‌زاده و اصغری، ۱۳۹۹) و تعداد گوئی‌ها از ۱۰۰ به ۹۵ کاهش یافت. در روایی محتوایی، ۱۰ گوئی با مقادیر نسبت روایی محتوا کمتر از ۰/۵۶ حذف شدند و تعداد گوئی‌ها از ۹۵ به ۸۵ کاهش یافت. ۵ گوئی با مقادیر شاخص روایی محتوای پایین‌تر از ۰/۷۹ حذف شدند و در نهایت تعداد گوئی‌ها از ۸۵ به ۸۰ کاهش یافت (سرمد و همکاران، ۱۳۹۷). به این ترتیب پرسشنامه در مرحله ساخت اولیه دارای ۸۰ گوئی هر گوئی بر مبنای طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی شده است. یافته نشان می‌دهد که مقدار بار عاملی

تمامی گوئی‌ها، بالاتر از ۰/۴ بوده است و با توجه به اینکه مقدار t-value به دست آمده برای همه گوئی‌ها مربوط به سه بعد شناسایی شده در سطح بالاتر از ۲/۵۸ است، در نتیجه اعتبار آن گوئی برای اندازه‌گیری عامل مربوط به خود در سطح اطمینان ۹۹ درصد تأیید می‌گردد. پایایی هر دو ملاک (آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی) همه ابعاد بالای ۰/۸ است (Fawcett & Garity, 2009)، میزان میانگین واریانس استخراج شده Variance (AVE) Average Extracted برای تمام عامل‌ها بیشتر از ۰/۵ است (جدول ۲، ۳، ۴). همچنین مجذور همبستگی هر یک از عامل‌ها با عوامل دیگر کوچک‌تر از میزان میانگین واریانس استخراج شده آن عامل است، که این نشان‌دهنده وجود روایی و اگر است (جدول ۴)؛ بنابراین مدل اندازه‌گیری از نقطه نظر روایی همگرا و روایی و اگر مورد پذیرش قرار می‌گیرد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۷).

جدول ۲.

بار عاملی، آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، میانگین واریانس استخراج شده (AVE، t-value، R² و Q²) عوامل فردی

مؤلفه	گوئی	بار عاملی	t-value	AVE	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ	R ²	Q ²
ویژگی‌های شخصیتی	ریسک‌پذیری	۰/۴	۳/۴۷	۰/۵	۰/۸۶۲	۰/۸۱۷	۰/۷۵۸	۰/۳۰۶
	آینده‌مداری	۰/۷۱۷	۲۰/۱۶					
	هدفمندی	۰/۷۲	۱۷/۵۰					
	موفقیت‌طلبی	۰/۶۰۱	۱۰/۴۴					
	استقلال	۰/۶۹۳	۲۸/۱۷					
	خودباوری	۰/۷۵۶	۳۱/۲۴					
	خودکارآمدی	۰/۷۳۵	۲۱/۱۳					
	نوآوری	۰/۷۳۸	۳۳/۱۲					
عوامل انگیزشی	فضاهای همکاری برای رسیدن به اهداف	۰/۷۳۸	۲۵/۹۹	۰/۵۵۲	۰/۸۶	۰/۷۹۷	۰/۸۰۸	۰/۴۰۹
	حمایت دوستان و اطرافیان از جامعه کارآفرینانه	۰/۶۴۱	۱۷/۷۲					
	درک نیازهای اجتماعی	۰/۷۶۲	۲۸/۳۶					
	تحقق بخشیدن به علل اجتماعی و فرایند خلق	۰/۸۲	۳۹/۲۳					
	مشترک ارزش‌های اجتماعی	۰/۷۴۲	۲۹/۷۳					
	اثرگذاری با مشوق‌های اجتماعی	۰/۶۹۲	۲۲/۷۲					
	روحیه نشاط و شور اجتماعی	۰/۷۴۲	۳۱/۶۷					
	توجه به تفکر نقادانه	۰/۷۲۴	۲۱/۶۲					
	عرق ملی	۰/۷۴	۲۷/۸۹					
	دانش‌آموزان به عنوان سرمایه ملی	۰/۷۳۸	۲۶/۶۳					

مؤلفه	گویه	بار عاملی	t-value	AVE	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ	R2	Q2
	پیشینه جامعه‌شناسی	۰/۷۴۱	۲۴/۶۰					
	الگوی کارآفرین	۰/۶۶۱	۱۴/۱۵					
	آموزش و مهارت‌ورزی	۰/۶۰۱	۱۰/۸۷					
	بعد عوامل فردی			۰/۵	۹۲۹	۰/۹۱۹	۰/۵۸۹	۰/۲۰۸

جدول ۳.

بار عاملی، آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE، t-value، R² و Q2) عوامل محیطی

مؤلفه	گویه	بار عاملی	t-value	AVE	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ	R2	Q2
نقش دولت	شفاف‌بودن استراتژی‌های دولت برای حوزه آموزش	۰/۷۸۳	۳۰/۶۸	۰/۶۱۳	۰/۹۰۵	۰/۸۷۳	۰/۷۴۸	۰/۴۱۶
	ایجاد مهارت بر اساس نیازهای فعلی و آینده جامعه	۰/۷۶۸	۳۱/۵۲					
	برای تمامی اقشار							
	کاهش تورم	۰/۷۴	۲۵/۵۴					
	توجه به افزایش تولید و خدمات توسط دولت	۰/۸۱۱	۴۰/۰۲					
	ساختارهای سیاسی و سیاست‌های کلان دولتی	۰/۸۱۷	۳۴/۸۲					
	فراهم‌نمودن زمینه‌های (قانونی، فرهنگی و اقتصادی)	۰/۷۷۵	۲۸/۵۷					
	برای کارآفرینی							
عوامل اجتماعی - فرهنگی	مهارت کارکردن به صورت کار گروهی	۰/۷۳۶	۲۱/۰۵	۰/۵۴۲	۰/۹۴۶	۰/۹۳۸	۰/۵۶	۰/۴۶۸
	توانایی حل مسئله به صورت گروهی	۰/۷۰۸	۱۸/۷۸					
	استقرار پارک‌های فناوری محله‌محور	۰/۶۲۴	۱۷/۳۸					
	مؤسسات خیریه	۰/۵۲۸	۱۲/۱۸					
	ایجاد بسترهای کارآفرینی برای افراد خلاق	۰/۷۵۳	۲۷/۹۱					
	برنامه استعدادیابی و توانمندسازی و هدایت تحصیلی	۰/۸۰۱	۳۷/۴۲					
	رسانه‌های گروهی و شبکه‌های اجتماعی	۰/۶۱۱	۱۴/۵۲					
	اهتمام به کاهش فاصله آموزش و جامعه	۰/۷۸	۲۶/۶۵					
	تصویرسازی از جایگاه و ارزش کارآفرینی در جامعه	۰/۸۰۸	۴۲/۱۲					
	ایجاد الگوی یکپارچه یادگیری و آموزش در مدارس	۰/۸۰۵	۲۳/۲۳					
	و خانواده و جامعه							
	تغییر زندگی روزمره مردم برای انجام مأموریت اجتماعی خود در جهت خود شکوفایی اجتماعی	۰/۷۵۷	۲۶/۶۸					
	نوآوری در روش‌های پاسخگویی به نیازهای اجتماعی	۰/۷۰۵	۱۹/۶۸					
	فرهنگ گفتگو در مدارس	۰/۷۸۱	۱۴/۶۳					
	آموزش در جهت نیازهای آینده	۰/۷۷۶	۱۰/۸۸					
	آینده‌نگری در راستای توسعه اجتماعی و اقتصادی	۰/۷۹۸	۱۸/۲۳					

مؤلفه	گویه	بار عاملی	t-value	AVE	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ	R ²	Q ²
عوامل اقتصادی	شناخت، ایجاد و گسترش بازارهای جدید	۰/۷۷۱	۲۴/۲۴	۰/۵۹	۰/۸۷۸	۰/۸۲۷	۰/۷۳۶	۰/۳۹۸
	گردهم آوردن منابع برای تولید محصول یا ارائه خدمت	۰/۸۰۲	۱۳/۷۰					
	تجهیزات دیجیتال و به روز جهت تسهیل شرایط تحقیق و پژوهش	۰/۷۷۱	۱۶/۷۷					
	قوانین از نوع قوانین بازار	۰/۷۲۳	۱۱/۲۶					
	ثبات اقتصادی برای کاهش ابهامات	۰/۷۷۲	۱۰/۹۱					
عوامل محیطی								
				۰/۵	۰/۹۶۱	۰/۹۵۷	۰/۸۰۶	۰/۳۵۴

جدول ۴.

بار عاملی، آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، میانگین واریانس استخراج شده ((AVE، t-value، R² و Q² عوامل نظام آموزش پایه

مؤلفه	گویه	بار عاملی	t-value	AVE	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ	R ²	Q ²
عوامل بنیادی	امکانات و تجهیزات مناسب	۰/۷۹	۱۶/۳۴	۰/۶۵۸	۰/۹۶۶	۰/۹۶۳	۰/۹۲۶	۰/۵۵۳
	مدیریت سرمایه انسانی	۰/۷۹۱	۲۷/۱۵					
	روش های نوین آموزشی مبتنی بر مشارکت حداکثری کارآموز	۰/۷۹۴	۲۴/۹۶					
	تصمیم گیری مشارکتی	۰/۸۰۷	۹/۶۹					
	خدمات پژوهشی و آموزشی	۰/۸۷	۲۶/۴۵					
	تنوع بخشی به محیط های آموزشی در فرایند آموزش	۰/۸۲۴	۳۳/۸۴					
	اهداف آموزشی شفاف	۰/۷۷۴	۳۰/۷۰					
	نگرش کارآفرینانه معلمان، مسئولان و تصمیم گیرندگان مدرسه	۰/۸۳۵	۲۷/۹۲					
	ترویج نگرش و فلسفه آموزش و چشم انداز جهت آینده نگری و هدایت مهارت ها و توانمندی های دانش آموزان	۰/۸۵۳	۲۷/۷۱					
	مهارت های فنی و حرفه ای	۰/۸۰۹	۳۳/۲۴					
	جلب همکاری همه جانبه سایر دستگاه ها به منظور هماهنگی برای حضور کارآموز در عرصه های مختلف	۰/۸۵۳	۲۳/۳۲					
	فرایند پیوسته در راستای بهبود چرخه آموزش	۰/۸۲۵	۳۱/۱۳					
	مراکز کارآفرینی و مهارت آموزی در هر شهر یا منطقه	۰/۷۷۸	۳۳/۲۸					
	برگزاری جلسات جهت تغییر نگرش خانواده ها نسبت به آینده شغلی	۰/۷۷۵	۱۰/۵۹					
	تشویق به خلاقیت، نوآوری و آموزش تکنیک های آن	۰/۷۷۸	۲۰/۷۶					
عوامل ساختاری	مشارکت دانش آموزان	۰/۷۹۱	۲۰/۹۷	۰/۶۶۸	۰/۹۵۷	۰/۹۵	۰/۹۲۸	۰/۵۶۴
	فرهنگ سازمانی کارآفرینانه	۰/۸۴	۲۳/۰۱					
	تفکر بهسازی سازمانی	۰/۸۷۱	۲۸/۹۸					
	همسان سازی مؤسسات آموزشی توسط یک مجموعه متمرکز جهت تبادل اطلاعات و دانش و تجربیات در حوزه آموزش با دیدگاه کارآفرینی و مهارت ها	۰/۸۲۴	۲۹/۶۴					

مؤلفه	گویه	بار عاملی	t-value	AVE	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ	R ²	Q ²
عوامل فرایندی	بحث‌های استراتژیکی	۰/۸۱	۳۰/۴۶					
	فضای ارتباطی بین دانش‌آموزان	۰/۸۰۳	۲۴/۸۲					
	قوانین و مقررات مربوطه	۰/۷۲۶	۲۱/۱۲					
	مهارت گزینش شغل بر اساس علاقه، مهارت تقویت انگیزش برای انتخاب شغل	۰/۸۵۲	۱۵/۷۸					
	بودجه و سرمایه‌گذاری در حوزه کارآفرینی	۰/۸۵۳	۳۲/۷۳					
	فضای کارگاهی و آموزشی مجهز و به‌روز	۰/۸۵۳	۶۴/۰۰					
	سیستم ارزیابی و کنترل	۰/۷۵۸	۲۳/۲۸					
	یادگیری بر پایه پژوهش محوری دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان	۰/۸۹۳	۷۸/۵۷	۰/۸۰۲	۰/۹۶۶	۰/۹۵۹	۰/۸۸۲	۰/۶۴۳
نظام آموزش پایه	برنامه‌های درسی و سیستم پویا	۰/۹۰۳	۹۰/۳۹					
	مهارت ارتباط‌های بین سیستمی و بین‌المللی	۰/۹۰۵	۸۵/۸۵					
	روش‌های تدریس خلاقانه	۰/۹۱۴	۸۰/۸۴					
	مدیریت استعداد و شکوفایی دانش‌آموزان	۰/۹۱۱	۸۷/۸۰					
	گفتگوی دوطرفه همراه با تفکر در تدریس فضای آموزشی فرایندمحور	۰/۹۰۸	۸۲/۲۷	۰/۸۳	۴۰/۸۲			
نظام آموزش پایه								
۰/۶۳ ۰/۹۸۳ ۰/۹۸۲ ۰/۷۹۹ ۰/۴۵۹								

جدول ۴.

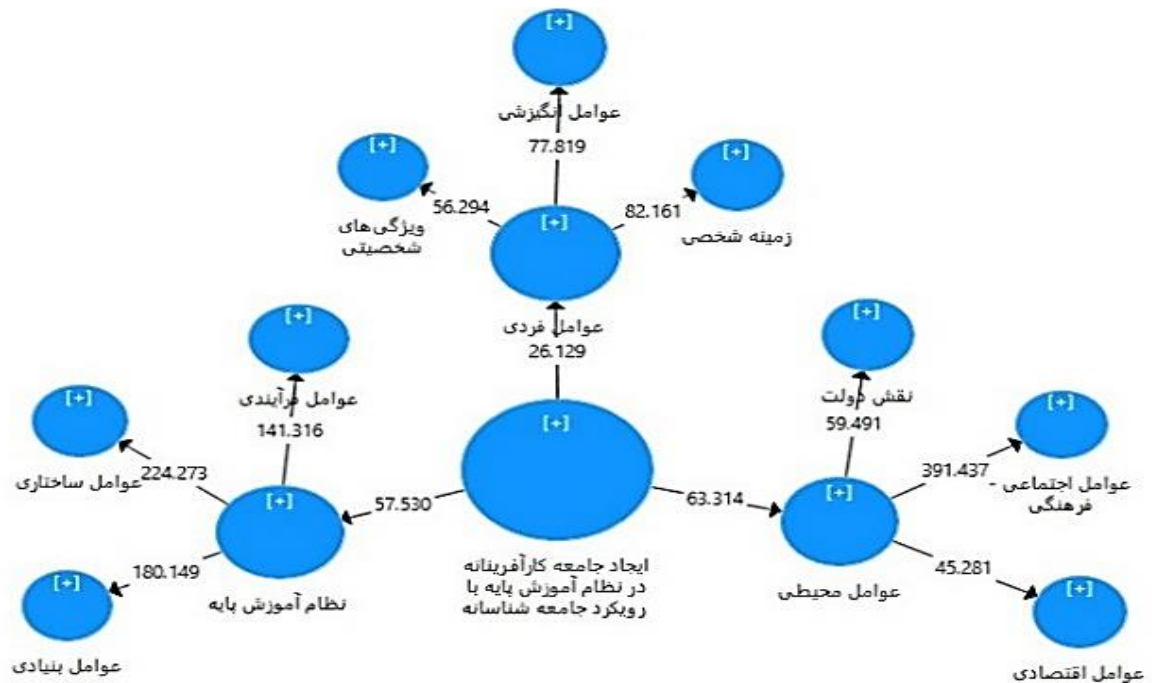
ماتریس سنجش روایی و اگر فورنل لارکر

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱	۰/۸۹۸											
۲	۰/۸۹۴	۰/۹۱۴										
۳	۰/۸۷۳	۰/۷۳۸	۰/۹۷۸									
۴	۰/۸۷۳	۰/۷۰۶	۰/۷۷۶	۰/۸۵۸								
۵	۰/۸۴۸	۰/۷۱۲	۰/۷۳۹	۰/۷۶۸	۰/۸۹۹							
۶	۰/۸۳۴	۰/۷۵۹	۰/۷۳۶	۰/۶۱۶	۰/۷۴۳	۰/۹۶۲						
۸	۰/۷۲	۰/۶۵۹	۰/۶۸	۰/۵۱۱	۰/۴۵۸	۰/۸۱۱	۰/۹۳۹					
۹	۰/۷۱۹	۰/۶۵۱	۰/۶۲۴	۰/۴۷۷	۰/۶۹۷	۰/۸۴	۰/۷۹۶	۰/۸۹۵				
۱۰	۰/۷۶۸	۰/۴۲۷	۰/۶۱۸	۰/۵۲	۰/۶۴۶	۰/۴۴۸	۰/۶۳۹	۰/۵۷۹	۰/۸۷۱			
۱۱	۰/۶۳۱	۰/۴۰۳	۰/۵۶۶	۰/۴۴۹	۰/۴۴۵	۰/۶۴۷	۰/۵۹۶	۰/۴۵۳	۰/۷۶۵	۰/۸۶۵		
۱۲	۰/۵۴	۰/۴۳۴	۰/۵۶۵	۰/۶۳۴	۰/۴۳۲	۰/۶۰۷	۰/۴۶۹	۰/۷۸۳	۰/۶۷۴	۰/۶۹۸	۰/۸۰۴	
۱۳	۰/۶۲	۰/۴۱	۰/۵۸۵	۰/۵۳۶	۰/۴۳۲	۰/۳۳۳	۰/۳۶۹	۰/۴	۰/۶۲۷	۰/۵۹۸	۰/۵۰۱	۰/۶۹۹

آموزش پایه، ۸. عوامل فرآیندی، ۹. عوامل فردی، ۱۰. عوامل محیطی، ۱۱. نقش دولت، ۱۲. ویژگی‌های شخصیتی

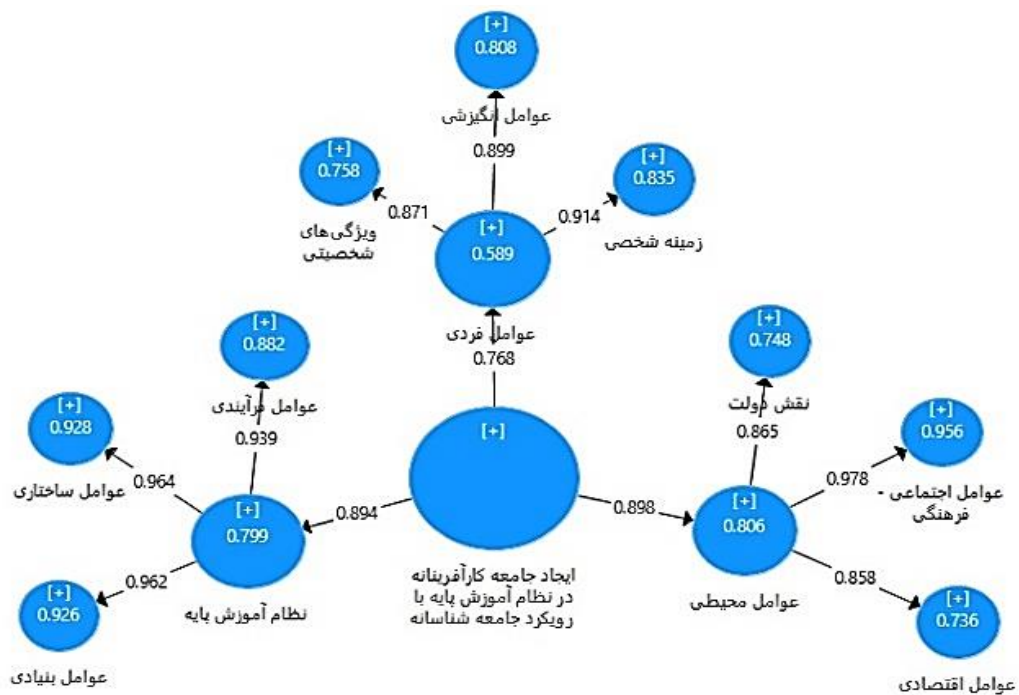
۱. ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزشی پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه، ۲. زمینه شخصی، ۳. عوامل اجتماعی- فرهنگی، ۴. عوامل اقتصادی، ۵. عوامل انگیزشی، ۶. عوامل بنیادی، ۷. نظام
شکل ۱.

برآورد مدل پژوهش بر اساس آماره t



شکل ۲.

برآورد تأثیر متغیرها بر اساس ضرایب استاندارد شده



بر اساس یافته‌های پژوهش میزان تأثیر ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر بر ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزش پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه به ترتیب از بیشترین تا کمترین تأثیر شامل: عوامل محیطی، نظام آموزش پایه، عوامل فردی و در میان مؤلفه‌های عوامل محیطی (عوامل اجتماعی-فرهنگی، نقش

جدول ۵.

بررسی تأثیر مستقیم متغیرهای ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزشی پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه

مسیر مستقیم	ضریب مسیر	(آماره آزمون) t_value	خطای استاندارد	معناداری
ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزش پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه <عوامل محیطی	۰/۸۹۸	۶۵/۱۹۳	۰/۰۱۴	۰/۰۰۰
ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزش پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه <نظام آموزش پایه	۰/۸۹۴	۵۵/۶۶۲	۰/۰۱۶	۰/۰۰۰
ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزش پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه <عوامل فردی	۰/۷۶۸	۲۷/۵۲۲	۰/۰۲۸	۰/۰۰۰
نظام آموزش پایه <عوامل ساختاری	۰/۹۶۴	۲۳۱/۹۸۹	۰/۰۰۴	۰/۰۰۰
نظام آموزش پایه <عوامل بنیادی	۰/۹۶۲	۱۸۲/۲۱۷	۰/۰۰۵	۰/۰۰۰
نظام آموزش پایه <عوامل فرآیندی	۰/۹۳۹	۱۳۲/۹۸۳	۰/۰۰۷	۰/۰۰۰
عوامل فردی <زمینه شخصی	۰/۹۱۴	۸۵/۲۱۸	۰/۰۱۱	۰/۰۰۰
عوامل فردی <عوامل انگیزشی	۰/۸۹۹	۷۶/۷۴۵	۰/۰۱۲	۰/۰۰۰
عوامل فردی <ویژگی‌های شخصیتی	۰/۸۷۱	۵۴/۳۸۱	۰/۰۱۶	۰/۰۰۰
عوامل محیطی <عوامل اجتماعی - فرهنگی	۰/۹۷۸	۴۰۳/۸۸۷	۰/۰۰۲	۰/۰۰۰
عوامل محیطی <نقش دولت	۰/۸۶۵	۵۹/۸۶۲	۰/۰۱۴	۰/۰۰۰
عوامل محیطی <عوامل اقتصادی	۰/۸۵۸	۴۹/۸۸۹	۰/۰۱۷	۰/۰۰۰

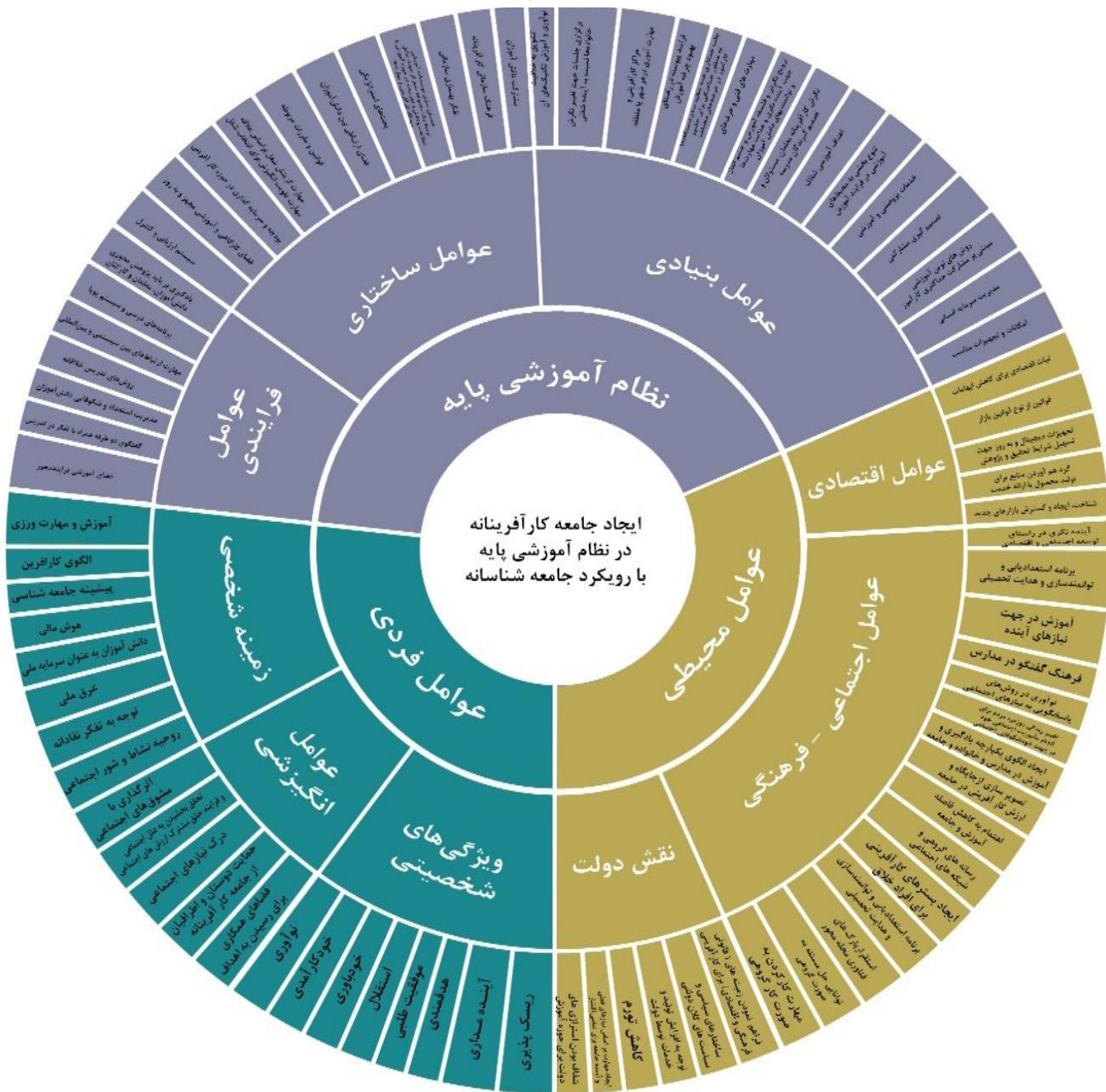
معیار از طریق فرمول زیر محاسبه می‌شود:

$$Gof = \sqrt{\text{communalities} \times R^2} = \sqrt{0.429 \times 0.814} = 0.590$$

از آنجایی که مقادیر محاسبه شده GOF بیشتر از ۰/۳۶ به دست آمده، نشان از برازش مناسب و قوی مدل پژوهش دارد.

برای بررسی برازش در یک مدل کلی از یک معیار به نام شاخص نکویی برازش^۱ (GOF) استفاده می‌شود. سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵، ۰/۳۶ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی شده است (Wetzels & et al, 2009) این

شکل ۳. مدل ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزشی پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه



بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف طراحی و اعتباریابی مدل ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزشی پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه انجام شد. بر اساس یافته‌های پژوهش ۳ بعد (عوامل محیطی، نظام آموزش پایه، عوامل فردی)، ۹ مؤلفه (عوامل اجتماعی-فرهنگی، نقش دولت، عوامل اقتصادی، عوامل ساختاری،

عوامل بنیادی، عوامل فرآیندی، زمینه شخصی، عوامل انگیزشی، ویژگی‌های شخصیتی) و ۸۰ گویه به‌عنوان ابعاد و مؤلفه‌ها و گویه‌های مدل ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزشی پایه با رویکرد جامعه‌شناسانه شناسایی شد. با توجه به یافته‌های این پژوهش و ملاک شاخص‌های برازش مدل در پژوهش دآوری و رضازاده (۱۳۹۷)، مدل از روایی و پایایی و برازش مناسب و قوی برخوردار است و قدرت پیش‌بینی

بالایی دارد. ابعاد شناسایی شده با نتایج پژوهش طغرای و همکاران (۱۳۹۸) که آموزش کارآفرینانه را متأثر از عواملی مانند نگرش کارآفرینانه معلم، مسئولان و تصمیم‌گیران در حوزه آموزش مدرسه و والدین، جو کارآفرینانه، طراحی محیط بازی گونه، طراحی فضاهای جذاب در مدرسه به همراه شرایط محیطی لازم همچون هوشیاری کارآفرینانه، برنامه‌ریزی آموزشی و آگاهی کارآفرینانه، همراه با انجام یادگیری کارآفرینانه، تکالیف کارآفرینانه، گروه‌های کارآفرینانه، شوق کارآفرینانه، تعامل مدرسه با دنیای واقعی، ارزشیابی انعطاف‌پذیر و چندجانبه و تأکید بر شناخت و فراشناخت می‌دانند، همخوانی دارد. همچنین یافته‌های شناسایی شده با نتایج پژوهش جدی گرگری و همکاران (۱۴۰۰) که ۷ مؤلفه شامل (ویژگی‌های فردی یادگیرنده، آموزش‌های غیررسمی، محیط آموزشی، حمایت‌های دولت، جامعه کسب‌وکار، روش‌های تدریس و منابع انسانی) مؤثر بر آموزش کارآفرینی دانش‌آموزان شناسایی نمودند و نتایج پژوهش Nguyen و همکاران (۲۰۲۰) که به تأثیر عوامل محیطی کلان، مانند آموزش کارآفرینی، حمایت خانواده، حمایت اجتماعی، نگرش، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتار ادراک شده، بر قصد کارآفرینی دست یافتند و نتایج پژوهش اکبری و همکاران (۱۴۰۲) هم‌راستا است. بر اساس یافته‌های پژوهش مؤثرترین بعد در ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزش پایه عوامل محیطی می‌باشند. به‌منظور پیاده‌سازی و اجرای مدل ایجاد جامعه کارآفرینانه در نظام آموزش پایه لازم است که رسانه‌های اجتماعی در تصویرسازی از جایگاه و ارزش کارآفرینی در جامعه اهتمام ورزند. دولت بایستی در سیاست‌گذاری‌های کلان خود، به کارآفرینی و آموزش آن توجه نماید و نیز استراتژی‌های دولت در حوزه کارآفرینی و آموزش آن شفاف باشد و آموزش مهارت‌ها بر اساس نیازهای فعلی و آینده برای همه‌ی اقشار جامعه در دسترس باشد. از دیگر عوامل تأثیرگذار در ایجاد جامعه کارآفرینانه، نظام آموزش پایه است. آموزش کارآفرینی موجب توسعه نگرش‌ها و مهارت‌های کارآفرینی دانش‌آموزان و رشد روحیه کارآفرینی در آنان می‌گردد. توسعه شایستگی کارآفرینی در بین

دانش‌آموزان مستلزم تسلط معلمان بر مفاهیم است. آموزش معلمان در زمینه کارآفرینی به آن‌ها کمک می‌کند شایستگی‌ها، روش‌ها و ابزارهای خاصی را برای تقویت اعتماد به توانایی‌های خود و فراگیران و افزایش انعطاف‌پذیری، رهبری و ابتکار عمل به‌کارگیرند (Miço & Cungu, 2023). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نقش آموزش در تشویق روحیه کارآفرینی در نسل جوان در مواجهه با چالش‌ها و تغییرات سریع اقتصادی بسیار مهم است. آموزش و پرورش مسئولیت ارائه مهارت‌های کارآفرینی مربوطه، ایجاد یک محیط حمایتی و تقویت ارزش‌های اخلاقی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی و یکپارچه‌سازی فناوری برای افزایش اثربخشی یادگیری را به عهده دارد. کارآفرینی اجتماعی و فراگیر نیز بایستی بخشی از آموزش باشد تا تأثیر اجتماعی مثبت و برابری فرصت برای همه ایجاد نماید (Ahmad et al., 2023). در این ارتباط سیاست‌گذاران در سطح کلان کشور می‌بایست چالش‌های فراروی نهادهای آموزشی و آموزش و پرورش در خصوص آموزش و نهادهای کارآفرینی را با راهبردها، رویکردها و راهکارهای اجرایی مناسبی برطرف نمایند و این مهم را در دوره‌های مختلف تحصیلی از ابتدایی تا دبیرستان مورد توجه خاص قرار دهند. از جمله راهکارهای اجرایی، توجه ویژه سیاست‌گذاران و مدیران نظام آموزش پایه به فرهنگ‌سازمانی کارآفرینانه، تفکر بهسازی سازمانی، فضای ارتباطی بین دانش‌آموزان، فضای کارگاهی و آموزشی مجهز و به‌روز، جلب همکاری همه‌جانبه سایر دستگاه‌ها به‌منظور هماهنگی برای حضور کارآموز در عرصه‌های مختلف، نگرش کارآفرینانه معلمان، مسئولان و تصمیم‌گیرندگان مدرسه، تنوع‌بخشی به محیط‌های آموزشی در فرایند آموزش و تصمیم‌گیری مشارکتی، یادگیری بر پایه پژوهش‌محوری، مدیریت استعداد و شکوفایی دانش‌آموزان، روش‌های تدریس خلاقانه، مهارت ارتباط‌های بین‌سیستمی و بین‌المللی، برنامه‌های درسی و سیستم پویا است. در بعد عوامل فردی والدین و معلمان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت بایستی، در ایجاد روحیه نشاط و شور اجتماعی، پرورش و تقویت تفکر نقادانه و خودکارآمدی، دانش‌آموزان اهتمام ورزند. در خصوص

رویکرد نوآورانه این پژوهش در مقایسه با سایر پژوهش‌های انجام شده می‌توان چنین گفت، بیشتر پژوهش‌های ذکر شده به نحوی پدیده آموزش کارآفرینی را مجزا از جامعه کارآفرینانه بررسی کرده است اما پژوهش حاضر، پدیده جامعه کارآفرینانه را در بطن نظام آموزشی به صورت توأمان با رویکرد جامعه شناسانه (آموزش، دولت، سیاست‌ها، قوانین، فناوری، خانواده، رسانه و سیستم اجتماعی-اقتصادی) بررسی نموده است. این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز مواجه بوده است از جمله مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر، می‌توان به مشکلات دستیابی به افراد خبره و متخصص در بخش کیفی و نیز به کمبود پژوهش‌های مشابه برای مقایسه نتایج اشاره نمود، جامعه آماری به مدیران، معلمان، دبیران و مشاوران آموزش و پرورش ۸ کلان استان محدود شده است. جهت افزایش قابلیت تعمیم پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی مشابه این پژوهش در سراسر کشور انجام شود. همچنین از سایر روش‌های نمونه‌گیری که امکان کنترل دقیق‌تر را فراهم می‌کنند و میزان خطای آماری را کاهش می‌دهد استفاده شود. پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان و پژوهشگران از طریق ابعاد، مؤلفه‌ها و گویه‌های شناسایی شده ابزاری تهیه، تا وضعیت موجود نظام آموزش پایه را ارزیابی نمایند و پس از بررسی و شناسایی نقاط قوت و ضعف در جهت بهبود امور در نظام آموزش پایه برنامه‌ریزی نمایند.

سیاسگزاری

از تمامی افرادی که ما را در انجام این پژوهش همراهی نموده‌اند کمال تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

تعارض منافع

نویسندگان بدین وسیله تصریح می‌نمایند که در این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

منابع

ابراهیمی زرنندی، مریم، منظری توکلی، حمدالله، و منظری توکلی، علیرضا. (۱۴۰۱). بررسی نقش معلم در ارتقا سطح توانایی حل مسئله دانش‌آموزان دختر. پژوهش در نظام‌های

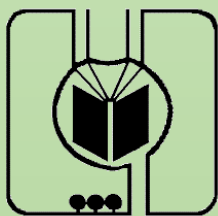
- آموزشی، (۵۸)، ۱۶، ۱۱۳-۱۰۲. doi: 10.22034/jiera.2022. 167789
- احمدپور کریم‌آبادی، فریبا، بهمنی، لیلا، و برکت، غلامحسین. (۱۴۰۱). ارائه مدل آموزش کارآفرینی در مدارس ابتدایی. نوآوری‌های مدیریت آموزشی، (۳)، ۱۷، ۱۱۳-۱۲۷.
- اکبری، عابدین، تقی‌پور، حسینعلی، تقی پوریان گیلانی، محمدجواد، و غفاری مجلج، محمد. (۱۴۰۲). طراحی الگوی ویژگی‌های مدارس کارآفرین در ایران بر اساس رویکرد داده بنیاد. فصلنامه خانواده و پژوهش، (۱)، ۲۰، ۱۱۹-۱۳۶. doi: http://qjfr.ir/article-1-1868-fa.html
- بهمنی، ندا. (۱۳۹۲). شناسایی محتوا و روش تدریس کارآفرینی با هدف تقویت نگرش کارآفرینانه در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشکده کارآفرینی دانشگاه تهران.
- بهمنی، ندا، آراستی، زهرا، و حسینی، سید رسول. (۱۳۹۸). مطالعه تطبیقی آموزش کارآفرینی مقطع ابتدایی در کشورهای منتخب و ارائه الگو برای ایران. سیاست‌های راهبردی و کلان، (۷)، (پیاپی ۲۸)، ۶۳۰-۶۴۵. doi: https://sid.ir/paper/411338/fa
- بهمنی، ندا، آراستی، زهرا، حسینی، سید رسول. (۱۳۹۶). آموزش کارآفرینی در مقطع ابتدایی با هدف تقویت نگرش کارآفرینانه. توسعه کارآفرینی، (۴)، ۱۰، ۵۷۳-۵۵۵. doi: 10.22059/jed.2018.214252.651935
- جدی گرگری، جواد، محب زادگان، یوسف، و عزیزی، محمد. (۱۴۰۰). شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر آموزش کارآفرینی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه (رویکرد کیفی). پژوهش‌های برنامه درسی، (۲)، ۱۱، ۲۴۴-۲۶۷. doi: 10.22099/jcr.2021.6464
- حاجی‌زاده، ابراهیم، و اصغری، محمد. (۱۳۹۰). روش‌ها و تحلیل‌های آماری با نگاه به روش تحقیق در علوم زیستی و بهداشتی. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- داوری، علی، رضازاده، آرش. (۱۳۹۷). مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار pls، تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- درینی، محمد، آقاجانی‌افروزی، علی‌اکبر، و طهماسبی روشن، ندا. (۱۴۰۱). بررسی نقش آموزش کارآفرینی و قصد کارآفرینی دانشجویان با نقش میانجی خودباوری، نگرش و ذهنیت

- Iran. *The Journal of Modern Thoughts in Education*, 17(3), 113-127. [In Persian]
- Akbari A, Taghipour. H, Taghipourian Gilani, M J, Ghaffari Mejlaj, M. (2023). Designing a Model of Characteristics of Entrepreneurial Schools in Iran Based on Grounded Theory. *QJFR*, 20(1), 119-136. [In Persian]
- Askarifar, K, Ebrahimi, A, Alavi, S M. (2017). Providing an educational model for developing entrepreneurial abilities in students through the mediation of personality traits. *Scientific Research Quarterly Journal of Entrepreneurship Development*, 11(1), 101-120. [In Persian]
- Bahmani, N. (2012). *Identifying the content and teaching method of entrepreneurship with the aim of strengthening the entrepreneurial attitude in primary school students*, master's thesis, Tehran: Faculty of Entrepreneurship, University of Tehran. [In Persian]
- Bahmani, N., Arasti, Z., & Hosseini, S. R. (2020). Comparative study of entrepreneurship education in elementary school in selected countries and presenting a model for Iran. *Quarterly Journal of the Macro and Strategic Policies*, 7(28), 630-645. [In Persian]
- Bahmani, Neda, Arasti, Zahra, Hosseini, Seyyed Rasool. (2018). A comparative study of elementary level entrepreneurship education in selected countries and providing a model for Iran. *Strategic and macro policies*. 7(28), 630-645. [In Persian]
- Chepureenko, Alexander. Belousova, Olga. Groen, Aard. (2020). Educating prospective entrepreneurship researchers: the case of a summer school as a learning community, *Entrepreneurship Education*, 3, 393-410.
- Daniel, Julia. Hunter Quartz, Karen. Oakes, Jeannie. (2019). Teaching in Community Schools: Creating Conditions for Deeper Learning, *Review of Research in Education*, March (43), 453-480.
- darini, M., aghajaniafrozi, A., & tahmasbiroshan, N. (2022). Examine the role Entrepreneurship Education and Entrepreneurship Intention of Students with the Mediating Role of Self-Confidence, Attitude and Mentality (Case Study of Students in Mazandaran Province). *Journal of Research in Educational Systems*, 16(56), 131-145. [In Persian]
- Davari, A, Rezazadeh, A. (2017). *Modeling structural equations with pls software*, Tehran: Jihad Academic Publishing Organization. [In Persian]
- Ebrahimi zarandi, M., manzary tavakoli, H., & Manzari Tavakoli, A. (2022). Role of teachers in improving the level of problem-solving ability of female students. *Journal of Research in Educational Systems*, 16(58), 102-113. [In Persian]
- Fawcett J, Garity J. (2009). Evaluating research for evidence-based nursing practice. *Philadelphia*: F.A. Davis;
- Hajizadeh, A, Asghari, M. (2010). *Statistical methods and analyzes with a view to research methods in biological and health sciences*. Academic Jihad Publishing Organization, Tehran. [In Persian]
- Hashemi, M., Yari Haj Atalou, J., & Maleki Avarsin, S. (2022). Lean Education - Essentials and Consequences. *Journal of Research in Educational Systems*, 16(57), 119-130. [In Persian]
- (مورد مطالعه دانشجویان استان مازندران). پژوهش در نظام‌های آموزشی. (۱۳۹۱)، ۱۶، ۱۴۵-۱۳۱.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و حجازی، الهه. (۱۳۹۷). روش تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگاه، ص ۷۳.
- طغرائی، محمدتقی، میر واحدی، سید سعید، و هاشمی، سمیه. (۱۳۹۸). طراحی الگوی آموزش کارآفرینانه در مدرسه. نوآوری‌های آموزشی، (۳)، ۱۸، doi: ۸۲-۵۹ 10.22034/jei.2019.99317
- عسکری‌فر، کاظم، ابراهیمی، ابوالقاسم، و علوی، سید مسلم. (۱۳۹۷). ارائه الگوی آموزشی توسعه توانمندی‌های کارآفرینانه در دانش‌آموزان با میانجی‌گری ویژگی‌های شخصیتی. فصلنامه علمی پژوهشی توسعه کارآفرینی، (۱)، ۵۱، doi: ۱۲۰-۱۰۱ 10.22059/jed.2018.256815.652580
- کریمیان، زهرا، صالحی، کیوان، و خدایی، ابراهیم. (۱۳۹۹). ارائه نظریه داده بنیاد برای تبیین فرایند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین دانش‌آموزان مدارس فنی و حرفه‌ای. اندیشه‌های نوین تربیتی، (۱)، ۱۶، doi: ۴۴-۷ https://sid.ir/paper/412662/fa
- نجاریان کاخکی، محمد، امیرخانی، امیرحسین، و اشرفی، مجید، سعیدی، پرویز. (۱۴۰۱). طراحی الگوی مدرسه کسب‌وکار دانش‌آموزی جهت توسعه کارآفرینی در مقطع متوسطه. ماهنامه جامعه‌شناسی سیاسی ایران، (۱۲)، ۵، ۱۶۶۷-۱۶۶۷. doi:10.30510/psi.2022.296173.2026
- هاشمی، سید خدیجه، مسعودی ندوشن، عصمت، و گلزاری، زینب. (۱۴۰۰). ارائه الگوی کیفیت‌بخشی تبدیل مدرسه فنی و حرفه‌ای به مدرسه کارآفرین. نوآوری‌های آموزشی، (۱)، ۲۰، doi: 10.22034/jei.2021.128602 ۱۰۸-۸۳
- هاشمی، محرمعلی، یاری حاج‌عطالو، جهانگیر، و ملکی آوارسین، صادق. (۱۴۰۱). آموزش و پرورش ناب - ملزومات و پیامدها. پژوهش در نظام‌های آموزشی، (۵۷)، ۱۶، ۱۱۹-۱۳۰.

References

- Ahmad, M. I. S., Idrus, M. I., & Rijal, S. (2023). The role of education in fostering entrepreneurial spirit in the young generation. *Journal of Contemporary Administration and Management (ADMAN)*, 1(2), 93-100.
- Ahmadpour, F., Bahmaei, L., & Barekat, G. H. (2022). Designing a model of effective curriculum elements in the success of the elementary school system in

- approach to understanding entrepreneurship: Comparison of Vietnam and South Korea. *Cogent Business & Management*, 7(1).
- Odia, L. O. (2022). Sociology and Entrepreneurship Nexus. *Iranian Sociological Review*, 12(3), 1-13.
- Sarmad, Z., Bazargan, A., Hijazi, E. (2017). *Research methods in behavioral sciences*. Tehran, Aghaz publication, p. 73. [In Persian]
- Toghrāyi, M., Mirvāhedī, S. S., hashemi, S. (2019). Designing the entrepreneurial education model. *Educational Innovations*, 18(3), 59-82. [In Persian]
- Tohani, Entoh. (2017). Model of The Social Capital Based Community Entrepreneurship Education (CCE) For Empowering Community: A Initial Theoretical, 9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 118, pp681-686.
- Wardana, L. W., Narmaditya, B. S., Wibowo, A., Mahendra, A. M., Wibowo, N. A., Harwida, G., Rohman, A. N. (2020). The impact of entrepreneurship education and students' entrepreneurial mindset: the mediating role of attitude and self-efficacy. *Heliyon*, 6(9).
- Wetzels, M. Odekerken-Schröder, G., Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS quarterly*, 33(1), 177-195.
- Hashemi, S. K., Masoudi Nadoshan, E., & Golzari, Z. (2021). Presenting the Quality Pattern for Converting Vocational & Educational School to Entrepreneurial School. *Educational Innovations*, 20(1), 83-108. [In Persian]
- Jedi Gregari, J., Mohebzadegan, Y., Azizi, M. (1400). Identifying the effective components on entrepreneurship education of secondary school students (qualitative approach). *Curriculum research*, 11(2), 244-264. [In Persian]
- Karimian, Z., Salehi, K., Khodaie, E. (2020). A grounded Theory explaining the process of entrepreneurial spirit formation among the students in Technical-Vocational schools (TVS). *The Journal of New Thoughts on Education*, 16(1), 7-44. [In Persian]
- Miço, H., Cungu, J. (2023). Entrepreneurship Education, a Challenging Learning Process towards Entrepreneurial Competence in Education. *Administrative Sciences*, 13(1), 22.
- Möttönen, T., & Tunkkari-Eskelinen, M. (2020). Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Ecosystems. In T. Möttönen (Ed.), *Finnish Entrepreneurs: From Freedom of Occupation to the Entrepreneurial Society*. 1 (1), 83-112
- Najarian Kakhki, M., Amirkhani, A. H., Ashrafi, M., & Saeedi, P. (2023). Designing a student business school model for developing entrepreneurship in high school. *Political Sociology of Iran*, 5(12), 1655-1667. [In Persian]
- Nguyen, P. M., Dinh, V. T., Luu, T. M. N., & Choo, Y. (2020). Sociological an of planned behaviour



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 63, 2024
Pp. 66-85

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

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received August 04, 2023
Received in revised form
December 14, 2023
Accepted December 24,
2023
Published Online January
05, 2024

Keywords:
Higher education,
theme analysis,
reference indicators,
scientific authority,
MAXQDA software

Identifying Authoritative Indicators of Humanities Fields in Higher Education

Niloufar Mozafari¹ | Mojtaba Hajian Heydari^{2✉} | Hadi Khan Mohammadi³

1. M.Sc. of Public Administration, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: niloufar_m77@yahoo.com
2. *Corresponding Author*, Assistant Professor, Department of Operations Management & Information Technology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: hajianheidary@atu.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Public Administration, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: khanmohammadi@atu.ac.ir

ABSTRACT

Objective: In the field of higher education, the scientific authority of academic disciplines plays a decisive role in shaping the academic environment, attracting talented students and improving knowledge. Recognition and evaluation of scientific reference of academic fields is also needed for people who seek to make decisions in the field of research, education and consulting. The current research is a qualitative study with the aim of identifying the indicators of scientific authority in academic fields of higher education in Allameh Tabatabai University as one of the pillars of higher education.

Method: Using the purposeful snowball sampling method, in-depth interviews were conducted with 30 university faculty members in different fields. Collected data using thematic analysis research method and placement analysis software.

Results: The research findings showed a set of key indicators that help create and recognize scientific authority in academic fields. These indicators include research outputs, interdisciplinary collaborations, funding and resources, faculty expertise, and international recognition.

Conclusion: The present research provides valuable guidance for other universities by providing an insight into the factors that contribute as scientific help, which aims to improve their scientific position and their position in the leading universities in their respective fields.

Cite this article: Mozafari, N., Hajian Heydari, M., & Khan Mhammadi, H. (2024). Identifying Authoritative Indicators of Humanities Fields in Higher Education. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(63), 66-85.
<https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.409855.3027>

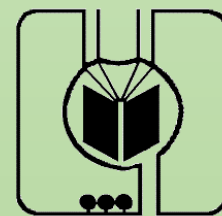


© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.409855.3027>

شناسایی شاخص‌های مرجعیت آفرین رشته‌های علوم انسانی در آموزش عالی



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۳، ۱۴۰۲
ص ۸۵-۶۶

شاپا (چاپی): ۲۳۲۴-۲۳۸۳
شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

نیلوفر مظفری^۱ | مجتبی حاجیان حیدری^۲ | هادی خان محمدی^۳

۱. کارشناسی ارشد مدیریت دولتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:

niloufar_m77@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول، استادیار، گروه مدیریت صنعتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:

hajianheidary@atu.ac.ir

۳. دانشیار، گروه مدیریت دولتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:

khanmohammadi@atu.ac.ir

چکیده

هدف: در حوزه آموزش عالی، مرجعیت علمی رشته‌های دانشگاهی نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی فضای تحصیلی، جذب دانشجویان مستعد و ارتقای دانش دارد. شناخت و ارزیابی مرجعیت علمی حوزه‌های دانشگاهی هم برای دانشگاه‌ها و هم برای افرادی که به دنبال تصمیم‌گیری آگاهانه در زمینه تحقیق، آموزش و مشاوره هستند ضروری است. پژوهش حاضر مطالعه‌ای کیفی با هدف شناسایی شاخص‌های مرجعیت علمی در رشته‌های دانشگاهی آموزش عالی در دانشگاه علامه طباطبائی به‌عنوان یکی از ارکان آموزش عالی است.

روش: با استفاده از روش نمونه‌برداری هدفمند گلوله برفی مصاحبه‌های عمیقی با ۳۰ عضو هیئت علمی دانشگاه در رشته‌های مختلف صورت گرفت. داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از روش تحقیق تحلیل موضوعی و نرم‌افزار مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش مجموعه‌ای از شاخص‌های کلیدی را نشان داد که به ایجاد و به رسمیت شناختن مرجعیت علمی در حوزه‌های دانشگاهی کمک می‌کند. این شاخص‌ها شامل خروجی‌های تحقیقاتی، همکاری‌های بین‌رشته‌ای، بودجه و منابع، تخصص هیئت علمی و شناخت بین‌المللی است. **نتیجه‌گیری:** پژوهش حاضر با ارائه بینشی در مورد عواملی که به اعتبار علمی کمک می‌کند، راهنمایی‌های ارزشمندی برای سایر دانشگاه‌ها ارائه می‌دهد که هدف آن ارتقای جایگاه علمی و جایگاه خود به‌عنوان دانشگاه‌های پیشرو در حوزه‌های مربوطه است.

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۱۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۹/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۰۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۰/۱۵

واژه‌های کلیدی:

آموزش عالی،

تحلیل مضمون،

شاخص‌های مرجع،

مرجعیت علمی،

نرم‌افزار MAXQDA

استناد به این مقاله: مظفری، نیلوفر، حاجیان حیدری، مجتبی، و خان محمدی، هادی. (۱۴۰۲). شناسایی شاخص‌های مرجعیت

آفرین رشته‌های علوم انسانی در آموزش عالی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۳)، ۸۵-۶۶.

<https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.409855.3027>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

تعاریف متفاوتی از علوم انسانی در فرهنگ لغات مختلف مانند آکسفورد، مریام وبستر و ... آمده است که علوم انسانی را شاخه‌ای از علم تعریف می‌کند که به مطالعه طبیعت انسان، جامعه انسانی و روابط بین آن‌ها می‌پردازد. این تعاریف بر ماهیت میان‌رشته‌ای علوم انسانی و تمرکز آن بر درک جنبه‌های مختلف وجود انسان تأکید دارد و پایه‌ای (مبنایی) برای درک اهمیت علوم انسانی در کاوش پیچیدگی‌های وجود انسان و ارتقای درک ما از شرایط انسانی فراهم می‌کند. علوم انسانی، طیف گسترده‌ای از رشته‌های مختلف را در برمی‌گیرد که هر یک دیدگاه‌ها و زمینه‌های مطالعاتی منحصربه‌فردی را ارائه می‌دهند. از علوم اجتماعی گرفته تا فلسفه و ادبیات هر رشته دارای نقاط قوت و سهم منحصربه‌فرد خود در دانش و درک بشر است. با این حال، برخی از رشته‌های علوم انسانی ممکن است به دلیل عوامل مختلف و دارا بودن ویژگی‌های خاصی ارجحیت نسبی در مقایسه با سایر رشته‌ها داشته باشند.

در سال‌های اخیر، علاقه به درک نقش رشته‌های مرجع در علوم انسانی افزایش یافته است. مرجع را می‌توان به عنوان هر نوع ارجاع، استناد، الگوگیری، تأثیرپذیری و الهام که به توسعه یک زمینه خاص کمک می‌کند (سادات فخر، ۱۳۹۸) و مرجعیت علمی را محل رجوع علمی دنیا و برخورداری از توانایی هدایت و رهبری علمی در محیط آکادمیک تعریف کرد (تاب و همکاران، ۱۳۹۱). این مفهوم به‌ویژه به علوم انسانی مرتبط است، جایی که ایده‌ها و دانش اغلب بر اساس زمینه‌های تاریخی و فرهنگی شکل می‌گیرند. یکی از جنبه‌های مهم مرجعیت در علوم انسانی مرجعیت رشته است. مرجعیت رشته به معنای داشتن اقتدار و اعتبار در زمینه‌ای خاص است که فرد صاحب این مرجعیت منبع و منشأی است که تصمیمات و قضاوت‌های افرادی که به آن رجوع می‌کنند از آن مشتق می‌شود. به عنوان مثال، مرجعیت رشته ممکن است به استادان و متخصصان این حوزه، نویسندگان حاکم در این زمینه، یا متخصصان با تجربه و صلاحیت بالا اطلاق شود. این افراد به دلیل توانایی‌ها، تجربه و دانش خود در زمینه رشته

قدرت و اعتباری دارند که سایر افراد در زمینه تخصصی تصمیمات و نظرات آنان را قبول و پذیرفته و به عنوان مرجعیت در نظر می‌گیرند (بناهان و همکاران، ۱۳۹۱).

بنابراین، شناسایی رشته‌های مرجع می‌تواند به عنوان معیاری برای سایر رشته‌ها عمل کند و کیفیت آموزش را بهبود بخشد. آموزش یکی از جنبه‌های حیاتی هر جامعه‌ای است که هدف آن پیشرفت و توانمندسازی افراد است (Al-Shuaibi, 2014). برای اطمینان از کیفیت و اثربخشی آموزش، شناسایی رشته‌های مرجعی که می‌توانند به عنوان معیاری برای سایر رشته‌ها باشند، ضروری است.

هدف پژوهش حاضر بررسی اهمیت شناسایی حوزه‌های مرجع و روش‌شناسی درگیر در انتخاب آن‌ها بر اساس تحقیق و تحلیل است. انتخاب رشته‌های مرجع به عنوان گامی مهم در جهت ارتقای کیفیت آموزش عمل می‌کند (کیخا و همکاران، ۱۳۹۷). با شناسایی رشته‌های مرجع می‌توانیم این اطمینان را حاصل کنیم که برنامه‌های آموزشی با الزامات صنعت همسو هستند و دانشجویان را برای مشاغل آینده آماده می‌کنند (Chamorro & Frankiewicz, 2019). فرآیند انتخاب رشته‌های مرجع شامل تجزیه و تحلیل عوامل مختلفی مانند نرخ اشتغال، رشد شغل و حقوق مرتبط با هر رشته است (Fricke & Steinmayr, 2018). علاوه بر این، مهم است که ارتباط و کاربرد هر زمینه را در ارتباط با فناوری‌های نوظهور و روندهای اجتماعی در نظر بگیریم. به دلیل تعدد معیارهای ارزیابی در شناسایی و انتخاب رشته‌های مرجع، تجزیه و تحلیل کامل ادبیات و نظرات خبرگان صاحب‌نظر در این حوزه ضروری و حائز اهمیت است.

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون شاخص‌های مرجعیت علمی در حوزه‌های دانشگاهی دانشگاه علامه طباطبائی شناسایی، اعتبارسنجی و پالایش گردید. ابتدا، داده‌ها از طریق مصاحبه‌ها، نظرسنجی‌ها و اسناد مربوطه، جمع‌آوری و برای تجزیه و تحلیل سازمان‌دهی شدند. پس از مرحله کدگذاری و ایجاد دسته‌ها، داده‌های هر دسته موردبررسی قرار گرفته شد و فهرست اولیه‌ای از شاخص‌های

می‌گیرد که به انسان‌ها و فرهنگ آن‌ها با روش‌های تحلیلی و انتقادی می‌پردازد و از درک ارزش‌های انسانی و توانایی منحصر به فرد روح انسان برای بیان بهره می‌گیرد (Britannica, 2023). در کنار موارد مطرح شده علوم انسانی رسالت بسیار مهمی را در جامعه دارد و آن‌هم حرکت در راستای انسان‌سازی و تربیت نیروی انسانی است و می‌توان این‌گونه مطرح کرد که اصلی‌ترین، بنیادی‌ترین و بااهمیت‌ترین علوم که جامعه را در پیشبرد اهداف خود یاری می‌دهد علوم انسانی است (رنجریان، ۱۴۰۲).

با کاوش در دنیای پیچیده و چندوجهی علوم انسانی، مسئله مرجعیت علمی در کانون توجه قرار گرفته است. سیدجوادین و همکاران (۱۳۹۱) در مقاله خود به بررسی مفهوم مرجعیت علمی پرداخته و آن را مفهومی چندبعدی در نظر می‌گیرند که با عوامل مختلفی مرتبط است. از نظر ایشان تولید علم، استناد علمی، پذیرش توسط جامعه، جایگاه بین‌المللی و نظریه‌پردازی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر مرجعیت علمی هستند. گودرزی و رودی (۱۳۹۰) همچنین مرجعیت علمی را واژه‌ای نو و بدیع می‌دانند که به برتری و رهبری در تلاش برای جنبش نرم‌افزاری و تولید علم اشاره دارد و بر این موضوع تأکید دارند که آنچه اکنون نهادهای علمی مانند دانشگاه‌ها از مرجعیت علمی یک دانشگاه در نظر دارند برتری نسبی یک دانشگاه در مقایسه با دانشگاه‌های دیگر و کسب مقام بالا در فهرست دانشگاه‌های برتر دنیاست.

مرجعیت علمی به توانایی یک فرد یا یک گروه در تأثیرگذاری بر فرایندهای علمی و تولید دانش اشاره دارد. افراد مرجع در یک حوزه خاص به دلیل دانش، تجربه، و توانایی‌های خود توانسته‌اند به‌عنوان منابع معتبر در تولید و انتقال دانش در این حوزه شناخته شوند (بناهان و همکاران، ۱۳۹۱). فرد مرجع علاوه بر پیشتاز بودن در عرصه علمی دارای ویژگی‌های ممتاز معنوی و اخلاقی بوده که نتایج تولید علمی مرجع موجب حل برخی مشکلات و مسائل جامعه می‌گردد. همچنین فرد مرجع از جهت ویژگی‌های شخصیتی مدیریت و

مرجعیت رشته‌ها تهیه گردید و با کمک روش‌های پایایی باز آزمون و پایایی دو کدگذار اعتبار کدهای به‌دست‌آمده مورد تأیید قرار گرفت.

رویکرد تحلیل کیفی مورد استفاده در این پژوهش به درک عمیق‌تر مفهوم مرجعیت در رشته‌های دانشگاهی و شاخص‌هایی که یک رشته را مرجع می‌سازد کمک می‌کند. پژوهش حاضر با پرداختن به پرسش اصلی «شاخص‌های مرجعیت علمی رشته‌های آموزش عالی چیست؟» شاخص‌ها و بیش‌های ارزشمندی را برای ارزیابی کیفیت و تأثیر رشته‌های مختلف در دانشگاه ارائه می‌کند و راهبردهای آینده دانشگاه‌ها را در جهت ارتقای اعتبار علمی و شهرت دانشگاهی سوق خواهد داد. هم‌چنین خواهد توانست برای دانشگاه‌های آموزش عالی در ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی و گروه‌های آموزشی مفید باشد.

پیشینه پژوهش

پیگیری دانش در قلمرو رشته‌های علوم انسانی از دیرباز سنگ بنای آموزش عالی بوده است. در علوم انسانی، با یک علم مواجه نیستیم؛ بلکه با تعریف طبقه‌ای از علوم روبه‌رو هستیم که ابعاد گوناگونی از کنش انسانی انسان را بررسی می‌کنند (مصباح و همکاران، ۱۴۰۱). علوم انسانی به‌عنوان یک حوزه گسترده و چندوجهی از دانش، تأثیرگذاری بسیار زیادی در فهم و تفسیر طبیعت انسان داشته و همواره مورد توجه محققان، نظریه‌پردازان، و دانشجویان قرار گرفته است.

توماس کوهن در اثر خود، ساختار انقلاب‌های علمی، استدلال کرد که علوم انسانی با علوم طبیعی در تأکید بر تفسیر و معنا به‌جای مشاهده تجربی و آزمایش متفاوت است. محققان علوم انسانی با متون، مصنوعات و پدیده‌های فرهنگی سروکار دارند تا مضامین، ارزش‌ها و زمینه‌های تاریخی اساسی آن‌ها را تشخیص دهند. این رویکرد تفسیری که تا حدی ذهنی است، امکان درک عمیق‌تری از تجربیات، ارزش‌ها و پیچیدگی‌های جوامع انسانی را فراهم می‌کند (Kuhn, 2012). خط فکری برجسته دیگر علوم انسانی را شاخه‌ای از دانش در نظر

شایستگی‌های محوری کمال‌گرا و بالنده است (تابان و همکاران، ۱۳۹۵).

مرجعیت علمی مفهومی پیچیده است که مصادیق آن در طول زمان تغییر کرده و تکامل یافته است، اما برای ارتقای کیفیت آموزش عالی ضروری است (حق‌دوست و همکاران، ۱۳۹۸). فرآیند ارتقای کیفیت آموزش عالی مستلزم شناسایی رشته‌های شاخص مرجعی است که مبنایی را برای مرجعیت گروه، دانشکده و دانشگاه فراهم می‌کند. شاخص‌های رشته‌های مرجع می‌تواند اطلاعات ارزشمندی در مورد جایگاه نسبی رشته‌ها فراهم نماید. از آنجایی که مطالعات کمی به بررسی شاخص‌هایی پرداخته‌اند که به رشته‌های مختلف دانشگاهی اشاره می‌کنند و اینکه چه مواردی یک رشته را مرجع می‌کند و چگونگی شناسایی این رشته‌ها، در بین محققان اتفاق نظر وجود ندارد. پژوهش حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های تأثیرگذار در مرجع‌سازی رشته‌های آموزش عالی صورت گرفت. در بررسی‌ها نقش دانشگاه‌ها در جامعه مدرن، رابطه بین تحصیلات دانشگاهی و آمادگی شغلی به‌طور گسترده در ادبیات مورد بحث قرار گرفته است و بر اهمیت ارائه آموزش باکیفیت بالا که دانشجویان را برای مشاغل آینده آماده و به توسعه جامعه مدنی و تحول اجتماعی کمک می‌کند، تأکید می‌شود (Moscardini et al., 2022; Khelalfa & Sabrina, 2022; Sharma, 2015). در گزارش ملی آکادمی‌ها (2012) اهمیت نیاز دانشگاه‌ها به رشته‌های مرجع برای توسعه دانش و مهارت‌های قابل انتقال در دانشجویان را برجسته می‌کنند. Moscardini و همکاران (2022) به بررسی ابعاد مختلف مرجعیت علمی دانشگاه‌ها و مؤلفه‌های اثرگذار بر دستیابی به آن پرداختند به جنبه‌های کلیدی از جمله آماده‌سازی دانشجویان برای اشتغال، حفظ کیفیت در آموزش، اتخاذ تدابیری برای بهبود چشم‌انداز آموزشی، کمک به توسعه اجتماعی، تولید و انتشار دانش، و ارتقای توسعه مستمر اساتید تأکید داشتند. این امر بر نقش چندوجهی دانشگاه‌ها در آماده‌سازی دانشجویان و ارتقای دانش اشاره دارد. کوشازاده و همکاران (۱۳۹۹) تحقق

مرجعیت علمی دانشگاه را در گرو توجه متوازن به هر دو نقش بنیادی آموزش و پژوهش، بسترسازی مناسب فضای علمی دانشگاه، برنامه‌ریزی دقیق و سازمان‌دهی صحیح امکانات و عوامل زمینه‌ای دانسته‌اند.

در پژوهش‌های دیگری مطرح شد که دانشگاه‌ها، در حال تغییر ماهیت آموزش دانشگاهی و منعطف کردن ساختارهای برنامه درسی رشته‌های دانشگاهی به‌عنوان شاخص مرجع آفرین هستند. به‌عنوان مثال، دانشگاه تیلور در حال گذار از ساختار چارچوب‌مند برنامه درسی رشته‌ها به سمت یک برنامه درسی منعطف به‌منظور ارتقا سطح کیفیت فارغ‌التحصیلان پرورش یافته است (Taylor's University). همچنین دانشگاه کانزاس بر اهمیت ارائه آموزش گسترده که دانشجویان را در همه زمینه‌ها آماده می‌کند، اشاره کرده است. این نشان‌دهنده یک شاخص مرجع است که بر پیوستگی دانش و ارزش آموزش جامع در رشته تأکید می‌کند (Kansas University). قرار گرفتن در معرض طیف متنوعی از آموزش‌ها تطبیق‌پذیری و توانایی آن‌ها را برای مشارکت مؤثر در جامعه تقویت می‌کند.

درک پویایی رشته‌های علمی و تعاملات آن‌ها برای ارزیابی مرجعیت علمی ضروری است. مطالعات McGillivray و همکاران (2022) وجود رشته‌های اصلی پایدار و رشته‌های پیرامونی پویا را نشان می‌دهد که نشان‌دهنده ماهیت در حال تحول مرجعیت علمی در حوزه‌های دانشگاهی است.

علاوه بر این، رابطه بین برنامه درسی دانشگاه و نتایج بازار کار پیامدهایی برای مرجعیت علمی رشته‌های دانشگاهی دارد. Seah و همکاران (2020) به بررسی وسعت برنامه درسی دانشگاه و تأثیر آن بر نتایج بازار کار پرداختند. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که یک برنامه درسی متنوع و بین‌رشته‌ای می‌تواند مهارت‌ها و قابلیت اشتغال دانشجویان را افزایش دهد که نشان‌دهنده تأثیر بالقوه طراحی برنامه درسی بر مرجعیت علمی رشته‌های دانشگاهی است.

بین‌رشته‌ای بودن جنبه دیگری است که بر مرجعیت علمی در حوزه‌های دانشگاهی تأثیر می‌گذارد. Mazzocchi (2019)

بر نیاز به همکاری و ادغام دانش در رشته‌های مختلف برای پرداختن به مشکلات پیچیده اجتماعی تأکید می‌کند. نتایج مطالعات او نشان می‌دهد که تحقیقات و همکاری میان‌رشته‌ای می‌تواند به مرجعیت علمی در حوزه‌های دانشگاهی کمک کند. دانش علمی و مشارکت عمومی نیز برای ایجاد مرجعیت علمی بسیار مهم است. Reddy (2021) رابطه بین سواد علمی، مشارکت عمومی و مسئولیت در علم را بررسی می‌کند. وی استدلال می‌کند که ارتباط علمی مؤثر و تعامل با مردم برای ایجاد مرجعیت علمی و اعتماد در زمینه‌های دانشگاهی ضروری است.

مرجعیت علمی رشته در زمینه‌های مختلف به‌طور گسترده در مطالعات متعدد مورد بررسی قرار گرفته است. Ahmady و همکاران (2020) بر اهمیت خروجی پژوهشی، انتشار مقالات در مجلات معتبر، پایبندی به استانداردهای اخلاقی، همکاری و ارتباطات مؤثر به‌عنوان عوامل اساسی در ایجاد مرجعیت علمی تأکید دارند. علاوه بر این، تأثیر انتظارات درآمد آینده و بازار کار بر تقاضای دانشجویان برای رشته‌های خاص و اختیارات آن‌ها توسط Fricke و همکاران (2018) و Seah و همکاران (2020) و Xia (2016) بررسی شده است. علاوه بر این، Koendjibiharie (2020) و Wolff (2021) بر شناخت قابل توجه رشته‌های علوم انسانی در میان کارفرمایان تأکید می‌کنند که نشان‌دهنده یک مسیر شغلی روشن و مشخص برای فارغ‌التحصیلان رشته علوم انسانی است. این شناخت ناشی از توانایی‌های تفکر انتقادی، مهارت‌های ارتباطی مؤثر و خلاقیت

جدول ۱.

شاخص‌های مرجعیت علمی در مقالات

شاخص‌ها	مقالات
آمادگی شغلی و فرصت شغلی	Moscardiniet al. (2022); Khelalfa and Sabrina (2022); Sharma (2015); National Academies Report (2012); Frick et al. (2018); Sieh et al. (2020); Shea (2016); Kanjabihari (2020); The Wolff (2021)
ارائه آموزش باکیفیت	Moscardiniet al. (2022); Khelalfa and Sabrina (2022); Sharma (2015); National Academies Report (2012); Sauter et al
توسعه جامعه و تحول اجتماعی	Moscardiniet al. (2022); Khelalfa and Sabrina (2022); Sharma (2015)
توسعه دانش و مهارت‌های قابل انتقال	National Academies Report (2012), University of Kansas
تولید دانش، تحقیق و نوآوری	Moscardiniet al. (2022)

ذاتی دانشجویان علوم انسانی است. این ویژگی‌ها فرصت ارزشمندی را برای رشته‌های علوم انسانی فراهم می‌کند تا در حوزه‌های علمی مربوطه خود، مرجعیت علمی ایجاد کنند. همچنین رتبه‌بندی دانشگاه‌ها نقش مهمی در تصمیم‌گیری‌های دانشجویان در مورد دانشگاه‌ها و تصمیم‌گیری‌های کارفرمایان در مورد استخدام دارند (University of Sydney, 2016). شهرت و مرجعیت دانشگاه و رشته‌های آن می‌تواند تأثیر مستقیمی بر رتبه‌بندی و امتیازات در سامانه‌های رتبه‌بندی جهانی داشته باشد. سامانه‌هایی مانند QS و Times Higher Education امتیازات متفاوتی برای دانشگاه‌ها و رشته‌های آن‌ها در نظر می‌گیرند که این امتیازات تأثیر زیادی در جایگاه و شهرت دانشگاه در سطح جهانی دارند. سیستم‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌ها با توجه به عملکرد آن‌ها در زمینه‌های کلیدی از شاخص‌های مختلفی مانند کیفیت تدریس، نسبت دانشکده/دانشجویی، خروجی تحقیقات، استناد به هر دانشکده، انتقال دانش، چشم‌انداز بین‌المللی و نسبت دانشجویان بین‌المللی استفاده می‌کنند. این رتبه‌بندی با هدف ارائه دیدگاه جامع و جهانی از دانشگاه‌های برتر جهان است و در طول آموزش عالی به‌عنوان یک معیار بین‌المللی قابل اعتماد شناخته می‌شود (Sowter et al., 2016).

با بررسی مقالات پیشین، مهم‌ترین شاخص‌های مرجعیت آفرین رشته‌ها بیان شده است به‌طور خلاصه در جدول ۱ آورده شده است:

شاخص‌ها	مقالات
آماده‌سازی دانشجویان	Moscardini et al. (2022)
بستر سازی مناسب فضای علمی دانشگاه	کوشازاده و همکاران (۱۳۹۹)
هیئت علمی و اساتید	کوشازاده و همکاران (۱۳۹۹)
ارتباط با صنعت	Ahmady et al. (2020); کوشازاده و همکاران (۱۳۹۹)
تعاملات بین‌المللی	کوشازاده و همکاران (۱۳۹۹); Ahmady et al. (2020); Sauter et al. (2016)
انعطاف ساختارهای برنامه درسی	Taylor University
پویایی رشته‌ی علمی	McGillivray et al. (2022)
برنامه درسی متنوع و بین‌رشته‌ای	Seah et al. (2020); Mazzocchi (2019)
ارتباط علمی مؤثر و تعامل با جامعه	Reddy (2021); Ahmady et al. (2020)
خروجی پژوهشی (انتشار مقالات در مجلات معتبر)	کوشازاده و همکاران (۱۳۹۹); Ahmady et al. (2020)
تقویت توانایی‌های تفکر انتقادی، مهارت‌های ارتباطی مؤثر و خلاقیت	Koendjibiharie (2020); The Wolff (2021)
میزان استنادات به مقالات	Sauter et al. (2016)

انسانی در آموزش عالی استفاده شده است. تحلیل موضوعی روشی انعطاف‌پذیر و پرکاربرد برای شناسایی، تحلیل و تفسیر الگوها یا مضامین در داده‌های کیفی است (Brown & Clark, 2006). این رویکرد برای این مطالعه از آن جهت مناسب است که امکان کاوش در مفاهیم پیچیده و ظریف مرتبط با شاخص‌های مرجع در علوم انسانی را فراهم می‌کند.

هدف اصلی این پژوهش شناسایی شاخص‌های مرجعیت علمی در رشته‌های علوم انسانی در زمینه آموزش عالی و کسب اعتبار علمی در این زمینه دانشگاهی است. این امر مستلزم کسب بینش در مورد ادراکات و تجربیات دانشمندان علوم انسانی در مورد شاخص‌های متنوعی است که برای سنجش و ارزیابی مرجعیت یک رشته استفاده می‌شود. تحلیل مضمون به عنوان روش اولیه برای شناسایی این شاخص‌ها به کار گرفته شد. این روش امکان شناسایی و سازمان‌دهی سیستماتیک الگوها و مضامین را در داده‌های کیفی چارچوبی را برای تجزیه و تحلیل اطلاعات پیچیده و ظریف جمع‌آوری شده از مصاحبه‌شوندگان ارائه می‌دهد.

در همین راستا خبرگانی با سوابق آموزشی و پژوهشی برجسته و صاحب‌نظر در حوزه مرجعیت علمی، از طریق دفتر نظارت

به‌طورکلی، بررسی ادبیات، درک کاملی از عواملی که به اعتبار رشته‌های دانشگاهی کمک می‌کنند، ارائه می‌کند. این مرور به عنوان پایه‌ای برای مطالعه پژوهشی عمل می‌کند که هدف آن شناسایی شاخص‌های رشته‌های معتبر است. به‌طور خلاصه، ادبیات پژوهش در جدول ۱ نشان می‌دهد که مرجعیت علمی رشته‌ها در زمینه‌های دانشگاهی تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله خروجی تحقیق، انتشار در مجلات معتبر، همکاری بین‌رشته‌ای، ارتباطات مؤثر، سواد علمی، مشارکت عمومی، نوآوری، تولید دانش، فراهم‌سازی بستر مناسب فضای علمی و نقش دانشگاه‌ها در جامعه مدرن است. شاخص‌های مرجعیت علمی در حوزه‌های دانشگاهی باید شناسایی و ارزیابی شوند تا کیفیت و تأثیر رشته‌های مختلف در مؤسسات آموزش عالی ارزیابی شود. شناخت این شاخص‌ها می‌تواند بینشی در مورد مرجعیت علمی رشته‌های دانشگاهی در دانشگاه علامه طباطبائی ایجاد کند و راهبردهای آینده برای ارتقای کیفیت و شهرت دانشگاه را راهنمایی کند.

روش

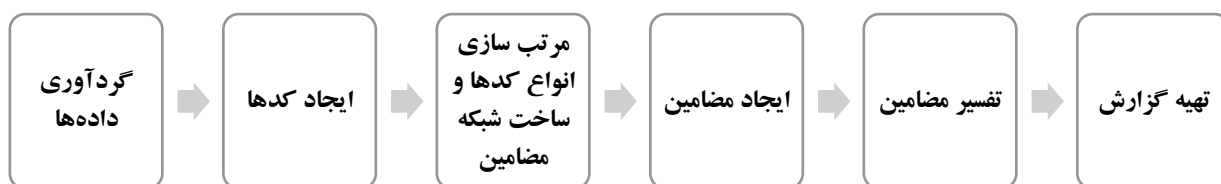
در این مطالعه از رویکرد تحقیق کیفی، به‌ویژه تحلیل موضوعی، برای کشف و شناسایی شاخص‌های مرجع رشته‌های علوم

پالایش شاخص‌های مرجعیت آفرین در حوزه رشته‌های دانشگاهی از روش Brown and Clark (2006) که امکان شناسایی و سازمان‌دهی مضامین یا الگوهای درون داده‌ها را فراهم می‌کند، استفاده شد. این روش در ۶ مرحله تعریف می‌شود که عبارت است از:

و ارزشیابی معاونت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی معرفی شدند و با روش گلوله برفی مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته با ۳۰ استاد هیئت‌علمی از یازده دانشکده دانشگاه علامه طباطبائی که دارای مدرک دکتری و سابقه در حوزه‌های مرتبط با رشته‌های دانشگاهی هستند انجام گرفت و داده‌های به‌دست‌آمده شناسایی و پالایش شدند. برای شناسایی و

شکل ۱.

مراحل روش تحلیل مضمون (Brown & Clark, 2006)



در جدول ۲ به بررسی اجمالی هر یک از مراحل انجام‌گرفته پژوهش و توصیف هر یک از فرآیندهای کاری به‌صورت اجمالی پرداخته شده است.

جدول ۲.

مراحل اجرایی پژوهش

مراحل اجرایی پژوهش	توضیح
مطالعه کتابخانه‌ای	برای شناسایی و ادبیات موجود مطالعه‌ی پژوهش، کلیدواژه‌های «مرجعیت»، «مرجعیت علمی»، «مرجعیت رشته»، و «علوم انسانی» در پایگاه‌های داده شامل researchgate, jstor, sciencedirect, emerald و گوگل اسکولار و پایگاه تخصصی نور، پرتال جامع علوم انسانی، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID) جستجو شد و درمجموع ۳۴ مقاله مرتبط با موضوع جمع‌آوری و شناسایی شد.
طبقه‌بندی مؤلفه‌های استخراج شده	اطلاعات گردآوری‌شده از مطالعات کتابخانه‌ای را بر اساس مضامین، موضوعات به دقت سازمان‌دهی و دسته‌بندی شد.
آماده‌سازی سؤالات برای مصاحبه	در این مرحله با توجه به ادبیات گردآوری‌شده فهرستی از سؤالاتی را که باید از مصاحبه‌شوندگان پرسیده شود، تهیه گردید.
انجام مصاحبه	مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته با ۳۰ استاد هیئت‌علمی از یازده دانشکده دانشگاه علامه طباطبائی که بر اساس تخصص و تجربه با روش گلوله برفی شناسایی شده بودند، انجام گرفت. برای اطمینان از ثبت دقیق داده‌ها ترکیبی از روش‌های ضبط صدا و یادداشت‌برداری در طول مصاحبه به کار گرفته شد.
پیاده‌سازی متن مصاحبه، کدگذاری	پس از انجام هر مصاحبه، داده‌های جمع‌آوری‌شده در قالب word مرتب‌سازی و وارد نرم‌افزار maxqda شد و متن مصاحبه‌ها در سه سطح کدگذاری شدند: کدگذاری پایه کدگذاری سازمان‌دهنده کدگذاری فراگیر
	درنهایت کدها تجزیه و تحلیل و شبکه مضامین ترسیم شد.

مراحل اجرایی پژوهش	توضیح
ارائه یافته‌ها	در این مرحله پژوهشگران با استفاده از روش تحلیل مضمون کدهای مستخرج از مصاحبه با خبرگان و ادبیات پژوهش تطبیق دادند و شاخص‌های رشته‌ی مرجع را شناسایی کردند.

و درصد توافق درون موضوعی که به‌عنوان شاخص پایایی تحلیل بکار می‌رود با استفاده از فرمول زیر مصاحبه شد:

$$100\% \times \frac{2 \times \text{تعداد توافقات}}{\text{تعداد کل کدها}} = \text{درصد توافق درون موضوعی}$$

نتایج حاصل از کدگذاری‌ها به شرح جدول ۳ است:

رسیده است برابر ۱۲۰ کد، تعداد توافقات ۵۲ کد و تعداد کل عدم توافقات برابر ۶۸ کد است. پایایی بین کدگذاران با توجه به فرمول ۸۷ درصد است با توجه به اینکه این میزان پایایی بیشتر از ۶۰ درصد است (Kvale, 1996) قابلیت اعتماد کدگذاری‌ها مورد تأیید است و می‌توان ادعا کرد که میزان پایایی تحلیل مصاحبه کنونی مناسب است.

در شکل ۲ نمایی از کدگذاری‌ای که در نرم‌افزار Maxqda انجام شده آورده شده است.

برای سنجش پایایی مصاحبه پژوهش حاضر از روش پایایی دو کدگذار (ارزیاب) از یک عضو هیئت‌علمی مدیریت دولتی گرایش خط‌مشی‌گذاری و مسلط بر موضوع مرجعیت علمی رشته‌ها درخواست شد تا به‌عنوان همکار پژوهش در کدگذاری پژوهش مشارکت نماید. سپس پژوهشگران به همراه این همکار پژوهش تعداد سه مصاحبه را کدگذاری کرده

جدول ۳.

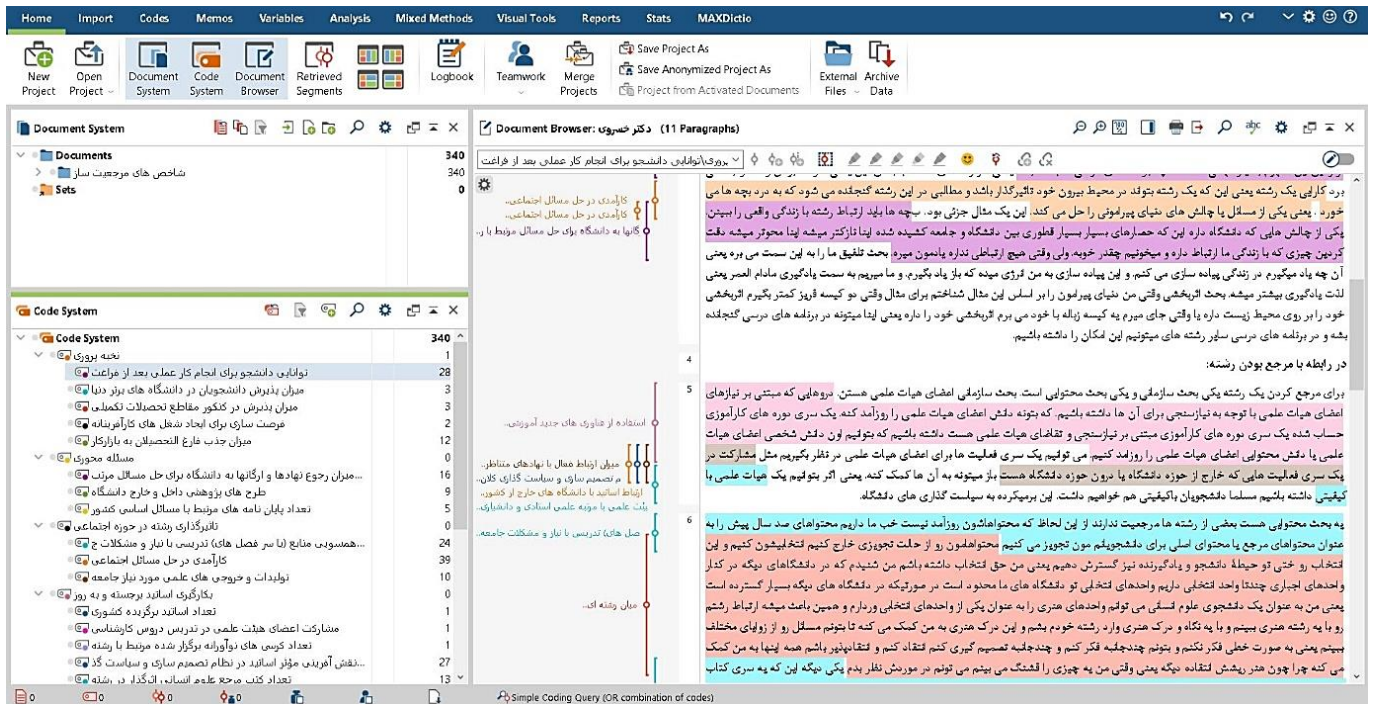
محاسبه پایایی بین دو کدگذار

مصاحبه	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	پایایی بین دو کدگذار (درصد)
M1	۴۱	۱۷	۲۴	۸۳٪
M16	۳۲	۱۵	۱۷	۹۴٪
M22	۴۷	۲۰	۲۷	۸۵٪
کل	۱۲۰	۵۲	۶۸	۸۷٪

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود تعداد کل کدهایی که توسط پژوهشگران و همکار پژوهشی به ثبت

شکل ۲.

نمایی از کدگذاری مصاحبه‌ها در نرم‌افزار Maxqda



یافته‌ها

تعریف می‌شود. ۱۱ مؤلفه‌ی اصلی مرجعیت آفرینی رشته‌ها در آموزش عالی شامل مضامین اصلی بومی‌سازی / اسلامی‌سازی، کاربردی‌سازی، هویت رشته، زیرساخت فناوریانه، فعالیت‌های ترویجی، جذابیت رشته، تعاملات بین‌المللی، به‌کارگیری اساتید برجسته و به‌روز، تأثیرگذاری رشته در حوزه اجتماعی، مسئله‌محوری، نخبه‌پروری می‌شود که در جدول ۴ آمده است.

با توجه به سؤال اصلی پژوهش که شناسایی شاخص‌های مرجعیت علمی رشته‌های آموزش عالی بود نتایج یافته‌ها نشان داد که شاخص‌های مرجعیت آفرینی رشته‌ها در قالب ۱۱ مضمون فراگیر، ۴۸ مضمون سازمان‌دهنده و ۹۶ مضمون پایه

جدول ۴.

مضامین فرعی مؤلفه‌های مرجعیت آفرینی رشته‌ها در آموزش عالی

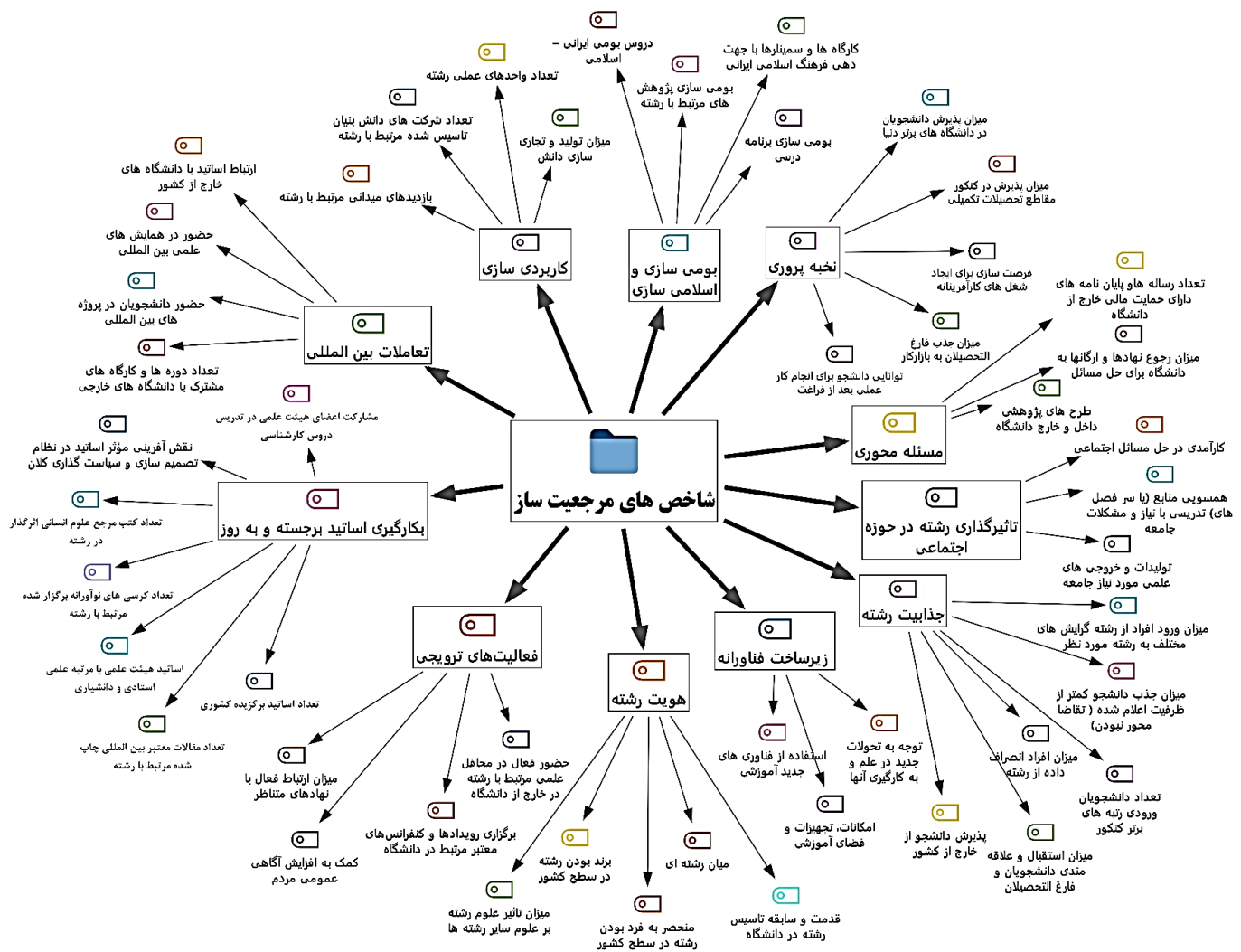
مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
دروس بومی ایرانی – اسلامی	اسلامی‌سازی دروس	طراحی دروس مطابق با بوم کشور
کارگاه‌ها و سمینارها با جهت‌دهی فرهنگ اسلامی ایرانی	توسعه فرهنگ اسلامی	برگزاری سمینارها با رویکرد ارزش‌های ایرانی
بومی‌سازی پژوهش‌های مرتبط با رشته	پایان‌نامه‌های منطبق با نیازهای بومی	پژوهش‌های مطابق با نیاز بوم کشور
بومی‌سازی برنامه درسی	روزآمدی برنامه‌های درسی	بازنگری سرفصل‌ها مطابق بوم کشور
تعداد واحدهای عملی رشته	تعداد واحدهایی که نیاز به آموزش عملی دارند	

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
هویت رشته	بازدیدهای میدانی مرتبط با رشته	تعداد بازدیدهای دانشجویی
	میزان تولید و تجاری‌سازی دانش	قابلیت تجاری‌سازی دانش
	تعداد شرکت‌های دانش‌بنیان تأسیس شده مرتبط با رشته	تعداد شرکت‌های تأسیس شده مرتبط با رشته
	میان‌رشته‌ای بودن	چند بعد نگری در دانش
	میزان تأثیر علوم رشته بر علوم سایر رشته‌ها	توجه به توسعه میان رشته‌ای‌ها
زیرساخت فناوریانه	برند بودن رشته در سطح کشور	اثراگذاری بر رشته‌های دیگر
	منحصربه‌فرد بودن رشته در سطح کشور	تعاملات اثربخش بین رشته‌ها
	قدمت و سابقه تأسیس رشته در دانشگاه	شناخته‌شده بودن رشته در کشور
	توجه به تحولات جدید در علم و به‌کارگیری آن‌ها	تنها دانشگاهی که رشته را دارد
	استفاده از فناوری‌های جدید آموزشی	معدود بودن تعداد رشته‌ها در کشور
فعالیت‌های ترویجی	امکانات، تجهیزات و فضای آموزشی	سال تأسیس رشته در دانشگاه
	کمک به افزایش آگاهی عمومی مردم	تداوم داشتن رشته در دانشگاه
	میزان ارتباط فعال با نهادهای متناظر	توجه به علوم جدید در آموزش
	برگزاری رویدادها و کنفرانس‌های معتبر مرتبط در دانشگاه	توجه به هوش مصنوعی در درس‌ها
	حضور فعال در محافل علمی مرتبط با رشته در خارج از دانشگاه	استفاده از فناوری‌های نوین آموزش
جذابیت رشته	میزان افراد انصراف داده از رشته	فناوری‌های نوین تدریس
	میزان ورود افراد از رشته گرایش‌های مختلف به رشته موردنظر	در اختیار داشتن تجهیزات نو
	میزان جذب دانشجویان	در اختیار داشتن فضای کافی آموزشی
	میزان جذب دانشجو کمتر از ظرفیت اعلام‌شده	در اختیار داشتن فضای کافی رفاهی
	پذیرش دانشجو از خارج از کشور	زیرساخت‌های قوی ارتباطی
تعاملات بین‌المللی	تعداد دانشجویان ورودی رتبه‌های برتر کنکور	سخنرانی‌های عمومی
	ارتباط اساتید با دانشگاه‌های خارج از کشور	سخنرانی در رسانه‌ها
	حضور در همایش‌های علمی بین‌المللی	ارتباطات دولتی
	حضور دانشجویان در پروژه‌های بین‌المللی	حضور در نهادهای تصمیم‌گیری
	عضویت در انجمن‌های بین‌المللی	برگزاری کنفرانس در دانشگاه

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
به‌کارگیری اساتید برجسته و به‌روز	تعداد دوره‌ها و کارگاه‌های مشترک با دانشگاه‌های خارجی	برگزاری کارگاه‌های مشترک بین‌المللی برگزاری دوره‌های آموزشی مشترک بین‌المللی
	تعداد اساتید هیئت‌علمی با مرتبه علمی استادی و دانشیاری	رتبه اساتید تعداد اساتید
	تعداد اساتید برگزیده کشوری	اساتید نخبه
	تعداد مقالات معتبر بین‌المللی چاپ‌شده مرتبط با رشته	مقالات ISI مقالات معتبر
	نقش آفرینی مؤثر اساتید در نظام تصمیم‌سازی و سیاست‌گذاری کلان کشور	نظرخواهی از اساتید در تصمیم‌گیری‌ها پست‌های مدیریتی اساتید
تأثیرگذاری رشته در حوزه اجتماعی	تعداد کتب مرجع علوم انسانی اثرگذار در رشته	تعداد کتب درسی تألیف شده تعداد کتب ترجمه‌شده
	تعداد کرسی‌های نوآورانه برگزارشده مرتبط با رشته	تعداد کرسی‌ها
	مشارکت اعضای هیئت‌علمی در تدریس دروس کارشناسی	تدریس دروس کارشناسی
	تولیدات و خروجی‌های علمی موردنیاز جامعه	مقالات کاربردی کتاب‌های مبتنی بر نیازهای جامعه
	کارآمدی در حل مشکلات اجتماعی	ارائه راهکار برای مشکلات اجتماعی حل مشکلات اجتماعی
مسئله‌محوری	همسویی منابع (سرفصل‌های) تدریسی با نیاز و مشکلات جامعه	سرفصل‌های بازنگری شده بر اساس نیازهای جامعه دروس منطبق با نیازهای جامعه
	تعداد پایان‌نامه‌های مرتبط با مسائل اساسی کشور	پایان‌نامه‌های کاربردی تعداد حمایت از پایان‌نامه‌ها
	تعداد طرح‌های پژوهشی داخل یا خارج از دانشگاه	تعداد طرح‌های داخلی تعداد طرح‌های انجام‌شده با نهادهای خارج از دانشگاه
	میزان رجوع نهادها و ارگان‌ها به دانشگاه برای حل مسائل مرتبط با رشته	تعداد جلسات مشترک با نهادها و ارگان‌ها تعداد درخواست‌های ارجاع شده دولتی برای انجام پروژه
	میزان جذب فارغ‌التحصیلان به بازار کار	جذب فارغ‌التحصیلان به شرکت‌ها درخواست‌های نهادها و سازمان‌ها برای جذب فارغ‌التحصیلان
نخبه‌پروری	فرصت‌سازی برای ایجاد شغل‌های کارآفرینانه	توانمندی دانشجویان برای کارآفرینی
	میزان پذیرش در کنکور مقاطع تحصیلات تکمیلی	تعداد پذیرش در مقاطع بالاتر رتبه‌ها برتر کنکور
	میزان پذیرش دانشجویان در دانشگاه‌های برتر دنیا	تعداد دانشجویان پذیرش جذب‌شده در دانشگاه‌های برتر خارجی آموزش مهارت به دانشجویان در رشته دوره‌های مهارت‌افزایی دانشجویی

در نهایت شبکه مضامین مؤلفه‌های مرجعیت آفرینی رشته‌ها در آموزش عالی شامل ۱۱ مضمون اصلی و ۴۸ مضمون فرعی در نرم‌افزار MAQDA به‌صورت نمودار ۲ ترسیم شده است.

نمودار ۲. شبکه مضامین اصلی و فرعی مؤلفه‌های مرجعیت آفرینی رشته‌ها در آموزش عالی



تبیین مضامین اصلی در ادامه بیان شده است:

۱. بوم‌سازی/اسلامی‌سازی: اولین معیار اصلی که از این مطالعه به دست آمد بوم‌سازی/اسلامی‌سازی است. این معیار بر اهمیت ادغام دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و اصول بومی یا اسلامی در حوزه‌های دانشگاهی تأکید می‌کند. حوزه‌های دانشگاهی با پذیرش بافت فرهنگی و دینی می‌توانند مرجعیت و تناسب علمی خود را در بافت خاص دانشگاه علامه طباطبائی تثبیت کنند. منظور از مؤلفه بوم‌سازی در مرجعیت علمی رشته‌ها شناخت و ارزش‌گذاری ویژگی‌ها و مشارکت‌های منحصربه‌فرد جامعه دانشگاهی با در نظر گرفتن ارزش‌های فرهنگی،

مذهبی و اجتماعی آن است. بوم‌سازی مستلزم شناخت و ارزش‌گذاری نقش زبان‌های محلی، سنت‌های فرهنگی و معرفت‌شناسی در تولید و انتشار دانش است. از سوی دیگر، اسلامی‌سازی به به‌کارگیری اصول، اخلاق و ارزش‌های اسلامی در ابعاد مختلف دانش از جمله آموزش و پژوهش اطلاق می‌شود. این امر مستلزم به‌کارگیری دیدگاه‌ها و چارچوب‌های اسلامی برای شکل‌دهی و هدایت توسعه، ارزیابی و شناخت مرجعیت علمی در رشته‌های دانشگاهی است.

به‌طور کلی، تمرکز بر شاخص‌های بومی‌سازی / اسلامی سازی در مرجعیت علمی رشته‌های دانشگاهی در آموزش عالی اهمیت ارتباط فرهنگی، تنوع و فراگیری را در شکل‌دهی به ارزیابی و شناخت دانش علمی برجسته می‌کند. این امر بر اهمیت پذیرش ارزش‌های فرهنگی و مذهبی محلی در عین حفظ استانداردهای دقیق دانشگاهی تأکید می‌کند و در نهایت تجربه‌آموزشی را غنی می‌سازد و مرجعیت رشته‌های دانشگاهی را افزایش خواهد داد.

۲. کاربردی‌سازی: بسط نقش دانشگاه‌ها در جامعه امروزی همان‌طور که در مقاله Moscardini و همکاران (2022) برجسته شده است، کاربرد رشته‌های دانشگاهی در پرداختن به چالش‌های دنیای واقعی است. این معیار بر ارتباط عملی دانش دانشگاهی و توانایی آن برای تبدیل به راه‌حل‌های ملموس که تأثیر مثبتی بر جامعه دارد تأکید می‌کند. دانشگاه‌ها نقش مهمی در پر کردن شکاف بین دانش نظری و کاربرد عملی دارند. آن‌ها به‌عنوان مراکز تحقیق و نوآوری عمل می‌کنند، جایی که دانش‌پژوهان و دانشجویان برای توسعه و اجرای راه‌حل‌هایی برای مشکلات اجتماعی فوری همکاری می‌کنند. با تعامل با صنعت، سازمان‌های دولتی، سازمان‌های غیرانتفاعی و جوامع محلی، دانشگاه‌ها می‌توانند از تخصص دانشگاهی خود برای مقابله مؤثر با چالش‌های دنیای واقعی استفاده کنند. کاربرد عملی رشته‌های دانشگاهی به‌عنوان یک شاخص قابل‌توجه از اعتبار علمی عمل می‌کند. دانش دانشگاهی که می‌تواند به راه‌حل‌های عملی تبدیل شود، اعتبار و ارزش خود را در حل مشکلات اجتماعی نشان می‌دهد. رشته‌هایی با مؤلفه‌های کاربردی قوی اغلب به دلیل توانایی شان در تولید نتایج معنادار که مستقیماً بر جامعه تأثیر می‌گذارد، بسیار مورد توجه قرار می‌گیرند. رشته‌هایی که جزء کاربردی بودنشان به دلیل توانایی آن‌ها در تولید راه‌حل‌های عملی و تأثیر ملموس بر جامعه بسیار ارزشمند هستند.

۳. هویت رشته: هویت رشته بر لزوم برخورداری رشته‌های دانشگاهی از هویت متمایز و منسجم تأکید دارد. یک حوزه با هویت قوی با مشارکت، روش‌شناسی و دیدگاه‌های

منحصربه‌فردی که ارائه می‌دهد آن را از سایر زمینه‌ها متمایز می‌کند. هویت مشخص و قابل تشخیص به اعتبار علمی و شناخت رشته در جامعه دانشگاهی کمک می‌کند. هویت رشته ابعاد مختلفی از جمله میان‌رشته‌ای بودن، تأثیرگذاری بر سایر رشته‌ها، برندسازی، منحصربه‌فرد بودن و قدمت و سابقه رشته در دانشگاه را در برمی‌گیرد. شاخص میان‌رشته‌ای می‌تواند شامل پروژه‌های تحقیقاتی یا همکاری مشترک رشته‌های مختلف، دوره‌ها یا برنامه‌های بین‌رشته‌ای باشد. شاخص تأثیرگذاری بر سایر رشته‌ها ممکن است شامل استناد به شناخت نظریه‌ها یا چارچوب‌های رشته به‌عنوان پایه‌ای در سایر حوزه‌های مطالعاتی، یا پذیرش روش‌ها یا شیوه‌های پژوهشی رشته توسط محققان در زمینه‌های دیگر باشد. منحصربه‌فرد بودن مؤلفه‌ی دیگری است در رشته دیدگاه‌ها، رویکردها یا زمینه‌های تخصصی منحصربه‌فردی ارائه شود و آن را از حوزه‌های مرتبط متمایز نماید. مؤلفه منحصربه‌فرد بودن می‌تواند شامل زیرشاخه‌های تخصصی یا حوزه‌های مطالعاتی درون رشته، وجود روش‌ها یا تکنیک‌های تحقیقاتی منحصربه‌فرد مرتبط با رشته، یا مشارکت‌های متمایز رشته در رسیدگی به چالش‌های محلی یا ملی باشد. از دیگر مؤلفه‌های هویت رشته می‌توان به استقرار رشته در دانشگاه و زمان ایجاد آن اشاره کرد.

۴. زیرساخت فناورانه: مؤلفه زیرساخت فناورانه به این موضوع اشاره دارد که ادغام پیشرفت‌های جدید در علم و استفاده از فناوری‌های آموزشی نوآورانه می‌تواند به کیفیت و اثربخشی کلی رشته‌های دانشگاهی کمک می‌کند. این معیار در دسترس بودن و کیفیت منابع، ابزارها و زیرساخت‌های فناورانه را در حوزه‌های دانشگاهی ارزیابی می‌کند. یک زیرساخت فناوری قوی، محققان را قادر می‌سازد تا تحقیقات پیشرفته انجام دهند، با آخرین پیشرفت‌ها به‌روز بمانند و دانش را به‌طور مؤثر منتشر کنند. وجود منابع فناورانه روز به مرجعیت علمی رشته کمک می‌کند. رشته‌هایی که به‌طور مؤثر از پیشرفت‌های تکنولوژیک در فرایندهای تحقیق و تدریس در آن‌ها استفاده می‌شود، پیشرو در پیشرفت‌های علمی هستند. کیفیت امکانات،

تجهیزات و فضاهای آموزشی به زیرساخت‌های فیزیکی اشاره دارد که از فعالیت‌های آموزشی، یادگیری و پژوهشی در این رشته پشتیبانی می‌کند. از شاخص‌های سنجش این مؤلفه می‌توان به وجود مراکز تحقیقاتی مجهز با تجهیزات پیشرفته، امکانات یا فضاهای تخصصی طراحی شده برای نیازهای رشته‌ای خاص، دسترسی به نرم‌افزار یا منابع سخت‌افزاری تخصصی، یا در دسترس بودن فضاهای مشارکتی یا فضاهای سازنده اشاره کرد (کوشازاده و همکاران، ۱۳۹۱).

۵. فعالیت‌های ترویجی: فعالیت‌های ترویجی بر اهمیت مشارکت فعال در فعالیت‌ها برای افزایش دیده‌شدن و شهرت رشته‌های دانشگاهی تأکید دارد. کنفرانس‌ها، سمینارها، نشریات و همکاری‌ها نقش حیاتی در ارتقای رشته، جذب افراد مستعد و انتشار دانش دارند. فعالیت‌های ترویجی منجر به افزایش آگاهی عمومی از حوزه علمی، بهبود ارتباط فعال با نهادهای مربوطه، برگزاری رویدادها و کنفرانس‌های مرتبط در دانشگاه و استمرار حضور فعال در محافل علمی مرتبط با حوزه خارج از دانشگاه کمک می‌کند. یکی دیگر از جنبه‌های فعالیت‌های ترویجی سازمان‌دهی رویدادها و کنفرانس‌ها در داخل دانشگاه است (Ahmady et al., 2020). این رویدادها نه تنها بستری را برای به اشتراک گذاشتن یافته‌های تحقیقاتی و بحث درباره ایده‌های جدید فراهم می‌کند، بلکه به افزایش آگاهی دانشجویان، اساتید و عموم مردم در مورد اهمیت و ارتباط حوزه علمی کمک می‌کند.

۶. جذابیت رشته: ششمین معیار اصلی، جذابیت و مطلوبیت رشته‌های تحصیلی برای دانشجویان، پژوهشگران و ذی‌نفعان است که شامل تعداد افراد انصراف داده از رشته، تعداد افراد ورودی به رشته موردنظر از گرایش‌های مختلف، استقبال و علاقه عمومی دانشجویان، نسبت دانشجویان جذب شده به ظرفیت اعلام شده است. یکی از دلایل انصراف از رشته سطح علاقه به رشته موردنظر و مطلوبیت آن در بین دانشجویان است. مؤلفه‌ی دیگر تعداد افراد ورودی به رشته موردنظر از گرایش‌های مختلف نشان‌دهنده جذابیت و پتانسیل آن برای جذب دانشجویان با سوابق متنوع است. تعداد بیشتری از

دانشجویانی که از سایر گرایش‌ها به رشته موردنظر منتقل می‌شوند به این معنی است که این رشته به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی ارزشمند و امیدوارکننده درک می‌شود. اگر تعداد دانشجویان جذب شده در یک رشته به‌طور مداوم کمتر از ظرفیت اعلام شده باشد، نشان‌دهنده سطح جذابیت کمتری است. این را می‌توان به عواملی مانند فرصت‌های شغلی محدود، دشواری درک شده یا عدم علاقه در بین دانشجویان آینده نسبت داد که در نتیجه بر اقتدار علمی رشته تأثیر می‌گذارد. زمانی که رشته‌ای تعداد قابل‌توجهی از دانشجویان خارج از کشور را جذب می‌کند، نشان‌دهنده شهرت آن و کیفیت درک شده آموزش ارائه شده است (Calitz et al., 2022). تعداد بالاتری از دانشجویان با رتبه برتر که این رشته را انتخاب می‌کنند نشان‌دهنده اعتبار و پتانسیل آن برای جذب افراد با استعداد است و در نتیجه مرجعیت علمی آن رشته را افزایش می‌دهد.

۷. تعاملات بین‌المللی: تعاملات بین‌المللی هفتمین معیار اصلی را تشکیل می‌دهد. این معیار سطح مشارکت، همکاری و مشارکت بین‌المللی را در زمینه‌های دانشگاهی ارزیابی می‌کند. تعاملات بین‌المللی قوی تبادل دانش، یادگیری بین فرهنگی و شناخت جهانی را تسهیل می‌کند. ارتباط و همکاری مؤثر با نهادهای ملی و بین‌المللی نقش مهمی را در مرجعیت رشته ایفا می‌کنند (احمدی و همکاران، ۲۰۲۰). میزان ارتباط و همکاری اساتید در یک رشته خاص با هم‌تایان آن‌ها در دانشگاه‌های خارجی شاخص مهمی از تعاملات بین‌المللی است. مشارکت در همکاری‌های تحقیقاتی، تبادلات آکادمیک با دانشگاه‌های خارجی، گستردگی و شناخت جهانی رشته را نشان خواهد داد. از سوی دیگر مشارکت فعال اساتید در کنفرانس‌های علمی بین‌المللی و ارائه یافته‌های پژوهشی و شبکه‌سازی با محققان از کشورها و مؤسسات مختلف، دید و تأثیر رشته را در مقیاس جهانی افزایش خواهد داد. علاوه بر این مشارکت دانشجویان در پروژه‌های بین‌المللی فرصت‌هایی را برای یادگیری میان فرهنگی، قرارگرفتن در معرض دیدگاه‌های گوناگون و کسب شایستگی‌های جهانی فراهم می

کند. هنگامی که دانشجویان در پروژه‌های مشترک با هم‌تایان خود از دانشگاه‌های خارجی شرکت می‌کنند، جذابیت و ارتباط بین‌المللی این رشته را منعکس خواهند کرد. آخرین مؤلفه از تعاملات بین‌المللی برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های مشترک با دانشگاه‌های خارجی است که نشان‌دهنده تبادل دانش در بین سرزمین‌های مختلف است.

۸. به‌کارگیری اساتید برجسته و به‌روز: هشتمین معیار اصلی به‌کارگیری اساتید برجسته و به‌روز است. این معیار بر اهمیت وجود اساتید برجسته و آگاه در رشته‌های دانشگاهی تأکید دارد. وجود تعداد قابل‌توجهی از اساتید و استادیاران با رتبه علمی استادی و دانشیاری در یک رشته خاص، بیانگر عمق و قدرت تخصص در آن رشته است. مورد دیگر کمیت و کیفیت مقالات منتشرشده بین‌المللی مرتبط با یک رشته خاص، بیش‌ی در مورد تأثیر جهانی و مشارکت‌های علمی اساتید آن ارائه می‌دهد. تعداد بیش‌تری از نشریات بین‌المللی نشان می‌دهد که اساتید در این زمینه فعالانه درگیر پیشرفت دانش و انتشار تحقیقات خود در مقیاس جهانی هستند. مشارکت مؤثر اساتید در سیستم‌های تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری کشور، شاخص مهمی از نفوذ و شناخت آن‌ها در داخل جامعه دانشگاهی و فراتر از آن است. اساتیدی که فعالانه در شکل‌دهی سیاست‌های آموزشی و ارائه تخصص در زمینه‌های مرتبط مشارکت دارند، به اعتبار علمی رشته‌های مربوطه خود کمک می‌کنند. مؤلفه‌ی دیگر موردتوجه تعداد کتب مرجع تألیف شده توسط اساتید در رشته مربوطه است که می‌تواند نقش حیاتی در شکل‌دهی گفتمان فکری و رشد علمی رشته داشته باشد. تعداد کتاب‌های مرجع تأثیرگذار تألیف یا ویرایش شده توسط اساتید در یک رشته خاص، نشان‌دهنده سهم آن‌ها در چارچوب نظری و پایگاه دانش این رشته و در نتیجه افزایش اعتبار علمی رشته است.

۹. تأثیرگذاری رشته در حوزه اجتماعی: فلسفه وجودی دانشگاه‌ها و مؤسسات آکادمیک پاسخگویی به انتظارات و نیازهای جامعه و تعهد اجتماعی است. تعهد اجتماعی جزئی تفکیک‌ناپذیر از ماهیت نظام آموزش عالی است (سازمند و

همکاران، ۱۴۰۰)؛ بنابراین دانشگاه‌ها مسئولیت رسیدگی به چالش‌های اجتماعی و پرورش تغییرات مثبت را بر عهده دارند و توانایی تأثیرگذاری بر جامعه را در حوزه‌های مختلف ارزیابی می‌کنند. برای ارزیابی تأثیر حوزه دانشگاه‌ها در عرصه اجتماعی، نیاز است تا سهم رشته‌ها در توسعه اجتماعی بررسی شود. همچنین، توانایی رشته‌ها در رسیدگی به چالش‌های اجتماعی و نقش آن‌ها در پرورش تغییرات مثبت باید مورد ارزیابی قرار گیرد. مرجعیت یک رشته دانشگاهی را می‌توان با ارتباط و کاربردی بودن تولیدات و خروجی‌های علمی آن در رسیدگی به نیازها و چالش‌های جامعه سنجید. هنگامی که حوزه موردنظر به‌طور فعال تحقیقات، نوآوری‌ها و راه‌حل‌های عملی را تولید می‌کند که مستقیماً به مشکلات اجتماعی پاسخ می‌دهد، تأثیر و اعتبار علمی افزایش می‌یابد. کارایی یک رشته در حل مشکلات اجتماعی مؤلفه دیگری است که با به‌کارگیری مؤثر تخصص و یافته‌های تحقیقاتی خود در چالش‌های دنیای واقعی، توانایی خود را برای کمک به تغییرات مثبت و پیشرفت اجتماعی نشان می‌دهد. علاوه بر این زمانی که منابع آموزشی رشته با چالش‌های فعلی اجتماعی همسو باشد، دانشجویان با دانش و مهارت‌های لازم برای رسیدگی به مسائل را کسب خواهند کرد.

۱۰. مسئله‌محوری: یکی از زیر شاخص‌های کلیدی مرجعیت علمی رشته، تعداد پایان‌نامه‌های تولیدشده در رشته‌های دانشگاهی است که به‌طور خاص به مسائل اساسی کشور اختصاص دارد. این پایان‌نامه‌ها نشان‌دهنده توانایی رشته موردنظر برای کمک به بینش‌های ارزشمند و راه‌حل‌های بالقوه برای چالش‌های اجتماعی است. تعداد پایان‌نامه‌ها در مورد مسائل ضروری ملی نشان‌دهنده ارتباط قوی بین رشته دانشگاهی و نیازهای کشور خواهد بود. مورد دیگر پروژه‌های تحقیقاتی است که نشان‌دهنده تعهد رشته در پیشبرد دانش و حل مشکلات پیچیده است. پروژه‌های تحقیقاتی که توسط منابع معتبر تأمین مالی و منجر به نتایج تأثیرگذار می‌شوند، نشان‌دهنده مشارکت فعال رشته موردنظر در تحقیقات پیشرفته و پتانسیل آن برای کمک‌های قابل‌توجه به جامعه است.

انسانی ایجاد کرد. درحالی‌که مطالعات قبلی برخی از جنبه‌های مرجعیت رشته را به‌صورت جداگانه موردبررسی قرار داده بودند، رویکرد جامع اتخاذشده در این تحقیق درک جامعی از شاخص‌های مرجع برای رشته‌های علوم انسانی در آموزش عالی ارائه می‌دهد. تأکید ویژه بر بومی‌سازی/اسلامی‌سازی، نقش فناوری، و موضوع اجتماعی نخبه‌گرایی، این پژوهش را متمایز می‌کند و دیدگاهی متفاوت ارائه می‌دهد که به مجموعه ادبیات موجود عمق می‌بخشد.

یافته‌های پژوهش نشان داد ۱۱ مضمون فراگیر مؤلفه‌های مرجعیت رشته‌های آموزش عالی را در برمی‌گیرد که شامل بومی‌سازی / اسلامی‌سازی، کاربردی‌سازی، هویت رشته، زیرساخت فناوریانه، فعالیت‌های ترویجی، جذابیت رشته، تعاملات بین‌المللی، به‌کارگیری اساتید برجسته و به‌روز، تأثیرگذاری رشته در حوزه اجتماعی، مسئله‌محوری، نخبه‌پروری است. هریک از این مؤلفه‌های اصلی، شامل زیر مؤلفه‌های دیگری هم هستند که در بخش تجزیه و تحلیل یافته‌های مقاله به تفصیل به معرفی آن‌ها پرداخته شده است.

ازجمله یافته‌های کلیدی تحقیق حاضر، موضوع‌محوری کاربردی‌سازی است. این موضوع با مطالعات Moscardini و همکاران (2022)، Seah و همکاران (2020) و Mazzocchi (2019) که در آن تأکید بر عملی‌سازی، آماده‌سازی برای اشتغال، و استفاده از دانش در پرداختن به چالش‌های اجتماعی به‌طور مداوم تأکید شده است همسو است. همچنین مطالعات Moscardini و همکاران (2022) و کوشازاده و همکاران (۱۳۹۹) بر محوریت هویت میدانی در تعریف و تأثیر رشته‌های علوم انسانی تأکید می‌کنند. این آثار تأکید می‌کنند که هویت یک حوزه صرفاً ساختار نمادین نیست، بلکه نیرویی پویا است که ماهیت آموزش، پژوهش و تأثیر اجتماعی را در مؤسسات آموزش عالی شکل می‌دهد. هم‌راستا با نتیجه‌ی پژوهش کوشازاده و همکاران (۱۳۹۹) به‌طور مداوم بر اهمیت زیرساخت‌های فناوریانه در چشم‌انداز دانشگاهی معاصر تأکید کرده‌اند. این مطالعات از اولویت‌بندی و تأکید قابل‌توجه بر ادغام فناوری‌های پیشرفته برای ارتقای آموزش، تحقیق و

مؤلفه‌ی دیگر رجوع نهادها و دستگاه‌ها به دانشگاه به‌عنوان مرجع معتبری از دانش و تخصص است. علاوه بر این توانایی رشته دانشگاهی برای تبدیل یافته‌های پژوهشی به کاربردهای عملی و راه‌حل‌های عملی، موقعیت رشته را به‌عنوان حوزه‌ی مرجع تثبیت می‌کند. شواهدی از ابتکارات حل مسئله موفق و کمک‌های ملموس به صنایع و بخش‌های مختلف، عملی بودن و مفید بودن دانش رشته‌ی موردنظر را نشان می‌دهد.

۱۱. نخبه‌پروری: درنهایت، آخرین معیار اصلی، نخبه‌گرایی، نشان‌دهنده توانایی رشته در پرورش فارغ‌التحصیلان موفقی است که تقاضای بالایی در بازار کار از سوی کارفرمایان دارند که این شاخص میزان موفقیت دانشگاه در رشته موردنظر را در آماده‌سازی فارغ‌التحصیلان برای بازار کار و توانایی آن‌ها در تأمین مشاغل مطلوب و پردرآمد پس از فارغ‌التحصیلی را می‌سنجد. دانشگاه‌های نخبه‌گرا اغلب فرصت‌ها و منابع کافی برای توسعه مهارت‌های کارآفرینی و راه‌اندازی کسب‌وکار را در اختیار دانشجویان قرار می‌دهند. از سوی دیگر نرخ پذیرش فارغ‌التحصیلان در آزمون‌های ورودی تحصیلات تکمیلی نشان از سطح علمی مطلوب دانش‌آموختگان از نظر تحصیلی دارد. علاوه بر این اگر درصد بالایی از فارغ‌التحصیلان یک رشته خاص بتوانند در دانشگاه‌های معتبر بین‌المللی پذیرش بگیرند، نشان‌دهنده شهرت جهانی و شهرت تحصیلات و فارغ‌التحصیلان رشته موردنظر است.

نتیجه‌گیری

در حوزه آموزش عالی، رشته‌های علوم انسانی نقش حیاتی در شکل‌دادن به درک ما از تجربه، فرهنگ و جامعه انسانی ایفا می‌کنند. رشته‌های علوم انسانی طیف وسیعی از موضوعات را در برمی‌گیرند و به مسائل مهم و اساسی جامعه می‌پردازند و می‌توانند در حل مشکلات جامعه، نقش مؤثری را داشته باشند. در این چارچوب است که نیاز مبرمی به شناسایی حوزه‌های مرجع، با شناخت سهم منحصر به فرد آن‌ها در چشم‌انداز فکری ما وجود دارد. با تعیین شاخص‌های مرجع، می‌توان ابزار ارزشمندی برای ارزیابی و سنجش اثربخشی رشته‌های علوم

پیشنهادهای کاربردی و پژوهشی

در پژوهش حاضر یافته‌های ارزشمندی در خصوص مرجعیت علمی رشته به‌دست آمده است که منجر به ارائه پیشنهاد‌های عملی و نظری برای پژوهش‌های آینده گردیده است.

پیشنهادهای نظری عبارتند از:

- آسیب‌شناسی رشته‌های دانشگاه بر اساس شاخص‌های مرجعیت علمی: انجام بررسی و ارزیابی رشته‌های دانشگاهی با تمرکز بر شاخص‌های خاص برای شناسایی زمینه‌های بهبود و ارتقا.

- رتبه‌بندی رشته‌های دانشگاه از نظر مرجعیت علمی: ایجاد نظام رتبه‌بندی برای رشته‌های علوم انسانی با استفاده از مرجعیت علمی به‌عنوان معیار اصلی که می‌تواند بینش‌های ارزشمندی در مورد نقاط قوت و مشارکت رشته‌های مختلف در علوم انسانی ارائه دهد.

پیشنهادهای کاربردی عبارتند از:

- تعمیم‌یافته‌های پژوهش به سایر دانشگاه‌های تحت نظر وزارت علوم: پیشنهاد تعمیم‌یافته‌های پژوهش به سایر دانشگاه‌های تحت نظارت وزارت علوم ناشی از نیاز به درک گسترده‌تر از شاخص‌های مرجع در مؤسسات آموزشی مختلف است. با گسترش مطالعه به دانشگاه‌ها محققان می‌توانند اشتراکات و تفاوت‌ها را در شاخص‌های مرجع شناسایی کنند.

- استفاده از ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی در رتبه‌بندی مرجعیت رشته‌ها: استفاده از هوش مصنوعی (AI) در فرآیند رتبه‌بندی مرجعیت رشته‌ها، یک رویکرد داده‌محور و کارآمد را معرفی می‌کند. هدف این پیشنهاد استفاده از فناوری برای افزایش دقت و عینیت رتبه‌بندی‌های مرجعیت رشته‌ها است.

این پیشنهادها در مجموع به‌عنوان یک نقشه راه برای تلاش‌های تحقیقاتی آینده در حوزه آموزش علوم انسانی عمل می‌کنند که هم به ملاحظات عملی مرتبط باکیفیت دوره و توصیه‌های استراتژیک و هم جنبه‌های نظری با هدف اصلاح مدل‌های ارزشیابی و سیستم آموزش عالی کلی می‌پردازد.

تجربه کلی آموزشی در رشته‌های علوم انسانی حمایت می‌کنند. علاوه بر آن نتایج مطالعات کوشازاده و همکاران (۱۳۹۹)، Ahmadi و همکاران (2020) و Sauter و همکاران (2016) نقش مهمی را که تعاملات بین‌المللی در ایجاد یک محیط دانشگاهی پویا و مرتبط جهانی ایفا می‌کند برجسته می‌کنند و بر اولویت‌بندی و تأکید قابل‌توجه بر پرورش همکاری‌ها، مشارکت‌ها و مبادلات بین‌المللی تأکید دارند.

به‌طور کلی می‌توان چنین مطرح کرد که پیامدهای تحقیق انجام‌گرفته فراتر از یک چارچوب ارزیابی صرف است. ذی‌نفعان در مؤسسات آموزش عالی می‌توانند از این شاخص‌ها به‌عنوان ابزارهای استراتژیک برای افزایش شهرت دانشگاهی، بهره‌وری پژوهشی و ارتباط اجتماعی رشته‌های علوم انسانی استفاده کنند. همسویی برنامه‌های دانشگاهی با ارزش‌های محلی، پرورش هویت‌های متمایز، و بهره‌گیری از پیشرفت‌های فناوری و همکاری‌های بین‌المللی، راه‌هایی برای تقویت اعتبار علمی این رشته‌ها است.

علاوه بر این، شناسایی شاخص‌های مرجع درک دقیقی از تأثیر اجتماعی رشته‌های علوم انسانی را تسهیل می‌کند. این رشته‌ها با پرداختن به چالش‌های اجتماعی، تولید تحقیقات با کاربردهای عملی، و پرورش فارغ‌التحصیلانی که در بازار کار به دنبال آن هستند، نه تنها به تعالی دانشگاهی کمک می‌کنند، بلکه نقش مهمی در شکل‌دهی جامعه‌ای پویا و پاسخگو دارند.

در اصل، شناسایی شاخص‌های مرجع برای رشته‌های علوم انسانی در آموزش عالی به‌عنوان یک نقشه راه برای بهبود مستمر و تعالی عمل می‌کند. یافته‌های ارائه‌شده در اینجا به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی این امکان را می‌دهد تا برنامه‌های دانشگاهی خود را اصلاح کنند، افراد با استعداد را جذب کنند و موقعیت خود را به‌عنوان مراکز دانش، نوآوری و تأثیرگذار اجتماعی مستحکم کنند. همان‌طور که تحول در آموزش عالی در حال شکل‌گیری است، این شاخص‌ها دانشگاه‌ها را به سمت آینده‌ای هدایت می‌کنند که در آن رشته‌های علوم انسانی در برآوردن نیازهای در حال تکامل جامعه رشد می‌کنند.

محدودیت‌ها

از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به دسترسی به افراد مصاحبه‌شونده و داشتن زمان کافی برای پاسخگویی به سؤالات محققان اشاره کرد.

سیاسگذاری

مقاله حاضر برگرفته از طرح پژوهشی با عنوان «شناسایی رشته‌های مرجعیت‌ساز» با حمایت دانشگاه علامه طباطبائی انجام شده است.

منابع

- بناهان، مریم، ایمانی، محسن، سجادی، سید مهدی، و صادق زاده قمصری، علیرضا. (۱۳۹۱). تبیینی از مبانی نظری اندیشه مرجعیت زدایی اخلاقی پسا ساختارگرا و نقد آن. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۰(۱۵)، ۱۵۱-۱۲۹.
- سادات فخر، سید علی. (۱۳۹۸). درآمدی بر مبانی علوم قرآنی مرجعیت علمی قرآن از دیدگاه آیت‌الله معرفت. مطالعات علوم قرآن، ۱، ۸۹-۱۱۱.
- سازمند، طاهره، نیازآذری، کیومرث، و صالحی، محمد. (۱۴۰۰). تدوین و پیاده‌سازی رویکرد آموزش پاسخگو در مدل‌سازی کسب مرجعیت علمی در آموزش پزشکی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۵(۵۴)، ۱۶۳-۱۵۲.
- سیدجوادی، سید رضا، حسنقلی پور، طهمورث، رهنورد، فرجاله، و تاب، محمد. (۱۳۹۱). مفهوم‌پردازی مرجعیت علمی در نظام آموزش عالی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۶(۱۶)، ۱-۲۷.
- کوشازاده، فاطمه، اکبری، احمد، معقول، علی، کوشازاده، علی و جباری، مهدی. (۱۳۹۹). طراحی مدل مرجعیت علمی دانشگاه: شناسایی ابعاد و ارکان (مورد مطالعه: دانشگاه بین‌المللی امام رضا). پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۴۷)، ۱۵۲-۱۳۳.
- کیخا، احمد، عبداللهی، حسین، و خورسندی طاسکوه، علی. (۱۳۹۸). شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت‌بخشی آموزش از دیدگاه متخصصان آموزش عالی و دانشجویان دکتری.

مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۲(۱)، ۱۸۱-۱۵۲.

حق‌دوست، علی‌اکبر، نوری حکمت، سمیه، دهنویه، رضا، و پورشیخ علی، آتوسا. (۱۳۹۸). نگاهی عملیاتی به مفهوم مرجعیت علمی. مجله فرهنگ و ارتقای سلامت (فرهنگستان علوم پزشکی جمهوری اسلامی ایران)، ۳(۱)، ۱۶-۲۳.

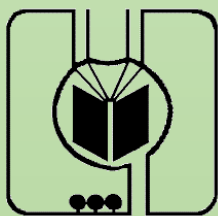
رنجبریان، رسول. (۱۴۰۲). بررسی نقش معرفت دینی در توسعه و اعتلای علوم انسانی. پژوهش‌های بازاریابی اسلامی، ۱(۲)، ۳۳-۴۸.

تابان، محمد، یاسینی، علی، شیر، اردشیر، و محمدی، اسفندیار. (۱۳۹۵). طراحی و تبیین الگوی مرجعیت علمی در آموزش عالی ایران بر اساس زندگی‌نامه اندیشمندان کشور با رویکرد تحلیل مضمون. فصلنامه بازاریابی دانش و نظام‌های معنایی، ۳(۶)، ۴۰-۲۰.

References

- Ahmady, S., Khajeali, Nasrin., & Mirmoghtadaie, Zohrehsadat. (2020). Challenges and opportunities of acquiring scientific authority in medical sciences: determination of the experts' views based on qualitative content analysis. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 8(1), 32. <https://doi.org/10.30476/jamp.2019.74823>
- Al-Shuaibi, A. (2014). The importance of education. *Salalah College of Technology*.
- Banahan, M; Imani, M; Sajjadi, S; Sadegh Zadeh Qomsari, A. (2011). An explanation of the theoretical foundations of post-structuralist moral deauthorization thought and its criticism, *research in Islamic education and training*, 20th year, 15, 129-151. [In Persian]
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2023). humanities. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/humanities>
- Calitz, A., Cullen, M., & Jooste, C. (2022). A Strategic Model to Promote University of Choice Decisions Among the International Students. *Advances in Business Strategy and Competitive Advantage*. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8169-8.ch012>
- Chamorro, T., & Frankiewicz, B. (2019). Does higher education still prepare people for jobs. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2019/01/does-higher-education-still-prepare-people-for-jobs>
- Fricke, H., Grogger, J., & Steinmayr, A. (2018). Exposure to academic fields and college major choice. *Economics of Education Review*, 64, 199-213. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.04.007>
- Haq Doust, A; Nouri Hekmat, S; Dehnoye, R; Porshikh Ali, A. (2018). An operational look at the concept of scientific authority, *Journal of Culture and Health*

- Sadat Fakhr, S. (2018). An introduction to the basics of Quranic sciences, the scientific authority of the Quran from the point of view of Ayatollah Marafet, *Studies of Quranic Sciences*, 1, 111-89. [In Persian]
- Sazmand, T; Niazaziri, K; Salehi, M. (1400). Compilation and implementation of responsive education approach in modeling the acquisition of scientific authority in medical education. *Research in educational systems*, 15(54), 163-152. [In Persian]
- Seah, K., Pan, J., & Tan, P. (2020). Breadth of university curriculum and labor market outcomes. *Labour Economics*, 65, 101873. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2020.101873>
- Seyed Javadin, R; Hasanqolipour, T; Rahnavard, F; Tab, M. (2011). Conceptualization of scientific authority in the higher education system, *research in educational systems*, 6(16), 1-27. [In Persian]
- Sharma, R. (2015, July). Role of universities in development of civil society and social transformation. In Proceedings of international academic conferences (No. 2604181). *International Institute of Social and Economic Sciences*. <https://ideas.repec.org/p/sek/iacpro/2604181.html>.
- Sowter, B., Reggio, D., & Hijazi, S. (2017). QS World university rankings. In *Research analytics* (pp. 121-136). Auerbach Publications.
- Taban, M, Yasini, A, Shiri A, Mohammadi, E. (2016). Designing and explaining the model of scientific authority in Iran's higher education based on the biographies of the country's thinkers with thematic analysis approach, *Knowledge Recovery and Semantic Systems Quarterly*, 3(6), 20-40. [In Persian]
- Taylor's University. (2020). Curriculum Framework. <https://www.taylors.edu.my/taylors-university-launches-curriculum-framework.html>
- The University of Kansas. (2013). Preparing Students for the 21st Century. <https://chancellor.ku.edu/messages/2013/nov25>
- The University of Sydney. (2016, September 13). University rankings: how do they work and are they important? [Webpage]. Retrieved May 5, 2023, from <https://www.sydney.edu.au/news-opinion/news/2016/09/13/university-rankings-how-do-they-work-and-are-they-important.html>
- Wolff, B. (2021, April 6). The arts and humanities deliver untapped value for future work. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/benjaminwolff/2021/04/06/the-arts-and-humanities-deliver-untappedvalue-for-the-future-of-work/?sh=79c6ff153914>
- Xia, X. (2016). Forming wage expectations through learning: Evidence from college major choices. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 132, 176-196. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2016.10.013>
- Promotion (Culture of Medical Sciences of the Islamic Republic of Iran), 3(1), 16-23.[In Persian]
- Khelalfa, H., & Sabrina, H. (2022). The role of the university in modern society. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/351/8/1/210891>
- Kikha, A; Abdullahi, H; Khorsandi Taskoweh, A. (2018). Identifying factors affecting the quality of education from the point of view of higher education experts and doctoral students, *management and planning in educational systems*, 12(1), 181-152. [In Persian]
- Koendjibiharie, S. (2020). The distinct value of humanities students to employers in student consultancy projects. *Industry and Higher Education*, 34(4), 247-262. <https://doi.org/10.1177/0950422220909795>
- Koshazadeh, F; Akbari, A; Beshen, A, Koshazadeh; A and Jabari, M. (2019). Designing the academic authority model of the university; Identifying dimensions and pillars (case study: Imam Reza International University). *Research in educational systems*, 13(47), 152-133. [In Persian]
- Kuhn, T. (2012). The structure of scientific revolutions. *University of Chicago press*.
- Kvale, S. (1996). Interviews: An Introduction to qualitative research interviewing. *Thousand Oaks, CA: Sage*.
- Mazzocchi, F. (2019). Scientific research across and beyond disciplines: Challenges and opportunities of interdisciplinarity. *EMBO reports*, 20(6), e47682. <https://doi.org/10.15252/embr.201947682>
- McGillivray, B., Jensen, G., Salama, K., & Schut, D. (2022). Investigating patterns of change, stability, and interaction among scientific disciplines using embeddings. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01267-5>
- Merriam-Webster Dictionary. (2023). Human sciences. In Merriam-Webster.com dictionary.
- Moscardini, A., Strachan, B., & Vlasova, T. (2022). The role of universities in modern society. *Studies in Higher Education*, 47(4), 812-830. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1807493>
- National Research Council. 2012. Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. *Washington, DC: The National Academies Press*. <https://doi.org/10.17226/13398>.
- Oxford English Dictionary. (2023). Human sciences. In Oxford English Dictionary Online.
- Ranjbarian, M. (1402). Examining the role of religious knowledge in the development and improvement of human sciences. *Islamic Marketing Research*, 1(2), 33-48. [In Persian]
- Reddy, D. (2021). Scientific literacy, public engagement and responsibility in science. *Cultures of Science*, 4(1), 6-16. <https://doi.org/10.1177/20966083211009646>



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 63, 2024
Pp. 86-101

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

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received August 02, 2023
Received in revised form
November 04, 2023
Accepted November 26,
2023
Published Online January
05, 2024

Keywords:
academic expectations
stress,
academic perfectionism,
academic self-concept,
school anxiety

The Mediating Role of School Anxiety in The Relationship Between Academic Perfectionism and Academic Self-Concept with Academic Expectations Stress in Students

Masomeh Esmaeili ^{1✉} | Fariba Tabebordbar ² | Zahra Fatemi Hagheghi ³

1. *Corresponding Author*, Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University. Tehran Iran. E-mail: m.esmaeilii2022@pnu.ac.ir
2. Associate Professor, Department of Psychology, Payame Noor University. Tehran Iran. E-mail: Tabebordbar@pnu.ac.ir
3. M.A, Department of Psychology, Payame Noor University. Tehran Iran. E-mail: Zahra6710z@yahoo.com

ABSTRACT

Objective: The stress of academic expectations is the main cause of stress among students. The aim of the present study was to investigate the mediating role of school anxiety in the relationship between academic perfectionism and academic self-concept with academic expectations stress.

Methods: The descriptive research method was correlation. A sample consisting of 390 students (289 girls, 101 boys) from three grades (7th, 8th, 9th) from public first secondary schools in one district of Shiraz were selected by multi-stage cluster sampling and responded to Academic expectations stress Inventory (Ang & Huan, 2006), academic perfectionism of Rasouli Soli and Bahrami (2015), School self-concept Inventory (Chen & Thompson, 2004) and school anxiety Scale (Philips, 1987).

Results: Data analysis using the structural equation model showed that academic perfectionism and academic self-concept have a significant positive and negative direct effect on the stress of academic expectations, respectively. Also, the results showed that school anxiety does not have a significant direct effect on the stress caused by academic expectations, so it cannot play a mediating role in the relationship between academic perfectionism and academic self-concept with the academic expectations stress.

Conclusion: In general, to reduce the stress caused by academic expectations in students, it is better to focus on strengthening self-concept and academic perfectionism and effective ways to deal with stress.

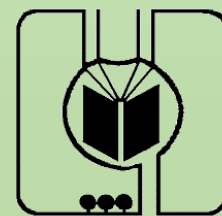
Cite this article: Esmaeili, M., Tabebordbar, F., & Fatemi Haghighi, Z. (2024). The Mediating Role of School Anxiety in The Relationship Between Academic Perfectionism and Academic Self-Concept with Academic Expectations Stress in Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(63), 86-101. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.409224.3026>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.409224.3026>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۳، ۱۴۰۲
ص ۸۶-۱۰۱

شاپا (چاپی): ۲۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۱۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۰۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۰/۱۵

واژه‌های کلیدی:

استرس ناشی از انتظارات تحصیلی،
اضطراب مدرسه،
خودپنداره تحصیلی،
کمال‌گرایی تحصیلی

نقش واسطه‌ای اضطراب مدرسه در رابطه کمال‌گرایی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی با استرس انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان

معصومه اسماعیلی^{۱*} | فریبا تابع بردبار^۲ | زهرا فاطمی حقیقی^۳

۱. نویسنده مسئول، استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه:

m.esmaeilii2022@pnu.ac.ir

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: tabebordbar@pnu.ac.ir

۳. کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: Zahra6710z@yahoo.com

چکیده

هدف: استرس انتظارات تحصیلی، عامل اصلی استرس در بین دانش‌آموزان است. هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب مدرسه در رابطه کمال‌گرایی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی با استرس انتظارات تحصیلی بود.

روش: روش پژوهش توصیفی همبستگی بود. نمونه‌ای مشتمل بر ۳۹۰ دانش‌آموز (۲۸۹ دختر، ۱۰۱ پسر) از سه پایه تحصیلی (هفتم، هشتم، نهم) از مدارس متوسطه اول دولتی ناحیه یک شیراز به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به سیاهه استرس انتظارات تحصیلی (Ang & Huan, 2006)، کمال‌گرایی تحصیلی (رسولی خورشیدی و بهرامی، ۱۳۹۵)، سیاهه خودپنداره تحصیلی (Chen & Thompson, 2004) و مقیاس اضطراب مدرسه (Philips, 1987) پاسخ دادند.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها با استفاده از الگوی معادلات ساختاری، نشان داد که کمال‌گرایی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی به ترتیب اثر مستقیم مثبت و منفی معناداری بر استرس انتظارات تحصیلی دارند. همچنین نتایج نشان داد که اضطراب مدرسه تأثیر مستقیم معناداری بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی ندارد، بنابراین در رابطه بین کمال‌گرایی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی با استرس انتظارات نمی‌تواند نقش میانجی داشته باشد.

نتیجه‌گیری: به‌طورکلی برای کاهش استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان، بهتر است روی تقویت خودپنداره و کمال‌گرایی تحصیلی و روش‌های مؤثر مقابله با استرس تمرکز کرد.

استناد به این مقاله: اسماعیلی، معصومه، تابع بردبار، فریبا، و فاطمی حقیقی. (۱۴۰۲). نقش واسطه‌ای اضطراب مدرسه در رابطه

کمال‌گرایی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی با استرس انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان. پژوهش در

نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۳)، ۸۶-۱۰۱. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.409224.3026>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

مهم‌ترین عاملی که در رشد سرمایه انسانی نقش دارد، آموزش است. آموزش، تحقیق و رشد، منابع کلیدی فرایند یادگیری هستند که توسط دانش، مهارت‌ها و تجربیات از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود. یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش و پرورش ایجاد بستری مناسب برای رشد و تربیت انسان‌های کارآمد، سالم و مسئول در جهت ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از طرفی دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از ارکان اصلی و اساسی نظام آموزشی در کشور هستند که در رسیدن به این اهداف آموزشی جایگاه ویژه‌ای دارند. سیستم‌های آموزشی، تمام‌وقت فعالیت‌های یادگیری مستمر را اجرا می‌کنند، بنابراین دانش‌آموزان به‌طور مستمر در معرض تجربه فشار روانی و استرس قرار می‌گیرند. استرس یک پدیده اجتناب‌ناپذیر در زندگی دانش‌آموزان است. به دلیل وجود انتظارات درونی و بیرونی مختلفی که بر عهده دانش‌آموزان گذاشته شده، استرس بخشی از زندگی تحصیلی آن‌ها شده است (Reddy, 2018). استرسی که در محیط تحصیلی ایجاد می‌شود، به‌عنوان استرس تحصیلی شناخته شده است که می‌تواند شرایط جسمی و روحی دانش‌آموزان را به خطر بیندازد. استرس تحصیلی را می‌توان به‌عنوان رابط یادگیرنده بین قضاوت شناختی، روان‌شناختی و یا پاسخ فیزیولوژیکی به عوامل استرس‌زای محیطی تصور کرد (Mazza et. al., 2020). این نوع استرس از موانع مهم رسیدن به اهداف تحصیلی است. طبق تحقیقات، استرس تحصیلی نتیجه فشارهای وابسته به آموزش است که وقتی از منابع قابل تطبیق و در دسترس فراتر می‌رود، در نتیجه سازگاری و تطبیق را به‌طور منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد (Izzati et al., 2020؛ Talha, 2020؛ گرچین پور و برزگر، ۱۴۰۱؛ یونسی و همکاران، ۱۴۰۰). ازجمله مهم‌ترین منابع استرس و فشاری که اغلب دانش‌آموزان با آن مواجه هستند و می‌تواند پیشرفت تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار دهد، انتظارات والدین، معلمان و دانش‌آموزان از خود است. ترس از برآورده نشدن انتظارات هم به‌صورت شخصی و هم انتظارات از الگوهای مهم، بر عزت‌نفس دانش‌آموزان تأثیر

منفی می‌گذارد و زمینه را برای شکست حتی در صورت داشتن توانایی‌ها فراهم می‌کند که این وضعیت به درک نوجوانان از شایستگی آسیب می‌رساند و باعث ایجاد برخی مشکلات روانی مانند افسردگی و اضطراب، فرسودگی تحصیلی و اختلال در عملکردهای زیستی و اجتماعی می‌شود (Hafeez et al., 2022؛ پورشاگردکانی، ۱۳۹۹؛ Oudat & Mhaidat, 2022؛ Koçak, 2020).

یکی از عواملی که بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است، کمال‌گرایی تحصیلی است. تجربه استرس در افراد کمال‌گرا، می‌تواند به اشکال مختلفی مانند فشار طاقت‌فرسا برای رسیدن به استانداردهای بالا و حفظ آن استانداردها ظاهر شود (Akram & Stevenson, 2022). کمال‌گرایی در بین دانش‌آموزانی که عملکرد تحصیلی برای آن‌ها نقش بسیار مهمی در پیشرفت شخصی شان دارد، بسیار شایع است (Christman, 2012؛ یونسی و همکاران، ۱۴۰۰). کمال‌گرایی تحصیلی درواقع پدیده‌ای است که نگرانی زیادی در مورد اشتباهات، توقعات بیشتر از خود، انتظارات والدین برای موفقیت، مواجهه با انتقاد از سوی والدین و تردید در مورد اعمال خود به‌ویژه در محیط تحصیلی را به تصویر می‌کشد. حدود ۲۰ تا ۳۰ درصد از نوجوانان، تحت تأثیر کمال‌گرایی قرار می‌گیرند. محققان دریافته‌اند که انتقال به دوره متوسطه، نوجوانان را به‌ویژه در برابر کاهش سطح پیشرفت تحصیلی آسیب‌پذیر می‌کند، زیرا محیط متوسطه به‌طور قابل توجهی با محیط ابتدایی متفاوت است. در دوران متوسطه روابط جدید با همسالان و معلمان و سازگارشدن با استانداردهای تحصیلی جدید به تمایل به بالاتربودن و انگیزه درونی بیشتری نیاز دارد. همچنین در این دوران نمرات دانش‌آموزان اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. وجود استانداردهای بالا در نوجوانان ایجاد می‌کند که برای خود معیارهایی را تعیین کنند، بااین‌حال گاهی اوقات استانداردهایی که نوجوانان برای خود تعیین می‌کنند با توانایی‌های آن‌ها در تناقض است. زمانی که استانداردهای بیش‌ازحد بالا با توانایی واقعی نوجوانان همسو نیست، در نتیجه باعث ایجاد شکاف

بین خود ایده آل و خود واقعی می‌شود و در نهایت سبب به وجود آمدن مشکلاتی از جمله پرخاشگری، روان‌پریشی و روابط اجتماعی ضعیف و اهمال‌کاری در آن‌ها می‌شود (Malik & Ghayas, 2016؛ Endleman et al., 2022؛ Ibrahim & Syamsuri, 2017، هاشمی و همکاران، ۱۳۹۲).

یکی دیگر از متغیرهایی که می‌تواند با محیط‌های آموزشی مرتبط باشد و در مطالعاتی مانند Pandy (2016) و Narasimhan (2018)، رابطه آن با استرس تحصیلی گزارش شده است، خودپنداره تحصیلی است. خودپنداره یکی از مفاهیم مهم در روانشناسی است و به معنای درک فرد از قابلیت‌ها، محدودیت‌ها و توانایی‌های خود است (شیخ‌الاسلامی، ۱۴۰۱). به بیان دیگر خودپنداره عامل مهم موفقیت در زندگی افراد است و اگر فرد توانمندی‌های خود را بشناسد و برداشت مثبتی از آن داشته باشد، به این باور خواهد رسید که می‌تواند به آن چیزی که استعدادش را دارد، دست پیدا کند (Levey et al., 2019؛ Alikhani et al., 2020).

طبق نظریه Rogers (1957) اگر دانش‌آموز، خودپنداره قابل‌قبولی از خویش در زمینه تحصیلی نداشته باشد، بنابراین تصویر او از خودش با واقعیت هماهنگ نمی‌شود و در نهایت احتمال ترک تحصیل دانش‌آموز وجود دارد. درواقع این قسمت از خودپنداره یا خودپنداره تحصیلی بیان‌کننده ادراک و دانش فرد در ارتباط با نقاط ضعف و قوتش در زمینه تحصیلی و در نهایت اعتقاد او به توانمندی‌هایش برای انجام مسئولیت‌های تحصیلی به‌طور موفقیت‌آمیز است (Gilham & Leonthal, 2018؛ محمدی و همکاران، ۱۴۰۰؛ کشت ورزکندازی و همکاران، ۱۴۰۰). تحقیقات نشان داده است که استرس تحصیلی دانش‌آموزان از طریق خودپنداره تا حدودی کنترل می‌شود. درواقع خودپنداره مثبت باعث ایجاد استرس سودمند روانی در بین دانش‌آموزان می‌شود و به آن‌ها اجازه می‌دهد تا پتانسیل کامل خود را بهینه کنند (Riaz, 2022؛ Momeny, 2020؛ Efobi & Okigbo, 2022).

اضطراب مدرسه نیز یکی دیگر از متغیرهایی است که می‌تواند در ارتباط بین استرس انتظارات تحصیلی با

کمال‌گرایی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان نقش داشته باشد. اضطراب مدرسه درواقع شامل ابعاد شناختی، عاطفی و روان‌شناختی می‌شود، به بیان دیگر افکار مزاحم، احساس ترس یا نگرانی و احساس شکست در بین فعالیت‌هایی است که در مدرسه انجام می‌شود و از طریق عملکرد ضعیف دانش‌آموز و یا طرد اجتماعی از سمت معلم و همکلاسی‌ها تقویت می‌شود (Gibler, 2019). در میان موقعیت‌های مدرسه که می‌تواند باعث ایجاد سطوح بالایی از اضطراب در نوجوانان شود، موقعیت‌های مربوط به ارزشیابی تحصیلی و اجتماعی، موقعیت‌های شکست در مدرسه و تنبیه، موقعیت‌های تعامل با افراد دیگر و موقعیت‌های پرخاشگری و یا قربانی شدن برجسته هستند و شناسایی زودهنگام این مشکل که در نوجوانان نسبتاً پرتکرار است، به دلیل پیامدهای منفی بر سازگاری تحصیلی، روانی و اجتماعی، اساسی و ضروری است (González et al., 2020). ازجمله پژوهش González و همکاران (2016) که ارتباط منفی و معنادار اضطراب مدرسه و خودپنداره را نشان می‌دهد. همچنین در رابطه اضطراب مدرسه با کمال‌گرایی نیز می‌توان به مطالعه Vicent و همکاران (2019) اشاره داشت که همبستگی معناداری بین این دو متغیر نیز نشان داده شده است. پژوهش Ho و همکاران (2022)، که نشان داده‌شده اضطراب تحصیلی به‌شدت با استرس ناشی از انتظارات تحصیلی همبستگی دارد؛ بنابراین با توجه به پیوستگی مشاهده‌شده میان این متغیرها، به نظر می‌رسد اضطراب مدرسه می‌تواند به‌عنوان یک متغیر میانجی در رابطه بین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با کمال‌گرایی و خودپنداره تحصیلی، قرار گیرد. از آنجایی که نوجوانان بیشتر زمان خود را در مدارس سپری می‌کنند در نتیجه استرس تحصیلی به‌عنوان یکی از عوامل خطر عمده برای سلامت روان آن‌ها در نظر گرفته می‌شود (Hovsepian et al., 2019) و تأثیر استرس تحصیلی بر سلامت روان دانش‌آموزان نیز نشان داده شده است (Mahalat & Bansal, 2019). با توجه به تأثیر استرس از نظر تحصیلی، اجتماعی، اقتصادی، جسمی و عاطفی بر دانش‌آموزان، پس می‌توان

این صورت که ابتدا فهرست مدارس دولتی متوسطه اول ناحیه یک شهر شیراز تهیه و از بین این مدارس به صورت تصادفی سه مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه انتخاب شدند. سپس از هر مدرسه پایه‌های هفتم، هشتم و نهم به صورت تصادفی یک کلاس از هر پایه انتخاب شد و پرسش‌نامه‌ها در اختیار تمام دانش‌آموزان قرار گرفت و در نهایت بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها تعداد ۳۸۵ نفر از دانش‌آموزان با میانگین سنی $(s=0/89) 13/89$ به طور کامل به سؤالات پاسخ داده بودند. در این تحقیق به منظور تحلیل داده‌ها، در بخش توصیفی، جداول فراوانی و درصد فراوانی بررسی شد. در بخش استنباطی، پس از بررسی پایایی و روایی پرسشنامه، نرمال بودن داده‌ها با استفاده از مقادیر چولگی و کشیدگی بررسی شد، سپس با استفاده از مدل معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و Amos نسخه ۲۴ به بررسی فرضیات پرداخته شد. در این پژوهش از سیاهه استرس انتظارات تحصیلی^۱ (Ang & Huan, 2006)، مقیاس اضطراب مدرسه^۲ (Philips, 1987)، سیاهه خودپنداره تحصیلی^۳ (Chen & Thompson, 2004) و مقیاس کمال‌گرایی تحصیلی رسولی خورشیدی و بهرامی (۱۳۹۵) استفاده شد که در ادامه توضیحات مربوط به آن‌ها ارائه شده است.

سیاهه استرس انتظارات تحصیلی: این سیاهه خود گزارش دهی توسط Ang and Huan (2006) با هدف ارزیابی منابع استرس‌زای تحصیلی در نوجوانان دوره‌های راهنمایی و دبیرستان طراحی شده است. این مقیاس، شامل ۲ مؤلفه است: انتظارات والدین/معلم و انتظارات از خود. همچنین این پرسشنامه شامل ۹ ماده است. ماده‌ها بر مبنای طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. مقیاس استرس ناشی از انتظارات تحصیلی، حاصل نتایج تحلیل عاملی اکتشافی انگ و هوان می‌باشد که در مجموع در ۳ مطالعه انجام گرفته است. در مطالعه اول بر روی ۷۲۱ نوجوان، در مطالعه دوم بر روی ۳۸۷ نوجوان و در مطالعه سوم

اهمیت و نقش این متغیر را بر ابعاد مختلف سلامت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان، درک کرد. نکته‌ای که در رابطه با اهمیت نظری و عملی انجام این پژوهش وجود دارد، این است که با توجه به اینکه استرس تحصیلی می‌تواند در نهایت منجر به شکست و عدم پیشرفت و تجربه ناکامی و آسیب به عزت نفس در دانش‌آموزان شود، پس شناخت عواملی که می‌تواند با استرس ناشی از انتظارات غیرواقع‌بینانه در دانش‌آموزان، والدین و معلمان مرتبط باشد و در نهایت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت الشعاع قرار دهد، لازم و ضروری به نظر می‌رسد، به این دلیل که می‌تواند بر جنبه‌های مختلف زندگی دانش‌آموزان، تأثیر بگذارد و در انتها منجر به بهبود کیفیت زندگی دانش‌آموزان و حتی والدین آن‌ها خواهد شد. همچنین در حوزه آموزشی و تربیتی می‌تواند دانشی به دانش‌های موجود در پژوهش‌های آموزشی بیفزاید، بنابراین به نظر می‌رسد که ضروری است تا تحقیقات گسترده‌تری پیرامون این موضوع انجام گیرد. پس سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا اضطراب مدرسه در رابطه کمال‌گرایی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی با استرس انتظارات تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد؟

روش

طرح پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی بود. با توجه به اینکه جامعه آماری این پژوهش، شامل ۱۷۶۰۸ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه اول ناحیه یک شیراز، مدارس دولتی بود (۹۱۲۷ دختر، ۸۴۸۱ پسر)، در نتیجه با مراجعه به جدول کرجسی و مورگان، تعداد ۳۷۷ نفر به عنوان نمونه مشخص گردید اما در نهایت برای اطمینان بیشتر و به علت اینکه ممکن بود تعدادی از دانش‌آموزان همکاری لازم را نداشته باشند، بنابراین تعداد ۳۹۰ نفر نمونه انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین مدارس دولتی متوسطه اول ناحیه یک شیراز انتخاب شدند. به

3. School Self-Concept Inventory

1. Academic Expectations Stress Inventory

2. School Anxiety Scale (SAS)

(۴) صورت می‌گیرد. حداقل نمره، ۱۵ و حداکثر ۶۰ است. در پژوهش عزیزیان کهن و همکاران (۱۴۰۰)، پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ برای این متغیر ۰/۸۷۹ محاسبه شد.

مقیاس اضطراب مدرسه: پرسشنامه اضطراب مدرسه توسط Philips (1987) تهیه و تدوین شده است (ابوالمعالی و همکاران، ۱۳۷۲). این پرسشنامه ۷۴ ماده دارد و ۴ زمینه را در فرد موردسنجش قرار می‌دهد. ابوالمعالی و همکاران (۱۳۷۲) در تحقیقی تحت عنوان پایاسازی، اعتباریابی و هنجاریابی مقیاس اضطراب امتحان تعداد ماده‌های آن را به ۵۲ ماده کاهش داده‌اند و آزمودنی‌ها به صورت بله (۳)، خیر (۱) و گاهی اوقات (۲) به مقیاس پاسخ داده‌اند. ملکی (۱۳۹۹) در پژوهش خود که بر روی دانش‌آموزان دختر مضطرب در پایه اول، متوسطه اول انجام داد با استفاده از نرم‌افزار AMOS-24 بر روی زیرمقیاس‌های اضطراب مدرسه تحلیل عاملی تأییدی انجام داد و نتایج نشان دادند که زیرمقیاس‌های اضطراب مدرسه از روایی سازه‌ای قابل قبولی برخوردار هستند. همچنین در این پژوهش از روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-براون برای بررسی پایایی مقیاس اضطراب مدرسه و زیرمقیاس‌های آن استفاده شد و نتایج نشان داده که ضرایب آلفای کرونباخ مقیاس اضطراب مدرسه و زیرمقیاس‌های آن از ۰/۸۰ بالاتر بوده و نشان‌دهنده پایایی خوبی برای این مقیاس است. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ ۰/۸۱۷ به دست آمد.

یافته‌ها

به‌منظور شناخت بهتر جامعه موردپژوهش و آشنایی بیشتر با متغیرهای پژوهش، قبل از تجزیه و تحلیل داده‌های آماری، لازم است این داده‌ها توصیف شوند؛ بنابراین پیش از آزمون فرضیه‌های تحقیق، آمار توصیفی متغیرهای مورداستفاده در تحقیق موردبررسی قرار گرفت. نتایج آمار توصیفی در جدول زیر ارائه شده است.

بر روی ۱۴۴ نوجوان بررسی شده است (Ang & Huan, 2006؛ فلاحیه و همکاران، ۱۳۹۹). آلفای کرونباخ این آزمون بین ۰/۷۴ - ۰/۹۰ و اعتبار بازآزمایی دوهفته‌ای آن ۰/۷۷ - ۰/۸۵ گزارش شده است (Ang & Huan, 2006). در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ ۰/۸۱۳ به دست آمد.

مقیاس کمال‌گرایی تحصیلی رسولی خورشیدی و بهرامی (۱۳۹۵): کمال‌گرایی تحصیلی یک ابزار خودگزارش‌دهی است که توسط رسولی خورشیدی و بهرامی (۱۳۹۵)، جهت سنجش کمال‌گرایی تحصیلی طراحی شده است. حداقل نمره ۲۲ و حداکثر نمره برابر ۱۱۰ است. شیوه نمره‌گذاری بر مبنای لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. در پژوهش رسولی خورشیدی و بهرامی (۱۳۹۵)، برای سنجش پایایی پرسشنامه کمال‌گرایی تحصیلی، روش آلفای کرونباخ و دونیمه کردن آزمون به کار برده شده است و نتایج نشان‌دهنده همسانی درونی قابل قبول بوده است. برای روایی محتوا، چند تن از صاحب‌نظران گروه روانشناسی این روایی را تأیید کردند. همچنین برای روایی همگرا از پرسشنامه اهداف پیشرفت استفاده شده است که نتایج رابطه معناداری را نشان داده است ($r = 0/50$)؛ اما در روایی واگرا که حاصل از پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی بود، نتایج نشان‌دهنده عدم رابطه بین این دو متغیر در روایی واگرا بوده است (کردی، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ ۰/۹۱۴ به دست آمد.

سیاهه خودپنداره تحصیلی: این ابزار توسط Chen and Thompson (2004) طراحی و بر روی ۱۶۱۲ دانش‌آموز دبستانی در تایوان اجرا گردید. سیاهه خودپنداره تحصیلی بر روی دانش‌آموزان ابتدایی و راهنمایی متمرکز است و تصویر ذهنی فرد از خودش را می‌سنجد و در نتیجه بر این اساس خودپنداره را در سه سطح عمومی، آموزشگاهی و غیر آموزشگاهی موردبررسی قرار می‌دهد. پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دارای ۱۵ ماده است که هم نمره کلی و هم نمرات زیرمقیاس‌ها را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری این سیاهه بر مبنای لیکرت درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق

جدول ۱.

میانگین، انحراف معیار، کمترین، بیشترین، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

عامل	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین	چولگی	کشیدگی
کمال‌گرایی تحصیلی	۳/۴۰	۱/۱۰	۱/۲۷	۴/۸۲	۰/۷۱	-۱/۱۵
خودپنداره تحصیلی	۲/۴۲	۰/۸۲	۱/۰۷	۴	۰/۱۷	-۱/۵۲
اضطراب مدرسه	۲/۱۳	۰/۴۹	۱/۲۹	۲/۷۳	۰/۵۰	-۱/۵۹
استرس ناشی از انتظارات	۳/۳۰	۱/۱۹	۱	۵	۰/۴۵	-۱/۳

میانگین شاخص کمال‌گرایی تحصیلی برابر ۳/۴۰، شاخص خودپنداره تحصیلی برابر ۲/۴۲، شاخص اضطراب مدرسه برابر ۲/۱۳ و شاخص استرس ناشی از انتظارات برابر ۳/۳۰ است. همچنین هنگامی که حجم نمونه زیاد باشد آزمون‌های آماری مانند شاپیرو-ویلک و کولموگروف-اسمیرنوف توزیع داده‌ها را به‌اشتباه غیر نرمال اعلام می‌کنند؛ بنابراین بهتر است برای نتیجه‌گیری در مورد نرمال بودن داده‌ها از چولگی و

کشیدگی استفاده شود (علی مردی و زارع، ۱۴۰۱). با توجه به این‌که مقادیر چولگی و کشیدگی همگی در بازه ۲- و ۲+ به‌دست‌آمده‌اند نتایج نشان‌دهنده نرمال بودن داده‌ها است. بررسی روابط بین شاخص‌های پژوهش: در این بخش برای آزمون همبستگی به دلیل پارامتری بودن توزیع داده‌ها به‌وسیله آزمون همبستگی پیرسون به بررسی رابطه بین متغیرهای اصلی پرداخته شده است.

جدول ۲.

همبستگی میان متغیرهای پژوهش

کمال‌گرایی تحصیلی	خودپنداره تحصیلی	اضطراب مدرسه
کمال‌گرایی تحصیلی	۱	
خودپنداره تحصیلی	۰/۷۹۷***	۱
اضطراب مدرسه	۰/۸۲۷***	-۰/۷۱۶***
استرس ناشی از انتظارات	۰/۸۳۶***	-۰/۷۶۳***

معناداری ضرایب همبستگی در سطح ۰/۰۱ * معناداری ضرایب در سطح ۰/۰۵

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد مؤلفه‌های کمال‌گرایی تحصیلی و اضطراب مدرسه به‌صورت مثبت و در سطح معناداری ۰/۰۱ با استرس ناشی از انتظارات تحصیلی همبسته‌اند. خودپنداره تحصیلی به‌صورت منفی و در سطح

معناداری ۰/۰۱ با استرس انتظارات تحصیلی همبسته است. جدول ۳ شاخص‌های برازندگی مدل اندازه‌گیری را نشان می‌دهد.

جدول ۳.

شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص‌ها	نام شاخص	اختصار	مقدار مطلوب	مقدار به‌دست‌آمده
شاخص‌های برازش مطلق	سطح تحت پوشش کی دو	Chi-Square/df	کمتر از مقدار ۵	۰/۵۳۰
	نیکویی برازش	GFI	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۹۶
	نیکویی برازش تعدیل‌شده	AGFI	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۸۵

شاخص‌ها	نام شاخص	اختصار	مقدار مطلوب	مقدار به دست آمده
شاخص‌های برازش تطبیقی	برازش هنجار شده	NFI	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۹۵
	برازش تطبیقی	CFI	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۹۹
	برازش نسبی	RFI	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۹۸
	برازش فزاینده	IFI	بین ۱ تا ۰	۰/۹۱۸
شاخص برازش مقتصد	برازش مقتصد هنجار شده	PNFI	بزرگ‌تر از ۰/۵	۰/۸۰۱
	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSRA	کوچک‌تر از ۰/۰۸	۰/۰۷۷

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود تمامی شاخص‌های برازش مدل پژوهش قابل قبول است.

جدول ۴.

نتایج معیار ضریب تعیین برای متغیرهای استرس ناشی از انتظارات و اضطراب مدرسه

متغیرهای درون‌زا	ضریب تعیین
استرس ناشی از انتظارات	۰/۷۸۵
اضطراب مدرسه	۰/۶۸۱

جدول ۵.

ضرایب مسیر مستقیم، غیرمستقیم و کل بین متغیرهای پژوهش

ضریب	خطای استاندارد	ناحیه بحرانی	P
۰/۱۰۶-	۰/۰۱۸	۵/۸۹۲-	۰/۰۰۰
۰/۳۲۸	۰/۰۱۷	۱۹/۲۶۲	۰/۰۰۰
۰/۴۱۸-	۰/۰۴۸	۸/۷۸-	۰/۰۰۰
۰/۷۶	۰/۰۶۶	۱۱/۴۲۹	۰/۰۰۰
۰/۰۷۵-	۰/۱۵۱	۰/۴۹۶-	۰/۶۲
۰/۰۲۴-	۰/۰۰۲	۰/۴۹۶-	۰/۳۰۹
۰/۰۰۷	۰/۰۰۲	۰/۰۴۹۴	۰/۳۱۰

با توجه به جدول ۵ ضریب رگرسیونی کمال‌گرایی تحصیلی بر استرس ناشی از انتظارات برابر ۰/۷۶ است که در سطح خطای ۵ درصد معنادار است. درواقع کمال‌گرایی تحصیلی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد. ضریب رگرسیونی خودپنداره تحصیلی بر استرس ناشی از انتظارات برابر ۰/۴۱۸-

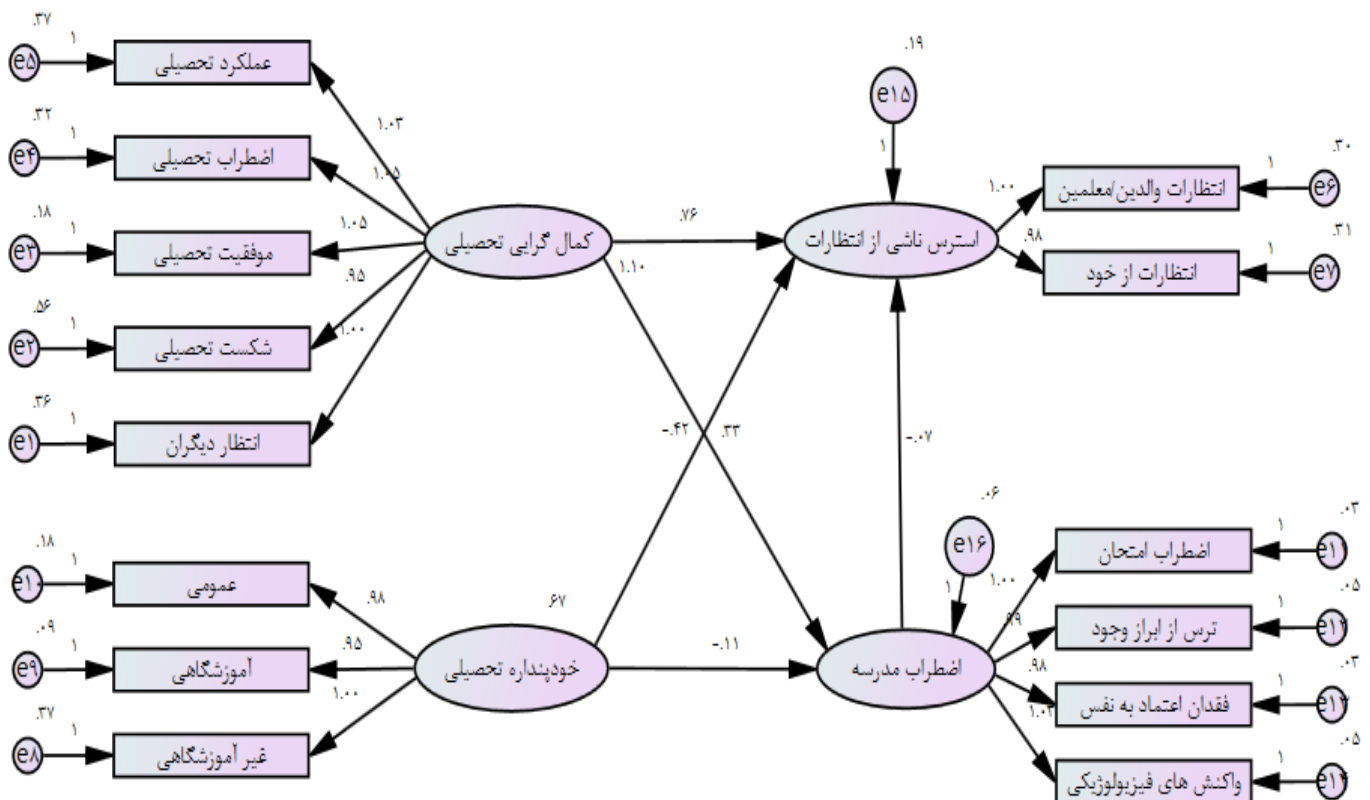
است که نشان از معنادار بودن این ضریب در سطح خطای ۵ درصد است یعنی خودپنداره تحصیلی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر منفی و معناداری دارد. همچنین ضریب رگرسیونی کمال‌گرایی تحصیلی بر اضطراب مدرسه برابر ۰/۳۲۸ است که نشان از معنی‌دار بودن این ضریب در سطح خطای ۵ درصد است و نشان می‌دهد کمال‌گرایی

تحصیلی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب مدرسه برابر $0/024$ - که نشان‌دهنده این است که کمال‌گرایی تحصیلی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اضطراب مدرسه اثر غیرمستقیمی ندارد. همچنین ضریب رگرسیونی اثر غیرمستقیم خودپنداره تحصیلی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی برابر $0/007$ است که نشان از عدم معناداری این ضریب در سطح خطای ۵ درصد است. نتایج نشان می‌دهد که خودپنداره تحصیلی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اضطراب مدرسه اثر غیرمستقیمی ندارد.

تحصیلی بر اضطراب مدرسه در دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد. ضریب رگرسیونی خودپنداره تحصیلی بر استرس ناشی از انتظارات برابر $0/106$ - است که نشان از معنی دار بودن این ضریب در سطح خطای ۵ درصد است یعنی خودپنداره تحصیلی بر اضطراب مدرسه در دانش‌آموزان تأثیر منفی و معناداری دارد؛ و در نهایت ضریب رگرسیونی اضطراب مدرسه بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی برابر $0/075$ - است که نشان از عدم معناداری این ضریب در سطح خطای ۵ درصد است و نشان می‌دهد اضطراب مدرسه بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان اثر مستقیم ندارد. در رابطه با مسیر غیرمستقیم نیز ضریب رگرسیونی کمال‌گرایی

شکل ۱.

بررسی رابطه استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با کمال‌گرایی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی با واسطه‌ای اضطراب مدرسه



بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی استرس ناشی از انتظارات تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اضطراب مدرسه در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول انجام شد. همان‌طور که مشاهده شد به‌طور کلی نتایج حاصله از برآورد مدل، حاکی از آن است که کمال‌گرایی تحصیلی با استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه اول، رابطه مستقیم مثبت و معناداری دارد. نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات Bogardus و همکاران (2022)، Stevenson and Akram (2022)، Xing and Cheong (2021)، Kim و همکاران (2017)، همسو است. نتایج برخی از پژوهش‌ها حاکی از این است که کمال‌گرایی می‌تواند مستقیماً با استرس در مدرسه در ارتباط باشد (Collin et al., 2020؛ Yu et al., 2016) درواقع، کمال‌گرایی تحصیلی به معنای تمایل به داشتن عملکرد بی‌نقص و کامل در تحصیلات است و این تمایل ممکن است باعث شود که دانش‌آموزان تحت فشار قرار بگیرند و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی را تجربه کنند. بر اساس دیدگاه‌های روان‌شناختی فرض بر این است که افراد کمال‌گرا از طرح‌واره‌های شناختی برخوردارند که بدون توجه به توانایی‌های خود، اهدافی فراتر از توان و ظرفیت خویش برمی‌گزینند. آنان از شکست در دستیابی به کمال موردنظرشان هراسان هستند و به‌جز موفقیت کامل به چیزی راضی نمی‌شوند. برخورداری از تفکرات کمال‌گرایانه، خود به‌تنهایی منجر به افت انگیزه تحصیلی و افزایش استرس می‌شود (Lepp et al., 2014).

نتایج حاصله از برآورد مدل، حاکی از آن است که خودپنداره تحصیلی با استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه اول رابطه منفی و معناداری دارد. نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات اسلامی (1398)، Momeny (2020)، Afriandani and Hernawati (2019)، Narasimhan (2018)، Pandey (2016)، همسو است. استرس رابطه بین ادراکات فرد و رویدادهای زندگی را ضعیف می‌کند

و یکی از مواردی است که می‌تواند بر خودپنداره دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. از این نظر با افزایش استرس، خودپنداره کاهش می‌یابد (Momeny, 2020). در راستای تبیین رابطه بین خودپنداره تحصیلی با استرس ناشی از انتظارات تحصیلی می‌توان بیان کرد که استرس انتظارات تحصیلی عمده‌تاً توسط والدین تحمیل می‌شود، اما می‌تواند توسط دانش‌آموزان نیز بر خودشان تحمیل شود، و همچنین ممکن است از سمت معلمان نیز باشد. هنگامی که این انتظارات بر توانایی دانش‌آموزان برای مقابله، غلبه می‌کند، آن‌ها در برابر تجربه استرس انتظارات تحصیلی آسیب‌پذیر می‌شوند. به عبارت دیگر زمانی که انتظارات برای پیشرفت تحصیلی، چه از جانب والدین، چه معلمان و یا همسالان افزایش یابد و این انتظارات مطابق با توانمندی‌های دانش‌آموز و ادراک از خود نباشد، در نتیجه باعث افزایش استرس در دانش‌آموز می‌شود (Sangma, 2018؛ Hakim et al., 2022).

همچنین نتایج نشان داد که کمال‌گرایی تحصیلی با اضطراب مدرسه در دانش‌آموزان متوسطه اول رابطه مثبت و معناداری دارد. نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات فاطمی و همکاران (1401)، یحیی زاده درزی و همکاران (1399)، دماوندی (1398)، Visent و همکاران (2019)، همسو است. الگوهای نظری متعددی برای توصیف مکانیسم‌های ایجادکننده اضطراب ارائه شده است که بیشتر این الگوها اعتراف بر حضور فرایندهای شناختی و روان‌شناختی دارند. کمال‌گرایی یکی از این فرایندهای شناختی است که در بروز اضطراب نقش مؤثری دارد (Chiu et al., 2021). از دیدگاه رفتارگرایی، علت اضطراب می‌تواند شرطی شدن به دنبال یادگیری یک اشتباه باشد. درواقع از نظر این دیدگاه، توقعات نابجای والدین و انتظارات غیرواقع‌بینانه و کمال‌گرا کردن فرزندان و ارائه الگوهای غلط از سمت آن‌ها عامل اضطراب است (ملکی، 1399). می‌توان اذعان کرد که داشتن کمال‌گرایی افراطی بر اساس معیارهای سخت‌گیرانه، سبب بروز نارضایتی از عملکرد فردی می‌شود و بر این اساس فرد به‌طور مکرر از وضعیت خود احساس نارضایتی می‌کند و این حالت موجب

استرسی ایجاد نکند، که در این زمینه نیاز به انجام پژوهش‌های بیشتری است.

نتایج حاصل از برآورد ارتباط غیرمستقیم نشان داد که کمال‌گرایی تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه اول با نقش میانجی اضطراب مدرسه در دانش‌آموزان تأثیر معناداری بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی ندارد. این یافته می‌تواند به این دلیل باشد که تأثیر مستقیم کمال‌گرایی تحصیلی بر استرس ناشی از انتظارات به قدری زیاد است که تأثیر غیرمستقیم آن از طریق اضطراب مدرسه قابل توجه نیست، همچنین ممکن است به علت عدم ارتباط معنادار اضطراب و استرس تحصیلی باشد که در یافته قبل به آن اشاره شد؛ بنابراین اضطراب مدرسه نمی‌تواند در رابطه بین کمال‌گرایی تحصیلی و استرس نقش میانجی داشته باشد.

همچنین نتایج نشان داد خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه اول با نقش میانجی اضطراب مدرسه در دانش‌آموزان تأثیر معناداری بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی ندارد. با توجه به این که در روش معادلات ساختاری روابط متغیرها را به صورت هم‌زمان و در حضور سایر متغیرها و روابط می‌سنجیم، بنابراین این فرضیه ممکن است به این دلیل رد شده باشد که ارتباط معناداری بین اضطراب و استرس تحصیلی یافت نشد، همچنین تأثیر مستقیم خودپنداره بر استرس ناشی از انتظارات به میزان قابل توجهی بوده است و میانجی بودن نقش اضطراب مدرسه معنی‌دار نمی‌شود.

نتایج این تحقیق بر روی دانش‌آموزان متوسطه اول شهر شیراز انجام شد و نمی‌توان آن‌ها را به طور کلی به تمام دانش‌آموزان تعمیم داد.

با توجه به اثرات مخرب استرس ناشی از انتظارات تحصیلی از معلمان و خانواده‌ها انتظار می‌رود که آموزش و یادگیری را مبتنی بر نیازهای فراگیران و با مدنظر قرار دادن تفاوت‌های فردی و تحصیلی آن‌ها طراحی و پیاده‌سازی کنند و با قرار دادن اهداف غیرواقع‌بینانه و انتظارات ناکارآمد، زمینه‌ساز فراخوانی هیجانات نامطلوب در آن‌ها نشوند. از این رو آموزش‌های لازم هم برای معلمان در قالب دوره‌های

می‌شود که احتمال موفقیت و رضایت دانش‌آموز کاهش یابد و در نهایت احساس بی‌کفایتی و اضطراب شکل گیرد.

در ادامه نتایج نشان داد که خودپنداره تحصیلی با اضطراب مدرسه در دانش‌آموزان متوسطه اول رابطه منفی و معناداری دارد. نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات منصوری (۱۳۹۸)، راست روش طیبی و محمدی (۱۳۹۸)، پورطالب و میرنسب (۱۳۹۷)، González و همکاران (2016)، همسو است. طبق نظر Khalila (2015) خودپنداره تحصیلی در نتیجه مقایسه خود با دیگران در زمینه تحصیلی به وجود می‌آید و پژوهش‌های متعددی تأثیر این سازه شخصیتی را بر اضطراب نشان داده‌اند. در چرایی این مسئله می‌توان گفت، خودپنداره، حسی کلی فرد در مورد افکار و رابطه آن با کیفیت انجام تکالیف را منعکس می‌کند (Morony et al., 2013)، و از طرفی بر اساس نظریه طرح‌واره Beck (1976)، از آنجایی که اضطراب با افکار منفی خودکار و تحریف در رویدادها نمایان می‌شود بنابراین این افکار به عنوان بعد شناختی اضطراب، زمانی که به صورت مثبت از توانایی‌های خود باشد، در نتیجه می‌تواند در کاهش اضطراب مدرسه نقش مؤثری ایفا کند.

از نتایج دیگر یافته‌ها این بود که اضطراب مدرسه با استرس ناشی از انتظارات تحصیلی رابطه مستقیم معناداری ندارد. گرچه در پژوهش‌های گذشته (آخوندی، ۱۳۹۸؛ Ho et al., 2022)، نشان داده شد که ارتباط مثبتی بین اضطراب و استرس وجود دارد. در پژوهش Ho و همکاران (2022) نشان داده شده است که استرس انتظارات تحصیلی به طور مثبت، اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کند. یکی از علت‌های ناهم‌سو شدن با پژوهش قبل می‌تواند نمونه انتخاب شده باشد، که در پژوهش Ho و همکاران (2022) بر روی دانشجویان مقطع کارشناسی انجام شده است، اما در تحقیق حاضر، نمونه‌ها دانش‌آموزان متوسطه اول بودند. به طور کلی عواملی چون فرهنگ، سن، نوع پرسش‌نامه به کار برده شده، می‌تواند سبب متفاوت شدن نتایج شود یا ممکن است در دانش‌آموزان زمانی که اضطراب بالا می‌رود انتظارات دیگران خیلی مهم نباشد و

ضمن خدمت وهم برای خانواده‌ها در قالب آموزش‌های خانوادگی ضروری به نظر می‌رسد.

سپاسگزاری

تشکر از همه عزیزانی که در این پژوهش یاری نمودند. مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی دانشگاه پیام نور است

تعارض منافع

تعارض منافع وجود نداشت.

منابع

- اسلامی، فریبا. (۱۳۹۸). رابطه‌ی هویت تحصیلی، خودپنداره‌ی تحصیلی و معنای تحصیل با استرس تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی اردبیل.
- آخوندی، مریم. (۱۳۹۸). پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و به‌واسطه استرس در بین دانشجویان پسر کارشناسی دانشگاه پیام نور مرکز همدان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- افشاری زاده، احسان، کارشکی، حسین، و ناصریان، حمید (۱۳۹۲) بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش-آموزان دبستانی شهر تهران. فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۳(۱۱)، ۵۳-۶۶.
- پورطالب، نرگس، و میرنسب، میرحمود. (۱۳۹۷). رابطه‌ی میزان ناامیدی و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایه‌ی ششم. آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۳)، ۱۳-۲۷.
- دماوندی، نرگس خاتون. (۱۳۹۸). بررسی رابطه کمال‌گرایی تحصیلی با کیفیت یادگیری، اضطراب و افت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس سمپاد و عادی. پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد در رشته علوم تربیتی گرایش آموزش و بهسازی منابع انسانی. موسسه آموزش عالی بابل

- رسولی خورشیدی، فاطمه، و بهرامی، معصومه. (۱۳۹۵). ساخت و هنجاریابی پرسشنامه کمال‌گرایی تحصیلی در دانشجویان ایرانی. فصلنامه تخصصی روان‌سنجی، ۵، ۱۷، ۵۴-۴۵
- علی مردی، مسعود، و زارع، رقیه. (۱۴۰۱). آموزش معادلات ساختاری مخصوص پایان‌نامه. تهران: دیباگران.
- شیخ‌الاسلامی، علی. (۱۴۰۱). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس حمایت تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۵۷)، ۵۱-۶۱.
- فاطمی، مژگان، بختیارپور، سعید، پاشا، رضا، و حافظی، فریبا. (۱۴۰۱). مدل پیش‌بینی اضطراب اجتماعی بر اساس کمال‌گرایی و خودکارآمدی اجتماعی با میانجی‌گری تحریف‌های شناختی در نوجوانان دختر و پسر. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۴(۱۳)، ۲۰۲-۱۸۷
- کردی، فاطمه. (۱۳۹۸). پیش‌بینی کمال‌گرایی تحصیلی بر اساس خودپنداره تحصیلی و نگرش به یادگیری الکترونیکی در دانشجویان دانشگاه‌های استان گلستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- کشت ورز کندازی، احسان. (۱۳۹۷). تعلیم و تربیت آینده با توجه به اسناد بالادستی. تهران: تایماز.
- کشت ورز کندازی، احسان، سهرابی، نادره و اسماعیلی، بهرام. (۱۴۰۰). تبیین مدل علی تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان بر اساس ذهن آگاهی و خودپنداره تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۳(۲)، ۲۱۸-۲۴۰.
- کشت ورز کندازی، احسان؛ صالحی، محمدرضا و اسماعیلی، بهرام. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. آموزش پژوهی، ۶(۲۱)، ۱۷-۳۱.
- گرچین پور، فاطمه، و برزگر، مجید. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر تنظیم شناختی هیجان و استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. فصلنامه علمی-پژوهشی زن و جامعه، ۱۳(۴۹)، ۱۰۵-۱۱۸.
- محمدی، عبدالله، قدم پور، عزت‌الله، میردریکوند، فضل‌الله و سپهوندی، محمدعلی. (۱۴۰۰). ارائه مدل علی از رابطه بین عاطفه آموزشی و انگیزش تحصیلی حالتی با هدایت مسیر شغلی: نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی. رویش روانشناسی، ۱۰(۲)، ۹۱-۱۰۲.

- Sciences, Faculty of Human Ecology, IPB University, 79.
- Afsharizadeh, E., Karsheki, H., & Naserian, H. (2014). Examining the psychometric characteristics of the academic self-concept questionnaire of primary school students in Tehran. *Scientific Quarterly Journal of Psychological Methods and Models*, 3(11) 53-66. [in Persian]
- Akhundi, M. (2019). *Prediction of exam anxiety based on initial maladaptive schemas and stress among male undergraduate students of Payam Noor University, Hamedan Center*. Master's thesis [in Persian]
- Ali Mardi, M., & Farmer, R. (2023). *Teaching structural equations for thesis*. Tehran: Dibakaran Publications [in Persian]
- Alikhani, M., & Khalatbari, J. (2022). Predicting the effect of family assessment on behavioral disorders with mediated by self-concept in adolescents. *Razi Journal of Medical Sciences*, 28(11), 24-34
- Ang, R. P., & Huan, V. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522- 539.
- Ang, R. P., Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., Yeo, L. S., & Krawchuk, L. L. (2009). Cross-cultural invariance of the academic expectations stress inventory: Adolescent samples from Canada and Singapore. *Journal of adolescence*, 32(5), 1225-1237
- Bogardus, J., Armstrong, E. S., VanOss, T., & Brown, D. J. (2022). Stress, Anxiety, Depression, and Perfectionism Among Graduate Students in Health Sciences Programs. *Journal of Allied Health*, 51(1), pp. 15E-25E(11)
- Chen, Y. H., Thompson, M. S. (2004). Confirmatory Factor analysis of school self-concept inventory. Collected in the database of education Resources information center.
- Chiu, K., Clark, D. M., & Leigh, E. (2021). Cognitive predictors of adolescent social anxiety. *Behavior Research and Therapy*, 137(17), 1038-1042.
- Christman, E. (2012). Understanding maladaptive perfectionism in college students. *Nurse Educator*, 37(5), 202-205.
- Collin, V., O'Selmo, E., & Whitehead, P. (2020). Stress, psychological distress, burnout and perfectionism in UK dental students. *British Dental Journal*, 229(9), 605-614.
- Damavandi, N. K. (2019). *Examining the relationship between academic perfectionism and learning quality, anxiety and academic failure of students of Sampad and normal schools*. Master's thesis in the field of educational sciences, training and improvement of human resources. Babol Institute of Higher Education [in Persian]
- Efobi, U. I., & Okigbo, E. C. (2022). Relationship Between Academic Self-Concept And Academic Achievement Of Secondary School Students In Biology In Anambra State. *Southeastern Journal Of Research And Sustainable Development (Sejrsd)*, 6(2), 84-100.
- Endleman, S., Brittain, H., & Vaillancourt, T. (2022). The longitudinal associations between perfectionism and

مرادی زاده، سیروس، ویسکرمی، حسن علی، میردیکوند، فضل الله، قدم پور، عزت الله، و غضنفری، فیروزه. (۱۳۹۸). بررسی و مقایسه اثربخشی روان درمانی مثبت نگر و واقعیت درمانی بر کاهش کمال گرایی و استرس تحصیلی دانش آموزان دختر تیزهوش. *روانشناسی افراد/استثنایی*، ۹(۳۴)، ۷۹-۱۱۰.

ملکی، مینا. (۱۳۹۹). *تأثیر تکنیک‌های آزادسازی هیجان بر اضطراب مدرسه، استرس ادراک شده و کیفیت زندگی در مدرسه در دانش آموزان دختر مضطرب پایه اول دوره متوسطه اول شهر اهواز*. پایان نامه کارشناسی ارشد گرایش روانشناسی تربیتی. دانشگاه شهید چمران اهواز.

منصوری، سجاد. (۱۳۹۸). *بررسی رابطه خود پنداره مربوط به مدرسه و ادراک شایستگی با اضطراب مدرسه در کودکان ابتدایی شهرستان آق‌قلا، پایان نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، موسسه آموزش عالی شمس گنبد*.

هاشمی، لادن، لطیفیان، مرتضی، حسین چای، مسعود و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۲). *بررسی نقش واسطه‌ای ارزش تکلیف در رابطه بین کمال گرایی مثبت و منفی و اهمال کاری تحصیلی. پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۷(۲۱)، ۱۹-۴۲.

یحیی زاده درزی، مهدی، حسین زاده، بابک، و کیاپور، آزاده. (۱۳۹۹). *مدل یابی روابط ساختاری کمال گرایی تحصیلی با میانجیگری هوش معنوی بر اضطراب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۶(۳)، ۵۳-۷۰.

یونس، سپیده، حاتمی، محمد؛ صلاحیان، افشین. (۱۴۰۰). *اثربخشی طرح‌واره درمانی گروهی در کمال گرایی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در دانش آموزان دختر. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۶(۶۳).

وفا، شیما، باقری، نسرين، مجتبابی، مینا، ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۸). *آزمون روابط علی اضطراب تحصیلی بر اساس ادراک محیط کلاس با میانجی سبک‌های مقابله‌ای در دانش آموزان. پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۴)، ۵۳-۶۹.

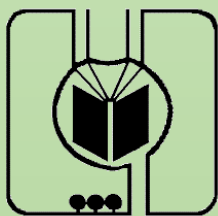
References

- Afriandani, D. I., & Hernawati, N. (2019). The Effect of Parental Involvement and Academic Self Concept on Academic Stress of Adolescents in Rural and Urban Areas. Department of Family and Consumer

- Psychology Symposium for Undergraduate Research* (UIPSUR 2017) (pp. 116-123). Atlantis Press.
- Islami, F. (2019). *The relationship between academic identity, academic self-concept and the meaning of education with students' academic stress*. Master's thesis. Department of General Psychology, Ardabil Islamic Azad University [in Persian]
- Keshtvarz Kendazi, E., Salehi, M. R., & Esmaili, B. (2021). The effectiveness of teaching metacognitive strategies on the concept and academic performance of students. *Education Research*, 6(21), 17-31[in Persian]
- Keshtvarzkandazi, E. (2019). *Education and training of the future according to the above documents*. Tehran: Taimaz Publications [in Persian]
- KeshtvarzKendazi, E., Sohrabi, N., & Esmaili, B. (2022). Explaining the causal model of student truancy based on mindfulness and academic self-concept. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 13(2), 218-240 [in Persian]
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse education today*, 35(3), 432-438.
- Kim, I., & Ahn, J. (2021). The Effect of Changes in Physical Self-Concept through Participation in Exercise on Changes in Self-Esteem and Mental Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5224.
- Koçak, L. (2020). Investigation of the relationship between early maladaptive schemas and academic expectations stress among high school students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(57), 321-342.
- Kordi, F. (2020). *Prediction of academic perfectionism based on academic self-concept and attitude towards e-learning in university students of Golestan province*. Master's thesis [in Persian]
- Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean 'examination hell': Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 249-271.
- Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. *Computers in Human Behavior*, 31, 343-350
- Levey, E. K., Garandeau, C. F., Meeus, W., & Branje, S. (2019). The longitudinal role of self-concept clarity and best friend delinquency in adolescent delinquent behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), 1068-1081
- Malik, S., & Ghayas, S. (2016). Construction and Validation of Academic Perfectionism Scale: Its Psychometric Properties. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 31(1).
- Maliki, M. (2020). *The effect of emotional release techniques on school anxiety, perceived stress and quality of life at school in anxious female students of the first grade of the first secondary school in Ahvaz*. academic achievement across adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 46(2), 91-100.
- Fatemi, M., Bakhtiyarpour, S., Pasha, R., & Hafizi, F. (2023). Social anxiety prediction model based on perfectionism and social self-efficacy with the mediation of cognitive distortions in boys and girls. *Journal of Applied Psychological Research*, 13(4), 202-187 [in Persian]
- Gerjinpour, F., & Barzegar, M. (2023). The effectiveness of self-efficacy training on the cognitive regulation of emotion and academic stress of second year high school female students. *Women and Society Scientific-Research Quarterly*, 13(49), 105-118 [in Persian]
- Gibler, R. C., Beckmann, E. A., Lynch-Jordan, A. M., Kashikar-Zuck, S., & Mano, K. E. J. (2019). Characterizing social and academic aspects of school anxiety in pediatric chronic pain. *The Clinical Journal of Pain*, 35(7), 625-632.
- Gilham, L., & Leonthal, B. (2018). The Relationship between School Affect and Self-Concept with Guiding the Job Path: A Study among Female Students. *Quarterly Journal of Academic Achievement*, 14(3), 620-600.
- González, C., Díaz-Herrero, Á., Sanmartín, R., Vicent, M., Fernández-Sogorb, A., & García-Fernández, J. M. (2020). *Testing the functional profiles of school refusal behavior and clarifying their relationship with school anxiety*. *Frontiers in Public Health*, 885.
- Hafeez, M., Saira, S., & Ijaz, A. (2022). Relationship between parental anxiety and students' academic stress at secondary level. *International Journal of Learning and Teaching*, 14(1), 26-42.
- Hakim, A. L., Fajri, M. B., & Faizah, E. N. (2022). Evaluation Of Implementation Of MBKM: Does Academic Stress Affect On Student LearningOutcomes?. *International Journal of Educational Research and SocialSciences (IJERSC)*, 3(1), 1-16.
- Hansen, K., & Henderson, M. (2019). Does academic self-concept drive academic achievement?. *Oxford Review of Education*, 45(5), 657-672.
- Hashemi, L., Latifian, M., Hossein Chai, M., & Fouladcheng, M. (2013). Examining the mediating role of homework value in the relationship between positive and negative perfectionism and academic procrastination. *Research in educational systems*, 7(21), 19-42 [in Persian]
- Ho, M. C., Lee, C. Y., Pang, K. Y., Ooi, P. B., & Keoy, K. H. (2022). AcademicStress and Anxiety Among Undergraduate Students in Malaysia. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 7(46), 98-109
- Hovsepian S, Qorbani M, Asadi M, Hatami M, Motlagh ME, Mahdavi-Gorabi A, et al. (2019). Socioeconomic Inequalities in Quality of Life in Iranian Children andAdolescents: The Weight Disorder Survey of the CASPIAN-IV Study. *J Res Health Sci.*, 19(3), e00451.
- Ibrahim, M., & Syamsuri, C. S. (2018, July). Academic perfectionism among adolescents: A qualitative study. In *Universitas Indonesia International*

- self-concept with the test anxiety of sixth grade female students. *Education and Evaluation*, 11(43), 13-27. [in Persian]
- Povedano-Diaz, A., Muñoz-Rivas, M., & Vera-Perea, M. (2020). Adolescents' life satisfaction: The role of classroom, family, self-concept and gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 19.
- Rasouli Sohri, F., & Bahrami, M. (2017). Construction and standardization of academic perfectionism questionnaire in Iranian students. *Specialized Quarterly Journal of Psychology*, 5(17), 54-45 [in Persian]
- Riaz, H., Shah, S. A., & Tariq, A. A. (2022). Impact of Academic Self-concept and Self-regulated Learning on Academic Achievement of Students. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review*, 2(2), 18-26.
- Rogers, C. R. (1961). *One becoming a person*. In: Boston: Houghton Mifflin.
- Saha, D. (2017). Every hour, one student commits suicide in India. Hindustan Times. Available online: <http://www.hindustantimes.com/health-and-fitness/every-hour-one-student-commits-suicide-in-india/story7UFFhSs6h1HNgrNO60FZ2O.html> (accessed on 4 November 2021).
- Sangma, Z. M., Shantibala, K., Akoijam, B. S., Maisnam, A. B., Vizovonuo, V., & Vanlalduhsaki. (2018). Perception of Students on Parental and Teachers' Pressure on their Academic Performance. *Journal of Dental and Medical Sciences (IOSR-JDMS)*, 17(1), 68-75.
- Sheikh al-Islami, A. (2023). Predicting students' academic vitality based on academic support and academic self-concept. *Research in Educational Systems*, 16(57), 51-61[in Persian]
- Stevenson, J., & Akram, U. (2022). Self-critical thinking mediates the relationship between perfectionism and perceived stress in undergraduate students: a longitudinal study.
- Talha, M. A., Qi, X., & Rizwan, M. (2020). Cultural Impact of Perceived Parental Expectations on Students' Academic Stress. *Annals of Social Sciences and Perspective*, 1(2), 53-65.
- Tan, J. B., & Yates, S. (2011). Academic expectations as sources of stress in Asian students. *Social Psychology of Education*, 14(3), 389-407.
- Usman, O., & Zeta, D. (2022). Relationship Between Social Support, Problem-Focused Coping, and Anxiety Level on Academic Stress Level. Problem-Focused Coping, and Anxiety Level on Academic Stress Level (June 10, 2022).
- Vicent, M., González, C., Sanmartín, R., Fernández-Sogorb, A., Cargua-García, N. I., & García-Fernández, J. M. (2019). Perfectionism and school anxiety: More evidence about the 2×2 model of perfectionism in an Ecuadorian population. *School Psychology International*, 40(5), 474-492.
- Wafa, Sh., Bagheri, N., Mojtabai, M., & Abul Ma'ali al-Husseini, Kh. (2019). Testing the causal relationships of academic anxiety based on the perception of the classroom environment with the Master's thesis in educational psychology. Chamran martyr of Ahwaz University [in Persian]
- Mansouri, S. (2019). *Examining the relationship between self-concept related to school and perception of competence with school anxiety in elementary school children of Agh Qola city* (dissertation for receiving a master's degree in psychology). Shams Gonbad Higher Education Institute [in Persian]
- Mazza, M. G., De Lorenzo, R., Conte, C., Poletti, S., Vai, B., Bollettini, I., ... & COVID-19 BioB Outpatient Clinic Study Group. (2020). Anxiety and depression in COVID-19 survivors: Role of inflammatory and clinical predictors. *Brain, behavior, and immunity*, 89, 594-600.
- Mhaidat, F., & Oudat, M. (2021). Parental Expectations And Theirrelationship With Academic Engagement and Academic Achievement Among Hashemite University Students. *Multicultural Education*, 7(9), 365-369.
- Mohammadi, A., GHadampour, E., Mirdrikund, F., & Sepahvandi, M. A. (2022). Presenting a causal model of the relationship between school affect and state academic motivation guided by career path: the mediating role of academic self-concept. *Developmental Psychology*, 10(2), 91-102 [in Persian]
- Momeny, z. (2020). *The Effective Of Self-Concept On The Academic Stress And Resilience Of International Students In Near East University* (Near East University Graduate School Of Social Sciences General Psychology Program, Master Thesis). Nicosia.
- Moradizadeh, S., Viskarmi, H. A., Mirdrikvand, F., Ghadampour, E., Ghazanfari, F. (2020). Investigating and comparing the effectiveness of positive psychotherapy and reality therapy on reducing perfectionism and academic stress in gifted female students. *Psychology of exceptional people*, 9(34), 79-110 [in Persian]
- Morony, S., Kleitman, S., Ping Lee, Y., & Stankov, L. (2013). Predicting Achievement: Confidence vs Self-Efficacy, Anxiety, and Self-concept in Confucian and European Countries. *International Journal of Educational Research*, 58, 79-96.
- Narasimhan, P. (2018). Self-concept and achievement motivation as a predictor of academic stress among high school students of ICSE Board, Chennai. *Indian Journal of Psychological Science*, 10(1), 77-84.
- Pandey, D. (2016). Self-concept and academic stress among boys and girls students. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(5), 540-542.
- Papalia, D. E., Old, S.W & Feldman, R. D. (2008). *Human Development (Psikologi Perkembangan)*. Jakarta: Kencana.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112.
- Phillips, B. N. (1978). *School stress and anxiety: Theory, research, and intervention*. New York: Human Science Press.
- Portaleb, N., & Mirnasab, M. (2018). The relationship between the degree of disappointment and academic

- and its components in female students. *New Psychological Research Quarterly*, (63) 16 [in Persian]
- Yu, J. H., Chae, S. J., & Chang, K. H. (2016). The relationship among self-efficacy, perfectionism and academic burnout in medical school students. *Korean Journal of Medical Education*, 28(1), 49.
- Zhang, C., Shi, L., Tian, T., Zhou, Z., Peng, X., Shen, Y., ... & Ou, J. (2022). Associations between academic stress and depressive symptoms mediated by anxiety symptoms and hopelessness among Chinese college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 547-556.
- mediation of coping styles in students. *Research in educational systems*, 13(44), 53-69 [in Persian]
- Xing, Y., & Cheong, L. S. (2021). The Relationship Between Perfectionism and Perceived Stress among Undergraduates: The Role of Mindsets. *Journal of Advanced Research in Social Sciences*, 4(2), 1-13
- Yahyazadeh Darzi, M., Hosseinzadeh, B., Kiapur, A. (2020). Modeling the structural relationships of academic perfectionism with the mediation of spiritual intelligence on students' academic progress anxiety. *Education Quarterly*, 36(3), 53-70 [in Persian]
- Yonesi, S., Hatami, M., Salahian, A. (2022). Effectiveness of group schema therapy in academic perfectionism



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 63, 2024
Pp. 102-118

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

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received October 23, 2023
Received in revised form
December 09, 2023
Accepted December 31,
2023
Published Online January
10, 2024

Keywords:
Academic buoyancy,
Academic support,
Family communication
patterns,
Self-directed learning

Explaining Academic Buoyancy Based on Family Communication Patterns and Academic Support: The Mediating Role of Self-Directed Learning

Bahram Maleki¹ 

Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling,
Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. E-mail: b.maleki@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Objective: Academic buoyancy is one of the factors influencing learning and can affect students' academic achievement in various ways. The present study was conducted the aim of explaining the academic buoyancy of students based on family communication patterns and academic support through the mediating role of self-directed learning.

Methods: The research method was correlational of structural equation modeling type. The statistical population included all male and female students of junior high school in Sanandaj in the academic year of 2022-2023, from which 390 students were selected by multi-stage cluster sampling method. They answered Dehghanizade & Hosein chari's Academic Buoyancy questionnaire (2013), Koerner & Fitzpatrick's Family Communication Patterns questionnaire (2006), Sands & Plunket's Academic Support questionnaire (2005) and Self-Directed Learning questionnaire of Cheng et al (2010). The data were analyzed with the structural equations modeling via Spss-24 and Amos-24 softwares.

Results: The findings corroborated the good fitness of the model with research data. According to the findings, the direct paths from the conversational pattern, academic support and self-directed learning to academic buoyancy were positive and significant and for the conformity pattern was negative and significant. Also, the indirect paths from family communication patterns and academic support to self-directed learning to academic buoyancy were positive and significant and for the conformity pattern was negative and significant.

Conclusion: In conclusion, the self-directed learning can play a mediating role in the relationship between family communication patterns and academic support with academic buoyancy in students.

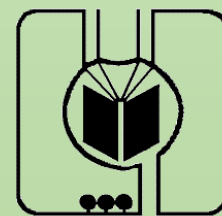
Cite this article: Maleki, B. (2024). Explaining Academic Buoyancy Based on Family Communication Patterns and Academic Support: The Mediating Role of Self-Directed Learning. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(63), 102-118. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.421921.3064>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.421921.3064>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۳، ۱۴۰۲
ص ۱۱۸-۱۰۲

شاپا (چاپی): ۲۳۸۳-۱۳۲۴

شاپا (الکترونیکی): ۲۷۸۳-۲۳۴۱

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۹/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۱۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۰/۲۰

واژه‌های کلیدی:

الگوهای ارتباطی خانواده،

حمایت تحصیلی،

سرزندگی تحصیلی،

یادگیری خود راهبر

تبیین سرزندگی تحصیلی بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده و حمایت تحصیلی: نقش میانجی یادگیری خود راهبر

بهرام ملکی[✉]

استادیار، گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران.

رایانامه: b.maleki@cfu.ac.ir

چکیده

هدف: سرزندگی تحصیلی از عوامل تأثیرگذار بر یادگیری است و می‌تواند به شیوه‌های گوناگون، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. پژوهش حاضر با هدف تبیین سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده و حمایت تحصیلی با نقش واسطه‌ای یادگیری خود راهبر بود.

روش: روش پژوهش همبستگی از نوع مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره اول متوسطه شهر سنندج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که از میان آن‌ها تعداد ۳۹۰ نفر، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه سرزندگی تحصیلی Dehghanizade & Hosein chari (۲۰۱۳)، پرسشنامه الگوهای ارتباطی خانواده Koerner & Fitzpatrick (۲۰۰۶)، پرسشنامه حمایت تحصیلی Sands & Plunket (۲۰۰۵) و پرسشنامه یادگیری خود راهبر Cheng و همکاران (۲۰۱۰) پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش مدل یابی معادلات ساختاری انجام شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل نشان داد که مدل با داده‌های پژوهش برازش مناسبی دارد. با توجه به یافته‌ها، مسیرهای مستقیم الگوی ارتباطی گفت‌و شنود، حمایت تحصیلی و یادگیری خود راهبر به سرزندگی تحصیلی مثبت و معنادار و برای الگوی ارتباطی همنوایی منفی و معنادار بود. همچنین، مسیرهای غیرمستقیم الگوی ارتباطی گفت‌و شنود و حمایت تحصیلی از طریق یادگیری خود راهبر به سرزندگی تحصیلی مثبت و معنادار و برای الگوی ارتباطی همنوایی منفی و معنادار بود.

نتیجه‌گیری: بر اساس این نتایج، یادگیری خود راهبر می‌تواند در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و حمایت تحصیلی با سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان نقش میانجی داشته باشد.

استناد به این مقاله: ملکی، بهرام. (۱۴۰۲). تبیین سرزندگی تحصیلی بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده و حمایت تحصیلی:

نقش میانجی یادگیری خود راهبر. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۳)، ۵-۱۷.

<https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.421921.3064>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

در عصر حاضر مهم‌ترین عامل رشد و بالندگی هر جامعه توجه هرچه بیشتر به نظام تعلیم و تربیت است. امروزه تحصیل، بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد؛ به علاوه، کمیت و کیفیت این تحصیل نقش مهمی در آینده افراد ایفا می‌کند (Af Ursin et al., 2021). ازجمله اصلی‌ترین اهداف نظام‌های آموزشی هر کشور تربیت دانش‌آموزانی است که بتوانند بر چالش‌ها و دشواری‌های محیط‌های آموزشی ازجمله کسب نمرات ضعیف، تهدید عزت‌نفس، شکست تحصیلی و کاهش انگیزش فائق آیند (Datu & Yang, 2021). مدرسه از موقعیت‌های با اهمیت و سرنوشت‌ساز دوران زندگی و اصلی‌ترین مکان برای یادگیری، رشد و شکوفایی استعدادها هر فرد است. در گذشته، روانشناسی بر ناهنجاری‌ها و آسیب‌های روانی بیش از سلامت روان افراد تأکید داشته است، اما با پیدایش رویکرد روانشناسی مثبت‌نگر^۱، تمرکز روانشناسی از آسیب‌شناسی روانی به موضوعاتی چون خلاقیت، بهزیستی روانی، اشتیاق، شادکامی و امیدواری معطوف شده است. هدف اساسی این جنبش، کشف مفاهیم و روش‌های به وجود آورنده بهزیستی و شادکامی در انسان و راه‌های ارتقای آن است (Bostwick et al., 2022). ازجمله توانائی‌هایی که می‌تواند به دانش‌آموزان در برخورد با این چالش‌ها کمک کند، سرزندگی تحصیلی^۲ است (Chen & Mok, 2023; Mollaei et al., 2020). روانشناسی مثبت‌نگر از گرایش‌های روانشناسی است که از این سازه در زمینه تحصیل به عنوان یک عامل اثرگذار و مهم استفاده می‌کند (Kamkar Amaleh & Hosseinchari, 2023). اهمیت سرزندگی تحصیلی تا حدی است که امروزه در کشورهای مختلف برای آن شاخص‌های ملی تهیه می‌شود (Tamannaeifar & Arbabi ghohroudi, 2023). سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و سازگارانه به انواع موانع و چالش‌هایی که در عرصه جاری تحصیلی تجربه می‌شوند اشاره دارد (Martin & Marsh, 2020)؛ به عبارت دیگر، سرزندگی تحصیلی را می‌توان ظرفیت‌های شخصی دانش‌آموز برای مدیریت و مقابله مؤثر با چالش‌های تحصیلی دانست.

دانش‌آموزانی که سرزندگی تحصیلی دارند با وجود مشکلات و چالش‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی می‌توانند در محیط‌های آموزشی به سطوح بالای موفقیت برسند (Af Ursin et al., 2021). اولین بار مارتین و مارش (Marsh, 2020) این مفهوم را مطرح کردند که شامل توانایی رویارویی موفق دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌های تحصیلی می‌شود. بر اساس یافته‌های این دو نظریه‌پرداز، میزان سرزندگی در افزایش یا کاهش انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان نقشی اساسی دارد. سرزندگی کیفیت بخش و اثرگذار است (Fong & Kim, 2021) و موجب سازگاری فرد در برابر موانع پیش رو در حوزه تحصیل و افزایش خودکارآمدی می‌شود (Chen & Mok, 2023). بر اساس این نظریه، سرزندگی تحصیلی دارای سه دسته پیشاینده است. ازجمله عوامل مربوط به خانواده و همسالان (حمایت خانواده و دوستان، ارتباط والد-فرزند و لزوم اقتدار والدین، ارتباط و شبکه‌های دوستی و ...)، عوامل آموزشی (مشارکت و درگیری کلاسی، ارتباط با معلمان و مشارکت در مدرسه و لذت بردن از آن) و عوامل روان‌شناختی (خودکارآمدی، خودتنظیمی، هیجانات و انگیزش) مهم‌ترین پیشایندهایی است که معرفی شده است (Azarian et al., 2020; Marsh, 2020; Putwain et al., 2023; Putwain & Wood, 2023). مدل نظری مارتین و مارش نیازمند این است که در عرصه تجربی نیز موردبررسی قرار گیرد. بر این اساس، در پژوهش حاضر از الگوهای ارتباطی خانواده^۳ به عنوان مؤلفه‌ای اساسی از عامل خانواده، یادگیری خود راهبر^۴ به عنوان مؤلفه روان‌شناختی و همچنین از حمایت تحصیلی^۵ به عنوان یکی از مؤلفه‌های عامل مدرسه و همسالان در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی مطرح و در قالب یک مدل علی موردبررسی قرار گرفته است.

از میان پیشایندهای مربوط به سطح خانواده، الگوهای ارتباطی خانواده که کمتر موردتوجه پژوهشگران بوده می‌تواند به عنوان متغیری پیش‌بین در سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد. یکی از مدل‌های مطرح در خانواده که به تعاملات در خانواده و نقش آن در سازگاری مؤثر با محیط

4. self-directed learning
5. academic support

1. positive psychology
2. academic buoyancy
3. family communication patterns

این، حمایت تحصیلی شامل جنبه‌های مختلفی از جمله حمایت عاطفی (ایجاد انگیزش تحصیلی)، حمایت ابزاری (راهنمایی یا کمک در انجام تکلیف) و حمایت شناختی (انتقال اهمیت موفقیت تحصیلی به یادگیرنده) است (Granziera et al., 2022). حمایت تحصیلی باعث می‌شود انتظارات و ارزش‌های تحصیل برای دانش‌آموزان نمایان شود و از این طریق موجب افزایش عملکرد و سرزندگی تحصیلی می‌شود (Dehghani & Azizian Kohan, 2020). درواقع در این شرایط دانش‌آموز امنیت کافی دارد و خود را در معرض تهدیدهای محیطی نمی‌بیند و متعاقب آن احساس ارزشمندی کرده در نتیجه تلاش و عملکرد تحصیلی او بهبود می‌یابد. البته این فرایند عمل، احساس و عمل در ترکیبی از منابع چهارگانه (والدین، معلم و همسالان) حاصل می‌شود.

همچنین در بعد روان‌شناختی، یکی از سازه‌هایی که در ارتباط با سرزندگی تحصیلی مهم تلقی شده، یادگیری خود راهبر است. خود راهبری حالتی روانی است که در آن یادگیرنده احساس می‌کند از نظر فردی مسئول یادگیری خود است (Karataş & Arpacı, 2021). در طی چند دهه گذشته یادگیری خود راهبر به یکی از اهداف اصلی آموزش و پرورش تبدیل شده است. یادگیری خود راهبر گستره مفهومی وسیعی را شامل می‌شود که از یادگیری خودآموزخته گرفته تا یادگیری مستقل، یادگیری باز، یادگیری مشارکتی، خودآموز، یادگیری خود نظم‌دهنده و یادگیری خود برنامه‌ریزی شده را شامل می‌شود (Einy et al., 2019). فرایندی است که در آن دانش‌آموز، با یا بدون کمک دیگران، برای تشخیص نیازهای یادگیری خود، تدوین اهداف تحصیلی، شناسایی منابع انسانی و غیرانسانی و جستجوی راهبردهای یادگیری ابتکار عمل داشته باشد (Karataş & Arpacı, 2021). چارچوب اصلی نظریه یادگیری خود راهبر بر این فرض استوار است که دانش‌آموز چگونه از نظر انگیزشی، رفتاری و باورهای فراشناختی، یادگیری‌های خود را سازمان‌دهی می‌کند. یادگیرندگان خود راهبر افرادی فعال و خودجوش هستند، یادگیری آن‌ها هدفمند و معنادار است و با توجه به انگیزه بالا،

پرداخته است، مدل الگوی ارتباطی خانواده است (Pendar et al., 2023). Koerner and Fitzpatrick (2006) این مفهوم را به عنوان یکی از مهم‌ترین سازه‌های مربوط به خانواده معرفی کردند (Updegraff & Perez-Brena, 2023). الگوی ارتباطی خانواده، ساختار ارتباطی از دنیای خانواده است که بر اساس ارتباط اعضای خانواده با یکدیگر و اینکه اعضا چه چیزی به یکدیگر می‌گویند، چه کارهایی انجام می‌دهند و چه معنایی از این ارتباطات دارند، تعریف می‌شود. نحوه ارتباط اعضای خانواده در هنگام تبادل اطلاعات تأثیر زیادی بر رفتارهای آنان در محیط خانواده دارد و بر همین اساس دو بعد زیربنایی جهت‌گیری گفت‌و شنود و جهت‌گیری همنوایی در الگوهای ارتباطی خانواده معرفی شده است (Esmaili et al., 2023; Pendar et al., 2023). جهت‌گیری گفت‌و شنود به درجه‌ای که خانواده، فضای باز و راحت برای شرکت اعضای خانواده در ارتباط با مباحث مختلف ایجاد می‌کند، اشاره دارد و در این الگو همه اعضای خانواده به بحث و تبادل نظر درباره موضوع‌ها تشویق می‌شوند. الگوی ارتباطی همنوایی تأکیدی بر همسانی نگرشی، ارزشی و اعتقادی و پرهیز از تعارض در تعامل‌ها و موضوع‌های مختلف خانوادگی است و در این الگو اعضای کوچک‌تر خانواده تشویق می‌شوند که نظرها، باورها و عقاید اعضای بزرگ‌تر را بپذیرند و درونی نمایند (Scruggs & Schrod, 2021). الگوی ارتباطی گفت‌و شنود برخلاف الگوی ارتباطی همنوایی از طریق تأثیر مثبت بر برون‌گرایی، استفاده از شیوه‌های حل تعارض کارآمد، مهارت‌های ارتباطی قوی، کنترل و مدیریت بهتر هیجان‌ها، حمایت اجتماعی، پذیرش و وظیفه‌شناسی سبب می‌شود که افراد از سلامت بالاتری برخوردار باشند و بهتر بتوانند با دیگران ارتباط برقرار سازند (Suardana et al., 2020).

حمایت تحصیلی از دیگر متغیرهایی است که در بعد آموزشگاهی می‌تواند با سرزندگی تحصیلی در ارتباط باشد. حمایت تحصیلی مهیا کردن هر منبعی است که به‌طور مستقیم و یا غیرمستقیم باعث افزایش علاقه و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان شود (Af Ursin et al., 2021). این منابع در چهار زمینه پدر، مادر، معلم و همسالان تعریف شده است. علاوه بر

سرزندگی تحصیلی در دانشجویان انجام شد مشخص شد یادگیری خود راهبر بر سرزندگی تحصیلی اثر مستقیم و معنادار و به واسطه انگیزش تحصیلی نیز اثر غیرمستقیم و معنادار دارد و ۲۶ درصد از واریانس سرزندگی را تبیین می کند (Habibi-Kaleybar & Gobadi, 2020). در مورد ارتباط متغیر حمایت تحصیلی با سرزندگی تحصیلی مطالعات متعددی تأثیر حمایت تحصیلی را بر سرزندگی تحصیلی نشان داده اند (Bostwick et al., 2022; Chen & Mok, 2023; Dehghani & Azizian Kohan, 2020; Granziera et al., 2022; Hoferichter et al., 2021; Sheykholeslami, 2022). از سوی دیگر در پژوهشی دیگر مشخص شد میان محیط حمایت کننده آموزشی و تمامی ابعاد آن با یادگیری خود راهبر در دانشجویان ارتباط معنادار وجود دارد. آزمون رگرسیون چند متغیری نشان داد که ابعاد حمایت کننده محیط آموزشی تا ۲۳ درصد می تواند تغییرات یادگیری خود راهبر را در دانشجویان پیش بینی کند (Bahrami et al., 2022). Esfandiyari Bayat و همکاران (2018) نیز نشان دادند ادراک دانشجویان از ساختار حمایتی کلاس های درس تأثیر مثبت و معناداری بر یادگیری خود راهبر آنان دارد. همچنین در پژوهشی دیگر مشخص شد محیط حمایتی مدیریت مدرسه تأثیر مثبت و معناداری بر رشد حرفه ای خود راهبری در دبیران دارد. از میان مؤلفه های حمایت مدیریت، دو مؤلفه مدیر به عنوان رهبر سازمان یادگیرنده و مدیر به عنوان فراهم کننده منابع حمایتی با هم ۶۱ درصد از واریانس رشد حرفه ای خود راهبری دبیران را تبیین نمودند (Mehri et al., 2014).

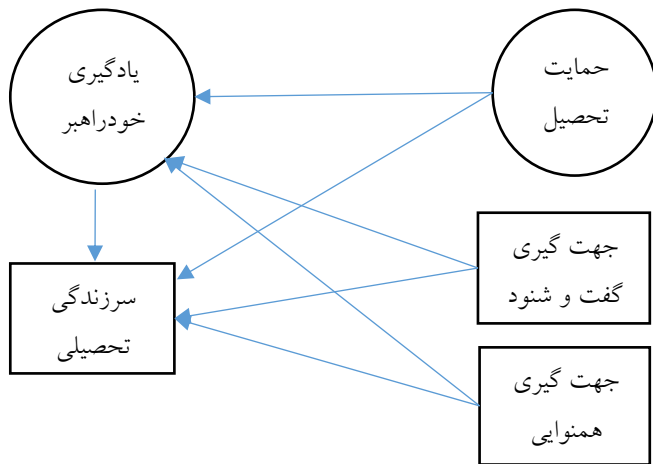
بدیهی است توجه به الگوهای ارتباطی خانواده و حمایت تحصیلی به عنوان متغیرهای زمینه ای و یادگیری خود راهبر به عنوان متغیر فردی این پژوهش و تأثیر آن ها در سرزندگی تحصیلی دانش آموزان یک مسئله اساسی است؛ بنابراین شناسایی متغیرهای اثرگذار بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان از فعالیت های مهم روان شناسان تربیتی است که امروزه به دغدغه اساسی برای پژوهشگران و مسئولین آموزشی تبدیل شده است. نکته مهم در استفاده از نتایج مطالعات آن است که وقتی درباره پدیده های پیچیده ای از جمله سرزندگی تحصیلی دانش آموزان بحث می شود، توجه به نقش مجموعه ای از

یادگیری ایشان پایداری و تداوم خواهد داشت (Hossinpanah & Kazemianmoghadam, 2021).

پژوهش هایی درباره روابط الگوهای ارتباطی خانواده، یادگیری خود راهبر، حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی انجام شده است، اما پژوهش در این روابط به نقش میانجی یادگیری خود راهبر توجه نداشته است. در ادامه مهم ترین پژوهش ها در این زمینه گزارش می شوند. نخست، پژوهش های متعدد نشان داده اند که بین الگوهای ارتباطی خانواده و سرزندگی تحصیلی فرزندان رابطه وجود دارد (Chen & Mok, 2023; Fakharian et al., 2020; Mohamadian & Kazemian Moghadam, 2022; Razi & Asadi Majareh, 2022; Sevari et al., 2022). در یکی از این پژوهش ها نقش الگوهای ارتباطی خانواده و خوش بینی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان دوره اول متوسطه مورد بررسی قرار گرفت (Mohamadian & Kazemian Moghadam, 2022). این محققان به این نتیجه رسیدند که الگوهای ارتباطی گفت و شنود ارتباط مثبت معنادار و الگوهای ارتباطی همنوایی ارتباط منفی معناداری با سرزندگی تحصیلی دارد. همچنین Razi & Asadi Majareh (2022) به این نتیجه رسیدند که جهت گیری گفت و شنود در کنار متغیرهای جو عاطفی خانواده و تاب آوری تحصیلی به طور معناداری بر سرزندگی تحصیلی تأثیر دارند و می توانند ۲۲ درصد از تغییرات سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه دوم را پیش بینی کنند. به طور خلاصه همه این پژوهش ها به این نتیجه اشاره دارند که جهت گیری گفت و شنود پیش بینی کننده مثبت و جهت گیری همنوایی پیش بینی کننده منفی سرزندگی تحصیلی است. به استناد پژوهش های مختلف، مشخص شده است که یادگیری خود راهبر با متغیرهای مربوط به تحصیل از جمله سرزندگی تحصیلی در ارتباط است (Einy et al., 2019; Habibi-Kaleybar & Gobadi, 2020; Hossinpanah & Kazemianmoghadam, 2021; Karataş & Arpacı, 2021). همچنین Ebrahimi Bkht و همکاران (2018) در مدل پژوهشی خود نشان دادند یادگیری خود راهبر در کنار نیازهای بنیادین روان شناختی و جهت گیری انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم دارد. پژوهشی دیگر که در مورد رابطه یادگیری خود راهبر و

شکل ۱.

مدل پیشنهادی پژوهش



روش

این پژوهش همبستگی، از نوع مدل یابی معادلات ساختاری بود که در آن روابط بین متغیرها در قالب یک مدل مفهومی مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر دوره اول متوسطه مدارس شهر سنندج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. نمونه پژوهش، با در نظر گرفتن ملاک Kline (2023) مبنی بر ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل، تعداد ۳۹۰ نفر دانش آموز، با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای تعیین شد. با استفاده از لیست مدارس، ابتدا به صورت تصادفی ۷ مدرسه پسرانه و ۷ مدرسه دخترانه انتخاب شدند. سپس از هر مدرسه یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. برای اجرای پژوهش، توضیحات لازم به منظور آشنایی با اهداف و کم و کیف پژوهش و رعایت ملاک های ورود و نحوه همکاری و تکمیل مقیاس ها و همچنین رعایت اصول اخلاقی پژوهش، از جمله توضیح اهداف و فرایند پژوهش، رعایت حق انتخاب و اختیار، محرمانه ماندن اطلاعات شخصی و ارائه اطلاعات لازم در زمینه نحوه اجرای پژوهش ارائه شد. به دلیل ناقص بودن برخی پاسخ ها، تعداد ۳۷۰ نمونه مورد تحلیل قرار گرفت. به منظور توصیف داده های آماری، از روش ضریب همبستگی پیرسون با نرم افزار آماری Spss نسخه ۲۴ و به منظور تعیین برازش مدل مورد مطالعه از روش مدل یابی معادلات ساختاری

عوامل بسیار ضروری است و مطالعه روابط هم زمان چند متغیر بر روی متغیر ملاک ارجحیت و ارزش بیشتر داشته و ممکن است به نتایج متفاوتی منجر شود. اگرچه در مطالعات مختلف رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده با سرزندگی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته و در آن ها به نقش میانجی متغیرهای مختلفی اشاره شده است (Chen & Mok, 2023; Fakharian et al., 2020; Mohamadian & Kazemian Moghadam, 2022; Razi & Asadi Majareh, 2022; Sevari et al., 2022)، اما در این میان تابه حال مطالعه ای که نشان دهد یادگیری خود راهبر در ارتباط با سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان، نقش میانجیگری ایفا کند، انجام نگرفته است. با توجه به اهمیت بررسی عوامل مؤثر بر تحول مثبت در دوران رشد و تأثیر آن بر بروندهای تحصیلی، در این پژوهش کوشش شد با بهره مندی از مفاهیم نظری، مدل جدیدی برای تبیین سرزندگی تحصیلی ارائه شود تا با کمک الگوهای پیشین بتوان مفاهیم پژوهش را گسترش داد؛ به گونه ای که در آن یادگیری خود راهبر نقش میانجیگری در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و حمایت تحصیلی با سرزندگی تحصیلی ایفا کند. با توجه به اهمیت کمتر مطالعه روابط مستقیم، این پژوهش با هدف ارائه مدلی علی از روابط غیرمستقیم الگوهای ارتباطی خانواده، حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی یادگیری خود راهبر انجام شد؛ از این رو فرضیه های زیر آزمون شدند: ۱- الگوهای ارتباطی خانواده بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان از طریق نقش میانجی یادگیری خود راهبر اثر غیرمستقیم دارد. ۲- حمایت تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان از طریق نقش میانجی یادگیری خود راهبر اثر غیرمستقیم دارد. شکل ۱ مدل پیشنهادی پژوهش را نشان می دهد.

در نرم افزار Amos نسخه ۲۴ استفاده شد. ابزار پژوهش عبارت بودند از:

- پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۱ (ABQ): پرسشنامه سرزندگی تحصیلی توسط دهقانی زاده و حسین چاری در سال ۱۳۹۱ طراحی شده است (Dehghanizade & Hosein, 2013). پرسشنامه شامل ۹ گویه و تک مؤلفه‌ای است که طیف لیکرت پنج گزینه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) برای آن در نظر گرفته شده و پایین‌ترین نمره ۹ و بالاترین نمره ۴۵ است. بررسی خصوصیات روان‌سنجی این ابزار توسط این دو پژوهشگر نشان داد ضریب بازآزمایی به دست آمده برابر با ۰/۷۳ و ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۰ بود. آن‌ها همچنین، روایی پرسشنامه را با تحلیل مؤلفه اصلی با چرخش متعامد واریامکس به دست آوردند. نتایج دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ بود. این نتایج حاکی از آن است که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت بخشی برخوردارند. افزون بر این یافته‌ها، نتایج بررسی ساختار عاملی مقیاس از راه تحلیل عاملی نشان داد ۹ گویه مورد نظر در مجموع، ۴۷ درصد از واریانس متغیر سرزندگی را تبیین می‌کنند. در پژوهش حاضر، پایایی کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد. برای بررسی روایی پرسشنامه از همبسته کردن این ابزار با پرسشنامه اشتیاق تحصیلی استفاده شد. نتایج نشان داد ضریب همبستگی کل دو پرسشنامه برابر با ۰/۴۹ است.

- پرسشنامه الگوهای ارتباطی خانواده^۲ (FCPQ): این پرسشنامه توسط Koerner and Fitzpatrick (2006) تهیه شده است و از ۲۶ گویه تشکیل شده است که دارای دو زیر مؤلفه جهت‌گیری گفت‌و شنود (۱۵ سؤال) و جهت‌گیری همنوایی (۱۱ سؤال) است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای، بین (خیلی کم=۱) تا (خیلی زیاد=۵) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه امتیازی الگوی ارتباطی گفت‌و شنود بین ۱۵ تا ۷۵ و الگوی ارتباطی همنوایی بین ۱۱ تا ۵۵ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده میزان بیشتر الگوی ارتباطی خانواده است. سازندگان، پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ را برای جهت‌گیری گفت‌و شنود ۰/۸۹ و برای

جهت‌گیری همنوایی ۰/۷۹ به دست آوردند. همچنین روایی همگرا برای این پرسشنامه در پژوهش Scruggs & Schrodt (2021) بالاتر از ۰/۵ به دست آمد که نشان از روایی مناسب برای این پرسشنامه است. ضریب روایی به روش بازآزمایی در فاصله زمانی ۲۰ روزه برای جهت‌گیری گفت‌و شنود ۰/۹۹ و برای جهت‌گیری همنوایی در دامنه ۰/۷۳ تا ۰/۹۳ گزارش شده است. در پژوهش Mohamadian & Kazemian Moghadam (2022) پایایی این ابزار به وسیله ضریب آلفای کرونباخ برای جهت‌گیری گفت‌و شنود ۰/۹۴ و برای جهت‌گیری همنوایی ۰/۹۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای جهت‌گیری گفت‌و شنود ۰/۸۴ و برای جهت‌گیری همنوایی ۰/۷۸ به دست آمد. روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که بر اساس آن بار عاملی هیچ‌یک از گویه‌ها کمتر از ۰/۳۰ نبود؛ بنابراین هیچ گوی‌های حذف نشد و عامل‌های آن تأیید شد. شاخص‌های برازش $\chi^2/2/52$ ، $RMSEA=0/04$ ، $TLI=0/90$ ، $GFI=0/92$ ، $df=$ از برازش مطلوب پرسشنامه بود.

- پرسشنامه حمایت تحصیلی^۳ (ASQ): این پرسشنامه توسط Sands & Plunket (2005) برای سنجش میزان حمایت تحصیلی ساخته شده است و دارای ۲۴ سؤال و چهار بعد است: حمایت تحصیلی دوستان (سؤال‌های ۱-۶)، حمایت تحصیلی پدر (سؤال‌های ۷-۱۲)، حمایت تحصیلی مادر (سؤال‌های ۱۳-۱۸) و حمایت تحصیلی معلم (سؤال‌های ۱۸-۲۴). نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۴) است. سازندگان، همسانی درونی مؤلفه‌ها را با استفاده از ضرایب کرونباخ، در دامنه ۰/۸۹ تا ۰/۹۳ گزارش نموده‌اند و جهت تعیین روایی آن، ساختار عاملی پرسشنامه را با روش مؤلفه‌های اصلی در دو گروه نمونه مورد مطالعه قرار داده و به ساختار ۴ عاملی مشابه، با ۶۲ درصد واریانس تبیین شده در نمونه اول و ۶۱ درصد واریانس تبیین شده در نمونه دوم، دست یافتند. در ایران نیز Samani & Jafari (2011) ضریب پایایی برای مؤلفه‌های چهارگانه را به ترتیب، ۰/۸۶، ۰/۸۵، ۰/۸۵ و ۰/۷۶ گزارش

در این پرسشنامه نشان‌دهنده سطح بالای یادگیری خود راهبری است. در پژوهش Cheng و همکاران (2010) میزان آلفای کرونباخ کل پرسشنامه و مؤلفه‌های انگیزش یادگیری، طرح‌ریزی و اجرا، خود نظارتی و ارتباطات بین فردی به ترتیب، ۰/۹۲، ۰/۸۰، ۰/۸۶، ۰/۷۸ و ۰/۷۶ گزارش شده است. این پژوهشگران، روایی این پرسشنامه را به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش کردند. در ایران نیز پایایی آن به روش آلفای کرونباخ توسط Dortaj و همکاران (2019) به ترتیب، ۰/۹۱، ۰/۸۲/۸۱، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ گزارش شده است. در این پژوهش نیز آلفای کرونباخ مربوط به هرکدام از مؤلفه‌ها به ترتیب، ۰/۸۵، ۰/۷۴ و ۰/۵۹ و همچنین آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۸ به دست آمد. جهت بررسی روایی سازه و میزان انسجام درونی پرسشنامه یادگیری خود راهبر با مؤلفه‌های آن، ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌ها و نمره کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۰ و ۰/۷۰ ($P > 0/01$) به ترتیب برای مؤلفه‌های آن به دست آمد.

یافته‌ها

بر اساس اطلاعات جمعیت شناختی گروه نمونه، ۴۶ درصد (۱۷۰ نفر) از اعضا را دختران و ۵۴ درصد (۲۰۰ نفر) را پسران تشکیل دادند. میانگین و انحراف استاندارد سن گروه نمونه به ترتیب برابر با ۱۴/۸۴ و ۴/۸۰ بود. پیش از استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری، داده‌های پرت تک متغیری با استفاده از نمودار جعبه‌ای و داده‌های پرت چند متغیری با استفاده از آماره مالاانویس بررسی و در مجموع ۲۲ نفر از مجموعه داده‌ها کنار گذاشته شدند. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش آورده شده است.

نمودند. همچنین در بررسی روایی پرسشنامه با تحلیل عامل اکتشافی مطابق با نسخه اصلی، ۴ مؤلفه هرکدام با ۶ سؤال به دست آمد و توانست ۵۷ درصد از واریانس حمایت تحصیلی را تبیین کند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های مذکور و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۷۸ و ۰/۸۶ به دست آمد. روایی پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عامل تأییدی بررسی شد. نتایج تحلیل عاملی مؤید آن بود که همه گویه‌ها در عامل‌های خود بارگذاری شدند و وجود چهار مؤلفه مورد تأیید قرار گرفت. شاخص‌های تحلیل عامل تأییدی $\chi^2/df = 2/38$ ، $GFI = 0/92$ ، $TLI = 0/61$ ، $RMSEA = 0/061$ نشان‌دهنده برازش مطلوب پرسشنامه بود.

- پرسشنامه یادگیری خود راهبر^۱ (SLQ): این پرسشنامه توسط Cheng و همکاران (2010) ساخته شده است و دارای ۲۰ گویه است. این پرسشنامه علاوه بر نمره کلی، ۴ مؤلفه یادگیری خود راهبر شامل انگیزش یادگیری (۶ گویه)، طرح‌ریزی و اجرا (۶ گویه)، خود نظارتی (۴ گویه) و ارتباط بین فردی (۴ گویه) را می‌سنجد. انگیزش یادگیری به انگیزه درونی یادگیرنده برای یادگیری اشاره دارد. همچنین طرح‌ریزی و اجرا، به توانایی سازمان‌دهی موضوعات یادگیری به صورت مستقل، استفاده از راهبردهای یادگیری مناسب و جهت‌دهی به منابع برای دستیابی به هدف‌های یادگیری مربوط است. خود نظارتی نیز به توانایی ارزیابی فرایندها و نتایج یادگیری اشاره دارد. منظور از ارتباطات بین فردی نیز، توانایی یادگیرنده برای ارتباط برقرار کردن با دیگران به منظور ارتقای یادگیری است. پاسخ‌دهی به پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت از خیلی موافقم (۵) تا خیلی مخالفم (۱) است. نمره‌ای که از این پرسشنامه به دست می‌آید بین ۲۰ تا ۱۰۰ است. نمره بالا

جدول ۱.

اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	آماره تحمل	VIF
جهت‌گیری گفت‌و شنود	۴۳/۲۰	۱۱/۲۷	-۱/۴۲۳	۱/۵۱۱	۰/۹۱	۱/۰۹
الگوهای ارتباطی خانواده	۱۹/۷۴	۹/۸۵	۰/۴۳۳	-۰/۵۷۶		

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	آماره تحمل	VIF
حمایت تحصیلی	پدر	۱۷/۳۴	۵/۸۵	-۰/۱۹۸	-۰/۵۶۵	
	مادر	۱۸/۲۱	۲/۱۷	۰/۵۱	-۰/۶۸	
	معلم	۱۹/۱۱	۳/۲۴	۰/۴۳۳	-۰/۵۷۶	
	همسالان	۱۵/۷۶	۴/۷۶	۰/۰۷۲	-۰/۵۶۴	
یادگیری خود راهبر	انگیزش یادگیری	۲۲/۱۱	۴/۶۱	۰/۰۴۵	-۰/۱۸۷	
	طرح ریزی و اجرا	۲۰/۳۱	۵/۴۲	۰/۱۱۲	-۰/۵۶۱	
	خود نظارتی	۱۴/۱۹	۳/۶۹	۰/۱۴۳	-۰/۲۱۱	
	ارتباط بین فردی	۱۵/۱۷	۲/۲۲	۰/۲۵۶	-۰/۱۳۵	
سرزندگی تحصیلی		۲۷/۱۱	۴/۶۱	۰/۲۳۵	-۰/۱۸۷	-

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزان در متغیرهای پژوهش ارائه شده است. جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون‌های کجی^۱ و کشیدگی^۲ استفاده شد. با توجه به اینکه آماره‌های کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش همه بین ۲- و ۲+ بودند، فرض نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود. نتیجه آماره آزمون کولموگروف اسمیرنوف نیز حاکی از نرمال بودن پیش‌فرض در متغیر ملاک است ($p=0.6/0$; $KS=0.4/0$). همچنین جهت بررسی هم‌خطی چندگانه، از آماره تحمل^۳ و عامل تورم واریانس^۴ استفاده شد که نتایج آن نیز مطابق با

جدول ۱ بود. طبق این جدول، برای همه متغیرها آماره عامل تورم واریانس، کمتر از ۱۰ و آماره تحمل بیشتر از ۰/۱۰ بود؛ بنابراین مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه رعایت شده است. همچنین برای آزمون مفروضه استقلال خطاها از آزمون دوربین-واتسون^۵ استفاده شد و مقدار آن برابر ۲/۰۸ به دست آمد که قرار داشتن آن در بازه ۲/۵-۱/۵ بیانگر رعایت مفروضه استقلال خطاهاست. برای تعیین همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک، جدول ۲ ارائه شد.

جدول ۲.

ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
جهت‌گیری گفت‌و شنود	-									
جهت‌گیری همنوایی	*-۰/۲۶	-								
حمایت پدر	**۰/۲۳	*۰/۱۸	-							
حمایت مادر	**۰/۳۵	**۰/۲۳	**۰/۳۳	-						
حمایت معلم	**۰/۳۱	**۰/۲۰	**۰/۳۲	**۰/۳۳	-					
حمایت همسالان	**۰/۴۱	**۰/۲۰	**۰/۴۱	**۰/۴۰	**۰/۳۸	-				
انگیزش در یادگیری	**۰/۳۱	*-۰/۱۸	**۰/۲۷	**۰/۲۳	**۰/۴۰	*۰/۱۹	-			
طرح‌ریزی و اجرا	**۰/۲۹	*-۰/۱۹	**۰/۲۵	*۰/۱۷	**۰/۳۵	**۰/۴۵	*۰/۲۹	-		
خود نظارتی	**۰/۳۱	*-۰/۱۶	*۰/۲۲	**۰/۲۱	**۰/۲۱	*۰/۱۸	**۰/۳۸	**۰/۳۳	-	
ارتباط بین فردی	**۰/۳۰	*-۰/۲۱	**۰/۳۱	**۰/۲۵	**۰/۳۲	**۰/۲۶	**۰/۳۱	**۰/۲۳	**۰/۳۹	-
سرزندگی تحصیلی	**۰/۲۸	*-۰/۲۲	**۰/۴۹	**۰/۴۶	**۰/۴۳	**۰/۴۲	**۰/۳۶	*۰/۲۷	**۰/۳۱	**۰/۳۶

** $P<0.01$ * $P<0.05$

4. Variance Inflation Factor (VIF)
5. Durbin-Watson

1. skewness
2. kurtosis
3. tolerance

حمایت تحصیلی با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار ($p < 0/01$) و بین یادگیری خود راهبر و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار ($p < 0/05$) وجود دارد. با توجه به رعایت مفروضه‌ها، ضرایب مسیر و برازندگی مدل پیشنهادی بر اساس معیارهای برازندگی ارزیابی شد. در جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل پژوهش نشان داده شده است.

بر اساس جدول ۲، تمام متغیرهای پژوهش دارای همبستگی معنادار با یکدیگر هستند. این امر نشانگر انتخاب مناسب متغیرها در این پژوهش بر اساس پیشینه پژوهشی و بررسی‌های انجام گرفته در گذشته است. مطابق با این جدول، بین الگوی ارتباطی گفت‌و شنود با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار ($p < 0/01$)؛ بین الگوی ارتباطی هم‌نواایی با سرزندگی تحصیلی رابطه منفی و معنادار ($p < 0/05$)؛ بین

جدول ۳.

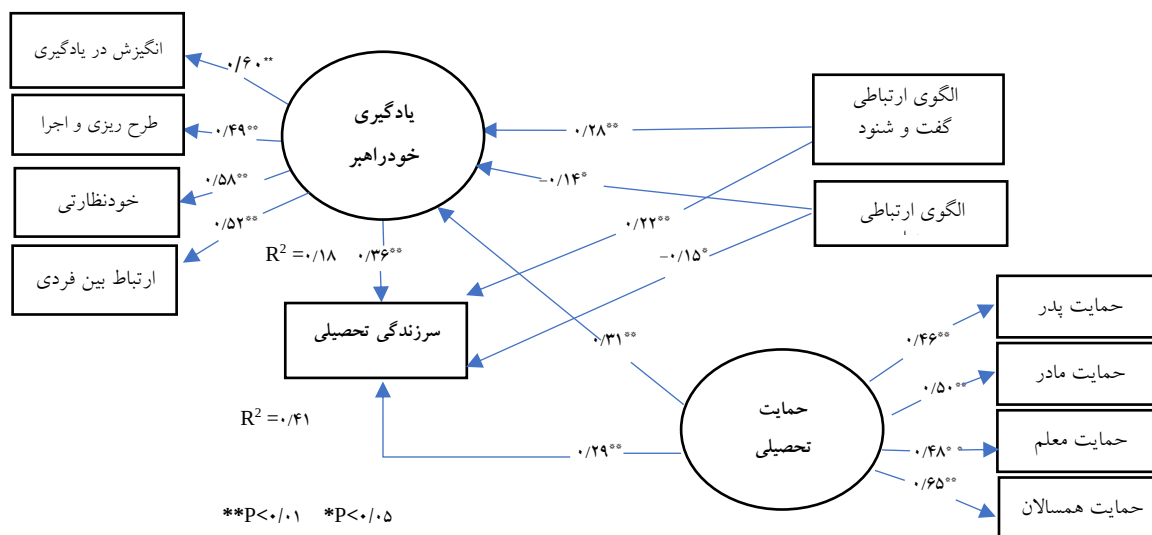
شاخص‌های برازش برای مدل

IFI	NNFI	NFI	CFI	AGFI	GFI	PCLOSE	RMSEA	X ² /df	شاخص
٠/٩٧	٠/٩٨	٠/٩٨	٠/٩٩	٠/٩٨	٠/٩٧	٠/٤٢	٠/٠٢٤	٢/٢٧	مقدار
≥٠/٩٠	≥٠/٩٠	≥٠/٩٠	≥٠/٩٠	≥٠/٨٠	≥٠/٩٠	≥٠/٠٥	≤٠/٠٨	≤٣	سطح قابل قبول

درمجموع با توجه به مقادیر شاخص‌های برازش مدل تدوین شده و مرز مقادیر قابل قبول که در جدول ۳ ذکر شده، می‌توان گفت که مدل ارائه شده در این تحقیق مورد قبول است. به عبارت دیگر، با مدنظر قرار دادن دامنه مطلوب برای این شاخص‌ها می‌توان گفت داده‌ها مدل نظری پژوهش را تا حد زیادی حمایت می‌کنند؛ در نتیجه این شاخص‌ها دلالت بر قابل قبول بودن مدل پژوهش دارند. شکل ۲ ضرایب استاندارد مسیرها را در مدل نهایی آزمون شده نشان می‌دهد.

شكل ٢.

مدل نهایی پژوهش



در جدول ۴ آمده است. برای برآورد و تعیین معناداری مسیرهای غیرمستقیم مدل از دستور بوت‌استرپ استفاده شد.

چنانکه در شکل ۲ دیده می‌شود، مسیرهای مدل همگی مثبت و معنادار بودند. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها

جدول ۴.

ضرایب استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها

مسیر	مقدار t	اثر مستقیم	سطح معناداری	اثر غیرمستقیم	سطح معناداری	اثر کل	واریانس تبیین شده
الگوهای ارتباطی گفت‌وشنود به سرزندگی تحصیلی	۴/۹۶	۰/۲۲	۰/۰۰۳	۰/۱۹	۰/۰۰۸	۰/۴۱	
الگوهای ارتباطی همنوایی به سرزندگی تحصیلی	۳/۰۳	-۰/۱۵	۰/۰۳۹	-۰/۱۰	۰/۰۴۸	-۰/۲۵	
حمایت تحصیلی به سرزندگی تحصیلی	۲/۲۲	۰/۱۹	۰/۰۰۸	۰/۲۴	۰/۰۲۷	۰/۴۳	
یادگیری خود راهبر به سرزندگی تحصیلی	۵/۸۱	۰/۳۶	۰/۰۰۱	-	-	۰/۳۶	
الگوهای ارتباطی گفت‌وشنود به یادگیری خود راهبر	۴/۷۸	۰/۲۸	۰/۰۰۴	-	-	۰/۲۸	
الگوی ارتباطی همنوایی به یادگیری خود راهبر	۲/۶۳	-۰/۱۴	۰/۰۴۱	-	-	-۰/۱۴	
حمایت تحصیلی به یادگیری خود راهبر	۴/۵۴	۰/۳۱	۰/۰۰۲	-	-	۰/۳۱	
یادگیری خود راهبر							۰/۱۸
سرزندگی تحصیلی							۰/۴۱

مطابق با جدول ۴، تمام مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم در مدل نهایی معنادار هستند. در مسیرهای مستقیم، الگوی ارتباطی گفت‌وشنود ($\beta = ۰/۲۲, p < ۰/۰۱$) و حمایت تحصیلی ($\beta = ۰/۱۹, p < ۰/۰۱$) تأثیر مثبت و معنادار و الگوی ارتباطی همنوایی ($\beta = -۰/۱۵, p < ۰/۰۵$) تأثیر منفی و معناداری بر سرزندگی تحصیلی دارند. همچنین تأثیر یادگیری خود راهبر بر سرزندگی تحصیلی مثبت و معنادار است ($\beta = ۰/۳۶, p < ۰/۰۱$). الگوی ارتباطی گفت‌وشنود ($\beta = ۰/۲۸, p < ۰/۰۱$) و حمایت تحصیلی ($\beta = ۰/۳۱, p < ۰/۰۱$) بر یادگیری خود راهبر تأثیر مثبت و معنادار و الگوی ارتباطی همنوایی ($\beta = -۰/۱۴, p < ۰/۰۵$) تأثیر منفی و معنادار دارند. همچنین مسیرهای غیرمستقیم نشان می‌دهند نقش میانجی یادگیری خود راهبر در روابط بین الگوی ارتباطی گفت‌وشنود ($\beta = ۰/۱۹, p < ۰/۰۱$)، الگوی ارتباطی همنوایی ($\beta = -۰/۱۰, p < ۰/۰۵$) و حمایت تحصیلی ($\beta = ۰/۲۴, p < ۰/۰۵$) با سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان معنادار است؛ بنابراین، فرضیه‌های اثر غیرمستقیم الگوهای ارتباطی گفت‌وشنود، همنوایی و حمایت تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی پذیرفته می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تبیین علی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس الگوهای ارتباطی خانواده و حمایت

تحصیلی با نقش میانجی یادگیری خود راهبر انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که متغیرهای الگوی ارتباطی گفت‌وشنود و حمایت تحصیلی به‌طور مثبت و الگوی ارتباطی همنوایی به‌طور منفی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان از طریق یادگیری خود راهبر تأثیر غیرمستقیم داشتند. همراه شدن تغییرات سریع شناختی و هیجانی در دوران نوجوانی با چالش‌ها و فشارهای محیطی، لزوم برخورداری نوجوان از توانایی انطباق را دوچندان می‌سازد. نتایج بررسی‌ها حاکی از آن است که در بین دانش‌آموزان برخوردار از سرزندگی تحصیلی، حداقل میزان ترک تحصیل رخ می‌دهد. سرزندگی تحصیلی یکی از مفاهیم و سازه‌های بهنجار موردتوجه و مطالعه روانشناسی مثبت نگر است که با بهبود پیشرفت تحصیلی رابطه دارد؛ زیرا سرزندگی یکی از عوامل اثرگذار در تعلیم و تربیت شناخته شده است که دانش‌آموزان از آن به‌عنوان راهبرد مقابله با مسائل و چالش‌های تحصیلی استفاده می‌کنند.

نتایج این پژوهش نشان داد الگوی ارتباطی گفت‌وشنود بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان از طریق یادگیری خود راهبر به‌طور غیرمستقیم تأثیر مثبت و الگوی ارتباطی همنوایی تأثیر منفی دارد؛ بنابراین، فرضیه نخست پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. این یافته با نتایج مطالعات (Chen & Mok, 2023; Fakharian et al., 2020; Koerner & Fitzpatrick, 2006; Pendar et al., 2023; Razi & Asadi Majareh, 2022;

است. همسویی بین یافته‌های این پژوهش و پژوهش‌های دیگر نشان‌دهنده این واقعیت است بین الگوهای ارتباطی گفت‌وشنود و همنوایی، یادگیری خود راهبر و سرزندگی تحصیلی رابطه چندگانه وجود دارد. تأثیر مثبت الگوی ارتباطی گفت‌وشنود و تأثیر منفی الگوی ارتباطی همنوایی بر سرزندگی تحصیلی در چارچوب نظریه الگوهای ارتباطی خانواده Koerner & Fitzpatrick (2006) قابل تبیین است. در تبیین این یافته استنباط می‌شود که از میان الگوهای ارتباطی خانواده، جهت‌گیری گفت‌وشنود بیش از جهت‌گیری همنوایی بر کسب توانایی یادگیری خود راهبر و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. بر اساس مبانی نظری الگوهای ارتباطی خانواده، در خانواده‌هایی که بیشتر جهت‌گیری گفت‌وشنود وجود دارد، اعضا در مباحث خانوادگی شرکت نموده و می‌آموزند چگونه با مسائل مختلف روبرو شوند و در مواقع بروز مشکل دستخوش احساسات منفی نشوند. چنین الگویی در خانواده اغلب منجر به حل مسائل شده و از بروز احساسات ناخوشایندی مثل خشم، غم و اندوه، افسردگی و اضطراب در فرزندان جلوگیری می‌کند. در این فضای خانوادگی فرزندان بهتر می‌توانند به پرورش توانایی‌ها و مهارت‌های خود مدیریتی و خود راهبری بپردازند. در نتیجه آن‌ها تاب‌آوری بالاتری نشان می‌دهند و بهتر می‌توانند به آرزوها، احساسات، عواطف و هیجان‌های خود فکر کنند؛ در نتیجه تمایل بیشتری برای ابراز هیجان‌های مثبت دارند و هیجان‌های مثبت بیشتری را در برقراری روابط اجتماعی ابراز می‌کنند (Mohamadian & Kazemian Moghadam, 2022). این یافته نشان می‌دهد الگوهای ارتباطی خانواده می‌تواند بر توانایی یادگیری خود راهبر در فرزندان آنان مؤثر باشد. از طرف دیگر، توانایی‌های خاصی که تشکیل‌دهنده ابعاد یادگیری خود راهبر هستند، از جمله خود مدیریتی، خود نظارتی، برنامه‌ریزی و اجرا، رغبت به یادگیری و خودکنترلی می‌توانند منجر به سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان شوند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان این‌گونه استنباط کرد که دانش‌آموزانی که توانایی یادگیری خود راهبر دارند، بیشتر از میان افرادی هستند که خانواده‌های

آن‌ها دارای جهت‌گیری گفت‌وشنود بوده و خانواده دارای فضایی باز و راحت جهت شرکت در مباحث و تشویق به بحث و تبادل نظر است. این دانش‌آموزان بهتر از دیگران می‌توانند نیازهای یادگیری خود را به‌طور دقیق شناسایی کرده و برای خود در یادگیری اهدافی تعیین کنند و چون این نوع یادگیری به‌صورت هشیارانه و با انگیزه بالا انجام می‌گیرد، از این‌رو سرزندگی آن‌ها افزایش یافته و در هنگام رویارویی با موانع و چالش‌های تحصیلی توانایی شخصی بالایی از خود نشان می‌دهند. بر اساس این یافته‌ها، دانش‌آموزانی که آمادگی خود راهبری بالاتری دارند، در موقعیت‌های آموزشی و یادگیری فعال‌تر هستند، از مهارت‌های مطالعه مؤثرتری استفاده می‌کنند و بهتر از دیگران قادر به تنظیم سرعت مطالعه و یادگیری و سازمان‌دهی زمان هستند. دانش‌آموزانی که جستجو کننده راهبردهای یادگیری هستند، مهارت‌های بالاتری در خودآگاهی، طراحی، مدیریت، مطالعه و تمرین، ارزیابی و تعامل دارند؛ که همه این موارد بر سرزندگی تحصیلی این دانش‌آموزان تأثیر مثبت می‌گذارد. از این‌رو دانش‌آموزانی که از توانایی سرزندگی تحصیلی بالاتری برخوردارند صرف‌نظر از چگونگی ارائه مطالب و شرایطی که در آن قرار دارند، بهتر می‌توانند مشکلات و چالش‌های تحصیلی را با موفقیت سپری کنند. Fakharian و همکاران (2020) در مطالعه‌ای با عنوان پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی مشخص ساختند که وجود روابط بین والدینی ناایمن به‌طور غیرمستقیم با کاهش سرزندگی پیشرفت تحصیلی و پردازش منفی اطلاعات در وقایع استرس‌آور مرتبط با همسالان رابطه دارد که این وضعیت افزایش مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان در طی یک دوره یک‌ساله را پیش‌بینی می‌کند. بدین ترتیب جو منفی در روابط خانواده باعث تنش و مشکلات روان‌شناختی و افت تحصیلی و جو مثبت عاطفی در خانواده باعث سرزندگی، اشتیاق و شادابی در وضعیت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. از سوی دیگر، نتایج این پژوهش نشان داد حمایت تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان از طریق یادگیری

خود راهبر تأثیر غیرمستقیم دارد؛ بنابراین، فرضیه دوم پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. پژوهشی که به طور مستقیم با این نتایج همسو باشد یافت نشد، اما مطالعاتی هستند که می توان چنین نتایجی را از آن ها استخراج نمود (Af Ursin et al., 2021; Bostwick et al., 2022; Dehghani & Azizian Kohan, 2020; Granziera et al., 2022; Hoferichter et al., 2021). در تبیین این یافته می توان این گونه استنباط کرد که حمایت تحصیلی یک موضوع چندبعدی است. به تعبیر دیگر، حمایت والدین از فرزندان، حمایت معلم، دانش آموزان، حمایت معلم و والدین از دانش آموزان از طریق افزایش بینش دانش آموزان از توانمندی های فراشناختی خود و نیز افزایش رضایت و اشتیاق تحصیلی (Af Ursin et al., 2021) نقش مهمی در بهبود مهارت ها و توانایی های یادگیری خود راهبر و متعاقب آن در افزایش عملکرد و بهبود کمی و کیفی فعالیت های آموزشی و نهایتاً سرزندگی تحصیلی دارد. به عقیده Karataş & Arpacı (2021) حمایت تحصیلی باعث می شود دانش آموز، برای تشخیص نیازهای یادگیری خود در مدرسه، تدوین اهداف تحصیلی، شناسایی منابع انسانی و غیرانسانی کمک کننده به پیشرفت و جستجوی راهبردهای یادگیری ابتکار عمل داشته باشد. حمایت تحصیلی انتظارات و ارزش های تحصیلی متعددی برای دانش آموزان فراهم می کند و این باعث می شود تلاش دانش آموزان برای رسیدن به این ارزش ها و انتظارات افزایش یابد و درعین حال احساس امنیت نموده و نگرش ارزشمندی نسبت به توانمندی های خود داشته باشد (Af Ursin et al., 2021). نقش و اهمیت این منابع پشتیبان در ایجاد احساسات، رفتارها و افکار مثبت مورد تأکید نظریه پردازانی از جمله بندورا در نظریه شناخت اجتماعی و رایان و دسی در نظریه خودمختاری قرار گرفته است (Sheykholeslami, 2022). بر اساس نظریه خودمختاری، زمانی که معلم با دانش آموزان ارتباط مثبت برقرار کند و در طول آموزش به آن ها بازخورد فوری و مثبت ارائه دهد، دانش آموزان نیز تلاش و انگیزش بیشتری از خود نشان می دهند. این تلاش و انگیزه بیشتر باعث می شود آنان در مواجهه با فشارها و چالش های وارده در مدرسه یاری شوند و سرزندگی بیشتری را تجربه کنند. بر اساس تعریف حمایت

تحصیلی، دانش آموزی که در مدرسه موقعیت های فشارزای درسی، تجربه های جدید و رویدادهای منفی را تجربه می کند همواره مورد حمایت والدین، معلمان و همسالان قرار می گیرد. درواقع دانش آموز به این اعتقاد می رسد که اگر در مدرسه با موانع و چالش هایی روبه رو شود، منابع حمایتی وجود دارند و این اعتقادات و شناخته به او کمک می کنند تا خود را از بسیاری از مسائل حفظ کند. ازاین رو، ابعاد مختلف حمایت تحصیلی، از حمایت والدین گرفته تا حمایت معلمان و همسالان از دانش آموز، کمک می کنند تا مسائل و دشواری های مدرسه را با موفقیت پست سر گذاشته و سرزندگی تحصیلی را تجربه کند. این منابع حمایتی، پشتوانه مهمی در مقابله با چالش ها و تنش های محیط آموزشی است و همواره به دانش آموز در سازگاری با چالش ها یاری می رساند. ازاین رو، حمایت تحصیلی دانش آموزان از طرف معلم، دوستان و والدین می تواند به بهبود مهارت های یادگیری خود راهبر کمک نموده و از این طریق می تواند زمینه افزایش سرزندگی تحصیلی دانش آموزان را فراهم کند و از طرف دیگر عدم حمایت تحصیلی دانش آموزان از طرف منابع چهارگانه حمایتی می تواند به مرور سبب کاهش انگیزه و تلاش دانش آموزان در مقابل چالش ها و موانع تجربه شده و در نهایت سرزندگی تحصیلی آن ها را کاهش دهد.

درمجموع، بر اساس نتایج این تحقیق می توان گفت الگوهای ارتباطی گفت و شنود، حمایت اجتماعی و مهارت یادگیری خود راهبر می تواند نقش مهمی در افزایش سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان ایفا کنند؛ بنابراین با توجه به اهمیت موضوع سرزندگی تحصیلی، هدف قرار دادن این سه مؤلفه در فرایند تحصیل دانش آموزان می تواند در افزایش سرزندگی تحصیلی آنان تأثیر بسزایی داشته باشد. همان طور که نتایج این پژوهش نشان داد الگوهای ارتباطی گفت و شنود و نیز حمایت تحصیلی از طریق افزایش مهارت یادگیری خود راهبر بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان تأثیر غیرمستقیم دارند. پژوهش حاضر با محدودیت های نیز روبه رو بود. مقطعی بودن پژوهش، استفاده از روش همبستگی، محدود بودن نمونه به دانش آموزان شهر سنندج و عدم پاسخگویی

تشکر و قدردانی

نویسنده مقاله از تمام دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش صمیمانه سپاسگزاری می‌کند.

تعارض منافع

پژوهش حاضر تعارض منافی ندارد.

منابع

ابراهیمی بخت، حبیب‌الله، یاراحمدی، یحیی، اسدزاده، حسن، و احمدیان، حمزه. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. *تدریس پژوهی*، ۶(۲)، ۱۸۲-۱۶۳. doi:

20.1001.1.24765686.1397.6.2.10.3

اسفندیاری‌بیات، سمیرا، عباسی، عنایت، و صدیقی، حسن. (۱۳۹۶). ادراک محیط ارزیابی کلاس و نقش آن در پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی: نقش واسطه‌ای یادگیری خودراهبر. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۳(۴)، ۴۴-۲۷.

اسمعیلی، روشنگر، محمدی، اکبر، و حقیقت، سارا. (۱۴۰۲). ارائه مدل رگرسیونی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی بر اساس تمایز یافتگی و الگوهای ارتباطی در نوجوانان. *پژوهش در*

نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۱)، ۵۶-۴۶. doi:

10.22034/jiera.2023.394582.2960

آذریان، رضا، مهدیان، حسین، و جاجرمی، محمود. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و تنظیم هیجان بر معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴(ویژه‌نامه)، ۴۹۴-۴۸۳.

بهرامی، مظهر، سابقی، حکیمه، ظهورپرواز، مونا، و کریمی مونی، حسین. (۱۴۰۱). رابطه محیط آموزشی با یادگیری خودراهبر در دانشجویان پرستاری در پاندمی کووید-۱۹. *توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۴۵)، ۳۱-۲۱.

<https://doi.org/10.52547/edcj.15.45.47>

پندار، زینب، آزاد، اسفندیار، و سهرابی، فرامرز. (۱۴۰۲). تدوین مدل مسئولیت‌پذیری شخصی بر اساس الگوی ارتباطی خانواده در نوجوانان با نقش واسطه‌ای سبک‌های هویتی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۲(۲)، ۷۲-۶۳. doi:

20.1001.1.2383353.1402.12.2.6.2

دقیق برخی از آزمودنی‌ها به سؤالات پرسشنامه‌ها و کاهش دقت نتایج ازجمله این محدودیت‌ها بود. از لحاظ پژوهشی پیشنهاد می‌شود مشابه مطالعه حاضر در سایر شهرها، با نمونه‌های دیگر و با روش‌های آزمایشی انجام و یافته‌های آن با یافته‌های پژوهش حاضر مقایسه شود. به علاوه، سنجش متغیرها بر اساس متغیرهای خود گزارشی از محدودیت‌های دیگر این پژوهش بود که می‌تواند خطر سوگیری مطلوبیت اجتماعی را ایجاد کرده باشد. پیشنهاد می‌شود از روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات همچون مصاحبه (فردی، خانوادگی) و مشاهده و روش‌های پژوهش کیفی استفاده شود تا اطلاعات کامل‌تر و دقیق‌تری به دست آید. با توجه به یافته‌های پژوهش و نقش حمایت تحصیلی و یادگیری خود راهبر و الگوهای ارتباطی خانواده در سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، از لحاظ کاربردی پیشنهاد می‌شود متصدیان آموزش و پرورش راهکارهایی جهت افزایش دریافت حمایت تحصیلی از طرف منابع چهارگانه آن برای دانش‌آموزان فراهم آورند. همچنین با تدارک دیدن تکالیف چالش‌برانگیز زمینه را جهت بهبود مهارت‌های یادگیری خود راهبر و بهبود تصور دانش‌آموزان نسبت به توانایی خود در انجام فعالیت‌های مدرسه فراهم آورند. پیشنهاد می‌شود در مدارس دانش‌آموزان را با سرزندگی تحصیلی و یادگیری خود راهبر آشنا نموده و راهکارهایی جهت افزایش خود مدیریت و سرزندگی تحصیلی به آنان ارائه شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در مدارس کارگاه‌هایی آموزشی برای بهبود الگوهای ارتباطی والدین و تقویت حمایت‌های لازم برای دانش‌آموزان برگزار گردد تا هر چه بیشتر زمینه گسترش الگوی ارتباطی گفت‌و شنود و افزایش سرزندگی تحصیلی در آنان ایجاد گردد. در نهایت، آموزش مهارت‌های ارتباطی جهت کسب حمایت بیشتر از معلمان و همسالان و والدین برای دانش‌آموزان برگزار گردد.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش اصول اخلاقی رعایت شده و آزمودنی‌ها با رضایت و آگاهی کامل، پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند.

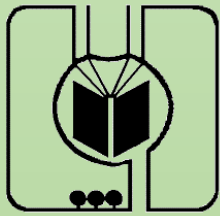
- روان‌شناختی، ۱۳ (۴۹)، ۱۷-۳۰. doi: 10.30495/jpmm.2022.30183.3613
- شیخ‌الاسلامی، علی. (۱۴۰۱). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس حمایت تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶ (۵۷)، ۵۱-۶۱.
- عینی، ساناز، نریمانی، محمد، و بشرپور، سجاد. (۱۳۹۸). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس سرزندگی تحصیلی و یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان دختر. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۱۲ (۷)، ۳۳-۴۵. Doi: org/10.22084/j.psychogy.2018.13800.1603
- فخاریان، جمیله، یعقوبی، ابوالقاسم، ضرغام حاجبی، مجید، و محقق، حسین. (۱۳۹۹). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۳ (۲)، ۲۳۹۱-۲۴۰۱. doi: 10.22038/mjms.2020.16166
- کامکار عمه، محمود، و حسین چاری، مسعود. (۱۴۰۲). رابطه فرزندپروری ذهن‌آگاهانه و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای راهبردهای شناختی تنظیم هیجان. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱۴ (۵۱)، ۱۳۹-۱۵۴. doi: 10.30495/jpmm.2023.31433.3750
- محمدیان، مستوره، و کاظمیان مقدم، کبری. (۱۴۰۱). نقش الگوهای ارتباطی خانواده و خوش‌بینی تحصیلی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اهواز. مددکاری اجتماعی، ۱۱ (۱)، ۶۸-۶۲. doi: 20.1001.1.1735451.1401.11.1.6.3
- ملائتی، فاطمه، حجازی، مسعود، یوسفی افراشته، مجید، و مروتی، ذکرا. (۱۳۹۹). نقش میانجی ذهن‌آگاهی در رابطه بین اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴ (۴۸)، ۷۵-۹۰.
- مهری، داریوش، پرداختچی، محمدحسن، شمس مورکانی، غلامرضا، و محجوب عشرت‌آبادی، حسن. (۱۳۹۳). بررسی رابطه‌ی بین حمایت مدیریت با رشد حرفه‌ای خودراهبری دبیران. علوم تربیتی، ۲۱ (۱)، ۹۳-۱۱۴.
- تمنائی فر، محمدرضا، و اربابی قهرودی، فاطمه. (۱۴۰۱). رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۹ (۴۸)، ۳۹-۶۱. doi: 10.22111/jeps.2022.7168
- حبیبی کلیر، رامین، و قبادی، لیلان. (۱۳۹۹). رابطه یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی. نشریه پژوهش‌های تربیتی، ۷ (۴۱)، ۱۲۳-۱۳۹. doi: 10.52547/erj.7.41.6
- حسین پناه، زهرا، و کاظمیان مقدم، کبری. (۱۴۰۰). رابطه علی‌هوش فرهنگی و سرزندگی تحصیلی با یادگیری خودراهبر از طریق میانجیگری اهمال‌کاری تحصیلی. دستاوردهای روان‌شناختی، ۲۸ (۱)، ۱۷۷-۱۹۶. doi: 10.22055/psy.2021.33118.2527
- درتاج، فریبرز، کیان ارثی، فرحناز، نصیری پور، صدیقه، و مجابی، نسرین. (۱۳۹۸). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس یادگیری خود جهت‌دهی در دانشجویان. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۹ (۲۵)، ۹۱-۱۱۲. doi: 10.22034/emes.2019.35103
- دهقانی زاده، محمدحسین، و حسین چاری، محمد. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۴ (۲)، ۴۷-۲۱. doi: 10.22099/jsli.2013.1575
- دهقانی، ماهرخ، و عزیزیان کهن، نسرین. (۱۳۹۹). نقش انگیزش مشارکت ورزشی و حمایت تحصیلی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری. ناتوانی‌های یادگیری، ۹ (۳)، ۵۲-۷۶. doi: 10.22098/jld.2020.921
- رضی، امیرمحمد، و اسدی مجره، سامره. (۱۴۰۱). رابطه بین الگوهای ارتباطی و جو عاطفی خانواده با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان: نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی. پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۷ (۶۷)، ۱۲۷-۱۳۶. doi: 10.22034/JMPR.2022.15309
- سامانی، سیامک، و جعفری، محمدعلی. (۱۳۹۰). بررسی کفایت شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس حمایت تحصیلی (نسخه‌ی فارسی). مطالعات آموزش و یادگیری، ۳ (۱)، ۴۷-۶۰. doi: 10.22099/jsli.2011.215
- سواری، کریم، تراهی، رقیه، و قنوتی، سکینه. (۱۴۰۱). رابطه انعطاف‌پذیری خانواده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌گری نظم جویی شناختی هیجان. روش‌ها و مدل‌های

References

Af Ursin, P., Järvinen, T., & Pihlaja, P. (2021). The Role of Academic Buoyancy and Social Support in Mediating Associations Between Academic Stress and School Engagement in Finnish Primary School Children. *Scandinavian journal of educational*

- <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2018.14791.16> 61 [In persian]
- Einy, S., Narimani, M., & Basharpour, S. (2019). Prediction of Academic Achievement based on Academic Buoyancy and Self-Directed Learning of Female Students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(12), 33-45. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2018.13800.16> 03 [In persian]
- Esfandiyari Bayat, S., Abbasi, E., & Sadighi, H. (2018). Perceptions of classroom assessment environment and its role in agricultural students academic achievement: the mediating role of self-directed learning. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 23(4), 27-44. [https://doi.org/\[In persian\]](https://doi.org/[In persian])
- Esmaili, R., Mohammadi, A., & haghghat, S. (2023). Prediction of Dependence on Social Networks Based on Differentiation and Communication Patterns in Teenagers. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(61), 46-56. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.394582.2960> [In persian]
- Fakharian, J., Yaghoobi, A., Zargham Hajebi, M., & Mohagheghi, H. (2020). Predicting Academic Buoyancy based on Family Emotional Climate, Academic Engagement, and Academic Self-Efficacy. *medical journal of mashhad university of medical sciences*, 63(2), 2391-2401. <https://doi.org/10.22038/mjms.2020.16166> [In persian]
- Fong, C. J., & Kim, Y. W. (2021). A clash of constructs? Re-examining grit in light of academic buoyancy and future time perspective. *Current Psychology*, 40(4), 1824-1837. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0120-4>
- Granziera, H., Liem, G. A. D., Chong, W. H., Martin, A. J., Collie, R. J., Bishop, M., & Tynan, L. (2022). The role of teachers' instrumental and emotional support in students' academic buoyancy, engagement, and academic skills: A study of high school and elementary school students in different national contexts. *Learning and Instruction*, 80, 101619. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101619>
- Habibi-Kaleybar, R., & Gobadi, L. (2020). The relationship between self-directed learning and academic vitality with the intermediate role of academic motivation [Research Paper]. *Journal title*, 7(41), 123-139. <https://doi.org/10.52547/erj.7.41.6> [In persian]
- Hoferichter, F., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2021). The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class- and school climate as buffers. *Learning and Instruction*, 71, 101377. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101377>
- Hossinpanah, Z., & Kazemianmoghadam, K. (2021). The causal relationship between cultural intelligence and academic vitality with self-directed learning through academic procrastination. *Psychological Achievements*, 28(1), 177-196. <https://doi.org/10.22055/psy.2021.33118.2527> [In persian]
- research, 65(4), 661-675. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739135>
- Azarian, R., Mahdian, H., & Jajarmi, M. (2020). Comparison the Effectiveness of Academic Buoyancy and Emotion Regulation Training on Academic Meaning and Academic Adjustment. *Journal of Research in Educational Systems*, 14(Special Issue), 483-494. https://www.jiera.ir/article_109773_c230cf659300db6cb12abb3b2a7a320f.pdf [In persian]
- Bahrami, M., Sabeghi, H., Zohourparvaz, M., & Karimi Moonaghi, H. (2022). Relationship between Educational Environment and Self-Directed Learning in Nursing Student in COVID-19 Pandemic [Orginal Research]. *Journal of Medical Education Development*, 15(45), 47-56. <https://doi.org/10.52547/edcj.15.45.47> [In persian]
- Bostwick, K. C. P., Martin, A. J., Collie, R. J., Burns, E. C., Hare, N., Cox, S., Flesken, A., & McCarthy, I. (2022). Academic buoyancy in high school: A cross-lagged multilevel modeling approach exploring reciprocal effects with perceived school support, motivation, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 114(8), 1931-1949. <https://doi.org/10.1037/edu0000753>
- Chen, M., & Mok, I. A. C. (2023). Perceived parental involvement influences students' academic buoyancy and adaptability: the mediating roles of goal orientations. *Frontiers in Psychology*, 14(1), 13-29. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1248602>
- Cheng, S.-F., Kuo, C.-L., Lin, K.-C., & Lee-Hsieh, J. (2010). Development and preliminary testing of a self-rating instrument to measure self-directed learning ability of nursing students. *International journal of nursing studies*, 47(9), 1152-1158.
- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current Psychology*, 40(8), 3958-3965. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00358-y>
- Dehghani, M., & Azizian Kohan, N. (2020). The role of sport participation motivation and academic support in predicting academic vitality in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 9(3), 52-76. <https://doi.org/10.22098/jld.2020.921> [In persian]
- Dehghanizade, M. h., & Hosein chari, M. (2013). Academic Vitality and Perception of Family Communication Pattern; The Mediating Role of Self-efficacy. *Journal of Education and Learning Studies*, 4(2), 21-47. <https://doi.org/10.22099/jsli.2013.1575> [In persian]
- Dortaj, F., Kianersi, F., Nasiripoor, S., & Mojabi, N. (2019). Analyzing the Psychometric Characteristics of Self-directed Learning Scale among Students. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 9(25), 91-112. <https://doi.org/10.22034/emes.2019.35103> [In persian]
- Ebrahimi Bkht, H., Yarahmadi, Y., Asadzadeh, H., & Ahmadian, H. (2018). Codifying the Academic Buoyancy Model Based on the Satisfaction of Psychological Needs, Motivational Orientation and Self-Directed Learning. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(11), 135-153.

- buoyancy, engagement, and achievement. *Learning and Instruction*, 83, 101691. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101691>
- Razi, A., & Asadi Majareh, S. (2022). The Relationship between Communication Patterns and Family Emotional Atmosphere with Academic Vitality of High school Students Mediated by Academic Resilience. *Journal of Modern Psychological Researches*, 17(67), 127-136. <https://doi.org/10.22034/jmpr.2022.15309> [In persian]
- Samani, S., & Jafari, M. (2011). Examining the Adequacy of Psychometric Indicators of Academic Support Scale (Persian Version). *Journal of Education and Learning Studies*, 3(1), 47-60. <https://doi.org/10.22099/JSLI.2011.215> [In persian]
- Sands, T., & Plunkett, S. W. (2005). A new scale to measure adolescent reports of academic support by mothers, fathers, teachers, and friends in Latino immigrant families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), 244-253. <https://doi.org/10.1177/0739986304273968>
- Scruggs, X., & Schrodt, P. (2021). The Frequency and Comfort of Political Conversations with Parents as Mediators of Family Communication Patterns and Relational Quality in Parent-Child Relationships. *Journal of Family Communication*, 21(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/15267431.2020.1860053>
- Sevari, K., Tarahi, R., & Qanavati, S. (2022). The relationship between family flexibility and academic vitality: the mediating by cognitive emotion regulation. *Psychological Methods and Models*, 13(49), 17-30. <https://doi.org/10.30495/jpmm.2022.30183.3613> [In persian]
- Sheykholeslami, A. (2022). The Prediction of Students Academic Buoyancy based on Academic Support and Academic Self-Concept. *Journal of Research in Educational Systems*, 16(57), 51-61. <https://doi.org/20.1001.1.23831324.1401.16.57.4.3> [In persian]
- Suardana, I. K., Surasta, I. W., & Erawati, N. L. P. S. (2020). The effect of communication family patterns on prevention effort HIV/AIDS transmission. *Enfermeria Clinica*, 30(1), 113-117. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.02.003>
- Tamannaefar, M. R., & Arbabi ghohroudi, F. (2023). Relationship between Self-regulation and Self-efficacy with Students' Academic Buoyancy: Mediating of Academic Resilience. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(48), 61-39. <https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7168> [In persian]
- Updegraff, K. A., & Perez-Brena, N. J. (2023). Studying families as systems in adolescence and early adulthood. In *APA handbook of adolescent and young adult development*. (pp. 177-192). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000298-011>
- Kamkar Amaleh, M., & Hosseinchari, M. (2023). The Relationship Between Mindful Parenting and Academic Buoyancy : The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies. *Psychological Methods and Models*, 14(51), 139-154. <https://doi.org/10.30495/jpmm.2023.31433.3750> [In persian]
- Karatas, K., & Arpacı, İ. (2021). *The role of self-directed learning, metacognition, and 21st century skills predicting the readiness for online learning*. earsiv.kmu.edu.tr. <https://doi.org/10.30935/cedtech/10786>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2006). Toward a Theory of Family Communication. *Communication Theory*, 12(1), 70-91. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2002.tb00260.x>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 301-312. <https://doi.org/10.1177/0165025419885027>
- Mehri, D., Pardakhtchi, M. H., Shams Murkani, G., & Mahjub Eshratabadi, H. (2014). The relationship between management supports with self-directed teachers professional development. *Journal of Educational Scinces*, 21(1), 93-114. [https://doi.org/\[In persian\]](https://doi.org/[In persian])
- Mohamadian, M., & Kazemian Moghadam, K. (2022). The Role of Family Communication Patterns and Academic Optimism in Predicting Vitality in the Education of Ahwaz Female High School Students [Research]. *Quarterly Journal of Social Work*, 11(1), 62-68. <https://doi.org/20.1001.1.1735451.1401.11.1.6.3> [In persian]
- Mollaei, F., Hejazi, M., Yosefi Afrashteh, M., & Morovvati, Z. (2020). The mediating role of mindfulness in the relationship of academic engagement and academic vitality of female second-grade secondary high school students of Zanjan. *Journal of Research in Educational Systems*, 14(48), 75-90. https://www.jiera.ir/article_105074_859142075316c4070bfc306b228d93a5.pdf [In persian]
- Pendar, Z., Azad, E., & Sohrabi, F. (2023). Designing a model of personal responsibility based on the family communication pattern in adolescents with the mediating role of identity styles [Research]. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ)*, 12(2), 63-72. <https://doi.org/20.1001.1.2383353.1402.12.2.6.2> [In persian]
- Putwain, D. W., Jansen in de Wal, J., & van Alphen, T. (2023). Academic Buoyancy: Overcoming Test Anxiety and Setbacks. *Journal of Intelligence*, 11(3), 42. <https://www.mdpi.com/2079-3200/11/3/42>
- Putwain, D. W., & Wood, P. (2023). Riding the bumps in mathematics learning: Relations between academic



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 63, 2024

Print ISSN: 2383-1324

Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

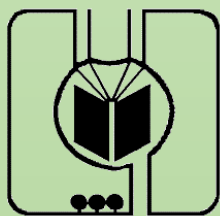


© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational
Research Association

Contents

- Modeling the Structural Equations of Academic Resilience through Innovative Thinking and Media Literacy with the Mediating Role of Regulating Academic Emotions 5**
Behnosh Atashzar | Abdollah Shafiabadi | Rahim Hamidipour
- Explaining the Mediating Role of Teacher Empowerment in the Relationship between Level Five Leadership and the Desire to Perform Extra-Role Behaviors 19**
Jamal Haji | Adel Zahid Bablan | Galavizh Vafaei Far | Parinaz Rahmani Barouji
- Identifying the Dimensions and Characteristics of Overloaded Curriculum in the Primary Education 34**
Farzaneh Askary | Mohammad Javadipour | Rezvan Hakimzadeh | Keyvan Salehi
- Designing and Validating the Model of Creating an Entrepreneurial Society in the Basic Education System with a Sociological Approach..... 49**
Farzad Gholoubi | Maryam Taghvaei Yazdi | Saeid Saffarian Hamedani
- Identifying Authoritative Indicators of Humanities Fields in Higher Education 66**
Niloufar Mozafari | Mojtaba Hajian Heydari | Hadi Khan Mohammadi
- The Mediating Role of School Anxiety in The Relationship Between Academic Perfectionism and Academic Self-Concept with Academic Expectations Stress in Students..... 86**
Masomeh Esmaeili | Fariba Tabebordbar | Zahra Fatemi Hagheghi
- Explaining Academic Buoyancy Based on Family Communication Patterns and Academic Support: The Mediating Role of Self-Directed Learning... 102**
Bahram Maleki



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 63, 2024

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

Homepage: www.jiera.ir



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational
Research Association

About Journal

License Holder: Iranian Educational Research Association

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

Deputy Editor: Ali Delavar, Ph.D

Administrative Assistant: Afsaneh Lotfi Azimi, Ph.D

Editorial Board

Delavar, Ali, Ph.D

Allameh Tabataba'i University

Dortaj, Fariborz, Ph.D

Allameh Tabataba'i University

Ghaemi, Fatemeh, Ph.D

Ministry of Health and Medical Education

Kateb, Fatemeh, Ph.D

Al-Zahra University

Kiamanesh, Alireza, Ph.D

Kharazmi University

Mohammad Khani Kamran, Ph.D

Islamic Azad University

Parand, Kourosh, Ph.D

Shahid Beheshti University

Pardakhtchi, Mohammad Hasan, Ph.D

Shahid Beheshti University

Tavakol, Mohammad, Ph.D

Tehran University

Other Cooperator

Scientific Editor: Soghra Ebrahimi Ghavam, Ph. D

Persian Editor: Farideh Mohseni Hanjani, Ph. D

English Editor: Aboutaleb Seadatee Shamir, Ph. D

Layout Design by: Razieh Mardi

Contact us

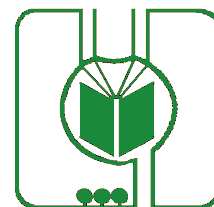
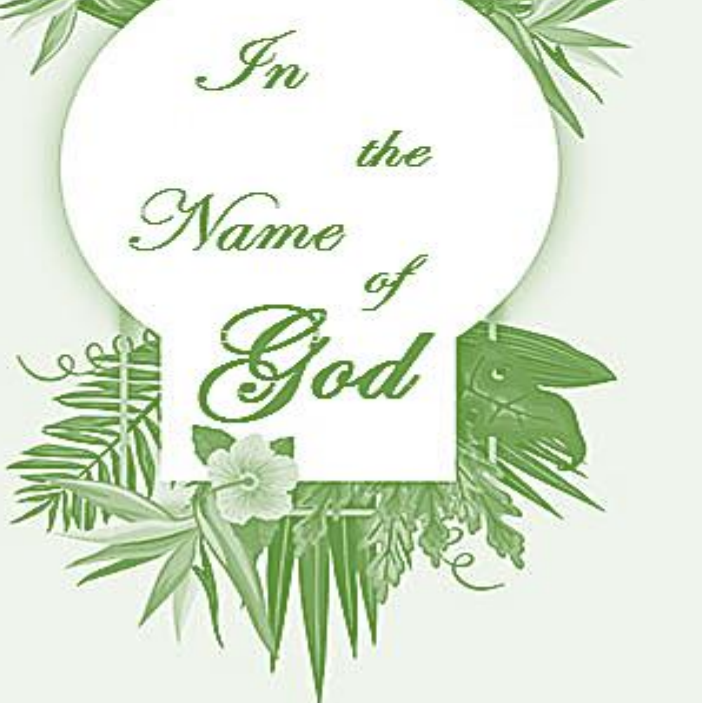
Address: Haft Peykar Alley, Nezami Ganjavi St., Tavanir St., Valiasr St.,
Tehran, Iran. Allameh Tabataba'i University (Pardis).

Tel: 0098(919) 7731877

Fax: 88704883

E-Mail: info@jiera.ir

Homepage: www.jiera.ir



Iranian Educational Research Association

Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 63, 2024

Print ISSN: 2383-1324

Online ISSN: 2783-2341

Indexed by

ISC	Google Scholar
ISID	RiCeST
Civilica	Ensani Portal
Magiran	Noormags
Iranjournals	

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