

آموزش خلاق و اثربخش



سر دبیر

دکتر رضا هویدا-دانشگاه اصفهان

مدیر مسئول

دکتر عالمه کیخا- دانشگاه سیستان و بلوچستان

مدیر داخلی

فیروزه منتظری فر- دانشگاه سیستان و بلوچستان

سر دبیر همکار

پروفسور نورمحمد یعقوبی- دانشگاه سیستان و بلوچستان

اعضا هیئت تحریریه

پروفسور حسن قلاوندی- دانشگاه ارومیه

پروفسور صادق ملکی آوارسین- دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز

پروفسور عزیزاله اربابی سرچو- دانشگاه علوم پزشکی زاهدان

زننده یاد پروفسور حبیب اله سالارزهی- دانشگاه سیستان و بلوچستان

پروفسور علی خالق خواه- دانشگاه محقق اردبیلی

پروفسور فرانک سادات موسوی- دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه

پروفسور احمد رضا نصر اصفهانی- دانشگاه اصفهان

پروفسور رسول کردنوقابی- دانشگاه بوعلی سینا

دکتر ناصر ناستی زایی- دانشگاه سیستان و بلوچستان

دکتر پیمان یارمحمدزاده- دانشگاه شهید مدنی تبریز

دکتر فرهاد شفیع پور مطلق- دانشگاه آزاد اسلامی واحد محلات

دکتر بهمن کرد تمینی- دانشگاه سیستان و بلوچستان

دکتر کامران باقری مجد- دانشگاه سیستان و بلوچستان

اعضا هیات تحریریه مشورتی

پروفسور حسین جنابادی- دانشگاه سیستان و بلوچستان

Comparison of the Transformational Creativity Profile and Torrance Creativity among Gifted and Normal Female High School Students

Bahar Motamedi¹ | Farzaneh Nazem² | Ahmad Abedi^{3✉} | Abdalrasool Jamshidian⁴

1. MSc Student in Psychology and Education of Children with Special Needs, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: Br.mtmdi@edu.ui.ac.ir
2. MSc Student in Psychology and Education of Children with Special Needs, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: f.nazem@edu.ui.ac.ir
3. Full Professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. (Corresponding Author). Email: a.abedi@edu.ui.ac.ir
4. Instructor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and psychology, university of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: a.r.jamshidian@edu.ui.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 23 June 2025

Received in revised form:

5 August 2025

Accepted: 23 August 2025

Published online:

30 August 2025

Keywords: Creativity,

Transformational Creativity,

Torrance Creativity, Gifted

Students, Isfahan City.

ABSTRACT

The present study aimed to examine and compare the Transformational Creativity Profile and Torrance Creativity among gifted and normal female high school students during the 1403–1404 academic year [or equivalent Gregorian years]. The statistical population consisted of all female students in the second level of high school in Isfahan. A total sample of 60 students (30 gifted, identified based on enrollment in Schools for Gifted Children, and 30 normal students) were selected through simple random sampling. Data were collected using the Transformational Creativity Scale (Matamedi, 1404), which includes four components (self-transformational creativity, others-transformational creativity, transformational creativity, and pseudo-transformational creativity), and the Torrance Creativity Questionnaire (Abedi, 1372), assessing fluency, originality, flexibility, and elaboration. Independent samples t-tests were used for data analysis. The findings indicated no significant difference between the two groups in overall transformational creativity or its components. In contrast, a significant difference was observed in Torrance creativity, where gifted students scored higher in fluency, originality, and flexibility, with no significant difference appearing in elaboration. These results suggest that transformational creativity, unlike Torrance creativity, is not necessarily associated with higher cognitive ability and is more strongly shaped by environmental, cultural, educational, and experiential factors. Accordingly, while Torrance creativity appears closely linked to cognitive and individual differences, transformational creativity represents a dynamic and developable capacity that emerges through meaningful interaction with the environment and learning experiences. The findings highlight the importance of designing educational settings that foster value-based, socially oriented, and experience-driven learning to support the development of transformational creativity among both groups.

Cite this article: Bahar Motamedi, Farzaneh Nazem, Ahmad Abedi & Abdalrasool Jamshidian.(2025). Comparison of the Transformational Creativity Profile and Torrance Creativity among Gifted and Normal Female High School Students, *Journal of Creative and Effective Education*, 1(2), 1-18.

DOI: 10.22111/cee.2025.53946.1006



مقایسه نیمرخ خلاقیت تحول آفرین و خلاقیت تورنس در میان دانش آموزان دختر تیزهوش و عادی دوره متوسطه دوم

بهار معتمدی^۱ | فرزانه ناظم^۲ | احمد عابدی^۳ | عبدالمحمد جمشیدیان^۴

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: Br.mtmdi@edu.ui.ac.ir
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: f.nazem@edu.ui.ac.ir
۳. استاد گروه روانشناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: a.abedi@edu.ui.ac.ir
۴. مربی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: a.r.jamshidian@edu.ui.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۴/۲</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۵/۱۴</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۶/۱</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۶/۸</p> <p>واژه‌های کلیدی: خلاقیت، خلاقیت تحول آفرین، خلاقیت تورنس، دانش آموزان تیزهوش، شهر اصفهان.</p>	<p>هدف پژوهش حاضر بررسی و مقایسه‌ی نیمرخ خلاقیت تحول آفرین و خلاقیت تورنس در میان دانش آموزان دختر تیزهوش و عادی دوره‌ی متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر دوره‌ی متوسطه دوم شهر اصفهان بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، ۳۰ دانش آموز تیزهوش و ۳۰ دانش آموز عادی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. معیار گزینش دانش آموزان تیزهوش، تحصیل در مدارس استعدادهای درخشان (سمپاد) بود. ابزار گردآوری داده‌ها شامل مقیاس خلاقیت تحول آفرین (معتمدی، ۱۴۰۴) و پرسشنامه‌ی خلاقیت تورنس (۱۳۷۲) بود. برای تحلیل داده‌ها و مقایسه‌ی میزان خلاقیت تحول آفرین و خلاقیت تورنس بین دو گروه، از آزمون t مستقل استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین دو گروه در نمرات کلی خلاقیت تحول آفرین و مؤلفه‌های آن (خلاقیت خودتحول آفرین، خلاقیت تحول آفرین دیگران، خلاقیت تحول آفرین و خلاقیت شبه تحول آفرین) تفاوت معناداری وجود نداشت؛ درحالی‌که در خلاقیت تورنس تفاوت معناداری مشاهده شد، به‌گونه‌ای که دانش آموزان تیزهوش در بعد سیالی، انعطاف‌پذیری و ابتکار نمرات بالاتری نسبت به دانش آموزان عادی کسب کردند، ولی در بعد بسط هیچ تفاوت معناداری بین گروه دانش آموزان دختر تیزهوش و عادی وجود نداشت. نتایج حاکی از آن است که خلاقیت تحول آفرین، برخلاف خلاقیت تورنس، الزاماً با توانایی‌های شناختی بالا همبسته نیست و بیشتر تحت تأثیر عوامل محیطی، فرهنگی، آموزشی و تجربی شکل می‌گیرد. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت درحالی‌که خلاقیت تورنس بیشتر به ابعاد شناختی و تفاوت‌های فردی وابسته است، خلاقیت تحول آفرین نوعی ظرفیت پویا و قابل پرورش است که از تعامل فرد با محیط، نظام آموزشی و تجربه‌های یادگیری معنادار حاصل می‌شود.</p>

استناد: معتمدی، بهار؛ ناظم، فرزانه؛ عابدی، احمد و جمشیدیان، عبدالمحمد. (۱۴۰۴). مقایسه نیمرخ خلاقیت تحول آفرین و خلاقیت تورنس در میان دانش آموزان دختر تیزهوش و عادی دوره متوسطه دوم، آموزش خلاق و اثربخش، ۱(۲)، ۱۸-۱.

DOI: 10.22111/cee.2025.53946.1006



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. معتمدی، بهار؛ ناظم، فرزانه؛ عابدی، احمد و جمشیدیان، عبدالمحمد.

۱- مقدمه

در عصر حاضر، خلاقیت^۱ به‌عنوان یکی از حیاتی‌ترین ویژگی‌های جوامع پیشرو در نظر گرفته می‌شود. این توانایی نه‌تنها در حل مسائل روزمره، بلکه در مواجهه با چالش‌های پیچیده و ناشناخته نیز اهمیت ویژه‌ای دارد. در دنیای امروز که با سرعت فزاینده‌ای در حال تغییر است، خلاقیت به‌عنوان موتور محرکه‌ی نوآوری، پیشرفت و سازگاری در عرصه‌های مختلف زندگی، عنصری ضروری به‌شمار می‌رود. خلاقیت در تمامی ابعاد زندگی انسان حضور دارد و به‌عنوان عاملی راهبردی در ارتقای کیفیت زندگی و پیشبرد توسعه اجتماعی، اقتصادی و علمی جوامع نقش‌آفرینی می‌کند. با این حال، خلاقیت می‌تواند مانند شمشیری دو لبه عمل کرده و منجر به پیامدهای منفی، ضد اجتماعی و حتی مضر برای جامعه شود (کاپور و کافمن، ۲۰۲۲). وجود پدیده‌هایی همچون فقر جهانی، سوءتغذیه، منازعات مسلحانه و تولید فناوری‌های مخرب از جمله سلاح‌های هسته‌ای و بیولوژیکی، نشان می‌دهد که خلاقیت می‌تواند در صورت انحراف از معیارهای اخلاقی و انسانی، پیامدهایی غیرسازنده و حتی تهدیدآمیز ایجاد کند. این شواهد بر لزوم توجه به کنترل و هدایت اخلاقی فرایندهای خلاقانه تأکید دارند (چرچمن، ۱۹۶۷). بنابراین، خطرات خلاقیت مهارنشده و به چالش کشیده‌نشده را نمی‌توان دست کم گرفت. همچنین نمی‌توان صرفاً به‌صورت منفعلانه به آن‌ها نگاه کرد. در عوض، باید به‌طور فعال با توسعه خلاقیت آگاهانه، با چنین خلاقیت نگران‌کننده‌ای مقابله کرد - خلاقیتی که نه‌تنها اهداف خودخواهانه را برآورده می‌کند، بلکه رفاه دیگران را نیز در نظر می‌گیرد و دامنه آن فراتر از حلقه اجتماعی افراد و جامعه است. آنچه که جامعه امروزی نیاز دارد، راه‌حلی است که نه‌تنها جدید و مفید باشند؛ بلکه مثبت، اجتماعی و تحول‌آفرین نیز باشند (استرنبرگ و چوکاسه، ۲۰۲۱). از این رو، صرفاً تشویق معلمان و مربیان به پرورش تفکر خلاق کافی نیست. نیاز فرایندهای به پرورش خلاقیت تحول‌آفرین^۵ وجود دارد، به‌ویژه برای تجهیز دانش‌آموزان تیزهوش به ابزارهایی جهت تأمل در پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت خلاقیت، هم برای خودشان، هم برای جوامعی که به آن‌ها خدمت می‌کنند و هم برای کل جهان. خلاقیت تحول‌آفرین، تولید ایده‌ها و نوآوری‌هایی است که جدید و مفید باشند و پتانسیل ایجاد تفاوت مثبت، معنادار و پایدار در جهان را داشته باشند (استرنبرگ، ۲۰۲۱؛ استرنبرگ و کرمی، ۲۰۲۴). این نوع خلاقیت، نه‌تنها به حل مشکلات موجود کمک می‌کند، بلکه می‌تواند منجر به ایجاد فرصت‌های جدید و بهبود کیفیت زندگی انسان‌ها شود. خلاقیت تحول‌آفرین خلاقیتی است که با خرد و ارزش‌های اخلاقی ترکیب می‌شود و در پی ایجاد تغییرات مثبت، معنادار و بلندمدت در زندگی فردی و اجتماعی است (استرنبرگ، ۲۰۱۹ الف، ۲۰۱۹ ب؛ آمابیل و پرت، ۲۰۱۶).

¹. creativity

². Kapoor & Kaufman

³. Churchman

⁴. Sternberg & Chowkase

⁵. transformational creativity

⁶. Amabile & Pratt

این نوع خلاقیت، در مقایسه با سایر اشکال خلاقیت همچون خلاقیت بدخواهانه^۱ و خلاقیت معاملاتی^۲، به شکلی متمایز بر ارتقای خیر جمعی و ایجاد جهانی بهتر برای تمامی موجودات انسانی و غیرانسانی تمرکز دارد. خلاقیت تحول آفرین با عبور از سطح تولید ایده‌های صرفاً نوآورانه یا سودمحور، بر پیامدهای اخلاقی، اجتماعی و بلندمدت کنش‌های خلاقانه تأکید می‌کند و از این رو به عنوان بسط یافته‌ترین و ژرف‌ترین گونه‌ی خلاقیت مثبت^۳، مطرح می‌شود. این نوع خلاقیت نه تنها موجب رشد فردی و توسعه ظرفیت‌های درونی افراد می‌گردد، بلکه در سطح بین فردی نیز به بهبود روابط انسانی، ترویج همدلی، تقویت همکاری و افزایش مسئولیت‌پذیری کمک می‌کند. افزون بر این، در سطح کلان اجتماعی قادر است تغییراتی ساختاری و پایدار ایجاد کرده و به شکل‌گیری نظام‌ها، سیاست‌ها و شیوه‌های نوینی بینجامد که به عدالت، رفاه و پایداری زیست‌محیطی منتهی شوند. از این رو، خلاقیت تحول آفرین دامنه اثرگذاری گسترده‌ای داشته و می‌تواند به عنوان نیروی محرکه‌ای برای تحول فردی، تقویت پیوندهای اجتماعی و ایجاد تغییرات مثبت در ساختارهای اجتماعی و فرهنگی عمل کند (استرنبرگ و چوکاسه، ۲۰۲۱).

خلاقیت تحول آفرین، پدیده‌ای چند وجهی است که می‌تواند در اشکال و انواع مختلفی بروز کند: خلاقیت خود تحول آفرین^۴، جایی که فرد به طور خلاق خود را تغییر می‌دهد تا فردی بهتر، یکپارچه‌تر یا خودآگاه‌تر شود و بدین ترتیب به اهداف شخصی خود در زندگی دست یابد. خلاقیت تحول آفرین دیگران^۵، جایی که فرد به طور خلاق دیگران را تغییر می‌دهد تا به آن‌ها کمک کند بهتر، یکپارچه‌تر یا خودآگاه‌تر شوند و بدین ترتیب به اهداف خود در زندگی دست یابند. خلاقیت تحول آفرین^۶، جایی که فرد به طور خلاق هم خود و هم دیگران را تغییر می‌دهد. خلاقیت شبه تحول آفرین^۷، جایی که فرد وانمود می‌کند که از خلاقیت خود برای تبدیل شدن به فردی بهتر یا تبدیل دیگران به افراد بهتر استفاده می‌کند، اما تنها از سر منفعت شخصی، اغلب به ضرر دیگران، این کار را انجام می‌دهد (استرنبرگ و کرمی، ۲۰۲۴).

خلاقیت تحول آفرین نقش اساسی در پیشبرد توسعه جامعه در سطوح ملی و جهانی ایفا می‌کند و به فرایند خلاق و نتایجی اشاره دارد که فراتر از بیان شخصی یا جذابیت زیبایی‌شناختی است که شامل استفاده از تفکر خلاق و ایده‌های نوآورانه برای رسیدگی به مشکلات پیچیده، ایجاد تغییرات معنادار یا کمک به بهبود جامعه است (استرنبرگ و چوکاسه، ۲۰۲۱). در واقع، توسعه جامعه توسط اندیشمندان خلاق هدایت می‌شود که از توانایی‌های خلاقانه خود برای ایجاد تأثیر مثبت در جهان استفاده می‌کنند. از آنجا که خلاقیت می‌تواند به راحتی منفی یا حتی زیان‌آور شود، والدین، معلمان و مربیان باید به طور هدفمند و آگاهانه برای آموزش خلاقیت تحول آفرین تلاش کنند و باید درک کنند که اهداف مهم هستند؛ یعنی نه تنها مهم است که خلاق باشیم، بلکه مهم است که برای اهداف خوب خلاق باشیم (استرنبرگ، ۲۰۲۲). در نتیجه، نقش نظام‌های آموزشی در پرورش خلاقیت تحول آفرین حائز اهمیت است و شامل تجهیز دانش‌آموزان با توانایی کمک مثبت و سازنده به جامعه است.

¹. malignant creativity

². transactional creativity

³. positive creativity

⁴. self-transformational creativity

⁵. others-transformational creativity

⁶. transformational creativity

⁷. pseudo-transformational creativity

آموزش فقط در مورد کسب دانش نیست؛ بلکه در مورد استفاده از آن دانش برای تأثیر مثبت بر جهان است. آموزش، به‌ویژه آموزش دانش‌آموزان تیزهوش^۱، باید تغییرآفرینانی را پرورش دهد که دانش، استعدادها و خلاقیت خود را برای کمک به بهبود جوامع و جامعه خود به کار می‌گیرند. دانش‌آموزان تیزهوش به گروهی از دانش‌آموزان اطلاق می‌شود که به دلیل داشتن توانمندی‌های بالاتر در مقایسه با همسالان خود، عملکرد برجسته‌تری در برخی زمینه‌ها همچون هوش، مهارت‌های رهبری، خلاقیت و تحصیلات از خود نشان می‌دهند (پاپادوپولوس^۲، ۲۰۲۱). به همین ترتیب، ترویج یا پرورش خلاقیت تحول‌آفرین باید بخش مرکزی برنامه‌های توسعه دانش‌آموزان تیزهوش باشد. از آن جایی که خلاقیت قابل شکل‌دهی و آموزش است به همین ترتیب، خلاقیت تحول‌آفرین نیز قابل آموزش است (استرنبرگ و چوکاسه، ۲۰۲۱). خلاقان تحول‌آفرین تلاش می‌کنند تا منافع همه طرف‌های درگیر را با در نظر گرفتن پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت منعکس‌کننده و ارزش‌های اخلاقی مثبت و متوازن ایجاد کنند. خلاقیت تحول‌آفرین به پذیرش دیدگاه دیگران، همدلی و مهربانی متکی است (دسمت و رابرتز^۳، ۲۰۲۲). بنابراین، ترویج خلاقیت تحول‌آفرین باید شامل فعالیت‌های آموزشی باشد که نه تنها بر مهارت‌های تفکر خلاق بلکه بر پذیرش دیدگاه دیگران، همدلی و مهربانی نیز متمرکز است. باین‌حال، خلاقیت تحول‌آفرین مفهومی نسبتاً جدید است و هنوز به طور گسترده در محیط‌های آموزشی پذیرفته نشده است.

اگرچه می‌دانیم که مهارت‌های تفکر خلاق را می‌توان هم در کودکان و هم در بزرگسالان تقویت کرد (رویز دل پینو^۴ و همکاران، ۲۰۲۲؛ اسکات^۵ و همکاران، ۲۰۰۴)، ولی به نظر می‌رسد برنامه‌های آموزشی ماهیت خلاقیت را نادیده می‌گیرند. اثرات این برنامه‌های آموزشی اغلب با استفاده از آزمون‌های خلاقیت تورنس^۶، ارزیابی می‌شوند. برای بررسی اثرات برنامه‌های آموزشی، ما نه تنها باید چنین توانایی‌های تفکر خلاق کلی یا حتی خلاقیت اقدامات در تنظیمات واقعی زندگی (مانند خلاقیت طرح‌های درس معلمان) را اندازه‌گیری کنیم، بلکه باید اثرات محصولات یا عملکرد آن‌ها را بر مخاطبان مورد نظر نیز اندازه‌گیری کنیم. اگرچه مفهوم خلاقیت تحول‌آفرین به‌عنوان رویکردی نوین در ادبیات علمی مطرح شده است، اما پژوهش‌های اندکی به بررسی تفاوت‌های آن در میان گروه‌های مختلف دانش‌آموزان پرداخته‌اند. این خلأ پژوهشی، ضرورت بررسی همزمان نیمرخ خلاقیت تحول‌آفرین و خلاقیت تورنس را در میان دانش‌آموزان دختر تیزهوش و عادی دوره متوسطه دوم برجسته می‌کند. شناخت تفاوت‌ها و شباهت‌های این دو گروه می‌تواند به درک دقیق‌تر سازوکارهای شناختی و آموزشی مؤثر بر خلاقیت کمک کند و راهنمایی علمی برای طراحی برنامه‌های آموزشی فراهم آورد که نه تنها بر جنبه‌های سطحی تفکر واگرا، بلکه بر پرورش خلاقیت عمیق، عمل‌گرا و تحول‌آفرین تمرکز دارند.

بر این اساس، سؤال اصلی پژوهش به‌صورت زیر تعریف می‌شود:

¹. gifted students

². Papadopoulos

³. Desmet & Roberts

⁴. Ruiz-del-Pino

⁵. Scott

⁶. Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT)

آیا میان خلاقیت تحول‌آفرین و خلاقیت تورنس در دانش‌آموزان دختر تیزهوش و عادی دوره متوسطه دوم تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

خلاقیت به توانایی تولید ایده‌های جدید، مناسب و نوآورانه برای حل مسائل یا پاسخ‌گویی به چالش‌ها اطلاق می‌شود (استرنبرگ، ۲۰۲۰). در حالی که خلاقیت تحول‌آفرین به‌عنوان نوعی از خلاقیت، به تولید ایده‌ها و نوآوری‌هایی اشاره دارد که علاوه بر جدید و مفید بودن، توانایی ایجاد تغییرات مثبت، معنادار و پایدار در جهان را نیز دارند (استرنبرگ و کرمی، ۲۰۲۴). این ویژگی‌ها سبب می‌شوند که خلاقیت تحول‌آفرین به‌عنوان نوعی خلاقیت با قابلیت ایجاد تغییرات ساختاری و عمیق در نظام‌های موجود، اهمیت ویژه‌ای پیدا کند. با این حال، تاکنون هیچ مطالعه جامع و تجربی که به طور مستقیم به مفهوم خلاقیت تحول‌آفرین بپردازد، در این زمینه انجام نشده است.

پژوهش‌های مختلف به بررسی ابعاد مختلف خلاقیت در دانش‌آموزان پرداخته‌اند. به‌عنوان مثال، ناکانو^۱ و همکاران (۲۰۲۱) پژوهشی با هدف بررسی رابطه بین خلاقیت و هوش در دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان تیزهوش انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که رابطه بین خلاقیت و هوش دانش‌آموزان عادی و تیزهوش متفاوت است. در پژوهشی دیگر که توسط سورنتینو^۲ (۲۰۱۹) انجام شد، چگونگی شناسایی و ارزیابی خلاقیت در دانش‌آموزان تیزهوش دوره راهنمایی در ایتالیا مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش، روایی همزمان بین خرده‌مقیاس خلاقیت رنزولی (که توسط معلمان مدارس عادی و معلمان نیازهای ویژه استفاده می‌شد) و آزمون تفکر واگرا ویلیامز (که توسط محقق اجرا و توسط دانش‌آموزان تکمیل شد) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که بین نتایج دو ابزار ارزیابی همبستگی مثبتی وجود دارد و تفاوت معناداری بین ارزیابی‌های معلمان عادی و معلمان نیازهای ویژه مشاهده نشد. این یافته‌ها اهمیت رویکرد چندبعدی در شناسایی خلاقیت و تیزهوشی را برجسته می‌کند و بر لزوم استفاده از منابع اطلاعاتی متنوع برای شناخت بهتر دانش‌آموزان تیزهوش تأکید دارد.

در همین راستا، پژوهش‌های دیگری نیز به بررسی توانایی‌های خاص دانش‌آموزان تیزهوش در زمینه‌های مختلف خلاقیت پرداخته‌اند. برای مثال، کورناز و جنج^۳ (۲۰۱۷) تفاوت‌های دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در طراحی کاریکاتور و انعکاس شوخ‌طبعی در آثار آنان را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان تیزهوش از لحاظ ویژگی‌های روانی، جسمی و تحصیلی تفاوت‌هایی با همسالان خود دارند و در زمینه حس شوخ‌طبعی و بیان تصویری آن نیز تفاوت‌های قابل توجهی وجود دارد. پژوهش‌های مشابه، از جمله پژوهش گیگنارد^۴ و همکاران (۲۰۱۶)، نیز نشان دادند که همبستگی بین

1. Nakano

2. Sorrentino

3. Kurnaz & Genç

4. Guignard

هوش کلی و خلاقیت به‌ویژه در دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی ضعیف است و مفهوم استعداد پیچیده‌تر از هوش کلی است. این نتایج بر لزوم درک تفاوت‌های فردی و زمینه‌های مختلف در ارزیابی خلاقیت و هوش تأکید دارند.

علاوه بر این، پژوهش‌های تجربی در زمینه تأثیر شیوه‌های آموزشی بر خلاقیت دانش‌آموزان تیزهوش نیز اهمیت یافته‌اند. برای نمونه، ریبیرو پیسکه^۱ و همکاران (۲۰۱۶) تأثیر آموزش لودیک^۲ (آموزش مبتنی بر بازی و فعالیت‌های سرگرم‌کننده) بر تقویت خلاقیت در دانش‌آموزان تیزهوش را بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش لودیک می‌تواند با تحریک انگیزه درونی، رشد خلاقیت را در دانش‌آموزان تیزهوش تقویت کند. همچنین، هنسی^۳ (۲۰۰۵) در پژوهش خود تأثیر انگیزه فردی و جو حاکم بر کلاس درس را بر ارتقای خلاقیت کودکان بررسی کرده است. این پژوهش نشان می‌دهد که محیط کلاس درس و فضای انگیزشی آن نقشی کلیدی در بروز خلاقیت ایفا می‌کند و در کلاس‌های ویژه تیزهوشان، پرورش خلاقیت باید از اولویت‌های اصلی باشد. همچنین، شین^۴ و همکاران (۲۰۰۲) در پژوهش خود نشان دادند که دانش‌آموزان تیزهوش در تمامی معیارهای خلاقیت؛ از جمله تفکر واگرا، خلاقیت هنری و حل مسائل پیچیده نسبت به همسالان خود خلاق‌تر هستند.

علاوه بر این، پژوهش‌های داخلی نیز یافته‌های مشابهی را گزارش کرده‌اند. به‌عنوان مثال، ابراهیم و همکاران (۱۴۰۰) در بررسی نیمرخ هوشی، شخصیتی و خلاقیتی دانش‌آموزان تیزهوش نشان دادند که این گروه، علاوه بر برخورداری از سطوح بالاتر هوش متبلور، حافظه فعال و پردازش دیداری - فضایی، دارای میزان بالاتری از خلاقیت نیز هستند. در این راستا، مطالعه کاکابرایی و صاحب (۱۴۰۰) به مقایسه تفکر خلاق، تفکر انتقادی و مهارت حل مسئله اجتماعی در میان نوجوانان تیزهوش و عادی پرداخت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که اگرچه بین دو گروه در تفکر خلاق و گرایش به تفکر انتقادی تفاوت معناداری وجود ندارد، اما توانایی حل مسئله اجتماعی در دانش‌آموزان تیزهوش به‌طور معناداری بالاتر است. این تفاوت بیانگر نقش عوامل اجتماعی - شناختی در تمایز عملکرد تیزهوشان از همسالان خود است.

در ادامه، یارمحمدی و همکاران (۱۳۹۵) با بررسی نقش هوش موفق، خرد و خلاقیت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشان دادند که تمامی این متغیرها پیش‌بینی‌کننده‌های مؤثر پیشرفت تحصیلی هستند و بین هوش موفق، خرد و عملکرد تحصیلی، همبستگی مثبت و معناداری مشاهده می‌شود. این یافته‌ها تأکید می‌کنند که خلاقیت، در کنار سایر توانایی‌های شناختی، نقش مهمی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. پژوهش‌های دیگر نیز به ارتباط میان خلاقیت و ابعاد روان‌شناختی پرداخته‌اند. شهریاری احمدی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود نشان دادند که دانش‌آموزان تیزهوش از سطوح بالاتر خلاقیت و سلامت روان برخوردارند. نتایج این مطالعه بیانگر آن بود که درحالی‌که میانگین خلاقیت دختران و پسران تفاوتی ندارد، سلامت روان پسران بالاتر گزارش شده است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی و روان‌شناختی می‌توانند در تبیین تفاوت‌های خلاقیتی میان گروه‌های مختلف نقش‌آفرین باشند.

1. Ribeiro Piske

2. Ludic Teaching

3. Hennessey

4. Shin

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ویژگی‌های فردی و هوشی دانش‌آموزان تأثیر عمیقی بر خلاقیت آن‌ها دارند. بنابراین، برای طراحی برنامه‌های آموزشی مناسب و مؤثر، شناخت دقیق‌تر این ویژگی‌ها و تفاوت‌های آن‌ها اهمیت ویژه‌ای دارد. این یافته‌ها پایه‌ای برای پژوهش‌های بیشتر در حوزه خلاقیت تحول‌آفرین در بین گروه‌های مختلف دانش‌آموزان، به‌ویژه در مقایسه با خلاقیت تورنس، فراهم می‌آورد.

۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر تیزهوش و عادی دوره متوسطه دوم شهر اصفهان بود. برای تفکیک دو گروه دانش‌آموزان دختر تیزهوش و عادی، ثبت‌نام در مدارس سمپاد به‌عنوان مبنای تیزهوش بودن در نظر گرفته شد؛ با توجه به اینکه پذیرش در این مدارس از طریق آزمون‌های ورودی معتبر و استاندارد انجام می‌شود، اجرای مجدد آزمون‌های هوش ریون ضروری تشخیص داده نشد. ۳۰ دانش‌آموز دختر تیزهوش از مدارس سمپاد و ۳۰ دانش‌آموز دختر عادی از مدارس دولتی، با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل دختر بودن (به دلیل محدودیت در اخذ مجوز برای نمونه‌گیری از دانش‌آموزان پسر)، اشتغال به تحصیل در پایه‌های دهم تا دوازدهم، تمایل داوطلبانه به مشارکت در پژوهش و برخورداری از سلامت روان نسبی (یعنی نداشتن تشخیص اختلالات روان‌شناختی یا عصبی مؤثر بر فرآیند پاسخ‌دهی) بود. دانش‌آموزانی که مقیاس را ناقص تکمیل کردند یا پاسخ‌های بی‌توجه و غیرواقع‌بینانه ارائه دادند (مانند انتخاب پاسخ‌های یکسان در تمام گویه‌ها) از تحلیل داده‌ها حذف شدند تا کیفیت داده‌ها حفظ شود.

در ادامه، ابزار به کار رفته به منظور جمع‌آوری داده‌های مرتبط با مقیاس خلاقیت تحول‌آفرین و خلاقیت تورنس و شیوه اجرای پژوهش توضیح داده می‌شود.

مقیاس خلاقیت تحول‌آفرین: برای مقایسه نیمرخ خلاقیت در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، از مقیاس خلاقیت تحول‌آفرین استفاده شد. این مقیاس دارای چهار مؤلفه اصلی است که شامل خلاقیت خودتحول‌آفرین (پرسش‌های ۱ تا ۱۰)، خلاقیت تحول‌آفرین دیگران (پرسش‌های ۱۱ تا ۲۰)، خلاقیت تحول‌آفرین (پرسش‌های ۲۱ تا ۳۰) و خلاقیت شبه تحول‌آفرین (پرسش‌های ۳۱ تا ۴۰) می‌باشد. پاسخ‌ها بر اساس طیف سه‌درجه‌ای لیکرت تنظیم شده‌اند؛ به‌گونه‌ای که گزینه «همیشه مشاهده می‌شود» با نمره ۲، گزینه «تا حدودی مشاهده می‌شود» با نمره ۱ و گزینه «هرگز مشاهده نمی‌شود» با نمره ۰ ارزش‌گذاری شده است. بر این اساس، هر مؤلفه می‌توانست حداقل نمره ۰ و حداکثر نمره ۲۰ را کسب نماید. نمره هر مؤلفه از مجموع نمرات ده پرسش مرتبط محاسبه شد و در نهایت، نمره کل مقیاس از طریق جمع نمرات چهار مؤلفه به دست آمد که دامنه‌ای بین ۰ تا ۸۰ داشت. بدیهی است که کسب نمره بالاتر در این مقیاس، بیانگر سطح بالاتر خلاقیت تحول‌آفرین در دانش‌آموزان است. روایی افتراقی از طریق شاخص فورنل و لارکر و روایی همگرا با بهره‌گیری از شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، روایی ابزار با استفاده از تحلیل عاملی و بررسی همبستگی آن با آزمون خلاقیت تورنس (۱۳۷۲) محاسبه

شد. پایایی آن روش‌های پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ $0/92$ گزارش گردیده است. همچنین بخشی از مقیاس به گردآوری اطلاعات جمعیت‌شناختی نظیر سن، پایه تحصیلی، جنسیت و میزان تحصیلات والدین اختصاص داشت (معتمدی، 1404).

خلاقیت تورنس: به‌منظور سنجش خلاقیت و ابعاد آن (ابتکار، سیالی، انعطاف‌پذیری و بسط)، از آزمون خلاقیت تورنس استفاده شده است که دارای 60 سوال و هر سوال شامل 3 گزینه است. مقیاس نمره‌گذاری پرسشنامه به‌گونه‌ای طراحی شده است که مقادیر صفر تا دو را برای سنجش سطوح مختلف خلاقیت در نظر می‌گیرد، به‌طوری که افزایش نمره نشان‌دهنده افزایش سطح خلاقیت است. نمرات کسب‌شده در هر یک از چهار خرده آزمون ابتکار، سیالی، انعطاف‌پذیری و بسط، به‌صورت جداگانه و سپس به‌صورت مجموع، برای ارزیابی ابعاد مختلف خلاقیت مورد استفاده قرار گرفت. دامنه نمره کل خلاقیت در این پژوهش بین 0 تا 120 قرار دارد که نشان‌دهنده طیف وسیعی از سطوح خلاقیت در بین شرکت‌کنندگان است. سؤال‌های 1 تا 22 به بعد سیالی، 23 تا 33 به بعد بسط، 34 تا 49 به بعد ابتکار و 50 تا 60 به بعد انعطاف‌پذیری اختصاص یافته است. با جمع‌بندی نمرات کسب‌شده در هر یک از چهار خرده آزمون، نمره کل خلاقیت هر شرکت‌کننده محاسبه می‌شود، به‌طوری که هرچه این نمره بالاتر باشد، نشان‌دهنده سطح خلاقیت بالاتر آزمودنی است. این پرسشنامه به‌صورت استاندارد طراحی شده است، روایی آن با شیوه تحلیل عامل و همبستگی با آزمون‌های مشابه (تورنس) محاسبه شده است و به‌عنوان یکی از معتبرترین ابزارهای سنجش خلاقیت شناخته می‌شود. روایی همزمان آزمون خلاقیت تورنس با آزمون خلاقیت تورنس بررسی و ضرایب همبستگی معناداری بین خرده‌مقیاس‌های مشابه آن‌ها، از جمله ابتکار ($r=0/497$) و سیالی ($r=0/468$) در سطح $0/05$ گزارش شده است (عابدی، 1372). همچنین پایایی آزمون خلاقیت تورنس نیز با استفاده از روش‌های آزمون - بازآزمون، تصنیف و آلفای کرونباخ بررسی شده و ضرایب حاصل برای کل آزمون در دامنه $0/80$ تا $0/90$ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین $0/61$ تا $0/85$ گزارش شده‌اند (عابدی، 1372 ؛ دائمی و مقیمی بارفروش، 1383 ؛ شکرکن و کفایت، 1373).

از میان دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر اصفهان، تعداد 30 دانش‌آموز تیزهوش و 30 دانش‌آموز عادی به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند؛ ملاک انتخاب دانش‌آموزان تیزهوش، ثبت‌نام و تحصیل آنان در مدارس استعدادهای درخشان (سمپاد) بود و گروه دانش‌آموزان عادی نیز از مدارس عادی انتخاب شدند. پیش از اجرا، رضایت‌نامه والدین و موافقت آگاهانه دانش‌آموزان اخذ شد و به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات محرمانه باقی خواهد ماند. ابزارهای مورد استفاده شامل مقیاس خلاقیت تحول‌آفرین (معتمدی، 1404) و آزمون خلاقیت تورنس (1372) بود که روایی و پایایی آن‌ها در پژوهش‌های داخلی تأیید شده است. داده‌های به‌دست‌آمده پس از تبدیل به نمرات استاندارد در نرم‌افزار آماری SPSS_27 تحلیل شدند؛ بدین منظور ابتدا نرمال بودن توزیع نمرات با آزمون‌های آماری بررسی گردید و سپس برای مقایسه دو گروه از دانش‌آموزان از آزمون t مستقل استفاده شد.

۴- تجزیه و تحلیل نتایج

در این بخش، آمار توصیفی متغیرهای خلاقیت تحول آفرین و خلاقیت تورنس بر اساس میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره ارائه شده است.

جدول ۱: آماره توصیفی وضعیت متغیرهای پژوهش

متغیر/مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
خلاقیت تحول آفرین				
۱ خلاقیت خود تحول آفرین	۱۴/۵۴	۳/۴۱	۶/۰۰	۲۰/۰۰
۲ خلاقیت تحول آفرین دیگران	۱۳/۸۸	۳/۹۰	۳/۰۰	۲۰/۰۰
۳ خلاقیت تحول آفرین	۱۴/۰۳	۴/۱۹	۱/۰۰	۲۰/۰۰
۴ خلاقیت شبه تحول آفرین	۷/۸۶	۵/۱۹	۰	۲۰/۰۰
خلاقیت تورنس				
۱ بعد سیالی	۱۸/۹۱	۴/۴۴	۲/۰۰	۲۸/۷۵
۲ بعد بسط	۱۹/۳۸	۴/۸۷	۳/۰۰	۳۰/۰۰
۳ بعد ابتکار	۱۷/۴۳	۵/۳۷	۰	۳۰/۰۰
۴ بعد انعطاف پذیری	۲۰/۰۴	۵/۰۹	۱/۰۰	۳۰/۰۰

جدول ۱، بیانگر وضعیت متغیرهای خلاقیت تحول آفرین و خلاقیت تورنس (۱۳۷۲) دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم است. یافته‌ها نشان می‌دهد که میانگین خلاقیت تحول آفرین دانش آموزان برابر ۱۲/۵۷ و خلاقیت تورنس (۱۳۷۲) برابر ۱۸/۹۱ است. همچنین یافته‌ها بیانگر آن است که در خلاقیت تحول آفرین، دانش آموزان از لحاظ «خلاقیت خود تحول آفرین» دارای بیشترین میانگین (۱۴/۵۴)؛ و در خلاقیت تورنس (۱۳۷۲) از لحاظ «بعد انعطاف پذیری» دارای بیشترین میانگین هستند (۲۰/۰۴).

در این بخش، وضعیت توزیع نرمال متغیرهای پژوهش (خلاقیت تحول آفرین و خلاقیت تورنس) بر اساس انحراف معیار، چولگی و کشیدگی^۱ ارائه شده است. آماره کجی و کشیدگی بیانگر نرمال یا عدم نرمال بودن توزیع متغیرها می‌باشد. محدوده قابل قبول برای آماره کجی و کشیدگی در دامنه ۱+ و ۱- قرار دارد (پاشا شریفی و همکاران، ۱۳۹۵).

^۱. skewness & kurtosis.

جدول ۲: بررسی توزیع نرمال متغیرهای پژوهش

متغیر/مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
خلاقیت تحول آفرین				
۱ خلاقیت خود تحول آفرین	۱۵/۰۰	۳/۴۱	-۰/۱۱	-۰/۸۶
۲ خلاقیت تحول آفرین دیگران	۱۴/۰۰	۳/۹۰	-۰/۴۸	-۰/۱۶
۳ خلاقیت تحول آفرین	۱۵/۰۰	۴/۱۹	-۰/۸۷	۰/۷۵
۴ خلاقیت شبه تحول آفرین	۷/۰۰	۵/۱۹	۰/۶۸	-۰/۳۰
خلاقیت تورنس				
۱ بعد سیالی	۲۰/۰۰	۴/۸۷	-۰/۲۶	-۰/۰۱
۲ بعد بسط	۱۹/۰۰	۵/۰۷	-۰/۱۲	-۰/۰۴
۳ بعد ابتکار	۱۷/۰۰	۵/۳۷	-۰/۰۹	۰/۱۰
۴ بعد انعطاف پذیری	۲۰/۰۰	۵/۰۹	-۰/۴۲	۰/۱۵

جدول ۲، نشان دهنده توزیع نرمال متغیرهای «خلاقیت تحول آفرین» و «خلاقیت تورنس» است. نتایج حاکی از آن است که متغیرهای پژوهش از لحاظ آماره کجی و کشیدگی در محدوده قابل قبول (۱+ و ۱-) قرار دارند. بر این اساس می توان گفت متغیرها دارای توزیع نرمال هستند.

جدول ۳، نشان دهنده آزمون t مستقل جهت مقایسه خلاقیت تحول آفرین و مؤلفه های آن در بین دانش آموزان دختر تیزهوش و عادی دوره متوسطه دوم است.

جدول ۳: مقایسه میزان خلاقیت تحول آفرین دانش آموزان دختر تیزهوش و عادی

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	معنی داری		آزمون لوین
							F	Sig	
خلاقیت خود تحول آفرین	عادی	۳۰	۱۴/۵۴	۳/۴۳	58	۰/۰۱۵	۰/۹۸۸	۰/۷۰۳	۰/۱۴
	تیزهوش	۳۰	۱۴/۵۳	۳/۱۹					
	عادی	۳۰	۱۳/۹۰	۳/۹۳	58	۰/۲۶	۰/۷۹۰	۰/۷۶۶	۰/۰۸

					۳/۶۹	۱۳/۷۰	۳۰	تیزهوش	خلاقیت تحول آفرین دیگران
۰/۳۳	۰/۳۳۲	۰/۲۲۰	۱/۲۲	58	۴/۱۵	۱۴/۱۲	۳۰	عادی	خلاقیت تحول آفرین
					۴/۵۳	۱۳/۱۳	۳۰	تیزهوش	
۰/۹۱	۰/۹۱۶	۰/۵۰۵	-۰/۶۶	58	۵/۱۹	۷/۸۰	۳۰	عادی	خلاقیت تحول آفرین
					۵/۲۳	۸/۴۶	۳۰	تیزهوش	
۰/۲۰	۰/۶۵۲	۰/۸۲۲	۰/۲۲	58	۳/۰۸	۱۲/۵۹	۳۰	عادی	خلاقیت تحول آفرین
					۳/۱۴	۱۲/۴۵	۳۰	تیزهوش	

یافته‌های جدول ۳، نشان داد که بین خلاقیت تحول آفرین دانش آموزان تیزهوش (۱۲/۴۵) و دانش آموزان عادی (۱۲/۵۹) تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0.05$).

جدول ۴، نشان دهنده آزمون t مستقل جهت مقایسه خلاقیت تورنس و مؤلفه‌های آن در بین دانش آموزان دختر تیزهوش و عادی دوره متوسطه دوم است.

جدول ۴: مقایسه میزان خلاقیت تورنس در دانش آموزان دختر تیزهوش و عادی

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	معنی داری	آزمون لوین	
								F	Sig
بعد سیالی	عادی	۳۰	۱۹/۱۱	۴/۹۳	۴۶/۰۱	-۴/۸۹	<u>۰/۰۰۱</u>	۸/۲۳	۰/۰۰۴
	تیزهوش	۳۰	۲۲/۱۶	۳/۰۴					
بعد بسط	عادی	۳۰	۱۸/۶۴	۵/۰۹	۵۸	-۱/۸۱	<u>۰/۰۷۰</u>	۰/۲۲	۰/۶۳۹
	تیزهوش	۳۰	۲۰/۴۰	۴/۶۲					
بعد ابتکار	عادی	۳۰	۱۷/۲۳	۵/۳۸	۵۸	-۲/۱۱	<u>۰/۰۳۵</u>	۰/۱۹	۰/۶۵۷
	تیزهوش	۳۰	۱۹/۴۰	۴/۹۸					
بعد انعطاف پذیری	عادی	۳۰	۱۹/۸۱	۵/۱۵	۴۰/۸۲	-۳/۴۶	<u>۰/۰۰۱</u>	۴/۷۱	۰/۰۳۱
	تیزهوش	۳۰	۲۲/۴۰	۳/۷۵					
خلاقیت تورنس	عادی	۳۰	۱۸/۶۹	۴/۴۶	۵۸	-۲/۸۴	<u>۰/۰۰۵</u>	۱/۶۹	۰/۱۹۴
	تیزهوش	۳۰	۲۱/۰۹	۳/۵۳					

یافته‌های جدول ۴، نشان می‌دهد که بین خلاقیت تورنس در دانش‌آموزان تیزهوش (۲۱/۰۹) و دانش‌آموزان عادی (۱۸/۶۹) تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.05$)؛ بر این اساس می‌توان گفت میزان خلاقیت دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر از دانش‌آموزان عادی است. همچنین، بررسی ابعاد خلاقیت تورنس نشان می‌دهد که میانگین نمرات دانش‌آموزان تیزهوش در ابعاد «سیالی»، «ابتکار» و «انعطاف‌پذیری» بالاتر از دانش‌آموزان عادی است ($P < 0.05$)؛ اما در بعد «بسط» تفاوت معناداری بین دو گروه وجود نداشت ($P > 0.05$).

۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

خلاقیت، به‌عنوان یکی از ویژگی‌های شناختی چندوجهی و پویا، در حوزه‌های مختلف علمی و آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. در حالی که خلاقیت به توانایی تولید ایده‌های نوآورانه و حل مسائل اشاره دارد، خلاقیت تحول‌آفرین به‌عنوان نوعی از خلاقیت که قابلیت ایجاد تغییرات معنادار و پایدار در سطح فردی و اجتماعی را دارا است، شناخته شده است. استرنبرگ (۲۰۲۱) معتقد است که جهان امروز بیش از آن که نیازمند افراد با ضریب هوشی بسیار بالا باشد، به انسان‌هایی نیاز دارد که از توانایی‌های خود برای ایجاد تغییر مثبت، پایدار و معنادار در جهان استفاده کنند. این نگاه، خلاقیت را نه به‌عنوان مهارتی فردی یا صرفاً شناختی، بلکه به‌عنوان سازوکاری اخلاقی، اجتماعی و تحول‌گرا معرفی می‌کند. از این منظر، خلاقیت تحول‌آفرین نوعی توانش ترکیبی است که در آن تفکر نوآورانه، حساسیت اجتماعی، قضاوت اخلاقی، مسئولیت‌پذیری و تعهد به خیر جمعی به طور همزمان حضور دارند. در واقع، فرد تحول‌آفرین، نه صرفاً به نوآوری به‌عنوان هدف، بلکه به پیامدهای انسانی و اجتماعی آن می‌اندیشد. بر همین اساس، دسمت و رابرتز (۲۰۲۲) نیز تأکید دارند که خلاقیت تحول‌آفرین زمانی معنا می‌یابد که فرد بتواند آثار کوتاه‌مدت و بلندمدت افکار و ایده‌های خود را از منظر خود، جامعه و دیگران بررسی کرده و در مسیر خدمت به خیر مشترک گام بردارد.

اگرچه به نظر می‌رسد دانش‌آموزان تیزهوش از نظر توانایی‌های ذهنی و خلاقیت‌های رایج در سطح بالاتری قرار دارند، اما این امر به تنهایی تضمینی برای رشد خلاقیت تحول‌آفرین در آنان نیست. بدون هدایت تربیتی و آموزش هدفمند، این ظرفیت بالقوه می‌تواند بی‌استفاده باقی بماند یا حتی در مسیری غیرسازنده به کار رود. همان‌گونه که استرنبرگ و چوکاسه (۲۰۲۱) خاطر نشان می‌کنند، آموزش خلاقیت تحول‌آفرین نه برای القای اینکه «چه چیزی تحول‌آفرین است»، بلکه برای تقویت مهارت‌های تصمیم‌گیری، تأمل، همدلی، تحلیل ارزش‌ها و ارزیابی مسئولانه پیامدهای خلاقیت طراحی می‌شود. از این رو، پرورش خلاقیت تحول‌آفرین در نظام آموزشی، به‌ویژه در مدارس سمپاد (مدارس ویژه دانش‌آموزان تیزهوش)، ضرورتی اساسی است. این نوع خلاقیت به دانش‌آموزان می‌آموزد که چگونه از خلاقیت خود برای ساختن آینده‌ای بهتر استفاده کنند؛ چگونه پیامدهای ایده‌های خود را ارزیابی نمایند و چگونه نقش مسئولانه‌ای در جامعه ایفا کنند. خلاقیت تحول‌آفرین علاوه بر توسعه فردی، مؤلفه‌ای کلیدی در رشد اجتماعی و حتی بازسازی فرهنگی جوامع محسوب می‌شود.

یافته پژوهش حاضر نشان داد که اگر چه دانش‌آموزان تیزهوش در خرده‌مقیاس‌های خلاقیت (از جمله سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط) عملکرد به مراتب بهتری نسبت به دانش‌آموزان عادی داشتند، اما در میزان خلاقیت تحول‌آفرین و مولفه‌های آن تفاوت معناداری میان دو گروه مشاهده نشد. این نتیجه بر یک واقعیت اساسی دلالت دارد و آن، تمایز بنیادین میان خلاقیت با خلاقیت تحول‌آفرین است. به عبارت دیگر، برخورداری از سطوح بالای خلاقیت، به تنهایی تضمین‌کننده سطح بالای خلاقیت تحول‌آفرین نیست^۱.

خلاقیت تحول‌آفرین، نه صرفاً توانایی تولید ایده‌های جدید، بلکه نوعی خلاقیت اجتماعی-اخلاقی عمیق و هدفمند است که در جهت تغییرات مثبت و پایدار در جامعه، بهبود شرایط انسانی و تحقق خیر جمعی حرکت می‌کند. در مقابل، خلاقیت می‌تواند در چارچوب ساختارهای موجود، بیشتر معطوف به حل مسائل شخصی، تحقق اهداف تحصیلی یا پیشرفت فردی باشد. این تمایز مفهومی در پیشینه پژوهشی نیز مورد تأکید قرار گرفته است. برای مثال، استرنبرگ (۲۰۲۱) خلاقیت تحول‌آفرین را نوعی خلاقیت مسئولانه، اخلاق‌محور و تحول‌خواه تعریف می‌کند که به دنبال نوآوری‌هایی است که جامعه را به سوی عدالت بیشتر، توسعه انسانی پایدار و تغییرات بنیادین سوق می‌دهند. از این منظر، افرادی که تنها از توانمندی‌های شناختی بالا یا مهارت‌های خلاقیت سنتی برخوردارند، الزاماً در مسیر خلاقیت تحول‌آفرین قرار نمی‌گیرند، مگر آنکه عناصر ارزشی، انگیزشی و فرهنگی لازم نیز در محیط پرورشی آن‌ها مهیا باشد.

تبیین این یافته را می‌توان در بسترهای فرهنگی، تربیتی و آموزشی کشور ایران جست‌وجو کرد. در بسیاری از مدارس کشور، اعم از مدارس عادی و تیزهوشان، تمرکز اصلی بر رقابت علمی، موفقیت تحصیلی و دستیابی به امتیازات فردی است. در چنین ساختاری، مفاهیمی همچون مسئولیت‌پذیری اجتماعی، همدلی، عدالت‌خواهی، دلسوزی برای دیگران و شهامت مدنی-که پایه‌های خلاقیت تحول‌آفرین را شکل می‌دهند-کمتر در برنامه‌های درسی یا فعالیت‌های آموزشی جایگاهی دارند. حتی دانش‌آموزان تیزهوش که از نظر توانمندی‌های شناختی و خلاقانه برتری دارند، در محیطی پرورش می‌یابند که خلاقیت آن‌ها عمدتاً در جهت اثبات توانایی‌های فردی، حل مسائل درون‌فردی یا کسب افتخارات آموزشی سوق می‌یابد. بنابراین، می‌توان گفت که مسیر رشد خلاقیت آنان بیشتر با اهداف فردمحور هماهنگ است تا تغییرات اجتماعی یا نوآوری برای منافع جمعی.

مطالعات پیشین نیز این موضوع را تأیید می‌کنند. برای نمونه، رانکو و یگر^۱ (۲۰۱۲) در تحلیل رابطه میان هوش و خلاقیت، بر غیرخطی بودن این رابطه تأکید کرده و نشان داده‌اند که افزایش هوش شناختی الزاماً منجر به افزایش خلاقیت نمی‌شود. ناکانو و همکاران (۲۰۲۱) نیز دریافته‌اند که رابطه میان هوش و خلاقیت می‌تواند در گروه‌های تیزهوش و عادی به شیوه‌های متفاوتی بروز یابد و این دو مؤلفه به شکل مستقیم به یکدیگر وابسته نیستند. پژوهش گیگنارد و همکاران (۲۰۱۶) نیز نشان می‌دهد که عوامل محیطی، انگیزشی، شخصیتی و تربیتی در تکوین خلاقیت نقش اساسی دارند و نمی‌توان آن را صرفاً تابع هوش عمومی دانست.

^۱. Runco & Jaeger

از سوی دیگر، ساختار نظام آموزشی کشور ایران نیز در شکل‌گیری این وضعیت نقش چشمگیری ایفا می‌کند. در حال حاضر، مدارس کشور با تأکید بر آموزش حافظه‌محور، ارزشیابی‌های کمی و کسب موفقیت در آزمون‌های استاندارد، کمتر بستری را برای پرورش نگرش‌های انتقادی، تفکر خلاق در راستای عدالت اجتماعی یا حل مسئله‌های جهانی فراهم می‌کنند. چنین فضایی، ظرفیت‌های بالقوه خلاقیت تحول‌آفرین را مهار کرده و حتی در میان دانش‌آموزان تیزهوش نیز، خلاقیت را به ابزاری برای رقابت و موفقیت فردی تقلیل می‌دهد. افزون بر این، کمبود رویکردهای مشارکتی و تجربه‌محور در فرایند تدریس نیز از جمله عواملی است که می‌تواند مانع بروز خلاقیت تحول‌آفرین شود. پیسکه و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش خود بر اهمیت استفاده از این روش‌ها به‌ویژه در آموزش دانش‌آموزان تیزهوش تأکید کرده‌اند. آنان معتقدند که تنها از طریق روش‌های نوین آموزشی می‌توان بستری فراهم کرد که خلاقیت نه‌تنها در سطح عملکردهای فردی، بلکه در قالب دغدغه‌های اجتماعی و اخلاقی تجلی یابد. در غیاب چنین روش‌هایی، استعدادهای برتر نیز در مدار بسته آموزش رسمی باقی مانده و به سطح تحول‌آفرینی نمی‌رسند.

با توجه به آنچه بیان شد، می‌توان نتیجه گرفت که دلیل اصلی عدم تفاوت معنادار میان دو گروه تیزهوش و عادی در خلاقیت تحول‌آفرین، فقدان عناصر ارزش‌محور، اجتماعی و فرهنگی در نظام آموزشی و تربیتی کشور ایران است. این وضعیت، ضرورت بازنگری در سیاست‌های آموزشی را دوجندان می‌سازد؛ به گونه‌ای که در آن، نه‌تنها توانمندی‌های شناختی، بلکه مؤلفه‌های عمیق‌تر انسانی و اجتماعی نیز در فرایند یاددهی-یادگیری مورد توجه قرار گیرند. برای پرورش خلاقیت تحول‌آفرین، کافی نیست که دانش‌آموزان تنها باهوش باشند یا در مدارس خاص آموزش ببینند؛ بلکه لازم است در محیط‌هایی رشد کنند که در آن‌ها فرصت تجربه، مشارکت اجتماعی، تفکر انتقادی، تعامل بین‌فرهنگی و تمرین اخلاق اجتماعی برای آنان فراهم باشد. تنها در این صورت است که می‌توان امید داشت خلاقیت نسل آینده، نه‌تنها در خدمت حل مسئله‌های فردی، بلکه در خدمت تغییرات مثبت و پایدار اجتماعی قرار گیرد. در نهایت، پژوهش حاضر این نکته اساسی را آشکار می‌سازد که خلاقیت تحول‌آفرین محصول تعامل پویا، چندبعدی و زمینه‌مند میان عوامل فردی، شناختی، محیطی و فرهنگی است.

با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، به‌ویژه تفاوت‌های معنادار در خلاقیت تحول‌آفرین میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده، مطالعات تجربی، طولی و بین‌رشته‌ای بیشتری در این حوزه صورت گیرد. چنین پژوهش‌هایی می‌توانند به شناسایی دقیق‌تر راهبردهای اثربخش در پرورش خلاقیت تحول‌آفرین و ارائه مدل‌های آموزشی مناسب برای تقویت این نوع خلاقیت در دانش‌آموزان کمک کنند و به تحول در فرایندهای آموزشی و پرورشی کشور منجر شوند تا به سمت ساختن جامعه‌ای نوآور، مسئول و انسان‌محور پیش رود. علاوه بر این، در پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود که روند رشد و تحول خلاقیت تحول‌آفرین در مقاطع تحصیلی مختلف و در طول زمان مورد بررسی قرار گیرد. این پژوهش‌ها می‌توانند تصویری دقیق‌تر از فرآیند شکل‌گیری و توسعه خلاقیت تحول‌آفرین ارائه دهند و به تحلیل چگونگی تحول این سازه در دانش‌آموزان کمک کنند. با توجه به اهمیت عوامل محیطی و تربیتی در شکل‌گیری خلاقیت تحول‌آفرین، طراحی و اجرای مداخلات آموزشی مبتنی بر ارزش‌های اخلاقی همچون مسئولیت‌پذیری اجتماعی، همدلی و کار گروهی می‌تواند نقشی کلیدی در ارتقای این نوع خلاقیت ایفا کند. همچنین، بررسی متغیرهای روان‌شناختی مانند انگیزش درونی، هوش هیجانی، نگرش‌های اخلاقی و خودکارآمدی در کنار خلاقیت می‌تواند در تبیین جامع‌تر عواملی که بر این نوع خلاقیت تأثیرگذار هستند، مؤثر واقع

شود. در نهایت، انجام پژوهش‌های مقایسه‌ای میان نظام‌های آموزشی و فرهنگی مختلف نیز می‌تواند به بررسی نقش بسترهای فرهنگی و اجتماعی در پرورش خلاقیت تحول‌آفرین کمک کرده و تفاوت‌های موجود در شیوه‌های پرورشی و آموزشی این نوع خلاقیت را در جوامع مختلف نشان دهد. علاوه بر این، توجه ویژه به پژوهش‌های مداخله‌ای و اقدام‌پژوهی در مدارس می‌تواند به تدوین و ارزیابی برنامه‌های درسی نوآورانه و عملی کمک کند و راهکارهایی عملی برای پیوند دادن خلاقیت با ارزش‌های اجتماعی و انسانی فراهم آورد.

منابع

- ابراهیم، انسیه. ارجمندنیا، علی اکبر. غلامعلی لواسانی، مسعود. و افروز، غلامعلی. (۱۴۰۰). بررسی نیمرخ هوشی، شخصیتی و خلاقیت دانش‌آموزان تیزهوش تحصیلی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱۱(۱). ۱-۲.
- دائمی، حمیدرضا، و مقیمی بارفروش، سیده فاطمه (۱۳۸۳). *هنجاریابی آزمون خلاقیت. تازه‌های علوم شناختی*، ۶(۳-۴)، ۱-۸.
- شکرکن، حسین، و کفایت، محمد (۱۳۷۳). *بررسی ارتباط شیوه‌ها و نگرش‌های فرزندپروری با خلاقیت و رابطه متغیر اخیر باهوش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های پسرانه اهواز*. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - دانشگاه شهید چمران اهواز.
- شهریاری احمدی، منصوره. افروز، غلامعلی. شریفی، حسن پاشا. و دوایی، مهدی. (۱۳۹۱). *مقایسه خلاقیت و سلامت روانی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. تحقیقات روانشناختی*، ۴(۱۵).
- عابدی، جمال (۱۳۷۲). *خلاقیت و شیوه‌های نو در اندازه‌گیری آن. پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۳، ۴۵-۵۴.
- کاکابرای، کیوان. و صاحب، خدیجه. (۱۴۰۰). *مقایسه تفکر خلاق، تفکر انتقادی و حل مسئله اجتماعی در بین نوجوانان تیزهوش و عادی. رهیافت‌های نوین در مطالعات اسلامی*، ۳(۹). ۱۷۹-۱۹۸.
- معمدی، بهار. (۱۴۰۴). *ساخت و اعتباریابی مقیاس سنجش خلاقیت تحول‌آفرین: مقایسه خلاقیت تحول‌آفرین در دانش‌آموزان دختر تیزهوش و عادی دور متوسطه دوم [آپایان‌نامه منتشرشده کارشناسی ارشد]*. دانشگاه اصفهان.
- یارمحمدی، زهره. عرب‌زاده، مهدی. و کدیور، پروین. (۱۳۹۵). *نقش هوش موفق، خرد و خلاقیت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. پژوهشنامه تربیتی*، ۱۱(۴۸). ۱۶۰-۱۴۱.

References:

- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- Churchman, C. W. (1967). Wicked problems. *Management Science*, 14(4), B-141-B-146.
- Desmet, O. A., & Roberts, A. M. (2022). Teaching for positive and transformational creativity through service learning. *Education Sciences*, 12(4), 234. <https://doi.org/10.3390/educsci12040234>

- Guignard, J. H., Kermarrec, S., & Tordjman, S. (2016). Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children. *Learning and Individual Differences*, 52, 209-215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.006>
- Hennessey, B. A. (2005). Motivation and classroom climate: promoting creativity in gifted children. *Gifted and Talented International*, 20 (1), 41-46. <https://doi.org/10.1080/15332276.2005.11673057>
- Kapoor, H., & Kaufman, J. C. (2022). The evil within: The AMORAL model of dark creativity. *Theory & Psychology*, 32(3), 467-490. <https://doi.org/10.1177/09593543221074326>
- Kurnaz, A., & Genç, M. A. (2017). Comparison of the Cartoons Created by the Gifted and Non-Gifted Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2217-2226. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051211>
- Nakano, T. D. C., Ribeiro, W. D. J., & Virgolim, A. M. R. (2021). Relationship between creativity and intelligence in regular students and giftedness students. *Psico-USF*, 26(1), 103-116. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260109>
- Papadopoulos, D. (2021). Parenting the exceptional social-emotional needs of gifted and talented children: What do we know?. *Children*, 8(11), 953. <https://doi.org/10.3390/children8110953>
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Machado, J. M., Vestena, C. L. B., de Oliveira, C. S. A., De Freitas, S. P., & Machado, C. L. (2016). Working with Creativity of Gifted Students through Ludic Teaching. *Online Submission*, 7, 1641-1647. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.711167>
- Ruiz-del-Pino, B., Fernández-Martín, F. D., & Arco-Tirado, J. L. (2022). Creativity training programs in primary education: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101172. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101172>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The Effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361-388. <https://doi.org/10.1080/10400410409534549>
- Shin, J. E., Han, K. S., Jung, H. C., Park, B. G., & Choe, S. U. (2002). What are the Differences Between Scientifically Gifted and Normal Students in the Aspects of Creativity?. *Journal of The Korean Association for Science Education*, 22(1), 158-175.
- Sorrentino, C. (2019). Creativity Assessment in school. Reflection from a middle-school Italian study on Giftedness. *Universal Journal of Educational Research*, 7, 556-562. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070228>
- Sternberg, R. J. (2019a). Introduction to the *Cambridge Handbook of Wisdom*: Race to Samarra: The critical importance of wisdom in the world today. In R. J. Sternberg & J. Glueck (Eds.), *Cambridge handbook of wisdom* (pp. 3-9). Cambridge University Press.

-
- Sternberg, R. J. (2019b). Why people often prefer wise guys to guys who are wise: An augmented balance theory of the production and reception of wisdom. In R. J. Sternberg & J. Glueck (Eds.), *Cambridge handbook of wisdom* (pp. 162–181). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Karami, S. (Eds.). (2024). *Transformational Creativity: Learning for a Better Future*. Palgrave Macmillan Cham.
- Sternberg, R. J. (2021). Transformational creativity: The link between creativity, wisdom, and the solution of global problems. *Philosophies*, 6(3), 75. <https://doi.org/10.3390/philosophies6030075>
- Sternberg, R. J. (2022). Identification for utilization, not merely possession, of gifts: What matters is not gifts but rather deployment of gifts. *Gifted Education International*, 38(3), 354–361. <https://doi.org/10.1177/02614294211013345>
- Sternberg, R. J., & Chowkase, A. (2021). When we teach for positive creativity, what exactly do we teach for?. *Education Sciences*, 11(5), 237. <https://doi.org/10.3390/educsci11050237>
-



University of
Sistan and Baluchestan



Iranian Educational
Administration
Association

Identifying the Importance and Ranking of Key Employability Components of Undergraduate Mining Engineering Students Using the DEMATEL Approach

Somayeh Tabasi^{1✉} | Gholam Hasan Kakha²

1. Assistant Professor, Department of Engineering, University of Gonabad, Iran. (Corresponding Author). Email: somayehtabasi@gonabad.ac.ir
2. Assistant Professor, Department of Mining Engineering, University of Sistan and Baluchestan, Khash, Iran. Email: g.kakha@eng.usb.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
<p>Article type: Research Article</p> <p>Article history: Received: 28 June 2025 Received in revised form: 11 August 2025 Accepted: 23 August 2025 Published online: 30 August 2025</p> <p>Keywords: Employability, Mining Engineering, DEMATEL, Academic Skills, Personal Characteristics</p>	<p>Recent developments in the graduate labor market have highlighted the necessity of paying greater attention to the issue of employability. Employability refers to the readiness for work and the possession of skills that enable individuals to play an effective role in the labor market. Graduates of mining engineering must acquire the competencies required to cope with the challenging conditions of their work environment. The purpose of this study is to assess the essential skills needed to enhance the employability of undergraduate mining engineering students. Accordingly, employability indicators of university graduates were categorized into three main dimensions: (1) academic knowledge and skills, (2) workplace-related knowledge and skills, and (3) personal attitudes and characteristics. These indicators were evaluated with the participation of a group of students and graduates from the Faculty of Industry and Mining in Khash. Data analysis using the DEMATEL (Decision Making Trial and Evaluation Laboratory) technique revealed that the indicators of attention to interdisciplinary and multidisciplinary training, conducting scientific field trips and visits to various mines, and increasing students' self-confidence were considered the most influential factors from the perspective of the study population. It is therefore recommended that these aspects be prioritized to improve the employability skills of mining engineering students.</p>

Cite this article: Tabasi, Somayeh.; Kakha, Gholam Hasan. (2025). Identifying the Importance and Ranking of Key Employability Components of Undergraduate Mining Engineering Students Using the DEMATEL Approach . *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (2), 19-38.

DOI: 10.22111/cee.2025.54220.1012



شناسایی اهمیت و رتبه بندی مولفه های کلیدی اشتغال پذیری دانشجویان دوره کارشناسی مهندسی معدن با استفاده از رویکرد دیمتل (DEMATEL)

سمیه طبسی^۱ | غلامحسن کاخا^۲

۱. استادیار گروه مهندسی معدن، مجتمع آموزش عالی گناباد، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: somayehatabasi@gonabad.ac.ir
 ۲. استادیار گروه مهندسی معدن، دانشگاه سیستان و بلوچستان، خاش، ایران. رایانامه: g.kakha@eng.usb.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۴/۷</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۵/۲۰</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۶/۱</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۶/۸</p> <p>واژه های کلیدی: اشتغال پذیری، مهندسی معدن، دیمتل (DEMATEL)، مهارت های آکادمیک، ویژگی های فردی.</p>	<p>تحولات سال های گذشته در بازار کار دانش آموختگان، ضرورت توجه به مسئله اشتغال پذیری را نشان می دهد. مفهوم اشتغال پذیری، آمادگی برای انجام کار و داشتن مهارت هایی است که موجب می شود فرد نقش مؤثری در بازار کار داشته باشد. فارغ التحصیلان رشته مهندسی معدن باید توانمندی های لازم درجهت پذیرش شرایط سخت حاکم بر فضای کار را داشته باشند. هدف این تحقیق، ارزیابی مهارت های لازم درجهت ارتقای اشتغال پذیری دانشجویان رشته مهندسی معدن است. در این راستا شاخص های اشتغال پذیری دانش آموختگان دانشگاهی در قالب سه مقوله اصلی دانش و مهارت های آکادمیک، دانش و مهارت های مرتبط با محیط کار، نگرش و ویژگی های فردی تقسیم بندی و با مشارکت تعدادی از دانشجویان و فارغ التحصیلان رشته مهندسی معدن دانشکده صنعت و معدن خاش مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج تحلیل داده ها با استفاده از تکنیک دیمتل (DEMATEL) نشان می دهد که شاخص های توجه به آموزش های میان رشته ای و چندرشته ای، برگزاری اردوهای علمی و بازدید از معادن مختلف و افزایش حس اعتماد به نفس دانشجویان شاخص هایی هستند که از دیدگاه جامعه آماری مورد بررسی اهمیت بیشتری دارند و توصیه می شود که درجهت افزایش مهارت های اشتغال پذیری دانشجویان مورد توجه قرار گیرند.</p>

استناد: طبسی، سمیه؛ کاخا، غلامحسن. (۱۴۰۴). شناسایی اهمیت و رتبه بندی مولفه های کلیدی اشتغال پذیری دانشجویان دوره کارشناسی مهندسی معدن با استفاده از رویکرد دیمتل (DEMATEL). آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۲)، ۳۸-۱۹.

DOI: 10.22111/cee.2025.54220.1012



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. طبسی، سمیه؛ کاخا، غلامحسن

۱- مقدمه

یکی از محوری ترین مباحث توسعه اقتصادی کشورها میزان اشتغال و شاخص های مربوط به آن است. ایجاد فرصت های شغلی، نقش مهمی در کاهش فقر و نابرابری های اجتماعی دارد (پناهی و مرسلی، ۱۳۸۵). فراهم کردن زمینه های اشتغال پایدار یکی از مهم ترین اهداف کلان کشورها است.

از آنجاکه تربیت نیروی متخصص توسط دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی صورت می گیرد، می توان گفت که آموزش عالی یکی از ارکان مؤثر در تحقق سیاست های اشتغال پذیری کشور است. به طوری که شاخص اشتغال پذیری دانش آموختگان یکی از عوامل کلیدی در تعیین میزان کارایی دانشگاه ها به حساب می آید (غلامی و همکاران، ۱۳۹۹؛ شرفی و عباسپور، ۱۳۹۴).

قابلیت و توانایی فرد برای حفظ پویایی خود در بازار کار توسط اشتغال پذیری تعریف می شود (هیلج، ۱۹۹۸). میزان برخورداری از مجموعه ای از مهارت ها، دانش و ویژگی های فردی که باعث می شوند شایستگی های افراد در جهت فعالیت در یک شغل رضایتمند افزایش یابد، به عنوان اشتغال پذیری تعریف می شود (برایداستاک، ۲۰۰۹؛ دسریپول و سیول، ۲۰۰۷؛ نادری و زلیخایی، ۲۰۱۶). افزایش مهارت های اشتغال پذیری دانش آموختگان دانشگاهی موجب افزایش جذب در بازار کار می شود. آشنایی با ادبیات حاکم بر بازار کار موجب می شود فرد توانایی جابه جایی در بازار کار را داشته باشد و با ازدست دادن شغل خود، بتواند شغل دیگری به دست آورد (درویشان و همکاران، ۱۳۹۸).

توسعه دوره های آموزش عالی و عدم تناسب آموخته های دانشگاهی با نیازهای روز بازار کار کشور، از جمله مهم ترین دلایل بیکاری فارغ التحصیلان دانشگاهی است (غلامی و همکاران، ۱۳۹۹). از طرفی عدم اشتغال دانش آموختگان، اثرات نامطلوبی بر انگیزه تحصیلی و یادگیری دانشجویان دارد؛ بنابراین پرداختن به مسئله اشتغال پذیری دانش آموختگان دانشگاهی و شناسایی عوامل مؤثر بر آن از اهمیت بسیاری برخوردار است.

مطالعات انجام شده نشان می دهند که عواملی مثل وضعیت نامناسب اقتصادی-اجتماعی، ضعف نظام آموزشی، مباحث مربوط به برنامه درسی، انتخاب مؤسسه آموزش عالی و تعاملات اجتماعی بر اشتغال پذیری دانشجویان تأثیر دارند (هری و همکاران، ۲۰۱۸). بررسی ها نشان می دهند که تفاوت معنی داری بین میزان مهارت های اشتغال پذیری دانشجویان فنی و حرفه ای وجود دارد (کازیلان و همکاران، ۲۰۰۹). شرکت در دوره های کارورزی صنعتی تأثیر مثبتی بر اشتغال پذیری دانشجویان دارد (بوهین و هافمن، ۲۰۱۳؛ پیلای و همکاران، ۲۰۱۲). تحقیقات نشان می دهد که مهارت های دانش آموختگان و ویژگی های شخصی آنان، کلیدی در جهت موفقیت در بازار کار است (مریو و همکاران، ۲۰۱۸).

¹. Hillage

². Bridgstock

³. Dacre Pool & Sewell

⁴. Naderi & Zolikhaci

⁵. Harry & et al

⁶. Kazilan & et al

⁷. Boahin & Hofman

⁸. Pillai & et al

⁹. Mreau & et al

۲۰۰۶). فرایند تلفیق یادگیری در کار، افزایش مهارت و دانش مربوط به شغل و افزایش آمادگی شغلی را به همراه دارد (جکسون^۱؛ ۲۰۱۳؛ فرودنبرگ و همکاران^۲؛ ۲۰۱۳). براساس مطالعات انجام شده، مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان دانشگاهی در قالب سه مقوله اصلی: دانش و مهارت‌های آکادمیک، دانش و مهارت‌های مرتبط با محیط کار، نگرش و ویژگی‌های فردی دسته‌بندی می‌شوند (شریفی و همکاران، ۱۳۹۸).

امروزه به‌طور کلی مسئله بیکاری در بیشتر رشته‌های دانشگاهی مشاهده می‌شود. اگرچه صنعت معدن‌کاری یکی از بخش‌های پویا در رشد و توسعه اقتصاد کشور است، نرخ بیکاری در بین دانش‌آموختگان رشته مهندسی معدن به دلیل نبود زیربنای کافی و امکانات و لزوم تحمل شرایط کاری سخت، بالا است. با توجه به اینکه مبحث اشتغال، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های دانشجویان رشته مهندسی معدن است و با در نظر گرفتن نقش بسزای آموزش عالی در ارتقای توان اشتغال‌پذیری دانشجویان، این تحقیق به بررسی و رتبه‌بندی مهارت‌های اشتغال‌پذیری دانشجویان رشته مهندسی معدن با استفاده از مدل تصمیم‌گیری براساس مقایسات زوجی دیمتل (DEMATEL) پرداخته است.

۲- مبانی نظری و پیشینه پژوهش

اصطلاح اشتغال‌پذیری را اولین بار اقتصاددانی به نام بوریچ^۳ در سال ۱۹۰۹ مطرح کرد و تا قبل از آن بیشتر اقتصاددانان برای توسعه مهارت‌های شغلی این اصطلاح را به کار می‌بردند (شریفی اسدی ملفه، ۲۰۱۹). اشتغال‌پذیری در قرن ۲۱ به عنوان "عامل ضروری برای موفقیت شغلی در تمام سطوح استخدام و نیز برای تمام سطوح تعلیم و تربیت" مد نظر قرار گرفته است (ونیس^۴؛ ۲۰۱۹).

اشتغال‌پذیری به عنوان راهکار سازگاری فعال در یک شغل، مفهومی اصلی در سیاست‌های بازار کار شناخته می‌شود (علی بیگی و بارانی، ۲۰۱۲). کسب اطلاعات و دانش کافی در زمینه اشتغال فارغ التحصیلان دانشگاهی راه گشای تدوین سیاست‌های مقابله با مسائلی نظیر بیکاری و تدوین برنامه‌ای جامع برای ارتقای اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان دانشگاهی می‌باشد.

اصطلاح مهارت‌های اشتغال‌پذیری توسط انجمن ملت‌های جنوب شرق آسیا^۵ معرفی شده و در سازمان‌ها و کشورهای مختلف به صورت‌های گوناگون مورد استفاده قرار می‌گیرد. استرالیا، این مهارت‌ها را مهارت‌های عمومی^۶، فرانسه، مهارت‌های قابل انتقال^۷، آلمان، صلاحیت‌های کلیدی^۸، انگلیس، مهارت‌های هسته‌ای^۹ و OECD^{۱۰} شایستگی‌های کلیدی^{۱۱} می‌نامند (بریور و کامین^{۱۲}؛ ۲۰۱۵؛ صالحی عمران و عین خواه، ۲۰۲۰).

¹ Jackson

² Freudenberg & et al

³ Beveridge

⁴ Ounis

⁵ Association of Southeast Asian Nations (ASEAN)

⁶ Generic skills

⁷ Transferable skills

⁸ Key qualifications

⁹ Core skills

¹⁰ Organisation for Economic Co-operation and Development

¹¹ Key competencies

¹² Brewer & Comyn

کارفرمایان به دنبال استخدام کارکنانی هستند که از شایستگی های متناسب با بازار کار برخوردار باشند. این شایستگی ها شامل دو دسته شایستگی های کلیدی مهارت های اشتغال پذیری و شایستگی های تخصصی شغلی هستند (صالحی عمران، ۲۰۰۹؛ صالحی عمران و عین خواه، ۱۴۰۲).

مهارت های سخت (فنی) با اینکه نقش مهمی در دنیای کسب و کار ایفا می کنند اما در شرایط فعلی برای رفع موثر چالش های موجود در بازار کار کافی نیستند (رابلز، ۲۰۱۲). در سالیان اخیر، تغییرات در دنیای تجارت، ظهور فناوری های جدید، رقابت پذیری و پویایی بازار کار فراگیری مهارت های نوین را می طلبد (دالچه و همکاران، ۲۰۲۰). بنابراین مهارت های اشتغال پذیری، مهارت هایی هستند که کسب آنها جهت مشارکت موثر در بازار کار و مشاغل نوظهور اساسی می باشد. از این جهت، فرد باید بتواند مهارت هایی که در طول دوران تحصیل خود آموخته است، در عمل بکار ببرد و از این طریق کارفرما به جذب این نیروها علاقمند شود (ماینتن و فورسیس، ۲۰۱۴).

جکسون^۵ (۲۰۱۵) مهارت های اشتغال پذیری را به صورت کارکردن به شیوه مؤثر، توانایی برقراری ارتباطات مؤثر، خودآگاهی، توانایی تفکر انتقادی، تجزیه و تحلیل داده ها و استفاده از تکنولوژی، حل مسئله، توسعه ای ابتکار عمل خود مدیریتی، مسئولیت پذیری اجتماعی و پاسخگویی، توسعه ای حرفه گرایی تعریف کرده است.

زمینه سازی جهت ایجاد قابلیت های اشتغال پذیری در جهت بکارگیری فارغ التحصیلان دانشگاهی در بازار کار از جمله رسالت های نظام آموزش عالی می باشد. بنابراین طراحی برنامه های درسی به گونه ای که فارغ التحصیلان به مهارت هایی که آنان را جهت ورود به بازار کار رقابتی آماده سازد امری ضروریست. در طراحی برنامه درسی باید به دانش و مهارت های مورد نیاز بازار کار از یک سو و تقویت قابلیت های کارآمدی، اعتماد به نفس، قابلیت خلاقیت و نوآوری از سوی دیگر توجه شود (تامیلسون، ۲۰۰۸).

ساید نایر^۷ و همکاران (۲۰۰۹)، در ارتباط با شکاف بین مهارت های دانش آموختگان دانشگاهی با انتظارات کارفرمایان، مهم ترین مهارت ها را به صورت مهارت ارتباط شفاهی، مهارت های بین فردی با همکاران و مشتریان، مهارت های ارتباط نوشتاری، توانایی تحلیل مسائل و حل آنها، توانایی ارائه و همچنین توسعه ایده های جدید، مهارت های کنترل و مدیریت زمان، ظرفیت کار تیمی، مهارت به کارگیری دانش کسب شده در محیط کار، توانایی مقابله با استرس و فشار کاری و کنترل آنها و قابلیت فراگیری مهارت های جدید طبقه بندی کرده است. در این تحقیقات اشاره می شود که فارغ التحصیلان، مهارت هایی نظیر ارتباطات، تصمیم گیری، حل مسئله، مهارت رهبری، هوش عاطفی، اخلاق اجتماعی و توانایی کار با افراد دارای سابقه متفاوت که از جمله مهارت های اساسی مورد نیاز کارفرمایان است را فرا نگرفته اند.

¹ Hard skills

² Robles

³ Dolce

⁴ Minten & Forsyth

⁵ Jackson

⁶ Tomlinson

⁷ Sid Nair

مطالعات ساید نایر و همکاران (۲۰۰۹) همچنین علاوه بر مهارت های نرم و سخت، کسب مهارت های جهانی شامل آشنایی با موضوعات اجتماعی، سیاسی جهان، مباحث بین فرهنگی، جهانی شدن مهندسی، بازارهای کار بین المللی و ضرورت های محیط کار، اقتصاد کسب و کار و بازارهای جهانی، توانایی ارائه راه حل ها و کاربردهای جهانی آنها را برای دانشجویان رشته های مهندسی الزامی می داند.

مطالعات فاجریاتی^۱ در سال ۲۰۲۰، مهارت های فناوری اطلاعات را در ارتباط با تقاضای کار در آینده ضروری می داند. مطالعات لیسا و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد که بسیاری از صنایع و بنگاه های تجاری بیان می کنند که بیشتر دانش آموختگان آموزش عالی اشتغال پذیر نیستند. به طوری که در خصوص تفاوت بین مهارت های دانشجویی که در نظام آموزش عالی کسب می شود و مهارت های واقعی مورد نیاز بازار کار وضعیت نگران کننده است و فقدان مهارت های مناسب، بزرگترین مانع به کارگیری دانش آموختگان است.

در ایران مطالعاتی در جهت شناسایی مؤلفه های اشتغال پذیری صورت گرفته است. طبق مطالعه انجام شده توسط ایزدی و همکاران (۱۳۸۹)، مهمترین انتظارات کارفرمایان از فارغ التحصیلان دانشگاه، تطابق آموزش ها با نیازهای بازار کار، افزایش سطح مهارت دانش آموختگان و افزایش سطح کیفی آموزش ها می باشند. ملک پور و محمدی (۱۳۹۲) در تحقیق خود عدم سرمایه گذاری دولت در امور زیربنایی را جزو مهمترین موانع توسعه اشتغال از نظر فارغ التحصیلان دانشگاهی می دانند.

موحدی (۱۳۹۶) کیفیت پایین و محتوای نامناسب برنامه های درسی دانشگاه ها، عدم مهارت مدرسان دانشگاه در آماده سازی دانشجویان برای ورود به بازار کار، نداشتن آشنایی کافی با مباحث کارآفرینی در دوران تحصیل، کمبود خدمات و حمایت های مشاوره ای به دانش آموختگان، نبود زیرساخت های کافی، چالش های فردی و مهارتی، نبود اعتبارات و امکانات مالی کافی، نبود زمینه ارتباط و هماهنگی بین سازمان های مرتبط، نبود قانون مناسب اداری، چالش های فرهنگی اجتماعی و چالش های ساختاری اقتصاد کشور را مهم ترین موارد بازدارنده دانش آموختگان در زمینه اشتغال عنوان کرد.

موحدی و ناگل (۲۰۱۲) با شناسایی شایستگی های مورد نیاز دانشجویان رشته کشاورزی، مجموعه ای از مهارت ها، مکانیسم ها و سیستم های حمایتی و کمکی و تمرکز بر خوداشتغالی و کارورزی برای بهبود وضعیت فارغ التحصیلان در بازار کار را نیاز دانستند.

شریفی اسدی ملفه (۲۰۱۹) طی پژوهشی با عنوان "طراحی الگوی مفهومی برنامه درسی مبتنی بر اشتغالپذیری در آموزش عالی ایران" مولفه های کار گروهی و تیمی را در راس مولفه های اشتغال پذیری تقسیم بندی نمود.

مطالعه شاهی گنزق و همکاران (۱۴۰۴) نشان داد که فاکتور کارآفرینی تحصیلی و مؤلفه های آن نظیر توفیق طلبی، استقلال طلبی، خطرپذیری، خلاقیت و کنترل درونی می توانند تأثیر مثبت و معناداری بر اشتغالپذیری و شایستگی های

¹ Fajaryati² Labour Market

تحصیلی داشته باشند و تقویت محیط‌های آموزشی کارآفرینانه می‌تواند به بهبود آمادگی شغلی و قابلیت‌های تحصیلی دانشجویان منجر شود.

اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی دانشگاهی بر مبنای مدل اشتغال‌پذیری فوگیت توسط صاعدی و همکاران (۱۴۰۴) بیان کرد که دانشگاه‌های پیشرو ساختار مدیریتی و برنامه درسی خود را به شکلی سازمان‌دهی کرده‌اند که دانش‌آموختگان آن بتوانند در تولید فناوری، ارائه راهکارهای نوآورانه و حل مسائل اجتماعی و اقتصادی پیشگام باشند. مطالعات عواد علیخان و همکاران (۱۴۰۴) نشان داد که اشتغال‌پذیری نتیجه کنش متقابل عوامل محیطی آموزش، قوانین و مقررات، عوامل حرفه‌ای و شغلی و ساختارهای سازمانی دانشگاه است و مستقیماً بر توانمندی‌های فارغ‌التحصیلان اثر می‌گذارد. این اثرگذاری از طریق عوامل فردی و شخصیتی نظیر پشتکار، اعتمادبه‌نفس و انگیزه، و مهارت‌های فردی از جمله مهارت‌های دیجیتال، کار تیمی، زبان انگلیسی و توانایی حل مسئله تعدیل می‌شود. محیط کلان سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بستر نهایی اثرگذاری این عوامل است و فرصت‌ها یا تهدیدهای بیرونی می‌تواند ظرفیت اشتغال‌پذیری را تقویت یا محدود کند.

کلیه مطالعات نشان می‌دهند که عدم ارتباط محتویات آموزشی و برنامه درسی آموزش عالی با توجه به تقاضاهای رو به رشد بازار کار مدرن موجب شده که نظام‌های آموزشی به اندازه کافی نیازهای نوین جوامع را برآورده نکنند و رابطه بین آموزش عالی و دنیای کار از حالت آرمانی فاصله دارد.

بررسی کلی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که قابلیت‌های اشتغال‌پذیری با توجه به نیاز بنگاه‌های اقتصادی، شرایط اقتصادی و فرهنگی هر کشوری متفاوت است. مواجهه نظام آموزش عالی کشور ایران با مسائل متعدد از جمله گسترش کمی و کثرت و تنوع دانشگاه‌ها و موسسات آموزشی، عدم هماهنگی پژوهش‌ها با نیازهای کشور، توسعه نامتوازن رشته‌های آموزشی بدون در نظر گرفتن نیازهای جامعه منجر به افت کیفیت آموزش، افزایش تعداد دانشجویان و در نهایت، درصد بالای دانش‌آموختگان بیکار شده است.

با در نظر گرفتن مسائلی نظیر تغییر در بازارهای کار جهانی، تحریم و مشکلات اقتصادی داخلی کشور توجه به بهسازی آموزش‌های آکادمیک و دانشگاهی و به روزرسانی برنامه‌های درسی در جهت رفع نیازهای دانشجویان، جامعه، صنعت و بازار کار اهمیت زیادی دارد. در این بین شناسایی درست مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری، عواملی مداخله‌گر هستند، تدوین راهبردها و در نظر گرفتن پیامدهای آن در جهت آماده‌سازی دانشجویان برای اشتغال در صنعت و بازار و زندگی بسیار مهم است.

۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

با توجه به مؤلفه‌های مورد بررسی و ماهیت موضوع، رویکرد کلی این تحقیق کاربردی از نوع توصیفی-تحلیلی بوده و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها مبتنی بر مطالعات کتابخانه‌ای و میدانی است. چارچوب نظری که در جهت اندازه‌گیری میزان اشتغال‌پذیری دانشجویان کارشناسی مهندسی معدن در نظر گرفته شده است، براساس مطالعات قبلی، مؤلفه‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان دانشگاهی در قالب سه مقوله اصلی: دانش و مهارت‌های آکادمیک، دانش و مهارت‌های

مرتبط با محیط کار و نگرش و ویژگی‌های فردی تقسیم‌بندی شده‌است. شاخص‌های مؤثر بر اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان مطابق با جدول ۱ براساس نظرات ۵ نفر از خبرگان دانشگاهی و صنعتی در این سه مقوله دسته‌بندی و مبنای طراحی پرسشنامه به‌عنوان ابزار اصلی پژوهش قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش متشکل از ۴۲ نفر از دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دوره کارشناسی مهندسی معدن دانشکده صنعت و معدن خاش است که مؤلفه‌های مورد نظر پژوهش را به‌صورت زوجی و با استفاده از مقیاس ۵ درجه‌ای (۰ بدون تأثیر، ۱ با تأثیر کم، ۲ با تأثیر متوسط، ۳ با تأثیر زیاد و ۴ با تأثیر خیلی زیاد) مقایسه کردند. از آنجاکه مؤلفه‌های مورد بررسی وابستگی درونی و تأثیرگذاری متقابل بر یکدیگر دارند، روش دیمتل یکی از بهترین روش‌ها برای سنجش روابط بین داده‌هاست؛ بنابراین داده‌های گردآوری‌شده به‌منظور بررسی روابط حاصل از تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بین عوامل با استفاده از تکنیک دیمتل (روش آزمایش و ارزیابی تصمیم‌گیری) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

جدول ۱- مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر بر میزان اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان دانشگاهی

مؤلفه‌ها	شاخص‌ها
دانش و مهارت‌های آکادمیک	به‌روزرسانی محتوای درسی
	تلفیق واحدهای درسی رشته معدن و کارآفرینی
	توجه به دروس عملی
	توجه به آموزش‌های میان‌رشته‌ای و چندرشته‌ای
	ایجاد پیوند بین آموزش و پژوهش
	کارآموزی در مناطق عملیاتی و معدنی
دانش و مهارت‌های مرتبط با محیط کار	فراهم کردن ارتباط دانشجویان با جامعه کارآفرینان
	ارتقای روحیه کار گروهی
	ایجاد ارتباط همکاری بین دانشگاه و مراکز معدنی
	ایجاد فرصت‌های مطالعاتی برای دانشجویان
	برگزاری اردوهای علمی و بازدید از معادن مختلف
نگرش و ویژگی‌های فردی	مهارت رهبری و مدیریتی
	مهارت‌های نرم‌افزاری و فناوری اطلاعات
	حس اعتمادبه‌نفس بالا
	مهارت حل مسئله
	توانایی کار گروهی

مهارت تحقیق	
احساس تأثیرگذاری	
مهارت گفتاری	

تکنیک دیمتل (DEMATEL)

تکنیک دیمتل که یکی از انواع روش های تصمیم گیری است، توسط فونتلا و گابوس در سال ۱۹۷۴ ارائه شد. این تکنیک تصمیم گیری براساس مقایسه های زوجی و با استفاده از قضاوت خبرگان به استخراج مؤلفه های یک سیستم پرداخته و با کاربرد تئوری گراف ها، به آن ها ساختار نظام مندی می دهد. این تکنیک یک ساختار سلسله مراتبی از روابط متقابل بین معیارها، میزان تأثیر و اهمیت آن ها را به صورت امتیاز عددی مشخص می کند (فونتلا و گابوس، ۱۹۷۴). این روش، روابط علت و معلولی بین مؤلفه ها را به یک مدل ساختاری-بصری تبدیل کرده و وابستگی های درونی بین عوامل را از طریق بیان میزان اثرگذاری و اثرپذیری هر عنصر بر و از سایر عناصر هم سطح، سطح بالاتر و سطح پایین تر بیان می کند (جنگ و زنگ، ۲۰۱۲؛ سامریت و آنانتاورانیتچ، ۲۰۱۳)؛ بنابراین اهمیت و وزن همه مؤلفه های موجود در سیستم تعیین می شود (آقا ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۸).

مراحل کلی تکنیک دیمتل را می توان به صورت زیر تعریف کرد:

گام نخست: تعیین عناصر تشکیل دهنده ماتریس مورد بررسی A

گام دوم: جمع آوری نظریات پاسخگویان و محاسبه میانگین ماتریس A با استفاده از رابطه:

$$\bar{a}_{ij} = \frac{\sum_{k=1}^H a_{ij}^k}{H} \quad (1)$$

در این رابطه H نمایانگر تعداد پاسخ دهندگان است.

گام سوم: نرمال کردن ماتریس ارتباط مستقیم از طریق تقسیم همه درایه های ماتریس A بر بزرگ ترین مقدار

حاصل از مقایسه جمع ستونی و سطری عناصر ماتریس A مطابق با رابطه زیر:

$$N = \frac{A}{s} \quad (2)$$

$$s = \max \left(\max_{1 \leq i \leq n} \sum_{j=1}^n a_{ij}, \max_{1 \leq j \leq n} \sum_{i=1}^n a_{ij} \right) \quad (3)$$

گام چهارم: محاسبه ماتریس ارتباط کامل T به صورت:

¹ Fontela & Gabus

² Jeng & Tzeng

³ Sumrit & Anuntavoranich

$$T = \sum_{m=1}^{\infty} N^m = N(I - N)^{-1} \quad (4)$$

در این رابطه I ماتریس یکه است.

گام پنجم: ترسیم نمودار رابطه علت و معلول

با در نظر گرفتن ماتریس T، جمع سطری درایه‌ها (D)، جمع ستونی درایه‌ها (R)، مجموع (D+R) و تفاضل (D-R) محاسبه می‌شوند. بیشترین مقدار D نشان‌دهنده شاخص‌هایی است که بر شاخص‌های دیگر تأثیر دارند و بیشترین مقدار R نشان‌دهنده شاخص‌هایی است که از دیگر شاخص‌ها تأثیر می‌پذیرند. اگر مقدار D-R یک شاخص مثبت شود، آن شاخص اثرگذار و اگر مقدار D-R منفی شود، آن شاخص اثرپذیر است (زنگ و چیانگ، ۲۰۰۷).

۴- تجزیه و تحلیل نتایج

ماتریس اولیه که نتیجه مقایسه زوجی هریک از مؤلفه‌های واقع در هر سطر ماتریس با تک‌تک مؤلفه‌های واقع در ستون‌های ماتریس است و شدت تأثیر مؤلفه‌های سطری را بر مؤلفه‌های ستونی به صورت عددی بین صفر تا ۴ بیان می‌کند، توسط شرکت‌کنندگان در پژوهش تکمیل شد. این ماتریس برای هر کدام از مؤلفه‌های سه‌گانه دانش و مهارت‌های آکادمیک، دانش و مهارت‌های مرتبط با محیط کار، نگرش و ویژگی‌های فردی به صورت جداگانه تهیه شده است. سپس با استفاده از رابطه ۱ میانگین ماتریس اولیه محاسبه و در مرحله بعد نرمال‌سازی ماتریس میانگین با استفاده از رابطه ۲ صورت پذیرفت. ماتریس میانگین حاصل در جهت محاسبه ماتریس ارتباط کامل مطابق با رابطه ۴ به کار گرفته شد. ماتریس ارتباط کامل برای هر کدام از مؤلفه‌های سه‌گانه اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان دانشگاهی طی جداول ۲ تا ۴ ارائه شده است.

جدول ۲- ماتریس ارتباط کامل برای مؤلفه دانش و مهارت‌های آکادمیک

توجه به آموزش‌های میان‌رشته‌ای و چندرشته‌ای	ایجاد پیوند بین آموزش و پژوهش	کارآموزی در مناطق عملیاتی و معدنی	توجه به دروس عملی	تلفیق واحدهای درسی رشته معدن و کارآفرینی	به‌روزرسانی محتوای درسی	.
۱/۱	۰/۹۷	۰/۹۷	۱/۰۶	۱/۰۷	۰/۹۸	به‌روزرسانی محتوای درسی
۱/۱۳	۱/۰۱	۱/۰۰۱	۱/۰۷	۰/۹۱	۱/۱۸	تلفیق واحدهای درسی رشته معدن و کارآفرینی
۰/۹۵	۰/۸۴	۰/۹	۰/۷۷	۰/۸۹	۱/۰۰۲	توجه به دروس عملی

۱/۰۶	۱/۰۹	۱/۰۲	۱/۱۲	۱/۱۴	۱/۲۳	توجه به آموزش های میان رشته های و چندرشته های
۰/۷۶	۰/۶۴	۰/۸۵	۰/۷۵	۰/۷۸	۰/۸۷	ایجاد پیوند بین آموزش و پژوهش
۰/۸۱	۰/۹۳	۱/۰۶	۰/۹۸	۱/۰۰۷	۱/۰۹	کارآموزی در مناطق عملیاتی و معدنی

جدول ۳- ماتریس ارتباط کامل برای مؤلفه دانش و مهارت های مرتبط با محیط کار

برگزاری اردوهای علمی و بازدید از معادن مختلف	ایجاد فرصت های مطالعاتی برای دانشجویان	ایجاد ارتباط همکاری بین دانشگاه و مراکز معدنی	ارتقای روحیه کارگروهی	فراهم کردن ارتباط دانشجویان با جامعه کارآفرینان	.
۰/۴۸	۰/۵۴	۰/۶۴	۰/۵۵	۰/۴۳	فراهم کردن ارتباط دانشجویان با جامعه کارآفرینان
۰/۵۶	۰/۶۶	۰/۷۲	۰/۴۹	۰/۷۱	ارتقای روحیه کار گروهی
۰/۵۷	۰/۶۴	۰/۵۲	۰/۶۱	۰/۶۲	ایجاد ارتباط همکاری بین دانشگاه و مراکز معدنی
۰/۴۵	۰/۴۱	۰/۵۸	۰/۵۵	۰/۵۴	ایجاد فرصت های مطالعاتی برای دانشجویان
۰/۵۱	۰/۸۵	۰/۸۸	۰/۷۷	۰/۷۹	برگزاری اردوهای علمی و بازدید از معادن مختلف

جدول ۴- ماتریس ارتباط کامل برای مؤلفه نگرش و ویژگی‌های فردی

مهارت رهبری و مدیریتی	مهارت‌های نرم‌افزاری و فناوری اطلاعات	احساس اعتمادبه‌نفس بالا	مهارت حل مسئله	توانایی کار گروهی	مهارت تحقیق	احساس تأثیرگذار	مهارت گفتاری
مهارت رهبری و مدیریتی	۰/۲۹	۰/۳۴	۰/۴۱	۰/۳۸	۰/۴۳	۰/۳۶	۰/۳۹
مهارت‌های نرم‌افزاری و فناوری اطلاعات	۰/۳۵	۰/۲۳	۰/۳۹	۰/۳۶	۰/۳۸	۰/۳۲	۰/۳۳
احساس اعتمادبه‌نفس بالا	۰/۵	۰/۴۱	۰/۳۶	۰/۴۵	۰/۵	۰/۴۳	۰/۴۷
مهارت حل مسئله	۰/۳	۰/۲۷	۰/۳۱	۰/۲۱	۰/۳۵	۰/۲۹	۰/۲۵
توانایی کار گروهی	۰/۳۵	۰/۳۳	۰/۳۶	۰/۳۵	۰/۲۹	۰/۳۴	۰/۳۵
مهارت تحقیق	۰/۲۸	۰/۲۴	۰/۳۱	۰/۲۷	۰/۲۵	۰/۱۸	۰/۲۳
احساس تأثیرگذاری	۰/۴۳	۰/۳۵	۰/۴	۰/۳۹	۰/۴۶	۰/۳۵	۰/۲۷
مهارت گفتاری	۰/۳۴	۰/۲۸	۰/۳۴	۰/۳۱	۰/۳۷	۰/۲۶	۰/۳

در ماتریس روابط کلی، جمع سطری درایه‌ها (D)، جمع ستونی درایه‌ها (R)، مجموع D و R (D+R) و تفاضل D و R (D-R) محاسبه شد. نتایج در جدول ۵ به نمایش گذاشته شده‌است. میزان اهمیت شاخص‌ها با استفاده از فاکتور D+R و رابطه بین شاخص‌ها با استفاده از فاکتور D-R مشخص می‌شود. اگر $(D-R) > 0$ باشد، شاخص مربوط اثرگذار و اگر $(D-R) < 0$ باشد، آن شاخص اثرپذیر است.

در ماتریس روابط کلی، بیشترین مجموع ردیفی (D) نشان‌دهنده شاخص‌هایی است که بر روی سایر شاخص‌ها اثر دارند. بیشترین مجموع ستونی (R) نشان‌دهنده ترتیب اثرپذیری شاخص‌ها است. در جدول ۵ محل واقعی هر کدام از شاخص‌ها در سلسله مراتب نهایی مشخص شده‌است. D+R نشان‌دهنده مجموع شدت یک شاخص از نظر تأثیرگذاری و تأثیرپذیری است. در شکل ۱ میزان اهمیت و تأثیرگذاری و تأثیرپذیری بین معیارها نشان داده شده‌است. نقاطی که بالای محور افقی قرار دارند، شاخص‌های اثرگذار هستند و شاخص‌های اثرپذیر زیر محور افقی قرار دارند. با توجه به شکل الف-۱ و جدول ۵، شاخص‌های توجه به آموزش‌های میان‌رشته‌ای و چندرشته‌ای، تلفیق

واحدهای درسی رشته معدن و کارآفرینی و کارآموزی در مناطق عملیاتی و معدنی در دسته شاخص های تأثیرگذار مؤلفه دانش و مهارت های آکادمیک طبقه بندی می شوند. شاخص های به روزرسانی محتوای درسی، توجه به دروس عملی و ایجاد پیوند بین آموزش و پژوهش در دسته شاخص های اثرپذیر مؤلفه دانش و مهارت های آکادمیک طبقه بندی شده اند.

جدول ۵- تعیین میزان تأثیرگذاری و تأثیرپذیری شاخص ها

مؤلفه ها	شاخص ها	D+R	D-R
دانش و مهارت های آکادمیک	به روزرسانی محتوای درسی	۱۲/۵۵	-۰/۲۰۵
	تلفیق واحدهای درسی رشته معدن و کارآفرینی	۱۲/۱۳	۰/۵۱۴
	توجه به دروس عملی	۱۱/۱۵	-۰/۴۰۰۶
	توجه به آموزش های میان رشته ای و چندرشته ای	۱۲/۸۲	۰/۵۴۸
	ایجاد پیوند بین آموزش و پژوهش	۱۰/۱۸	-۰/۸۲۵
	کارآموزی در مناطق عملیاتی و معدنی	۱۱/۴۰۹	۰/۳۶۹
دانش و مهارت های مرتبط با محیط کار	فراهم کردن ارتباط دانشجویان با جامعه کارآفرینان	۵/۷۶	-۰/۴۵۵
	ارتقای روحیه کار گروهی	۶/۱۵۶	۰/۱۷۱
	ایجاد ارتباط همکاری بین دانشگاه و مراکز معدنی	۶/۳۴۸	-۰/۳۹۳
	ایجاد فرصت های مطالعاتی برای دانشجویان	۵/۶۶۸	-۰/۵۶۲
	برگزاری اردوهای علمی و بازدید از معادن مختلف	۶/۴۱۲	۱/۲۴
نگرش و ویژگی های فردی	مهارت رهبری و مدیریتی	۵/۸۷۷	۰/۱۳۲
	مهارت های نرم افزاری و فناوری اطلاعات	۵/۱۶۹	۰/۲۰۱

۰/۷۲	۶/۵۸۴	احساس اعتماد به نفس بالا
-۰/۴۶	۵/۰۴۸	مهارت حل مسئله
-۰/۲۵۸	۵/۸۸	توانایی کار گروهی
-۰/۵۵۴	۴/۵۸۵	مهارت تحقیق
۰/۵۴۲	۵/۶۵۳	احساس تأثیرگذاری
-۰/۳۲۳	۵/۲۵۷	مهارت گفتاری

نتایج تحلیلی نشان می‌دهند که براساس نظرات پاسخگویان و مطابق با جدول ۵ و شکل الف-۲ در مؤلفه دانش و مهارت‌های مرتبط با محیط کار، شاخص‌های ارتقای روحیه کار گروهی و برگزاری اردوهای علمی و بازدید از معادن مختلف شاخص‌های تأثیرگذار و شاخص‌های فراهم کردن ارتباط دانشجویان با جامعه کارآفرینان، ایجاد ارتباط همکاری بین دانشگاه و مراکز معدنی و ایجاد فرصت‌های مطالعاتی برای دانشجویان در دسته شاخص‌های تأثیرپذیر طبقه‌بندی می‌شوند.

همان‌طور که شکل ۱ و جدول ۵ نشان می‌دهند، شاخص‌های مهارت رهبری و مدیریتی، مهارت‌های نرم‌افزاری و فناوری اطلاعات، احساس اعتماد به نفس بالا و احساس تأثیرگذاری در دسته شاخص‌های تأثیرگذار مؤلفه نگرش و ویژگی‌های فردی جای گرفته‌اند. شاخص‌های مهارت حل مسئله، توانایی کار گروهی، مهارت تحقیق و مهارت گفتاری نیز شاخص‌های تأثیرپذیر این مؤلفه به حساب می‌آیند.

نمودار علت و معلولی بین شاخص های مؤلفه دانش و مهارت های آکادمیک



شکل ۱- نمودار علت و معلولی بین شاخص های مولفه دانش و مهارت آکادمیک

نمودار علت و معلولی بین شاخص های مؤلفه دانش و مهارت های مرتبط با محیط کار



شکل ۲- نمودار علت و معلولی بین شاخص های مولفه دانش و مهارت های مرتبط با محیط کار

نمودار علت و معلولی بین شاخص‌های مؤلفه نگرش و

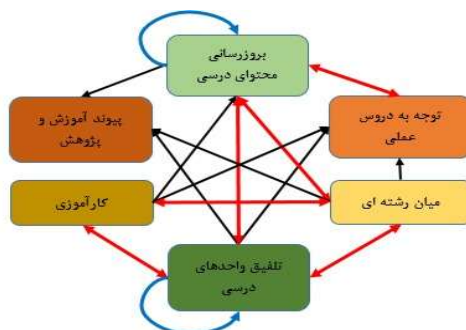
ویژگی‌های فردی



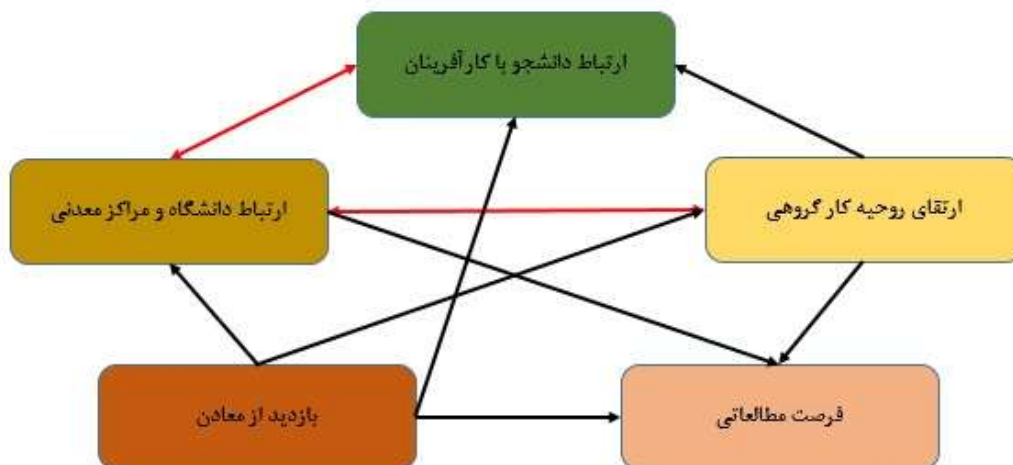
شکل ۳- نمودار علت و معلولی بین شاخص‌های مولفه نگرش و ویژگی‌های فردی

از سوی دیگر در بین شاخص‌های تأثیرگذار، مقدار $D+R$ شدت تعامل هر شاخص را با سایر شاخص‌ها نشان می‌دهد و در دسته شاخص‌های تأثیرگذار، هرچه میزان $D+R$ بیشتر باشد، آن شاخص اهمیت بیشتری داشته و باید در اولویت قرار گیرد؛ بنابراین در بین مؤلفه‌های سه‌گانه مورد بررسی، شاخص‌های توجه به آموزش‌های میان‌رشته‌ای و چندرشته‌ای، برگزاری اردوهای علمی و بازدید از معادن مختلف و احساس اعتماد به نفس بالا شاخص‌هایی هستند که از دیدگاه آماری مورد بررسی، اهمیت بیشتری دارند و باید مورد توجه قرار گیرند.

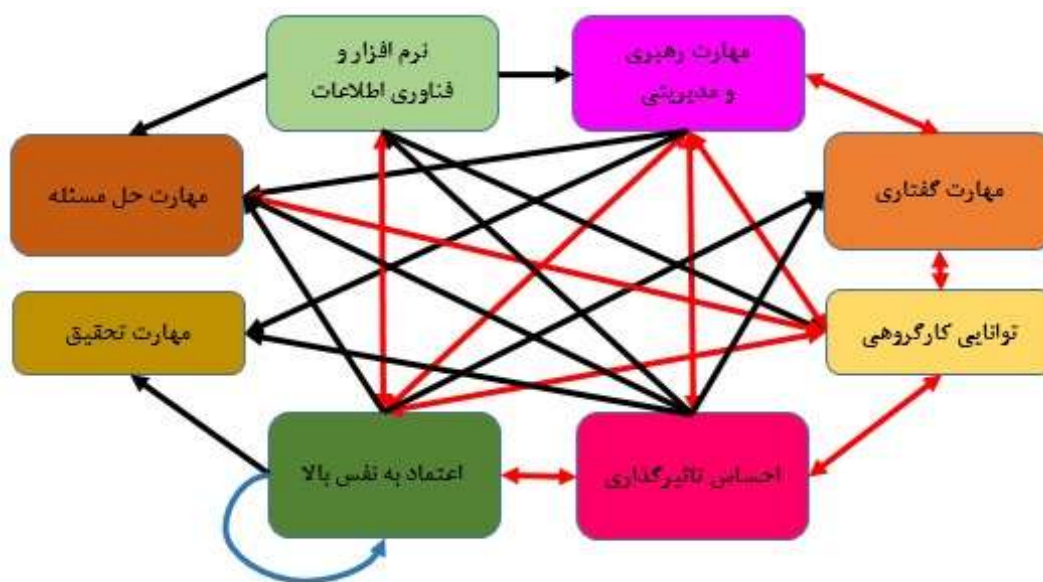
در شکل‌های ۴، ۵ و ۶ به ترتیب گراف‌های مربوط به تأثیرگذاری و تأثیرپذیری شاخص‌های هر کدام از مؤلفه‌های سه‌گانه دانش و مهارت‌های آکادمیک، دانش و مهارت‌های مرتبط با محیط کار و نگرش و ویژگی‌های فردی به صورت جداگانه رسم شده‌است. رأس این گراف‌ها نشان‌دهنده شاخص‌ها و پیکان نشان‌دهنده جهت‌گیری روابط شاخص‌ها با یکدیگر است.



شکل ۴- گراف روابط بین شاخص‌های مؤلفه دانش و مهارت‌های آکادمیک



شکل ۵- گراف روابط بین شاخص های مؤلفه دانش و مهارت های مرتبط با محیط کار



شکل ۶- گراف روابط بین شاخص های مؤلفه نگرش و ویژگی های فردی

۴- نتیجه گیری و پیشنهادهای سیاستی

نیروی انسانی، مهم ترین عاملی است که می تواند باعث توسعه هر جامعه شود؛ بنابراین سرمایه گذاری در جهت ارتقای مهارت های نیروی کار از جمله موارد مهم در افزایش بهره وری محسوب می شود. از جمله بخش های اقتصادی مهم کشور ما، بخش معدن است و توجه به اشتغال دانش آموختگان رشته مهندسی معدن می تواند

زمینه‌های کاری مناسب برای نیروی ماهر را فراهم آورد. دانشجویان رشته مهندسی معدن در جهت آمادگی در بازار کار رشته تخصصی خود باید مجموعه‌ای از مهارت‌ها و توانمندی‌ها را فراگیرند. جذب بسیاری از دانش‌آموختگان دانشگاهی این رشته منوط به فراگیری قابلیت‌هایی است که بخش عمده آن در دوران تحصیل کسب می‌شود. برنامه‌های آموزشی دانشگاه باید به گونه‌ای باشد که مهارت‌های اشتغال‌پذیری را در دانشجویان ایجاد کرده و ارتقا بخشد. در این پژوهش مهم‌ترین شاخص‌های تأثیرگذار در فرایند اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان دانشگاهی با استفاده از تکنیک دیمتل و براساس نظرات دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دوره کارشناسی مهندسی معدن دانشکده صنعت و معدن خاش رده‌بندی شده‌است. براساس تحلیل انجام‌شده، شاخص‌های سه مؤلفه دانش و مهارت‌های آکادمیک، دانش و مهارت‌های مرتبط با محیط کار و نگرش و ویژگی‌های فردی، براساس میزان تأثیرگذاری و تأثیرپذیری هرکدام مشخص شدند. نتایج نشان می‌دهند که از نظر بسیاری از مشارکت‌کنندگان، توجه به آموزش‌های میان‌رشته‌ای و چندرشته‌ای، برگزاری اردوهای علمی و بازدید از معادن مختلف از اهمیت بالایی در کسب مهارت‌های اشتغال‌پذیری برخوردارند. همچنین شمار زیادی از مشارکت‌کنندگان بیشترین ضعف‌های مهارتی را در زمینه‌های ویژگی‌های فردی دسته‌بندی کرده و این مؤلفه را جزو مهم‌ترین مهارت‌ها برای اشتغال‌پذیری دانسته‌اند. براین اساس، به نظر می‌رسد که آموزش عالی در جهت ارتقای مهارت‌های اشتغال‌پذیری دانشجویان به هر سه مؤلفه اصلی مورد بررسی توجه کرده و با برقراری ارتباط علمی بین گروه‌های مختلف آموزشی، ایجاد ارتباط میان دانشگاه و سازمان‌ها و مراکز اجرایی، دانشجویان را با موقعیت‌های شغلی متناسب با رشته خود آگاه کند و با ایجاد دوره‌ها و فرصت‌های مرتبط با ارتقای ویژگی‌های فردی افراد، در کنار مهارت‌های سخت و تکنیکی، مهارت‌های نرم را مورد توجه قرار دهد.

منابع

- آقاابراهیمی‌سامانی، ب.، ماکویی، ا.، و صدرلاهیحانی، م. ه.، (۱۳۸۷)، ارزیابی چالش‌های شرکت‌های ایرانی در پروژه‌های نفت و گاز به روش DEMATEL. *نشریه مهندسی صنایع و مدیریت (شریف ویژه علوم مهندسی)*، ۲۴(۴۵)، ۱۲۱-۱۲۹.
- ایزدی، ص.؛ صالحی عمران، ا.؛ قربانی، ع.، (۱۳۸۹)، ارزیابی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان دانشگاه جامع علمی و کاربردی. *فصلنامه علمی انجمن آموزش عالی ایران*، ۳(۲)، ۲۴.
- پناهی، ر.، و مرسلی، ا.، (۱۳۸۵)، بررسی نابرابری‌های اشتغال شهری-روستایی کشور طی سال‌های ۱۳۸۵-۱۳۳۵. *مجله اقتصاد کشاورزی و توسعه*، ۱۴(۵۶)، ۱۴۳-۱۶۶.
- درویشان، ع.، تسلیمی، م. س.، و حکیم‌زاده، ر.، (۱۳۹۸)، طراحی مدل مهارت‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان آموزش عالی کشور (نمونه موردی: بنگاه‌های کوچک و متوسط استان تهران). *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۰(۱۹)، ۳۹-۷.
- شاهی گنق، م.؛ خدائی عنبران، آ.؛ آدمیت، ح.؛ خالق خواه، ع.، (۱۴۰۴)، کارآفرینی تحصیلی و اشتغال‌پذیری: نقش شایستگی‌های تحصیلی، *مطالعات نوین در علوم تربیتی*، دوره ۱ (۱)، ۱۴۰۴.
- شرفی، م.، و عباسپور، ع.، (۱۳۹۴)، شناسایی قابلیت‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها براساس نظریه داده‌بنیاد. *دوفصلنامه نوآوری و ارزش‌آفرینی*، ۳(۷)، ۳۳-۴۸.

- شریفی اسدی، م.، ملفه، ف.، خراسانی، ا.، فتحی واجارگاه، ک.، و صالحی عمران، ا.، (۱۳۹۸)، تعیین مؤلفه های اشتغال پذیری دانش آموزان دانشگاهی با رویکرد آمیخته اکتشافی. *مجله نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۷(۱۳)، ۵۹-۵۲.
- سمیه صاعدی، س.، پروین صمدی، پ.، احمدی، پ.، (۱۴۰۴)، اعتبار سنجی الگوی برنامه درسی دانشگاهی بر مبنای مدل اشتغال پذیری فوگیت، *علوم تربیتی، انتشار آنلاین از تاریخ ۱۸ آبان ۱۴۰۴*.
- صالحی عمران، ا.، عین خواه، ف.، (۱۴۰۲)، توسعه ای اشتغال پذیری دانش آموزان دانشگاهی: تجربه های بین المللی و ارائه ای الگو، *کارافن، دوره ۲۰، شماره ۲، ۴۱-۶۳*.
- عواد علیخان، س.، مهارتی، ی.، کفاح پور، آ. و صادقان، س.، (۱۴۰۴)، بررسی عوامل تاثیرگذار بر اشتغال پذیری دانشجویان در دانشگاه های دولتی عراق، *آموزش، تربیت و توسعه پایدار، پذیرش آنلاین*.
- غلامی، ح.، قاسمی، ج.، و افضلی گروه، ا.، (۱۳۹۹)، تحلیل اشتغال پذیری دانشجویان پردیس و منابع طبیعی دانشگاه تهران. *راهبردهای کارآفرینی در کشاورزی*، ۷(۱۳)، ۱۱۴-۱۲۶.
- ملک پور، ع.؛ محمدی، ف.، (۱۳۹۲)، بررسی زمینه ها و موانع اشتغال فارغ التحصیلان دانشگاهی مقطع کارشناسی رشته های علوم انسانی شهرستان بیجار. *مجله کار و جامعه*، ۱۵۷، ص.
- موحدی، ر.، (۱۳۹۶)، بازدارنده های اشتغال دانش آموزان کشاورزی، *پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی*، ۴۱، ص ۷۹-۹۵.
- یادگاری، م.، و تاریخ، م. ج.، (۱۳۹۶)، استفاده از تکنیک دیمتل فازی برای رتبه بندی راهبردهای مدیریت دانش. *فصلنامه علمی-پژوهشی پردازش و مدیریت اطلاعات*، ۳۲ (۳)، ۷۶۱-۷۸۸.

References:

- Boahin, P., & Hofman, A. (2013). A disciplinary perspective of competency-based training on the acquisition of employability skills. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(3), 385-401.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44. <https://doi.org/10.1080/07294360802444347>
- Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277-289. <https://doi.org/10.1108/00400910710754435>
- Fontela, E., & Gabus, A. (1974). DEMATEL: Innovative methods. Geneva: Battelle Geneva Research Centre.
- Freudenberg, B., Brimble, M., & Cameron, C. (2011). WIL and generic skill development: The development of business students' generic skills through work-integrated learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 12(2), 79-93.
- Harry, T., Chinyamurindi, T. W., & Mjoli, T. (2018). Perceptions of factors that affect employability among final-year students at a rural South African university. *SA Journal of Industrial Psychology*, 44, 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajip.v44i0.1503>
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). Employability: Developing a framework for policy analysis. London: Department for Education and Employment.
- Jackson, D. (2013). The contribution of work-integrated learning to undergraduate employability skill outcomes. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 14(2), 99-115.
- Jeng, D. J. F., & Tzeng, G. H. (2012). Social influence on the use of clinical decision support systems: Revisiting the unified theory of acceptance and use of technology by the fuzzy DEMATEL technique. *Computers & Industrial Engineering*, 62(3), 819-828. <https://doi.org/10.1016/j.cie.2011.11.017>

- Kazilan, F., Hamzah, R., & Bakar, A. R. B. (2009). Employability skills among students of technical and vocational training centers in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 9(1), 147–160.
- Moreau, M. P., & Leathwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: A critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305–324. <https://doi.org/10.1080/13639080600867083>
- Naderi, M. K., Zolikhaei, S. L., & Pouya, M. (2016). Employability of female university students: A new strategy for enhancing women's presence in the labor market. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education (IRPHE)*, 21(4), 21–50.
- Pillai, S., Khan, M. H., Ibrahim, I. S., & Raphael, S. (2012). Enhancing employability through industrial training in the Malaysian context. *Higher Education*, 63(2), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9427-3>
- Sumrit, D., & Anuntavoranich, P. (2013). Using the DEMATEL method to analyze the causal relations on technological innovation capability evaluation factors in Thai technology-based firms. *International Transaction Journal of Engineering, Management, Applied Sciences and Technologies*, 4(2), 81–103.
- Tzeng, G. H., Chiang, C. H., & Li, C. W. (2007). Evaluating intertwined effects in e-learning programs: A novel hybrid MCDM model based on factor analysis and DEMATEL. *Expert Systems with Applications*, 32(4), 1028–1044. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2006.02.004>.

The Effectiveness of Reverse Social Studies Teaching on Self-concept , Competence and Social Problem Solving Among Sixth Grade Male Students

Omid ghasemi^{1✉} | Ehsan khalili² | Matin Vashghani Farahani³

1. Ph.D. Student in Educational Psychology. Islamic Azad University. Qom Branch, Qom, Iran.
(Corresponding Author). Email: omid.ghasemi.psy@yahoo.com
2. Ph.D. Student in Educational Psychology. Islamic Azad University. Qom Branch, Qom: Iran.
Email: Ehsan.khalili@yahoo.com
3. M. A. in Educational Psychology , Qom University , Qom , Iran. Email: matin.vasheghani@yoo.com

Article Info	ABSTRACT
<p>Article type: Research Article</p> <p>Article history: Received: 26 June 2025 Received in revised form: 13 August 2025 Accepted: 25 August 2025 Published online: 30 August 2025</p> <p>Keywords: flipped teaching ,social self-concept ,social problem solving , social competence.</p>	<p>The present study aimed to determine the effectiveness of reverse social studies teaching on self-concept ,competence and social problem solving. The research method was a semi-experimental design with a two-group pre-test and post-test design with a two-month follow-up period. The statistical population included all sixth-grade male students in Delijan in the academic year 2024-2025 ,from which 30 people were selected and randomly assigned to two equal groups of 15 people. The Sarasota Social Self-Concept Questionnaire (SCQ ,Sarasota ,1999), Social Competence (C. R. SCQ ,Cohen & Rossman ,1972) and Social Problem Solving (SPSQ ,D'Zorilla et al. ,2002) were used to collect data. The experimental group received the reverse teaching method in the form of a social studies lesson in 7 sessions ,and the control group received traditional teacher training. Data analysis was performed with repeated-measures analysis of variance using SPSS 22 software. The results showed that in the variables of social self-concept and social problem solving ,the difference between the pre-test and post-test means was not significant ,but the difference with the follow-up period was significant. In the variable of social competencies ,the difference between the pre-test and post-test and follow-up means was significant. In general ,the flipped teaching method has a significant effect on the research variables and this effectiveness is significant over time. Therefore ,the flipped teaching method can be used for social studies courses in order to improve sociological variables in school.</p>
<p>Cite this article: Ghasemi, Omid., khalili, Ehsan., & Vashghani Farahani, Matin. (2025). The effectiveness of reverse social studies teaching on self-concept ,competence and social problem solving among sixth grade male students . <i>Journal of Creative and Effective Education</i>, 1 (2), 39-56.</p> <p>DOI: 10.22111/cee.2025.53925.1005</p> <p>© The Author(s). Ghasemi, Omid., khalili, Ehsan.,&Vashghani Farahani, Matin. Publisher: University of Sistan and Baluchestan.</p>	



اثربخشی آموزش مطالعات اجتماعی به شیوه معکوس بر خودپنداره؛ شایستگی و حل مساله اجتماعی در بین دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی

امید قاسمی^۱ | احسان خلیلی^۲ | متین واشقانی فراهانی^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم، قم، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: omid.ghasemi.psy@yahoo.com
۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم، قم، ایران. رایانامه: Ehsan.khalili@yahoo.com
۳. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران. رایانامه: matin.vasheghani@yoo.com

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۴/۵</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۵/۲۲</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۶/۳</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۶/۸</p> <p>واژه‌های کلیدی: تدریس معکوس، خودپنداره اجتماعی، حل مساله اجتماعی، شایستگی اجتماعی</p>	<p>پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش به شیوه معکوس مطالعات اجتماعی بر خودپنداره؛ شایستگی و حل مساله اجتماعی انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون دوگروهی با دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری، شامل تمامی دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ شهرستان دلیجان بود، که از بین آن‌ها تعداد ۳۰ نفر انتخاب و در دو گروه مساوی ۱۵ نفری به صورت تصادفی جایگزین شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های خودپنداره اجتماعی ساراسوت (SCQ، ساراسوت، ۱۹۹۹)؛ شایستگی اجتماعی (C. R. SCQ، کوهن و رسمن، ۱۹۷۲) و حل مساله اجتماعی (SPSQ، دزوریل و همکاران، ۲۰۰۲) استفاده شد. گروه آزمایش روش تدریس معکوس را در قالب درس مطالعات اجتماعی در ۷ جلسه دریافت کردند و گروه کنترل آموزش سنتی معلم را دریافت کردند. تحلیل داده‌ها با تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و با نرم‌افزار Spss 22 انجام شد. نتایج نشان داد، در متغیرهای خودپنداره اجتماعی و حل مساله اجتماعی تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون معنادار نبود، اما تفاوت با دوره پیگیری معنادار بود. در متغیر شایستگی‌های اجتماعی، تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون و پیگیری معنادار بود. در مجموع روش تدریس معکوس تاثیر معناداری بر متغیرهای پژوهش دارد و این اثربخشی در طول زمان معنادار است. بنابراین می‌توان برای دروس مطالعات اجتماعی از روش تدریس معکوس در راستای ارتقای متغیرهای جامعه شناختی در مدرسه استفاده کرد.</p>

استناد: قاسمی، امید؛ خلیلی، احسان؛ و واشقانی فراهانی، متین. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مطالعات اجتماعی به شیوه معکوس بر خودپنداره؛ شایستگی و حل مساله اجتماعی در بین دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۲)، ۵۶-۳۹.
DOI: 10.22111/cee.2025.53925.1005



۱- مقدمه

ظهور عصر دیجیتال باعث ایجاد نوآوری در آموزش، تغییر انتظارات دانش آموزان (فیشر، تران و ورزوب^۱، ۲۰۲۴) و جایگزینی روش های سنتی با روش های مبتنی بر فناوری اطلاعات شده است (دکمن، کلون و استار^۲، ۲۰۲۵). در پاسخ، نظام آموزشی می بایست به دنبال ترکیب راهبردهای متمایزکننده، متفاوت و اثربخش برای پاسخ به نیازهای دانش آموزان باشد. یکی از این راهبردهای یادگیری، کلاس درس معکوس است (چالوسو همکاران و همکاران^۳، ۲۰۲۴). از طرفی دانش آموزان در طول دروان تحصیل، می بایست در تمامی ابعاد رشد داشته باشند. یکی از این متغیرها، خودپنداره اجتماعی است. خودپنداره اجتماعی بر بازخورد اجتماعی گروه مرجع متکی است (ژانگ و همکاران^۴، ۲۰۲۴). مرور مطالعات صورت گرفته در حوزه تاثیر روش های تدریس بر خودپنداره اجتماعی نشان می دهد که در ایران، مطالعه ای در زمینه تاثیر روش تدریس معکوس بر خودپنداره اجتماعی صورت نگرفته است و مطالعات این حوزه، بیشتر بر روی خودپنداره (برای مثال سپه وند و موسوی، ۱۴۰۲) و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان (پیری جورآبادی، ۱۴۰۲. برزگر بفروبی و همکاران، ۱۴۰۳) بوده است. از طرفی، دانش آموزان باید مهارت های لازم برای یک زندگی اجتماعی موفق را توسعه دهند. اگر دانش آموزان، چنین مهارت هایی را ایجاد نکنند، مشکلات رشدی ممکن است به صورت رفتارهای مشکل ساز بیرونی ظاهر شوند (ها^۵، ۲۰۲۴). ظهور این توانایی ها را می توان در متغیر شایستگی اجتماعی تعریف کرد. شایستگی اجتماعی به عنوان کیفیت کلی عملکرد کودک در یک موقعیت اجتماعی و توانایی تعامل موثر با دیگران تعریف می شود. شایستگی اجتماعی از سه بعد مهارتی (مهارت های ضروری برای یک وظیفه اجتماعی)، تعاملی (حفظ تعاملات بین فردی در قالب زندگی اجتماعی) و سازگاری (تنظیم رفتارهای اجتماعی) تشکیل شده است (چیانگ و همکاران^۶، ۲۰۲۴). استریگانا و همکاران^۷ (۲۰۱۹) بیان می کنند کلاس معکوس در کسب شایستگی تاثیر دارد و لوپز و همکاران^۸ (۲۰۲۳) تاثیر این روش را در دوران همه گیری کرونا تایید کردند. همچنین، خودپنداره اجتماعی و شایستگی های اجتماعی می بایست در نهایت به مهارت های حل مساله اجتماعی منجر شود (پولوبلانکو و همکاران^۹، ۲۰۲۴). حل مساله اجتماعی، به عنوان توانایی فرد در شناسایی راه حل برای یک وضعیت اجتماعی دشوار به شکلی آگاهانه، منطقی، مجدانه و هدفمند تعریف می شود (گرزین متاعی و رضایی، ۱۴۰۳). هوانگ و همکاران^{۱۰} (۲۰۲۱) اشاره می کنند، یادگیری معکوس بر استراتژی حل مساله تاثیر دارد، همچنین جاسریل و همکاران^{۱۱} (۲۰۲۴) به این نکته اشاره دارند که یادگیری مبتنی بر مساله را می توان در کلاس درس معکوس، طراحی کرد و نی و همکاران^{۱۲} (۲۰۲۴) به همراهی یادگیری یادگیری مبتنی بر حل مساله با کلاس درس معکوس تاکید دارند.

¹ Fisher, R., Tran, Q & Verezub, E

² Dečman, M., Klun, M., & Stare, J.

³ Sein-Echaluce et al

⁴ Zhang, Y

⁵ Ha, M. K.

⁶ Chiang F. M et al

⁷ Estriegana, R et al

⁸ López-Belmonte et al

⁹ Polo-Blanc, I.

¹⁰ Hwang, G. J et al

¹¹ Jasril, J et al

¹² Ni, Z. H et al

از طرفی با وجود گسترش فزاینده مطالعات در حوزه آموزش معکوس و تأثیرات آن بر متغیرهای شناختی و عاطفی، پژوهش‌های موجود عمدتاً بر دروسی مانند ریاضی، علوم یا زبان متمرکز بوده‌اند و کمتر به حوزه مطالعات اجتماعی به عنوان بستری برای تقویت مهارت‌های اجتماع پرداخته‌اند. همچنین، اگرچه تأثیر این روش بر خودپنداره و شایستگی تحصیلی در برخی پژوهش‌ها بررسی شده، ترکیب همزمان این متغیرها با حل مساله اجتماعی به ویژه در پایه ششم ابتدایی، که مرحله حساس شکل‌گیری هویت و مهارت‌های اجتماعی است، مغفول مانده است. از سوی دیگر، عمده مطالعات در نمونه‌های دانش آموزی دوره‌های متوسطه اول و دوم انجام شده و کمبود چشم‌گیری در بررسی دانش آموزان دوره ابتدایی، به ویژه پسران، مشاهده می‌شود. این در حالی است که تفاوت‌های جنسیتی در پاسخ به روش‌های آموزشی نوین و نقش محتوای درس مطالعات اجتماعی در تقویت مهارت‌های اجتماعی، لزوم بررسی این گروه خاص را پررنگ می‌کند. همچنین، پژوهش‌های پیشین غالباً بر یک یا دو متغیر روانشناختی متمرکز بوده‌اند، در حالی که تعامل پیچیده بین خودپنداره، شایستگی و حل مساله اجتماعی در چارچوب آموزش معکوس نیازمند مطالعه جامع‌تری است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف پر کردن این خلاء، نخستین مطالعه‌ای است که به طور همزمان تأثیر آموزش معکوس مطالعات اجتماعی را بر سه مؤلفه مذکور در دانش آموزان پسر پایه ششم بررسی می‌کند و بینشی نوین برای بهینه‌سازی روش‌های آموزشی در دوره حساس کودکی ارائه می‌دهد. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی، می‌تواند در ارتقای خودپنداره اجتماعی، شایستگی‌های اجتماعی و حل مساله اجتماعی در کودکان موثر باشد و این امر در درون بافت مدرسه شکل می‌گیرد. در بین مؤلفه‌هایی که در درون مدرسه قرار دارد؛ روش تدریس معلم، یکی از مهمترین مؤلفه‌های اثرگذار بر متغیرهای روانشناختی و جامعه شناختی در بین دانش آموزان است. روش تدریس معکوس با توجه به ویژگی‌های آن و داشتن عناصری مانند مشارکت، کارگروهی، تعاملات دو طرفه و حل مساله می‌تواند بر متغیرهای خودپنداره، شایستگی و حل مساله اجتماعی موثر باشد، لیکن این مساله هنوز در پژوهش‌های داخلی و در بین دانش آموزان دوره ابتدایی سنجش نشده است و خلا پژوهشی در زمینه تأثیر روش‌های نوین تدریس بر متغیرهای حوزه اجتماعی وجود دارد. به همین جهت پژوهش حاضر، به بررسی تأثیر آموزش مطالعات اجتماعی به روش معکوس بر خودپنداره؛ شایستگی و حل مساله اجتماعی در بین دانش آموزان پایه ششم ابتدایی می‌پردازد.

۲- مبانی نظری و پیشینه پژوهش

آموزش معکوس به عنوان یک راهبرد نوین آموزشی، با انتقال آموزش مستقیم به خارج از کلاس و اختصاص زمان درون کلاس به فعالیت‌های تعاملی و کاربردی، شناخته می‌شود. این روش با ادغام فناوری، یادگیری خودمحور را تقویت (آگراوال و همکاران، ۲۰۲۴) و فضایی برای یادگیری فعال و تعاملات کلاسی فراهم می‌کند (کاتونا و جیانورو، ۲۰۲۵). چایو و لیاو (۲۰۲۵) نیز تأکید می‌کنند که این رویکرد، توانایی‌های مشارکت، ابتکار و تفکر یادگیرندگان را ارتقا می‌دهد. اثربخشی این روش به عواملی مانند منابع آموزشی (مانند ویدئوها)، فعالیت‌های کاربردی، تسهیل سازمانی، پشتیبانی آنلاین و ارزیابی تکوینی وابسته است (لو، کوان و چو، ۲۰۲۴).

در حوزه خودپنداره، مطالعات داخلی نشان داده‌اند که روش‌های تدریس فعال مانند روش جیگساو (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۴۰۳) و تدریس مشارکتی (سپه‌وند، ۱۴۰۳) بر خودپنداره تحصیلی تأثیر مثبت دارند. به طور خاص، پژوهش‌هایی به اثربخشی روش تدریس معکوس بر بهبود خودپنداره تحصیلی اشاره کرده‌اند (پیری جورآبادی، ۱۴۰۲؛

سپه وند و موسوی، ۱۴۰۲؛ قربانی و قهرمانی، ۱۴۰۲). در سطح بین‌المللی نیز آواکیان و تیلور (۲۰۲۴) ارتباط مثبت بین یادگیری معکوس و ارضای نیازهای روانشناختی پایه و خودپنداره را تأیید کرده‌اند. در مورد شایستگی اجتماعی، اگرچه پژوهش‌های مستقیم درباره آموزش معکوس محدود است، اما مطالعات گسترده‌ای اثربخشی سایر راهبردها مانند آموزش مهارت‌های زندگی (خسروی و همکاران، ۱۳۹۷)، خودتنظیمی هیجانی (ویسی و همکاران، ۱۴۰۱) و برنامه‌های تلفیقی (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۵) را بر شایستگی اجتماعی نشان داده‌اند. مطالعه‌ای نادر توسط لوپز-بلمونته و همکاران (۲۰۲۳) به طور مستقیم تأثیر مثبت یادگیری معکوس را بر شایستگی اجتماعی در شرایط همه‌گیری گزارش کرده است که نشان‌دهنده ظرفیت این روش در این حوزه است. در ارتباط با حل مساله اجتماعی، تمرکز غالب پژوهش‌های داخلی بر تأثیر آموزش معکوس بر سبک‌های حل مساله یا مهارت حل مساله به طور کلی بوده است (سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۱؛ خزایی و همکاران، ۱۴۰۱؛ مذبوحی و محمدی، ۱۴۰۳). با این حال، شکاف آشکاری در پژوهش‌هایی که به طور خاص حل مساله اجتماعی را در بستر آموزش معکوس مورد بررسی قرار داده‌باشند، مشاهده می‌شود. مطالعات بین‌المللی نیز عمدتاً بر حل مساله علمی متمرکز بوده‌اند (پیمدی و همکاران، ۲۰۲۴؛ جاسریل و همکاران، ۲۰۲۴).

در مجموع، با وجود شواهد کافی در مورد تأثیر آموزش معکوس بر خودپنداره، پژوهش در زمینه تأثیر آن بر شایستگی اجتماعی و به ویژه حل مساله اجتماعی بسیار محدود و پراکنده است. عمده پژوهش‌های مرتبط با شایستگی اجتماعی بر مداخلات غیرمرتبط با روش‌های تدریس فعال کلاس محور متمرکز بوده‌اند و حل مساله اجتماعی نیز عمدتاً به عنوان یک متغیر وابسته در مطالعات مربوط به آموزش مهارت حل مساله دیده شده است، نه به عنوان یک حاصل طبیعی از یک محیط یادگیری معکوس. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف پر کردن این شکاف و بررسی اثربخشی آموزش معکوس مطالعات اجتماعی بر هر سه متغیر خودپنداره، شایستگی اجتماعی و حل مساله اجتماعی در بین دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی، ضروری به نظر می‌رسد. این مطالعه می‌تواند نقش روش‌های نوین تدریس را در توسعه مهارت‌های روانی-اجتماعی دانش‌آموزان بیش از پیش روشن سازد.

۳- روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان دلیجان بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ۳۰ نفر انتخاب و به صورت گمارش تصادفی در گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش ۷ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو بار) تحت آموزش به روش معکوس قرار گرفت و گروه کنترل به شیوه معمول کلاس درس آموزش دیدند. شرایط ورود به مطالعه شامل دانش‌آموز پایه ششم ابتدایی، دارای هوش طبیعی، وضعیت خانوادگی مناسب (به تشخیص معلم و در نظر گرفتن این امر که متغیرهای خارج از کلاس تأثیر زیادی بر عملکرد دانش‌آموزان نداشته باشد)، اطمینان در حاضر بودن در کلاس‌ها، تعهد به کلاس درس و موافقت اولیای دانش‌آموزان بود. شرایط خروج نیز شامل ایجاد مشکلات ناخواسته خانوادگی و غیبت‌های بیش از حد معمول در کلاس درس بود. برای رعایت موارد اخلاقی، والدین دانش‌آموزان در جلسه اولیا و مربیان برای انجام پژوهش توجیه شدند و فرم مرتبط با رضایت شرکت دانش‌آموز در کلاس‌های درس به شکل معکوس را امضا کردند، همچنین معلم متعهد شد تا

روش کار، تکالیف و سایر موارد مرتبط که می‌بایست اولیا در جریان باشند را به صورت هفتگی به اطلاع اولیا در گروه مرتبط در پیام رسان ای‌تا (گروه کلاس ششم ب مدرسه حافظ شهرستان دلیجان) برساند. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه بود. داده‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر با سطح معناداری ۰/۰۵ با استفاده از نرم‌افزار Spss22 تحلیل شدند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل موارد زیر بود:

خودپنداره اجتماعی^۱ (SCQ): برای اندازه‌گیری خودپنداره اجتماعی از مولفه خودپنداره اجتماعی پرسشنامه ساراسوت^۲ (۱۹۹۹) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۸ گویه بود که ۶ مولفه خودپنداره جسمانی، اجتماعی، خلق و خو، آموزشی، اخلاقی و عقلانی را سنجش می‌کند. خودپنداره اجتماعی با گویه‌های ۴، ۱۰، ۱۴، ۱۶، ۱۹، ۲۳، ۲۴ و ۲۸ اندازه‌گیری می‌شود. گویه‌های پرسشنامه در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (هزگر تا همیشه) طراحی شده‌اند. نمرات در این مولفه بین ۸ تا ۴۰ بود که نمرات پایین نشان دهنده خودپنداره اجتماعی پایین و نمرات بالا، نشان دهنده خودپنداره اجتماعی بالا است. روایی پرسشنامه در پژوهش اصلی مورد تایید قرار گرفته است و ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۱ و مولفه خودپنداره اجتماعی ۰/۸۷ گزارش شده است. در ایران روایی پرسشنامه مورد تایید قرار گرفته است و میزان پایایی پرسشنامه ۰/۷۸ گزارش شده است (عفافت جهرمی و همکاران، ۱۴۰۳). در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه خودپنداره اجتماعی ۰/۸۷ بدست آمد.

شایستگی اجتماعی^۳ (C. R. SCQ): برای اندازه‌گیری شایستگی اجتماعی، از پرسشنامه شایستگی اجتماعی کوهن و رسمن^۴ (۱۹۷۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۴ گویه است، که بر اساس طیف لیکرت پنج تایی (هرگز نمره صفر تا همیشه نمره ۴) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای دو بعد اصلی «همکاری-تسلیم» و «خشم-مخالفت» است. نمرات بالا در این پرسشنامه که در هر مولفه دو طیف را مورد سنجش قرار می‌دهد، نشان دهنده شایستگی اجتماعی بالا است. کوهن و رسمن (۱۹۷۲) روایی ملاکی این پرسشنامه را تایید کرده است و پایایی آن را ۰/۹۴۰ گزارش کرده است. مروتی، بهرامیان و مکتبی (۱۳۹۲) در ایران، با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی، روایی این پرسشنامه را تایید کردند و پایایی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کردند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۹ بدست آمد.

حل مساله اجتماعی^۵ (SPSQ): برای اندازه‌گیری حل مساله اجتماعی، از فرم کوتاه تجدیدنظر شده سیاهه حل مساله اجتماعی (دزوریل و همکاران، ۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۵ گویه است که روی یک مقیاس پنج درجه‌ای از به هیچ‌وجه در مورد من صدق نمی‌کند (یک)، تا کاملاً در مورد من صدق می‌کند (پنج)، درجه‌بندی شده است. این سیاهه دارای پنج زیر مقیاس جهت‌گیری مثبت نسبت به مساله، جهت‌گیری منفی نسبت به مساله، حل منطقی مساله، سبک اجتنابی و سبک برانگیختگی/بی‌دقتی است. در پژوهش اصلی، پایایی آزمون مجدد برای این پرسشنامه بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و ضریب آلفای آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵ گزارش شده است. در ایران مخبری و همکاران (۱۳۹۰)، ضریب آلفای ۰/۸۵ را برای پنج عامل سنجیده شده و ضریب پایایی باز آزمایی ۰/۸۸ را برای پرسشنامه حل

¹ Social self-concept questionnaire

² Sarswat, R. K.

³ Social Competence Questionnaire

⁴ Kohen, M., & Rosman, B. L.

⁵ Social Problem Solving Questionnaire

⁶ D'Zurilla, T. J et al

مساله اجتماعی کوتاه شده به دست آوردند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۸۸ بدست آمد.

جلسات آموزشی: بر اساس هدف پژوهش، روش تدریس معکوس در گروه آزمایش و در گروه کنترل روش تدریس معمول کلاس درس در محتوای مطالعات اجتماعی اجرا شد. با توجه به اینکه مبنای نظری و مدل محتوایی مرتبط با پژوهش حاضر، برنامه درسی ملی است، بنابراین کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی که در تمامی کلاس‌های پایه ششم ابتدایی در سراسر کشور، تدریس می‌شود، به عنوان مبنای اصلی محتوایی و مدل اصلی مد نظر قرار گرفت. با توجه به اینکه معلم مربوطه برای ارائه این دروس، از پژوهشگران همین مقاله است (نویسنده دوم) و همچنین با توجه به جلسات اجتماع یادگیری (جلساتی شبیه به درس پژوهشی در سطح مدارس)، محتوای کتاب مطالعات اجتماعی مورد بررسی قرار گرفت و از مجموع ۱۲ فصل کتاب مطالعات اجتماعی، فصول «دوستان ما»، «تصمیم گیری»، «اوقات فراغت»، «ایستادگی در برابر بیگانگان» برای آموزش به صورت معکوس انتخاب شدند. مبنای اصلی انتخاب این فصول، زمان بندی مبتنی بر برنامه درسی ملی، ارتباط با متغیرهای وابسته، امکان تدریس به صورت روش معکوس و همچنین امکانات ساخت و تولید محتوا برای ارائه در فضای مجازی و پیگیری امور مربوط به روش تدریس معکوس بود. بر اساس برنامه درسی ملی در پایه ششم ابتدایی جلسات کلاسی به مدت ۴۵ دقیقه است و درس مطالعات اجتماعی در این پژوهش به صورت ۲ جلسه در هفته برگزار گردید. بنابراین مجموع ۷ عنوان در ۷ جلسه آموزشی، به روش معکوس تدریس شد. لازم به ذکر است که تمامی تدریس‌ها در کلاس ششم «ب» در مدرسه حافظ شهرستان دلجان انجام شد. جدول زیر محتوای جلسات آموزشی را نشان می‌دهد:

جدول ۱. ساختار محتوای آموزشی بر اساس روش تدریس معکوس

جلسه	هدف	فعالیت‌های منزل (دانش آموزان)	فعالیت داخل کلاس درس
۱	توجه و گوش دادن	-	انجام پیش آزمون. توضیح فرآیند روش تدریس به صورت معکوس، ارسال روش ویدیوها، فایل‌های صوتی و... ارائه توضیحات در زمینه روش مطالعه و انتظارات آموزشی
۲	توجه و گوش دادن	معلم سوالی را تحت عنوان اینکه «به نظر شما تصمیم‌گیری چیست و چه مراحلی دارد» مطرح می‌کند. دانش آموزان در این زمینه تفکر می‌کنند و با خانواده جلسه برگزار می‌کنند. دیدن انیمیشن دوستی و اهمیت آن برای دانش آموزان. دیدن فایل صوتی در زمینه پرسش و پاسخ جلسه قبل و جمع بندی آن به مدت ۵ دقیقه. گوش دادن فایل صوتی توضیحات معلم در زمینه دوستی به مدت ۶ دقیقه	مرو جلسه قبل. معلم در کلاس ابتدا از دانش آموزان می‌خواهد، سوالات خود را مطرح کنند. سپس از طریق بحث گروهی، سوالات جمع بندی می‌شود و پاسخ هر یک مشخص می‌شود. معلم از تجربه زیسته دانش آموزان در زمینه دوستی و دوست یابی سوال می‌کند و دانش آموزان از تجارب خود در این زمینه می‌گویند. معلم یک متن در زمینه دوستی می‌خواند (حکایت محبت در کتاب فارسی مطالعه می‌شود) و از کتاب گلستان باب هشتم دو حکایت در زمینه دوستی و اهمیت آن برای دانش آموزان می‌خواند. در نهایت مباحث درس دوستان ما جمع بندی می‌شود.
۳	توجه و گوش دادن	دیدن فیلم در زمینه آداب دوستی. گوش دادن فایل صوتی به مدت ۵ دقیقه در زمینه توضیحات آداب دوستی. گوش دادن فایل صوتی جمع بندی آداب دوستی در جلسه اول. گوش دادن یک سخنرانی به مدت ۱۰ دقیقه در زمینه آداب دوستی و رعایت حد و مرز در دوستی	مرو جلسه قبل. پرسش و پاسخ کوتاه در زمینه دوستی و اهمیت آن (مبحث جلسه قبل). ایجاد بحث گروهی در زمینه اینکه هر گروه ۳ مورد از آداب دوستی که آن را می‌شناسند و رعایت می‌کنند را نام ببرند. توضیح در زمینه اینکه با دوستی که آداب دوستی را رعایت نمی‌کند، چگونه رفتار کنیم. ایجاد شبکه حد و مرز و دوستی با استفاده از روش بارش فکری و تدوین یک شبکه رفتاری حد و مرز دوستی

۴	موضوع	گوش دادن فایل صوتی در زمینه مفهوم تصمیم‌گیری با تاکید بر مفهوم انتخاب. حل کاربرگ‌های خانواده محور برای جلسه خانوادگی. دیدن فیلم در زمینه تصمیم‌گیری و ملاک‌های آن. گوش دادن به فایل‌های صوتی دانش آموزان در زمینه برخی از تصمیمات خود و تحلیل آن‌ها.	مرو جلسه قبل. معلم از دانش آموزان می‌خواهد مراحل تصمیم‌گیری را شرح دهند و یکی از تصمیمات خود را در قالب کاربرگ تحلیل تصمیم؛ بررسی کند. در نهایت یک انشا در زمینه تصمیم‌گیری به عنوان تکلیف ارائه شد. ملاک‌های ۵ گانه تصمیم‌گیری تشریح می‌شود و برخی تصمیمات معلم برای کلاس درس، بر این اساس تحلیل می‌شود. پرسش و پاسخ شفاهی از مباحث صورت می‌گیرد.
۵	اوقات فراغت	گوش دادن به فایل اهمیت اوقات فراغت به مدت ۷ دقیقه. پر کردن چک لیست اوقات فراغت. گوش دادن به فایل برنامه ریزی اوقات فراغت. تکمیل کاربرگ برنامه ریزی اوقات فراغت.	مرو جلسه قبل. گفتگو در زمینه اوقات فراغت و تفکیک آن از کار. اولویت بندی تنظیم وقت برای فعالیت‌های مختلف. گفتگو در مورد نحوه صرف وقت برای اوقات فراغت. بازدید کاربرگ اوقات فراغت. گفتگو در زمینه ضرورت داشتن اوقات فراغت و ارائه شفاهی گروه‌ها در زمینه اوقات فراغت
۶	مسئله‌ها	گوش دادن به فایل صوتی با محوریت وطن و وطن پرستی به مدت ۵ دقیقه. گوش دادن به سرود ملی. دیدن نقشه ایران و همسایگان در گروه کلاسی در قالب فرمت عکس. پر کردن کاربرگ ایران و همسایگان و کاربرگ ایران و جاذبه‌های آن. گوش دادن به فایل صوتی جایگاه ایران در خاورمیانه (از نظر جغرافیایی) به مدت ۴ دقیقه	مرو جلسه قبل. گفتگو گروهی در زمینه ایران. دیدن نقشه ایران در قالب فایل تصویری با استفاده دستگاه اوورهد. معرفی همسایه‌های ایران. ارائه دانش آموزان افغانستانی در کلاس به عنوان همسایه‌های ایران. معرفی فرهنگ استان مرکزی به عنوان بوم اجرای پژوهش. معرفی لباس‌های محلی ایران. گفتگو در زمینه شهرهای مرزی ایران و نقش مرزبانان در امنیت کشور.
۷	نتیجه	مرور جلسات قبل در قالب فایل پاورپورت. تکمیل برگه بازخورد دانش آموزان.	مرو جلسه‌های قبل در قالب پاورپورت. دیدن خلاصه جلسات در قالب فیلم. دیدن عکس کلاس‌ها و مرور خاطرات کلاس‌ها. اجرای پس آزمون.

۴- یافته ها

بر اساس هدف پژوهش، تمامی دانش آموزان مورد بررسی در این پژوهش، پسر بودند و در بازه سنی ۱۲ و ۱۳ سال قرار داشتند و در پایه ششم ابتدایی مشغول به تحصیل بودند. آزمودنی‌های گروه آزمایش از کلاس ششم «ب» مدرسه حافظ شهرستان دلجان (استان مرکزی با تدریس پژوهشگر دوم) بودند و گروه گواه از دانش آموزان کلاس ششم «الف» بودند؛ بنابراین شرایط تحصیلی، ثبت نامی، فرهنگی و آموزشی تا حد زیادی کنترل شد. جدول زیر اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش را در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و دوره پیگیری را نشان می‌دهد:

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرها در مراحل اندازه‌گیری

متغیر	گروه ها	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
خودپنداره	آزمایش	۲/۶۰	۰/۸۵۸	۳/۲۱	۰/۸۳۴	۳/۶۰
اجتماعی	گواه	۲/۵۷	۰/۷۹۳	۲/۲۱	۰/۶۹۰	۲/۷۹
حل مساله	آزمایش	۲/۴۰	۰/۶۹۹	۲/۶۳	۰/۶۳۷	۳/۷۶
اجتماعی	گواه	۲/۰۹	۰/۶۰۴	۲/۵۰	۰/۶۷۵	۲/۷۸
شایستگی	آزمایش	۲/۳۴	۰/۷۵۶	۲/۸۶	۰/۶۸۱	۳/۷۴
اجتماعی	گواه	۱/۸۶	۰/۵۰۲	۲/۳۶	۰/۵۳۲	۲/۴۸

همانطور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، میانگین نمرات حل مساله اجتماعی و شایستگی اجتماعی در مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری افزایش داشته است. میانگین متغیر خودپنداره اجتماعی در گروه گواه در مرحله پس آزمون نسبت به مرحله پیش آزمون کاهش داشته است. برای بررسی اینکه تغییرات میانگین ناشی از اعمال متغیر مستقل (روش تدریس معکوس) بوده است یا ناشی از تصادف؛ از آزمون اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. برای این امر ابتدا پیش فرض‌های آزمون بررسی شد. نتایج بررسی نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون «کالماگروف اسمیرنوف» نشان داد، داده‌های خودپنداره اجتماعی (آماره آزمون $0/536$ و معناداری $0/936$)، حل مساله اجتماعی (آماره آزمون $0/700$ و معناداری $0/712$) و شایستگی اجتماعی (آماره آزمون $0/525$ و معناداری $0/945$) نرمال بود. پیش فرض همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون «کرویت ماچلی» برای متغیرهای خودپنداره اجتماعی ($P=0/135$)، حساله مساله اجتماعی ($P=0/129$) و شایستگی اجتماعی ($P=0/143$) مورد تایید واقع گردید. نتایج آماره «باکس» برای خودپنداره اجتماعی (آماره باکس $6/047$ ، آماره F برابر $0/890$ و معناداری $0/501$)؛ حل مساله اجتماعی (آماره باکس $3/680$ ، آماره F برابر $0/542$ و معناداری $0/777$) و شایستگی‌های اجتماعی (آماره باکس $4/549$ ، آماره F برابر $0/784$ و معناداری $0/409$) نشان داد که ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده بین گروه‌های مختلف با هم برابر هستند. همچنین در آزمون لوین با توجه به مقدار بدست آمده برای متغیرهای خودپنداره اجتماعی، حل مساله اجتماعی و شایستگی اجتماعی همسانی خطای واریانس نیز تایید شد.

نتایج آزمون چندمتغیره لاندای ویلکز برای خودپنداره اجتماعی (آماره برای اثر زمان $10/465$ و معناداری $0/001$ و برای زمانگروه $3/280$ و معناداری $0/048$)؛ حل مساله اجتماعی (آماره برای اثر زمان $27/258$ و معناداری $0/001$ و برای زمانگروه $04/550$ و معناداری $0/020$) و شایستگی اجتماعی (آماره برای اثر زمان $24/905$ و معناداری $0/001$ و برای زمانگروه $04/475$ و معناداری $0/021$) نشان داد که اثرات تعاملی زمان؛ و زمانگروه در سطح خطای $0/05$ معنادار است. بنابراین می‌توان از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده کرد. بنابراین به طور کلی، مفروضات تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر، رعایت شده است. جدول زیر نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر را نشان می‌دهد:

جدول ۳. نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای متغیرهای پژوهش

متغیر	منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره	معناداری	ضریب اتای
خودپنداره اجتماعی	زمان	0/263	0/594	0/928	5/385	0/012	0/161
	زمانگروه	4/031	1/594	2/528	3/466	0/049	0/110
	خطا	0/566	44/643	0/729			
حل مساله اجتماعی	زمان	16/510	1/938	5/519	23/232	0/001	0/453
	زمانگروه	03/025	1/938	1/561	4/257	0/020	0/132
	خطا	19/899	54/263	0/367			
شایستگی اجتماعی	زمان	15/281	1/886	8/101	29/632	0/001	0/514
	زمانگروه	2/946	1/886	1/562	5/713	0/001	0/169
	خطا	14/439	52/814	0/273			

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت‌های مشاهده شده بین میزان خودپنداره اجتماعی؛ حل مساله اجتماعی و شایستگی اجتماعی، در زمان‌های مختلف، از لحاظ آماری معنادار است. تعامل زمان و گروه نیز معنادار است. به عبارتی

میانگین نمرات خودپنداره اجتماعی، حل مساله اجتماعی و شایستگی اجتماعی در سه مرحله (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) در گروه آزمایش و گواه با هم در سطح ۰/۰۵ تفاوت معناداری دارند. در واقع اعمال متغیر مستقل (تدریس معکوس) باعث افزایش نمرات متغیرهای پژوهش شده است. اندازه اثر (ضریب اتا) نشان می‌دهد که آموزش به روش معکوس توانسته است ۱۶/۱۰ درصد تغییرات واریانس خودپنداره اجتماعی، ۴۵/۳۰ درصد تغییرات واریانس حل مساله اجتماعی و ۵۱/۴۰ درصد تغییرات واریانس شایستگی‌های اجتماعی را تبیین کند؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش به روش معکوس در افزایش نمرات خودپنداره اجتماعی، حل مساله اجتماعی و شایستگی اجتماعی موثر باشد. به منظور تشخیص تفاوت بین میانگین نمرات متغیرهای پژوهش بر اسا گروه (آزمایش و گواه) و زمان آزمون‌ها، از آزمون بونفرونی، استفاده شد. جدول زیر نتایج آزمون تعقیبی «بنفرونی» را برای مقایسه مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نشان می‌دهد:

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی «بنفرونی» برای مقایسه متغیرهای پژوهش

متغیر	مرحله پایه	مرحله مقایسه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	معناداری	حد پایین	حد بالا
خودپنداره اجتماعی	پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۱۲۹	۰/۲۳۹	۱/۰۰	-۰/۷۳۹	۰/۴۸۰
		پیگیری	-۰/۶۱۳	۰/۱۵۵	۰/۰۰۱	-۱/۰۰۹	-۰/۲۱۷
	پس آزمون	پیش آزمون	۰/۱۲۹	۰/۲۳۹	۱/۰۰	-۰/۴۸۰	۰/۷۳۹
		پیگیری	-۰/۴۸۴	۰/۱۸۷	۰/۰۴۵	-۰/۹۵۹	-۰/۰۰۹
حل مساله اجتماعی	پیش آزمون	پیش آزمون	۰/۶۱۳	۰/۱۵۵	۰/۰۰۱	۰/۲۱۷	۱/۰۰۹
		پس آزمون	۰/۴۸۴	۰/۱۸۷	۰/۰۴۵	۰/۰۰۹	۰/۹۵۹
	پس آزمون	پیش آزمون	-۰/۳۲۶	۰/۱۶۴	۰/۱۶۹	-۰/۷۴۳	۰/۰۹۱
		پیگیری	-۱/۰۲۷	۰/۱۴۰	۰/۰۰۱	-۱/۳۸۴	-۰/۶۷۰
شایستگی‌های اجتماعی	پیش آزمون	پیش آزمون	۰/۳۲۶	۰/۱۶۴	۰/۱۶۹	-۰/۰۹۱	۰/۷۴۳
		پیگیری	-۰/۷۰۱	۰/۱۵۷	۰/۰۰۱	-۱/۱۰۰	-۰/۳۰۱
	پس آزمون	پیش آزمون	۱/۰۲۷	۰/۱۴۰	۰/۰۰۱	۰/۶۷۰	۱/۳۸۴
		پس آزمون	۰/۷۰۱	۰/۱۵۷	۰/۰۰۱	۰/۳۰۱	۱/۱۰۰
شایستگی‌های اجتماعی	پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۵۱۳	۰/۱۱۵	۰/۰۰۱	-۰/۸۰۵	-۰/۲۲۰
		پیگیری	-۱/۰۰۹	۰/۱۴۳	۰/۰۰۱	-۱/۳۷۳	-۰/۶۴۶
	پس آزمون	پیش آزمون	۰/۵۱۳	۰/۱۱۵	۰/۰۰۱	۰/۲۲۰	۰/۸۰۵
		پیگیری	-۰/۴۹۷	۰/۱۳۴	۰/۰۰۳	-۰/۸۳۸	-۰/۱۵۵
شایستگی‌های اجتماعی	پیگیری	پیش آزمون	۱/۰۰۹	۰/۱۴۳	۰/۰۰۱	۰/۶۴۶	۱/۳۷۳
		پس آزمون	۰/۴۹۷	۰/۱۳۴	۰/۰۰۳	۰/۱۵۵	۰/۸۳۸

بر اساس نتایج جدول ۵. در متغیر خودپنداره اجتماعی، تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون (تفاوت میانگین -۰/۱۲۹ و معناداری ۱/۰۰) معنادار نیست، اما تفاوت بین پس آزمون و دوره پیگیری معنادار است؛ تفاوت میانگین بین دوره پیگیری با هر دو مرحله پیش آزمون (تفاوت میانگین -۰/۶۱۳ و معناداری ۰/۰۰۱) و پس آزمون (تفاوت میانگین ۰/۴۸۴ و معناداری ۰/۰۰۹) معنادار است. در متغیر حل مساله اجتماعی، تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون (تفاوت میانگین -۰/۳۲۶ و معناداری ۰/۱۶۹) معنادار نیست، اما تفاوت بین پس آزمون و دوره پیگیری معنادار است؛ تفاوت میانگین بین دوره پیگیری با هر دو مرحله پیش آزمون (تفاوت میانگین ۱/۰۲۷ و معناداری

۰/۰۰۱ و پس آزمون (تفاوت میانگین ۰/۷۰۱ و معناداری ۰/۰۰۱) معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که با گذشت زمان، تفاوت بین میانگین‌ها بیشتر شده است و تفاوت اثر متغیر مستقل که کلاس درس معکوس مبتنی بر محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی بوده است؛ خود را نشان داده است. در مجموع روش تدریس معکوس بر خودپنداره اجتماعی و حل مساله اجتماعی دانش آموزان تاثیر داشت است. در متغیر شایستگی‌های اجتماعی، تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون (تفاوت میانگین ۰/۵۱۳- و معناداری ۰/۰۰۱) معنادار است و این تفاوت با دوره پیگیری (تفاوت میانگین ۱/۰۰۹- و معناداری ۰/۰۰۱) نیز معنادار است. تفاوت بین پس آزمون و دوره پیگیری (تفاوت میانگین ۰/۴۹۷- و معناداری ۰/۰۰۳) معنادار است؛ تفاوت میانگین بین دوره پیگیری با هر دو مرحله پیش آزمون معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که روش تدریس معکوس بر شایستگی‌های اجتماعی تاثیر داشته است.

۵- بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به هدف تعیین اثربخشی آموزش مطالعات اجتماعی به روش معکوس بر خودپنداره اجتماعی؛ حل مساله اجتماعی و شایستگی‌های اجتماعی دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش به روش معکوس درس مطالعات اجتماعی بر متغیرهای وابسته موثر است و نتایج مطالعه در مرحله پیگیری نیز ماندگار ماند.

اولین یافته پژوهش حاضر نشان داد که نتایج نشان داد که آموزش معکوس درس مطالعات اجتماعی بر خودپنداره اجتماعی دانش آموزان موثر است. در زمینه خودپنداره اجتماعی تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون معنادار نبود، اما تفاوت بین پس آزمون و دوره پیگیری معنادار بود. در واقع بعد از اتمام دوره آموزشی، خودپنداره اجتماعی تغییر معناداری نکرده است، اما بعد از گذشت دوره پیگیری، تفاوت بین دو گروه معنادار شده است. این یافته با بخشی از نتایج حاصل از پژوهش سپه‌وند و موسوی (۱۴۰۲)، مهری، (۱۴۰۳) همسو بود. این یافته را می‌توان بر اساس نتایج مطالعه همسو، این گونه تبیین کرد که خودپنداره اجتماعی برای بازتعریف و ایجاد تغییر، نیاز به زمان دارد و تغییرات مرتبط با آن در زمان‌های کوتاه نمایان نمی‌شود. به نظر می‌رسد، خودپنداره اجتماعی در روند کلاس‌ها نیاز به ترمیم داشته است و دانش آموزان در زمینه آن، آشنایی پیدا کرده‌اند و در طول مدتی که دوره پیگیری بوده است، به شکل دهی آن و سازماندهی پرداختند. در این بین، تعاملات بین فردی تاثیر فراوانی دارد. به همین جهت به نظر می‌رسد، مهمترین عاملی که توانسته است در طول یادگیری معکوس مطالعات اجتماعی، منجر به افزایش خودپنداره اجتماعی شود، ایجاد تعامل در کلاس درس بر اساس روش گروهی و یادگیری مشارکتی مبتنی بر مدل معکوس است. در واقع زمانی که دانش آموزان محتوای درس را قبل از حضور فیزیکی در کلاس درس مطالعه کرده باشند، معلم فرصت بیشتری دارد تا بر روی مهارت‌های تعاملی دانش آموزان تمرکز کند و دانش آموزان نیز، فرصت بیشتری برای تعامل محتوا محور دارند؛ به این علت که از محتوایی که قرار است تدریس شود، پیش سازماندهی مناسب دارند و می‌توانند بر اساس موضوع به بحث و تبادل نظر بپردازند. به همین جهت دانش آموزان با داشتن فرصت برای ابراز وجود و نشان دادن خود به عنوان فردی که دارای نقش موثر در گروه و کلاس است، خودپنداره و تصور خوبی از خود می‌سازد. در نهایت به نظر می‌رسد.

یافته بعدی پژوهش نشان داد که در متغیر حل مساله اجتماعی، تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون معنادار نبود، اما تفاوت بین پس آزمون و دوره پیگیری معنادار بود. این یافته با بخشی از یافته‌های پژوهش‌های پیمدی و همکاران (۲۰۲۴)، جاسریل و همکاران (۲۰۲۴) و هوانگ و همکاران (۲۰۲۱) همسو بود. منابع آموزشی دیجیتالی و ابزارهای چندرسانه‌ای به یادگیرندگان این امکان را می‌دهند که قبل از کلاس، دانش پایه را به طور مستقل کسب کنند (چایو و لیاو، ۲۰۲۵)، مطالب آموخته شده قبلی را در تمرین‌های حل مساله گروهی به کار گیرند (دکمن، کلون و استار، ۲۰۲۵) و به معلمان این امکان را می‌دهد تا در کلاس درس، بر تجربه یادگیری فعال (مانند بحث گروهی، حل مساله و فعالیت‌های عملی) متمرکز شوند (کایو و همکاران، ۲۰۲۵). در واقع آمادگی پیشین دانش آموزان برای ورود به کلاس درس و شناخت مساله و از طرفی مساله سازی، می‌تواند به توانایی حل مساله دانش آموزان کمک کند. بخشی از طرح درس و مداخله طراحی شده در این پژوهش، به این امر اختصاص داشت که جلسه‌های مجازی و پیش جلسه‌ها و جلسه‌های حضوری؛ یا طرح پرسش شروع می‌شد و دانش آموزان با استفاده از روش‌های مختلف فردی و گروهی به تجزیه و تحلیل مشکل می‌پرداختند. از طرفی سعی شد تا دانش آموزان در کلاس درس فعال باشند، به این دلیل که مدل کلاس درس معکوس مبتنی بر یک رویکرد یادگیری فعال است که از طریق مشارکت مستقیم دانش آموزان در فعالیت‌های حضوری کلاس، مشارکت و درک عمیق‌تر مطالب درسی را تسهیل می‌کند (کاتونا و جیانورو، ۲۰۲۵). در این پژوهش، ۴ شرط اساسی در زمینه حل مساله اجتماعی شامل ایجاد پایگاه دانش با ساختار مناسب (از طریق جلسات مجازی در مدل یادگیری معکوس)، یادگیری فعال (از طریق کار گروهی و مطالعه پیش از کلاس)؛ ایجاد شبکه تعاملی در کلاس درس (از طریق کار گروهی و مساله محوری در کلاس درس) و ایجاد زمینه برای ارتقای انگیزه درونی از طریق ارائه اهداف عملی (استفاده از مثال‌های واقعی در قالب کاربرگ‌های آموزشی) رعایت شد. در این بین استفاده از کاربرگ‌های کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم که در رویکرد جدید برنامه درسی، مساله محور هستند و سوالات موقعیتی در آن مطرح شده است، کمک زیادی به ارتقای مهارت حل مساله اجتماعی دانش آموزان کرد. در مجموع مهمترین نکته‌ای که یادگیری معکوس را به حل مساله نزدیک می‌کند، مساله محوری است.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که در متغیر شایستگی‌های اجتماعی، تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون معنادار بود و این تفاوت با دوره پیگیری نیز معنادار بود. نتایج بررسی این فرضیه با بخشی از نتایج پژوهش استریگانا و همکاران (۲۰۱۹) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت، به نظر می‌رسد که در پژوهش‌های حوزه شایستگی و روش‌های مختلف تدریس و اساسا پژوهش‌هایی که دارای نمونه‌های دانش آموزی هستند، می‌بایست ابتدا به ادراک شایستگی توجه کرد. زمانی که ادراک فرد از شایستگی‌های خود تحت تاثیر قرار بگیرد، به نظر می‌رسد می‌تواند، احساس شایستگی داشته باشد و در نهایت عملکرد اجتماعی خوبی را نشان دهد. بنابراین نقطه اتصال روش تدریس معکوس در این پژوهش و مفهوم و متغیر شایستگی‌های اجتماعی، ادراک شایستگی است. در نهایت به نظر می‌رسد که روش تدریس معکوس چنانچه به طرح درس مناسب و مبتنی بر زمینه کلاسی و مدرسه‌ای طراحی شود و سعی کند تا از ظرفیت محتوای مصوب در برنامه درسی ملی، تبعیت کند، می‌تواند بر متغیرهای روانشناختی و جامعه شناختی دانش آموزان تاثیر مثبتی داشته باشد. البته واضح است که اجرای صحیح روش‌های تدریس به داشتن طرح درس صحیح و دقیق و انعطاف پذیر، وابسته است، بنابراین داشتن طرح درس مناسب در این زمینه می‌تواند به اثربخشی بیشتر روش‌های تدریس کمک کند.

نتایج پژوهش حاضر را می‌توان بر اساس مولفه‌های اساسی روش تدریس معکوس، تبیین کرد. اولین مولفه روش تدریس معکوس، تعاملات اجتماعی هدفمند در کلاس درس می‌باشد. در روش معکوس، زمان کلاس به فعالیت‌های گروهی مانند بحث‌های انتقادی، پروژه‌های مشارکتی و شبیه‌سازی موقعیت‌های اجتماعی اختصاص می‌یابد. این تعاملات، دانش آموزان را در موقعیت‌های واقعی حل مساله اجتماعی قرار می‌دهد و بازخورد مستقیم همسالان و معلمان به آن‌ها کمک می‌کند تا درکی واقع بینانه از نقش خود در گروه به دست آورند. این فرآیند مستقیماً بر مولفه‌های اجتماعی تأثیر می‌گذارد، چرا که دانش‌آموز می‌آموزد چگونه رفتارهایش بر جمع تأثیر می‌گذارد و از این طریق، حس تأثیرگذاری اجتماعی را تقویت می‌کند. از طرفی دانش آموزان با مطالعه محتوای درسی پیش از کلاس، کنترل بیشتری بر روند یادگیری دارند. این استقلال عمل، مسئولیت‌پذیری و احساس شایستگی را افزایش می‌دهد. هنگامی که دانش آموزان به عنوان «کنشگران فعال» در فرآیند یادگیری مشارکت می‌کنند، باور آن‌ها به توانایی‌هایشان در حل مسائل پیچیده تقویت می‌شود. این امر به ویژه در درس مطالعات اجتماعی که محتوای آن مرتبط با هویت و نقش اجتماعی است، اهمیت دوچندانی می‌باشد و نمود بیشتری دارد. از طرفی بازخورد اصلاحی و تقویتی به نظر می‌رسد به عنوان مولفه کلیدی تدریس معکوس بر مولفه‌های اجتماعی تأثیرگذار است. ماهیت تعاملی کلاس معکوس، امکان ارائه بازخوردهای کیفی و مداوم را فراهم می‌کند. برای مثال، در تحلیل مسائلی مانند «حقوق شهروندی» یا «حل تعارض»، دانش آموزان نه تنها راه حل‌های خود را ارائه می‌دهند، بلکه بازخوردهای سازنده دریافت می‌کنند. این بازخوردها، به ویژه اگر بر جنبه‌های مثبت مشارکت اجتماعی تأکید کنند، مولفه‌های اجتماعی را از طریق تقویت باور به «شایستگی فردی» بهبود می‌بخشند. از طرفی درس مطالعات اجتماعی به طور ذاتی حاوی مفاهیمی مانند هویت ملی، مسئولیت‌پذیری و تعاملات فرهنگی است. در روش معکوس، این مفاهیم از طریق فعالیت‌های عملی مانند طراحی کمپین‌های اجتماعی یا شبیه‌سازی انتخابات آموزش داده می‌شوند. این تجربیات عینی، دانش آموزان را به «شهروندان کوچک» تبدیل می‌کند و درک آن‌ها از نقش اجتماعی خود را از سطح انتزاعی به عملی ارتقا می‌دهد. چنین رویکردی نه تنها حل مساله اجتماعی را تسهیل میکند، بلکه خودپنداره آن‌ها را با واقعیت‌های جامعه همسو می‌سازد. همچنین تفاوت رویکرد روش سنتی با روش معکوس بر مولفه‌های اجتماعی تأثیرگذار است. در روش سنتی، دانش آموزان کمرو ممکن است به دلیل ترس از قضاوت، کمتر مشارکت کنند. اما در روش معکوس، آشنایی قبلی با محتوا از طریق ویدیوها یا متون، سطح آمادگی ذهنی را افزایش می‌دهد. این آمادگی، جرات ورود به تعاملات اجتماعی را تقویت می‌کند و اضطراب ناشی از پاسخگویی آنی را کاهش می‌دهد. به نظر می‌رسد این کاهش اضطراب، به ویژه در پسران پایه ششم که در مرحله حساس شکل‌گیری هویت هستند، به بهبود مولفه‌های مورد بررسی در این پژوهش منجر شده است. در نهایت روش معکوس با تبدیل کلاس به «آزمایشگاه اجتماعی»، امکان تمرین نقش‌های مختلف، دریافت بازخورد و اصلاح خودارزیابی را فراهم می‌کند. این فرآیند، دانش آموزان را از حاشیه نشینی آموزشی به مرکز کنشگری اجتماعی منتقل می‌کند و سه مؤلفه خودپنداره، شایستگی و حل مساله اجتماعی را به طور همزمان تقویت می‌نماید. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اثربخشی این روش تصادفی نیست، بلکه محصول طراحی نظام‌مندی است که تعاملات هدفمند، عاملیت دانش آموز، محتوای زمینه محور و فناوری آموزشی را ترکیب می‌کند.

محدودیت‌های پژوهش حاضر عبارت بود از تمرکز بر روی نمونه دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی، به نظر می‌رسد که با توجه به شرایط جسمی، فرهنگی و رشدی دانش آموزان دختر، اجرای پژوهش‌های مشابه در دانش آموزان دختر،

دارای نتایج متفاوتی باشد و می‌بایست برای این گروه از دانش آموزان محتوای مناسب را تهیه کرد. محدودیت دیگر پژوهش حاضر، ماهیت خودگزارشی و دگر گزارشی ابزارهای اندازه‌گیری در پژوهش بود. در واقع در هر دو حالت احتمال خطا به دلایلی مانند درک متفاوت از مفهوم سوالات وجود داشت. محدودیت دیگر پژوهش حاضر، نمونه‌گیری در دسترس بود که با توجه به دسترسی نویسنده دوم صورت پذیرفت و امکان دارد که تعاملات بیرون از ساختار کلاس درس، تعاملات پیشین معلم و دانش‌آموز و ارتباط مستمر بین آن‌ها، منجر به تاثیرگذاری روش شده باشد و به نوعی شخصیت و تعاملات معلم از متغیرهای تاثیرگذار بر نتایج بوده باشد. بر اساس نتایج، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، با در نظرگیری نتایج تأخیری روش معکوس بر خودپنداره و حل مساله اجتماعی، مدل‌های نظری توسعه یابند که نقش «زمان» را به عنوان یک متغیر کلیدی در فرآیند تغییر نگرش‌های روانی-اجتماعی دانش‌آموزان در نظر گیرند. همچنین، با توجه به تأثیر مستقیم و پایدار روش معکوس بر شایستگی اجتماعی، انجام پژوهش‌های ترکیبی (کمی-کیفی) برای شناسایی سازوکارهای دقیق تأثیرگذاری، از جمله تحلیل گفت‌وگوهای کلاسی و تعاملات غیرکلامی در محیط یادگیری معکوس، ضروری است. طراحی مطالعات طولی با دوره‌های پیگیری طولانی‌تر (مثلاً ۶ ماهه) برای بررسی پایداری و تحول این تأثیرات در گذر زمان نیز پیشنهاد می‌گردد. در سطح عملیاتی، طرح‌درسی استاندارد برای درس مطالعات اجتماعی پایه ششم مبتنی بر روش معکوس، با تأکید بر گنجاندن «موقعیت‌های مساله‌محور جامعه‌نگر» (مانند تحلیل چالش‌های محله دانش‌آموز) در محتوای ویدئویی پیش از کلاس و «فعالیت‌های شبیه‌سازی نقش اجتماعی» (مانند ایفای نقش شهردار در حل تعارض) در کلاس درس، تدوین و به معلمان ارائه شود. به آموزش معلمان در حوزه «مهارت‌های تسهیلگری گفت‌وگوهای اجتماعی» و «طراحی بازخورد سازنده برای تقویت خودپنداره» در چارچوب کلاس معکوس تأکید می‌شود. همچنین، ایجاد «بانک منابع دیجیتال» شامل ویدئوها، سناریوهای تعاملی و کاربرگ‌های مساله‌محور متناسب با اهداف درس مطالعات اجتماعی برای استفاده همگانی معلمان پیشنهاد می‌گردد. در نهایت، به مدیران آموزشی توصیه می‌شود با اختصاص زمان‌بندی منعطف در برنامه هفتگی و تجهیز کلاس‌ها به امکانات فناوری لازم، بستر اجرای مؤثر این روش را فراهم آورند.

در نهایت از همکاری صمیمانه مدیریت و کادر اجرایی مدرسه حافظ شهرستان دلیجان، در طول سال تحصیلی و انجام این پژوهش، کمال تشکر و قدردانی را دارم، یقیناً نبود پشتیبانی مدیران و عوامل اجرایی می‌توانست مانعی در اجرا باشد و نتایج را تحت تأثیر قرار دهد.

منابع

- امینیان، م. اصلی زاد، م. (۱۴۰۳). اثربخشی بازی‌درمانی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر کارکردهای اجرایی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دختر دارای نشانه‌های اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی. دست‌آوردهای روانشناختی، ۳۱ (۱) پیاپی ۳۱، ۹۹-۱۲۰. <https://doi.org/10.22055/psy.2022.40864.2851>
- بدری گزگری، ر.، فتحی آذر، ا.، میرنسب، م. و احراری، غ. (۱۳۹۵). تأثیر برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی - هیجانی بر شایستگی‌های روانی-اجتماعی دانش‌آموزان. پژوهشنامه تربیتی، ۱۱ (۴۸)، ۱-۲۰. https://journals.iau.ir/article_528690.html

- برزگر بفرویی، م.، مرآتی، ع.، احمدی، م. و ویسکرمی، ح. ع. (۱۴۰۳). اثربخشی روش تدریس جیگساو بر خودپنداره تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در میان دانش آموزان دوره متوسطه اول. *فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت*، ۴۰ (۱)، ۱۲۵-۱۴۴. <http://qjoe.ir/article-144-836-fa.html>.
- پورقربان گورابی، ف.، باباخانی، ن. و لطفی کاشانی، ف. (۱۴۰۰). تاثیر آموزش مهارت حل مساله اجتماعی بر عملکرد تحصیلی و مشکلات عاطفی رفتاری درونی سازی شده و برونی سازی شده دانش آموزان ابتدایی. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۷ (۵۹)، ۲۵۱-۲۱۳. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.57638.3231>
- پیری جورآبادی، ف. (۱۴۰۲). بررسی رابطه راهبردهای یادگیری معکوس در بهبود خودپنداره تحصیلی در دانش آموزان. *دومین کنفرانس ملی تازه های روانشناسی تکاملی و تربیتی، بندرعباس*. <https://civilica.com/doc/2221041>
- ترک شوند، م.، شاهمردادی، م.، شریفی رهنمو، م. و شریفی رهنمو، س. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش تلفیقی بر خودپنداره و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان در درس عربی. ۱۳ (۳)، ۴۳۷-۴۲۳. 10.22059/jflr.2023.358805.1036
- جانباز لیلی، ص.، گل پرور، ف. و صادقی، ع. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش مهارت های حل مساله و ارتباط در کلاس بر هیجانه های تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۷ (۵)، ۳۷۴-۳۵۳. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.54360.3098>
- خزائی آذر، ن. م.، زارعی زوارکی، ا. و دلاور، ع. (۱۴۰۱). تأثیر بسته آموزشی مبتنی بر الگوی یادگیری معکوس بر مهارت فراشناخت و حل مساله دانش آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۱ (۱۲۰)، ۲۳۶۴-۲۳۴۷. <http://psychologicalscience.ir/article-1866-fa.html>
- خسروی، م.، تیموری نژاد، م.، مردانی زاده، ا.، طاهری میرقائد، ف. و گله دار، ل. (۱۳۹۷). اثر آموزش مهارت های زندگی بر شایستگی اجتماعی دانش آموزان. *پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۳ (۲۸)، ۱۴-۱. <https://www.ensani.ir/file/download/article/1557216907-10089-28-1.pdf>
- سپه وند، ع. (۱۴۰۳). اثربخشی روش تدریس مشارکتی بر خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان ابتدایی شهر خرم آباد. *پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۹ (۵۷)، ۹۳-۸۳. <http://ijndibs.com/article-93-83-fa.html>
- سپه وند، ع.، موسوی، س. خ. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی روش تدریس معکوس و روش تدریس مبتنی بر سکوسازی بر بهبود خودپنداره دانش آموزان دوره ابتدایی. *پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۸ (۵۶)، ۶۱۳-۶۰۳. <http://ijndibs.com/article-94-fa.html>
- سلیمانی، ش.، علی آبادی، خ.، زارعی زوارکی، ا. و دلاور، ع. (۱۴۰۱). تأثیر الگوی یادگیری معکوس مبتنی بر رویکرد تدریس مساله محور بر سبک های حل مساله یادگیری زبان انگلیسی دانشجویان. *پژوهش های زبانشناختی در زبان های خارجی*، ۱۲ (۳)، ۳۲۸-۳۴۲. 10.22059/jflr.2022.340224.943
- عفات جهرمی، ا.، محمدی یوسف نژاد، س. ی. (۱۴۰۳). اثربخشی درمان یکپارچه حسی-حرکتی بر خودپنداره و احساس تنهایی در دانش آموزان دختر پایه ششم دارای اختلال یادگیری شهرستان جهرم. *نگاره های نو در تحقیقات آموزشی*، ۳ (۷)، ۵۰-۳۵. https://www.jopre.ir/article_195161.html
- علیقلیزاده جهانی، ا. و بیرامی، م. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت حل مساله اجتماعی بر کاهش میزان مؤلفه های پرخاشگری دانش آموزان نوجوان شهر تبریز. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۲ (۲)، ۱۱۳-۱۰۱. 10.22098/jsp.2023.7657.4393
- غریبی، ح. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت حل مساله بر مسئولیت پذیری دانش آموزان پسر سال سوم متوسطه دوره اول. *پژوهش های برنامه درسی*، ۷ (۲)، ۶۷-۸۷. 10.22099/jcr.2018.4744

- قربانی، ز. قهرمانی، ف. (۱۴۰۲). اثربخشی روش کلاس معکوس بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر کرج. *فصلنامه راهبردهای نو در روانشناسی و علوم تربیتی*، ۶(۲۰)، ۲۵۶-۲۶۴. <file:///C:/Users/AvvalStock.Com>
- گرزین متاعی، ز. رضایی، ف. ز. (۱۴۰۳). تاثیر داستان گویی دیجیتال بر بهبود مهارت حل مساله اجتماعی دانش آموزان ابتدایی. *دوفصلنامه پژوهش در آموزش ابتدایی*، ۶(۱۱)، ۱۸۹-۱۷۴. 1325. 16590. 2024. <https://doi.org/10.48310/reek>
- مخبري، ع. درتاج، ف. و دره کردی، ع. (۱۳۹۰). بررسی شاخص‌های روانسنجی و هنجاریابی پرسشنامه توانایی حل مساله اجتماعی. *فصلنامه علمی پژوهشی اندازه‌گیری تربیتی*، ۲(۴پیاپی)، ۲۱-۱. https://jem.atu.ac.ir/article_2665.html
- مذبوحی، س. محمدی، ل. (۱۴۰۳). اثربخشی یادگیری معکوس بر اشتیاق تحصیلی و مهارت حل مساله دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی. *نواندیشی در آموزش و یادگیری*، ۱(۱)، ۸-۱۱. https://www.nteljournal.ir/article_209171.html
- مرادی، پ. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر کنترل خشم و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان پرخاشگر دوره دوم ابتدایی. *پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۵(۵۱)، ۵۲-۷۰. <https://jonapte.ir/fa/showart-21a70ec53f08d9cbae6768770208814a>
- مروتی، ذ. بهرامیان، ح. و مکتبی، غ. (۱۳۹۲). روایی، پایایی و ساختار عاملی مقیاس شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر اهواز. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۹(۱۸)، ۱۲-۱. 2146. 2014. <https://jeps.2014.2146>
- مکرم، ف.، کاظمی، ر. و تکلوی، س. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر شایستگی هیجانی/اجتماعی و بهزیستی روانشناختی دختران تک‌والد. *رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۱)، ۱۵۴-۱۴۵. <http://frooyesh.ir/article-1-2521-fa.html>
- مهری، س. (۱۴۰۳). تاثیر روش تدریس معلم بر ایجاد خودپنداره مثبت دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی شهر تهران. دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین نظام آموزشی و علوم تربیتی. <https://civilica.com/doc/222104>
- ویسانی، م. (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه آموزش گروهی شایستگی اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و اضطراب دانش‌آموزان دختر دارای اختلال اضطراب اجتماعی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۳(۹)، ۲۰-۱۱. <http://frooyesh.ir/article-1-5528-fa.html>
- ویسی نصرالله، ا. ن.، وکیلی، س. و غلامعلی لوسانی، م. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش خودنظم‌جویی هیجانی بر شایستگی اجتماعی، عملکرد تحصیلی و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری با همبودی نارسایی توجه / بیش‌فعالی. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۱(۱۱۶)، ۱۶۳۰-۱۶۱۳. <http://psychologicalscience.ir/article-1-1632-fa.html>
- یکانی زاد، ا. سلیمان نژاد، ا. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مساله بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودتنظیمی دانش‌آموزان. *مهارت‌های روانشناسی تربیتی*، ۴(۱۱پیاپی)، ۸۴-۷۰. https://journals.iau.ir/article_703848.html

References:

- Avakyan, E. I., Taylor, D. C. M (2024). The effect of flipped learning on students' basic psychological needs and its association with self-esteem. *BMC Med Educ* 24, 1127. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06113-7>.
- Cao, H., Wu, Y., Guo, M., Tang, C., Yang, K., Jiang, Q., & Yu, M. (2025). The application of the flipped classroom teaching method in periodontal medical education. *Learning and Instruction* 98, 102148. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102148>

- Chao ,W. Y. ,& Liao ,W. C. (2025). Long-term effects of flipped learning on nurses' self-efficacy and satisfaction in pressure injury management: A multi-center quasi-experimental study. *Nurse Education in Practice* ,104368. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2025.104368>
- Chiang ,F. M. ,Yu ,Y. T. ,Liu ,M. H. ,Kuo ,C. C. ,Hsieh ,C. L. ,& Chen ,K. L. (2024). A social-competence group intervention featuring didactic teaching and practice in play contexts for preschool children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* ,110 ,102286. DOI: 10.1016/j.rasd.2023.102286
- Dečman ,M. ,Klun ,M. ,& Stare ,J. (2025). Online flipped classroom in university social science courses: Impact on student experience and success. *Computers and Education Open* ,100261. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100261>
- D'Zurilla ,T. J. ,Nezu ,A. M. ,& Maydeu-Olivares ,A. (2002). *Social problem-solving inventory--revised (SPSI-R). Multi-Health Systems*. <https://doi.org/10.1037/t05068-000>.
- Estriegana ,R. ,Medina-Merodio ,J. A. ,& Barchino ,R. (2019). Analysis of competence acquisition in a flipped classroom approach. *Computer Applications in Engineering Education* ,27(1) ,49-64. <https://doi.org/10.1002/cae.22056>.
- Fisher ,R. ,Tran ,Q. ,& Verezub ,E. (2024). Teaching English as a Foreign Language in Higher Education using flipped learning/flipped classrooms: a literature review. *Innovation in Language Learning and Teaching* ,1-20. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2302984>.
- Flores-Piñero ,M. D. C. ,Valdivia-Moral ,P. ,Ramos-Mondejar ,L. ,& González-Hernández ,J. (2024). Motivational Climate ,Physical Self-Concept ,and Social Relationships in Adolescents in Physical Education Classes: A Systematic Review. *Education sciences* ,14(2) ,199. <https://doi.org/10.3390/educsci14020199>.
- Ha ,M. K. (2024). The mediating effects of the internalized problem behaviour and social competence of six-year-olds in the impact of family interaction of five-year-olds on the externalized problem behaviour of third graders in elementary school. *Children and Youth Services Review* ,158 ,107478. DOI: 10.1016/j.childyouth.2024.107478.
- Ho ,M. ,Agrawal ,R. ,Lam ,D. ,Hartman ,J. ,Sandstrom ,C. K. ,Chorath ,K. ,... Wu ,L. (2024). Flipping the script: A multiyear assessment and comparison of flipped classroom versus traditional didactic teaching at two academic institutions. *Current Problems in Diagnostic Radiology*. <https://doi.org/10.1067/j.cpradiol.2024.07.008>
- Hwang ,G. J. ,Chang ,S. C. ,Song ,Y. ,& Hsieh ,M. C. (2021). Powering up flipped learning: An online learning environment with a concept map-guided problem-posing strategy. *Journal of Computer Assisted Learning* ,37(2) ,429-445. <https://doi.org/10.1111/jcal.12499>.
- Jasril ,J. ,Sunendar ,D. ,Sumiyadi ,S. ,& Mulyati ,Y. (2024). Designing Problem-Based Learning With a Flipped Classroom Design in Appreciating Fiction Prose. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan* ,16(1) ,358-370. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i1.4686>.
- Katona ,J. ,& Gyonyoru ,K. I. K. (2025). Integrating AI-based adaptive learning into the flipped classroom model to enhance engagement and learning outcomes. *Computers and Education: Artificial Intelligence* ,8 ,100392. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100392>
- Kohen, M., & Rosman, B. L. (1972). A Social Competence Scale and Symptom Checklist for Preschool Child: factor dimension their crossinstrument generality, and longitudinal persistence. *Journal of Developmental Psychology* ,6, 430-444. <https://doi.org/10.1037/h0032583>.

- Lo ,C. K. M. ,Kwan ,C. ,& Cho ,Y. W. (2024). Impact of Online Flipped Classroom on Student Learning Experience: A Mixed-Methods Study. *Journal of Social Work Education* ,1-15. <https://doi.org/10.1080/10437797.2024.2338231>
- López-Belmonte ,J. ,Marín-Marín ,J. A. ,Segura-Robles ,A. ,& Moreno-Guerrero ,A. J. (2023). Flipped learning for promoting self-regulation ,social competence ,and decision-making in pandemic conditions. *SAGE Open* ,13(4) ,21582440231208772. <https://doi.org/10.1177/21582440231208772>.
- Ni ,Z. H. ,Huang ,J. ,Yang ,D. P. ,& Wang ,J. (2024). Nursing students' experience of flipped classroom combined with problem-based learning in a paediatric nursing course: a qualitative study. *BMC nursing* ,23(1) ,88. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-01744-z>.
- Pimdee ,P. ,Sukkamart ,A. ,Nantha ,C. ,Kantathanawat ,T. ,& Leekitchwatana ,P. (2024). Enhancing Thai student-teacher problem-solving skills and academic achievement through a blended problem-based learning approach in online flipped classrooms. *Heliyon* ,10(7). DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e29172.
- Polo-Blanco ,I. ,Suárez-Pinilla ,P. ,Goñi-Cervera ,J. ,Suárez-Pinilla ,M. ,& Payá ,B. (2024). Comparison of mathematics problem-solving abilities in autistic and non-autistic children: The influence of cognitive profile. *Journal of Autism and Developmental Disorders* ,54(1) ,353-365. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05802-w>.
- Sarswat, R. K. (1999). Manual of self-concept questionnaire. Agra: National Psychological Corporation. <https://fr.scribd.com/document/568375104/Self-Concept-Manual-1>.
- Sein-Echaluze ,M. L. ,Fidalgo-Blanco ,Á. ,Balbín ,A. M. ,& García-Peñalvo ,F. J. (2024). Flipped Learning 4. 0. An extended flipped classroom model with Education 4. 0 and organisational learning processes. *Universal access in the information society* ,23(3) ,1001-1013. <https://doi.org/10.1007/s10209-022-00945-0>.
- Zhang ,Y. ,Wu ,W. ,Gu ,S. ,Cui ,L. ,& Wang ,Y. (2024). Longitudinal relationships between perceived social support and social behaviors in preadolescence and early adolescence: the mediating role of social self-concept. *Current Psychology* ,43(35) ,28292-28305. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06448-w>.

The Role of Entrepreneurial Skills in Students' Psychological Empowerment and Creative Thinking: The Mediating Role of Self-Efficacy Perception

Aleme Keikha^{1✉} | Fatemeh Karimi²

1. Associated professor of Educational Administrative, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran (Corresponding Author). Email: aleme.keikha@entp.usb.ac.ir
2. MSc student of Educational Administrative, Islamic Azad University, Zahedan Branch, Zahedan, Iran. Email: FatemehKarimi@gmail.com

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 29 June 2025

Received in revised form:

12 August 2025

Accepted: 26 August 2025

Published online:

30 August 2025

Keywords:

Entrepreneurial skills;
Psychological empowerment;
Creative thinking; Self-
efficacy perception

The present study aimed to investigate the role of entrepreneurial skills in the psychological empowerment and creative thinking of elementary school students in District 2 of Zahedan, with the mediating role of self-efficacy perception. The research method was descriptive-survey based on structural equation modeling. The statistical population consisted of 38,460 students enrolled in public elementary schools in the educational district of Zahedan. According to Morgan's table, a sample size of 380 participants was estimated using stratified random sampling. Data were collected through standardized questionnaires including Bahramzadeh et al.'s (2009) Entrepreneurial Skills Scale, Spreitzer and Mishra's (1995) Psychological Empowerment Scale, Delavar et al.'s (2011) Creative Thinking Scale, and Tahmassian's (2007) Self-Efficacy Perception Scale. Content validity was confirmed by expert review, and construct validity was verified through confirmatory factor analysis. Reliability was calculated using Cronbach's alpha and composite reliability, yielding coefficients of 0.822, 0.772, 0.857, and 0.837, respectively. Data analysis was performed using SPSS 23 and SmartPLS 3. The findings revealed that entrepreneurial skills have a positive and significant direct effect on students' psychological empowerment and creative thinking, and an indirect effect through the mediating role of self-efficacy perception.

Cite this article: Keikha, Aleme.; Karimi, Fatemeh. (2025). The Role of Entrepreneurial Skills in Students' Psychological Empowerment and Creative Thinking: The Mediating Role of Self-Efficacy Perception. *Journal of creative and Effective Education*, 1 (2), 57-79.

DOI: 10.22111/cee.2025.54224.1013



The Effectiveness of Training Problem-Solving Skills on School Attitudes and Motivation of Academic Achievement in Students

Firoozeh Montazeri Far ^{1✉} | Zahra Nakhzari KhodaKhir ²

1. Msc in Information Technology Management, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran (Corresponding Author). Email: banoo.montazerifar@gmail.com
2. Msc in Educational Management, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran. Email: zahranakhzarikhodaKhir@gmail.com

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 30 June 2025

Received in revised form:

16 August 2025

Accepted: 27 August 2025

Published online:

30 August 2025

Keywords:

Problem-solving training,
school Attitude, motivation of
academic achievement, Male
students, Fifth grade, Zahedan.

One way to improve decision-making and coping with difficult situations is using problem-solving training that can affect view, attitude, and how a person deals with situations. This study investigated the effect of problem-solving training on school attitude and motivation for progress in fifth-grade elementary boys in Zahedan. The present study was conducted in a quasi-experimental design with pretest-posttest with the control group. The statistical population of this study was all fifth-grade male students in Zahedan. Based on the research method, 20 students in the control group and 20 students in the experimental group were randomly selected as a statistical sample. The group training sessions of the problem solving were conducted for 8 sessions of 2 hours for the experimental group and the control group did not receive any intervention. In the pretest and posttest, both groups responded to the research tools (school attitudes and motivation of academic achievement). Data collection tools included problem-solving educational protocol and standard questionnaires of school attitudes and motivation of academic achievement, whose face and content validity were confirmed by experts, and the reliability of research tools based on Cronbach's alpha test that 0.80 and 0.83 respectively were calculated. Data were analyzed using SPSS software (version 23) by using covariance analysis. The results showed that problem-solving training has a positive and significant effect on school attitudes and motivation of academic achievement.

Cite this article: Montazeri Far, Firoozeh.; Nakhzari KhodaKhir, Zahra. (2025). The Effectiveness of Training Problem-Solving Skills on School Attitudes and Motivation of Academic Achievement in Students. *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (2), 81-99.

DOI: 10.22111/cee.2025.54233.1014



© The Author(s). Montazeri Far, Firoozeh.; Nakhzari KhodaKhir, Zahra.

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

اثربخشی آموزش حل مسئله بر نگرش نسبت به مدرسه و انگیزه پیشرفت دانش آموزان

فیروزه منتظری فر^۱ | زهرا نخ زری خداخیر^۲

۱. کارشناسی ارشد مدیریت فناوری اطلاعات، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: banoo.montazerifar@gmail.com
 ۲. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زاهدان، زاهدان، ایران. رایانامه: zahranakhzarikhodaKhir@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۴/۹</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۵/۲۵</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۶/۵</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۶/۸</p> <p>واژه‌های کلیدی: آموزش حل مسئله، نگرش نسبت به مدرسه، انگیزه پیشرفت، دانش آموزان پسر، پایه پنجم، شهر زاهدان.</p>	<p>یکی از روشهای بهبود تصمیم گیری و مقابله با شرایط دشوار، آموزش حل مساله است که می تواند بر دیدگاه و نگرش و همچنین نحوه برخورد فرد با شرایط موثر باشد. هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر آموزش حل مسئله بر نگرش نسبت به مدرسه و انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر پایه پنجم مقطع ابتدایی شهر زاهدان بود. پژوهش حاضر به صورت نیمه تجربی (شبه آزمایشی) با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل انجام گردید. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه پنجم مقطع ابتدایی شهر زاهدان بودند. بر اساس روش پژوهش تعداد ۲۰ دانش آموز در گروه کنترل و ۲۰ دانش آموز در گروه آزمایش بصورت تصادفی ساده به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. جلسات آموزش حل مساله در طی ۸ جلسه ۲ ساعته برای افراد گروه آزمایش انجام شد و گروه کنترل مداخله ای دریافت نکردند. ابزار گردآوری داده ها شامل پروتکل آموزشی حل مساله و پرسشنامه های استاندارد نگرش به مدرسه و انگیزه پیشرفت تحصیلی بود که روایی صوری و محتوایی آنها به تایید صاحب نظران رسید و پایایی ابزارهای پژوهش بر اساس آزمون آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۰ و ۰/۸۳ محاسبه شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ و تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که آموزش حل مسئله بر نگرش نسبت به مدرسه و انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر پایه پنجم مقطع ابتدایی شهر زاهدان تاثیر مثبت و معناداری دارد.</p>

استناد: منتظری فر، فیروزه؛ نخ زری خداخیر، زهرا. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش حل مسئله بر نگرش نسبت به مدرسه و انگیزه پیشرفت دانش آموزان. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۲)، ۹۹-۸۱.

DOI: 10.22111/cee.2025.54233.1014



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. منتظری فر؛ فیروزه؛ نخ زری خداخیر، زهرا.

۱- مقدمه

حل مسئله فرآیندی شناختی برای یافتن راه حلی مناسب در رسیدن به اهداف است (میسنر، ۲۰۰۶). پژوهشهای متعدد نشان دادند که آموزش حل مسئله روشی کارآمد برای حل مسائل و مشکلات زندگی روزمره و بهبود تعاملات بین فردی است. روز به روز بر تعداد دانش آموزانی که به دلایل مختلف تحصیلی با مشکلات ناشی از عدم آشنایی با مهارتهای حل مسئله روبرو هستند (برغندان و همکاران، ۱۳۸۸) افزوده می گردد و با توجه به بحران کووید ۱۹ در سراسر دنیا و حرکت آموزش های رسمی به سمت آموزش های مجازی مهارت های دانش آموزان در خصوص حل مساله ، انگیزه های پیشرفت در آنها و همچنین نگرش آنها نسبت به مدرسه دستخوش تغییرات و آسیب های بسیار زیادی شده است. لذا حل مسئله به عنوان یک فعالیت هوشیارانه، عقلانی و هدفمند مدنظر می باشد (مرادی و قبادی، ۱۳۹۹). صاحب نظرانی چون اتکینسون، هیلگارد، هوکسما، لفتوس و لوتز^۱ (۲۰۱۴) معتقدند که فرآیند حل مسئله عالیترین نمونه تفکر در بشر است و این فرآیند راه حل های مؤثر و بالقوه را برای یک مسئله یا مشکل در دسترس قرار داده و امکان انتخاب راه حل های مؤثر را از بین راه حل های مختلف افزایش می دهد. حل مسئله به عنوان یک راهبرد مقابله کلی مطرح است، که سازگاری، انطباق و رقابت را تسهیل می کند. همچنین حل مسئله را می توان به معنای درگیری در تکلیف و یا شرایطی دانست که راه حل آن مشخص نیست (آکینسولا^۲، ۲۰۰۸). حل مسئله نه تنها به مثابه عالیترین شکل یادگیری قلمداد می شود، بلکه شامل فرآیندی است که طی آن یادگیرنده از راه ترکیب قواعد از قبل آموخته شده به یادگیری جدید نیز می رسد. هنگامی که فرد در برابر مسئله ای قرار می گیرد با یادآوری دانش و تجربه خود می کوشد تا راه حلی بیابد و در فرآیند تفکرش ترکیبی از قاعده ها و مهارتهای یادگرفته شده خود را می آزماید که می تواند با وضعیت جدید منطبق شده و راه حل مسئله او باشد. بنابراین، نه تنها مسئله مورد نظر را حل میکند، بلکه چیزهای جدیدی را نیز می آموزد (گاگن^۳، ۲۰۱۰).

لازم به ذکر است مهارت حل مسئله فرآیندی شناختی-رفتاری است که افراد بوسیله آن راهبرد های مؤثر مقابله با موقعیت مسئله ساز در زندگی را کشف و شناسایی می کنند (آقایوسفی و همکاران، ۱۳۹۰). بطور کلی حل مسئله به فرآیند شناختی رفتاری و ابتکاری فرد اطلاق می شود که به وسیله آن فرد می خواهد راهبردهای مؤثر سازگارانه مقابله ای برای مشکلات روزمره را تعیین، کشف و ابداع کند. به عبارت دیگر حل مسئله راهبرد مقابله ای مهمی است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش و تنیدگی و مشکلات روانی را کاهش می دهد (برغندان و همکاران، ۱۳۸۷) همچنین یک راهبرد مقابله ای مهم است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش می دهد (عظیمی و همکاران، ۱۳۹۲).

در راستای فعالیت های آموزشی، موضوع علاقه و انگیزه دانش آموزان یکی از مباحث مهم در فرایند یاددهی- یادگیری می باشد. چراکه تلاش ها و زحمات معلمان و دانش آموزان بدون ایجاد انگیزه به هدف ایجاد یادگیری ، بی نتیجه

^۱ . Atkinson, Hilgard, Hoeksema, Loftus & Lutz

^۲ . Akinsola

^۳ . Gagne

خواهد بود. لذا انگیزه پیشرفت که به معنی میل و علاقه کلی به موفقیت در یک زمینه خاص می باشد نوعی پیش نیاز برای موفقیت و فعالیت های تربیتی دانش آموزان می باشد (سامنی، فلاحی و کماشی، ۱۳۹۹). انگیزه پیشرفت تحصیلی گرایشی همه جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی ترین معیارهای تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد تحصیلی همراه است (تمنایی فر و گندمی، ۱۳۹۰). به اعتقاد روان شناسان، انگیزه پیشرفت تلاش و کوششی است که فرد برای دستیابی به یک هدف یا کسب تسلط بر اشیاء، امور، افراد یا اندیشه ها و رسیدن به یک معیار متعالی از خود بروز می دهد (خجیر، ۱۳۸۷). لذا دارا بودن انگیزه پیشرفت تحصیلی از اهمیت بالایی برخوردار است چرا که نیروی انجام دادن کار، نسبت به استانداردهای عالی است. این استاندارد عالی ممکن است مربوط به تکلیف باشد یا ممکن است مربوط به خود باشد (سرآبادانی تفرشی و همکاران، ۱۳۹۰). انگیزه پیشرفت (نیاز به موفقیت) یکی از نیازهایی است که مک کلند (۱۹۸۵) آن را عامل عمده در عملکرد انسان می داند. مطالعات مک کلند نشان می دهد که افراد با انگیزه پیشرفت بالا نسبت به کسانی که نیاز موفقیت در آنها متوسط یا پایین است، از عملکرد بهتری برخوردار می باشند (گل محمد نژاد بهرامی و برغول، ۱۳۸۷). همچنین نگرش دانش آموزان نسبت به تحصیل بخشی از واریانس موفقیت تحصیلی آنها را تشکیل می دهد. چاپمن (۱۹۸۷)، نگرش را به دو گروه مثبت و منفی تقسیم می کند و از نگرش مثبت به عنوان بزرگترین دارایی انسان نام می برد و مهمترین رمز موفقیت انسان ها را در نگرش مثبت و حفظ آن می داند (کشاورز و همکاران، ۱۳۸۴).

بنابراین می توان نتیجه گرفت پیشرفت تحصیلی در یک محیط آموزشی از اهمیت بسزایی برخوردار است زیرا سطح شایستگی دانش آموزان را در رابطه با محتوای تحصیلی شان نشان می دهد (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۷). اما متأسفانه شاهد این مساله هستیم که دانش آموزان به بهانه های مختلف از ورود به کلاس، درس و فعالیت های کلاسی طفره می روند و تمایل دارند زمان خود را در محیط های غیر از کلاس درس سپری کنند. که همه اینها نشان از فقدان انگیزش لازم برای یادگیری در دانش آموزان دارد. این در حالی است که قریب به اتفاق صاحب نظران در حوزه آموزش و تعلیم و تربیت اعتقاد دارند که بین پیشرفت تحصیلی و انگیزش دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد، همچنین بسیار مشاهده شده است با وجود فراهم بودن تمام شرایط آموزشی، یادگیری موثر و پایدار در دانش آموزان اتفاق نمی افتد. این مشکل می تواند ناشی از انگیزه پیشرفت پایین در دانش آموزان و همچنین نگرش منفی نسبت به مدرسه باشد. هرچند بررسی عوامل پیش آیند و پس آیند موفقیت تحصیلی همواره از دغدغه های پژوهشگران نظام تعلیم و تربیت بوده است و در مطالعات متعدد این عوامل به تناسب اهمیت و تأثیر خود شناسایی و یا طبقه بندی شده اند. اما متأسفانه کار بر روی تعدیل این عوامل و تلاش های تجربی جهت کاهش دادن عوامل منفی تأثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی، خلا برجسته در نظام آموزشی بوده است، از اینرو پژوهش در این زمینه از اهمیت بالایی برخوردار می باشد (خجسته مهر و همکاران، ۱۳۹۱).

آموزش حل مساله به شخص کمک می کند تا بهتر بتواند نسبت به مسائلی که برای او اتفاق می افتد تصمیم گرفته و با مشکلات پیش آمده برخورد منطقی تری داشته باشد. با توجه به اینکه هر دانش آموزی نسبت به مدرسه و تحصیل نگرشی دارد و انگیزه او از تحصیل در مدرسه نیز با نگرش وی نسبت به مدرسه در ارتباط می باشد و از طرفی با توجه

به اینکه دانش آموزان در سنین کودکی بعضاً وجود مدرسه را نوعی محدودیت دانسته و بعضاً احساس خشنودی و رضایت کامل از تحصیل ندارند، این کمبود رضایت و خشنودی می تواند در نتیجه کمبود آگاهی و توانایی آنها در برخورد با وضعیت پیش آمده باشد. لذا آموزش حل مساله می تواند دانش آموزان را نسبت به حل مسائل و مشکلات آنها جسورتر و تواناتر کند و اعتماد به نفس آنها را بالا ببرد و در نتیجه دید و نگرش و همچنین انگیزه پیشرفت آنها نسبت به تحصیل مثبت تر شده و تغییر کند. همچنین آموزش حل مساله در دانش آموزان می تواند دید آنها را نسبت به مسائل گوناگون بازتر نماید، بطوریکه با اعتماد به نفس بیشتری نسبت به مسائل برخورد کنند. به عبارتی دیگر آموزش حل مساله بر نگرش دانش آموزان به مسائلی از جمله تحصیل و انگیزه پیشرفت تاثیر می گذارد و از آنجا که نگرش دانش آموزان نسبت به تحصیل، تعیین کننده احساسات آنها نسبت به تحصیل، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی است و همچنین به منزله زیربنای مقاصد رفتاری آنها در مدرسه و در موقعیت های مختلف علمی و تحصیلی می باشد، لذا در پژوهش حاضر محقق به دنبال پاسخ به این سوال است که آیا آموزش حل مسئله بر نگرش نسبت به مدرسه و انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر پایه پنجم مقطع ابتدایی تاثیر دارد ؟

۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

آموزش حل مساله

آدان و فلنر^۱ (۲۰۰۱) حل مسأله را نوعی انتقال یادگیری دانسته و یادگیری را «به عنوان فرایندی که از طریق آن نتایج یادگیری های قبلی بر یادگیری یا عملکرد در یک موقعیت تازه تأثیر می گذارد» در نظر می گیرند (غریبی و بهاری زر، ۱۳۹۴). آموزش مهارت حل مسأله، ارائه منظم آموزش مهارت های شناختی و رفتاری است که به فرد کمک می کند تا مؤثرترین راه حل مشکل را شناسایی کرده و به طریقی مؤثر با مشکلات روزمره و مشکلاتی که در آینده پیش می آیند، برخورد نماید. دریر، الیوت، فلتچر و سوانسون^۲ (۲۰۰۵) در تحقیقی دریافتند که بین جهت گیری حل مسأله منفی و سازگاری ضعیف رابطه وجود دارد و مهارت های حل مسأله مثبت پیش بینی کننده سازگاری مؤثر و کارآمد است. بارکر^۳ (۲۰۰۲) نیز دریافت که بین توانایی حل مسأله و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. دانش آموزانی که از اضطراب ریاضی رنج می برند، عوامل انگیزشی و عاطفی شناخته شده ای دارند که می توان از آنها به عنوان عوامل پیش بینی کننده اضطراب ریاضی استفاده کرد (جان و داوسون^۴، ۲۰۰۹).

اثر مهارت حل مسأله؛ بر پایه تئوری رشد شناختی پیاژه^۵ (۱۹۶۶)، برنر^۶ (۱۹۶۴)، و ویگوتسکی^۷ (۱۹۷۸) می باشد. بدین صورت که آموزش محاسبه ذهنی- چرتکه ای، دانش آموز را به صورت نمادین قادر به فکر می کند و یا به زبان دیگر

¹. Adan & Flannery

². Dreer, Elliot, Fletcher & Swanson

³. Barker

⁴. Jane and Dawson

⁵. Piaget

⁶. Bruner

⁷. Vygotsky

برای حل مسأله ریاضی کمک می‌نماید. این بدان معنا است که تسلط بر مهارت‌های محاسبه ذهنی – چرتکه‌ای در بازنمایی ذهنی و رشد شناختی دانش‌آموز مؤثر می‌باشد. فرانک و بارنر^۱ گزارش کردند که دقت و کنترل محاسبه عددی دانش‌آموزان دارای آموزش محاسبه ذهنی چرتکه‌ای بهبود یافته و منجر به توسعه توانایی‌های فراشناختی و قدرت مهارت حل مسأله ریاضی در این دانش‌آموزان گردیده است. لذا مواضع نظریه‌پردازان در رابطه با موضوع پژوهش یعنی مهارت حل مسأله مستلزم راهبردهای ویژه و هدفمندی است که فرد به‌وسیله آن مشکلات را تعریف می‌کند، تصمیم به اتخاذ راه‌حل می‌گیرد و راهبرد حل مسأله را انجام داده و بر آن نظارت می‌کند (الیوت و همکاران^۲، ۱۹۹۹). مطالعات مختلف نیز پیشنهاد کرده‌اند که درمان شناختی- رفتاری با تمرکز بر حل مسأله می‌تواند بر خودکارآمدی افراد تأثیرگذار باشد. همچنین رویکردهای حل مسأله می‌تواند پتانسیل‌های شایستگی اجتماعی و مسئولیت‌پذیری را افزایش دهد. حل مسأله از طریق بهبود مسئولیت‌پذیری، آمادگی فرد در رویارویی با چالش‌ها و قابلیت‌های نوآوری را بیشتر می‌کند (غریبی، ۱۳۹۶).

نگرش نسبت به مسأله

منظور از نگرش به مدرسه یک حالت یا میل عمومی مثبت یا منفی نسبت به مدرسه و یادگیری مدرسه‌ای است. اگر در دانش‌آموز نگرش مثبت و یا منفی به مدرسه پیدا شود، این نگرش ممکن است به موضوع‌های مدرسه، معلمان و کارکنان و حتی کل مدرسه و یادگیری مدرسه‌ای سرایت کند. لازم به ذکر است در همه دانش‌آموزانی که تجربه‌های موفقیت یا شکست در آن‌ها انباشته می‌شود، پس از رسیدن به نقطه معینی، نگرش مثبت یا منفی به مدرسه رشد خواهد کرد (اسدیان، ۱۳۹۶).

بنابراین نگرش به مدرسه شامل علاقه و عاطفه دانش‌آموز نسبت به مدرسه است. در بیشتر موارد از نگرش به مدرسه به‌عنوان بازده‌های عاطفی یادگیری یاد می‌شود. عاطفه^۳ به‌طور کلی به وضعیت‌های هیجانی و تجربه احساسات اشاره می‌کند و بخشی از فرایند تعاملات ارگانیزم با محرک‌ها است. این مفهوم شامل عواطف آشکار و غیر آشکار است: مانند عواطفی که در چهره، صدا، گفتار، ایما و اشاره وجود دارد و ممکن است پنهان و نا آشکار باشد (بیان فر، ۱۳۸۸). نگرش نسبت به مدرسه از جمله عوامل اثرگذار مهم دیدگاه اجتماعی – شناختی است که در پیشرفت تحصیلی نقش مؤثری دارد. نگرش دانش‌آموزان درباره مدرسه می‌تواند در جهت‌گیری‌های آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری تأثیر عمده‌ای داشته باشد. دانش‌آموزان وقتی موضوع درس را لذت‌بخش و مفید بدانند، بر یادگیری تمرکز می‌کنند و هدف تکلیف‌مداری را دنبال خواهند کرد. نگرش افراد درباره تحصیل و مدرسه در انتخاب اهداف مؤثر است. دانش‌آموزان زمانی در کلاس احساس امنیت و راحتی خواهند کرد که احساس کنند در آنجا می‌توانند فعالانه درگیر شوند و در تصمیم‌گیری‌های آن شرکت کنند. وقتی دانش‌آموز احساس کند معلم هر لحظه قصد ارزیابی وی را دارد، احساس ایمنی نمی‌کند و در نتیجه جوی تنش‌زا فراهم خواهد آمد (کراسکیان، ۱۳۹۳).

^۱. Frank & Barner

^۲. Elliot Shewchuk & Richards

^۳. Affection

نگرش مثبت نسبت به مدرسه، از جمله عوامل اثرگذار مهم دیدگاه اجتماعی - شناختی است که در پیشرفت تحصیلی نقش مؤثری دارند. نگرش دانش آموزان درباره مدرسه می‌تواند در جهت‌گیری‌های آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری تأثیر عمده‌ای داشته باشد (حسینی نسب و میکاییلی منیع، ۱۳۷۷).

نگرش نسبت به مدرسه شامل علاقه و عاطفه دانش آموز نسبت به مدرسه است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که میزان انطباق فراگیران با تکالیف آموزشی رابطه‌ی ارتباطی با نحوه نگرش آن‌ها به مدرسه دارد. همچنین هرچه دانش آموزان نگرش مثبت‌تری به مدرسه داشته باشند، از ادراک تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود. مک کوچ و سیگل خاطر نشان می‌سازند که فراگیران دارای پیشرفت تحصیلی ضعیف، نگرش‌های منفی نسبت به مدرسه دارند (معینی کیا و همکاران، ۱۳۹۶).

انگیزه پیشرفت

انگیزش پیشرفت تحصیلی عبارت است از گرایش همه‌جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارهای تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است (وستلند و آچ^۱، ۲۰۰۱). انگیزه پیشرفت^۲ یکی از نخستین انگیزه‌هایی است که توسط دانشمندان به تفصیل مورد مطالعه بررسی قرار گرفته است و پژوهش درباره این انگیزه امروزه نیز ادامه دارد. انگیزه پیشرفت عبارت است از گرایش همه‌جانبه ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها دانش آموزان دارای انگیزه پیشرفت در سطح بالا همواره خواستار موفقیت‌اند و در انتظار پیشرفت هستند و وقتی که شکست می‌خورند کوشش‌های خود را دو برابر می‌کنند و به فعالیت ادامه می‌دهند تا موفق شوند. بنابراین داشتن انگیزه پیشرفت بالا موجب می‌شود فرد از حداکثر توان خود برای رسیدن به اهدافش استفاده کند (اکرمی و همکاران، ۱۳۹۳).

انگیزه پیشرفت می‌تواند به عنوان ترکیبی از نگرش، خواسته‌ها، علاقه و تمایل دانش آموزان به صرف تلاش در جهت یادگیری چیزی تعریف شود (مومنی مهمویی و همکاران، ۱۳۹۳).

افرادی که دارای انگیزه پیشرفت بالا هستند تکالیف و موقعیت‌هایی را که بتوانند بر آن‌ها اثر بگذارند و به‌طور موفقیت‌آمیزی به اتمام برسانند را ترجیح می‌دهند؛ اما افرادی که دارای انگیزه پیشرفت پایین هستند به خود مطمئن نیستند و زمینه شکست خود را فراهم می‌کنند. از سویی دیگر موضوعات انگیزشی از آن جهت برای سازمان‌ها آموزشی و پرورشی اهمیت دارند که انگیزه عامل مهم و شرط اصلی در فرایند یادگیری دانش آموزان است، بر این اساس افرادی که از انگیزه و میل به پیشرفت بالایی برخوردارند، در تمامی حوزه‌ها و به‌خصوص در زمینه تحصیل، پشتکار و تلاش بالایی خواهند داشت و در مواجهه با مسائل پیش‌بینی نشده به‌جای اینکه تحت تأثیر هیجانات و افکار منفی قرار گیرند، راهکارهایی هر چه بهتر را به کار می‌بندند و در نتیجه عملکرد تحصیلی قوی‌تری نیز خواهند داشت.

افرادی که نیاز پیشرفت زیادی دارند در تکلیفی که به آنها گفته شده از نظر دشواری متوسط بهتر از افرادی که نیاز پیشرفت کمی دارند عمل می‌کنند. وی افراد با نیاز پیشرفت زیاد بهتر از افراد با نیاز پیشرفت کم در تکالیف آسان یا

^۱ . Westland and Arch

^۲ . Achievement motivation

دشوار عمل نمی‌کنند و عملکرد در تکالیف نسبتاً دشوار برای فرد با نیاز پیشرفت زیاد مشوق مثبتی را فراهم می‌سازد که فرد با نیاز پیشرفت کم آن را تجربه نمی‌کند. فرد با نیاز پیشرفت زیاد به دنبال چالش متوسط است زیرا این نوع چالش مهارت و توانایی وی را بهتر می‌آزماید. موفقیت از طریق مهارت خود شخص به فرد با نیاز پیشرفت زیاد این احساس را می‌دهد که کار وی خوب انجام شده است، احساس که اهمیت خاصی برای این افراد دارد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۵).

انگیزه پیشرفت تحصیلی یعنی موفقیت در یادگیری دروس مدرسه‌ای وقتی فرد در یک موقعیت برنامه‌ریزی باهدف‌های مشخص تحصیل قرار می‌گیرد و در صورتی که بتواند به تمامی هدف‌های از پیش تعیین‌شده برسد، پیشرفت تحصیلی کامل دارد و در صورتی که به برخی از هدف‌ها برسد پیشرفت نسبی کسب کرده است. پیشرفت تحصیلی یعنی مقدار دستیابی دانش‌آموز به هدف‌های ترتیبی که معمولاً در حیطه شناختی و در یک موضوع درسی خاص است می‌باشد. پژوهش‌های انجام‌شده در مورد هوش هیجانی نشان داده‌اند که عامل مؤثر و تعیین‌کننده در برآوردهای زندگی واقعی مانند موفقیت در مدرسه و تحصیل، موفقیت در شغل و روابط شخصی می‌باشد (محمدزاده بوشهری، ۱۳۹۳).

افراد با نیاز پیشرفت زیاد نه تنها تکالیف نسبتاً دشوار را ترجیح می‌دهند بلکه پایداری بیشتری نیز در این تکالیف دارند و پایداری کم در تکالیف آسان و دشوار افراد شدیداً پیشرفت‌گرا هنگام روبه رو شدن با شکست در تکالیف دشوار در مقایسه با افراد پیشرفت‌گرای کم پایداری زیادی نشان می‌دهند. افراد با نیاز پیشرفت زیاد عموماً استقامت بیشتری دارند و تا مدت زمان بیشتری به کار خود ادامه می‌دهند (دلیرناصر و حسینی نسب، ۱۳۹۴).

افرادی که از انگیزه پیشرفت بالایی برخوردارند و خواهان آنند که تلاش خود را برای دستیابی به اهداف بالا و عالی به‌کارگیرند، یا کوشش‌های خود را جهت نیل به ترازهایی از برتری‌جویی که خود وضع کرده‌اند به‌کاربندند. کودکان در صورتی تلاش‌های پیشرفت نسبتاً قوی‌ای را پرورش می‌دهند که والدینشان موارد زیر را تأمین کنند: آموزش استقلال، خودمختاری، آرمان‌های عملکرد علمی، معیارهای واقع بینانه برتری، خود پنداره توانایی عالی، ارزش مثبت برای تکالیف پیشرفتی، معیارهای روشن برای برتری، محیط خانوادگی که سرشار از توانش تحریک است، تجربه گسترده مثل مسافرت و فراهم کردن کتاب‌های کودکان که سرشار از داستان‌های تخیلی پیشرفتی هستند (میرساردو و صداقت، ۱۳۹۳).

در خصوص پیشینه پژوهش مرادی و قبادی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش خلاقیت بر مهارت حل مسأله و مقایسه با روش بازی در کودکان پیش دبستانی نتیجه گرفتند که آموزش خلاقیت و بازی بر مهارت حل مسأله تأثیر معناداری دارد. همچنین جاسمی و حشمتی (۱۳۹۹) نیز در پژوهش خود با عنوان تأثیر آموزش مبتنی بر روش حل مسأله به صورت کارگروهی بر توانایی حل مسأله اجتماعی نتیجه می‌گیرند که آموزش حل مسأله گروهی بر توانایی حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر معناداری ندارد. قدم پور و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی خود با عنوان تأثیر آموزش بسته فراشناختی (تفکر انتقادی، حل مسأله و فراشناخت) بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه نتیجه گرفتند که آموزش بسته فراشناختی باعث افزایش انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. رستگار (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش حل مسئله بر خلاقیت و تفکر انتقادی

دانش آموزان پایه چهارم دبستان مدارس علوی نتیجه می گیرد که تفاوت معنی داری بین گروه آزمایش و کنترل در خلاقیت و تفکر انتقادی دانش آموزان وجود دارد؛ بنابراین با آموزش حل مسئله می توان خلاقیت و تفکر انتقادی دانش آموزان را افزایش داد. نورانی (۱۳۹۵) هم در پژوهش خود با عنوان بررسی تاثیر بکارگیری بعد حل مسئله از روشهای مطالعه بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان با مدیریت آینده پژوهی نتیجه می گیرد که تاکید به بعد حل مسئله در روشهای مطالعه می تواند منجر به موفقیت تحصیلی دانش آموزان گردد. همچنین فرخی و همکاران (۱۳۹۵)؛ فیضی منش و همکاران (۱۳۹۵)، مرادی و اقدسی (۱۳۹۴)، رحیمی مند و عباس پور (۱۳۹۴)، کرمان و همکاران^۱ (۲۰۱۷)، مارتین و استین بک^۲ (۲۰۱۷)، برگولد و استینمایر^۳ (۲۰۱۶)، جانگ^۴ و همکاران (۲۰۱۵)، سوزن^۵ (۲۰۱۲) و ناکاگوا^۶ (۲۰۱۱) نیز در پژوهش های خود به بررسی ابعاد مختلف آموزش حل مساله بر نگرش نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پرداخته اند.

۳- روش شناسی و داده های تحقیق

پژوهش حاضر از نوع مطالعات نیمه تجربی است که در آن از طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش آموزان پسر پایه پنجم مقطع ابتدایی شهر زاهدان بوده که تعداد آنها ۳۲۰۰ نفر می باشد. با توجه به روش پژوهش که به صورت نیمه تجربی با دو گروه کنترل و آزمایش می باشد تعداد ۴۰ نفر به روش تصادفی ساده جهت ورود به پژوهش انتخاب شدند و تعداد ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه کنترل جهت ورود به فرایند پژوهش به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. جهت جمع آوری اطلاعات نیز در سطح کتابخانه ای به بررسی و مطالعه کتب، مقالات علمی و اسناد پرداخته شد و در سطح میدانی نیز اطلاعات مورد نیاز بخش تجربی، از طریق آموزش حل مساله و جهت بررسی نگرش نسبت به مدرسه و انگیزه پیشرفت از پرسشنامه استاندارد استفاده گردید. در پژوهش حاضر در خصوص آموزش حل مساله با توجه به ماهیت نیمه تجربی پژوهش و همچنین وجود دو گروه آزمایش و کنترل، آموزش حل مساله برای ۲۰ نفر از اعضای گروه آزمایش در ۸ جلسه ۲ ساعته آموزش داده شد و گروه کنترل وارد مداخله نگردید. در خصوص کنترل عوامل مداخله گر سعی شد دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی یک مدرسه به صورت تصادفی ساده و دانش آموزان یک کلاس از همان مدرسه نیز به صورت کاملاً تصادفی جهت انجام پژوهش انتخاب گردد و مراحل آموزش حل مسئله به صورت تعریف و شناسایی مشکل (دو جلسه)؛ پیدا کردن راه حل های مختلف (دو جلسه)؛ تصمیم گیری (دو جلسه) و بازنگری (دو جلسه) انجام شد. در مجموع پروتکل آموزش حل مساله به دانش آموزان به صورت مراحل زیر انجام گردید (جدول ۱). در نهایت جهت سنجش نگرش نسبت به مدرسه از پرسشنامه هسمیر (۲۰۱۳) استفاده شد پرسشنامه مذکور دارای ۱۸ گویه بوده و بر اساس طیف ۵ درجه ای لیکرت درجه بندی شده و وضعیت تحصیلی دانش آموز را می سنجد و برای سنجش انگیزه پیشرفت

¹. Karaman & Watson

². Martin & Steinbeck

³. Bergold & Steinmayr

⁴. Junge

⁵. Sozen

⁶. Nakagawa

تحصیلی نیز از آزمون انگیزه پیشرفت هلمریچ (۱۹۷۷) نسخه بازبینی شده (۲۰۱۷) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۳ گویه با طیف ۵ درجه ای لیکرت بود. جهت سنجش روایی صوری و محتوایی از نظر صاحب نظران استفاده گردید و جهت سنجش پایایی نیز از آزمون الفای کرونباخ استفاده شد و به ترتیب میزان آماره آزمون الفای کرونباخ برابر ۰/۸۶ و ۰/۸۲ محاسبه شد که حاکی از اعتبار بالای ابزارهای پژوهش می باشد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار spss23 و تحلیل کوواریانس و ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید.

جدول ۱. برنامه آموزش حل مساله

جلسات	محتوا
جلسه ۱	تعریف مسأله و آشنایی با قسمت های معلوم و مجهول
جلسه ۲	آشنایی با دسته بندی مسائل
جلسه ۳	آشنایی با روش گام به گام حل مسأله با استفاده از طرح جورج پولیا شامل :
	۱. طرح نقشه (پیش بینی و انتخاب راه حل مسأله)
	۲. اجرای نقشه (استفاده از راه حل و رسیدن به پاسخ)
	۳. مرور و امتحان کردن جواب (ارزیابی نتایج)
جلسه ۴	آشنایی با نحوه استفاده از چهار گام پولیا در حل مسائل
جلسه ۵	حل دو مسأله همراه توضیح چهار گام پولیا توسط معلم
جلسه ۶	رفع اشکال احتمالی و پاسخ به سوالات دانش آموزان
جلسه ۷	ارائه تمرین به عنوان تکلیف منزل
جلسه ۸	بررسی نحوه انجام تکالیف خانه، رفع اشکال و مرور اهداف

۴- تجزیه و تحلیل نتایج

جهت تحلیل داده های پژوهش محقق در ابتدا به بررسی فرض نرمال بودن داده های پژوهش پرداخت و نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف (جدول ۱) نشان داد :

جدول ۱. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

کولموگروف-اسمیرنوف		متغیرها
معناداری	آماره	
۰/۰۸۱	۰/۴۸۷	نگرش نسبت مدرسه
۰/۱۳۲	۰/۹۸۷	انگیزه پیشرفت

با توجه به اینکه سطح معنی داری در نظر گرفته شده برای تعیین نرمال بودن توزیع داده ها، سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین بر اساس نتایج جدول شماره ۱ و سطح معناداری محاسبه شده که در هر ۲ متغیر سطح

معناداری بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد ($\text{Sig} > ۰/۰۵$) می توان نتیجه گرفت که توزیع داده ها نرمال است و محقق مجوز استفاده از آزمون های پارامتریک را دارد.

جهت بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه « آموزش حل مسئله بر نگرش نسبت به مدرسه دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی تأثیر دارد.» از تحلیل آنکوا استفاده گردید. تعداد، میانگین و انحراف استاندارد پیش آزمون-پس آزمون برای دو گروه کنترل و آزمایش در نگرش نسبت به مدرسه در جدول شماره ۲ گزارش شده است .

جدول ۲. شاخص های توصیفی پیش آزمون و پس آزمون در گروه کنترل و آزمایش در نگرش نسبت به مدرسه

گروه	تعداد	میانگین پیش آزمون	انحراف استاندارد پیش آزمون	میانگین پس آزمون	انحراف استاندارد پس آزمون
کنترل	۲۰	۱۶۷/۰۸	۴۸/۴۱	۱۷۰/۰۵	۴۲/۷۶
آزمایش	۲۰	۱۶۸/۰۵	۴۳/۵۲	۲۱۲/۸۵	۲۲/۰۶

نتایج جدول شماره ۲ حاکی از آن است که میانگین نمره پس آزمون نگرش نسبت به مدرسه گروه آزمایش (۲۱۲/۸۵) در مقایسه با میانگین پس آزمون گروه کنترل (۱۷۰/۰۵) نسبت به میانگین های پیش آزمون افزایش قابل ملاحظه ای داشته است.

جدول ۳. پیش شرط تساوی واریانسها (با استفاده از آزمون لوین)

آزمون	F	df1	df2	سطح معنی داری
آزمون لوین جهت برابری واریانسها	۲/۷۶	۱	۳۸	۰/۱۰

نتایج بررسی پیش فرض های آماری نشان داد که پیش شرط تساوی واریانسها (با استفاده از آزمون لوین) و آزمون یکسانی شیب خط رگرسیون برای گروه های آزمایش و کنترل یکسان است (تعامل بین شرایط آزمایشی و متغیر همپراش معنی دار نیست) و استفاده از تحلیل کواریانس بلامانع است. ($P > ۰/۰۵$)

جدول ۴. آزمون یکسانی شیب خط رگرسیون برای گروه های آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجات آزادی	F	سطح معنی داری
گروه پیش آزمون	۲۱۳۲/۴۴	۱	۲/۳۵	۰/۱۳

تحلیل ANCOVA شامل مجموع مجذورات (SS)، میانگین مجذورات (MS)، مقدار F، درجات آزادی (df)، سطح معنی داری (P) و مجذور اتای سهمی η^2 جهت تعیین اثر بخشی آموزش حل مسئله در افزایش نگرش نسبت به مدرسه در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. خلاصه ANCOVA جهت تعیین اثر بخشی آموزش حل مسئله در نگرش نسبت به مدرسه با کنترل نگرش نسبت به مدرسه پیش آزمون

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	P	η^2
نمره های پیش آزمون نگرش نسبت به مدرسه	۹۲۷۲/۳۷	۱	۹۲۷۲/۳۷	۹/۸۷	۰/۰۰۳	۰/۲۱
اثر اصلی (آموزش)	۱۸۱۱۴/۵۳	۱	۱۸۱۱۴/۵۳	۱۹/۲۹	۰/۰۰۰	۰/۳۴
خطای باقی مانده	۳۴۷۳۱/۱۳	۳۷	۹۳۸/۶۷			

نتایج جدول شماره ۵ نشان می دهد که با حذف اثر نمره های نگرش به مدرسه پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره های نگرش به مدرسه پس آزمون معنی دار است. به عبارت دیگر نتایج تحلیل پژوهش نشان می دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین های نمرات نگرش نسبت به مدرسه شرکت کنندگان (آزمایش - کنترل) برحسب عضویت گروهی در مرحله پس آزمون با ۹۹ درصد اطمینان معنی دار می باشد ($P < ۰/۰۱$). میزان تأثیر این مداخله ۰/۳۴ است.

جهت بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش حل مسأله بر انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی تأثیر دارد.» نیز از آزمون آنکوا و تحلیل کوواریانس استفاده گردید.

جدول ۶. شاخص های توصیفی پیش آزمون و پس آزمون در گروه کنترل و آزمایش در انگیزه پیشرفت

گروه	تعداد	میانگین پیش آزمون	انحراف استاندارد پیش آزمون	میانگین پس آزمون	انحراف استاندارد پس آزمون
کنترل	۲۰	۹/۱۵	۱/۸۱	۹/۳۰	۱/۵۹
آزمایش	۲۰	۹/۸۵	۱/۴۶	۱۲/۸۰	۲/۵۸

نتایج جدول شماره ۶ در خصوص شاخص های توصیفی دو گروه کنترل و آزمایش در شرایط پیش آزمون و پس آزمون حاکی از آن است که میانگین نمره پس آزمون انگیزه پیشرفت گروه آزمایش (۱۲/۸۰) در مقایسه با میانگین پس آزمون گروه کنترل (۹/۳۳) نسبت به میانگین های پیش آزمون افزایش قابل ملاحظه ای داشته است لذا می توان نتیجه گرفت که آموزش های حل مساله در بهبود نمره انگیزه پیشرفت دانش آموزان موثر بوده است.

جدول ۷. پیش شرط تساوی واریانسها (با استفاده از آزمون لوین)

آزمون	F	df1	df2	سطح معنی داری
آزمون لوین جهت برابری واریانسها	۳/۳۳	۱	۳۸	۰/۰۸

نتایج بررسی پیش فرض های آماری نشان داد که پیش شرط تساوی واریانسها (با استفاده از آزمون لوین) و آزمون یکسانی شیب خط رگرسیون برای گروه های آزمایش و کنترل یکسان است (تعامل بین شرایط آزمایشی و متغیر همپراش معنی دار نیست) و استفاده از تحلیل کواریانس بلا مانع است. ($P > 0/05$)

جدول ۸. آزمون یکسانی شیب خط رگرسیون برای گروه های آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	F	سطح معنی داری
گروه-پیش آزمون	۱۲/۹۷	۱	۳/۱۷	۰/۰۸

نتایج ANCOVA شامل مجموع مجذورات (SS)، میانگین مجذورات (MS)، مقدار F، درجات آزادی (df)، سطح معنی داری (P) و مجذور اتای سهمی η^2 جهت تعیین اثر بخشی آموزش حل مسئله در افزایش انگیزه پیشرفت در جدول ۹ ارائه شده است.

جدول ۹. خلاصه ANCOVA جهت تعیین اثر بخشی آموزش حل مسئله در افزایش انگیزه پیشرفت

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	P	η^2
نمره های پیش آزمون انگیزه پیشرفت	۱۵/۳۳	۱	۱۵/۳۳	۳/۹۴	۰/۰۷	۰/۰۸
اثر اصلی (آموزش)	۹۹/۷۰	۱	۹۹/۷۰	۲۳/۰۱	۰/۰۰۰	۰/۳۸
خطای باقی مانده	۱۶۰/۲۷	۳۷	۴/۳۳			

نتایج جدول شماره ۹ نشان می دهد که با حذف اثر نمره های انگیزه پیشرفت پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره های انگیزه پیشرفت پس آزمون معنی دار است. به عبارت دیگر نتایج تحلیل آزمون و تحلیل کواریانس حاکی از آن است که تفاوت مشاهده شده بین میانگین های نمرات انگیزه پیشرفت شرکت کنندگان (آزمایش - کنترل) برحسب عضویت گروهی در مرحله پس آزمون با ۹۹ درصد اطمینان معنی دار می باشد ($P < 0/01$). میزان تأثیر این مداخله ۰/۳۸ بوده است.

جهت تحلیل فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه «بین انگیزش پیشرفت و نگرش دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی رابطه معنادار وجود دارد.» از آزمون همبستگی پیرسون استفاده گردید.

جدول ۱۰. ضریب همبستگی بین انگیزش پیشرفت در پیش آزمون با نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه

متغیر	انگیزش پیشرفت پیش آزمون		
	تعداد (n)	همبستگی (r)	سطح معنی داری (p)
نگرش نسبت به مدرسه در پیش آزمون	۴۰	۰/۲۸	۰/۰۸
نگرش نسبت به مدرسه در پس آزمون	۴۰	۰/۲۷	۰/۰۹

نتایج ضریب همبستگی پیرسون در خصوص بررسی رابطه بین متغیر انگیزش پیشرفت در پیش آزمون با نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه در پیش آزمون و پس آزمون حاکی از آن است که با توجه به سطح معنی داری بدست آمده که میزان خطا بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد، لذا می توان نتیجه گرفت که بین دو متغیر انگیزه پیشرفت و نگرش نسبت به مدرسه در شرایط پیش آزمون همبستگی معنادار نمی باشد. ($p > 0/05$)

جدول ۱۱. ضریب همبستگی بین انگیزش پیشرفت در پس آزمون با نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه

متغیر	انگیزش پیشرفت پس آزمون		
	تعداد (n)	همبستگی (r)	سطح معنی داری (p)
نگرش نسبت به مدرسه در پیش آزمون	۴۰	۰/۰۶	۰/۶۹
نگرش نسبت به مدرسه در پس آزمون	۴۰	۰/۳۰	۰/۰۵

نتایج آزمون همبستگی پیرسون در جدول شماره ۱۱ در خصوص بررسی رابطه دو متغیر انگیزه پیشرفت در شرایط پس آزمون و نگرش نسبت به مدرسه حاکی از آن است که مقادیر ضریب همبستگی محاسبه شده فقط در دو متغیر انگیزش پیشرفت و نگرش نسبت به مدرسه در پس آزمون در سطح آلفای ۰/۰۵ مثبت و به لحاظ آماری معنی دار است و با توجه به ضریب محاسبه شده ($r = 0/30$) همبستگی مستقیم می باشد اما شدت آن ضعیف است. بین سایر متغیرها اگر چه رابطه مثبت است، اما این روابط به لحاظ آماری معنی دار نیست.

۵- نتیجه گیری و پیشنهادهای سیاستی

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر آموزش حل مسئله بر نگرش نسبت به مدرسه و انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی انجام شد، نتایج پژوهش نشان داد آموزش حل مساله بر نگرش به مدرسه دانش آموزان تاثیر دارد و میزان تاثیر این مداخله ۰/۳۴ است. همچنین آموزش حل مساله بر انگیزه پیشرفت دانش آموزان تاثیر دارد و میزان تاثیر این مداخله نیز ۰/۳۸ بوده است. همچنین بین انگیزه پیشرفت و نگرش نسبت به مدرسه نیز همبستگی مثبت و معنی داری مشاهده گردید. نتایج حاضر با نتایج پژوهش جاسمی و حشمتی (۱۳۹۹) که نتیجه گرفتند آموزش حل مساله گروهی بر توانایی حل مساله اجتماعی دانش آموزان تاثیر ندارد؛ مغایر می باشد. اما با نتایج پژوهش های مرادی و قبادی (۱۳۹۹)، قدم پور و همکاران (۱۳۹۷) که نتیجه گرفتند آموزش بسته های فراشناخت از جمله حل مساله بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر پایه اول متوسطه تاثیر دارد، فرخی و همکاران (۱۳۹۵) که نشان دادند

بهترین روش برای پرورش مهارت تفکر در دانش آموزان و همچنین ارتقای این مهارت در آنها استفاده از رویکرد حل مسئله در روند آموزش می باشد. فیضی منش و همکاران (۱۳۹۵) که نشان دادند تفاوت معنی داری بین دو گروه در میزان مسئولیت پذیری دانش آموزان، پس از آموزش ها راهبردهای حل مسئله مشاهده نشد اما بین اثر بخشی آموزش های راهبردهای یادگیری حل مسئله و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اهماالکار رابطه معناداری وجود دارد، همچنین با نتایج غریبی و همکاران (۱۳۹۴)؛ کرمان و همکاران (۲۰۱۷)، مارتین و استین بک (۲۰۱۷)، برگولد و استینمایر (۲۰۱۶) همسو و همراستا است. در تبیین نتایج پژوهش می توان گفت استفاده از راهبردهای فراشناختی از جمله حل مساله می تواند سبب ایجاد انگیزه درونی بالاتری برای درس خواندن، درک و فهم عمیق تر یادگیری و بهبود توانایی دانش آموزان گردد که خود می تواند منجر به یادگیری بهتر مطالب درسی و پیشرفت تحصیلی دانش آموز گردد (گایدت، ۲۰۱۰). همچنین موفقیت و داشتن وضعیت تحصیلی مناسب می تواند نگرش دانش آموز را نسبت به مدرسه تغییر داده و با ایجاد نگاهی مثبت منجر به علاقه دانش آموز نسبت به مدرسه گردد. دانش آموزانی که انگیزه پیشرفت بالاتری دارند اشتیاق و علاقه بیشتری به تحصیل نشان می دهند و برای رسیدن به اهداف تحصیلی خود تلاش بیشتری می کنند، تحقیقات نشان داده است دانش آموزانی که انگیزش تحصیلی زیادی داشته اند با کوشش و جدیت بیشتری به تحصیل پرداخته اند و شاید بتوان یکی از مهمترین دلایل افت تحصیلی دانش آموزان را ناشی از کمبود انگیزش تحصیلی دانست.

همچنین آموزش مهارت های حل مساله به دانش آموزان می تواند سبب بهبود وضعیت یادگیری در دانش آموزان گردد و به تبع نگرش دانش آموزان را نسبت به مدرسه و معلمان تغییر دهد و این امر می تواند انگیزه پیشرفت را در دانش آموزان تقویت نماید. بر اساس مطالعات مک کوچ و سیگل (۲۰۰۳)، اختلالات یادگیری مهم ترین علت عملکرد ضعیف دانش آموزان می باشد و دانش آموزان به این علت در فراگیری مطالب درسی و حل مشکلات خود در مدرسه دچار مشکل می شوند و این دانش آموزان نگرش های منفی نسبت به مدرسه دارند و انگیزه پیشرفت در آنها بسیار سطح پایین خواهد بود. لذا آموزش مهارتهای حل مساله به این فراگیران کمک می کند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، مهار و نظارت نمایند (نعمتی و اسدالهی، ۱۳۹۸). همچنین این امر منجر به افزایش عملکرد تحصیلی این دانش آموزان می شود و در نتیجه نگرش مثبت نسبت به مدرسه پیدا می کنند. لازم به ذکر است با توجه به اینکه سطح تمرکز و توجه دانش آموزان بخصوص دانش آموزان پسر پایین است و وقتی را که صرف یادگیری می کنند زمان کمی است و از آنجایی که بین مدت انجام یک تکلیف و موفقیت در حل آن رابطه قوی وجود دارد و هرچه زمان اختصاص داده شده برای انجام تکلیف زیاد باشد احتمال موفقیت برای حل آن زیاد است لذا استفاده از مهارت های حل مساله باعث می شود تا با نظارت و کنترل کیفیت انجام تکالیف با کیفیت و نتیجه بهتری انجام شود که خود پیشرفت تحصیلی را به دنبال خواهد داشت. به همین دلیل نظام آموزش و پرورش و معلمان باید تدریس مسئله محور را مورد توجه ویژه ای قرار دهند و برنامه های آموزشی خود را بر پایه ی آن تنظیم کرده و ارائه دهند.

باتوجه به یافته های پژوهش حاضر پیشنهاد می شود که متولیان امر آموزش و پرورش در برنامه ریزی های کلان بر شاخص هایی چون آموزش حل مساله، انگیزه پیشرفت در دانش آموزان و نگرش آنها نسبت به مدرسه توجه ویژه ای داشته باشند و شرایط مناسب برای ارتقای سطح آموزش ها و انگیزش تحصیلی دانش آموزان را ایجاد کنند، همچنین برگزاری دوره های آموزشی برای معلمان، مدیران و مشاوران مدارس در خصوص نحوه استفاده موثر از روش های

تدریس مساله محور و آموزش به روش حل مساله در تدریس می تواند تاثیر بسزایی در بهبود مهارت های حل مساله دانش آموزان و سایر متغیرهای مورد بحث در پژوهش حاضر را داشته باشد؛ همچنین تشکیل کمیته تخصصی آموزش مهارت حل مساله به منظور برنامه ریزی و اقدام منسجم در محیط های آموزشی از اهمیت بسزایی برخوردار است. در نهایت تجدید نظر در طراحی برنامه های درسی موجود به ویژه در مرحله تدوین اهداف، انتخاب محتوای آموزشی، تدوین دستورالعمل ها و فراهم کردن ضوابط اجرایی وامکانات لازم، می تواند شرایط را برای اجرای این نوع روش تدریس در مقطع ابتدایی تسهیل نماید.

منابع

- اسدیان، سیروس. (۱۳۹۶). تدریس موازی رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش آموزان در درس ریاضی و نگرش آنان نسبت به مدرسه، نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱۰، ۹۷-۱۲۶.
- آقایوسفی، علیرضا؛ شریف، نسیم. (۱۳۹۰). رابطه سبک های حل مساله و بهزیستی شخصی در دانشجویان. فصلنامه اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی، ۶(۲۲)، ۷۹-۸۸.
- اکرمی، ندا؛ کاظمی، فرنگیس؛ علیزاده، حمید. (۱۳۹۳). انگیزه پیشرفت در دانش آموزان دارای اختلال نارسایی توجه / بیش فعالی با و بدون مصرف ریتالین و گروه عادی، روانشناسی افراد استثنایی، ۱۶، ۱۹-۳۳.
- برغندان، میترا؛ عنایتی، میرصلاح الدین؛ مهرابی زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش حل مساله به شیوه گروهی بر سلامت عمومی و رضایت زناشویی همسران کارمندان مرد طرح اقماری. فصلنامه یافته های نو در روانشناسی، ۲(۷)، ۹۵-۱۰۷.
- بیان فر، فاطمه. (۱۳۸۸). تبیین اثر برنامه ی درسی پنهان مدارس در دوره ی راهنمایی تحصیلی بر بازده های عاطفی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و ارائه مدل در خصوص عوامل تاثیر گذار این برنامه، رساله دکتری دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- تمنایی فر، محمد رضا؛ گندمی، زینب. (۱۳۹۰). پژوهش در رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی (راهبردهای آموزشی)، ۱، ۱۵ تا ۲۰.
- جاسمی، خدیجه؛ حشمتی، زهره. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش مبتنی بر روش حل مساله به صورت کارگروهی بر توانایی حل مساله اجتماعی. فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی، ۲(۳)، ۸۹-۹۳.
- حسینی نسب، سید داود؛ میکائیلی منیع، فرزانه. (۱۳۷۷). ادراک دانش آموزان از محیط روان شناختی کلاس و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی و انگیزش درونی و اضطراب آنان، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳، ۵۵-۷۲.
- خجسته مهر، رضا؛ عباس پور، ذبیح الله؛ گرایی، امین؛ کوچکی، رحیم. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خود پنداره تحصیلی نگرش نسبت به مدرسه یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش آموزان، روانشناسی مدرسه، ۱، ۲۷-۴۵.
- خجسته، سحر؛ معمار، ثریا؛ کیانیپور، مسعود. (۱۳۹۳). وضعیت گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه اصفهان و برخی عوامل مرتبط با آن. جامعه شناسی کاربردی، ۲۵(۲)، ۱۱۷-۱۳۸.
- خجیر، یوسف. (۱۳۸۷). بازار کار و انگیزه پیشرفت تحصیلی (بررسی نگرش به بازار کار دانشجویان بر انگیزه پیشرفت تحصیلی آنان)، رهپویه هنر، ۵، ۵۹-۶۵.

- دلیرناصر، نرگس؛ حسینی نسب، سید داود. (۱۳۹۴). بررسی مقایسه ای پیشرفت تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی مدارس عادی و هوشمند شهر تبریز، آموزش و ارزشیابی، ۲۹، ۳۱-۴۲.
- رحیمی مند، مریم؛ عباس پور، عباس. (۱۳۹۴). تأثیر شیوه های جدید آموزش بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، مجله ابتکار در علوم انسانی، ۴(۴)، ۱۱۹-۱۴۲.
- رستگار، سحر. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش حل مسئله بر خلاقیت و تفکر انتقادی دانش آموزان پایه چهارم دبستان مدارس علوی، مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۳(۴)، ۱۸۹-۲۰۰.
- رضایی، علی محمد؛ جهان، فائزه؛ رحیمی، معصومه. (۱۳۹۵). عملکرد تحصیلی نقش اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۴۲، ۱۵۳-۱۶۹.
- سرآبادانی تفرشی، لیلیا؛ بلوردی، اکبر؛ قیاسی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی رابطه اضطراب رایانه ای با انگیزه پیشرفت تحصیلی، عزت نفس و جنسیت دانشجویان جانباز و ایثارگر شهر تهران، طب جانباز، ۱۳، ۱۶ تا ۲۳.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۵). روان شناسی پرورشی. تهران: نشر دوران.
- عظیمی، فاطمه؛ قربانعلی، مسعود؛ فرید، ابوالفضل. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر انگیزش پیشرفت و شادکامی دانش آموزان دختر مقطع تحصیلی شهرستان خوی در سال تحصیلی ۹۰-۹۱، فصلنامه تدریس پژوهی، ۱(۲)، ۳۵-۴۲.
- غریبی، حسن. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر مسوولیت پذیری دانش آموزان پسر سال سوم متوسطه دوره اول، پژوهش برنامه درسی، ۲، ۶۷-۸۷.
- غریبی، حسن؛ بهاری زر، کیفسان. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خود تنظیمی تحصیلی و اضطراب ریاضی دانش آموزان، آموزش ارزیابی، ۳۲، ۶۱-۷۸.
- فرخی، مهدیه؛ میر آخوری، مهناز؛ عابدی بفرآجرد، فاطمه؛ دادرش خالدی، فاطمه. (۱۳۹۵). بررسی الگوی تدریس مسئله محور در آموزش ریاضیات، کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم، شیراز.
- فیضی منش، بهزاد؛ یاراحمدی، یحیی؛ گوران، فاطمه. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و حل مسئله بر پیشرفت تحصیلی و مسوولیت پذیری دانش آموزان اهلکار، مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۲(۳)، ۳۶-۴۵.
- قدم پور، عزت اله؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا؛ رضائیان، مهدی. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش بسته فراشناختی (تفکر انتقادی، حل مساله و فراشناخت) بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه. نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی. ۱۱(۴۲). ۷۱-۹۰.
- کراکسیان، آدیس. (۱۳۹۳). پرسش نامه: پرسش نامه سنجش نگرش به مدرسه، رشد آموزش مشاور مدرسه، ۳۵، ۴۷-۴۸.
- کشاوری، غلامرضا؛ باغبان، ایران؛ فاتحی زاده، مریم. (۱۳۸۴). بررسی اثربخشی مشاوره گروهی به شیوه شناختی بر تغییر نگرش نسبت به تحصیل، فصلنامه روانشناسی، ۳۳، ۵۱-۶۶.
- گل محمد نژاد بهرامی، غلامرضا؛ برغول، لیلا. (۱۳۸۷). رابطه بین انگیزه پیشرفت و منبع کنترل با عملکرد مدیران دبیرستانهای دخترانه و پسرانه شهر تبریز، آموزش و ارزشیابی، ۲، ۱۸۷-۲۰۰.
- محمدزاده بوشهری، فاطمه. (۱۳۹۳). پیش بینی انگیزه ی پیشرفت تحصیلی براساس هوش هیجانی دانش آموزان، رسانه های نوین و آموزش، ۳، ۵۱-۵۸.
- مرادی، احمد؛ قبادی، کبری. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خلاقیت بر مهارت حل مساله و مقایسه با روش بازی در کودکان پیش دبستانی. مجله علوم روانشناختی، ۱۹(۸۵)، ۵۷-۶۹.

مرادی، مینا؛ اقدسی، علی نقی. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله بر راهبردهای خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه ناحیه ۱ تبریز، زن و مطالعات خانواده، ۲۸، ۱۲۹ تا ۱۴۴.

معینی کیا، مهدی؛ زاهد بابلان، عادل؛ جبارنژاد شوطی، رقیه؛ عظیم پور، احسان. (۱۳۹۶). پیش بینی نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه براساس کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک از کلاس درس، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۹، ۳۲-۳۱.

مومنی مهموئی، حسین؛ علیزاده، فاطمه. (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش پیشرفت، نگرش نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس هوشمند و عادی، اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.

میرساردو، طاهره؛ صداقت، مستوره. (۱۳۹۳). انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان و عوامل موثر بر آن: مورد مطالعه. دانشجویان منطقه ده دانشگاه آزاد اسلامی، پژوهش نامه علوم اجتماعی، ۲، ۷-۲۸.

نعمتی، شهرز؛ اسدالهی، مریم. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر نگرش نسبت به مدرسه در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. مجله ناتوانی های یادگیری، ۸ (۳)، ۷-۲۵.

نورانی، طاهره. (۱۳۹۵). بررسی تاثیر بکارگیری بعد حل مسئله از روشهای مطالعه بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان با مدیریت آینده پژوهشی، کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم، شیراز.

یوسفی، علیرضا؛ قاسمی، غلامرضا؛ فیروزنیا، سمانه. (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در پزشکی، ۹ (۱)، ۷۹-۸۵.

References:

- Adan, A. M., & Felner, Robert D. (2001). The school transitional environment project: An ecological intervention and evaluation. In *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp. 111–122). Washington, DC: American Psychological Association.
- Akinsola, Michael K. (2008). Relationship of some psychological variables in predicting problem-solving ability of in-service mathematics teachers. *The Mathematics Enthusiast*, 5(1), 79–100.
- Atkinson, Richard C., Hilgard, Ernest R., Nolen-Hoeksema, Susan, Fredrickson, Barbara L., Loftus, Geoffrey R., & Lutz, Catherine. (2014). *Introduction to psychology*. Cengage Learning EMEA.
- Baker, Sarah R. (2002). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisal on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Developmental Psychology*, 35(1), 658–663.
- Bergold, Sebastian, & Steinmayr, Ricarda. (2016). The relation over time between achievement motivation and intelligence in young elementary school children: A latent cross-lagged analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 228–240.
- Dreer, Eric, Elliot, Timothy R., Fletcher, Douglas C., & Swanson, Mark. (2005). Social problem-solving abilities and psychological adjustment of persons in low-vision rehabilitation. *Rehabilitation Psychology*, 50(3), 232–238.
- Elliot, Andrew J., & McGregor, Holly A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628–644.
- Gagné, Robert M. (2010). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

- Gaudet, William R. (2010). *Emotional intelligence and the therapeutic relationship: A randomized controlled educational intervention* (Doctoral dissertation). University of Phoenix.
- Jain, Suman, & Dowson, Martin. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 240–249.
- Junge, Maria N., Lehr, Dirk, Bockting, Claudi L. H., Berking, Matthias, Riper, Heleen, Cuijpers, Pim, & Ebert, David D. (2015). For whom are internet-based occupational mental health interventions effective? Moderators of internet-based problem-solving training outcomes. *Internet Interventions*, 2(1), 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2014.11.007>
- Karaman, Mehmet A., & Watson, Joshua C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of U.S. and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111, 106–110. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.006>
- Martin, Andrew J., & Steinbeck, Katherine. (2017). The role of puberty in students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 53, 37–46. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.001>
- McCoach, D. Betsy, & Siegle, Del. (2003). The School Attitude Assessment Survey–Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414–429.
- Meissner, Heinrich. (2006). Creativity in mathematics education. *Elementary Education Online*, 5(1), 65–72.
- Nakagawa, Tetsuo. (2011). Education and training in creative problem-solving thinking with TRIZ/USIT. *Procedia Engineering*. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2011.03.144>
- Sozen, Hasan. (2012). The effect of physical education and sports school training on problem-solving skills of athletes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 4186–4190. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.223>
- Westland, Elizabeth, & Arche, Trisha. (2001). Exploring cross-cultural differences in self-concept. *Cross-Cultural Research*, 35(3), 280–302.

نقش مهارت‌های کارآفرینی در توانمندسازی روانشناختی و تفکر خلاق دانش‌آموزان با نقش میانجی ادراک خودکارآمدی

عالمه کیخا^۱ | فاطمه کریمی^۲

۱. دانشیار مدیریت آموزشی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: aleme.keikha@entp.usb.ac.ir

۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران. رایانامه: FatemehKarimi@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف پژوهش حاضر بررسی نقش مهارت‌های کارآفرینی در توانمندسازی روانشناختی و تفکر خلاق دانش‌آموزان ابتدایی ناحیه ۲ شهر زاهدان با میانجی‌گری ادراک خودکارآمدی است. روش پژوهش از نوع توصیفی - پیمایشی، مبتنی بر معادلات ساختاری است و جامعه آماری شامل دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مدارس دولتی در مناطق آموزش و پرورش ناحیه دو شهر زاهدان به تعداد ۳۸۴۶۰ نفر می‌باشد. حجم نمونه طبق جدول مورگان برابر با ۳۸۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای برآورد شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد مهارت کارآفرینی بهرام زاده و همکاران (۱۳۸۸)، توانمندسازی روان‌شناختی اسپریتزر و میسرا (۱۹۹۵)، تفکر خلاق دلاور و همکاران (۱۳۹۰) و ادراک خودکارآمدی طهماسبیان (۱۳۸۶) استفاده شده که روایی محتوایی به تأیید اساتید و روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأیید گردید و پایایی نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی برابر با ۰.۸۲۲، ۰.۷۷۲، ۰.۸۵۷ و ۰.۸۳۷ محاسبه شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای آماری Spss23 و SmartPLS3 استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مهارت‌های کارآفرینی به‌طور مستقیم و از طریق ادراک خودکارآمدی به‌طور غیرمستقیم بر توانمندسازی روانشناختی و تفکر خلاق دانش‌آموزان مقطع ابتدایی ناحیه ۲ شهر زاهدان تأثیر مثبت و معناداری دارد.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۴/۸	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۵/۲۱	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۶/۴	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۶/۸	
واژه‌های کلیدی: مهارت‌های کارآفرینی، توانمندسازی روانشناختی، تفکر خلاق، ادراک خودکارآمدی.	

استناد: کیخا، عالمه؛ کریمی، فاطمه. (۱۴۰۴). نقش مهارت‌های کارآفرینی در توانمندسازی روانشناختی و تفکر خلاق دانش‌آموزان با نقش میانجی ادراک خودکارآمدی. *فصلنامه آموزش خلاق و اثربخش*، ۱ (۱)، ۷۹-۵۷.

DOI: 10.22111/cee.2025.54224.1013



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. کیخا، عالمه؛ کریمی، فاطمه.

۱- مقدمه

امروزه، کارآفرینی^۱ به عنوان موتور رشد و توسعه جوامع شناخته می‌شود و از آن به عنوان نماد تلاش و موفقیت در جامعه یاد می‌شود (جعفری مقدم و فخارزاده، ۱۳۹۰). مهارت کارآفرینی^۲ در دستیابی به موفقیت‌های تجاری در جامعه لازم و ضروری است. در این راستا، مهارت در بهره‌برداری از فرصت‌ها^۳، توانمندی در خلاقیت^۴ و داشتن ظرفیت برای دستیابی به موفقیت، از معیارهایی است که با آن‌ها مهارت کارآفرینی سنجیده می‌شود (چراغی و همکاران، ۱۴۰۰). توانمندسازی^۵ دانش‌آموزان به قابلیت‌ها و مهارت‌های کارآفرینی در مدارس، راهکاری است که می‌تواند علاوه بر رفع مشکلات تحصیلی، گامی در جهت شکوفایی استعداد و خودکارآمدی^۶ دانش‌آموزان باشد (بابائی کفشگر، ۱۴۰۲). با گسترش شمول مهارت کارآفرینی، این مقوله به حوزه روانشناسی وارد شد و روانشناسان به منظور ایجاد تمایز میان کارآفرینان و غیرکارآفرینان به بررسی ویژگی‌های توانمندسازی روانشناختی پرداختند (فلاح نژاد، ۱۴۰۲).

روانشناسان تفاوت دانش‌آموزان را در ویژگی‌های شخصیتی، مانند خلاقیت و تفکر آن‌ها می‌دانند و معتقدند که متفاوت بودن عملکرد تحصیلی ناشی از تفاوت در توانایی‌های آن‌ها نیست، بلکه ناشی از عوامل دیگری مانند تفکر است (ابراهیم زاده، ۱۴۰۳). شیوه تفکر موجب به کارگیری توانایی‌ها می‌شود و به ما کمک می‌کند تا بهتر بفهمیم چرا برخی از دانش‌آموزان در فعالیت‌های خود موفق و برخی دیگر ناموفق هستند. دانش‌آموزان در فعالیت‌های خود نه تنها باید به توانایی‌های خود توجه کنند، بلکه لازم است سازگاری سبک فکری خود را با فعالیت مورد نظر بسنجند (مهدوی نژاد و همکاران، ۱۴۰۱).

اگر ما به پیشرفت دانش‌آموزان در زمینه خلاقیت و کارآفرینی امیدوار باشیم، باید تفکر خلاق^۷ آن‌ها را مد نظر قرار دهیم. لذا تفکر خلاق نسبی است و در طول زمان، مکان و موقعیت‌ها متفاوتند. دانش‌آموزان در ارائه شیوه‌های تفکر خلاق انعطاف‌پذیرند و متغیرهایی مثل فرهنگ، جنسیت، سن و سبک تفکر والدین و معلمان، شخصیت و محیط در تغییر و تحول تفکر خلاق آن‌ها مؤثر است. تفکر خلاق مفهومی تک‌وجهی نیست و توانایی‌های چندبعدی شناختی و هیجانی عامل پیدایش تفکر خلاق است (روبرتز^۸ و همکاران، ۲۰۲۱).

اهمیت و ضرورت پرورش مهارت‌های کارآفرینی و تفکر خلاق به‌ویژه در دوران تحصیلی دانش‌آموزان در حال حاضر به‌خوبی شناخته شده است. در این راستا، تأکید بر پرورش تفکر خلاق به عنوان پیش‌نیازی برای کارآفرینی، مهارتی است که فرد را قادر می‌سازد تا با استفاده از دانش و تجربیات قبلی خود، مهارت‌های جدیدی را برای انجام کارها یا ارائه راه‌حل‌های جدید به منظور حل مشکلات کسب کند (درفشان و یوسفی، ۱۳۹۹). به‌طور یقین، پرورش و رشد

^۱ - Entrepreneurship

^۲ - Entrepreneurial Skills

^۳ - Opportunities

^۴ - Creativity

^۵ - Empowerment

^۶ - Self-efficacy

^۷ - Creative Thinking

^۸ - Roberts

دانش‌آموزان نمی‌تواند فقط در خانه باشد. لذا تلاش برای شناخت دانش‌آموزان از منظر مهارت‌های کارآفرینی، توانمندسازی روانشناختی، تفکر خلاق و ادراک خودکارآمدی شایان توجه است (نعمتی و همکاران، ۱۳۹۴). با توجه به این‌که در دنیای امروز نمی‌توان مدارس را جدا از عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان مورد مطالعه قرارداد و از آن‌جا که امکان حذف کامل مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس وجود ندارد، آگاهی از پرورش مهارت‌های لازم برای رشد فکری دانش‌آموزان می‌تواند معلمان، مدیران و والدین را در کاهش اثرات مخربی همچون افت تحصیلی و بی‌علاقگی دانش‌آموزان به درس یاری دهد. بنابراین، با عنایت به مطالب ذکر شده، پژوهشگر با توجه به سابقه چندین ساله و مطالعات انجام شده از منابع مختلف دانشگاهی به بررسی موضوع تأثیر مهارت‌های کارآفرینی در توانمندسازی روانشناختی و تفکر خلاق با میانجی‌گری ادراک خودکارآمدی دانش‌آموزان ابتدایی پرداخته است تا از این طریق بتواند پیشنهادات علمی و عملی به مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی سراسری ارائه دهد. همچنین محقق به دنبال پاسخ به این سوال است که آیا مهارت‌های کارآفرینی در توانمندسازی روانشناختی و تفکر خلاق با میانجی‌گری ادراک خودکارآمدی دانش‌آموزان ابتدایی ناحیه ۲ شهر زاهدان تأثیر دارد؟

۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

مهارت کارآفرینی

تاریخچه مهارت کارآفرینی به دوران قدیم برمی‌گردد. کارآفرینی به معنای آغاز و راه‌اندازی یک کسب و کار و در نهایت، ایجاد ارزش اقتصادی و اجتماعی از ابتدا در زندگی بشر وجود داشته است (فریدون نژاد، ۱۴۰۲). در اوایل قرن شانزدهم میلادی، کارآفرینان به عنوان افرادی که مأموریت‌های نظامی را در فرانسه هدایت می‌کردند، شناخته می‌شدند. با گذشت زمان، این واژه به پیمانکاران دولتی نیز اطلاق شد و به تدریج مفهوم کارآفرینی به کسب و کارهای اقتصادی گسترش یافت. با ورود به قرن بیستم، کارآفرینی به یکی از محورهای اصلی توسعه اقتصادی تبدیل شد و در سال ۱۹۳۳ کارآفرینی به معنای فردی که مدیر و مؤسس یک بنگاه اقتصادی باشد، شناخته شد (محمدی نژاد، ۱۴۰۰). همچنین، شومپتر^۱ با مطرح کردن مفهوم کارآفرینی سازمانی، دامنه این مفهوم را گسترش داد و نشان داد که کارآفرینان می‌توانند در استخدام سازمان‌ها نیز قرار گیرند (مختارپور و شوج، ۱۴۰۱). در واقع، کارآفرینی یک مفهوم پیچیده و چندلایه است که از ویژگی‌های شخصیتی گرفته تا عوامل اجتماعی و اقتصادی را در بر می‌گیرد (محمدی و همکاران، ۱۴۰۲). با توجه به شرایط نامناسب بیکاری در کشور و اهمیت ایجاد اشتغال، توسعه کارآفرینی برای نخستین بار در قالب برنامه سوم توسعه ملی کشور به صورت جدی مورد توجه قرار گرفت (کریمی و همکاران، ۱۴۰۲). در این برنامه، توسعه کارآفرینی به عنوان یکی از راه‌های اساسی برای مقابله با بیکاری و ایجاد اشتغال شناخته شد و پس از آن، سند چشم‌انداز بیست ساله ۱۴۰۴ نیز تأکید بیشتری بر توسعه نوآوری و کارآفرینی در کشور داشت (نصیری فیروز و همکاران، ۱۳۹۹). این سند اهداف کلانی را برای رسیدن به جایگاه نخست علمی، فناوری و اقتصادی در منطقه ترسیم کرده

^۱- Schumpeter

است که تحقق آن نیازمند توجه به آموزش کارآفرینی و مهارت‌های لازم در این حوزه است (گرو^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). در واقع، کارآفرینی نقش یک کاتالیزور^۲ را در رشد اقتصادی ایفا می‌کند و ارائه مهارت‌های کارآفرینی به افراد علاقمند می‌تواند باعث تسریع در رشد اقتصادی گردد (مفتاحی و همکاران، ۱۴۰۰). آموزش کارآفرینی می‌تواند با تقویت نوآوری، خلاقیت و انطباق‌پذیری^۳، افراد را در فرآیندهای کارآفرینی توانمند کند (ژاردیم^۴، ۲۰۲۱). برای موفقیت در کارآفرینی، افراد باید دارای بینش و بصیرت کافی در زمینه‌های اقتصادی و اجتماعی باشند و آگاهی لازم در تمامی جنبه‌های قابل دسترس را کسب نمایند (شجاعی و همکاران، ۱۳۹۹). کارآفرینی به عنوان یک مهارت اکتسابی، به افراد این امکان را می‌دهد که با بهره‌برداری از فرصت‌ها، کسب و کارهایی را راه‌اندازی کنند که نه تنها سودآور بلکه دارای منفعت اجتماعی نیز باشند (فاریس^۵، ۲۰۱۹). این مهارت‌ها می‌توانند از طریق آموزش و پرورش به نسل‌های جدید منتقل شوند و به توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشور کمک نمایند (دریکوند و همکاران، ۱۴۰۰). در این راستا، نظریه‌های مختلفی در مورد کارآفرینی وجود دارد که می‌توان آن‌ها را به سه دسته اصلی تقسیم کرد: نظریه اقتصادی^۶، نظریه فرهنگی-اجتماعی و نظریه روان‌شناختی. نظریه اقتصادی به بررسی نقش کارآفرینان در تولید ثروت و تأثیرات آن بر اقتصاد کلان می‌پردازد (بحرینی و نادری، ۱۳۹۹). در این نظریه، کارآفرین به عنوان یک عامل کلیدی در ایجاد و گسترش کسب و کارها شناخته می‌شود که می‌تواند با ریسک‌پذیری و نوآوری، درآمدهای جدیدی را برای جامعه ایجاد کند (غلامی ترکسلویه و همکاران، ۱۳۹۸). نظریه فرهنگی-اجتماعی نیز به تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر فرآیند کارآفرینی اشاره دارد و تأکید می‌کند که کارآفرینی امری اجتماعی است و نه صرفاً فردی (فریس و گیلنیک^۷، ۲۰۲۳). به عبارتی، ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه می‌توانند به عنوان عوامل مؤثر در شکل‌گیری و توسعه کارآفرینی عمل کنند (شوقی و همکاران، ۱۴۰۰). نظریه روان‌شناختی نیز بر ویژگی‌های شخصیتی کارآفرینان تأکید دارد و به شناسایی ویژگی‌هایی مانند خلاقیت، ریسک‌پذیری و اعتماد به نفس می‌پردازد (قربانی و همکاران، ۱۴۰۰). این نظریه نشان می‌دهد که کارآفرینان معمولاً دارای ویژگی‌های خاصی هستند که آن‌ها را قادر می‌سازد تا در محیط‌های پرچالش به موفقیت برسند. در مجموع، مهارت کارآفرینی به عنوان یک توانایی اکتسابی و ضروری برای موفقیت در دنیای امروز شناخته می‌شود (رمضان زاده و عرب نرمی، ۱۳۹۸). این مهارت‌ها نه تنها به رشد اقتصادی کمک می‌کنند، بلکه می‌توانند به توسعه اجتماعی و فرهنگی نیز بینجامند (طغریایی و همکاران، ۱۳۹۸). با توجه به اهمیت روزافزون کارآفرینی در جوامع امروزی، نیاز به آموزش و پرورش در این زمینه به شدت احساس می‌شود (نادری و همکاران، ۱۴۰۰). بر این اساس، توجه به توسعه مهارت‌های کارآفرینی در مدارس و دانشگاه‌ها و نیز ارائه دوره‌های آموزشی برای کارآفرینان جدید، می‌تواند به ایجاد یک اکوسیستم کارآفرینی سالم و پایدار کمک کند می‌باشند (حسینی سنگریزه و همکاران،

^۱- Guerrero

^۲- Catalyst

^۳- Innovation, Creativity, and Adaptability

^۴- Jardim

^۵- Faris

^۶- Economic Theory

^۷- Frese & Gielnik

۱۴۰۰). در نهایت، توجه به کارآفرینی به عنوان یک عنصر کلیدی در توسعه پایدار اقتصادی و اجتماعی می‌تواند به ایجاد اشتغال، کاهش فقر و افزایش کیفیت زندگی^۱ در جوامع مختلف منجر گردد (مصطفایی و محمدخانی، ۱۳۹۷). در پژوهش حاضر نیز جهت بررسی متغیر مهارت کارآفرینی از مدل بهرام زاده و همکاران (۱۳۸۸) استفاده شده است که دارای مولفه‌های (نوآوری، ابهام‌پذیری، استقلال‌طلبی، ریسک‌پذیری، کنترل‌پذیری و موفقیت‌طلبی) می‌باشد.

توانمندسازی روانشناختی^۲

توانمندسازی روانشناختی به معنای فرایند تقویت و افزایش توانایی‌های فردی است که می‌تواند به افراد کمک کند تا توانایی‌های خود را در انجام وظایف و مسئولیت‌ها به کار بگیرند (نجفی و بابائیان، ۱۳۹۹). این مفهوم از دهه ۱۹۹۰ به طور گسترده در ادبیات مدیریت و روانشناسی سازمانی مطرح شده است (آریانی و حسینی غنچه، ۱۴۰۰). در این راستا، تاریخچه توانمندسازی به دوران مدیریت علمی^۳ برمی‌گردد که در آن تأکید بر اهمیت نیروی انسانی به عنوان یک منبع کلیدی در موفقیت سازمان‌ها افزایش یافته است (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰). توانمندسازی به عنوان یک رویکرد نوین^۴، برای ایجاد فضایی مناسب در سازمان‌ها به منظور افزایش انگیزه و رضایت شغلی کارکنان توسعه یافته است (فخاریان و شریعتمداری، ۱۴۰۰).

توانمندسازی روانشناختی با تعریف مفاهیمی چون خوداثربخشی^۵، استقلال^۶، تأثیرگذاری^۷، اعتماد^۸ و احساس ارزشمندی^۹ ارتباط دارد (عمویی اسرمی و همکاران، ۱۴۰۱). این عناصر اصلی تشکیل‌دهنده توانمندسازی روانشناختی هستند که به صورت مستقیم بر رفتار و عملکرد کارکنان تأثیر می‌گذارند (ژانگ^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳). خوداثربخشی به باور فرد نسبت به توانایی‌هایش در انجام وظایف اشاره دارد (سعیدی پور و محمدی پور، ۱۳۹۹). افرادی که احساس خوداثربخشی بالایی دارند، معمولاً توانمندترند و قادرند با چالش‌های بیشتری مقابله کنند (حیدری و همکاران، ۱۳۹۹). استقلال به معنای داشتن حق انتخاب و کنترل بر انجام وظایف است (صفری و همکاران، ۱۳۹۸). کارکنانی که احساس استقلال دارند، معمولاً با انگیزه‌تر و خلاق‌تر عمل می‌کنند (رضایی دیزگاه و فرحبد، ۱۴۰۰).

تأثیرگذاری به درجه‌ای اشاره دارد که فرد می‌تواند بر نتایج فعالیت‌های خود تأثیر بگذارد (محمدی، ۱۴۰۱). افراد توانمند معمولاً احساس می‌کنند که می‌توانند نتایج کارشان را تحت کنترل داشته باشند و این امر به افزایش اعتماد به نفس و انگیزه آنان کمک می‌کند (خاکباز، ۱۳۹۹). اعتماد به معنای احساس اطمینان نسبت به دیگران و توانایی‌های

¹ - Quality of Life

² - Psychological Empowerment

³ - Scientific Management

⁴ - Innovative Approach

⁵ - Self-Efficacy

⁶ - Independence

⁷ - Influence

⁸ - Trust

⁹ - Sense of Worth

¹⁰ - Zhang

خود است (فاخری و طباطبایی، ۱۴۰۱). کارکنانی که به خود و دیگران اعتماد دارند، معمولاً عملکرد بهتری دارند و در مواجهه با مشکلات پایدارترند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۹).

احساس ارزشمندی به اهمیت و معنی‌داری وظایف و اهداف شغلی اشاره دارد (خانعلیزاده و موسوی، ۱۳۹۸). افرادی که به ارزش کارشان پی برده‌اند، معمولاً بیشتر به دنبال تحقق اهداف خود هستند و این احساس می‌تواند منجر به افزایش تعهد و مشارکت در کار شود (پورافکاری و قنبری، ۱۴۰۱). این مؤلفه‌ها به طور کلی به توانمندسازی روانشناختی کمک می‌کنند و باعث می‌شوند که افراد احساس کنند در محیط کار خود نقش مؤثری دارند (حیدری و همکاران، ۱۳۹۹).

نظریه‌های متعددی در زمینه توانمندسازی روانشناختی وجود دارد. یکی از این نظریه‌ها، نظریه عقلایی توانمندسازی^۱ است که در آن رهبران تلاش می‌کنند قدرت خود را با زیر دستان تقسیم کنند (عباسی و همکاران، ۱۳۹۹). این نظریه بر این نکته تأکید دارد که مدیران باید به طور فعال به مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری‌ها اهمیت دهند و از این طریق فضای لازم برای توانمندسازی را فراهم کنند (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰). نظریه فوق انگیزشی^۲ نیز به ایجاد انگیزه‌های درونی در افراد می‌پردازد (آریانی و حسینی غنچه، ۱۴۰۰). این نظریه بر اهمیت احساس شایستگی و خودمختاری تأکید دارد و بیان می‌کند که ایجاد محیطی مناسب می‌تواند به تقویت انگیزه درونی کمک کند (نجفی و بابائیان، ۱۳۹۹).

نظریه روان-سیاسی توانمندسازی به ارتباطات اجتماعی و تأثیر آن بر توانمندسازی افراد می‌پردازد (فخاریان و شریعتمداری، ۱۴۰۰). این نظریه بر این نکته تأکید دارد که توانمندسازی باید در یک بستر اجتماعی و فرهنگی مناسب انجام شود (حیدری و همکاران، ۱۳۹۹). در این راستا، نقش فرهنگ سازمانی^۳ و ارزش‌های اجتماعی در فرایند توانمندسازی بسیار حائز اهمیت است (عمویی اسرمی و همکاران، ۱۴۰۱).

مدل‌های مختلفی نیز برای توانمندسازی روانشناختی ارائه شده است. مدل کونزاک^۴ یکی از این مدل‌هاست که به بررسی رفتارهای رهبران در زمینه توانمندسازی کارکنان می‌پردازد (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۳). این مدل شامل شش بعد است که شامل تفویض اختیار^۵، مسئولیت‌پذیری^۶، تصمیم‌گیری خودگردان^۷، تسهیم اطلاعات^۸، توسعه توانایی^۹ و مشاوره برای عملکرد نوآورانه می‌باشد (فعال گلشنی و عطایی، ۱۴۰۰). این مدل نشان می‌دهد که هر چه قدر مدیران این شش بعد را در رفتارهای خود بیشتر نشان دهند، کارکنان نیز احساس توانمندی بیشتری خواهند داشت (نجفی و بابائیان، ۱۳۹۹).

^۱ - Rational Empowerment Theory

^۲ - Motivational Theory

^۳ - Organizational Culture

^۴ - Koonzack

^۵ - Delegation of Authority

^۶ - Accountability

^۷ - Self-Directed Decision-Making

^۸ - Information Sharing

^۹ - Capability Development

مدل فورد و فوتر^۱ نیز به اهمیت شفافیت در روابط سازمانی و تأثیر آن بر توانمندسازی می‌پردازد (عباسی و همکاران، ۱۳۹۹). بر اساس این مدل، توانمندسازی باید با توجه به نیازها و ویژگی‌های خاص هر سازمان صورت گیرد و این امر مستلزم درک صحیح از فرهنگ و ساختار سازمان است (حیدری و همکاران، ۱۳۹۹). مدل اسپریتزر و میشر^۲ نیز بر مبنای مؤلفه‌های اصلی توانمندسازی روانشناختی شامل خوداثربخشی، استقلال، تأثیرگذاری، اعتماد و احساس ارزشمندی بنا شده است (سعیدی پور و محمدی پور، ۱۳۹۹).

به طور کلی، توانمندسازی روانشناختی به عنوان یک ابزار قدرتمند در بهبود عملکرد و رضایت شغلی کارکنان در نظر گرفته می‌شود (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰). این فرایند می‌تواند به افزایش تعهد سازمانی^۳، نوآوری و کارایی منجر شود (آریانی و حسینی غنچه، ۱۴۰۰). با توجه به اهمیت توانمندسازی روانشناختی در سازمان‌ها، نیاز به توسعه و اجرای برنامه‌های آموزشی و مدیریتی به منظور تقویت این جنبه از نیروی انسانی احساس می‌شود (فخاریان و شریعتمداری، ۱۴۰۰).

در نتیجه، توانمندسازی روانشناختی نه تنها به بهبود فردی کارکنان کمک می‌کند بلکه به توسعه کلی سازمان و افزایش رقابت‌پذیری آن نیز منجر می‌شود (نجفی و بابائیان، ۱۳۹۹). با توجه به تحولات سریع در محیط‌های کاری، توانمندسازی روانشناختی می‌تواند به عنوان یک استراتژی کلیدی برای سازمان‌ها در راستای تطابق با تغییرات و چالش‌های موجود در دنیای کسب و کار امروز مطرح گردد (حیدری و همکاران، ۱۳۹۹).

تفکر خلاق^۴

تفکر خلاق به عنوان یک حوزه مهم در روان‌شناسی و علوم تربیتی^۵، تاریخچه‌ای طولانی و پیچیده دارد. تا اوایل سده نوزدهم، نظریه‌های علمی در ارتباط با تفکر خلاق وجود نداشت و دیدگاه‌ها غالباً بر اساس نظریه‌های فلسفی^۶ و عدم آگاهی از فرآیندهای تفکر خلاق شکل می‌گرفتند. در این دوران، لامبرسکو^۷، فیزیکدان سده نوزدهم، با نظریه «ما قبل از جنون»^۸ بر ذاتی بودن مفهوم هوش^۹ تأکید کرد و بیان داشت که افرادی که در کودکی با دیگران متفاوتند، احتمال بروز رفتارهای جنون‌آمیز را دارند. این نظریه‌ها بر پایه‌ی باورهای نادرست نسبت به تفاوت‌های فردی^{۱۰} شکل گرفته بودند (کرمانی و صادقی فسایی، ۱۳۹۹). در اواخر سده نوزدهم، توجه به عواملی که تفکر خلاق را پرورش می‌دهند، افزایش یافت و نخستین مطالعات نظام‌مند^{۱۱} در این زمینه توسط گالتن^{۱۲} انجام شد. گالتن در بررسی‌های خود به

^۱ - Ford and Footer

^۲ - Spreitzer and Mishra

^۳ - Organizational Commitment

^۴ - Creative Thinking

^۵ - Psychology and Educational Sciences

^۶ - Philosophical Theories

^۷ - Lambertsco

^۸ - Pre-Madness Theory

^۹ - Innate Intelligence

^{۱۰} - Individual Differences

^{۱۱} - Systematic Studies

^{۱۲} - Galton

ویژگی‌های نوابغ پرداخته و تلاش کرد تا صفات این افراد را شناسایی کند. با اوج‌گیری تحقیقات بینه^۱، تمرکز بر مفهوم هوش جایگزین نظریه‌های مربوط به نابغه شد و بینه بر ابعاد چندگانه هوش تأکید کرد (وحید و معنوی پور، ۱۳۹۹). مطالعه اصلی در حوزه تفکر خلاق در دهه ۱۹۵۰ با بررسی‌های گیلفورد^۲ آغاز شد. وی با انتقاد از محدودیت‌های آزمون‌های هوش، مفهوم تفکر واگرا^۳ را معرفی کرد که نقطه عطفی در پژوهش‌های تفکر خلاق به شمار می‌رود. پس از گیلفورد، تورنس^۴ به‌عنوان یکی از پیشگامان در بررسی روش‌های اندازه‌گیری و آموزش تفکر خلاق، تحقیقات گسترده‌ای انجام داد و به تبیین روش‌های آموزشی پرداخت که می‌توانستند موجب تقویت تفکر خلاق در دانش‌آموزان شوند (العباسی^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). تفکر خلاق به‌طور کلی به معنای نگاهی متفاوت به مسائل و دستیابی به راه‌حل‌های جدید و بدیع است. این نوع تفکر می‌تواند در تمامی ابعاد زندگی مشاهده شود، از شیوه‌هایی که یک مادر فرزندش را آرام می‌کند تا روش‌هایی که یک دانشمند برای کشف درمان یک بیماری به کار می‌برد (مامفرد^۶ و همکاران، ۲۰۱۹). در دنیای امروز، خلاقیت و تفکر خلاق در بسیاری از حوزه‌ها از جمله روان‌شناسی، علوم تربیتی، مدیریت و کسب‌وکار اهمیت زیادی دارد. فقدان تفکر خلاق می‌تواند منجر به ضعف و عقب‌ماندگی در جوامع شود (گل صنم لو و همکاران، ۱۴۰۰). به‌علاوه، در فرهنگ روان‌شناسی، تفکر خلاق به‌عنوان تمایل به ایجادگری توصیف شده است که در همه افراد و در تمام سنین به‌طور بالقوه موجود بوده و تحت تأثیر محیط اجتماعی و فرهنگی قرار دارد (ثروتی و همکاران، ۱۴۰۲). متفکران و اندیشمندان، بدیع بودن را از ویژگی‌های اولیه و مهم تفکر خلاق می‌دانند. تورنس تعریف کرده است که تفکر خلاق عبارت است از فرایند شناسایی مشکلات و مسائل، ایجاد فرضیه‌ها، آزمایش و ارزیابی این فرضیه‌ها و در نهایت مرتبط ساختن نتایج (پارک^۷ و همکاران، ۲۰۲۳). در این میان، بسیاری از مدل‌ها و رویکردهای مختلف برای تبیین و آموزش تفکر خلاق توسعه یافته‌اند. مدل تورنس (۱۹۶۱) به‌عنوان یکی از مشهورترین و مؤثرترین مدل‌ها در این حوزه شناخته می‌شود. تورنس در این مدل به والدین و مربیان توصیه می‌کند که زمینه‌های مناسب برای بروز خلاقیت را برای فرزندان خود فراهم کنند. این مدل شامل مؤلفه‌های مختلفی از جمله تجسم قوی^۸، درک مطلب^۹، توجه به عواطف^{۱۰}، قدرت تخیل^{۱۱} و ابتکار^{۱۲} می‌شود. از دیگر مدل‌های مهم در زمینه تفکر خلاق می‌توان به مدل ویلیامز^{۱۳} (۱۹۷۰) اشاره کرد که هدف آن ارائه رویکردهای خاص برای آموزش در کلاس و کمک به معلمان برای تغییر شیوه‌های تدریس است. این مدل شامل ۲۳ روش آموزشی است که می‌تواند در حوزه‌های مختلف تدریس به کار

۱ - Binet

۲ - Guilford

۳ - Divergent Thinking

۴ - Torrance

۵ - Alabbasi

۶ - Mumford

۷ - Park

۸ - Strong Visualization

۹ - Comprehension

۱۰ - Emotional Awareness

۱۱ - Imagination

۱۲ - Initiative

۱۳ - Willifrey

گرفته شود. همچنین مدل دلاور و همکاران (۱۳۹۰) به عنوان مبنای تحقیقاتی برای متغیر تفکر خلاق مطرح شده است. این مدل بر روی مؤلفه‌های کلیدی تفکر خلاق مانند سیالی^۱، ابتکار^۲، انعطاف‌پذیری^۳ و بسط و گسترش^۴ تأکید دارد. سیالی به توانایی فرد در ایجاد و خلق ایده‌های متعدد اشاره دارد، در حالی که ابتکار به توانایی تولید ایده‌های نو و منحصر به فرد مربوط می‌شود. انعطاف‌پذیری به قابلیت تغییر جهت فکری در مواجهه با مسائل مختلف اشاره دارد و بسط و گسترش به توانایی توسعه و گسترش ایده‌ها به جزئیات بیشتر می‌پردازد. همچنین در نظر گرفتن عوامل اجتماعی و فرهنگی در پرورش تفکر خلاق نیز امری مهم است. این عوامل می‌توانند تأثیر زیادی بر رشد و شکوفایی خلاقیت در افراد داشته باشند و به‌طور مستقیم بر روش‌های تدریس و یادگیری تأثیر بگذارند. به همین دلیل، آموزش تفکر خلاق به عنوان یک هدف اصلی در نظام‌های آموزشی باید مورد توجه قرار گیرد. برای رسیدن به این هدف، معلمان و مربیان باید از روش‌های نوین آموزشی استفاده کنند و محیط‌های یادگیری خلاق را برای دانش‌آموزان فراهم آورند. به این ترتیب، تفکر خلاق نه تنها به توسعه فردی کمک می‌کند، بلکه می‌تواند به پیشرفت جوامع و سازمان‌ها نیز کمک شایانی نماید.

ادراک خودکارآمدی^۵

ادراک خودکارآمدی به عنوان یک مفهوم بنیادی در روان‌شناسی و علوم اجتماعی، تأثیر زیادی بر رفتار و عملکرد فرد دارد. این مفهوم، ریشه در نظریات فلسفی و روان‌شناختی دارد و به باور فرد در مورد توانایی‌های خود در دستیابی به اهداف اشاره می‌کند. خودکارآمدی، به‌ویژه در آموزش و پرورش، به عنوان عاملی کلیدی در موفقیت دانش‌آموزان شناخته می‌شود و می‌تواند تأثیرات مثبت بر یادگیری و عملکرد تحصیلی داشته باشد. تاریخچه ادراک خودکارآمدی به زمان‌های قدیم برمی‌گردد. فلاسفه یونانی مانند سقراط و ارسطو به مفهوم خودآگاهی و توانایی‌های فردی اشاره داشته‌اند (افشاری، ۱۳۹۹). با این حال، این مفهوم به‌طور رسمی و علمی در اوایل قرن بیستم مورد توجه قرار گرفت. در اواخر قرن هجدهم، با شکل‌گیری روان‌شناسی نوین، مفهوم خودکارآمدی به عنوان تجلی اودایمونیک^۶ معرفی شد (هرمز، ۱۴۰۰). افراد حاضرند برای رشد و تعالی خود، استرس را به جان بخرند. مازلو^۷ و راجرز^۸ به عنوان دو نظریه‌پرداز بارز در این زمینه شناخته می‌شوند. آن‌ها خودکارآمدی را به عنوان انگیزه‌ای درونی تعریف کردند که به افراد کمک می‌کند تا در شرایط دشوار با اعتماد به نفس عمل کنند (زنگی‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۸). پس از مازلو و راجرز، تلاش‌های علمی برای بررسی خودکارآمدی آغاز شد. پژوهشگران با استفاده از روش‌های علمی سعی کردند تا ابعاد مختلف خودکارآمدی را بررسی کنند. با این حال، پیچیدگی این مفهوم باعث شد که به‌سادگی قابل مطالعه نباشد (قربان پور لغمجانی،

1- Fluency

2- Originality

3- Flexibility

4- Elaboration

5- Self-efficacy perception

6- eudaimonic

7- Maslow

8- Rogers

۱۴۰۰). به‌علاوه، پژوهشگران با چالش‌های مختلفی در زمینه اندازه‌گیری خودکارآمدی مواجه شدند (شاهین یلاها^۱، ۲۰۱۸).

تعاریف و مفاهیم ادراک خودکارآمدی در نظریات مختلف متفاوت است. از نظر بندورا^۲ (۱۹۷۷)، خودکارآمدی به‌عنوان باور فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام وظایف و رسیدن به اهداف تعریف می‌شود. این مفهوم تأثیر زیادی بر انتخاب‌ها، تلاش‌ها و پایداری فرد در برابر چالش‌ها دارد. به‌علاوه، خودکارآمدی می‌تواند بر عملکرد تحصیلی و اجتماعی فرد تأثیرگذار باشد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۹). افراد با خودکارآمدی بالا، تمایل بیشتری به پذیرش چالش‌ها دارند و در مواقع دشواری، مقاوم‌تر هستند. در مقابل، افرادی که خودکارآمدی پایین دارند، به راحتی تسلیم می‌شوند و از تلاش برای دستیابی به اهداف خود باز می‌مانند (هرمز، ۱۴۰۰).

مدل‌های مختلفی برای تبیین مفهوم خودکارآمدی وجود دارد. یکی از این مدل‌ها، مدل نیازهای مازلو است که خودکارآمدی را در بالاترین سطح هرم نیازها قرار می‌دهد. این مدل تأکید می‌کند که برای دستیابی به خودکارآمدی، باید نیازهای اساسی و روان‌شناختی فرد برآورده شود (بورلسون^۳، ۲۰۲۳). مدل خودکارآمدی راجرز نیز بر اهمیت شکوفایی و رشد فردی تأکید می‌کند. او معتقد است که انسان‌ها به‌طور طبیعی تمایل به رشد و توسعه دارند و این تمایل می‌تواند به افزایش خودکارآمدی منجر شود (نعمتی کشتلی و محمدزاده مقدم، ۱۴۰۱).

مدل ادراک خودکارآمدی طهماسیان (۱۳۸۶) نیز به بررسی مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی^۴، تحصیلی^۵ و هیجانی^۶ می‌پردازد. خودکارآمدی اجتماعی به باور فرد در مورد توانایی‌های خود در برقراری ارتباطات اجتماعی اشاره دارد. این مؤلفه می‌تواند بر روابط فردی و اجتماعی تأثیرگذار باشد (زنگی‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین، خودکارآمدی تحصیلی به توانایی فرد برای دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی و یادگیری مؤثر اشاره دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند به پیشرفت تحصیلی و انگیزه یادگیری کمک کند (شاهین یلاها، ۲۰۱۸). از سوی دیگر، خودکارآمدی هیجانی به توانایی فرد در پردازش و مدیریت احساسات اشاره دارد. این مؤلفه می‌تواند در تأثیرگذاری بر عملکردهای هیجانی و اجتماعی فرد نقش داشته باشد (قربانی قهفرخی و اسلامی، ۱۳۹۸).

سطوح بالای خودکارآمدی هیجانی با احساس رضایت از زندگی، موفقیت تحصیلی و باور به شایستگی و کفایت اجتماعی مرتبط است (افشاری، ۱۳۹۹). به‌طور کلی، ادراک خودکارآمدی به‌عنوان یک سازه مهم، می‌تواند بر رفتار و عملکرد فرد تأثیرگذار باشد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تقویت خودکارآمدی می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی، اجتماعی و هیجانی فرد منجر شود (هرمز، ۱۴۰۰). برای تقویت خودکارآمدی، نیاز است که محیط‌های آموزشی و اجتماعی حمایت‌گر و انگیزه‌بخش باشند. از طرفی، تجارب مثبت و موفقیت‌ها نیز می‌توانند به تقویت خودکارآمدی کمک کنند (زنگی‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۸). بنابراین، توجه به زمینه‌های مختلف، به‌ویژه در آموزش و پرورش،

^۱ - Shahny Yeelagh

^۲ - Bandura

^۳ - Burlson

^۴ - Social self-efficacy

^۵ - Academic self-efficacy

^۶ - Emotional self-efficacy

می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی افراد و تحقق اهداف آنان کمک کند. در نتیجه، درک و تقویت خودکارآمدی می‌تواند به عنوان یک استراتژی مؤثر در افزایش انگیزه و موفقیت فردی و اجتماعی به شمار آید (قربان پور لقمجانی، ۱۴۰۰). تحقیقات متعددی در زمینه ادراک خودکارآمدی و نقش آن در حوزه‌های مختلف انجام شده است. سهرابی و همکاران (۱۴۰۲) پژوهشی با عنوان پیش بینی استرس بر اساس توانمندسازی روانشناختی و تاب آوری روانی انجام دادند که نتایج نشان داد بین توانمندسازی روانشناختی و استرس رابطه ی منفی و معناداری وجود دارد. همچنین برومند و همکاران (۱۴۰۱) در بررسی رابطه فعالیت داوطلبانه بر ایجاد قصد کارآفرینی به نقش میانجی آموزش مهارت‌های کارآفرینی اشاره کردند. نتایج نشان داد که فعالیت داوطلبانه رابطه مثبت و معناداری با قصد کارآفرینی دارد. ولی‌زاده و همکاران (۱۴۰۱) بسته آموزشی توانمندسازی روانشناختی مبتنی بر نظریه انتخاب را تدوین و اثربخشی آن بر کاهش پرخاشگری را بررسی کردند که نشان‌دهنده تأثیر مثبت این بسته بر کاهش پرخاشگری در دانش‌آموزان بود. محمدی حسین‌آباد و همکاران (۱۴۰۱) رابطه توانمندی روانشناختی دبیران با روحیه کارآفرینی^۱ دانش‌آموزان متوسطه اول را بررسی کردند و به نتیجه مثبتی دست یافتند که حاکی از تأثیر توانمندی دبیران بر روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان بود. فرید و علیلو (۱۴۰۱) با بررسی رابطه ادراک دانش‌آموزان از کیفیت تدریس معلم و ساختار کلاس با خودکارآمدی نشان دادند که ادراک مثبت دانش‌آموزان از این عوامل می‌تواند خودکارآمدی آن‌ها را افزایش دهد. شریفی و اکبری (۱۴۰۰) در تحقیقی دیگر، مهارت‌های کارآفرینی مورد نیاز در آموزش فنی و حرفه‌ای را در شرایط رکود بررسی کردند و به سطح مطلوب مهارت‌ها در این حوزه اشاره کردند. عینی و همکاران (۱۴۰۰) نیز در پژوهشی به بررسی رابطه تفکر خلاق، ذهن آگاهی و هوش هیجانی با تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش پرداختند که نشان داد این عوامل به‌طور معناداری تنیدگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. ذوقی و حمیدی (۱۳۹۹) نیز رابطه معلم با شادکامی و خودکارآمدی دانش‌آموزان مقطع ابتدائی را مورد بررسی قرار دادند و به همبستگی مثبت میان هوش هیجانی معلمان و خودکارآمدی دانش‌آموزان دست یافتند. چرمچیان لنگرودی و مهدوی درواری (۱۳۹۶) در تحقیقی به بررسی عوامل مؤثر بر مهارت‌های کارآفرینی آموزشگران آموزشکده‌های فنی و کشاورزی ساری پرداختند و به همبستگی مثبت و معنادار بین متغیرها اشاره کردند. در سطح بین‌المللی، رایدوان^۲ و همکاران (۲۰۲۳) پژوهشی در اندونزی انجام دادند که نشان داد خودکارآمدی می‌تواند مهارت‌های حسابداری دانش‌آموزان را بهبود بخشد. جونایدی^۳ و همکاران (۲۰۲۳) به نقش دین و سرمایه اجتماعی بر خودکارآمدی و انگیزه کارآفرینی در دانش‌آموزان اندونزی پرداختند و به تأثیر مثبت دین بر سرمایه اجتماعی اشاره کردند. دایلکسی و کاراتای^۴ (۲۰۲۳) تأثیر برنامه درسی مهارت‌های قرن بیست و یکم بر رشد مهارت‌های تفکر خلاق دانش‌آموزان ترکیه را بررسی کردند که نتایج حاکی از بهبود قابل توجه مهارت‌های دانش‌آموزان بود. سریادی و سولیس‌ورو^۵ (۲۰۲۳) مازول الکترونیکی بر اساس یادگیری اکتشافی برای بهبود مهارت‌های تفکر خلاق

^۱ - Entrepreneurial spirit

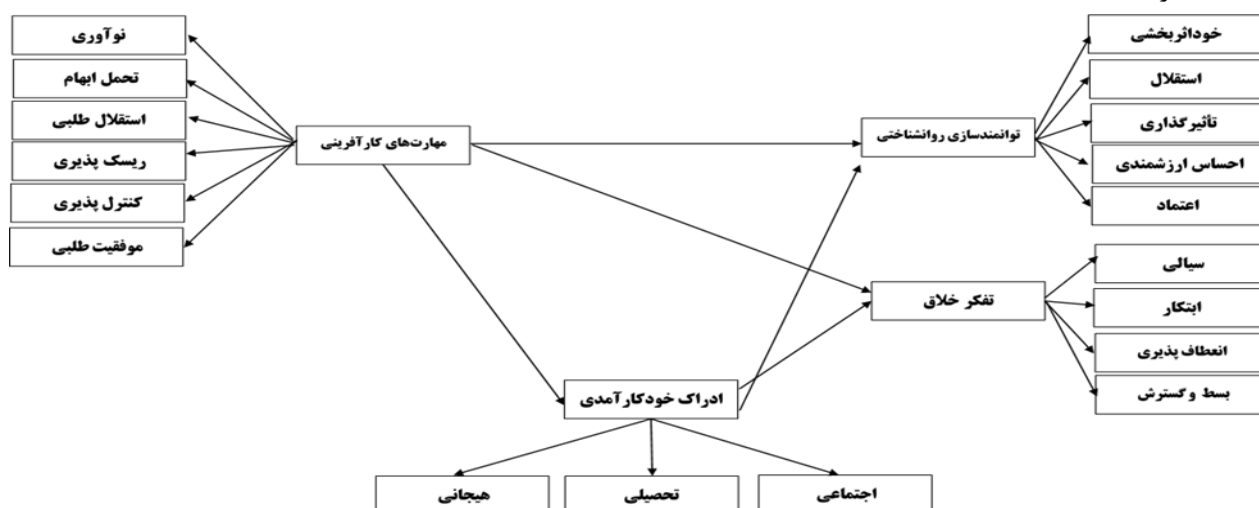
^۲ - Ridwan

^۳ - Junaidi

^۴ - Dilekçi & Karatay

^۵ - Saryadi & Sulisworo

دانش‌آموزان اردن توسعه دادند و به نتایج مثبت آن اشاره کردند. همچنین، الرشیدی^۱ (۲۰۲۳) توانمندسازی روانشناختی را در بین دانشجویان دختر کالج آموزش پایه در کویت مورد بررسی قرار داد و به تفاوت‌های معنادار بر اساس متغیرهای مختلف پرداخت. جاردیم^۲ (۲۰۲۱) مهارت‌های کارآفرینی برای موفقیت در دنیای جهانی و دیجیتال را بررسی کرد و به یک مدل سه جانبه برای آموزش کارآفرینی اشاره کرد. گالوآو^۳ و همکاران (۲۰۲۰) نقش آموزش برنامه‌های آموزشی کارآفرینی در ارتقای مهارت‌های کارآفرینی و سرمایه‌گذاری‌های جدید در پرتغال را مورد بررسی قرار دادند و نتایج نشان داد که مشارکت در برنامه‌های آموزش کارآفرینی به طور مثبت بر مهارت‌های کارآفرینی تأثیر می‌گذارد. این تحقیقات به وضوح نشان‌دهنده اهمیت خودکارآمدی و توانمندسازی روانشناختی در بهبود عملکرد تحصیلی و کارآفرینی دانش‌آموزان است و تأکید بر نیاز به توجه بیشتر به این مقوله‌ها در نظام آموزشی دارد. با توجه به اینکه مطالعه مدونی با ترکیب متغیرهای پژوهش حاضر تاکنون انجام نشده است لذا بر اساس مبانی نظری مدل مفهومی پژوهش در قالب (شکل شماره ۱) ارائه می‌گردد. لازم به ذکر است در پژوهش حاضر جهت بررسی متغیر مهارت‌های کارآفرینی از مدل ارائه شده توسط بهرام زاده و همکاران (۱۳۸۸) با مولفه‌های (نوآوری، ابهام‌پذیری، تحمل ابهام، استقلال طلبی، ریسک‌پذیری، کنترل‌پذیری، موفقیت طلبی) در راستای پژوهش حاضر الگو گرفته شد؛ جهت بررسی توانمندسازی روانشناختی از مدل اسپریتزر و میشرا (۱۹۹۵) با مولفه‌های (شایستگی، استقلال، تأثیرگذاری، معنی‌دار بودن و اعتماد)؛ جهت سنجش متغیر تفکر خلاق نیز از مدل دلاور و همکاران (۱۳۹۰) با مولفه‌های (تفکر سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط و گسترش) احترام حرفه‌ای) و در نهایت جهت سنجش متغیر ادراک خودکارآمدی نیز از مدل طهماسبیان (۱۳۸۶) با مولفه‌های (خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی) استفاده گردید.



شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش

¹ - Al-Rashidi

² - Jardim

³ - Galvão

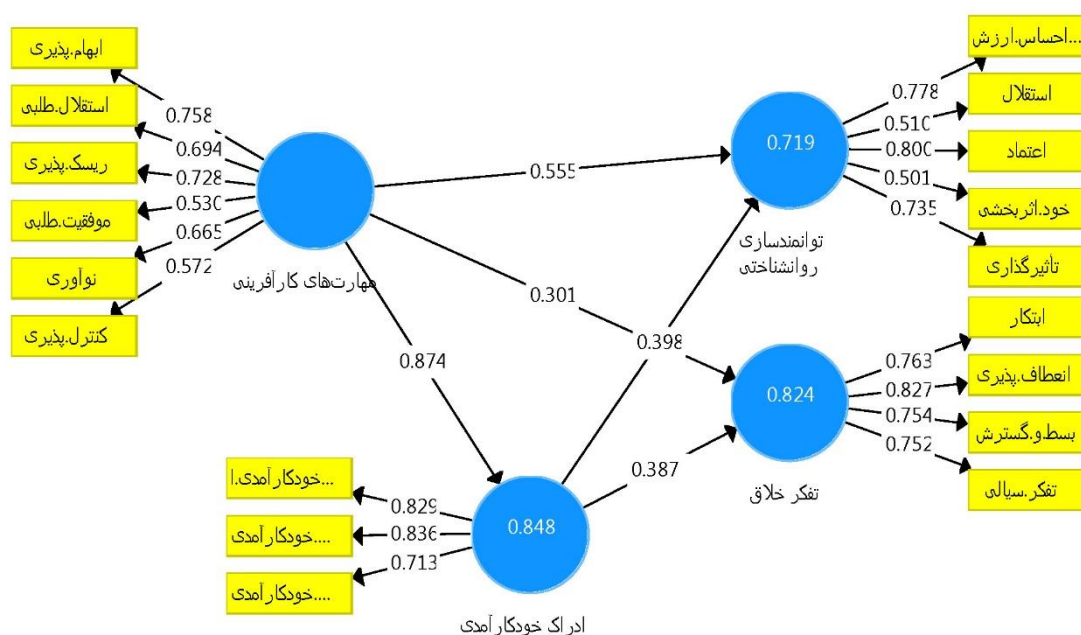
۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

پژوهش حاضر از حیث هدف کاربردی و از نظر اجرا توصیفی پیمایشی مبتنی بر مدل سازی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش عبارت است از دانش آموزان مقطع ابتدایی مدارس دولتی در مناطق آموزش و پرورش ناحیه دو شهر زاهدان به تعداد ۳۸۴۶۰ نفر که بر اساس جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۸۰ نفر به روش تصادفی طبقه ای به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. در این تحقیق برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های مهارت کارآفرینی برگرفته از مدل بهرام زاده و همکاران (۱۳۸۸) با مولفه های(نوآوری، ابهام پذیری، استقلال طلبی، ریسک پذیری، کنترل پذیری و موفقیت طلبی)؛ توانمندسازی روان شناختی اسپریتزر و میشر (۱۹۹۵) با مولفه های(خود اثربخشی، استقلال، تأثیرگذاری، احساس ارزشمندی و اعتماد)؛ تفکر خلاق دلاور و همکاران (۱۳۹۰) با مولفه های(تفکر سیالی، ابتکار، انعطاف پذیری و بسط و گسترش) و اداریک خودکارآمدی طهماسیان (۱۳۸۶) با مولفه های(خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی) استفاده گردید. جهت سنجش روایی صوری و محتوایی از نظرات خبرگان و روایی سازه از تحلیل عاملی تاییدی استفاده گردید. لازم به ذکر است شاخص AVE محاسبه شده که به بررسی روایی همگرا و میزان همبستگی هر سازه با سوالات خود می‌پردازد در همه متغیرها بزرگتر از ۰/۵ برآورد گردید و شاخص آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی نیز در هر متغیر بزرگتر از ۰/۷ برآورد گردید که نشان دهنده قابلیت اعتماد مناسب ابزارهای پژوهش می‌باشد. همچنین ضرایب استاندارد همه متغیرها بزرگتر از ۰/۴۰ و ضرایب تی نیز بیشتر از ۱/۹۶ می‌باشد که حاکی از تایید اعتبار مناسب پرسشنامه‌های پژوهش می‌باشد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزارهای SPSS23 و Smart PLS و جهت پاسخ به فرضیه‌های پژوهش از روش مدل سازی معادلات ساختاری استفاده گردید.

۴- تجزیه و تحلیل نتایج

جهت بررسی روابط میان متغیرهای پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده گردید. مدل‌یابی معادلات ساختاری یک رویکرد جامع برای آزمون فرضیه‌ها درباره روابط متغیرهای مشاهده شده و پنهان است. شکل‌های شماره ۲ حاصل تحلیل داده‌های پژوهش به وسیله نرم افزار Smart PLS می‌باشد و در حالت تخمین بارهای عاملی و ضرایب مسیر ارائه گردیده است. با توجه به این مدل‌ها می‌توان بارهای عاملی و ضرایب مسیر را برآورد نمود. لازم به ذکر است با توجه به بارهای عاملی می‌توان گفت سهم کدام متغیر در اندازه گیری سازه مورد نظر بیشتر است و به بیان دیگر بارهای عاملی بزرگتر سهم بیشتری در اندازه گیری سازه مربوطه دارد. لذا جهت بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه رهبری حکمت محور بر انگیزه خدمت عمومی کارکنان با نقش میانجی مبادله رهبر - پیرو و هویت‌یابی سازمانی تاثیر دارد» از رویکرد معادلات ساختاری واریانس محور استفاده گردید، متغیر مستقل و وابسته پژوهش به صورت متغیر مکنون و در قالب مدل‌های عاملی مرتبه اول وارد معادله ساختاری گردیدند، برآوردهای مربوط به شاخص‌های ارزیابی کلیت

مدل معادله ساختاری و پارامترهای اصلی این مدل (اثر مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای پژوهش) در ادامه گزارش شده است:



شکل (۲) مدل معادلات ساختاری فرضیه اصلی پژوهش در حالت ضرایب مسیر

جدول (۱) شاخص‌های ارزیابی کلیت مدل معادله ساختاری

شاخص تناسب	GOF	SRMR	NFI
مقدار به دست آمده	۰.۳۶۵	۰.۰۸۱۶	۰.۹۲

شاخص‌های ارزیابی کلیت مدل معادله ساختاری در مجموع بیانگر این است که داده‌ها مدل نظری پژوهش را حمایت می‌کنند، به عبارت دیگر برازش داده‌ها به مدل برقرار است و شاخص‌ها دلالت بر مطلوبیت مدل معادله ساختاری دارند.

جدول (۲) نتایج معادلات ساختاری اثر غیرمستقیم متغیرهای فرضیه اصلی

اثرات	ضریب تعیین		رابطه
	اثر	آماره t	P
مهارت‌های کارآفرینی -> ادراک خودکارآمدی -> توانمندسازی روانشناختی	۰.۳۸۵	۴.۴۱۵	۰.۰۰۰
مهارت‌های کارآفرینی -> ادراک خودکارآمدی -> تفکر خلق	۰.۵۲۹	۵.۶۲۲	۰.۰۰۰

$|t| > 1.96$ Significant at $P < 0.05$, $|t| > 2.58$ Significant at $P < 0.01$

همان‌طور که جدول (۲) نشان می‌دهد متغیر مهارت‌های کارآفرینی به ترتیب ۳۸.۵ و ۵۲.۹ درصد از واریانس متغیرهای توانمندسازی روانشناختی و تفکر خلق را به طور غیرمستقیم پیش‌بینی می‌کند، با توجه به اینکه ضرایب مسیر مثبت است و مقدار آماره تی بیشتر از بازه بحرانی است (بیشتر از ۱/۹۶ شده است) و سطح معناداری کمتر از ۵٪ می‌باشد بیانگر این مطلب است که متغیر مستقل حد بالایی در تبیین واریانس متغیر وابسته را دارد و متغیر ادراک خودکارآمدی در رابطه بین مهارت‌های کارآفرینی با توانمندسازی روانشناختی و تفکر خلق نقش میانجی ایفا می‌کند، بنابراین فرضیه تأیید می‌شود، در نتیجه مهارت‌های کارآفرینی در توانمندسازی روانشناختی و تفکر خلق دانش‌آموزان مقطع ابتدایی ناحیه ۲ شهر زاهدان با میانجی‌گری ادراک خودکارآمدی تأثیر مثبت و معناداری ($P < 0.05$) دارد.

۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

در دنیای امروز که تغییرات سریع و غیرمنتظره‌ای در عرصه‌های اقتصادی و اجتماعی رخ می‌دهد، پرورش مهارت‌های کارآفرینی در بین دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. کارآفرینی نه تنها به عنوان یکی از مهارت‌های اساسی برای موفقیت در زندگی فردی و حرفه‌ای در نظر گرفته می‌شود، بلکه به تقویت توانمندی‌های روانی و شناختی دانش‌آموزان نیز کمک می‌کند. پژوهش حاضر به بررسی تأثیر مهارت‌های کارآفرینی بر توانمندسازی روانشناختی و تفکر خلق دانش‌آموزان مقطع ابتدایی ناحیه ۲ شهر زاهدان پرداخته و نقش میانجی ادراک خودکارآمدی را در این رابطه مورد مطالعه قرار می‌دهد.

مهارت‌های کارآفرینی شامل مجموعه‌ای از توانمندی‌ها است که افراد را قادر می‌سازد تا به طور مستقل و خلاقانه به مشکلات بپردازند و فرصت‌های جدید را شناسایی و به کار گیرند. از سوی دیگر، توانمندسازی روانشناختی به عنوان فرایندی تعریف می‌شود که از طریق آن افراد احساس کنترل، استقلال، و اعتماد به نفس بیشتری نسبت به توانایی‌های خود پیدا می‌کنند. تفکر خلق نیز به عنوان یکی از عناصر کلیدی موفقیت در کارآفرینی شناخته می‌شود که به افراد اجازه می‌دهد تا به ایده‌های نوآورانه دست یابند و راه‌حل‌های جدید برای مشکلات پیدا کنند. پژوهش حاضر به دنبال آن است که بررسی کند چگونه این مهارت‌ها در کنار ادراک خودکارآمدی، که شامل باور فرد به توانایی‌های خود برای انجام یک کار خاص است، به بهبود عملکرد دانش‌آموزان در زمینه کارآفرینی کمک می‌کند.

براساس نتایج به دست آمده، مهارت‌های کارآفرینی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم معناداری بر توانمندسازی روانشناختی و تفکر خلاق دانش‌آموزان دارد. همچنین، ادراک خودکارآمدی به عنوان متغیر میانجی نقش بسزایی در افزایش توانمندی روانشناختی و بهبود تفکر خلاق دانش‌آموزان ایفا می‌کند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که توانمندسازی روانشناختی با ایجاد حس کنترل، استقلال و خوداثربخشی بیشتر در دانش‌آموزان، باعث ارتقای عملکرد آنان در زمینه کارآفرینی می‌شود. این نتایج نشان‌دهنده این است که بهبود مهارت‌های کارآفرینی می‌تواند علاوه بر رشد خلاقیت و نوآوری، از نظر روانی نیز به دانش‌آموزان اعتماد به نفس و توانمندی بیشتری بدهد.

نتایج این پژوهش با یافته‌های تحقیقات قبلی در حوزه کارآفرینی و آموزش همخوانی دارد. مطالعات مشابه نشان داده‌اند که مهارت‌های کارآفرینی تأثیر مستقیمی بر جنبه‌های روانشناختی افراد به خصوص کودکان و نوجوانان دارند. برای مثال، در پژوهشی توسط محمدی حسین آباد و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که بین توانمندی روانشناختی دبیران با روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، همچنین دایلکسی و کاراتای (۲۰۲۳) نشان دادند که فعالیت‌ها به طور قابل توجهی مهارت‌های تفکر خلاق دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد، نتایج مشابهی در ارتباط با تقویت تفکر خلاق از طریق آموزش کارآفرینی مشاهده شد. در مقایسه با پژوهش حاضر، پژوهش‌های مختلف دیگر نیز تأیید کرده‌اند که مهارت‌های کارآفرینی از طریق بهبود خودپنداره و ادراک خودکارآمدی تأثیرات مثبتی بر توانمندی روانشناختی دارند.

یکی از نکات کلیدی در این پژوهش، تأثیر میانجی‌گری ادراک خودکارآمدی است. نتایج نشان دادند که ادراک خودکارآمدی به عنوان متغیر میانجی تأثیر مهارت‌های کارآفرینی بر توانمندسازی روانشناختی و تفکر خلاق را تقویت می‌کند. این نتیجه با مدل‌های نظری از جمله نظریه بندورا (۱۹۷۷) همخوانی دارد که در آن، ادراک خودکارآمدی به عنوان یک عامل اساسی در ارتقای توانایی‌های فردی و دستیابی به اهداف معرفی شده است. این موضوع نشان می‌دهد که تقویت احساس خودکارآمدی در دانش‌آموزان، نقش مؤثری در افزایش انگیزه و علاقه‌مندی آنان به یادگیری و انجام فعالیت‌های خلاقانه دارد.

این پژوهش با توجه به موقعیت جغرافیایی و فرهنگی ناحیه ۲ شهر زاهدان، نتایجی متفاوت و جذاب از جنبه‌های جامعه‌شناختی نیز ارائه کرده است. در محیط‌هایی که ممکن است محدودیت‌های اقتصادی و فرهنگی وجود داشته باشد، توسعه مهارت‌های کارآفرینی به عنوان یک ابزار مهم برای بهبود وضعیت روانشناختی و اقتصادی دانش‌آموزان مطرح می‌شود. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که در چنین جوامعی، ترویج مهارت‌های کارآفرینی نه تنها در ارتقای مهارت‌های شغلی، بلکه در بهبود کلی شخصیت و تفکر خلاق نقش مهمی ایفا می‌کند.

بنابراین پژوهش حاضر به وضوح نشان داد که مهارت‌های کارآفرینی تأثیر مثبت و معناداری بر توانمندسازی روانشناختی و تفکر خلاق دانش‌آموزان مقطع ابتدایی دارد و ادراک خودکارآمدی به عنوان یک میانجی مهم در تقویت این تأثیرات عمل می‌کند. این نتایج می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی و فرهنگی در تدوین برنامه‌هایی برای توسعه مهارت‌های کارآفرینی و روانشناختی دانش‌آموزان کمک شایانی کند. در نهایت، توصیه می‌شود که این مهارت‌ها به طور جدی در برنامه‌های آموزشی مدارس ابتدایی گنجانده شود تا دانش‌آموزان با اعتماد به نفس بیشتر و تفکر خلاقانه‌تری وارد جامعه شوند.

منابع

- آریانی، فرزاد و حسینی غنچه، مهدی (۱۴۰۰) مروری بر مفهوم توانمندسازی و روان شناختی، اولین کنفرانس بین المللی مدیریت و صنعت، تهران.
- ابراهیم زاده، احسان (۱۴۰۳) بررسی نقش فعالیتهای پرورشی در شکوفایی استعدادها و خالقیت دانش آموزان، ۶۰- مجله علمی مطالعات پژوهشی در علوم انسانی آینده، ۱(۲): ۵۶-۱.
- افشاری، آرزو. (۱۳۹۹). پیش بینی مشکلات تنظیم هیجانی مادران حاشیه نشین شهر تهران بر اساس سبک‌های دلبستگی آنان. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۱۰(۳۸)، ۱۱۷-۱۳۴.
- بلبائی کفشگر، ملّده (۱۴۰۲) رویکردهای جدید آموزش مهارت کارآفرینی در توانمندسازی دانش آموزان مدارس، دومین کنفرانس ملی مطالعات خانواده و مدرسه، بندرعباس.
- بحرینی، زینب؛ نادری، نادر. (۱۳۹۹). طراحی مدل فرآیندی کارآفرینی در حوزه گردشگری ساحلی استان بوشهر با استفاده از رویکرد تئوری بنیانی. فصلنامه مطالعات مدیریت گردشگری، ۱۵(۵۲)، ۱۴۱-۱۷۶.
- برومند، پیمان؛ خانی، ناصر؛ برومند، پرهام. (۱۴۰۱). بررسی رابطه فعالیت داوطلبانه بر ایجاد قصد کارآفرینی با تاثیر نقش میانجی آموزش مهارت‌های کارآفرینی داوطلبان شرکت کننده در طرح پویش پیشتازی. کارافن، ۱۹(۵۸)، ۲۸۸-۲۶۷.
- پورافکاری، نصراله؛ قنبری، عسگر. (۱۴۰۱). سازوکار توانمندسازی نیروی انسانی در مدیریت سازمان های ورزشی. مطالعات توسعه اجتماعی ایران، ۴(۳) (مسلسل ۱۵)، ۲۵-۳۸.
- ثروتی، کرم؛ پورپاشا، نگین؛ بیون، ندا (۱۴۰۲) تاثیر قصه گوئی بر توسعه رشد ذهنی در دانش آموزان ابتدایی، دومین کنفرانس ملی تازه های روانشناسی تکاملی و تربیتی، بندرعباس، تهران.
- جعفری مقدم، سعید؛ فخارزاده، آرزو سادات. (۱۳۹۰). توسعه‌ی نگرش کارآفرینانه در کتاب‌های درسی (مطالعه‌ی موردی: کتاب‌های فارسی دوره دبستان). توسعه کارآفرینی، ۴(۱)، ۶۶-۴۷.
- چراغی، محمدجعفر؛ عدالتیان شهریاری جمشید؛ کاباران زاده محمدرضا (۱۴۰۰) ارائه مدل جهت تبیین نقش سرمایه اجتماعی در موفقیت کارآفرینی بین‌المللی، اقتصاد مالی، ۱۵ (۵۷)، ۲۰۷-۲۳۲.
- چرمچیان لنگرودی، مهدی؛ مهدوی درواری، سیدحسین. (۱۳۹۶). عامل‌های موثر بر مهارت‌های کارآفرینی آموزش‌گران آموزش‌شده‌های فنی و کشاورزی ساری، ایران. پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۹(۴۰)، ۹۵-۸۴.
- حسینی سنگریزه، اکرم؛ نیازآذری، کیومرث؛ عنایتی، ترانه. (۱۴۰۰). شناسایی مولفه‌های توانمندسازی مدارس با تاکید بر نظام مراقبت اجتماعی دانش‌آموزان. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۲(۵)، ۱۶-۱.
- حسینی مهر، نجمه؛ خضری مقدم، نوشیروان؛ پوراحسان، سمیه. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مبتنی بر شفقت بر خودکارآمدی اجتماعی، تحمل پریشانی و خودانتقادی در دختران نوجوان تحت سرپرستی سازمان بهزیستی. پژوهش نامه روانشناسی مثبت، ۷(۲)، ۳۳-۴۸.
- حیدری، آرمان؛ بهشتی، سید صمد؛ شهریاری، مرضیه؛ نواح، عبدالرضا. (۱۳۹۹). واکاوی جامعه‌شناختی بسترهای فلات‌زدگی شغلی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های ایران بر مبنای نظریه زمینه‌ای. جامعه شناسی کاربردی، ۳۱(۲)، ۹۵-۱۲۲.
- خاکباز، عظیمه سادات. (۱۳۹۹). جایگاه آموزش چندفرهنگی در برنامه درسی ریاضی دوره اول ابتدایی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۵(۱)، ۳۳-۵۸.
- خانعلی زاده، علی؛ موسوی، سیدمصطفی (۱۳۹۸) اثرات آموزش روی موفقیت پیاده سازی برنامه ریزی منابع سازمانی ERP و عملکرد سازمانی درک شده، کنفرانس ملی آینده پژوهی، مدیریت و توسعه پایدار، تهران.

- درفشان، مریم؛ یوسفی، فریده. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین ابعاد خودکارآمدی فرزندان با سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی خانواده. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۸(۲)، ۹۱-۱۱۴.
- دریکوند، علیرضا؛ گلرد، پروانه. (۱۴۰۰). طراحی مدل کارآفرینی اجتماعی سازمانی: پژوهشی کیفی مبتنی بر نظریه داده بنیاد. فصلنامه علمی پژوهشی توسعه کارآفرینی، ۱۴(۴)، ۶۱۹-۶۳۸.
- ذوقی، لیلا؛ حمیدی، فائزه (۱۳۹۹). بررسی رابطه معلم با شادکامی و خودکارآمدی دانش آموزان مقطع ابتدائی هوش هیجانی، فصلنامه مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی، سال سیزدهم شماره ۱.
- رضایی دیزگاه، مراد؛ فرحبد، مهرداد (۱۴۰۰). بررسی طراحی مدل کاربردی رفتار سازمانی مثبت گرا در صنعت آب و برق. مدیریت توسعه و تحول، ۱۳(۱)، ۱۵-۲۴.
- رضایی، علی محمد؛ کیان ارثی، فرحناز؛ گیاهی، فاطمه (۱۳۹۹). تعیین ویژگی های روانسنجی پرسشنامه یادگیری و رابطه آن با انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان.
- رمضان زاده، حسام؛ عرب نرمی، بیتا. (۱۳۹۸). نقش باورهای غیرمنطقی در اشتغال به رفتار ورزشی دانشجویان دختر در مراحل مختلف تغییر رفتار تمرینی. روانشناسی ورزش، ۱۱(۲)، ۱-۱۸.
- زنگی آبادی، معصومه؛ صادقی، مسعود؛ قدم پور، عزت اله. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان ناسازگار. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۴۴)، ۷۱-۸۷.
- سعیدی پور، بهمن و محمدی پور، عباس (۱۳۹۹). بررسی مدل ها و الگوهای توانمندسازی نیروی انسانی در سازمان ها، فصلنامه پژوهشنامه مدیریت و مهندسی صنایع، دوره ۲، شماره ۲.
- سهرابی، سیدعیسی، فراست، هادی، بهاروند، صباح. (۱۴۰۲). پیش بینی استرس بر اساس توانمندسازی روانشناختی و تاب آوری روانی. دومین کنفرانس بین المللی و سومین همایش ملی یافته های نوین در مدیریت، روانشناسی و حسابداری.
- شجاعی، عبدالعارف؛ عارفی، محبوبه؛ اجارگاه، کورش؛ شمس مورکانی، غلام رضا (۱۳۹۹). برنامه درسی کارآفرین محور راهبرد بحران هویت در آموزش عالی (مورد مطالعه: فارغ التحصیلان رشته علوم تربیتی). آموزش عالی ایران. ۱۱ (۳): ۱۲۷-۱۵۴
- شریفی، زهرا؛ اکبری، زهرا. (۱۴۰۰). بررسی مهارت‌های کارآفرینی مورد نیاز مهارت آموخته‌های آموزش فنی و حرفه ای برای فعالیت در کارگاه در اقتصاد تحت رکود (مطالعه موردی: مرکز آموزش فنی و حرفه ای خاوران استان خراسان جنوبی، مرکز قاین). مهارت آموزی، ۱۰(۳۸)، ۱۸-۷.
- شوقی، ریحانه؛ آهنگچیان، محمدرضا؛ قرونه، داود. (۱۴۰۰). توسعه منابع انسانی مبتنی بر کارآفرینی سازمانی در بنگاه‌های صنعتی. پژوهش نامه مدیریت تحول، ۱۳، ۲۳-۵۴.
- طغرای، محمدتقی؛ میرواحدی، سیدسعید و هاشمی، سمیه. (۱۳۹۸). طراحی الگوی آموزش کارآفرینانه در مدارس. فصلنامه راهبردی سیاستگذاری عمومی، ۱(۱)، ۱۵۳-۱۹۶.
- عباسی، طیب؛ قلی پور، رحمت اله؛ داسگینی، شیرین. (۱۳۹۹). تبیین رویکردهای توانمندسازی مبتنی بر فرهنگ سازمان؛ مورد مطالعه شهرداری منطقه ۱۸. مدیریت منابع انسانی پایدار؛ ۲(۳)، ۲۵۲-۲۳۳.
- عمویی اسرمی، احسان؛ قربانی، فریبا؛ عباسی، خدیجه (۱۴۰۱). تاثیر تمرین های فراتدریس بر توانمندسازی حرفه ایی معلمان، هفتمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.
- عینی، ساناز؛ عبادی، متینه؛ سعادت‌مند، صغری؛ ترابی، نغمه. (۱۴۰۰). نقش تفکر خلاق، ذهن آگاهی و هوش هیجانی در پیش بینی تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش. تفکر و کودک، ۱۱(۲)، ۲۱۰-۱۸۳.
- غلامی ترکسلویه، سجاد؛ یوسفی، بهرام؛ زردشتیان، شیرین. (۱۳۹۸). تاثیر ویژگیهای شخصیتی بر خودسودمندی کاربایی دانش‌آموختگان علوم ورزشی. پژوهش در ورزش تربیتی، ۷(۱۷)، ۶۳-۸۲.

- فاخری، فاطمه؛ طباطبایی، مینو (۱۴۰۱) اثر بخشی آموزش مهارت‌های حرفه ای معلم بر پایه ی الگوی گوردون بر خودباوری و انگیزه پیشرفت دانش آموزان ابتدایی، ماهنامه پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، دوره ۵، شماره ۵۶.
- فخاریان، علیرضا؛ شریعتمداری، مهدی. (۱۴۰۰). اولویت بندی مولفه های بعد روان شناختی توانمندسازی دبیران در مدارس متوسطه پسرانه دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸. رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۳(۳)، ۳۷-۲۵.
- فرید، ابوالفضل؛ علیلو، اکبر. (۱۴۰۱). ارایه مدل ساختاری رابطه ی اداراک دانش آموزان از کیفیت تدریس معلم و ساختار کلاس با خودکارآمدی دانش آموزان: میانجی گری حمایت عاطفی معلم. ایده های نو در تعلیم و تربیت، ۲(۴)، ۱۲۴-۱۱۳.
- فریدون نژاد، مژگان (۱۴۰۲) ضرورت آموزش کارآفرینی در مدارس و اهمیت کسب این مهارت در دانش آموزان جهت ورود به جامعه، ماهنامه پاپاشهر، دوره ۵، شماره ۵۶.
- فعال گلشنی، طاهر؛ عطایی، محمد (۱۴۰۰). تبیین ابعاد رفتار انقلابی مدیران و تطبیق آن با ادبیات مدیریت. نشریه علمی رویکردهای پژوهشی نوین مدیریت و حسابداری، ۵(۱۹)، ۱۴۳۵-۱۴۵۰.
- فلاح نژاد، مانا (۱۴۰۲) تاثیر آموزش با رویکرد کارآفرینی در افزایش مهارت آموزی و توانمندسازی هنرجویان، دومین کنفرانس ملی مطالعات خانواده و مدرسه، بندرعباس.
- قربان پورلغمجانی، امیر (۱۴۰۰). پیش بینی چابکی سازمانی از طریق انگیزش شغلی و خودکارآمدی عمومی (مطالعه موردی کارکنان اداره آموزش و پرورش). مدیریت بر آموزش سازمان ها، ۷(۲)، ۶۱-۸۸.
- قربانی قهفرخی، لیلیا؛ اسلامی، صدیقه (۱۳۹۸) رابطه بین هوش هیجانی و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی شهر بندرعباس. رویش روان شناسی. ۸ (۱): ۵۷-۶۸
- قربانی، حبیب الله؛ سید عامری، میرحسن؛ بشیری، مهدی. (۱۴۰۰). تدوین الگوی نظام مدیریت منابع انسانی کارآفرین در وزارت ورزش و جوانان. مطالعات راهبردی ورزش و جوانان، ۲۰(۵۴)، ۹-۳۶.
- کرمانی، علیرضا؛ صادقی فسا، سهیلا. (۱۳۹۹). رویکرد گفتمانی به زایش کودکی در دنیای مدرن. فصلنامه مطالعات فرهنگ - ارتباطات، ۲۱(۵۲)، ۳۰۹-۳۲۸.
- کریمی، بهنام؛ مهرمحمدی، محمود؛ علی عسگری، مجید؛ مومنی، فرشاد. (۱۴۰۲). کارآفرینی توسعه محور؛ رویکردی تحولی در تعلیم و تربیت. دو فصلنامه توسعه علوم انسانی، ۴(۸)، ۵۹-۸۲.
- گل صنم لو، محمد؛ نعیمی، ابراهیم؛ خورسندی طاسکوه، علی؛ شریعتی، سید صدرالدین. (۱۴۰۰). طراحی الگوی معلم خوب با تکیه بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. مطالعات راهبردی بسیج، ۲۴(۹۰)، ۱۷۹-۲۲۲.
- محمدی حسین آباد، محدثه؛ عباسی زادنبه، حسن؛ حقیقت، فاطمه زهرا. (۱۴۰۱). بررسی رابطه توانمندی روانشناختی دبیران با روحیه کارآفرینی دانش آموزان متوسطه اول شهرستان خوسف. هشتمین همایش علمی پژوهشی توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی ایران، تهران.
- محمدی نژاد، یاسر (۱۴۰۰) سازمان دهی اطلاعات و قابلیت های کارآفرینی هنرجویان، رشد آموزش فنی و حرفه ای و کار دانش، دوره شانزدهم، شماره ۳.
- محمدی، حمید؛ دیوسالار، یدالله؛ صلواتی، گل نساء؛ بشیرمشهدی، محدثه. (۱۴۰۲). واکاوی مسائل توسعه دانش بنیان در ایران با تأکید بر نوآوری. پژوهش های برنامه و توسعه، ۴(۱)، ۱۰۱-۱۳۵.
- محمدی، مهناز. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر تناسب فرد و سازمان بر تعهد سازمانی با نقش میانجی توانمندسازی روان شناختی. پژوهش نامه مدیریت تحول، ۱۳، ۲۵۸-۳۰۸.

- مختارپور، داوود؛ شوری، فردین. (۱۴۰۱). طراحی مدل کارآفرینی بر اساس توانمندسازها برای ایران. اقتصاد مالی، ۱۶(۵۹)، ۱۵۵-۱۷۸.
- مصطفایی، علی؛ محمدخانی، محی الدین. (۱۳۹۷). تأثیر خودگویی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱۱)، ۱۱۷-۱۳۴.
- مفتاحی، هادی؛ وفایی، فرهاد؛ نمایانف فرشید؛ ویسه، صیدمهدی. (۱۴۰۰). فراترکیب ابعاد و عوامل موثر بر شکل گیری پنجره های فرصت کارآفرینی. مدیریت نوآوری، ۹(۴)، ۱۵۱-۱۷۴.
- موسوی، زهره؛ محبی، نرجس؛ عریضی، حمیدرضا؛ اصغرزاده، محسن (۱۳۹۹) تحلیل نقش توانمندی روانشناختی، شادی در محیط کار و اشتیاق شغلی در بهره‌وری کارکنان شرکت گاز استان اصفهان. مطالعات راهبردی در صنعت نفت و انرژی. ۱۲ (۴۶): ۲۴۰-۲۱۹
- مهدوی نژاد، غلامحسین؛ مهدوی نژاد، محمدجواد؛ سیلویه، سونیا (۱۴۰۱) تأثیر محیط هنری بر خلاقیت دانش آموزان، نوآوری های آموزشی، دوره ۱۲، شماره ۴۸؛ از صفحه ۱۲۷ تا صفحه ۱۴۰.
- نادری، مریم؛ صفری، اکرم؛ قشلاقی، شهلا. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش مهارت حل مسئله تریز بر تفکر خلاق و انتقادی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی. پوشش در آموزش علوم انسانی، ۷(۲۲)، ۹۶-۷۷.
- نجفی، علیرضا و باباییان، سیدرحیم. (۱۳۹۹). شناسایی عوامل مؤثر بر توانمندسازی روانشناختی کارکنان پلیس دیپلماتیک. منابع انسانی ناجا، ۱۳(۵۷)، ۴۵-۶۴.
- نصیری فیروز، علیرضا؛ ابیلی، خدایار؛ پور کریمی، جواد؛ کرامتی، محمد رضا. (۱۳۹۹). شناسایی مولفه‌های فرهنگ نوآوری در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی (یک مطالعه فراترکیب). طب و تزکیه، ۲۹(۴)، ۲۶۷-۲۸۳.
- نعمتی کشتلی، رضا؛ محمدزاده مقدم، محمدباقر؛ جعفری، هستی. (۱۴۰۱). تأثیر سبک های حل مسأله بر خودکارآمدی حسابرسان دیوان محاسبات ایران (آزمون نظریه شناختی و رفتاری کسیدی). حسابداری دولتی، ۹(۱)، ۷۷-۱۰۴.
- نعمتی، محمد علی؛ کرمی پور، مجتبی؛ محمدی چمناری، حسین. (۱۳۹۴). رابطه مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های کار آفرینی در میان دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی و خوارزمی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۹(۳۱)، ۳۲۵-۲۸۵.
- وحید، آرزو، معنوی پور، داود. (۱۳۹۹). تبیین خودشناسی بر اساس مولفه های باورهای معرفت شناختی و صفات شخصیت. شناخت اجتماعی، ۸(۲) (پیاپی ۱۶)، ۱۰۷-۱۲۲.
- ولی زاده، شیرین؛ سعدی پور، اسماعیل؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی؛ شیوندی چلیچه، کامران. (۱۴۰۱). تدوین بسته آموزشی توانمندسازی روانی-اجتماعی مبتنی بر نظریه انتخاب و تعیین اثربخشی آن بر کاهش پرخاشگری. سلامت روان کودک (روان کودک)، ۹(۱)، ۵۳-۶۶.
- هرمز، بهرام. (۱۴۰۰). تأثیر عوامل روان‌شناختی بر جنبه‌های آموزشی و کاربردی خودکارآمدی دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۲(۲۳)، ۱۹۷-۲۲۰.

References:

- Alabbasi, A. M. A., Paek, S. H., Kim, D., & Cramond, B. (2022). What do educators need to know about the Torrance Tests of Creative Thinking: A comprehensive review. *Frontiers in psychology*, 13, 1000385.
- Al-Rashidi, N. A. H. (2023). Psychological Empowerment among Female Students of the College of Basic Education in the State of Kuwait in Light of Some Variables. *Faculty of Education Journal Alexandria University*, 33(1), 369-399.

- Burleson, R. (2023). Simulation-based learning in teacher education: Using Maslow's Hierarchy of needs to conceptualize instructors' needs. *Frontiers in Psychology*, 14, 1149576.
- Dilekçi, A., & Karatay, H. (2023). The effects of the 21st century skills curriculum on the development of students' creative thinking skills. *Thinking skills and creativity*, 47, 101229.
- Faris, N. (2019). *Entrepreneurial Skills: The Skills You Need to Build a Great Business*. <https://www.researchgate.net/publication/332820383>. Retrieved May, 4, 2022.
- Frese, M., & Gielnik, M. M. (2023). The psychology of entrepreneurship: action and process. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 137-164.
- Galvão, A., Marques, C., & Ferreira, J. J. (2020). The role of entrepreneurship education and training programmes in advancing entrepreneurial skills and new ventures. *European Journal of Training and Development*, 44(6/7), 595-614.
- Guerrero, M., Liñán, F., & Cáceres-Carrasco, F. R. (2021). The influence of ecosystems on the entrepreneurship process: a comparison across developed and developing economies. *Small Business Economics*, 57(4), 1733-1759.
- Jardim, J. (2021). Entrepreneurial skills to be successful in the global and digital world: Proposal for a frame of reference for entrepreneurial education. *Education Sciences*, 11(7), 356.
- Junaidi, J., Anwar, S. M., & Sahrir, S. (2023). The role of religion and social capital on entrepreneurship self-efficacy and motivation among students in Indonesia. *Cogent Business & Management*, 10(3), 2265091.
- Mumford, M. D., Todd, E. M., Higgs, C., & Elliott, S. (2019). The skills needed to think creatively: Within-process and cross-process skills. In *Individual creativity in the workplace* (pp. 129-152). Academic Press.
- Park, J. H., Li, Y., & Niu, W. (2023). Revisiting creativity and critical thinking through content analysis. *Journal of Creativity*, 33(2), 100056.
- Ridwan, M., AR, M. M., Budiyono, F., & Sukitman, T. (2023). Improve The Numeracy Skills of Fifth-Grade Students Through Self-Efficacy in Elementary Schools. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 7(3).
- Roberts, A. M., Sternberg, R. J., Runco, M. A., Acar, S. E. L. C. U. K., Ward, T. B., Kolomyts, Y. U. L. I. Y. A., & Kaufman, J. C. (2021). Creativity and cognition, divergent thinking, and intelligence. *Creativity: An Introduction*, 102-127.
- Saryadi, W., & Sulisworo, D. (2023). Development of e-module based on the discovery learning to improve the student creative thinking skills. *JTAM (Jurnal Teori Dan Aplikasi Matematika)*, 7(1), 11-22.
- Shahny Yeelagh, M., Shekarkan, H., Bonayi Mobarak, Z. (2018). Investigate the relationship between the subject and the subject of motivation Education The first high school girl students in Ahwaz. *Journal of Psychology and Educational Sciences* Fall; 12(3):47-76.

Zhang, W., Zeng, X., Liang, H., Xue, Y., & Cao, X. (2023). Understanding how organizational culture affects innovation performance: A management context perspective. *Sustainability*, 15(8), 6644.

The Effectiveness of Training Problem-Solving Skills on School Attitudes and Motivation of Academic Achievement in Students

Firoozeh Montazeri Far ^{1✉} | Zahra Nakhzari KhodaKhir ²

1. Msc in Information Technology Management, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran (Corresponding Author). Email: banoo.montazerifar@gmail.com
2. Msc in Educational Management, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran. Email: zahranakhzarikhodaKhir@gmail.com

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 30 June 2025

Received in revised form:

16 August 2025

Accepted: 27 August 2025

Published online:

30 August 2025

Keywords:

Problem-solving training,
school Attitude, motivation of
academic achievement, Male
students, Fifth grade, Zahedan.

One way to improve decision-making and coping with difficult situations is using problem-solving training that can affect view, attitude, and how a person deals with situations. This study investigated the effect of problem-solving training on school attitude and motivation for progress in fifth-grade elementary boys in Zahedan. The present study was conducted in a quasi-experimental design with pretest-posttest with the control group. The statistical population of this study was all fifth-grade male students in Zahedan. Based on the research method, 20 students in the control group and 20 students in the experimental group were randomly selected as a statistical sample. The group training sessions of the problem solving were conducted for 8 sessions of 2 hours for the experimental group and the control group did not receive any intervention. In the pretest and posttest, both groups responded to the research tools (school attitudes and motivation of academic achievement). Data collection tools included problem-solving educational protocol and standard questionnaires of school attitudes and motivation of academic achievement, whose face and content validity were confirmed by experts, and the reliability of research tools based on Cronbach's alpha test that 0.80 and 0.83 respectively were calculated. Data were analyzed using SPSS software (version 23) by using covariance analysis. The results showed that problem-solving training has a positive and significant effect on school attitudes and motivation of academic achievement.

Cite this article: Montazeri Far, Firoozeh.; Nakhzari KhodaKhir, Zahra. (2025). The Effectiveness of Training Problem-Solving Skills on School Attitudes and Motivation of Academic Achievement in Students. *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (2), 81-99.

DOI: 10.22111/cee.2025.54233.1014



© The Author(s). Montazeri Far, Firoozeh.; Nakhzari KhodaKhir, Zahra.

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

اثربخشی آموزش حل مسئله بر نگرش نسبت به مدرسه و انگیزه پیشرفت دانش آموزان

فیروزه منتظری فر^۱ | زهرا نخ زری خداخیر^۲

۱. کارشناسی ارشد مدیریت فناوری اطلاعات، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: banoo.montazerifar@gmail.com
 ۲. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زاهدان، زاهدان، ایران. رایانامه: zahranakhzarikhodaKhair@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۴/۹</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۵/۲۵</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۶/۵</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۶/۸</p> <p>واژه‌های کلیدی: آموزش حل مسئله، نگرش نسبت به مدرسه، انگیزه پیشرفت، دانش آموزان پسر، پایه پنجم، شهر زاهدان.</p>	<p>یکی از روشهای بهبود تصمیم گیری و مقابله با شرایط دشوار، آموزش حل مساله است که می تواند بر دیدگاه و نگرش و همچنین نحوه برخورد فرد با شرایط موثر باشد. هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر آموزش حل مسئله بر نگرش نسبت به مدرسه و انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر پایه پنجم مقطع ابتدایی شهر زاهدان بود. پژوهش حاضر به صورت نیمه تجربی (شبه آزمایشی) با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل انجام گردید. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه پنجم مقطع ابتدایی شهر زاهدان بودند. بر اساس روش پژوهش تعداد ۲۰ دانش آموز در گروه کنترل و ۲۰ دانش آموز در گروه آزمایش بصورت تصادفی ساده به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. جلسات آموزش حل مساله در طی ۸ جلسه ۲ ساعته برای افراد گروه آزمایش انجام شد و گروه کنترل مداخله ای دریافت نکردند. ابزار گردآوری داده ها شامل پروتکل آموزشی حل مساله و پرسشنامه های استاندارد نگرش به مدرسه و انگیزه پیشرفت تحصیلی بود که روایی صوری و محتوایی آنها به تایید صاحب نظران رسید و پایایی ابزارهای پژوهش بر اساس آزمون آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۰ و ۰/۸۳ محاسبه شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ و تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که آموزش حل مسئله بر نگرش نسبت به مدرسه و انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر پایه پنجم مقطع ابتدایی شهر زاهدان تاثیر مثبت و معناداری دارد.</p>

استناد: منتظری فر، فیروزه؛ نخ زری خداخیر، زهرا. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش حل مسئله بر نگرش نسبت به مدرسه و انگیزه پیشرفت دانش آموزان. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۲)، ۹۹-۸۱.

DOI: 10.22111/cee.2025.54233.1014



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. منتظری فر؛ فیروزه؛ نخ زری خداخیر، زهرا.

۱- مقدمه

حل مسئله فرآیندی شناختی برای یافتن راه حلی مناسب در رسیدن به اهداف است (میسر، ۲۰۰۶). پژوهشهای متعدد نشان دادند که آموزش حل مسئله روشی کارآمد برای حل مسائل و مشکلات زندگی روزمره و بهبود تعاملات بین فردی است. روز به روز بر تعداد دانش آموزانی که به دلایل مختلف تحصیلی با مشکلات ناشی از عدم آشنایی با مهارتهای حل مسئله روبرو هستند (برغندان و همکاران، ۱۳۸۸) افزوده می گردد و با توجه به بحران کووید ۱۹ در سراسر دنیا و حرکت آموزش های رسمی به سمت آموزش های مجازی مهارت های دانش آموزان در خصوص حل مساله ، انگیزه های پیشرفت در آنها و همچنین نگرش آنها نسبت به مدرسه دستخوش تغییرات و آسیب های بسیار زیادی شده است. لذا حل مسئله به عنوان یک فعالیت هوشیارانه، عقلانی و هدفمند مدنظر می باشد (مرادی و قبادی، ۱۳۹۹). صاحب نظرانی چون اتکینسون، هیلگارد، هوکسما، لفتوس و لوتز^۱ (۲۰۱۴) معتقدند که فرآیند حل مسئله عالیترین نمونه تفکر در بشر است و این فرآیند راه حلهای مؤثر و بالقوه را برای یک مسئله یا مشکل در دسترس قرار داده و امکان انتخاب راه حلهای مؤثر را از بین راه حلهای مختلف افزایش می دهد. حل مسئله به عنوان یک راهبرد مقابله کلی مطرح است، که سازگاری، انطباق و رقابت را تسهیل می کند. همچنین حل مسئله را می توان به معنای درگیری در تکلیف و یا شرایطی دانست که راه حل آن مشخص نیست (آکینسولا^۲، ۲۰۰۸). حل مسئله نه تنها به مثابه عالیترین شکل یادگیری قلمداد می شود، بلکه شامل فرآیندی است که طی آن یادگیرنده از راه ترکیب قواعد از قبل آموخته شده به یادگیری جدید نیز می رسد. هنگامی که فرد در برابر مسئله ای قرار می گیرد با یادآوری دانش و تجربه خود می کوشد تا راه حلی بیابد و در فرآیند تفکرش ترکیبی از قاعده ها و مهارتهای یادگرفته شده خود را می آزماید که می تواند با وضعیت جدید منطبق شده و راه حل مسئله او باشد. بنابراین، نه تنها مسئله مورد نظر را حل میکند، بلکه چیزهای جدیدی را نیز می آموزد (گاگن^۳، ۲۰۱۰).

لازم به ذکر است مهارت حل مسئله فرآیندی شناختی-رفتاری است که افراد بوسیله آن راهبرد های مؤثر مقابله با موقعیت مسئله ساز در زندگی را کشف و شناسایی می کنند (آقایوسفی و همکاران، ۱۳۹۰). بطور کلی حل مسئله به فرآیند شناختی رفتاری و ابتکاری فرد اطلاق می شود که به وسیله آن فرد می خواهد راهبردهای مؤثر سازگارانه مقابله ای برای مشکلات روزمره را تعیین، کشف و ابداع کند. به عبارت دیگر حل مسئله راهبرد مقابله ای مهمی است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش و تنیدگی و مشکلات روانی را کاهش می دهد (برغندان و همکاران، ۱۳۸۷) همچنین یک راهبرد مقابله ای مهم است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش می دهد (عظیمی و همکاران، ۱۳۹۲).

در راستای فعالیت های آموزشی، موضوع علاقه و انگیزه دانش آموزان یکی از مباحث مهم در فرایند یاددهی- یادگیری می باشد. چراکه تلاش ها و زحمات معلمان و دانش آموزان بدون ایجاد انگیزه به هدف ایجاد یادگیری ، بی نتیجه

^۱ . Atkinson, Hilgard, Hoeksema, Loftus & Lutz

^۲ . Akinsola

^۳ . Gagne

خواهد بود. لذا انگیزه پیشرفت که به معنی میل و علاقه کلی به موفقیت در یک زمینه خاص می باشد نوعی پیش نیاز برای موفقیت و فعالیت های تربیتی دانش آموزان می باشد (سامنی، فلاحی و کماشی، ۱۳۹۹). انگیزه پیشرفت تحصیلی گرایشی همه جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی ترین معیارهای تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد تحصیلی همراه است (تمنایی فر و گندمی، ۱۳۹۰). به اعتقاد روان شناسان، انگیزه پیشرفت تلاش و کوششی است که فرد برای دستیابی به یک هدف یا کسب تسلط بر اشیاء، امور، افراد یا اندیشه ها و رسیدن به یک معیار متعالی از خود بروز می دهد (خجیر، ۱۳۸۷). لذا دارا بودن انگیزه پیشرفت تحصیلی از اهمیت بالایی برخوردار است چرا که نیروی انجام دادن کار، نسبت به استانداردهای عالی است. این استاندارد عالی ممکن است مربوط به تکلیف باشد یا ممکن است مربوط به خود باشد (سرآبادانی تفرشی و همکاران، ۱۳۹۰). انگیزه پیشرفت (نیاز به موفقیت) یکی از نیازهایی است که مک کلند (۱۹۸۵) آن را عامل عمده در عملکرد انسان می داند. مطالعات مک کلند نشان می دهد که افراد با انگیزه پیشرفت بالا نسبت به کسانی که نیاز موفقیت در آنها متوسط یا پایین است، از عملکرد بهتری برخوردار می باشند (گل محمد نژاد بهرامی و برغول، ۱۳۸۷). همچنین نگرش دانش آموزان نسبت به تحصیل بخشی از واریانس موفقیت تحصیلی آنها را تشکیل می دهد. چاپمن (۱۹۸۷)، نگرش را به دو گروه مثبت و منفی تقسیم می کند و از نگرش مثبت به عنوان بزرگترین دارایی انسان نام می برد و مهمترین رمز موفقیت انسان ها را در نگرش مثبت و حفظ آن می داند (کشاورز و همکاران، ۱۳۸۴).

بنابراین می توان نتیجه گرفت پیشرفت تحصیلی در یک محیط آموزشی از اهمیت بسزایی برخوردار است زیرا سطح شایستگی دانش آموزان را در رابطه با محتوای تحصیلی شان نشان می دهد (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۷). اما متأسفانه شاهد این مساله هستیم که دانش آموزان به بهانه های مختلف از ورود به کلاس، درس و فعالیت های کلاسی طفره می روند و تمایل دارند زمان خود را در محیط های غیر از کلاس درس سپری کنند. که همه اینها نشان از فقدان انگیزش لازم برای یادگیری در دانش آموزان دارد. این در حالی است که قریب به اتفاق صاحب نظران در حوزه آموزش و تعلیم و تربیت اعتقاد دارند که بین پیشرفت تحصیلی و انگیزش دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد، همچنین بسیار مشاهده شده است با وجود فراهم بودن تمام شرایط آموزشی، یادگیری موثر و پایدار در دانش آموزان اتفاق نمی افتد. این مشکل می تواند ناشی از انگیزه پیشرفت پایین در دانش آموزان و همچنین نگرش منفی نسبت به مدرسه باشد. هرچند بررسی عوامل پیش آیند و پس آیند موفقیت تحصیلی همواره از دغدغه های پژوهشگران نظام تعلیم و تربیت بوده است و در مطالعات متعدد این عوامل به تناسب اهمیت و تأثیر خود شناسایی و یا طبقه بندی شده اند. اما متأسفانه کار بر روی تعدیل این عوامل و تلاش های تجربی جهت کاهش دادن عوامل منفی تأثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی، خلا برجسته در نظام آموزشی بوده است، از اینرو پژوهش در این زمینه از اهمیت بالایی برخوردار می باشد (خجسته مهر و همکاران، ۱۳۹۱).

آموزش حل مساله به شخص کمک می کند تا بهتر بتواند نسبت به مسائلی که برای او اتفاق می افتد تصمیم گرفته و با مشکلات پیش آمده برخورد منطقی تری داشته باشد. با توجه به اینکه هر دانش آموزی نسبت به مدرسه و تحصیل نگرشی دارد و انگیزه او از تحصیل در مدرسه نیز با نگرش وی نسبت به مدرسه در ارتباط می باشد و از طرفی با توجه

به اینکه دانش آموزان در سنین کودکی بعضاً وجود مدرسه را نوعی محدودیت دانسته و بعضاً احساس خشنودی و رضایت کامل از تحصیل ندارند، این کمبود رضایت و خشنودی می تواند در نتیجه کمبود آگاهی و توانایی آنها در برخورد با وضعیت پیش آمده باشد. لذا آموزش حل مساله می تواند دانش آموزان را نسبت به حل مسائل و مشکلات آنها جسورتر و تواناتر کند و اعتماد به نفس آنها را بالا ببرد و در نتیجه دید و نگرش و همچنین انگیزه پیشرفت آنها نسبت به تحصیل مثبت تر شده و تغییر کند. همچنین آموزش حل مساله در دانش آموزان می تواند دید آنها را نسبت به مسائل گوناگون بازتر نماید، بطوریکه با اعتماد به نفس بیشتری نسبت به مسائل برخورد کنند. به عبارتی دیگر آموزش حل مساله بر نگرش دانش آموزان به مسائلی از جمله تحصیل و انگیزه پیشرفت تاثیر می گذارد و از آنجا که نگرش دانش آموزان نسبت به تحصیل، تعیین کننده احساسات آنها نسبت به تحصیل، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی است و همچنین به منزله زیربنای مقاصد رفتاری آنها در مدرسه و در موقعیت های مختلف علمی و تحصیلی می باشد، لذا در پژوهش حاضر محقق به دنبال پاسخ به این سوال است که آیا آموزش حل مسئله بر نگرش نسبت به مدرسه و انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر پایه پنجم مقطع ابتدایی تاثیر دارد؟

۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

آموزش حل مساله

آدان و فلنر^۱ (۲۰۰۱) حل مسأله را نوعی انتقال یادگیری دانسته و یادگیری را «به عنوان فرایندی که از طریق آن نتایج یادگیری های قبلی بر یادگیری یا عملکرد در یک موقعیت تازه تأثیر می گذارد» در نظر می گیرند (غریبی و بهاری زر، ۱۳۹۴). آموزش مهارت حل مسأله، ارائه منظم آموزش مهارت های شناختی و رفتاری است که به فرد کمک می کند تا مؤثرترین راه حل مشکل را شناسایی کرده و به طریقی مؤثر با مشکلات روزمره و مشکلاتی که در آینده پیش می آیند، برخورد نماید. دریر، الیوت، فلتچر و سوانسون^۲ (۲۰۰۵) در تحقیقی دریافتند که بین جهت گیری حل مسأله منفی و سازگاری ضعیف رابطه وجود دارد و مهارت های حل مسأله مثبت پیش بینی کننده سازگاری مؤثر و کارآمد است. بارکر^۳ (۲۰۰۲) نیز دریافت که بین توانایی حل مسأله و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. دانش آموزانی که از اضطراب ریاضی رنج می برند، عوامل انگیزشی و عاطفی شناخته شده ای دارند که می توان از آنها به عنوان عوامل پیش بینی کننده اضطراب ریاضی استفاده کرد (جان و داوسون^۴، ۲۰۰۹).

اثر مهارت حل مسأله؛ بر پایه تئوری رشد شناختی پیاژه^۵ (۱۹۶۶)، برنر^۶ (۱۹۶۴)، و ویگوتسکی^۷ (۱۹۷۸) می باشد. بدین صورت که آموزش محاسبه ذهنی- چرتکه ای، دانش آموز را به صورت نمادین قادر به فکر می کند و یا به زبان دیگر

¹. Adan & Flannery

². Dreer, Elliot, Fletcher & Swanson

³. Barker

⁴. Jane and Dawson

⁵. Piaget

⁶. Bruner

⁷. Vygotsky

برای حل مسأله ریاضی کمک می‌نماید. این بدان معنا است که تسلط بر مهارت‌های محاسبه ذهنی – چرتکه‌ای در بازنمایی ذهنی و رشد شناختی دانش‌آموز مؤثر می‌باشد. فرانک و بارنر^۱ گزارش کردند که دقت و کنترل محاسبه عددی دانش‌آموزان دارای آموزش محاسبه ذهنی چرتکه‌ای بهبود یافته و منجر به توسعه توانایی‌های فراشناختی و قدرت مهارت حل مسأله ریاضی در این دانش‌آموزان گردیده است. لذا مواضع نظریه‌پردازان در رابطه با موضوع پژوهش یعنی مهارت حل مسأله مستلزم راهبردهای ویژه و هدفمندی است که فرد به‌وسیله آن مشکلات را تعریف می‌کند، تصمیم به اتخاذ راه‌حل می‌گیرد و راهبرد حل مسأله را انجام داده و بر آن نظارت می‌کند (الیوت و همکاران^۲، ۱۹۹۹). مطالعات مختلف نیز پیشنهاد کرده‌اند که درمان شناختی- رفتاری با تمرکز بر حل مسأله می‌تواند بر خودکارآمدی افراد تأثیرگذار باشد. همچنین رویکردهای حل مسأله می‌تواند پتانسیل‌های شایستگی اجتماعی و مسئولیت‌پذیری را افزایش دهد. حل مسأله از طریق بهبود مسئولیت‌پذیری، آمادگی فرد در رویارویی با چالش‌ها و قابلیت‌های نوآوری را بیشتر می‌کند (غریبی، ۱۳۹۶).

نگرش نسبت به مسأله

منظور از نگرش به مدرسه یک حالت یا میل عمومی مثبت یا منفی نسبت به مدرسه و یادگیری مدرسه‌ای است. اگر در دانش‌آموز نگرش مثبت و یا منفی به مدرسه پیدا شود، این نگرش ممکن است به موضوع‌های مدرسه، معلمان و کارکنان و حتی کل مدرسه و یادگیری مدرسه‌ای سرایت کند. لازم به ذکر است در همه دانش‌آموزانی که تجربه‌های موفقیت یا شکست در آن‌ها انباشته می‌شود، پس از رسیدن به نقطه معینی، نگرش مثبت یا منفی به مدرسه رشد خواهد کرد (اسدیان، ۱۳۹۶).

بنابراین نگرش به مدرسه شامل علاقه و عاطفه دانش‌آموز نسبت به مدرسه است. در بیشتر موارد از نگرش به مدرسه به‌عنوان بازده‌های عاطفی یادگیری یاد می‌شود. عاطفه^۳ به‌طور کلی به وضعیت‌های هیجانی و تجربه احساسات اشاره می‌کند و بخشی از فرایند تعاملات ارگانیزم با محرک‌ها است. این مفهوم شامل عواطف آشکار و غیر آشکار است: مانند عواطفی که در چهره، صدا، گفتار، ایما و اشاره وجود دارد و ممکن است پنهان و نا آشکار باشد (بیان فر، ۱۳۸۸). نگرش نسبت به مدرسه از جمله عوامل اثرگذار مهم دیدگاه اجتماعی – شناختی است که در پیشرفت تحصیلی نقش مؤثری دارد. نگرش دانش‌آموزان درباره مدرسه می‌تواند در جهت‌گیری‌های آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری تأثیر عمده‌ای داشته باشد. دانش‌آموزان وقتی موضوع درس را لذت‌بخش و مفید بدانند، بر یادگیری تمرکز می‌کنند و هدف تکلیف‌مداری را دنبال خواهند کرد. نگرش افراد درباره تحصیل و مدرسه در انتخاب اهداف مؤثر است. دانش‌آموزان زمانی در کلاس احساس امنیت و راحتی خواهند کرد که احساس کنند در آنجا می‌توانند فعالانه درگیر شوند و در تصمیم‌گیری‌های آن شرکت کنند. وقتی دانش‌آموز احساس کند معلم هر لحظه قصد ارزیابی وی را دارد، احساس ایمنی نمی‌کند و در نتیجه جوی تنش‌زا فراهم خواهد آمد (کراسکیان، ۱۳۹۳).

^۱. Frank & Barner

^۲. Elliot Shewchuk & Richards

^۳. Affection

نگرش مثبت نسبت به مدرسه، از جمله عوامل اثرگذار مهم دیدگاه اجتماعی - شناختی است که در پیشرفت تحصیلی نقش مؤثری دارند. نگرش دانش آموزان درباره مدرسه می‌تواند در جهت‌گیری‌های آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری تأثیر عمده‌ای داشته باشد (حسینی نسب و میکاییلی منیع، ۱۳۷۷).

نگرش نسبت به مدرسه شامل علاقه و عاطفه دانش آموز نسبت به مدرسه است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که میزان انطباق فراگیران با تکالیف آموزشی ارتباط زیادی با نحوه نگرش آن‌ها به مدرسه دارد. همچنین هرچه دانش آموزان نگرش مثبت‌تری به مدرسه داشته باشند، از ادراک تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود. مک کوچ و سیگل خاطر نشان می‌سازند که فراگیران دارای پیشرفت تحصیلی ضعیف، نگرش‌های منفی نسبت به مدرسه دارند (معینی کیا و همکاران، ۱۳۹۶).

انگیزه پیشرفت

انگیزش پیشرفت تحصیلی عبارت است از گرایشی همه‌جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارهای تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است (وستلند و آچ^۱، ۲۰۰۱). انگیزه پیشرفت^۲ یکی از نخستین انگیزه‌هایی است که توسط دانشمندان به تفصیل مورد مطالعه بررسی قرار گرفته است و پژوهش درباره این انگیزه امروزه نیز ادامه دارد. انگیزه پیشرفت عبارت است از گرایش همه‌جانبه ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها دانش آموزان دارای انگیزه پیشرفت در سطح بالا همواره خواستار موفقیت‌اند و در انتظار پیشرفت هستند و وقتی که شکست می‌خورند کوشش‌های خود را دو برابر می‌کنند و به فعالیت ادامه می‌دهند تا موفق شوند. بنابراین داشتن انگیزه پیشرفت بالا موجب می‌شود فرد از حداکثر توان خود برای رسیدن به اهدافش استفاده کند (اکرمی و همکاران، ۱۳۹۳).

انگیزه پیشرفت می‌تواند به عنوان ترکیبی از نگرش، خواسته‌ها، علاقه و تمایل دانش آموزان به صرف تلاش در جهت یادگیری چیزی تعریف شود (مومنی مهمویی و همکاران، ۱۳۹۳).

افرادی که دارای انگیزه پیشرفت بالا هستند تکالیف و موقعیت‌هایی را که بتوانند بر آن‌ها اثر بگذارند و به‌طور موفقیت‌آمیزی به اتمام برسانند را ترجیح می‌دهند؛ اما افرادی که دارای انگیزه پیشرفت پایین هستند به خود مطمئن نیستند و زمینه شکست خود را فراهم می‌کنند. از سویی دیگر موضوعات انگیزشی از آن جهت برای سازمان‌ها آموزشی و پرورشی اهمیت دارند که انگیزه عامل مهم و شرط اصلی در فرایند یادگیری دانش آموزان است، بر این اساس افرادی که از انگیزه و میل به پیشرفت بالایی برخوردارند، در تمامی حوزه‌ها و به‌خصوص در زمینه تحصیل، پشتکار و تلاش بالایی خواهند داشت و در مواجهه با مسائل پیش بینی نشده به‌جای اینکه تحت تأثیر هیجانات و افکار منفی قرار گیرند، راهکارهایی هر چه بهتر را به کار می‌بندند و در نتیجه عملکرد تحصیلی قوی‌تری نیز خواهند داشت.

افرادی که نیاز پیشرفت زیادی دارند در تکلیفی که به آنها گفته شده از نظر دشواری متوسط بهتر از افرادی که نیاز پیشرفت کمی دارند عمل می‌کنند. وی افراد با نیاز پیشرفت زیاد بهتر از افراد با نیاز پیشرفت کم در تکالیف آسان یا

^۱ . Westland and Arch

^۲ . Achievement motivation

دشوار عمل نمی‌کنند و عملکرد در تکالیف نسبتاً دشوار برای فرد با نیاز پیشرفت زیاد مشوق مثبتی را فراهم می‌سازد که فرد با نیاز پیشرفت کم آن را تجربه نمی‌کند. فرد با نیاز پیشرفت زیاد به دنبال چالش متوسط است زیرا این نوع چالش مهارت و توانایی وی را بهتر می‌آزماید. موفقیت از طریق مهارت خود شخص به فرد با نیاز پیشرفت زیاد این احساس را می‌دهد که کار وی خوب انجام شده است، احساس که اهمیت خاصی برای این افراد دارد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۵).

انگیزه پیشرفت تحصیلی یعنی موفقیت در یادگیری دروس مدرسه‌ای وقتی فرد در یک موقعیت برنامه‌ریزی باهدف‌های مشخص تحصیل قرار می‌گیرد و در صورتی که بتواند به تمامی هدف‌های از پیش تعیین‌شده برسد، پیشرفت تحصیلی کامل دارد و در صورتی که به برخی از هدف‌ها برسد پیشرفت نسبی کسب کرده است. پیشرفت تحصیلی یعنی مقدار دستیابی دانش‌آموز به هدف‌های ترتیبی که معمولاً در حیطه شناختی و در یک موضوع درسی خاص است می‌باشد. پژوهش‌های انجام‌شده در مورد هوش هیجانی نشان داده‌اند که عامل مؤثر و تعیین‌کننده در برآوردهای زندگی واقعی مانند موفقیت در مدرسه و تحصیل، موفقیت در شغل و روابط شخصی می‌باشد (محمدزاده بوشهری، ۱۳۹۳).

افراد با نیاز پیشرفت زیاد نه تنها تکالیف نسبتاً دشوار را ترجیح می‌دهند بلکه پایداری بیشتری نیز در این تکالیف دارند و پایداری کم در تکالیف آسان و دشوار افراد شدیداً پیشرفت‌گرا هنگام روبه رو شدن با شکست در تکالیف دشوار در مقایسه با افراد پیشرفت‌گرای کم پایداری زیادی نشان می‌دهند. افراد با نیاز پیشرفت زیاد عموماً استقامت بیشتری دارند و تا مدت زمان بیشتری به کار خود ادامه می‌دهند (دلیرناصر و حسینی نسب، ۱۳۹۴).

افرادی که از انگیزه پیشرفت بالایی برخوردارند و خواهان آنند که تلاش خود را برای دستیابی به اهداف بالا و عالی به‌کارگیرند، یا کوشش‌های خود را جهت نیل به ترازهایی از برتری‌جویی که خود وضع کرده‌اند به‌کاربندند. کودکان در صورتی تلاش‌های پیشرفت نسبتاً قوی‌ای را پرورش می‌دهند که والدینشان موارد زیر را تأمین کنند: آموزش استقلال، خودمختاری، آرمان‌های عملکرد علمی، معیارهای واقع‌بینانه برتری، خود‌پنداره توانایی عالی، ارزش مثبت برای تکالیف پیشرفتی، معیارهای روشن برای برتری، محیط خانوادگی که سرشار از توانش تحریک است، تجربه گسترده مثل مسافرت و فراهم کردن کتاب‌های کودکان که سرشار از داستان‌های تخیلی پیشرفتی هستند (میرساردو و صداقت، ۱۳۹۳).

در خصوص پیشینه پژوهش مرادی و قبادی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش خلاقیت بر مهارت حل مسأله و مقایسه با روش بازی در کودکان پیش دبستانی نتیجه گرفتند که آموزش خلاقیت و بازی بر مهارت حل مسأله تأثیر معناداری دارد. همچنین جاسمی و حشمتی (۱۳۹۹) نیز در پژوهش خود با عنوان تأثیر آموزش مبتنی بر روش حل مسأله به صورت کارگروهی بر توانایی حل مسأله اجتماعی نتیجه می‌گیرند که آموزش حل مسأله گروهی بر توانایی حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر معناداری ندارد. قدم پور و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی خود با عنوان تأثیر آموزش بسته فراشناختی (تفکر انتقادی، حل مسأله و فراشناخت) بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه نتیجه گرفتند که آموزش بسته فراشناختی باعث افزایش انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. رستگار (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش حل مسئله بر خلاقیت و تفکر انتقادی

دانش آموزان پایه چهارم دبستان مدارس علوی نتیجه می گیرد که تفاوت معنی داری بین گروه آزمایش و کنترل در خلاقیت و تفکر انتقادی دانش آموزان وجود دارد؛ بنابراین با آموزش حل مسئله می توان خلاقیت و تفکر انتقادی دانش آموزان را افزایش داد. نورانی (۱۳۹۵) هم در پژوهش خود با عنوان بررسی تاثیر بکارگیری بعد حل مسئله از روشهای مطالعه بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان با مدیریت آینده پژوهی نتیجه می گیرد که تاکید به بعد حل مسئله در روشهای مطالعه می تواند منجر به موفقیت تحصیلی دانش آموزان گردد. همچنین فرخی و همکاران (۱۳۹۵)؛ فیضی منش و همکاران (۱۳۹۵)، مرادی و اقدسی (۱۳۹۴)، رحیمی مند و عباس پور (۱۳۹۴)، کرمان و همکاران^۱ (۲۰۱۷)، مارتین و استین بک^۲ (۲۰۱۷)، برگولد و استینمایر^۳ (۲۰۱۶)، جانگ^۴ و همکاران (۲۰۱۵)، سوزن^۵ (۲۰۱۲) و ناکاگوا^۶ (۲۰۱۱) نیز در پژوهش های خود به بررسی ابعاد مختلف آموزش حل مساله بر نگرش نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پرداخته اند.

۳- روش شناسی و داده های تحقیق

پژوهش حاضر از نوع مطالعات نیمه تجربی است که در آن از طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش آموزان پسر پایه پنجم مقطع ابتدایی شهر زاهدان بوده که تعداد آنها ۳۲۰۰ نفر می باشد. با توجه به روش پژوهش که به صورت نیمه تجربی با دو گروه کنترل و آزمایش می باشد تعداد ۴۰ نفر به روش تصادفی ساده جهت ورود به پژوهش انتخاب شدند و تعداد ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه کنترل جهت ورود به فرایند پژوهش به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. جهت جمع آوری اطلاعات نیز در سطح کتابخانه ای به بررسی و مطالعه کتب، مقالات علمی و اسناد پرداخته شد و در سطح میدانی نیز اطلاعات مورد نیاز بخش تجربی، از طریق آموزش حل مساله و جهت بررسی نگرش نسبت به مدرسه و انگیزه پیشرفت از پرسشنامه استاندارد استفاده گردید. در پژوهش حاضر در خصوص آموزش حل مساله با توجه به ماهیت نیمه تجربی پژوهش و همچنین وجود دو گروه آزمایش و کنترل، آموزش حل مساله برای ۲۰ نفر از اعضای گروه آزمایش در ۸ جلسه ۲ ساعته آموزش داده شد و گروه کنترل وارد مداخله نگردید. در خصوص کنترل عوامل مداخله گر سعی شد دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی یک مدرسه به صورت تصادفی ساده و دانش آموزان یک کلاس از همان مدرسه نیز به صورت کاملاً تصادفی جهت انجام پژوهش انتخاب گردد و مراحل آموزش حل مسئله به صورت تعریف و شناسایی مشکل (دو جلسه)؛ پیدا کردن راه حل های مختلف (دو جلسه)؛ تصمیم گیری (دو جلسه) و بازنگری (دو جلسه) انجام شد. در مجموع پروتکل آموزش حل مساله به دانش آموزان به صورت مراحل زیر انجام گردید (جدول ۱). در نهایت جهت سنجش نگرش نسبت به مدرسه از پرسشنامه هسمیر (۲۰۱۳) استفاده شد پرسشنامه مذکور دارای ۱۸ گویه بوده و بر اساس طیف ۵ درجه ای لیکرت درجه بندی شده و وضعیت تحصیلی دانش آموز را می سنجد و برای سنجش انگیزه پیشرفت

¹. Karaman & Watson

². Martin & Steinbeck

³. Bergold & Steinmayr

⁴. Junge

⁵. Sozen

⁶. Nakagawa

تحصیلی نیز از آزمون انگیزه پیشرفت هلمریچ (۱۹۷۷) نسخه بازبینی شده (۲۰۱۷) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۳ گویه با طیف ۵ درجه ای لیکرت بود. جهت سنجش روایی صوری و محتوایی از نظر صاحب نظران استفاده گردید و جهت سنجش پایایی نیز از آزمون الفای کرونباخ استفاده شد و به ترتیب میزان آماره آزمون الفای کرونباخ برابر ۰/۸۶ و ۰/۸۲ محاسبه شد که حاکی از اعتبار بالای ابزارهای پژوهش می باشد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار spss23 و تحلیل کوواریانس و ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید.

جدول ۱. برنامه آموزش حل مساله

جلسات	محتوا
جلسه ۱	تعریف مسأله و آشنایی با قسمت های معلوم و مجهول
جلسه ۲	آشنایی با دسته بندی مسائل
جلسه ۳	آشنایی با روش گام به گام حل مسأله با استفاده از طرح جورج پولیا شامل :
	۱. طرح نقشه (پیش بینی و انتخاب راه حل مسأله)
	۲. اجرای نقشه (استفاده از راه حل و رسیدن به پاسخ)
	۳. مرور و امتحان کردن جواب (ارزیابی نتایج)
جلسه ۴	آشنایی با نحوه استفاده از چهار گام پولیا در حل مسائل
جلسه ۵	حل دو مسأله همراه توضیح چهار گام پولیا توسط معلم
جلسه ۶	رفع اشکال احتمالی و پاسخ به سوالات دانش آموزان
جلسه ۷	ارائه تمرین به عنوان تکلیف منزل
جلسه ۸	بررسی نحوه انجام تکالیف خانه، رفع اشکال و مرور اهداف

۴- تجزیه و تحلیل نتایج

جهت تحلیل داده های پژوهش محقق در ابتدا به بررسی فرض نرمال بودن داده های پژوهش پرداخت و نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف (جدول ۱) نشان داد :

جدول ۱. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

کولموگروف-اسمیرنوف		متغیرها
معناداری	آماره	
۰/۰۸۱	۰/۴۸۷	نگرش نسبت مدرسه
۰/۱۳۲	۰/۹۸۷	انگیزه پیشرفت

با توجه به اینکه سطح معنی داری در نظر گرفته شده برای تعیین نرمال بودن توزیع داده ها، سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین بر اساس نتایج جدول شماره ۱ و سطح معناداری محاسبه شده که در هر ۲ متغیر سطح

معناداری بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد ($\text{Sig} > ۰/۰۵$) می توان نتیجه گرفت که توزیع داده ها نرمال است و محقق مجوز استفاده از آزمون های پارامتریک را دارد.

جهت بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه « آموزش حل مسئله بر نگرش نسبت به مدرسه دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی تأثیر دارد.» از تحلیل آنکوا استفاده گردید. تعداد، میانگین و انحراف استاندارد پیش آزمون-پس آزمون برای دو گروه کنترل و آزمایش در نگرش نسبت به مدرسه در جدول شماره ۲ گزارش شده است .

جدول ۲. شاخص های توصیفی پیش آزمون و پس آزمون در گروه کنترل و آزمایش در نگرش نسبت به مدرسه

گروه	تعداد	میانگین پیش آزمون	انحراف استاندارد پیش آزمون	میانگین پس آزمون	انحراف استاندارد پس آزمون
کنترل	۲۰	۱۶۷/۰۸	۴۸/۴۱	۱۷۰/۰۵	۴۲/۷۶
آزمایش	۲۰	۱۶۸/۰۵	۴۳/۵۲	۲۱۲/۸۵	۲۲/۰۶

نتایج جدول شماره ۲ حاکی از آن است که میانگین نمره پس آزمون نگرش نسبت به مدرسه گروه آزمایش (۲۱۲/۸۵) در مقایسه با میانگین پس آزمون گروه کنترل (۱۷۰/۰۵) نسبت به میانگین های پیش آزمون افزایش قابل ملاحظه ای داشته است.

جدول ۳. پیش شرط تساوی واریانسها (با استفاده از آزمون لوین)

آزمون	F	df1	df2	سطح معنی داری
آزمون لوین جهت برابری واریانسها	۲/۷۶	۱	۳۸	۰/۱۰

نتایج بررسی پیش فرض های آماری نشان داد که پیش شرط تساوی واریانسها (با استفاده از آزمون لوین) و آزمون یکسانی شیب خط رگرسیون برای گروه های آزمایش و کنترل یکسان است (تعامل بین شرایط آزمایشی و متغیر همپراش معنی دار نیست) و استفاده از تحلیل کواریانس بلامانع است. ($P > ۰/۰۵$)

جدول ۴. آزمون یکسانی شیب خط رگرسیون برای گروه های آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجات آزادی	F	سطح معنی داری
گروه پیش آزمون	۲۱۳۲/۴۴	۱	۲/۳۵	۰/۱۳

تحلیل ANCOVA شامل مجموع مجذورات (SS)، میانگین مجذورات (MS)، مقدار F، درجات آزادی (df)، سطح معنی داری (P) و مجذور اتای سهمی η^2 جهت تعیین اثر بخشی آموزش حل مسئله در افزایش نگرش نسبت به مدرسه در جدول ۵ ارایه شده است.

جدول ۵. خلاصه ANCOVA جهت تعیین اثر بخشی آموزش حل مسئله در نگرش نسبت به مدرسه با کنترل نگرش نسبت به مدرسه پیش آزمون

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	P	η^2
نمره های پیش آزمون نگرش نسبت به مدرسه	۹۲۷۲/۳۷	۱	۹۲۷۲/۳۷	۹/۸۷	۰/۰۰۳	۰/۲۱
اثر اصلی (آموزش)	۱۸۱۱۴/۵۳	۱	۱۸۱۱۴/۵۳	۱۹/۲۹	۰/۰۰۰	۰/۳۴
خطای باقی مانده	۳۴۷۳۱/۱۳	۳۷	۹۳۸/۶۷			

نتایج جدول شماره ۵ نشان می دهد که با حذف اثر نمره های نگرش به مدرسه پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره های نگرش به مدرسه پس آزمون معنی دار است. به عبارت دیگر نتایج تحلیل پژوهش نشان می دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین های نمرات نگرش نسبت به مدرسه شرکت کنندگان (آزمایش - کنترل) برحسب عضویت گروهی در مرحله پس آزمون با ۹۹ درصد اطمینان معنی دار می باشد ($P < ۰/۰۱$). میزان تأثیر این مداخله ۰/۳۴ است.

جهت بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش حل مسأله بر انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی تأثیر دارد.» نیز از آزمون آنکوا و تحلیل کوواریانس استفاده گردید.

جدول ۶. شاخص های توصیفی پیش آزمون و پس آزمون در گروه کنترل و آزمایش در انگیزه پیشرفت

گروه	تعداد	میانگین پیش آزمون	انحراف استاندارد پیش آزمون	میانگین پس آزمون	انحراف استاندارد پس آزمون
کنترل	۲۰	۹/۱۵	۱/۸۱	۹/۳۰	۱/۵۹
آزمایش	۲۰	۹/۸۵	۱/۴۶	۱۲/۸۰	۲/۵۸

نتایج جدول شماره ۶ در خصوص شاخص های توصیفی دو گروه کنترل و آزمایش در شرایط پیش آزمون و پس آزمون حاکی از آن است که میانگین نمره پس آزمون انگیزه پیشرفت گروه آزمایش (۱۲/۸۰) در مقایسه با میانگین پس آزمون گروه کنترل (۹/۳۳) نسبت به میانگین های پیش آزمون افزایش قابل ملاحظه ای داشته است لذا می توان نتیجه گرفت که آموزش های حل مساله در بهبود نمره انگیزه پیشرفت دانش آموزان موثر بوده است.

جدول ۷. پیش شرط تساوی واریانسها (با استفاده از آزمون لوین)

آزمون	F	df1	df2	سطح معنی داری
آزمون لوین جهت برابری واریانسها	۳/۳۳	۱	۳۸	۰/۰۸

نتایج بررسی پیش فرض های آماری نشان داد که پیش شرط تساوی واریانسها (با استفاده از آزمون لوین) و آزمون یکسانی شیب خط رگرسیون برای گروه های آزمایش و کنترل یکسان است (تعامل بین شرایط آزمایشی و متغیر همپراش معنی دار نیست) و استفاده از تحلیل کواریانس بلا مانع است. ($P > 0/05$)

جدول ۸. آزمون یکسانی شیب خط رگرسیون برای گروه های آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	F	سطح معنی داری
گروه-پیش آزمون	۱۲/۹۷	۱	۳/۱۷	۰/۰۸

نتایج ANCOVA شامل مجموع مجذورات (SS)، میانگین مجذورات (MS)، مقدار F، درجات آزادی (df)، سطح معنی داری (P) و مجذور اتای سهمی η^2 جهت تعیین اثر بخشی آموزش حل مسئله در افزایش انگیزه پیشرفت در جدول ۹ ارائه شده است.

جدول ۹. خلاصه ANCOVA جهت تعیین اثر بخشی آموزش حل مسئله در افزایش انگیزه پیشرفت

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	P	η^2
نمره های پیش آزمون انگیزه پیشرفت	۱۵/۳۳	۱	۱۵/۳۳	۳/۹۴	۰/۰۷	۰/۰۸
اثر اصلی (آموزش)	۹۹/۷۰	۱	۹۹/۷۰	۲۳/۰۱	۰/۰۰۰	۰/۳۸
خطای باقی مانده	۱۶۰/۲۷	۳۷	۴/۳۳			

نتایج جدول شماره ۹ نشان می دهد که با حذف اثر نمره های انگیزه پیشرفت پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره های انگیزه پیشرفت پس آزمون معنی دار است. به عبارت دیگر نتایج تحلیل آزمون و تحلیل کواریانس حاکی از آن است که تفاوت مشاهده شده بین میانگین های نمرات انگیزه پیشرفت شرکت کنندگان (آزمایش - کنترل) برحسب عضویت گروهی در مرحله پس آزمون با ۹۹ درصد اطمینان معنی دار می باشد ($P < 0/01$). میزان تأثیر این مداخله ۰/۳۸ بوده است.

جهت تحلیل فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه «بین انگیزش پیشرفت و نگرش دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی رابطه معنادار وجود دارد.» از آزمون همبستگی پیرسون استفاده گردید.

جدول ۱۰. ضریب همبستگی بین انگیزش پیشرفت در پیش آزمون با نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه

متغیر	انگیزش پیشرفت پیش آزمون		
	تعداد (n)	همبستگی (r)	سطح معنی داری (p)
نگرش نسبت به مدرسه در پیش آزمون	۴۰	۰/۲۸	۰/۰۸
نگرش نسبت به مدرسه در پس آزمون	۴۰	۰/۲۷	۰/۰۹

نتایج ضریب همبستگی پیرسون در خصوص بررسی رابطه بین متغیر انگیزش پیشرفت در پیش آزمون با نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه در پیش آزمون و پس آزمون حاکی از آن است که با توجه به سطح معنی داری بدست آمده که میزان خطا بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد، لذا می توان نتیجه گرفت که بین دو متغیر انگیزه پیشرفت و نگرش نسبت به مدرسه در شرایط پیش آزمون همبستگی معنادار نمی باشد. ($p > 0/05$)

جدول ۱۱. ضریب همبستگی بین انگیزش پیشرفت در پس آزمون با نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه

متغیر	انگیزش پیشرفت پس آزمون		
	تعداد (n)	همبستگی (r)	سطح معنی داری (p)
نگرش نسبت به مدرسه در پیش آزمون	۴۰	۰/۰۶	۰/۶۹
نگرش نسبت به مدرسه در پس آزمون	۴۰	۰/۳۰	۰/۰۵

نتایج آزمون همبستگی پیرسون در جدول شماره ۱۱ در خصوص بررسی رابطه دو متغیر انگیزه پیشرفت در شرایط پس آزمون و نگرش نسبت به مدرسه حاکی از آن است که مقادیر ضریب همبستگی محاسبه شده فقط در دو متغیر انگیزش پیشرفت و نگرش نسبت به مدرسه در پس آزمون در سطح آلفای ۰/۰۵ مثبت و به لحاظ آماری معنی دار است و با توجه به ضریب محاسبه شده ($r = 0/30$) همبستگی مستقیم می باشد اما شدت آن ضعیف است. بین سایر متغیرها اگر چه رابطه مثبت است، اما این روابط به لحاظ آماری معنی دار نیست.

۵- نتیجه گیری و پیشنهادهای سیاستی

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر آموزش حل مسئله بر نگرش نسبت به مدرسه و انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی انجام شد، نتایج پژوهش نشان داد آموزش حل مساله بر نگرش به مدرسه دانش آموزان تاثیر دارد و میزان تاثیر این مداخله ۰/۳۴ است. همچنین آموزش حل مساله بر انگیزه پیشرفت دانش آموزان تاثیر دارد و میزان تاثیر این مداخله نیز ۰/۳۸ بوده است. همچنین بین انگیزه پیشرفت و نگرش نسبت به مدرسه نیز همبستگی مثبت و معنی داری مشاهده گردید. نتایج حاضر با نتایج پژوهش جاسمی و حشمتی (۱۳۹۹) که نتیجه گرفتند آموزش حل مساله گروهی بر توانایی حل مساله اجتماعی دانش آموزان تاثیر ندارد؛ مغایر می باشد. اما با نتایج پژوهش های مرادی و قبادی (۱۳۹۹)، قدم پور و همکاران (۱۳۹۷) که نتیجه گرفتند آموزش بسته های فراشناخت از جمله حل مساله بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر پایه اول متوسطه تاثیر دارد، فرخی و همکاران (۱۳۹۵) که نشان دادند

بهترین روش برای پرورش مهارت تفکر در دانش آموزان و همچنین ارتقای این مهارت در آنها استفاده از رویکرد حل مسئله در روند آموزش می باشد. فیضی منش و همکاران (۱۳۹۵) که نشان دادند تفاوت معنی داری بین دو گروه در میزان مسئولیت پذیری دانش آموزان، پس از آموزش ها راهبردهای حل مسئله مشاهده نشد اما بین اثر بخشی آموزش های راهبردهای یادگیری حل مسئله و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اهماالکار رابطه معناداری وجود دارد، همچنین با نتایج غریبی و همکاران (۱۳۹۴)؛ کرمان و همکاران (۲۰۱۷)، مارتین و استین بک (۲۰۱۷)، برگولد و استینمایر (۲۰۱۶) همسو و همراستا است. در تبیین نتایج پژوهش می توان گفت استفاده از راهبردهای فراشناختی از جمله حل مساله می تواند سبب ایجاد انگیزه درونی بالاتری برای درس خواندن، درک و فهم عمیق تر یادگیری و بهبود توانایی دانش آموزان گردد که خود می تواند منجر به یادگیری بهتر مطالب درسی و پیشرفت تحصیلی دانش آموز گردد (گایدت، ۲۰۱۰). همچنین موفقیت و داشتن وضعیت تحصیلی مناسب می تواند نگرش دانش آموز را نسبت به مدرسه تغییر داده و با ایجاد نگاهی مثبت منجر به علاقه دانش آموز نسبت به مدرسه گردد. دانش آموزانی که انگیزه پیشرفت بالاتری دارند اشتیاق و علاقه بیشتری به تحصیل نشان می دهند و برای رسیدن به اهداف تحصیلی خود تلاش بیشتری می کنند، تحقیقات نشان داده است دانش آموزانی که انگیزش تحصیلی زیادی داشته اند با کوشش و جدیت بیشتری به تحصیل پرداخته اند و شاید بتوان یکی از مهمترین دلایل افت تحصیلی دانش آموزان را ناشی از کمبود انگیزش تحصیلی دانست.

همچنین آموزش مهارت های حل مساله به دانش آموزان می تواند سبب بهبود وضعیت یادگیری در دانش آموزان گردد و به تبع نگرش دانش آموزان را نسبت به مدرسه و معلمان تغییر دهد و این امر می تواند انگیزه پیشرفت را در دانش آموزان تقویت نماید. بر اساس مطالعات مک کوچ و سیگل (۲۰۰۳)، اختلالات یادگیری مهم ترین علت عملکرد ضعیف دانش آموزان می باشد و دانش آموزان به این علت در فراگیری مطالب درسی و حل مشکلات خود در مدرسه دچار مشکل می شوند و این دانش آموزان نگرش های منفی نسبت به مدرسه دارند و انگیزه پیشرفت در آنها بسیار سطح پایین خواهد بود. لذا آموزش مهارتهای حل مساله به این فراگیران کمک می کند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، مهار و نظارت نمایند (نعمتی و اسدالهی، ۱۳۹۸). همچنین این امر منجر به افزایش عملکرد تحصیلی این دانش آموزان می شود و در نتیجه نگرش مثبت نسبت به مدرسه پیدا می کنند. لازم به ذکر است با توجه به اینکه سطح تمرکز و توجه دانش آموزان بخصوص دانش آموزان پسر پایین است و وقتی را که صرف یادگیری می کنند زمان کمی است و از آنجایی که بین مدت انجام یک تکلیف و موفقیت در حل آن رابطه قوی وجود دارد و هرچه زمان اختصاص داده شده برای انجام تکلیف زیاد باشد احتمال موفقیت برای حل آن زیاد است لذا استفاده از مهارت های حل مساله باعث می شود تا با نظارت و کنترل کیفیت انجام تکالیف با کیفیت و نتیجه بهتری انجام شود که خود پیشرفت تحصیلی را به دنبال خواهد داشت. به همین دلیل نظام آموزش و پرورش و معلمان باید تدریس مسئله محور را مورد توجه ویژه ای قرار دهند و برنامه های آموزشی خود را بر پایه ی آن تنظیم کرده و ارائه دهند.

باتوجه به یافته های پژوهش حاضر پیشنهاد می شود که متولیان امر آموزش و پرورش در برنامه ریزی های کلان بر شاخص هایی چون آموزش حل مساله، انگیزه پیشرفت در دانش آموزان و نگرش آنها نسبت به مدرسه توجه ویژه ای داشته باشند و شرایط مناسب برای ارتقای سطح آموزش ها و انگیزش تحصیلی دانش آموزان را ایجاد کنند، همچنین برگزاری دوره های آموزشی برای معلمان، مدیران و مشاوران مدارس در خصوص نحوه استفاده موثر از روش های

تدریس مساله محور و آموزش به روش حل مساله در تدریس می تواند تاثیر بسزایی در بهبود مهارت های حل مساله دانش آموزان و سایر متغیرهای مورد بحث در پژوهش حاضر را داشته باشد؛ همچنین تشکیل کمیته تخصصی آموزش مهارت حل مساله به منظور برنامه ریزی و اقدام منسجم در محیط های آموزشی از اهمیت بسزایی برخوردار است. در نهایت تجدید نظر در طراحی برنامه های درسی موجود به ویژه در مرحله تدوین اهداف، انتخاب محتوای آموزشی، تدوین دستورالعمل ها و فراهم کردن ضوابط اجرایی وامکانات لازم، می تواند شرایط را برای اجرای این نوع روش تدریس در مقطع ابتدایی تسهیل نماید.

منابع

- اسدیان، سیروس. (۱۳۹۶). تدریس موازی رویکردی جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش آموزان در درس ریاضی و نگرش آنان نسبت به مدرسه، نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱۰، ۹۷-۱۲۶.
- آقایوسفی، علیرضا؛ شریف، نسیم. (۱۳۹۰). رابطه سبک های حل مساله و بهزیستی شخصی در دانشجویان. فصلنامه اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی، ۶(۲۲)، ۷۹-۸۸.
- اکرمی، ندا؛ کاظمی، فرنگیس؛ علیزاده، حمید. (۱۳۹۳). انگیزه پیشرفت در دانش آموزان دارای اختلال نارسایی توجه / بیش فعالی با و بدون مصرف ریتالین و گروه عادی، روانشناسی افراد استثنایی، ۱۶، ۱۹-۳۳.
- برغندان، میترا؛ عنایتی، میرصلاح الدین؛ مهرابی زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش حل مساله به شیوه گروهی بر سلامت عمومی و رضایت زناشویی همسران کارمندان مرد طرح اقماری. فصلنامه یافته های نو در روانشناسی، ۲(۷)، ۹۵-۱۰۷.
- بیان فر، فاطمه. (۱۳۸۸). تبیین اثر برنامه ی درسی پنهان مدارس در دوره ی راهنمایی تحصیلی بر بازده های عاطفی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و ارائه مدل در خصوص عوامل تاثیر گذار این برنامه، رساله دکتری دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- تمنایی فر، محمد رضا؛ گندمی، زینب. (۱۳۹۰). پژوهش در رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی (راهبردهای آموزشی)، ۱، ۱۵ تا ۲۰.
- جاسمی، خدیجه؛ حشمتی، زهره. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش مبتنی بر روش حل مساله به صورت کارگروهی بر توانایی حل مساله اجتماعی. فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی، ۲(۳)، ۸۹-۹۳.
- حسینی نسب، سید داود؛ میکائیلی منیع، فرزانه. (۱۳۷۷). ادراک دانش آموزان از محیط روان شناختی کلاس و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی و انگیزش درونی و اضطراب آنان، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳، ۵۵-۷۲.
- خجسته مهر، رضا؛ عباس پور، ذبیح الله؛ گرایی، امین؛ کوچکی، رحیم. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خود پنداره تحصیلی نگرش نسبت به مدرسه یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش آموزان، روانشناسی مدرسه، ۱، ۲۷-۴۵.
- خجسته، سحر؛ معمار، ثریا؛ کیانیپور، مسعود. (۱۳۹۳). وضعیت گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه اصفهان و برخی عوامل مرتبط با آن. جامعه شناسی کاربردی، ۲۵(۲)، ۱۱۷-۱۳۸.
- خجیر، یوسف. (۱۳۸۷). بازار کار و انگیزه پیشرفت تحصیلی (بررسی نگرش به بازار کار دانشجویان بر انگیزه پیشرفت تحصیلی آنان)، رهپویه هنر، ۵، ۵۹-۶۵.

- دلیرناصر، نرگس؛ حسینی نسب، سید داود. (۱۳۹۴). بررسی مقایسه ای پیشرفت تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی مدارس عادی و هوشمند شهر تبریز، آموزش و ارزشیابی، ۲۹، ۳۱-۴۲.
- رحیمی مند، مریم؛ عباس پور، عباس. (۱۳۹۴). تأثیر شیوه های جدید آموزش بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، مجله ابتکار در علوم انسانی، ۴(۴)، ۱۱۹-۱۴۲.
- رستگار، سحر. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش حل مسئله بر خلاقیت و تفکر انتقادی دانش آموزان پایه چهارم دبستان مدارس علوی، مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۳(۴)، ۱۸۹-۲۰۰.
- رضایی، علی محمد؛ جهان، فائزه؛ رحیمی، معصومه. (۱۳۹۵). عملکرد تحصیلی نقش اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۴۲، ۱۵۳-۱۶۹.
- سرآبادانی تفرشی، لیلیا؛ بلوردی، اکبر؛ قیاسی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی رابطه اضطراب رایانه ای با انگیزه پیشرفت تحصیلی، عزت نفس و جنسیت دانشجویان جانباز و ایثارگر شهر تهران، طب جانباز، ۱۳، ۱۶ تا ۲۳.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۵). روان شناسی پرورشی. تهران: نشر دوران.
- عظیمی، فاطمه؛ قربانعلی، مسعود؛ فرید، ابوالفضل. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر انگیزش پیشرفت و شادکامی دانش آموزان دختر مقطع تحصیلی شهرستان خوی در سال تحصیلی ۹۰-۹۱، فصلنامه تدریس پژوهی، ۱(۲)، ۳۵-۴۲.
- غریبی، حسن. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر مسوولیت پذیری دانش آموزان پسر سال سوم متوسطه دوره اول، پژوهش برنامه درسی، ۲، ۶۷-۸۷.
- غریبی، حسن؛ بهاری زر، کیفسان. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خود تنظیمی تحصیلی و اضطراب ریاضی دانش آموزان، آموزش ارزیابی، ۳۲، ۶۱-۷۸.
- فرخی، مهدیه؛ میر آخوری، مهناز؛ عابدی بفرآجرد، فاطمه؛ دادرش خالدی، فاطمه. (۱۳۹۵). بررسی الگوی تدریس مسئله محور در آموزش ریاضیات، کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغازه هزاره سوم، شیراز.
- فیضی منش، بهزاد؛ یاراحمدی، یحیی؛ گوران، فاطمه. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و حل مسئله بر پیشرفت تحصیلی و مسوولیت پذیری دانش آموزان اهلکار، مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۲(۳)، ۳۶-۴۵.
- قدم پور، عزت اله؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا؛ رضائیان، مهدی. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش بسته فراشناختی (تفکر انتقادی، حل مساله و فراشناخت) بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه. نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی. ۱۱(۴۲). ۷۱-۹۰.
- کراکسیان، آدیس. (۱۳۹۳). پرسش نامه: پرسش نامه سنجش نگرش به مدرسه، رشد آموزش مشاور مدرسه، ۳۵، ۴۷-۴۸.
- کشاوری، غلامرضا؛ باغبان، ایران؛ فاتحی زاده، مریم. (۱۳۸۴). بررسی اثربخشی مشاوره گروهی به شیوه شناختی بر تغییر نگرش نسبت به تحصیل، فصلنامه روانشناسی، ۳۳، ۵۱-۶۶.
- گل محمد نژاد بهرامی، غلامرضا؛ برغول، لیلا. (۱۳۸۷). رابطه بین انگیزه پیشرفت و منبع کنترل با عملکرد مدیران دبیرستانهای دخترانه و پسرانه شهر تبریز، آموزش و ارزشیابی، ۲، ۱۸۷-۲۰۰.
- محمدزاده بوشهری، فاطمه. (۱۳۹۳). پیش بینی انگیزه ی پیشرفت تحصیلی براساس هوش هیجانی دانش آموزان، رسانه های نوین و آموزش، ۳، ۵۱-۵۸.
- مرادی، احمد؛ قبادی، کبری. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خلاقیت بر مهارت حل مساله و مقایسه با روش بازی در کودکان پیش دبستانی. مجله علوم روانشناختی، ۱۹(۸۵)، ۵۷-۶۹.

مرادی، مینا؛ اقدسی، علی نقی. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله بر راهبردهای خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه ناحیه ۱ تبریز، زن و مطالعات خانواده، ۲۸، ۱۲۹ تا ۱۴۴.

معینی کیا، مهدی؛ زاهد بابلان، عادل؛ جبارنژاد شوطی، رقیه؛ عظیم پور، احسان. (۱۳۹۶). پیش بینی نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه براساس کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک از کلاس درس، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۹، ۳۲-۳۱.

مومنی مهموئی، حسین؛ علیزاده، فاطمه. (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش پیشرفت، نگرش نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس هوشمند و عادی، اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.

میرساردو، طاهره؛ صداقت، مستوره. (۱۳۹۳). انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان و عوامل موثر بر آن: مورد مطالعه. دانشجویان منطقه ده دانشگاه آزاد اسلامی، پژوهش نامه علوم اجتماعی، ۲، ۷-۲۸.

نعمتی، شهرز؛ اسدالهی، مریم. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر نگرش نسبت به مدرسه در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. مجله ناتوانی های یادگیری، ۸ (۳)، ۷-۲۵.

نورانی، طاهره. (۱۳۹۵). بررسی تاثیر بکارگیری بعد حل مسئله از روشهای مطالعه بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان با مدیریت آینده پژوهشی، کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم، شیراز.

یوسفی، علیرضا؛ قاسمی، غلامرضا؛ فیروزنیا، سمانه. (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در پزشکی، ۹ (۱)، ۷۹-۸۵.

References:

- Adan, A. M., & Felner, Robert D. (2001). The school transitional environment project: An ecological intervention and evaluation. In *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp. 111-122). Washington, DC: American Psychological Association.
- Akinsola, Michael K. (2008). Relationship of some psychological variables in predicting problem-solving ability of in-service mathematics teachers. *The Mathematics Enthusiast*, 5(1), 79-100.
- Atkinson, Richard C., Hilgard, Ernest R., Nolen-Hoeksema, Susan, Fredrickson, Barbara L., Loftus, Geoffrey R., & Lutz, Catherine. (2014). *Introduction to psychology*. Cengage Learning EMEA.
- Baker, Sarah R. (2002). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisal on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Developmental Psychology*, 35(1), 658-663.
- Bergold, Sebastian, & Steinmayr, Ricarda. (2016). The relation over time between achievement motivation and intelligence in young elementary school children: A latent cross-lagged analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 228-240.
- Dreer, Eric, Elliot, Timothy R., Fletcher, Douglas C., & Swanson, Mark. (2005). Social problem-solving abilities and psychological adjustment of persons in low-vision rehabilitation. *Rehabilitation Psychology*, 50(3), 232-238.
- Elliot, Andrew J., & McGregor, Holly A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Gagné, Robert M. (2010). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

- Gaudet, William R. (2010). *Emotional intelligence and the therapeutic relationship: A randomized controlled educational intervention* (Doctoral dissertation). University of Phoenix.
- Jain, Suman, & Dowson, Martin. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 240–249.
- Junge, Maria N., Lehr, Dirk, Bockting, Claudi L. H., Berking, Matthias, Riper, Heleen, Cuijpers, Pim, & Ebert, David D. (2015). For whom are internet-based occupational mental health interventions effective? Moderators of internet-based problem-solving training outcomes. *Internet Interventions*, 2(1), 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2014.11.007>
- Karaman, Mehmet A., & Watson, Joshua C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of U.S. and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111, 106–110. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.006>
- Martin, Andrew J., & Steinbeck, Katherine. (2017). The role of puberty in students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 53, 37–46. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.001>
- McCoach, D. Betsy, & Siegle, Del. (2003). The School Attitude Assessment Survey–Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414–429.
- Meissner, Heinrich. (2006). Creativity in mathematics education. *Elementary Education Online*, 5(1), 65–72.
- Nakagawa, Tetsuo. (2011). Education and training in creative problem-solving thinking with TRIZ/USIT. *Procedia Engineering*. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2011.03.144>
- Sozen, Hasan. (2012). The effect of physical education and sports school training on problem-solving skills of athletes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 4186–4190. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.223>
- Westland, Elizabeth, & Arche, Trisha. (2001). Exploring cross-cultural differences in self-concept. *Cross-Cultural Research*, 35(3), 280–302.

Modeling the Impact of Physical Activity Education on Social Skills: The Mediating Role of Social Health among Student Athletes

Marziyeh Khalifeh Soltani ^{1✉} | Bahareh Rahmaniyan Kooshakki ²

1. Assistant professor in sport management, Department of Sport Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. (Corresponding Author). Email: mkh_sport@ped.usb.ac.ir

2. Assistant professor in sport management, Department of Physical Education and Sports Sciences, Eram Institute of Higher Education, Shiraz, Iran. Email: b.rahmanian98@gmail.com

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 1 July 2025

Received in revised

form: 19 August 2025

Accepted:

28 August 2025

Published online:

30 August 2025

Keywords: Physical

Activity Education,

Social Health, Social

Skills, Students

ABSTRACT

In today's world, the development of social health and social skills, with an emphasis on the application of physical activity education in schools as one of the most important social components, plays a fundamental role in the quality of interactions, personality development, and students' success. The aim of the present study was to model the effect of physical activity education on social skills, with the mediating role of social health, among student athletes in Zahedan. This study adopted a descriptive-correlational design. The statistical population consisted of all upper secondary school students in Zahedan during the 2024–2025 academic year. Based on Morgan's table and using simple random sampling, 256 students were selected as the sample. The data collection instruments included the Keyes Social health Questionnaire (2004), a researcher-developed Physical Activity Education Questionnaire, and the Quang Social Skills Questionnaire (2023). Face and content validity were used to assess the validity of the questionnaires. The data were analyzed using structural equation modeling with LISREL software. The results of structural equation modeling analyses confirmed the goodness of fit of the proposed model. The findings indicated that physical activity education had a positive, significant, and direct effect on social health and social skills; social health also had a positive, significant, and direct effect on social skills. In addition, a positive and significant indirect effect of physical activity education on social skills through social health was observed. Therefore, physical education and physical activity, when implemented in a healthy and purposeful environment, can serve as a powerful tool for enhancing students' social health and social skills. Accordingly, educational planners and policymakers should adopt appropriate policies to maximize this potential in order to nurture future generations with stronger social skills and higher levels of social health.

Cite this article: Khalifeh Soltani, Marziyeh.; Rahmaniyan Kooshakki, Bahareh. (2025). Modeling the Impact of Physical Activity Education on Social Skills: The Mediating Role of Social Health among Student Athletes. *Journal of Creative and Effective Education*, 1 (2), 101-120.

DOI: 10.22111/cee.2025.54244.1015

© The Author(s). Khalifeh Soltani, Marziyeh.; Rahmaniyan Kooshakki, Bahareh

Publisher: University of Sistan and Baluchestan



مدل سازی تأثیر آموزش فعالیت بدنی بر مهارت های اجتماعی با نقش میانجی سلامت اجتماعی دانش آموزان ورزشکار

مرضیه خلیفه سلطانی^۱ | بهاره رحمانیان کوشکی^۲

۱. استادیار مدیریت ورزشی، گروه علوم ورزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. (نویسنده مسئول)
رایانامه: mkh_sport@ped.usb.ac.ir

۲. استادیار مدیریت ورزشی، گروه تربیت بدنی و علوم ورزشی، مؤسسه آموزش عالی ارم، شیراز، ایران. رایانامه: b.rahmanian98@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۴/۱۰</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۵/۲۸</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۶/۶</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۶/۸</p> <p>واژه های کلیدی: آموزش فعالیت بدنی، سلامت اجتماعی، مهارت های اجتماعی، دانش آموزان</p>	<p>در دنیای امروز، توسعه سلامت اجتماعی و مهارت های اجتماعی با تأکید بر کاربرد آموزش فعالیت بدنی در مدارس به عنوان مهمترین مولفه های اجتماعی، نقش اساسی در کیفیت تعاملات، رشد شخصیتی و موفقیت دانش آموزان ایفا می کند. هدف از مطالعه حاضر مدل سازی تأثیر آموزش فعالیت بدنی بر مهارت های اجتماعی با نقش میانجی سلامت اجتماعی دانش آموزان ورزشکار شهر زاهدان بود. روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی بود و جامعه آماری تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ شهر زاهدان بود. با توجه به جدول مورگان و همچنین از روش نمونه گیری تصادفی ساده ۲۵۶ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار جمع آوری داده ها شامل پرسشنامه سلامت اجتماعی کیبز (۲۰۰۴)، پرسشنامه آموزش فعالیت بدنی محقق ساخته و پرسشنامه مهارت های اجتماعی کوانگ (۲۰۲۳) بود. برای بررسی روایی پرسشنامه ها از روایی صوری و محتوایی استفاده شد. داده ها از طریق روش مدل سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار لیزرل تحلیل شد. تحلیل های مدل سازی معادلات ساختاری، برازندگی الگوی پیشنهادی را تأیید کرد. نتایج نشان داد که آموزش فعالیت بدنی بر سلامت اجتماعی و مهارت های اجتماعی اثر مثبت و معنی دار و مستقیم دارد، سلامت اجتماعی بر مهارت های اجتماعی اثر مثبت و معنی دار و مستقیم دارد، همچنین اثر غیرمستقیم، مثبت و معنی دار آموزش فعالیت بدنی از طریق سلامت اجتماعی بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان نشان داده شد. بنابراین آموزش ورزش و فعالیت بدنی زمانی که در محیطی سالم و هدفمند انجام شود، می تواند به عنوان یک ابزار قدرتمند برای ارتقای سلامت اجتماعی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان عمل کند. به همین دلیل، برنامه ریزان و مسئولین آموزشی باید با اتخاذ سیاست های مناسب، این پتانسیل را به حداکثر برسانند تا نسل آینده ای با مهارت های اجتماعی قوی تر و سلامت اجتماعی بالاتر پرورش یابند.</p>

استناد: خلیفه سلطانی، مرضیه؛ رحمانیان کوشکی، بهاره. (۱۴۰۴). مدل سازی تأثیر آموزش فعالیت بدنی بر مهارت های اجتماعی با نقش میانجی سلامت اجتماعی دانش آموزان ورزشکار. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۲)، ۱۰۱-۱۲۰.

DOI: 10.22111/cee.2025.54244.1015



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان. خلیفه سلطانی، مرضیه؛ رحمانیان کوشکی، بهاره.

۱- مقدمه

سبک زندگی کم تحرک و بدون ورزش یک مشکل مهم سلامت جهانی است. مطابق با گزارش سازمان جهانی بهداشت در سرتاسر جهان، سه نفر از هر چهار نوجوان (سنین ۱۱ تا ۱۷ سال)، فعالیت بدنی کافی ندارند. همچنین، پیشرفت اقتصادی کشورها نیز باعث افزایش سطح کم تحرکی می شود. در برخی کشورها، به علت تغییر الگوهای حمل و نقل، افزایش استفاده از فناوری و شهرنشینی، کم تحرکی به هفتاد درصد نیز رسیده است (سلک غفاری و همکاران، ۲۰۱۹). جمعیت جهان به دلیل عدم فعالیت بدنی در معرض خطر بالای بیماری های مزمن هستند. تخمین زده می شود که با کاهش فعالیت بدنی در سراسر جهان، احتمالاً حدود ۵۰۰ میلیون مورد جدید بیماری های مزمن تا سال ۲۰۳۰ رخ خواهد داد. از این تعداد، ۷۴ درصد موارد در کشورهای با درآمد کم و متوسط رخ خواهد داد. علاوه بر این بار اقتصادی بیماری های جدید حدود ۳۰۰ میلیارد دلار هزینه در بر خواهد داشت که ۲۷ میلیارد دلار در سال به هزینه های مراقبت های بهداشتی جهانی اضافه می کند (گاثولد^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). در این راستا ترویج و تشویق افراد جامعه به فعالیت بدنی و داشتن یک سبک زندگی فعال برای بهبود استانداردهای سلامت و کیفیت زندگی از اهمیت ویژه ای برخوردار است. زنگ تربیت بدنی با کیفیت و محیط حمایت کننده ی مدرسه می تواند با بهبود سواد بدنی و سواد سلامتی، یک سبک زندگی فعال و سالم را برای دراز مدت در فرد فراهم نماید (فرمینو^۲، ۲۰۲۳).

دوران مدرسه برای دانش آموزان دوران طلایی است چرا که هر آنچه که توسط معلم به دانش آموزان آموزش داده می شود در حافظه بلندمدت آن ها گنجانده می شود و قابل انتقال به زندگی آینده فرد است. به همین دلیل، در مدارس، پرورش مهارت ها، به ویژه مهارت های نگرشی، نیاز به آموزش بهینه دارد. از مهمترین مهارت های نگرشی که باید ایجاد شود، مهارت های اجتماعی^۳، و سلامت اجتماعی^۴ است (آرنسن^۵ و همکاران، ۲۰۱۸). بادیمان^۶ و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود بیان می کنند که یکی از دلایل ناکامی فعالیت های ورزشی مدارس در ایفای نقش شایسته در رشد مهارت های اجتماعی دانش آموزان، نبود طراحی هدفمند فرآیند آموزش فعالیت های بدنی یا ورزشی با محوریت تقویت این مهارت ها است. وی تأکید دارد که اگر این فعالیت ها به صورت هدفمند و ساختارمند برنامه ریزی شوند، می توانند تأثیرات مثبت تر و مؤثرتری در تقویت مهارت های اجتماعی دانش آموزان داشته باشند.

لذا جهت بهینه سازی رشد مهارت های اجتماعی دانش آموزان، معلم یا مربی تربیت بدنی باید قادر باشد معنای فعالیت های انجام شده را به طور شفاف توضیح دهد و ارزش های اجتماعی حاصل از این فعالیت ها را با زندگی فردی و ارزش های اجتماعی جامعه تلفیق کند (روحماناساری^۷ و همکاران، ۲۰۱۹). با این حال، در فرآیند فعالیت های فوق برنامه در مدارس، تمرکز معلمان و مربیان اغلب بر تقویت مهارت های حرکتی دانش آموزان محدود می شود و سایر مهارت ها

¹ Guthold et al² Fermino³ Social Skills⁴ social health⁵ Arnesen et al⁶ Budiman et al⁷ Rohmanasar et al

نادیده گرفته می‌شود. این در حالی است که هدف اصلی برنامه‌های فوق برنامه نه تنها پرورش استعدادها و علایق دانش‌آموزان، بلکه ارتقای مهارت‌های اجتماعی و رشد شخصیت آن‌ها است (بادیمان و همکاران، ۲۰۲۲).

محققین مدیریت و روانشناسان ورزشی عنوان می‌کنند که حتی اگر درک اهمیت فعالیت بدنی منظم برای حفظ سلامت عمومی، هم از نظر جسمی و هم از نظر ذهنی، حیاتی است، اما می‌تواند اثرات اجتماعی مثبتی نیز داشته باشد. در بین مولفه‌های اجتماعی، از مهم ترین مفاهیمی که در توسعه فردی و اجتماعی افراد موثر است، همچنین نحوه عملکرد فرد در جامعه را ارزیابی می‌کند و به نظر می‌رسد تحت تأثیر فعالیت های بدنی و ورزشی قرار می‌گیرد، سلامت اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی است (پارسا و همکاران، ۲۰۱۷؛ صادق پور و همکاران، ۲۰۱۴؛ دوئل و لینک^۱، ۲۰۲۴). به گفته کیلام^۲ (۲۰۲۴) سلامت اجتماعی یک مفهوم نوظهور است که با سلامت جسمی و روان متفاوت است اما با همدیگر در ارتباطند، در حالی که سلامت جسمی به بدن و سلامت روان به ذهن مربوط می‌شود، سلامت اجتماعی به تعاملات مثبت مربوط می‌شود. تعاملات مثبت به اندازه غذا و آب برای بقا حیاتی است. به عنوان مثال، تحقیقات نشان داده است که روابط مثبت و رضایت بخش یکی از بهترین پیش‌بینی کننده‌های سلامت در طول عمر است، در حالی که انزوای اجتماعی و تنهایی یک عامل خطرناک و کشنده‌تر نسبت به چاقی یا سیگار است. سلامت جسمی، روانی و اجتماعی سه ستون اصلی ساختار سلامت عمومی هستند. ستون‌ها با ترکیب قدرت خود از ساختار سلامت عمومی حمایت می‌کنند. اگر یک ستون تضعیف یا حذف شود، دو ستون دیگر و به عبارتی کل ساختار سلامت در معرض به خطر افتادن و فروریختن قرار می‌گیرد. به همین دلیل است که تشخیص سلامت اجتماعی به عنوان یک ستون متمایز و در عین حال به هم پیوسته برای رفاه کلی مفید است چرا که بهبود سلامت اجتماعی می‌تواند به حفظ سلامت جسمی و روانی کمک کند. کییز^۳ (۱۹۹۸) سلامت اجتماعی را به عنوان ارزیابی فرد از کیفیت روابطش با جامعه تعریف می‌کند. از نظر او، سلامت اجتماعی شامل پنج بعد انسجام اجتماعی، انطباق اجتماعی، مشارکت اجتماعی، شکوفایی اجتماعی و پذیرش اجتماعی است. در تعریف دیگری توسط راسل^۴ (۱۹۷۳) سلامت اجتماعی اشاره به نحوه کنار آمدن فرد با دیگران، واکنش دیگران نسبت به او و نحوه تعامل فرد با نهادهای اجتماعی و آداب و رسوم اجتماعی اشاره دارد.

با توجه به تعاریف می‌توان گفت که سلامت اجتماعی یکی از ابعاد سلامت است که به توانایی فرد در تعامل مؤثر با دیگران، مشارکت در جامعه، و داشتن روابط مثبت و سازنده در محیط اجتماعی اشاره دارد. این مفهوم فراتر از سلامت جسمی و روانی است و بر کیفیت ارتباطات، نقش‌های اجتماعی، و احساس تعلق اجتماعی تأکید دارد. سلامت اجتماعی به فرد کمک می‌کند تا در جامعه‌ای پویا زندگی کند، از حمایت اجتماعی برخوردار باشد، و در تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های جمعی مشارکت داشته باشد.

¹ Doyle & Link

² Killam

³ Keyes

⁴ Russell

یکی دیگر از مولفه های بسیار مهم جهت توسعه فردی و اجتماعی دانش آموزان مهارت های اجتماعی است. مهارت های اجتماعی به مجموعه ای از توانایی ها و رفتارهایی اشاره دارد که افراد را قادر می سازد به طور مؤثر با دیگران در یک محیط اجتماعی تعامل داشته باشند. داشتن این نوع مهارت ها به افراد اجازه می دهد که در برقراری ارتباط کلامی و غیرکلامی موفق عمل کنند (ماگ^۱، ۲۰۰۶). به گفته پائولینی^۲ (۲۰۲۱) مهارت های اجتماعی توانایی هایی هستند که به افراد اجازه می دهند در یک زمینه اجتماعی معین به طور مؤثر و مناسب با دیگران تعامل داشته باشند. این مهارت ها شامل مهارت های اجتماعی، ارتباطی، کار تیمی، همدلی و عزت نفس است (کوانگ^۳، ۲۰۲۳). تحقیقات نشان می دهد که شرکت در فعالیت های بدنی مدرسه می تواند تأثیر مثبتی بر عزت نفس دانش آموزان که یکی از مولفه های مهم مهارت های اجتماعی است داشته باشد. هنگامی که دانش آموزان با تلاش و پشتکار برای ارتقای توانایی های ورزشی خود می کوشند و به احساس شایستگی دست می یابند، این دستاورد نه تنها به تقویت اعتماد به نفس آن ها می انجامد، بلکه احساس ارزشمندی کلی آن ها را نیز تقویت می کند (اوینگ^۴ و همکاران، ۲۰۰۲؛ کارچر^۵، ۲۰۰۹). علاوه بر این، مشارکت در فعالیت های بدنی فرصتی را برای دانش آموزان فراهم می کند تا با همسالان، مربیان و سایر بزرگسالان تعامل داشته و مهارت های ارتباطی مهمی را در زندگی خود توسعه دهند (پولسن و زیوینی^۶، ۲۰۰۴). به عنوان مثال، در ورزش های تیمی، دانش آموزان یاد می گیرند که با هم تیمی های خود ارتباط برقرار کنند تا به یک هدف مشترک دست یابند، مهارت های ارتباطی و رهبری را توسعه دهند (کوانگ، ۲۰۲۳). تحقیقات نیز حاکی از آن است که شرکت در فعالیت های ورزشی گروهی در مدرسه نیز فرصت هایی را برای دانش آموزان فراهم می کند تا مهارت های اجتماعی-هیجانی مهمی مانند همدلی و شفقت را که از مهمترین مولفه های مهارت های اجتماعی است را توسعه دهند (کلمولا و همکاران^۷، ۲۰۱۳). جوشی^۸ (۲۰۲۱) در پژوهشی بیان می کند که جوامع امروزی باید در توسعه سلامت اجتماعی افراد تلاش های بیشتری انجام دهند، زیرا این حوزه ای است که می تواند به حفظ روابط و رفتار اجتماعی خوب، توسعه یکپارچگی اجتماعی، انسجام و توسعه صلح در سراسر جهان کمک زیادی کند. در این بین مدارس و مربیان ورزشی می توانند از فعالیت های ورزشی به عنوان ابزاری برای بهبود رفتار اجتماعی دانش آموزان استفاده کنند که این به ایجاد جامعه ای سالم و شاد کمک می کند. چرا که به گفته دی بارتولومئو و پاپا^۹ (۲۰۱۷) تمرینات بدنی، افزون بر فواید گسترده ای که برای سلامت جسم و روان دارند، نقشی چشمگیر در بهبود تعاملات اجتماعی و سلامت اجتماعی ایفا می کنند و به ترویج رفتارهای مثبت اجتماعی کمک شایانی می کنند.

¹ Maag

² Paolini

³ Quang

⁴ Ewing

⁵ Karcher

⁶ Poulsen & Ziviani

⁷ Klemola et al

⁸ Joshi

⁹ Di Bartolomeo & Papa

با توجه به مطالب مطرح شده و پیشینه تحقیقات می‌توان گفت که در دنیای امروز از یک سو، توسعه مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نیازهای اجتماعی و فردی، نقش اساسی در کیفیت تعاملات، رشد شخصیتی و موفقیت افراد ایفا می‌کند. چرا که مهارت‌های اجتماعی قوی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در تعاملات اجتماعی، تحصیلی و زندگی روزمره خود عملکرد بهتری داشته باشند. از سوی دیگر، سلامت اجتماعی، که به معنای توانایی افراد در برقراری روابط سالم، تعامل مثبت با دیگران و حس تعلق به اجتماع است، یکی از ابعاد اصلی سلامت عمومی انسان محسوب می‌شود. لذا جوامع مختلف از روش‌های مختلفی برای رشد مهارت‌های اجتماعی و سلامت اجتماعی دانش‌آموزان در مدارس استفاده می‌کنند که یکی از این روش‌ها ورزش و مشارکت در فعالیت‌های بدنی است. بدون تردید ورزش به‌عنوان یک فعالیت بدنی و اجتماعی به‌ویژه در دوران نوجوانی، ظرفیت بالقوه‌ای در ارتقای سلامت جسمی، روانی و اجتماعی افراد دارد و می‌تواند بستر مناسبی برای تقویت مهارت‌های اجتماعی و سلامت اجتماعی فراهم کند. فعالیت‌های ورزشی می‌توانند با ایجاد فرصت برای مشارکت در گروه‌ها، افزایش تعاملات اجتماعی و تقویت حس همکاری، تأثیر بسزایی در بهبود این مهارت‌ها داشته باشد. اهمیت این موضوع در جامعه به‌ویژه در میان دانش‌آموزان ورزشکار از آن جهت بیشتر می‌شود که این گروه در مرحله‌ای از زندگی قرار دارند که شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی آن‌ها به شدت تحت تأثیر محیط و فعالیت‌های گروهی است. ضعف در مهارت‌های اجتماعی و سلامت اجتماعی ممکن است پیامدهای منفی مانند انزوا، اضطراب اجتماعی و حتی گرایش به رفتارهای پرخطر را به دنبال داشته باشد. از این‌رو، بررسی نقش میانجی سلامت اجتماعی در ارتباط بین فعالیت بدنی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان یک زمینه تازه و اساسی به‌نظر می‌رسد، همچنین پژوهشی با این عنوان توسط محققین تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است. با توجه به مطالب مطرح شده و خلأ پژوهشی، می‌توان گفت که تحقیق حاضر با اهمیت بوده و در نوع خود بدیع و نو محسوب می‌شود و این پژوهش به دنبال آن است که این خلأ موجود در پژوهش‌های گذشته را پر کند. علاوه بر این نتایج این پژوهش می‌تواند مبنایی برای طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و ورزشی مؤثر در مدارس و سایر مراکز آموزشی باشد. همچنین، این یافته‌ها می‌توانند اطلاعات ارزشمندی در اختیار سیاست‌گذاران، مربیان و والدین قرار دهند تا با اتخاذ رویکردهای مناسب، به بهبود سلامت اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کمک کنند. بنابراین، انجام این پژوهش از منظر علمی ضرورت بالایی دارد و می‌تواند به توسعه همه‌جانبه دانش‌آموزان ورزشکار در ابعاد فردی، اجتماعی و روانی منجر شود. لذا پژوهش حاضر به این سوال پاسخ می‌دهد که آیا آموزش فعالیت بدنی بر مهارت‌های اجتماعی با نقش میانجی سلامت اجتماعی دانش‌آموزان ورزشکار می‌تواند تأثیر بگذارد؟

۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

فعالیت بدنی منظم یکی از مؤلفه‌های اساسی در ارتقای سلامت عمومی است که علاوه بر تأثیر بر ابعاد جسمانی و روانی، می‌تواند پیامدهای اجتماعی قابل توجهی نیز به همراه داشته باشد. مشارکت در فعالیت‌های بدنی و ورزشی با فراهم کردن فرصت‌های تعامل اجتماعی و تقویت ارتباطات بین فردی، بر سلامت اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی افراد تأثیر می‌گذارد و زمینه‌ساز توسعه فردی و عملکرد مناسب در جامعه می‌شود. به این ترتیب، فعالیت‌های بدنی نه تنها

موجب بهبود وضعیت جسمی و روانی می شوند، بلکه نقش مهمی در ارتقای توانمندی های اجتماعی و تعاملات مؤثر با دیگران دارند (اوینگ و همکاران، ۲۰۰۲؛ کارچر، ۲۰۰۹؛ کوانگ، ۲۰۲۳).

سلامت اجتماعی به میزان توانایی فرد در ایجاد و حفظ روابط مؤثر و سازنده با دیگران، احساس تعلق و پذیرش در جامعه و درک جایگاه خود در ساختارهای اجتماعی اشاره دارد. این سازه نشان می دهد فرد تا چه اندازه می تواند با هنجارها و ارزش های اجتماعی سازگار شود، در فعالیتهای جمعی مشارکت داشته باشد و در رشد و پویایی جامعه نقش آفرینی کند. سلامت اجتماعی به عنوان شاخصی از کیفیت تعاملات اجتماعی، مشارکت فعال در گروه ها و ارتقای احساس مسئولیت فردی در محیط اجتماعی قلمداد می شود (دویل و لینک، ۲۰۲۴). همچنین، مهارت های اجتماعی مجموعه ای از توانمندی های آموختنی هستند که فرد را قادر می سازند در موقعیتهای مختلف اجتماعی به صورت مناسب، مؤثر و هدفمند رفتار کند. این مهارت ها شامل توانایی برقراری ارتباط کلامی و غیرکلامی، همکاری، همدلی، حل تعارض و کنترل هیجانات در تعامل با دیگران است. برخورداری از مهارت های اجتماعی مطلوب زمینه ساز شکل گیری روابط سالم، افزایش پذیرش اجتماعی و ارتقای عملکرد فرد در محیط های اجتماعی مختلف می شود (پائولینی، ۲۰۲۱).

با توجه به ماهیت تعاملی فعالیت های بدنی و ورزشی، این فعالیت ها می توانند بستر مناسبی برای تقویت سلامت اجتماعی و مهارت های اجتماعی فراهم آورند و از این طریق نقش مهمی در بهبود کیفیت زندگی اجتماعی افراد و توسعه فردی آنها ایفا کنند.

مشارکت ورزشی یکی از حوزه های مهم در مطالعات رفتار انسان به شمار می رود که تأثیرات چندبعدی آن بر سلامت جسمانی، روانی و اجتماعی افراد در پژوهش های مختلف تأیید شده است. ورزش یک فعالیت جامع است که نه تنها کارکردهای فیزیولوژیک بدن را بهبود می بخشد، بلکه از طریق سازوکارهای روان شناختی و اجتماعی، در توسعه هویت فردی، خودتنظیمی و روابط اجتماعی نقش محوری دارد (جوشی، ۲۰۲۱). از منظر فیزیولوژیکی، فعالیت بدنی منظم به ارتقای سلامت جسمانی و کاهش خطر بیماری ها منجر می شود؛ اما تأثیرات آن به این بعد محدود نیست. سلامت جسمانی ایجاد شده از طریق ورزش، به تقویت سلامت روانی کمک می کند، زیرا عملکرد جسم و روان به طور متقابل بر یکدیگر اثرگذارند. فردی که از نظر جسمی فعال و سالم است، انعطاف پذیری روانی، ثبات هیجانی و توانایی مقابله با تنش را نیز در سطح بالاتری تجربه می کند. پژوهش ها نشان می دهند که مشارکت ورزشی می تواند به طور قابل توجهی استرس، اضطراب و نشانه های افسردگی را کاهش دهد و احساسات مثبت تری در فرد ایجاد کند (پات و کیزر^۱، ۲۰۱۶). این تأثیرات روانی زمینه ساز بهبود رفتار اجتماعی افراد نیز هستند، زیرا فردی که از نظر هیجانی باثبات و از نظر ذهنی

¹ Pot & Keizer

آرام‌تر است، توانایی بیشتری برای تعامل مؤثر، رعایت هنجارهای اجتماعی و کنترل هیجانات خود دارد (گارسیا فلگپوراس^۱، ۲۰۱۵).

از منظر اجتماعی، ورزش به‌عنوان یک پدیده فرهنگی و ساختاری، بستری برای پرورش مهارت‌های اجتماعی از جمله همکاری، ارتباط مؤثر، اعتماد به نفس، انسجام گروهی و کنترل احساسات فراهم می‌آورد. این توانمندی‌ها به توسعه رفتارهای اجتماعی مثبت و کاهش رفتارهای پرخطر و خشونت‌آمیز کمک می‌کنند. شرکت در فعالیت‌های ورزشی ساختارمند با ایجاد فرصت برای تجربه کار گروهی، رقابت سالم و خودنظم‌دهی، به شکل‌گیری شخصیت اجتماعی و تقویت یکپارچگی و انسجام اجتماعی منجر می‌شود. با توجه به این پیامدها، گنجاندن فعالیت‌های ورزشی ساختارمند در برنامه‌های آموزشی به‌ویژه در دوره ابتدایی ضروری به نظر می‌رسد. این دوره از نظر رشد شناختی، هیجانی و اجتماعی حساس بوده و می‌تواند نقطه آغاز مهمی برای پرورش رفتارهای اجتماعی مثبت و ایجاد شهروندانی سالم و متعهد باشد. بنابراین، توسعه برنامه‌های منظم ورزشی در مدارس، نه تنها به ارتقای سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه می‌تواند بستر مناسبی برای تقویت انسجام اجتماعی و ایجاد جامعه‌ای سالم و پویا فراهم آورد (جوشی، ۲۰۲۱).

در پژوهش‌های پیشین، مهارت‌های اجتماعی و سلامت اجتماعی به‌عنوان مؤلفه‌های اساسی موفقیت تحصیلی و زندگی فردی مورد توجه قرار گرفته‌اند. در همین راستا، دانیش^۲ و همکاران (۲۰۰۵) تأکید می‌کنند که برخورداری از مهارت‌های اجتماعی قوی، زمینه‌ساز سازگاری بهتر فرد با محیط‌های آموزشی و شغلی است.

مطالعات مختلف نشان می‌دهد که توسعه مهارت‌های اجتماعی در میان دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا آنان در دوران تحصیل، هم‌زمان با رشد شناختی، در معرض تعاملات اجتماعی پیچیده محیط مدرسه قرار دارند و به‌تدریج برای ایفای نقش‌های اجتماعی در بزرگسالی آماده می‌شوند. برخورداری از مهارت‌های اجتماعی مناسب می‌تواند زمینه‌ساز موفقیت تحصیلی بیشتر، برقراری روابط مثبت‌تر با همسالان و معلمان و نیز ارتقای سلامت روانی دانش‌آموزان شود. در مقابل، ضعف در این مهارت‌ها اغلب با پیامدهایی همچون افزایش انزوای اجتماعی، بروز تعارض‌های بین‌فردی و شکل‌گیری مشکلات عاطفی و روان‌شناختی همراه است (بوکر و دانسمور^۳، ۲۰۱۷؛ کوانگ، ۲۰۲۳). مدارس به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی، نقش اساسی در پرورش و ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بر عهده دارند. فرصت‌های رسمی و غیررسمی موجود در محیط مدرسه، بستر مناسبی برای فرایند اجتماعی‌شدن، تعامل مؤثر و تمرین مهارت‌های اجتماعی فراهم می‌سازد. در این راستا، رامستر^۴ و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند که برنامه‌ها و فعالیت‌های مدرسه‌ای می‌توانند تأثیر معناداری بر تقویت رفتارهای اجتماعی مطلوب دانش‌آموزان داشته باشند. به‌ویژه در سال‌های اخیر، توجه پژوهشگران به نقش برنامه‌های ورزشی مدرسه در توسعه مهارت‌های اجتماعی و تعاملات بین‌فردی

¹ Garcia-Falgueras

² Danish et al

³ Booker & Dunsmore

⁴ Ramstetter et al

دانش آموزان به طور فزاینده ای افزایش یافته است. دارلاک^۱ و همکاران (۲۰۱۰) معتقدند که فعالیت های ورزشی مدرسه، به دلیل تأکید بر کار تیمی، ارتباط مؤثر، همکاری و رعایت قوانین، بستری مناسب برای رشد شایستگی های اجتماعی دانش آموزان فراهم می کنند.

مطالعات متعددی اثربخشی برنامه های ورزشی مدرسه را در ارتقای مهارت های اجتماعی تأیید کرده اند. پتی پاس^۲ و همکاران (۲۰۰۴) نشان دادند که مشارکت در برنامه های ورزشی می تواند به رشد مهارت های ارتباطی، مسئولیت پذیری اجتماعی و خودکنترلی دانش آموزان کمک کند. همچنین، هالت^۳ و همکاران (۲۰۱۲) گزارش کردند که محیط حمایت کننده و ساختارمند ورزش های مدرسه فرصت هایی را برای تعامل مثبت با همسالان و بزرگسالان فراهم می آورد و در نتیجه، به پرورش شایستگی های اجتماعی ضروری برای موفقیت در مدرسه و زندگی آینده منجر می شود. انیس^۴ (۲۰۱۱) نیز تأکید می کند که برنامه های ورزشی مدرسه، علاوه بر ارتقای آمادگی جسمانی، زمینه یادگیری مهارت های جدید و شکل گیری روابط اجتماعی سالم را در میان دانش آموزان فراهم می کنند. به گفته اسپامبرگر و کارتر اسمایت^۵ (۲۰۱۷) تربیت بدنی با ادغام اصول اخلاقی در محتوای آموزشی خود، می تواند به عنوان بخشی از رویکرد آموزش جامع عمل کند و علاوه بر رشد جسمانی دانش آموزان، نقش مهمی در ارتقای مهارت های اخلاقی، اجتماعی و عاطفی آنان ایفا نماید. این ادغام هنگامی مؤثرتر می شود که معلمان تربیت بدنی نقش فعال تری در الگوسازی رفتارهای اخلاقی بر عهده بگیرند. رفتارهایی مانند بازی جوانمردانه، رعایت قوانین، همکاری، احترام به رقبا و مدیریت هیجانات در جریان فعالیت های ورزشی، از سوی معلم می تواند تأثیر مستقیم بر درونی سازی ارزش های اخلاقی در دانش آموزان داشته باشد. همچنین جادویزجاک^۶ و همکاران (۲۰۲۵) بیان می کنند که معلمان تربیت بدنی از این منظر نه صرفاً تسهیل گر فعالیت های جسمانی، بلکه به عنوان الگوهای اخلاقی ظاهر می شوند. نوجوانان در این دوره حساس رشد، به دلیل ویژگی های شناختی و اجتماعی خود، به شدت از رفتارهای مدل سازی شده توسط بزرگسالان تأثیر می پذیرند. بنابراین، نقش معلم در انتقال پیام های اخلاقی و تقویت نگرش های مثبت اجتماعی در کلاس تربیت بدنی، نقشی حیاتی و تعیین کننده است. شفیی و همکاران (۲۰۲۴) ورزش و فعالیت بدنی را فراتر از یک رفتار حرکتی ساده دانسته و آن را پدیده ای چندبُعدی با کارکردهای جسمانی، روان شناختی و اجتماعی معرفی می کنند. در پژوهش خود دریافتند که بین میزان فعالیت بدنی و سلامت اجتماعی کودکان رابطه ای مستقیم و معنادار وجود دارد؛ به این معنا که با افزایش سطح فعالیت بدنی، سطح سلامت اجتماعی نیز به طور معناداری بهبود می یابد. بر این اساس بیان می کنند که مشارکت منظم کودکان در فعالیت های بدنی می تواند از طریق تقویت اعتماد به نفس و افزایش عزت نفس بر ابعاد اجتماعی رشد آنها تأثیر مثبت بگذارد. به گونه ای که رشد عزت نفس، زمینه ساز بهبود کیفیت ارتباطات بین فردی، تعاملات اجتماعی سازنده و گسترش شبکه روابط اجتماعی کودکان می شود. در نتیجه، این فرایندها در مجموع به ارتقای سلامت اجتماعی آنان

¹ Durlak et al

² Petitpas et al

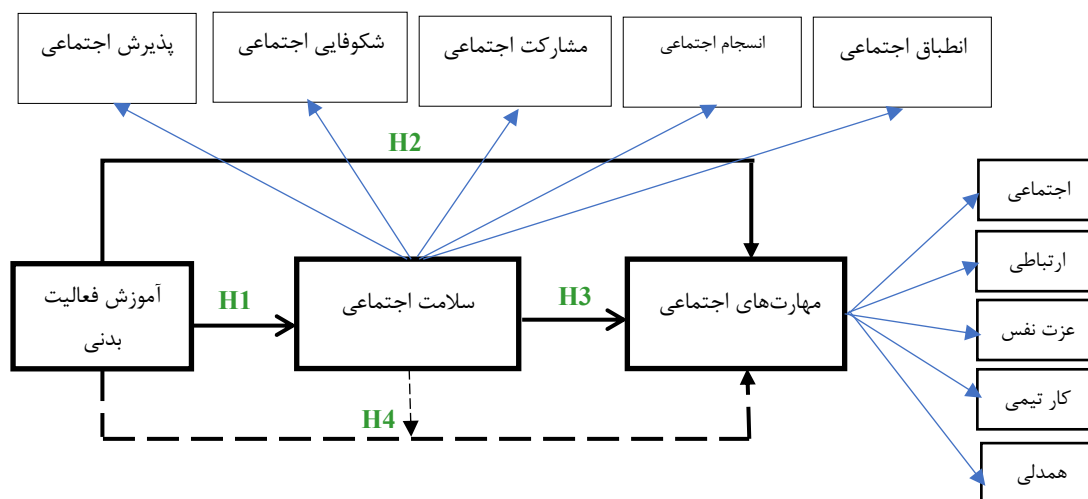
³ Holt et al

⁴ Ennis

⁵ Schwamberger & Curtner-Smith

⁶ Jadwiszczak

منجر می‌گردد. از این‌رو فعالیت بدنی می‌تواند به‌عنوان ابزاری مؤثر برای ارتقای سلامت اجتماعی و رشد همه‌جانبه کودکان در نظر گرفته شود و نقش مهمی در برنامه‌ریزی‌های تربیتی و آموزشی ایفا کند. در شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش ارائه شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

۳- روش‌شناسی و داده‌های تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی بوده و به لحاظ نحوه گردآوری اطلاعات، توصیفی - پیمایشی با رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان ورزشکار دوره متوسطه دوم (دختر و پسر) مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ در ناحیه ۱ و ۲ شهرستان زاهدان بودند. طبق آمار به‌دست آمده تعداد دانش‌آموزان ورزشکار در جامعه مورد مطالعه ۷۶۸ نفر بودند که حجم نمونه آماری پژوهش از بین جامعه آماری با استفاده از جدول مورگان به تعداد ۲۵۶ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شد. شایان ذکر است دانش‌آموزانی که در این پژوهش در گروه ورزشکاران قرار گرفتند حداقل دو سال سابقه ورزشی در رشته‌های ورزشی را داشته و علاوه بر این ملاک ورزشکار بودن در این پژوهش تمایل به ورزش بدون اجبار است.

ابزار تحقیق شامل سه پرسشنامه استاندارد بود. الف) برای سنجش آموزش فعالیت بدنی، از پرسشنامه محقق ساخته با ۴ گویه استفاده شد، ب) پرسشنامه سلامت اجتماعی کیز (۲۰۰۴) در پنج بعد (انجام اجتماعی، انطباق اجتماعی، مشارکت اجتماعی، شکوفایی اجتماعی و پذیرش اجتماعی) با ۲۰ گویه و ج) پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی کوآنگ (۲۰۲۳) در چهار بعد (ارتباطی، کار تیمی، همدلی و عزت نفس) با ۲۰ گویه در مقیاس پنج ارزشی لیکرت از (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) مورد استفاده قرار گرفت. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه به تایید ۱۰ نفر از

متخصصین رسید و پایایی پرسشنامه ها توسط آلفای کرونباخ بررسی گردید و مقادیر $0/86$ ، $0/92$ و $0/84$ به ترتیب برای متغیرهای آموزش فعالیت بدنی، سلامت اجتماعی و مهارت های اجتماعی محاسبه شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. جهت انجام آمار توصیفی از نرم افزار اسپاس نسخه ۲۱ استفاده گردید و در بخش آمار استنباطی از مدل سازی معادلات ساختاری از نرم افزار آموس نسخه ۲۲ استفاده گردید.

۴- تجزیه و تحلیل نتایج

نتایج تحلیل توصیفی ویژگی های دموگرافیک حاکی از آن بود که از مجموع ۲۵۶ نفر شرکت کننده در پژوهش حاضر ۱۱۴ نفر دختر (۴۴/۵۳ درصد) و ۱۴۲ نفر پسر (۵۵/۴۷ درصد) پسر بودند. که از این مجموع ۷۲ نفر پایه دهم (۲۸/۱۲ درصد) ۹۴ نفر پایه یازدهم (۳۶/۷۲ درصد) و ۹۰ نفر پایه دوازدهم (۳۵/۱۶ درصد) بودند.

به منظور استفاده از روش تحلیل مسیر ابتدا مفروضه های استفاده از آن بررسی گردید. قبل از بحث در مورد تجزیه و تحلیل فرضیه ها با استفاده از مدل ساختاری، ابتدا نرمال بودن متغیرها مورد بررسی قرار گرفته که در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش

متغیر	کجی	خطای استاندارد کجی	کشیدگی	خطای استاندارد کشیدگی
آموزش فعالیت بدنی	- ۰/۳۰۵	۰/۱۵۲	۰/۳۵۳	۰/۳۰۳
سلامت اجتماعی	- ۰/۲۲۱	۰/۱۵۲	- ۰/۰۵۵	۰/۳۰۳
مهارت اجتماعی	- ۰/۳۰۷	۰/۱۵۲	۰/۳۵۳	۰/۳۰۳

مطابق با جدول ۱، همه متغیرهای پژوهش از کجی و کشیدگی کمتر از ۱۲۱ برخوردار هستند که نشان می دهد توزیع نمرات متغیرها نرمال است.

در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه گردیده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳
۱. آموزش فعالیت بدنی	۱		
۲. سلامت اجتماعی	۰/۴۸	۱	
۳. مهارت های اجتماعی	۰/۵۶	۰/۳۹	۱

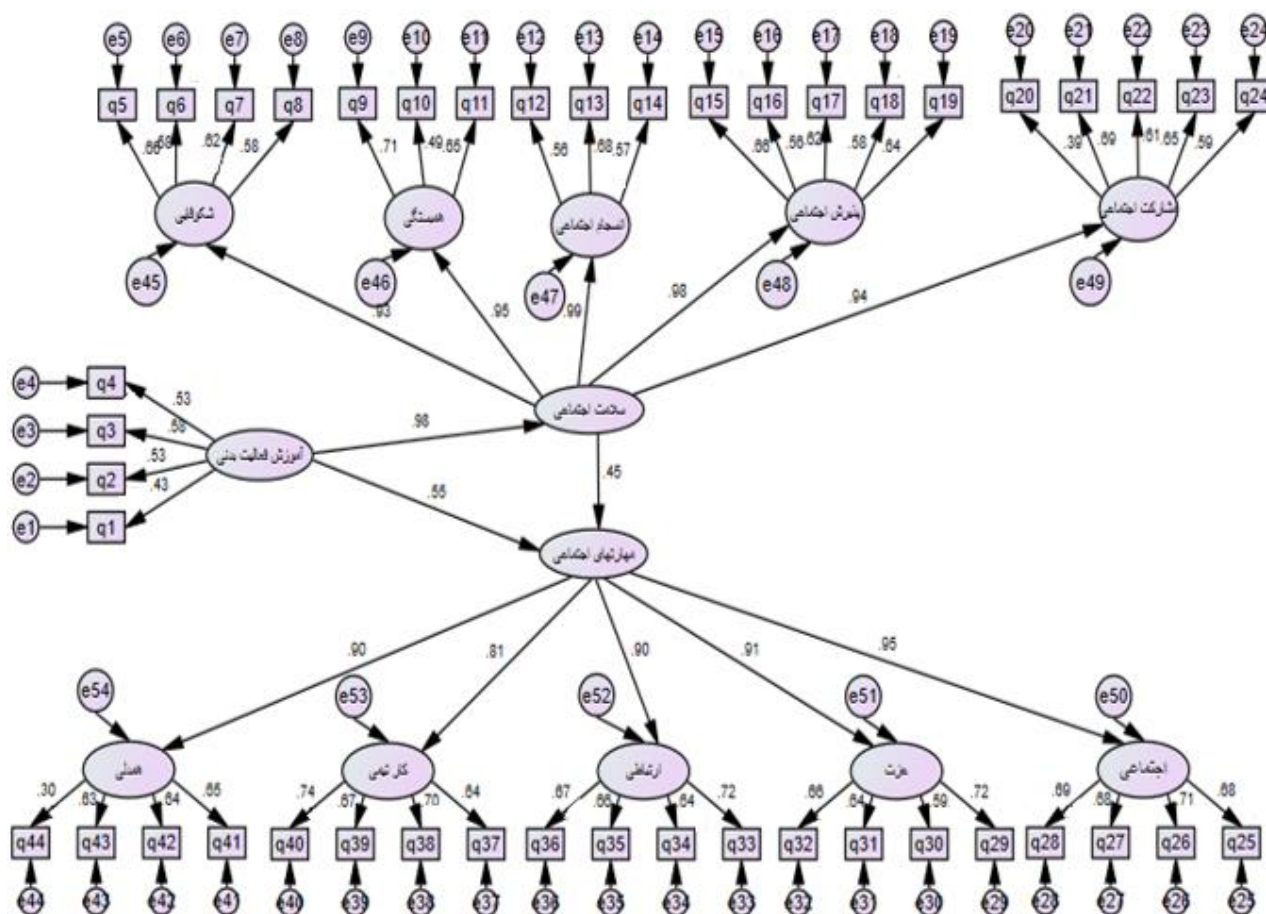
با توجه به جدول ۲، همبستگی معناداری در سطح $0/01$ بین متغیرهای مکنون موجود در مدل مشاهده می شود.

در جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل ارائه شده است. بر اساس نتایج به دست آمده و با توجه به اینکه مقدار $0/057$ $RMSEA=$ است، می‌توان برازش مدل را مطلوب دانست. همچنین در سایر شاخص‌ها از جمله GFI ، IFI ، CFI ، RFI نتایج عدد بالاتر از $0/90$ را نشان می‌دهد که حاکی از برازش مطلوب مدل است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	CMIN	DF	CMIN/DF	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	RFI	IFI
مقدار محاسبه	۱۹۲۳/۴۵	۸۹۲	۲/۱۵	۰/۰۵۷	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۳
حد قابل قبول	برابر یا کوچکتر از ۳	کوچکتر از بزرگتر از	برابر یا کوچکتر از بزرگتر از	برابر یا کوچکتر از بزرگتر از	برابر یا بزرگتر از	برابر یا بزرگتر از	برابر یا بزرگتر از	برابر یا بزرگتر از	برابر یا بزرگتر از
نتیجه برازش	تایید	تایید	تایید	تایید	تایید	تایید	تایید	تایید	تایید

در ادامه، نمودار مسیر مدل ساختاری مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان ورزشکار همراه با پارامترهای برآورد شده (ضرایب استاندارد) ارائه شده است.



شکل ۲. مدل ساختاری پژوهش

به منظور بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش بر مهارت های اجتماعی، یک مدل فرضی براساس پیشینه نظری و تجربی طراحی شد. برای ارزیابی مدل فرضی، با استفاده از روش بیشینه احتمال به برآورد پارامترها پرداخته شد. در ادامه، طبق شکل ۲ و جدول ۴ اثرات مستقیم ارائه شده است.

جدول ۴ اثر مستقیم مسیر بین متغیرهای پنهان در مدل ساختاری و معنی داری آن

مسیر	ضریب استاندارد شده (β)	انحراف معیار	t-value	p-value	نتیجه
آموزش فعالیت بدنی → سلامت اجتماعی	۰/۹۸	۰/۱۸	۵/۱۷۲	۰/۰۰۱	معنادار
آموزش فعالیت بدنی → مهارت اجتماعی	۰/۵۵	۰/۲۴	۳/۴۷۱	۰/۰۰۱	معنادار
سلامت اجتماعی → مهارت اجتماعی	۰/۴۵	۰/۱۳	۱۱/۲۱۹	۰/۰۰۱	معنادار

با توجه به اطلاعات مندرج در (جدول ۴) مقدار آماره تی به دست آمده، مشخص می‌شود که تمامی مقادیر تی از مقدار بحرانی (۱/۹۶) بزرگتر هستند؛ بنابراین معناداری تمامی مسیرهای الگو تأیید می‌شود. با توجه به جدول ۴ اثر مستقیم آموزش فعالیت بدنی بر سلامت اجتماعی دانش‌آموزان باتوجه به مقدار ($t=5/172, \beta=0/98$)، معنی‌دار و مثبت است. اثر مستقیم آموزش فعالیت بدنی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان باتوجه به مقدار ($t=3/471, \beta=0/55$)، معنی‌دار و مثبت است. اثر مستقیم سلامت اجتماعی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان باتوجه به مقدار ($t=11/219, \beta=0/45$)، معنی‌دار و مثبت است.

به‌منظور بررسی اثر غیرمستقیم آموزش فعالیت بدنی بر مهارت‌های اجتماعی با نقش میانجی سلامت اجتماعی، از روش بوت‌استرپ استفاده شد که نتایج آن در جدول (۵) ارائه شده است. بر اساس یافته‌های جدول، ضریب مسیر غیرمستقیم آموزش فعالیت بدنی به مهارت‌های اجتماعی از طریق سلامت اجتماعی برابر با ۰/۴۹ به دست آمد که بیانگر شدت و جهت مثبت این اثر است. همچنین مقدار $p\text{-value}$ برابر با ۰/۰۰۳ بوده که کمتر از سطح معناداری ۰/۰۵ است و نشان‌دهنده معنادار بودن این اثر غیرمستقیم می‌باشد.

از سوی دیگر، بررسی فاصله اطمینان بوت‌استرپ نشان می‌دهد که کران پایین (۰/۷۴۳) و کران بالا (۱/۰۴۶) هر دو مثبت بوده و صفر را در بر نمی‌گیرند؛ بنابراین می‌توان با اطمینان آماری نتیجه گرفت که سلامت اجتماعی نقش میانجی معناداری در رابطه بین آموزش فعالیت بدنی و مهارت‌های اجتماعی ایفا می‌کند. این یافته تأیید می‌کند که آموزش فعالیت بدنی نه‌تنها به‌طور مستقیم، بلکه از طریق ارتقای سلامت اجتماعی نیز می‌تواند به بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان منجر شود.

جدول ۵. اثر غیر مستقیم (بوت استرپ) مسیر بین متغیرهای پنهان در مدل ساختاری و معنی داری آن

مسیر	ضریب مسیر	انحراف معیار	کران پایین	کران بالا	p-value	نتیجه
آموزش فعالیت بدنی ← سلامت اجتماعی ← مهارت اجتماعی	۰/۴۹۰	۰/۲۴۲	۰/۷۴۳	۱/۰۴۶	۰/۰۰۳	معنادار

۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادهای سیاستی

نتایج آزمون تحلیل معادلات ساختاری بر روی مدل پیشنهادی پژوهش نشان داد که مدل از برازش مطلوب و قابل قبولی برخوردار است و تمامی مسیرها با اطمینان بالا تأیید شدند. بر اساس نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که، فعالیت بدنی بر سلامت اجتماعی دانش‌آموزان ورزشکار اثر مستقیم مثبت و معناداری دارد. در این راستا شفیعی و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی دریافتند که شرکت در فعالیت‌های بدنی به‌طور مثبت بر سلامت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و منجر به دگرگونی‌های مطلوب در ارتباطات بین فردی و اجتماعی فرد می‌شود و در نتیجه بهزیستی اجتماعی او را افزایش می‌دهد. براین اساس لزوم افزایش سطح فعالیت بدنی در بین دانش‌آموزان توصیه

می گردد (شفیعی و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین اوپستول^۱ و همکاران (۲۰۱۹) عنوان می کنند که هدف ورزش بهبود کیفیت زندگی و توانایی های افراد از طریق فعالیت های برنامه ریزی شده نظامند است. چرا که انجام ورزش بهترین راه برای حفظ سلامت و قدرت ذهنی فرد است. جدا از فواید جسمی، ورزش فرصتی برای فرد فراهم می کند تا جنبه های روانی و مهارت های اجتماعی، کیفیت رهبری، تعاملات، همکاری، وحدت، نظم و انضباط، تبادل فرهنگی و ویژگی های مختلف دیگر فرد بهبود یابد. نتایج این بخش پژوهش با تحقیقات کییز (۱۹۹۸)، صادق پور و همکاران (۲۰۱۴)، پارسا و همکاران (۲۰۱۷) و بودیمان و همکاران، (۲۰۲۲) همسو است. در تفسیر این یافته می توان گفت که ورزش چیزی فراتر از فعالیت بدنی است و می تواند به عنوان ابزاری قدرتمند در بهبود سلامت اجتماعی دانش آموزان مورد استفاده قرار گیرد. لذا مدارس و مربیان می توانند با طراحی برنامه های ورزشی هدفمند، نه تنها سلامت جسمانی بلکه سلامت اجتماعی دانش آموزان را نیز تقویت کنند، که این امر تأثیرات مثبتی بر زندگی اجتماعی و تحصیلی آن ها خواهد داشت.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که فعالیت بدنی بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان ورزشکار اثر مستقیم مثبت و معناداری دارد. اورادوویک و هایپیل^۲ (۲۰۱۰) بیان می کنند که با توجه به اهمیت مهارت های اجتماعی، مدارس نه تنها به عنوان مکانی برای توسعه دانش و مهارت ها است، بلکه به عنوان مکانی برای توسعه نگرش ها و مهارت های اجتماعی است. بدون تردید زنگ ورزش در مدارس محیطی عالی برای ارتقای رشد رفتارهای مناسب دانش آموزان از طریق آموزش مهارت های اجتماعی است. دیگر مطالعات ثابت کرده اند که اجرای برنامه های ورزشی و فعالیت بدنی با کیفیت در مدارس می تواند به توانایی های اجتماعی، رشد اخلاقی دانش آموزان، ایجاد کار گروهی و توسعه مهارت های اجتماعی کمک کند (سامالوت رایورا^۳، ۲۰۱۴؛ بایلی^۴ و همکاران، ۲۰۰۹) نتایج این بخش پژوهش با تحقیقات کارچر^۵ (۲۰۰۹) و پولسن و زیوانی (۲۰۰۴) همسو است.

همچنین یافته دیگر پژوهش نشان داد که سلامت اجتماعی بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان ورزشکار اثر مستقیم مثبت و معناداری دارد. در این راستا دارلک و وسبرگ^۶ (۲۰۰۷) بیان می کنند که به طور خاص، برنامه های ورزشی مدرسه به دلیل تأکید بر کار تیمی، ارتباطات و همکاری به عنوان یک راه بالقوه برای توسعه مهارت های اجتماعی و سلامت اجتماعی شناسایی شده اند. دانش آموزانی که در تیم های ورزشی شرکت می کنند ممکن است فرصت هایی برای ایفای نقش های رهبری، مانند کاپیتان یا مربی تیم داشته باشند. این نقش ها فرصت هایی را برای دانش آموزان فراهم می کند تا مهارت های رهبری مانند تصمیم گیری، حل مشکلات و ایجاد انگیزه در دیگران را توسعه دهند. علاوه بر این تیم های ورزشی ممکن است درگیری یا اختلاف نظر بین هم تیمی ها یا حریفان را تجربه کنند (انیس، ۲۰۱۱). از طریق این تجربیات، دانش آموزان یاد می گیرند که چگونه تعارضات را به شیوه ای سازنده و محترمانه مدیریت و حل کنند

¹ Opstoel

² Obradovic & Hipwell

³ Samalot- Rivera

⁴ Bailey et al

⁵ Karcher

⁶ Durlak & Weissberg

(کوانگ، ۲۰۲۳). در تفسیر این یافته می‌توان گفت که با توجه به اینکه این مهارت‌ها نه تنها به عملکرد دانش‌آموزان در ورزش کمک می‌کند، بلکه پیامدهای گسترده‌تری برای روابط بین فردی و شایستگی اجتماعی آنها نیز دارد لذا مربیان تربیت بدنی می‌توانند از برنامه‌های ورزشی به عنوان بستری برای آموزش و افزایش این مهارت‌ها استفاده کنند. یافته آخر پژوهش نیز نشان داد که فعالیت بدنی با میانجی‌گری سلامت اجتماعی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اثر غیرمستقیم مثبت و معناداری دارد. بنابراین پژوهش حاضر به روشنی نشان داد که سلامت اجتماعی یک متغیر میانجی بسیار مناسبی برای رابطه علی بین فعالیت بدنی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان است. در این راستا کوانگ (۲۰۲۳) عنوان می‌کند که درگیر شدن در ورزش فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا با همسالان و بزرگسالان در یک محیط ساختار یافته تعامل داشته باشند و شایستگی‌های اجتماعی مهمی را که برای موفقیت در مدرسه و فراتر از آن حیاتی هستند کسب کنند و به سایر حوزه‌های زندگی خود انتقال دهند. محققان عنوان می‌کنند که مهارت‌های اجتماعی و سلامت اجتماعی از مهمترین مولفه‌هایی هستند که هر دانش‌آموز باید آن‌ها را داشته باشد. دانش‌آموزانی که از سلامت اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی بالایی برخوردارند، می‌توانند در محیط مدرسه و همچنین در محیط اجتماعی خود تعامل داشته باشند و نگرش مثبتی از خود نشان دهند (کییز، ۱۹۹۸؛ آرنسن^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). چرا که به گفته پائولینی^۲ (۲۰۲۱) مهارت‌های اجتماعی برای موفقیت تحصیلی، روابط شخصی و حرفه‌ای و رفاه کلی ضروری است. در همین حال، دانش‌آموزانی که از سلامت اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی پایینی برخوردارند، اغلب با پیامدهای منفی مانند بزهکاری، افسردگی، اضطراب اجتماعی و افت تحصیلی روبرو هستند که حتی این عوامل می‌توانند منجر به بیکاری فرد شوند (اوبرادوویک و هاپل، ۲۰۱۰). همچنین گومو^۳ (۲۰۲۳) در پژوهشی عوامل اجتماعی را به عنوان متغیر میانجی در برنامه‌های مداخله فعالیت بدنی در مدارس توصیه می‌کند چرا که این عوامل به عنوان میانجی در رابطه بین سایر متغیرها ممکن است سطح مشارکت کودکان در فعالیت بدنی را بهبود بخشد و به پیشگیری از بیماری‌های غیرواگیردار در آینده کمک کند. در تفسیر این یافته می‌توان گفت که فعالیت بدنی، از طریق بهبود سلامت اجتماعی، تأثیر غیرمستقیم اما مهمی بر تقویت مهارت‌های اجتماعی دارد. این نقش میانجی نشان می‌دهد که سلامت اجتماعی، پلی است که اثرات مثبت ورزش را به مهارت‌های اجتماعی منتقل می‌کند. یافته‌ها بر اهمیت طراحی برنامه‌های ورزشی تأکید دارند که نه تنها بر مهارت‌های جسمانی، بلکه بر سلامت اجتماعی و در نتیجه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نیز متمرکز باشند.

براساس یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که فعالیت بدنی به عنوان یکی از ابزارهای مهم در توسعه جسمانی و روانی، تأثیرات عمیقی بر زندگی اجتماعی افراد دارد. در دوران دانش‌آموزی، این تأثیرات می‌تواند در قالب بهبود مهارت‌های اجتماعی از جمله تقویت توانایی برقراری ارتباط، مدیریت تعارض‌ها، پذیرش نظرات مختلف، و افزایش اعتماد به نفس مشاهده شود. با این حال، نقش میانجی سلامت اجتماعی در این فرآیند بسیار حیاتی است. سلامت

¹ Arnesen et al² Paolini³ Gomwe

اجتماعی، به کیفیت روابط اجتماعی و توانایی فرد در تعامل مثبت با دیگران اشاره دارد. زمانی که دانش آموزان در فعالیت های ورزشی شرکت می کنند، علاوه بر یادگیری مهارت های فنی، فرصت پیدا می کنند تا در تعاملات اجتماعی مثبت شرکت کرده و این تعاملات را به سایر جنبه های زندگی خود تعمیم دهند. ورزش نه تنها در کوتاه مدت بلکه در بلندمدت نیز تأثیرات مثبتی بر سلامت اجتماعی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان دارد. این تأثیرات در دوران بزرگسالی به شکل بهبود روابط خانوادگی، توانایی کار در تیم های کاری، و مشارکت فعال در اجتماع نمایان می شود. بنابراین، سرمایه گذاری در برنامه های ورزشی مدارس می تواند دستاوردهای اجتماعی و فردی بلندمدتی به همراه داشته باشد. علاوه بر این زمانی که ورزش در محیطی سالم و هدفمند انجام شود، می تواند به عنوان یک ابزار قدرتمند برای ارتقای سلامت اجتماعی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان عمل کند. به همین دلیل، برنامه ریزان و مسئولین آموزشی باید با اتخاذ سیاست های مناسب، این پتانسیل را به حداکثر برسانند تا نسل آینده با مهارت های اجتماعی قوی تر و سلامت اجتماعی بالاتر پرورش یابند.

با توجه به یافته های تحقیق پیشنهادات ذیل جهت ارتقا سلامت اجتماعی و مهارت های اجتماعی از طریق توسعه آموزش فعالیت بدنی پیشنهاد می گردد:

مدارس برنامه های ورزشی خود را به گونه ای طراحی کنند که فرصت های بیشتری برای تعاملات گروهی و تقویت سلامت اجتماعی فراهم شود.

سیاست گذاران حوزه آموزش و ورزش، بودجه و امکانات بیشتری برای توسعه برنامه های ورزشی مدرسه ای که اهداف اجتماعی و مهارتی را دنبال می کنند، اختصاص دهند.

خانواده ها با تشویق فرزندان خود به مشارکت در فعالیت های ورزشی، زمینه رشد اجتماعی و تقویت مهارت های ارتباطی آنها را فراهم کنند.

منابع

پارسا، مهربان؛ نیک نژاد، محمدرضا؛ رسولی نژاد، سید پویا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه فعالیت بدنی با سلامت اجتماعی مردم شهر تالش. مدیریت و توسعه ورزش، ۶(۲)، ۱۷۵-۱۸۸.

سلک غفاری، مریم؛ خسروی، عقیقه؛ حسن میرزایی، بهار؛ مرادی، محمد؛ امیرحسینی، خدیجه؛ امینی، حمید؛ پورغریب شاهی، محمد حسین؛ صبح خیز، آزاده؛ مقدم، نوید؛ جهانگیر، اندیشه؛ غلامی مهرآبادی، مائده. (۱۳۹۸). برنامه راهبردی جهانی برای فعالیت بدنی ۱۴۰۹-۱۳۹۰ (۲۰۱۸-۲۰۳۰) مردم فعال تر برای جهانی سالم تر. دانشگاه علوم پزشکی تهران.

References:

Arnesen, A., Smolkowski, K., Ogden, T., & Melby-Lervåg, M. (2018). Validation of the elementary social behaviour assessment: Teacher ratings of students' social skills adapted to Norwegian, grades 1-6. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1), 39-54.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>

- Booker, J. A., & Dunsmore, J. C. (2017). Affective social competence in adolescence: Current findings and future directions. *Social Development*, 26(1), 320.
- Budiman, Julianine, T., Suherman, A., & Tarigan, B. (2022). Students' social skills: Participating in sports activities. In *Proceedings of the International Conference on Physical Education, Sport, and Health (ICoPESH 2022)* (pp. 8–13). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-79-4_5
- Danish, S. J., Forneris, T., & Wallace, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21(2), 41-62
- Di Bartolomeo, G., & Papa, S. (2019). The effects of physical activity on social interactions: The case of trust and trustworthiness. *Journal of Sports Economics*, 20(1), 50–71.
- Doyle, D. M., & Link, B. G. (2024). On social health: History, conceptualization, and population patterning. *Health Psychology Review*, 18(3), 619–648. <https://doi.org/10.1080/17437199.2024.2314506>
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). The impact of after-school programs that promote personal and social skills. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Ennis, C. D. (2011). Physical education curriculum priorities: Evidence for education and skillfulness. *Quest*, 63(1), 5-18
- Ewing, M. E., Gano-Overway, L. A., Branta, C. F., & Seefeldt, V. D. (2002). The role of sports in youth development. In *Paradoxes of youth and sport* (pp. 31–47). Human Kinetics.
- Fermino, R. C. (2023). Physical activity and health: Social psychology perspective. *Behavioral Sciences*, 13(4), 286. <https://doi.org/10.3390/bs13040286>
- Garcia-Falgueras, A. (2015). Psychological benefits of sports and physical activities. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 11(4), 1–7. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/21865>
- Gomwe, H., Phiri, L., & Marange, C. S. (2023). The mediating role of social support in promoting physical activity among children in South Africa. *South African Journal of Physiotherapy*, 79(1), Article a1896. <https://doi.org/10.4102/sajp.v79i1.1896>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2018). Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: A pooled analysis of 358 population-based surveys with 1.9 million participants. *The Lancet Global Health*, 6, e1077–e1086.
- Holt, N. L., Sehn, Z. L., Spence, J. C., Newton, A. S., & Ball, G. D. (2012). Physical education and sport programs at an inner city school: Exploring possibilities for positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(1), 97-113

- Jadwiszczak, M., Wawrzyniak, S., & Pezdek, K. (2025). More than movement: A systematic review of moral and social development in adolescents' physical education. *BMC Public Health*, 25, Article 2076, 1–16. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-23169-2>
- Joshi, D. (2021). Impact of sports in social skills development of students. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 9(12), 770–778.
- Karcher, M. J. (2009). Increases in academic connectedness and self-esteem among high school students who serve as cross-age peer mentors. *Professional School Counseling*, 12(4), Article 2156759X0901200403.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140.
- Killam, K. (2024). *The art and science of connection: Why social health is the missing key to living longer, healthier, and happier*. New York, NY: Harper Wave
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., & O'Sullivan, M. (2013). Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 28–41.
- Maag, J. W. (2006). Social skills training for students with emotional and behavioral disorders: A review of reviews. *Behavioral Disorders*, 32(1), 4–17.
- Obradović, J., & Hipwell, A. (2010). Psychopathology and social competence during the transition to adolescence: The role of family adversity and pubertal development. *Development and Psychopathology*, 22(3), 621–634. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000325>
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F., De Meester, A., Haerens, L., Van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2019). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797–813. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Paolini, A. C. (2021). Development of the social emotional scale: Intrapersonal and interpersonal skills impacting career performance and academic performance. *Journal of School Counseling*, 19(59).
- Petitpas, A. J., Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E., & Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *Journal of primary prevention*, 24, 325–334.
- Pot, N., & Keizer, R. (2016). Physical activity and sport participation: A systematic review of the impact of fatherhood. *Preventive Medicine Reports*, 4, 121–127. doi: 10.1016/j.pmedr.2016.05.018
- Poulsen, A. A., & Ziviani, J. M. (2004). Can I play too? Physical activity engagement of children with developmental coordination disorder. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 71(2), 100–107.
- Quang, L. P. (2023). The impact of school sports on the development of students' social skills: Evidence in Vietnam. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 3(7), 1408–1422.

- Ramstetter, C. L., Murray, R., & Garner, A. S. (2010). The crucial role of recess in schools. *Journal of School Health*, 80(11), 517–526.
- Rohmanasari, R., Ma'mun, A., Muhtar, T., Risma, R., & Nursasih, I. D. (2019). Integrating life skills into volleyball extracurricular activity program. In *Proceedings of the 11th International Conference on Sports Science, Health, and Physical Education (ICSSHPE 2018)* (pp. 8–13). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icsshpe-18.2019.3>
- Russell, R. D. (1973). Social health: An attempt to clarify this dimension of well-being. *International Journal of Health Education*, 16(2), 74–82.
- Sadeghpour, A., Sadeghpour, M., & Soltan Hosseini, M. (2014). The relationship of physical activity levels and mental health: A case study at Isfahan University of Medical Sciences, Iran. *Journal of Isfahan Medical School*, 32(274), 90–101.
- Samalot-Rivera, A. (2014). Role playing in physical education to teach in the affective domain. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(2), 41–43. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.866834>
- Schwamberger, B., & Curtner-Smith, M. (2017). Influence of a training programme on a preservice teacher's ability to promote moral and sporting behaviour in sport education. *European Physical Education Review*, 23(4), 428–443. <https://doi.org/10.1177/1356336X16653586>
- Shafaei, H., Rezaei, N., Mohammadi, S., & Ghorbani, S. (2024). Correlations between physical activity and social health, moral development, and physical fitness among middle school students. *International Journal of School Health*, 11(2), 97–104. <https://doi.org/10.30476/INTJSH.2024.101704.1388>