

مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی

ISSN: 2645-4475

فصلنامه علمی مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی
سال سوم، شماره ۳ (پیاپی: ۱۲)، پاییز ۱۳۹۹، جلد یک

فرا ترکیب پژوهش نشاط اجتماعی در ایران: ارائه چارچوب و الگویی
جامع و یکپارچه؛ بررسی کلیه مقالات ۲۰ ساله علمی پژوهشی سال‌های
۱۳۷۸-۹۸
محمدعلی زکی

تأثیر بازی‌های کامپیوتری بر خشونت کودکان و نوجوانان
اسداله بابایی فرد، ندا خداکریمیان گیلان

تعیین اثربخشی آموزشی آموزش حل مسأله اجتماعی و تفکر انتقادی بر
خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان
محمود کمالی زارچ، جابر اریان

جایگاه و پایگاه زن در آثار دکتر مرتضی فرهادی مردم‌شناس برجسته
معاصر ایران
ندا سیدین

شبکه آموزشی دانش‌آموزی (شاد)
علی بیرقی فرد، فاطمه کارگر، صدیقه سالاری، مجتبی کارگر

بررسی رابطه هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی
دانش‌آموزان شهر اصفهان
عاطفه السادات هاتف الحسینی



- دکتر خدیجه اسدی سروسناتی، عضو هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان
- دکتر محمد امیرپناهی، عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی
- دکتر فاروق امین مظفری، عضو هیئت علمی دانشگاه تبریز
- دکتر محمدرضا حسینی، عضو هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان
- دکتر عبدالرسول حسینی‌فر، عضو هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان
- دکتر غلامرضا لطیفی، عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی
- دکتر مهدی معینی، عضو هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان

فراخوان پذیرش مقاله:

نشریه «مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی» توسط موسسه مطبوعاتی مطالعات کاربردی شباک و با همکاری علمی اساتید برجسته دانشگاه‌های کشور به انتشار مقالات علمی می‌پردازد. از این‌رو از تمام اساتید، صاحب‌نظران، کارشناسان، دانشجویان و پژوهشگران دعوت می‌شود با ارسال مقالات علمی خود از طریق وبسایت نشریه به نشانی www.ASSCS.ir در پربارتر کردن این نشریه، ما را یاری نمایند. برای ارسال مقاله کافی است تا در وبسایت ثبت‌نام نموده و با ورود به پنل کاربری، مقاله خود را ثبت کنید.

محورها و موضوعات پذیرش مقاله:

- جامعه‌شناسی
- مردم‌شناسی
- جمعیت‌شناسی
- فلسفه علوم اجتماعی
- آسیب‌های اجتماعی
- برنامه‌ریزی رفاه اجتماعی
- مطالعات جوانان
- برنامه‌ریزی توسعه‌ای منطقه‌ای
- مطالعات فرهنگی و مدیریت راهبردی فرهنگ
- مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم اجتماعی

نشریه

نشانی: کرج، آزادگان، ابتدای بلوار مطهری، کوچه شهید سبحانی، پلاک ۲۸، واحد ۴
کدپستی: ۳۱۴۳۹۵۳۵۹۵
www.ASSCS.ir
Shij.journals@gmail.com

چاپ

نشانی: تهران، افسریه، ۱۵ متری اول، کوچه ۲۸، پلاک ۳۹۳
انتشارات هنر و علوم دانشگاهی، تلفن: ۰۲۱ ۳۳۸۴۰۷۹۲

فهرست مقالات

صفحه	عنوان مقاله
۱	فرا ترکیب پژوهش نشاط اجتماعی در ایران: ارائه چارچوب و الگویی جامع و یکپارچه؛ بررسی کلیه مقالات ۲۰ ساله علمی پژوهشی سالهای ۹۸ - ۱۳۷۸ محمدعلی زکی
۲۵	تأثیر بازی‌های کامپیوتری بر خشونت کودکان و نوجوانان اسداله بابایی فرد، ندا خداکرمیان گیلان
۳۵	تعیین اثربخشی آموزش حل مساله اجتماعی و تفکر انتقادی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان محمود کمالی زارچ، جابر اریان
۴۵	جایگاه و پایگاه زن در آثار دکتر مرتضی فرهادی مردم‌شناس برجسته معاصر ایران ندا سیدین
۵۳	شبکه آموزشی دانش‌آموزی (شاد) علی بیرقی فرد، فاطمه کارگر، صدیقه سالاری، مجتبی کارگر
۶۷	بررسی رابطه هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان شهر اصفهان عاطفه السادات هاتف الحسینی

فرا ترکیب پژوهش نشاط اجتماعی در ایران: ارائه چارچوب و الگویی جامع و یکپارچه

(بررسی کلیه مقالات ۲۰ ساله علمی پژوهشی سال‌های ۹۸-۱۳۷۸)

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۱/۲۰

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۳/۱۳

کد مقاله: ۱۰۹۲۵

محمدعلی زکی^۱

چکیده

شادی و نشاط اجتماعی به‌منزله یکی از موضوعات و نیازهای مهم هر جامعه تلقی شده که نقش تعیین‌کننده‌ای در تأمین سلامت فرد و رفاه اجتماعی دارد. اصول پنج‌گانه جامعه‌شناختی تحلیل دورکیمی نشاط اجتماعی به‌مثابه پدیده اجتماعی عبارت‌اند از: "چیستی"، "الگوهای اجتماعی"، "همبسته‌ها"، "پیشایندها" و "پسایندهای آن". تحقیقات فراوان، متنوع و متعددی در حوزه نشاط اجتماعی در ایران، طی بیست سال گذشته انجام شده که ضرورت انجام تحقیق فرا ترکیب در این خصوص را فراهم می‌نماید. هدف اصلی پژوهش حاضر ارائه چارچوب و الگویی جامع و یکپارچه در تبیین نشاط اجتماعی در ایران خواهد بود. تحقیق حاضر از نوع "فرا ترکیب" خواهد بود. فرا ترکیب نوعی روش تحقیق کیفی است که در آن تحقیقات کیفی درهم‌آمیخته شده و در نهایت تفسیری نواز مجموعه آن‌ها پدید می‌آید. اطلاعات تحقیق حاضر با استفاده از چهار منبع اینترنتی پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، پایگاه اطلاع‌رسانی نشریات علمی ایران، پایگاه مجلات تخصصی نور، پرتال جامع علوم انسانی جمع‌آوری شده است. در مجموع ۲۵۱ مقاله بر اساس نه کلیدواژه‌های «شادی»، «نشاط»، «شادمانی»، «شادکامی»، «شادابی»، «شادمانی اجتماعی»، «شادکامی اجتماعی»، «شادابی اجتماعی» و «نشاط اجتماعی» شمارش و شناسایی گردید. یافته‌های تحقیق حاضر نشان از روندی افزایشی و همچنین سریع و شتابان (خصوصاً در دهه دوم پژوهش) در تولید دانش و پژوهش نشاط اجتماعی در ایران طی ۲۰ سال (سال‌های ۱۳۷۸ تا بهمن‌ماه ۱۳۹۸) داشته است. نتایج استفاده از روش "فرا ترکیب" تحقیق را قادر به "ارائه چارچوب و الگویی جامع و یکپارچه تبیین نشاط اجتماعی در ایران" نموده است. بر اساس مدل پیشنهادی نشاط اجتماعی قابل تفکیک در پنج بخش به ترتیب فراوانی شامل پیشایندها (۶۳ درصد)، وضعیت (۱۴ درصد)، پسایندها (۱۳ درصد)، کلیات (۸ درصد) و همبسته‌ها (۲ درصد) گزارش و طبقه‌بندی شده‌اند. شرایط و عوامل مؤثر بر نشاط اجتماعی در ایران در هفت دسته اصلی شمارش شده‌اند. بیشترین فراوانی عوامل مؤثر فرعی بر نشاط اجتماعی عبارت‌اند از دینداری (۲۹ مقاله)، سرمایه اجتماعی (۲۴ مقاله)، اعتماد اجتماعی (۱۱ مقاله)، امنیت اجتماعی (۱۰ مقاله)، سرمایه فرهنگی (۹ مقاله)، احساس محرومیت نسبی و طبقه اجتماعی (۸ مقاله)، احساس مقبولیت اجتماعی، آنومی، هوش معنوی و عزت نفس (هر کدام ۷ مقاله). کارکردهای نشاط اجتماعی در ایران در شش دسته اصلی طبقه‌بندی شده‌اند. بیشترین فراوانی اثرات فرعی نشاط اجتماعی عبارت‌اند از سلامت عمومی (۷ مقاله)، رضایت زناشویی (۴ مقاله)، موفقیت تحصیلی (۸ مقاله) و رضایت شغلی (۳ مقاله).

واژگان کلیدی: نشاط اجتماعی، پدیده اجتماعی، تحقیق فرا ترکیب، مجلات علمی

نشاط و سعادت فردی و اجتماعی، یکی از مهم‌ترین و پررنگ‌ترین آرزوهای بشر در تمام دوره‌های پیشین بوده است و به‌عنوان ضروری‌ترین خواسته‌های فطری و نیازهای روانی انسان‌ها به شمار می‌رود. شادمانی به‌عنوان یکی از احساسات ریشه‌ای مثبت، نقش تعیین‌کننده‌ای در تأمین سلامت فرد و جامعه دارد. شادمانی همواره با خرسندی، خوش‌بینی و امید و اعتماد همراه است و از این رو می‌تواند به‌عنوان یک کاتالیزور، نقش تسریع‌کننده‌ای در فرایند توسعه جامعه داشته باشد (چلبی و موسوی، ۱۳۸۷). اینگلهارت (۱۳۷۳) در این زمینه اظهار می‌دارد که سطح پایین رضایت از زندگی و احساس خوشبختی، به گرایش‌های منفی نسبت به کل جامعه منجر و دوره‌های طولانی برآورده نشدن آرزوها و انتظارات، موجب ظهور نگرش‌های بدبینانه‌ای می‌شود که این بدبینی از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود.

موتور محرکه توسعه پایدار "نشاط اجتماعی" است که از انحرافات اجتماعی می‌کاهد، امنیت اجتماعی را افزایش می‌دهد و همبستگی اجتماعی را زیاد می‌کند و بیگانگی با جامعه را کاهش می‌دهد. درحالی‌که فقدان و کمبود آن افسردگی، بدبینی و ارزیابی منفی از رویدادها، بی‌علاقگی به اجتماع و کار، کمرنگ شدن وجدان کاری، اعتیاد به مواد مخدر، ناهنجاری‌های اجتماعی، رواج خشونت در روابط اجتماعی، طلاق، گرایش به فرهنگ بیگانه و غیرخودی و ... را به بار می‌آورد. شادی تأثیرات عمده‌ای بر سالم‌سازی و بهسازی جامعه دارد، زیرا به‌عنوان نتیجه و پیامد شرایط مطلوب اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی جامعه، فعالیت‌های مفید انسانی را برمی‌انگیزد، خلاقیت را تقویت می‌کند، روابط اجتماعی را تسهیل نماید، مشارکت سیاسی-اجتماعی را رونق می‌بخشد و موجبات حفظ سلامتی عاطفی، روانی، جسمی و امیدواری را فراهم می‌آورد (هزارجریبی، ۱۳۸۸). علاوه بر این، شادی احساس نزدیکی به دیگران (علاقه‌مندی)، دوست داشتن و اعتماد را برمی‌انگیزد و موجب افزایش تعامل با دیگران می‌شود (آرگایل، ۱۳۸۳). همچنین، زندگی را خوشایند می‌سازد و اشتیاق برای پرداختن به فعالیت‌های اجتماعی را آسان می‌کند و درواقع، انگیزه اصلی انسان‌ها در همه زمان‌ها، چگونگی دستیابی و حفظ و ارتقای آن است (خوشفر، ۱۳۹۲). مازلو نیز مؤلفه و شاخصه اصلی انسان‌هایی را که در راستای خودشکوفایی، کمال و توانمندی‌های خویش تلاش می‌کنند، احساس شادی آنان می‌داند؛ به‌طوری‌که کمبود و فقدان آن افسردگی، بدبینی و ارزیابی منفی از رویدادها، بی‌علاقگی به اجتماع و کار، کمرنگ شدن وجدان کاری، ناهنجاری‌های اجتماعی، رواج خشونت در روابط اجتماعی و ... را به بار می‌آورد (اقلیما، ۱۳۹۰).

نشاط اجتماعی پدیده‌ای ضروری در هر جامعه می‌باشد. چراکه یکی از اصلی‌ترین نیازهای جوامع امروزی است. یکی از موضوعاتی که در هر جامعه‌ای به‌ویژه در حوزه سیاست‌گذاری باید موردتوجه قرار گیرد. نشاط اجتماعی برای تقویت بسیاری از مؤلفه‌های رشد اجتماعی مانند امید اجتماعی، اعتماد اجتماعی و ... مفید خواهد بود. بحث نشاط اجتماعی است که در راستای تقویت آن، امنیت اجتماعی نیز افزایش پیدا می‌کند و نشاط اجتماعی پویایی و مفید بودن در افراد می‌باشد. نشاط یکی از خلیات اساسی در زندگی فرد است و نقش مهمی در چارچوب حیات روانی و اجتماعی او ایفا می‌کند. نشاط عبارت است از چگونگی داوری فرد درباره نحوه گذران زندگی. نشاط اجتماعی یکی از نیازهای اصلی جوامع امروزی است. جامعه‌ای که می‌خواهد پیشرفت کند و به آرمان‌های انسانی خود برسد باید شهروندانی بانشاط و شاداب داشته باشد و زمانی می‌توان به کمال نشاط اجتماعی رسید که همه احاد مردم بانشاط و شاداب باشند. با جامعه شاداب و بانشاط می‌توان به اهداف مهم در حوزه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و ... دست یافت و تصمیم‌گیران جامعه همواره می‌توانند از آن به منزله فرصتی بهینه استفاده کنند.

وضعیت عمومی نشاط اجتماعی در ایران به استناد شواهد و آمار چندان رضایت‌بخش نیست و بر اساس شرایط جامعه نشاط اجتماعی در ایران در مرز بحران و هشدار عنوان شده است. بر اساس پژوهشی در سطح بین‌المللی (۲۰۱۰) سطح نشاط و شادی در دامنه تغییرات (۱۰-۰) در ایران برابر ۶ انحراف معیار (نابرابری نشاط) آن برابر با ۲/۶۸ و رتبه ایران در بین ۶۹ کشور مورد مطالعه ۶۱ بوده است؛ که در مقایسه با برخی از کشورها از جمله دانمارک، ایسلند، کانادا، ایرلند، هلند، آلمان، بریتانیا، ایتالیا، اندونزی، ژاپن، پرتغال و ... در حد پایین‌تری قرار دارد و به لحاظ نابرابری شادی در بین آن کشورها رقم بالاتری را به خود اختصاص داده است (موسوی، ۱۳۹۲). یافته‌های پژوهش چلبی و موسوی (۱۳۸۷) نشان داده که میانگین شادمانی در ایران، بر اساس مقیاس ۰ تا ۱۰۰ برابر ۴۸/۶ به‌دست‌آمده که این مقدار، کمتر از حد متوسط شادمانی ارزیابی می‌گردد. همچنین نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه نشان داد که میانگین شادمانی در شهرهای تهران، مشهد، اردکان و یزد دارای تفاوت معناداری نمی‌باشد.

نشاط اجتماعی از مؤلفه‌های رفاه اجتماعی به شمار می‌رود و بیش از مداخلات پزشکی و روانی به عوامل اجتماعی و اقتصادی وابسته بوده و درعین‌حال، یکی از مفاهیم محوری توسعه پایدار است. از سال ۲۰۰۰ به بعد در بحث‌های سازمان ملل برای تعیین سطوح توسعه‌یافتگی کشورها، متغیرهای نشاط، امید به آینده، خشنودی و رضایتمندی افراد جامعه نیز به‌عنوان یک متغیر کلیدی وارد محاسبات شده است؛ به این صورت که اگر مردم یک جامعه احساس نشاط، خشنودی و رضایتمندی نکنند، نمی‌توان آن جامعه را توسعه‌یافته تلقی نمود. این نشان‌دهنده اهمیت نشاط و شادی در جامعه است.

نشاط اجتماعی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین و مؤثرترین شاخص‌های اجتماعی در گسترش احساس رضایت عمومی از زندگی، بسط تعاملات اجتماعی سازنده، رشد اعتماد عمومی و مشارکت همه‌جانبه اجتماعی به شمار رفته و چندین دهه است که به‌عنوان موضوعی بین‌رشته‌ای در تحقیقات اجتماعی اهمیت ویژه‌ای پیدا کرده است. شاد بودن تنها یکی از شاخصه‌های زندگی مطلوب در جامعه است و هر قدر ملتی بانشاط‌تر باشد، مطمئناً احساس رفاه بیشتری دارد و در این نوع جامعه، افراد نگرشی خوش‌بینانه نسبت به زندگی و امور پیرامون خود دارند. درواقع، نشاط و شادی یکی از ابعاد روان‌شناختی فرد و جامعه است و فرد و جامعه هنگامی دارای شادی و نشاط خواهند بود که شاخص‌های معیشتی و رفاهی از یک‌سو و شاخص‌های فرهنگی، علمی و سیاسی آن جامعه از سوی دیگر، از رشد قابل قبولی برخوردار بوده یا دست‌کم در سطح مطلوبی قرار گرفته باشد (ازکیا و غفاری، ۱۳۸۰).

از عهد باستان به احساسات مثبت انسان از جمله شادمانی (happiness) توجه شده است. به عقیده ارسطو، دست‌کم سه نوع شادمانی وجود دارد؛ در پایین‌ترین سطح، عقیده مردم عادی است که شادمانی را معادل موفقیت و کامیابی می‌داند و در سطح بالاتر از آن، شادمانی موردنظر ارسطو یا شادمانی ناشی از معنویت قرار می‌گیرد. این در حالی است که روان‌شناسان در سال‌های آخر قرن بیستم، توجه به احساسات مثبت را آغاز کرده‌اند. در طول قرن گذشته روان‌شناسان به‌طور عمده بر افسردگی، اضطراب و اختلالات رفتاری نوجوانان توجه کرده و از سلامت روانی مثبت غفلت کرده بودند. از اواخر دهه ۱۹۹۰ به‌واسطه کارهای مارتین سلیگمن، توجهات به روان‌شناسی مثبت‌نگر معطوف شد. روان‌شناسی مثبت‌نگر به‌جای توجه فراوان به ناتوانی‌ها و ضعف‌های بشری، بر توانایی‌های مختلف انسان نظیر شادمانی تأکید دارد. نگرش‌های مثبت به زندگی، خودپنداره مثبت، امیدواری، تلاش برای رسیدن به اهداف، ثبات در مناسبات اجتماعی، احساس خشنودی از رابطه با دیگران، بهبود کارهای مشترک و سلامت روانی از جمله پیامدهای ذهنی شادمانی‌اند.

وینهون (۱۹۸۸) در یک بررسی به این نتیجه رسید که تا سال ۱۹۶۰ کل پژوهش‌های مربوط به شادمانی و مقوله‌های وابسته به آن از جمله رضایت، لذت و احساسات مثبت تعداد ۶۲ مورد بوده است. از سال ۱۹۶۰ پژوهش‌های مربوط به شادمانی افزایش یافت و سازمان‌های مختلفی به بررسی شادمانی پرداختند. در این پژوهش‌ها سه جهت‌گیری اساسی را می‌توان مشخص کرد: ۱- در برخی از آن‌ها سنجش میزان شادمانی و تهیه ابزارهایی برای سنجش شادمانی هدف اصلی بوده است. ۲- در برخی پژوهش‌ها که بیشتر مورد توجه بوده، بررسی عوامل مؤثر بر شادمانی مد نظر قرار گرفته است. ۳- در گروهی شیوه‌های افزایش شادمانی ارزیابی شده‌اند (میرشاه جعفری و همکاران، ۱۳۸۱).

۲- سوال اصلی پژوهش

نشاط اجتماعی (شادی، شادکامی) در ایران از منظر جامعه‌شناسی به مثابه پدیده اجتماعی تلقی می‌شود. باتوجه به کثرت تولیدات علمی پژوهشی طی دهه گذشته، چگونه می‌توان چارچوب و الگویی جامع و یکپارچه برای تبیین این پدیده اجتماعی (نشاط اجتماعی) ارائه نمود؟ نقش و کارکرد روش جدید فراترکیب در این راستا چگونه خواهد بود؟

۲-۱- اهداف فرعی پژوهش

- الف) چگونگی «روند پژوهشی» تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران طی سال‌های ۱۳۷۸ تا بهمن ۱۳۹۸.
- ب) چگونگی «گرایش‌های پژوهشی» تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران طی سال‌های ۱۳۷۸ تا بهمن ۱۳۹۸.
- ج) انواع گوناگون متغیرهای اصلی و فرعی در هرکدام از بخش‌های مربوط به «گرایش‌های پژوهشی» تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران طی سال‌های ۱۳۷۸ تا بهمن ۱۳۹۸.
- د) اولویت بندی (رتبه‌بندی) «گرایش‌های پژوهشی» تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران طی سال‌های ۱۳۷۸ تا بهمن ۱۳۹۸
- ه) چگونگی امکان «ارائه چارچوب و الگویی جامع و یکپارچه در خصوص تبیین نشاط اجتماعی در ایران» با استفاده از روش فراترکیب.

۳- نشاط اجتماعی (شادی و شادمانی): چیستی و فضای مفهومی آن

از آنجاکه شادی یکی از هیجانات اساسی بشر است، لذا هرکس به فراخور خود آن را تجربه می‌نماید؛ اما تعریف شادی به سادگی تجربه آن نیست. افلاطون در کتاب جمهوری به سه عنصر در وجود انسان اشاره می‌کند که عبارتند از: قوه عقل یا استدلال، احساسات و امیال. افلاطون شادی را حالتی از انسان می‌داند که بین این سه عنصر تعادل و هماهنگی وجود داشته باشد. ارسطو شادی را زندگی معنوی می‌داند.

سلیگمن (۲۰۰۲) هیجان‌های مثبت را به سه دسته: آن‌هایی که با گذشته، حال و آینده پیوند دارند تقسیم می‌کند. هیجان‌های مثبت مرتبط با حال نیز به دو دسته لذت‌های آنی و لذت‌های عالی و نسبتاً پایدار تقسیم می‌شوند. به نظر سلیگمن لذت‌های عالی و نسبتاً پایدار، شامل احساسات نظیر سعادت، راحتی، سرخوشی و شادمانی می‌باشند. شادمانی به معنای امروز آن در درون مفاهیم

گسترده‌تری نظیر خوشبختی و کیفیت زندگی قرار دارد. علاقه دانشمندان اجتماعی به موضوع شادمانی بخصوص هنگامی که کیفیت زندگی باید از نگاه خود افراد ارزیابی شود، بیشتر سوق یافته است. از طرف دیگر، یکی از مفاهیم بسیار نزدیک به شادمانی مفهوم خوشبختی ذهنی است. به نظر داینر (۲۰۰۰) شادمانی درواقع همان چیزی است که اکنون محققان این رشته آن را خوشبختی ذهنی می‌نامند. برخی محققین نیز خوشبختی ذهنی را یک متغیر مکنون با حداقل دو مؤلفه می‌دانند: شادمانی و رضایت از زندگی. مطابق با این تفکیک مفهومی، شادمانی به بعد احساسی و رضایت از زندگی به بعد شناختی مفهوم خوشبختی ذهنی اشاره دارد. برخی نویسندگان، شادمانی را معادل قضاوت شخص از مطلوبیت کیفیت زندگی خود می‌دانند؛ به عبارت دیگر شادمانی به این معناست که فرد به چه میزان زندگی خود را دوست دارد (جعفری، ۱۳۸۳).

وینهوون (۲۰۰۵) کیفیت زندگی آشکار یک جامعه (مثلاً مدت زمان میزان شادی مردم در زندگی) را بر کیفیت زندگی پنداشته شده (نظیر شاخص توسعه انسانی) ترجیح می‌دهد. کیفیت زندگی آشکار، به رویکرد خروجی اجتماعی و کیفیت زندگی پنداشته شده به رویکرد و رودی اجتماعی اشاره دارد. به نظر وینهوون در رویکرد و رودی اجتماعی، یکی از مسائلی که وجود دارد مسئله نیازها است و این که آیا کالاها و خدمات موجود براساس نیازها شکل گرفته‌اند یا خیر. مسئله دیگر، همچنین این است که وجود چه شرایطی زندگی بهتر را فراهم می‌آورند. به نظر وینهوون با رویکرد و رودی اجتماعی، زندگی بدتر را می‌توان شناخت و لی زندگی بهتر را نه.

داینرشادمانی را دارای سه جزء اساسی می‌داند که عبارت‌اند از: ۱) بعدعاطفی (هیجانی) که درواقع خلق و خویهای مثبت و خوشایند در افراد را شامل می‌شود؛ ۲) بعدشناختی که نوعی تفکر و پردازش اطلاعات را در برمی‌گیرد و به ارزیابی مثبت افراد از زندگی برمی‌گردد؛ ۳) بعداجتماعی که بیانگر گسترش روابط اجتماعی فرد با دیگران و به دنبال آن افزایش حمایت اجتماعی است.

در مفهوم شادی، حداقل سه جز اساسی عاطفی، اجتماعی و شناختی وجود دارد:

الف) جز عاطفی و هیجانی که فردشادکام ترنظرخاق، شادوخوشحال است، باعث حالات هیجانی مثبت،

ب) جزء اجتماعی منجر به روابط اجتماعی گسترده و مثبت با دیگران شده و فردشادکام از روابط اجتماعی خوبی با دیگران برخوردار است.

ج) جز شناختی موجب برخورداری از تفکری می‌شود که وقایع روزمره را با خوشبینی تعبیر و تفسیر می‌کند. جزء شناختی باعث می‌شود فرد شادکام اطلاعات رابه روشی خاص، پردازش کرده و مورد تعبیر و تفسیر قرار دهد که در نهایت، باعث احساس شادی و خوشبینی در وی می‌گردد.

از این رو، در شادکامی و نشاط اجتماعی، ارزیابی افراد از خود و زندگی‌شان، می‌تواند جنبه‌های شناختی، مثل قضاوت در مورد خشنودی از زندگی و یا جنبه‌های هیجانی از جمله خلق و عواطف، در واکشش به رویدادهای زندگی را در برگیرد.

در ادبیات نظری نشاط به عنوان عاطفه مثبت، رضایت از زندگی و نبود عاطفه منفی تعریف شده است (آرگایل، ۱۳۸۶). آرگایل و همکارانش در بررسی مفهومی و نظری شادمانی به دو جزء اساسی اشاره می‌کنند: ۱- جزء عاطفی و هیجانی که سبب می‌شود فرد شاد همواره از نظر خلقی، شاد و خوشحال باشد؛ بنابراین، این جزء ممکن است سوق‌دهنده یا مثبت یا باز دارنده و منفی باشد؛ ۲- جزء شناختی و اجتماعی که موجب می‌شود فرد نوعی تفکر و پردازش اطلاعات و یژه خود داشته باشد و وقایع روزمره را طوری تعبیر و تفسیر کند که خوشبختی او را به دنبال داشته باشد (به نقل از ربانی خوراسگانی و همکاران، ۱۳۸۶). آرگایل همچنین شادمانی را دارای هیجانات مثبت، رضایت از زندگی و نبودن عواطف منفی از جمله افسردگی و اضطراب می‌داند. همچنین روابط مثبت با دیگران، هدفمندبودن زندگی، رشد شخصی و دوست‌داشتن از اجزای شادمانی‌اند. آرگایل و همکاران شادی را ترکیبی از وجود عاطفه مثبت، فقدان عاطفه منفی و رضایت از زندگی می‌دانند. جامعترین و در عین حال عملیاتی‌ترین تعریف شادمانی را وینهوون (۱۹۸۸) ارائه می‌دهد. به نظر او، شادمانی به قضاوت فرد از درجه یا میزان مطلوبیت کیفیت کل زندگی اطلاق می‌گردد؛ به عبارت دیگر شادمانی به این معناست که فرد چقدر زندگی خود را دوست دارد. در تعریف وینهوون از شادمانی چند عنصر وجود دارد که به اختصار توضیح داده می‌شود.

۱) درجه یا میزان: واژه شادمانی بیانگر ارزیابی کمال مطلوب از زندگی نیست، بلکه بیانگر یک درجه یا میزان است؛ همانند مفاهیم طول و وزن، بیشتر یا کمتر بودن چیزی؛ به عبارت دیگر، واژه شادی، میزان خوشایندی زندگی را می‌رساند.

۲) شخص: واژه شادمانی صرفاً برای توصیف حالت یک فرد به کار می‌رود و قابل تعمیم به اجتماعات، اشیا و وقایع نمی‌باشد؛ بنابراین اگر بخواهیم شادمانی یک ملت را مورد بحث قرار دهیم، بهتر است بگوییم اکثر شهروندان آن کشور خود را شادمان تصور می‌کنند.

۳) قضاوت: واژه شادمانی و قتی به کار می‌رود که فرد در باره زندگی خودیک قضاوت کلی می‌کند. قضاوت به یک فعالیت عقلانی اشاره دارد. قضاوت کلی یعنی ارزیابی تجارب پیشین و پیش بینی تجارت آتی. به عبارت بهتر، شادمانی جمع ساده لذات نیست، بلکه شناختی است که فرد از بررسی تجارب مختلف به دست می‌آورد. واژه شادمانی برای اشاره به جنبه خاصی از زندگی به کار نمی‌رود، بلکه کل زندگی فرد را مد نظر دارد. البته به این معنی نیست که به تمام وقایع زندگی خود ارزش یا وزن و احدی

داده شود، بلکه منظور این است که فرد برای ابراز میزان نشاط خود، برداشت خود از یکی از ابعاد و وقایع زندگی را ملاک قرار می‌دهد.

۴) کلی: در قضاوت، ارزیابی کلی زندگی مورد بحث است، یعنی این قضاوت، عملی شناختی است که بر اساس ارزشها و ترجیحات فرد شکل می‌گیرد. در این ارزیابی همه معیارها به وسیله فرد یکپارچه می‌شود.

۵) زندگی به عنوان یک کلیت: لغت شادمانی برای مشخص کردن رضایت از جنبه های خاصی از زندگی هم چون از دواج یا کار مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. شادمانی به رضایت از کل زندگی اشاره دارد. این امر تجارب آینده، حال و گذشته را پوشش می‌دهد، ارزیابی باید با سازمان دادن و خوب و ارسی کردن تجربه‌ها همراه باشد. در این فرآیند برخی جنبه‌ها ممکن است مورد تاکید و برخی مورد دغفلت واقع شود.

۶) مطلوبیت: در تعریف شادمانی منظور از خوشایندی، ارزشمند و دوست داشتنی بودن زندگی از طرف خود فرد می‌باشد. در تمام فرهنگها مصادیقی از خوبی و بدی وجود دارد که افراد آن جوامع طبق این مصادیق خوشایندی یا ناخوشایندی زندگی خویش را مورد قضاوت قرار میدهند.

شادمانی، در حوزه علمی از نیمه دوم قرن پیش به عنوان یک موضوع میان رشته ای مطرح شده هر رشته ای، دیدگاه خاصی از شادمانی را گسترش داده است. روانشناسی آن رابه عنوان ماهیتی مربوط به شخصیت می شناساند. زیست شناسی آن راحاصل فرآیندهای شیمیایی تلقی می‌کند. فلاسفه، نشاط و شادی را بیشتر در یک زمینه معنوی و اخلاقی می بینند و جامعه شناسان آن رابه عنوان یک وضعیت اجتماعی باز می شناسند. به طور معمول، شادی به عنوان یک پدیده ناب روانشناختی و فردی تعریف می‌شود، درحالی که جامعه شناسان، حالات فردی ای هم چون نشاط را دارای مبنایی اجتماعی می دانند (گالاتزر، ۲۰۰۰).

شادمانی به عنوان یکی از احساسات ریشه‌ای مثبت و بسیار تاثیرگذار بر رفتار و حالات دیگر فرد، نقش تعیین کننده ای در تامین سلامت فرد و جامعه دارد. مطالعه علمی دقیق و مداوم موضوع نشاط، شادی و شادمانی، به ویژه در سطح ملی می‌تواند توجه اهل اندیشه را به میزان شادمانی در میان مردم و عوامل مرتبط با آن جلب و به مدیران و برنامه ریزان اجتماعی و فرهنگی در انتخاب سیاست های مناسب کمک شایانی کند.

احساس نشاط یا بهزیستی از آغاز تمدن انسانی یکی از نیازهای اساسی نوع بشر در تمامی فرهنگها به شمار رفته است و استنباط بشر نیز از غایت زندگی، رسیدن به شادمانی بوده است. با وجود این؛ در طول تاریخ در ک بشر از نشاط متفاوت بوده است و تلاش‌های بسیاری برای فهم و تعریف نشاط انجام گرفته که این مفهوم را در ظرف زمان و مکان دگرگون کرده است. در مجموعه ادبیات نظری، نشاط عمدتاً به معنای عاطفه مثبت، رضایت از زندگی و نبود عاطفه منفی تعریف شده است. درواقع احساس نشاط یکی از ابعاد سلامت روان و عواطف مثبت است که در مقابل احساسات منفی از قبیل افسردگی، اندوه و یأس قرار می‌گیرد

استفاده از مفهوم نشاط به لحاظ تاریخی در قالب دو دیدگاه فلسفی نسبت به سعادت بشری، یعنی دیدگاه لذت‌گرایی و سعادت‌گرایی بررسی شده که از زمان فلاسفه یونان باستان تاکنون بر فلسفه غرب حاکم است. دیدگاه لذت‌گرایی متأثر از آرای اپیکور، پیگیری لذت را شیوه دستیابی به رضایت می‌داند اما دیدگاه سعادت‌گرایی تحت تأثیر آرای ارسطو پیگیری زندگی با معنا و شناسایی و رشد فضیلت‌های فردی را شیوه دستیابی به نشاط حقیقی می‌داند. علی‌رغم سنت طولانی تفکر در خصوص نشاط، علاقه‌مندی دانشمندان علوم اجتماعی به این موضوع نسبتاً جدید است و نخستین مطالعات علمی در طول دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ انجام گرفته است سپس در سال‌های آخر قرن بیستم روان‌شناسان توجه به مفهوم نشاط را در دستورکار خود قرار دادند و شاخه جدیدی از روان‌شناسی تحت عنوان روان‌شناسی مثبت‌گرا را ایجاد کردند. امروزه دیگر دانشمندان علوم اجتماعی مانند جامعه‌شناسان و دانشمندان علوم سیاسی نیز بررسی نشاط را در دستورکار خود قرارداده‌اند. تحقیقات بسیاری که توسط دانشمندان علوم اجتماعی انجام گرفته نشان می‌دهد حالت‌های عاطفی مثبت (از جمله احساس نشاط) بر سلامت افراد تأثیر بسزایی دارد. در تحقیقات مشخص شده است که احساسات مثبت موجب افزایش انعطاف‌پذیری جسمی و روانی و تفکر خلاقانه‌تر می‌شود. احساس نشاط موجب ایجاد انرژی، شور، حرکت و پویایی در جامعه می‌شود، افراد ابرای زندگی بهترآماده می‌کند و به دلیل و یژگی مسری بودن آن بستگی‌های فرد را با محیط افزایش می‌دهد. احساس شادکامی همچون سپری می‌تواند آدمی را در برابر مشکلات محافظت نموده، سلامت او را تضمین کند، همچنین افراد شاد تمایل بیشتری به سالم رفتار کردن دارند و به احتمال زیاد از رفتارهای ناسالم دوری می‌کنند.

اویشی و همکاران (۲۰۱۳) با مطالعه ۳۰ فرهنگ لغت از کشورهای مختلف در یافتند که مفهوم نشاط اجتماعی در نقاط مختلف جهان و نیز در ادوار تاریخی گوناگون، دارای معانی متفاوتی است و ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی ملت‌ها و جوامع، نشاط فاکتوری مهم در تعریف آن به شمار می‌آید.

۴- نشاط اجتماعی به مثابه پدیده اجتماعی (اصول پنج گانه جامعه‌شناختی تحلیل آن)

اصل اول: چیستی و ماهیت پدیده‌های اجتماعی: پدیده‌های اجتماعی دارای ماهیتی پیچیده، چند وجهی و چندبعدی هستند. رفتارها و پدیده‌های اجتماعی دارای ابعاد، شاخص‌ها و مولفه‌های مختلف هستند که می‌توان آن‌ها را با استفاده از ابزارهای علمی (پرسشنامه) اندازه‌گیری نمود. نقش محقق در شناخت پدیده‌ها آن است که: الف) ابعاد و مولفه‌های گوناگون موضوع تحقیق را تعیین و شناسایی کند، ب) میزان موضوعات و وضعیت مختلف را برحسب الگوی پنج سطحی (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) را تعیین و شناسایی کند:

مثال ۱) رضایت از زندگی اجتماعی شامل پنج مولفه رضایت از خود، رضایت از دوستان، رضایت از خانواده، رضایت از مدرسه و رضایت از محیط زندگی.

مثال ۲) بیگانگی اجتماعی شامل پنج مولفه بیگانگی از خود، بیگانگی از کار، بیگانگی از خانواده، بیگانگی از روابط اجتماعی و بیگانگی از نهادهای اجتماعی.

مثال ۳) سلامت اجتماعی شامل پنج مولفه شکوفایی اجتماعی، همبستگی اجتماعی، پذیرش اجتماعی، مشارکت اجتماعی و انسجام اجتماعی.

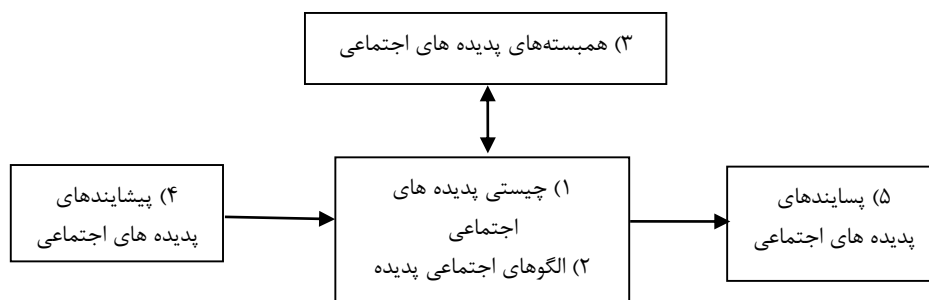
مثال ۴) سرمایه اجتماعی شامل سه مولفه شبکه‌ها و روابط اجتماعی، هنجارها و اعتماد اجتماعی.

اصل دوم: الگوهای اجتماعی پدیده‌های اجتماعی: در عموم تحقیقات اجتماعی متغیرهایی به طور شائع مورد استفاده قرار می‌گیرند که براساس آن‌ها سعی در شناخت و بررسی موضوع تحقیق برحسب متغیرهای مذکور است. متغیرهای موردنظر به مثابه الگوهای اجتماعی موضوع مورد بررسی تلقی می‌شوند. برای نمونه در مطالعه موضوع موفقیت تحصیلی سعی می‌شود که موضوع موردنظر برحسب متغیرهای اجتماعی (شامل جنس، سن، تحصیلات، شغل، و وضع تاهل، حوزه‌های اجتماعی محل سکونت، نژاد و قومیت، طبقه اجتماعی، دین) چگونه است؟ در این اصل به مقایسه موضوع تحقیق برحسب هرکدام از متغیرهای اجتماعی توجه می‌شود، برای نمونه: وضعیت سرمایه اجتماعی به تفکیک مردان و زنان، وضعیت نشاط اجتماعی به تفکیک محل سکونت نقاط شهری و روستائی، چگونگی وضعیت موفقیت تحصیلی دانشجویان براساس انواع طبقات اجتماعی سه گانه پائین، متوسط و بالا، و وضعیت رضایت شغلی معلمان و مدیران، وضعیت اعتماد سیاسی دانشجویان بر اساس رشته‌های تحصیلی. نتیجه مقایسه موضوعات و پدیده‌های اجتماعی مبحثی به نام تمایزات (تفکیک‌های) اجتماعی خواهد بود. براین اساس دو وضعیت برای تحلیل پدیده‌های اجتماعی برحسب الگوهای اجتماعی شناسایی می‌شود: الف) زمانی که تفاوت معناداری در نشاط اجتماعی بین گروه‌های تحقیق وجود دارد که این وضعیت نشان از وجود ناهمگونی و عدم تجانس اجتماعی در خصوص پدیده اجتماعی دارد. ب) زمانی که تفاوت معناداری در نشاط اجتماعی بین گروه‌های تحقیق وجود ندارد که این وضعیت معرف همگونی و تجانس اجتماعی در خصوص پدیده اجتماعی دارد.

اصل سوم: همبسته‌های پدیده‌های اجتماعی: روابط در هم تنیده‌ای بین موضوعات اجتماعی با یکدیگر مشاهده می‌شود و نقش محقق در گام نخست، بررسی چگونگی وجود یا عدم رابطه (همبستگی بین دو پدیده اجتماعی)، و در گام دوم بررسی میزان ارتباط بین دو پدیده اجتماعی خواهد بود. در این وضعیت تاکید بر روابط همبستگی می‌باشد نه روابط علی.

اصل چهارم: پیشایندهای پدیده‌های اجتماعی (پدیده به مثابه متغیر وابسته): چه عواملی موجب شکل‌گیری پدیده اجتماعی می‌شوند؟ پدیده اجتماعی چگونه به وجود می‌آیند؟ رفتار و امور اجتماعی موضوعاتی چند علی هستند و عوامل گوناگون در پیدایی آن‌ها نقش دارند. آمارمشتخص می‌کند که تاثیر هرکدام از عوامل متعدد به طور جداگانه بر پدیده اجتماعی چه مقدار است. و وظیفه جامعه‌شناس آن است که عوامل مختلف در شکل‌گیری امور اجتماعی را شناسایی نموده تاثیر هرکدام از آنها را مشخص کند. باتوجه به ماهیت اجتماعی پدیده‌ها، تاکید جامعه‌شناس در شناسایی و تعیین تاثیر عوامل مختلف محیطی، فردی، خانوادگی، تربیتی، اجتماعی و سازمانی بر موضوعات تحقیق می‌باشد.

اصل پنجم: پسایندهای پدیده‌های اجتماعی (پدیده به مثابه متغیر مستقل): کارکردهای پدیده‌های اجتماعی چیست؟ کارکردها به مثابه عمومی در تمامی تحلیل‌های جامعه‌شناسی مطرح می‌باشد. تعریف کارکرد از نظر جامعه‌شناسی همان اثر، نقش، و وظیفه، پیامد، عاقبت، نتیجه، هدف، مأموریت است. هرپدیده اجتماعی در بردارنده چندین کارکرد است و در یک کارکرد و احد منحصر نمی‌شود. کار جامعه‌شناس شناسایی و تحلیل کارکردهای مختلف و اثرات گوناگون پدیده اجتماعی است. کارکردهای مورد بررسی، غیر از آنکه متعدد هستند، متفاوت و در برخی موارد متضاد می‌توانند باشند (کارکردهای مناسب و کارکردهای نامناسب).



نمودار ۱) اصول پنج گانه تبیین جامعه شناختی پدیده‌های اجتماعی به طور عام و نشاط اجتماعی به طور خاص

اصول پنج گانه مورد بررسی را میتوان برحسب انواع و سطوح سه گانه تحلیل جامعه شناختی پدیده‌های اجتماعی به طور عام و نشاط اجتماعی به طور خاص مشخص دسته بندی و طبقه بندی نمود:

۱) در سطح مقدماتی و تحلیل یک متغیره:

الف) بررسی و وضعیت نشاط اجتماعی صرف نظر از متغیرها و موضوعات دیگر اجتماعی: چستی نشاط اجتماعی: مبانی نظری و پژوهشی در تبیین نشاط اجتماعی چیست؟ میزان، مقدار و وضعیت کنونی نشاط اجتماعی چقدر و چگونه می باشد؟

۲) در سطح میانی و تحلیل دومتغیره: (باتوجه به حداقل یکی از متغیرها و موضوعات دیگر اجتماعی):

ب) و وضعیت نشاط اجتماعی برحسب سیزده الگوی اجتماعی: بررسی نشاط اجتماعی و مقایسه آن برحسب جنس، سن، نژاد (قومیت)، تحصیلات، وضع تاهل، اشتغال، تعلقات دینی (مسلمان، مسیحی، یهودی و زردشتی) و وضعیت طبقاتی، حوزه‌های اجتماعی شهری و روستائی، زمان (مطالعات طولی و مقطعی)، مکان (ملی، منطقه‌ای و جهانی)، رده‌های شغلی (معلمان، مدیران) و گروه‌های اجتماعی خاص (بیماران سرطانی، زنان سرپرست) کدامند؟

ج) همبسته‌های اجتماعی نشاط اجتماعی: آیا نشاط اجتماعی با سائر متغیرهای فردی اجتماعی و فرهنگی ارتباط و همبستگی دارند؟ در صورت وجود ارتباط، میزان، مقدار و جهت آن چقدر است؟

۳) در سطح پیچیده و تحلیل چندمتغیره:

د) نشاط اجتماعی به مثابه متغیر وابسته: پیشایندهای نشاط اجتماعی کدامند؟ چه موضوعاتی در نشاط اجتماعی تاثیر دارند؟ چه عواملی موجب شکل گیری نشاط اجتماعی می شوند؟ تاثیر عوامل گوناگون در شکل گیری نشاط اجتماعی چه مقدار است؟

ه) نشاط اجتماعی به مثابه متغیرمستقل: پسایندهای نشاط اجتماعی کدامند؟ نشاط اجتماعی در چه موضوعاتی تاثیر دارد؟ پیامدها، اثرات و کارکردهای مختلف فردی، اجتماعی، خانوادگی، فرهنگی، شغلی، آموزشی نشاط اجتماعی در سطوح متعدد زندگی اجتماعی چیست؟

۵- مبانی نظری تحقیق

همان طور که گفته شد سرچشمه‌های پژوهش در حوزه شادی، شادکامی و نشاط اجتماعی در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ قرار دارد. این تحقیقات عمدتاً توسط روان‌شناسان آغاز شده است و با تلاش جامعه‌شناسان در حال پیگیری است. بر این اساس چارچوب نظری تحقیق حاضر نیز در دو حیطه روان‌شناختی و جامعه‌شناختی قرار می‌گیرد.

الف) تبیین‌های روان‌شناختی: تئوری‌هایی که در حوزه روان‌شناسی مفهوم شادی و نشاط را تبیین می‌کنند، نظریات شخصیتی و نظریات شناختی هستند. استدلال نظریات شخصیتی این است که جنبه‌های مهم رفتار و تجربه افراد را می‌توان با تعداد محدودی از ابعاد مشخص ساخت. بدین معنا صفات شخصیتی خاصی وجود دارد که با شادمانی و نشاط پیوند دارند؛ یعنی افراد شاد و ناشاد صفات شخصیتی متمایزی دارند. کریستی میزل و همکاران در این خصوص بیان می‌کنند خصایص و ویژگی‌های شخصیتی یکی از منابع مهم ایجاد نشاط هستند. داینروهمکاران (۱۹۹۹) نیز استدلال می‌کنند که ویژگی‌های شخصیتی بیش از ۴۰ الی ۵۰ درصد متغیر احساس خوشبختی را تبیین می‌کنند و عزت نفس نیز یکی از این خصایص شخصیتی است. آرگایل معتقد است عزت نفس به‌عنوان یکی از خصایص شخصیتی با احساس شادی و نشاط ارتباط دارد (آرگایل، ۱۳۸۶). درواقع، عزت نفس به دلیل اینکه زائیده زندگی اجتماعی و ارزش‌های آن است و در تمامی فعالیت‌های روزانه انسان به نوعی جلوه‌گر است، از مهم‌ترین جنبه‌ای شخصیت و تعیین‌کننده ویژگی‌های رفتاری انسان است.

دینوو کوپرنیز در یک پژوهش فراتحلیلی، مهم‌ترین و ویژگی‌های شخصیتی افراد شاد را عاطفه مثبت و عزت نفس گزارش کرده‌اند، همچنین و ارت از صاحب‌نظران روان‌شناسی شادی، عزت نفس را جزء جدایی‌ناپذیر شادی و نشاط می‌داند (میرشاه جعفری

و همکاران، ۱۳۸۱). علاوه بر این، اغلب روان‌شناسان انسان‌گرای سده اخیر، نظیر ماز لو، راجرز و کلارک نیز مزایا و اهمیت زیادی برای عزت نفس بالا قایل شده‌اند و یکی از شاخص‌های سلامت روانی و ویژگی‌های افراد برخوردار از عزت نفس بالا را داشتن نگرش مثبت و احساس شادی و لذت از زندگی برشمرده‌اند.

همان‌طور که گفته شد نظریات شناختی یکی دیگر از تئوری‌ها در حوزه روان‌شناسی است که مفهوم نشاط را تبیین می‌کند. نظریات شناختی برخلاف نظریات شخصیتی معتقدند که شادی و نشاط محصول تفکر انسان و باز تاب ادراک و آگاهی، از تمایز بین واقعیت زندگی (آنگونه که هست) و ایده‌آل‌های فرهنگی-اجتماعی (آنگونه که باید باشد) است و هر چه تمایز بین این دو کمتر باشد، میزان شادی نیز بیشتر خواهد بود. درواقع اندیشه اصلی در رویکرد شناختی آن است که رفتار یک شخص بستگی به شیوه درک او از موقعیت‌های اجتماعی دارد. این نظریات بر اهمیت ادراک یا تعبیر و تفسیر فرد از واقعیت‌ها تأکید دارند نه بر «واقعیت» یک موقعیت، آنسان که ممکن است از سوی یک مشاهده‌گر بیطرف دیده شود. از مهم‌ترین نظریات شناختی تئوری مقایسه اجتماعی و محرومیت نسبی است.

در واقع مقایسه اجتماعی، یکی از خصایص مهم زندگی اجتماعی انسان است. نیاز به مقایسه اجتماعی خود با دیگران به لحاظ روان‌شناختی خیلی قدیمی و به لحاظ زیستی خیلی قوی است و در بسیاری از ابعاد قابل شناسایی است. محققان از مدت‌ها پیش اهمیت مقایسه اجتماعی را برای انطباق و بقای بشر تشخیص داده‌اند. نظریه‌پردازی و پژوهش در این خصوص را می‌توان تا برخی از فلسفه‌های کلاسیک غربی و کار اساسی روان‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی که شامل کار بر مفاهیم خود، سطح انطباق، گروه‌های مرجع و نفوذ اجتماعی است، دنبال کرد. با وجود این، واژه «مقایسه اجتماعی» تا زمان کار کلاسیک فستینگر که نظریه دقیقی در این باره مطرح کرده، وجود نداشت. نظریه مقایسه اجتماعی سه اصل دارد: ۱) فرد نیاز دارد مهارت‌ها و نگرش‌های خود را مناسب ارزیابی کند ۲) در نبود معیارهای عینی، فرد خود را بر اساس مقایسه با دیگران ارزیابی می‌کند و ۳) فرد ترجیح می‌دهد خود را با اشخاص نسبتاً مشابه مقایسه کند. فستینگر بیان می‌کند که مقصود ما از مقایسه‌های اجتماعی ارزیابی مهارت‌ها و نگرش‌هایمان در قیاس با دیگران است. طبق تئوری کلاسیک مقایسه اجتماعی، افرادی که مکرراً مقایسه‌های اجتماعی انجام می‌دهند، اگر باور داشته باشند که بهتر از کسانی‌اند که خود را با آن‌ها مقایسه می‌کنند، شاد خواهند بود. بر این اساس، اگر افراد مقایسه‌کننده بهتر از دیگران باشند (مقایسه اجتماعی رو به پایین) احساس رضایت‌مندی می‌کنند، اما اگر بدتر از دیگران باشند (مقایسه اجتماعی رو به بالا) احساس ناراضی می‌کنند و محرومیت نسبی ایجاد می‌شود.

محرومیت نسبی به معنای تفاوت بین انتظارات و ارزیابی افراد نسبت به احتمال دسترسی به هدف است. به اعتقاد مور، احساس محرومیت نسبی شامل دو وجه به هم مرتبط است: اول، باید افراد بواسطه فرایند مقایسه اجتماعی از وجود تفاوت بین خود و دیگران آگاهی یابند و دوم، افراد باید ارزیابی کرده و قضاوت کنند که آیا وجود تفاوت موجه و مشروع است یا ناموجه و نامشروع (ربانی و همکاران، ۱۳۹۰). دیویس ادعا می‌کند احساس محرومیت نسبی زمانی اتفاق می‌افتد که شخص دوست دارد آن چیزی را که دیگران دارند، او هم داشته باشد. رانسمین نیز مطرح می‌کند که شخص زمانی محرومیت نسبی را تجربه می‌کند که احساس کند آن وضعیت و شرایط قابل دستیابی است. همچنین کروسبی خاطر نشان می‌سازد که وضعیت نابرابر حاکم بر اجتماع می‌تواند به احساس محرومیت نسبی بینجامد (ربانی و همکاران، ۱۳۸۸)؛ بنابراین محرومیت نسبی نتیجه مقایسه افراد با دیگر اعضای اجتماع خصوصاً همسالان و خانواده‌های آنان است که احتمالاً رفتارها و عواطف مخربی را ایجاد می‌کند که ناخوشایند هستند و از احساس بهزیستی و خوشبختی فرد می‌کاهد بدین ترتیب، یکی از کاربردهای مهم نظریه محرومیت نسبی که ریشه در مقایسه‌های اجتماعی دارد، این است که نشان دهد چگونه مقایسه‌های اجتماعی می‌تواند عواطف منفی مثل افسردگی و خشم ایجاد کند و از عواطف مثبت مثل شادی و نشاط بکاهد.

ب) تبیین جامعه‌شناختی: جامعه‌شناسان شادی را در بافت اجتماعی و شرایط خاص جامعه دنبال می‌کنند. امیل دورکیم مبتنی بر اصل همسانی علت و معلول، پدیده‌های اجتماعی را دارای علل اجتماعی می‌داند. وی تبیین‌های غیرجامعه‌شناختی را مورد انتقاد قرار داده، معتقد است پدیده‌های اجتماعی، ویژگی‌ها و عوامل اجتماعی تعیین‌کننده‌ای دارند که با مفاهیم زیست‌شناختی و روان‌شناختی قابل تبیین نیستند؛ بنابراین همان‌گونه که دورکیم از کنت نقل می‌کند: «در راستای تحلیل پدیده‌های مرتبط با اجتماع به ویژه نشاط انسان‌ها، بایستی به برخی مجادلات و مباحث متافیزیکی خاتمه داده و تبیین پدیده شادی و یا هر هیجان دیگر را در ساختارها و روابط اجتماعی موجود در جامعه جستجو کرد.»

جامعه به‌عنوان بستر روابط اجتماعی، حوزه‌ای را فراهم می‌کند که در آن اعضای جامعه می‌توانند به تشکیل و گسترش پیوندهای اجتماعی بپردازند و از این طریق این پیوندها و روابط اجتماعی به اهداف خود دست یابند. عضویت و روابط اجتماعی افراد در برگزیده مشارکت در گروه‌های داوطلبانه، رابطه با خویشاوندان، همسایگان، دوستان و آشنایان است. درگیری در تمامی این روابط حامل مبادلاتی است که طی آن افراد می‌توانند منابع مورد نیاز خود را به دست آورند. امکانات مالی، خدماتی، اطلاعاتی، عاطفی و مصاحبت از منابعی هستند که در این روابط، افراد می‌توانند مبادله کنند. امکانات عاطفی یکی از منابعی است که افراد در طی روابط اجتماعی مبادله می‌کنند و از آنجا که احساس شادی و نشاط یکی از حالات عاطفی است بنابراین با گسترش روابط

اجتماعی، احساس شادی و نشاط افراد نیز افزایش می‌یابد. وینهوون (۲۰۰۱) همچنین روابط اجتماعی و پیوندهای اولیه در حوزه زندگی خصوصی و روابط ثانوی را عاملی می‌داند که بخشی از شادی و نشاط راتبیین می‌کند. آرگایل نیز معتقد است عاطفه مثبت ایجاد شده به وسیله تعامل اجتماعی، به طور شدید تحت تأثیر حمایت‌های اجتماعی از طرف خانواده، دوستان و گروه‌های دیگر است (آرگایل، ۱۳۸۶). پاتنام و همکاران در یک تحقیق در یافتند افرادی که از نظر روابط اجتماعی مهارت بیشتری دارند و بهتر می‌توانند با مردم رابطه برقرار کنند، نسبت به افرادی که از نظر مالی غنی‌تر و لی روابط اجتماعی مطلوبی ندارند، شادمان‌تر هستند (میرشاه جعفری و همکاران، ۱۳۸۱). باین و جود، گرچه روابط اجتماعی یکی از عواملی است که موجب احساس شادی و نشاط می‌شود؛ اما آنچه در این زمینه بسیار مهم است، کیفیت روابط اجتماعی است.

اعتماد یکی از شاخص‌های کیفیت روابط اجتماعی است. اعتماد به معنای نگرش مثبت به فرد یا امری خارجی و مبین میزان ارزیابی از پدیده‌ای است که با آن مواجهیم؛ به عبارت دیگر، احساسی است که فرد یا افراد در باره چیزی تأیید شده دارند. انسان‌ها به عنوان موجوداتی اجتماعی، اعتماد را در هر موقعیت اجتماعی جستجو می‌کنند و بدون آن تمایلی به با هم بودن ندارند. به همین دلیل، فقدان اعتماد اجتماعی، ترس از برقراری ارتباط و احساس ناامنی را بین اعضا افزایش می‌دهد و با جلوگیری از گسترش تعامل، مشارکت در جامعه را کاهش می‌دهد. اعتماد بستر تعاملات و روابط اجتماعی را فراهم می‌کند، نقطه کانونی مفهوم سرمایه اجتماعی است، در مبادلات و روابط اجتماعی، چرخ‌های کنش اجتماعی را راحت‌تر به حرکت در می‌آورد و پیش شرط هر تعامل اجتماعی مؤثر محسوب می‌شود. نتیجه ایجاد روابط اجتماعی سالم و توأم با اعتماد، ایجاد و تثبیت مثبت اندیشی و احساس ارزشمندی در افراد است که پیامدهایی چون امیدواری، خوش‌بینی، رضایتمندی و به‌طور کلی احساس شادی را در افراد جامعه ایجاد می‌کند. درواقع، اعتماد بین افراد با کاهش هزینه‌های مربوط به ضرر و زیان و عدم اطمینان، زندگی را لذت‌بخش‌تر و پربارتر می‌سازد و پیچیدگی تعاملات اجتماعی را کم می‌کند، بنابراین یک زندگی امن‌تر، قابل پیش‌بینی‌تر، آسان‌تر و احتمالاً شادتر را ایجاد می‌کند. بوردیو در مدلی که ارتباط انواع سرمایه (اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی) با رضایت از زندگی را بررسی می‌کند، بر رابطه قوی بین هر یک از انواع سرمایه با رضایت از زندگی تأکید دارد. در مدل وی، اعتماد و اطمینان به عنوان عنصر مهم سرمایه اجتماعی، به طور مستقیم و غیرمستقیم، رضایت از زندگی را متأثر می‌کنند. در مدل دیگری، پاتنام نیز نشان می‌دهد که سرمایه اجتماعی و اعتماد بر رضایت از زندگی و نشاط تأثیرگذار هستند.

گیدنز نیز در نظریه خود در خصوص مدر نیته و پیامدهای آن، اعتماد را یکی از عوامل تأمین‌کننده شادمانی و سست شدن آن را یکی از عوامل تهدیدکننده شادمانی می‌داند. وی معتقد است عوامل تهدیدکننده شادمانی عبارت‌اند از: تهدیدهای خشونت‌آمیز ناشی از صنعتی شدن، جنگ، متزلزل شدن ریشه‌های اعتماد به نظام‌های انتزاعی و احساس ناامنی و اضطراب و جودی. همچنین از نظر گیدنز عوامل تأمین‌کننده شادمانی را می‌توان اعتماد همراه با احتیاط نسبت به نظام‌های انتزاعی، اعتماد به و انهی امور زندگی به دست نظام‌های تخصصی و دگردیسی صمیمیت و شکل‌گیری رابطه ناب (رابطه‌ای که در آن پیوندهای افراد محصول پاداش‌هایی است که این رابطه برای طرفین دارد و طرفین رابطه کنترل قابل توجهی بر جهت‌گیری آن دارند) دانست (چلبی و موسوی، ۱۳۸۷).

همان‌طور که پیش از این گفته شد وجود اعتماد بین افراد، پیچیدگی تعاملات اجتماعی را کاهش می‌دهد و یک زندگی امن‌تر و احتمالاً شادتر را ایجاد می‌کند و بعکس، فقدان اعتماد، احساس ناامنی را افزایش می‌دهد و از گسترش تعاملات اجتماعی جلوگیری می‌کند. به این ترتیب، احساس امنیت که یکی از مفاهیم مرتبط با اعتماد است و همه افراد جامعه در ساخت و حفظ آن مشارکت دارند، پیش شرط هر تعامل اجتماعی مؤثر محسوب می‌شود. احساس امنیت یکی از نیازهای اساسی بشر تلقی می‌گردد و بر اساس سلسله مراتب نیازهای مازلو، نیاز به امنیت و اطمینان در رتبه دوم نیازهای ضروری قرار دارد که اگر در سطوح مختلف بنا به عللی پاسخ مثبت در یافت نکند، فرد را دچار اضطراب و تنش می‌کند و بعکس، اگر این نیاز به درستی تأمین شود موجب افزایش احساسات مثبت از جمله شادی و نشاط می‌گردد. وینهوون بیان می‌کند در جوامعی که اطمینان و اعتماد بیشتری فراهم شده، شادی و نشاط نیز بیشتر خواهد بود. وی معتقد است رابطه محکمی بین ایمنی روانی و تأمین قانونی وجود دارد که به طور گسترده‌ای مستقل از رفاه اقتصادی است. گیدنز نیز احساس ناامنی را به عنوان یکی از عوامل تهدیدکننده شادمانی مطرح می‌کند. وی فقدان امنیت و ترس از تهدید را عاملی می‌داند که اعتماد را از دیگران سلب کرده، موجب می‌شود کنشگران نسبت به ادعای صداقتی که افراد در کنش‌های خود بروز می‌دهند، دچار شک شوند (موسوی، ۱۳۸۷).

۶- سابقه و تاریخچه پژوهش نشاط اجتماعی در ایران

الف) مطالعات نظری (حوزه نشر کتاب):

اول) آثار منتشره با جهت‌گیری اسلامی و مذهبی

۱) شادی و نشاط از دیدگاه قرآن و حدیث (هادیه پرهیزکار، ۱۳۹۱)

۲) شادی و شادکامی: در آمدی بر مفهوم شادی و نشاط از دیدگاه اسلام با رویکرد روانشناسی مثبت‌گرا (عباس پسندیده و مهدی خطیب، ۱۳۹۳)

۳) شادی و نشاط از منظر اسلام (حسن عبدی پورومجیدخیز ی، ۱۳۹۴)

۴) الگوی شادی از نگاه قرآن و حدیث (محمد محمدی ری شهری ۱۳۹۴ چاپ چهارم)

۵) شادی و شادکامی از دیدگاه اسلام (مهدی خطیب، ۱۳۹۴ چاپ دوم)

۶) الگوی اسلامی شادکامی (عباس پسندیده ۱۳۹۵ چاپ سوم)

۷) شادی در قرآن (پریناز سجادیان و مهرداد کلاتتری، ۱۳۹۷)

دوم) کتب منتشره با جهت‌گیری روان‌شناسی

۱) روان‌شناسی شادی (آرگایل، ترجمه مسعود گوهری، حمید نشاط دوست، حسن پالاهنگ و فاطمه بهرامی، ۱۳۸۶)

۲) روانشناسی شادی: آشنایی با آخرین نظریه ها و پژوهش‌های علمی (شهریار شهیدی، ۱۳۹۴)

۳) روانشناسی شادی (آیزنک ترجمه زهرچلونگر، ۱۳۷۵)

سوم) کتب منتشره با جهت‌گیری جامعه‌شناسی

۱) شادمانی: رویکردهای نظری و یافته‌های تجربی (محسن موسوی، ۱۳۹۲)

۲) نشاط اجتماعی: تحلیل جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر نشاط اجتماعی در شهر اصفهان (ریحانه تمیزی فر، ۱۳۹۲)

۳) جامعه‌شناسی شادی: رویکرد اجتماعی و شناختی بر مطالعه شادی (میرطاهر موسوی و داوود قاسم زاده، ۱۳۹۷)

۴) جامعه‌شناسی احساس شادمانی (علیرضا صنعت خواه و افسانه شیروانی پور، ۱۳۹۷)

ب) تحقیقات تجربی (موج اولیه آن در مجلات علمی ایران)

اول) مقالات منتشره با جهت‌گیری روان‌شناسی

۱) بررسی مقدماتی پایداری و روایی پرسشنامه شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاه‌های تهران (علی پورو نوربالا، ۱۳۷۸)

۲) شادکامی و عملکرد ایمنی بدن (علیپور، نوربالا، اژه ای و مطیعان، ۱۳۷۹)

۳) شادمانی و عوامل مؤثر بر آن (میرشاه جعفری، عابدی و در یکنندی، ۱۳۸۱)

۴) مطالعه عوامل مؤثر بر احساس شادی و بهزیستی در دانشجویان دانشگاه تهران (کرمی نوری؛ مکرری؛ محمدی فرویزدانی، ۱۳۸۱)

۵) بررسی رابطه بین نگرش دینی، سبک‌های مقابله‌ای و شادکامی در دختران و پسران دبیرستانی اصفهان در سال تحصیلی ۸۱-۸۲ (یزدانی و ازاد، ۱۳۸۲)

دوم) مقالات منتشره با جهت‌گیری جامعه‌شناسی

۱) بررسی جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر شادمانی (مسعود چلی و محسن موسوی، ۱۳۸۷)

۲) بررسی عوامل مؤثر بر نشاط اجتماعی (با تاکید بر استان تهران) (جعفر هزارجریبی و پروانه آستین فشان، ۱۳۸۸)

۳) تبیین نشاط اجتماعی در بین اقوام و رابطه آن با هویت جمعی (مطالعه موردی اقوام آذری، کردو لر) (رسول ربانی، سمیه کریمی زاده اردکانی، جواد نظری و حسین رضایی امینلویی، ۱۳۸۸)

سوم) مقالات منتشره با جهت‌گیری اسلامی و مذهبی (ویژه نامه مجله فرهنگ در دانشگاه اسلامی)

۱) مفهوم شادی و نشاط در قرآن و حدیث (سیده طیبه حسینی؛ طاهره کمالی زاده، ۱۳۹۰)

۲) مفهوم شادی و نشاط از دیدگاه قرآن، مبانی اسلامی و سیره و کلام ائمه معصومین (ع) (رقیه صادقی نیری، ۱۳۹۰)

۳) جایگاه شادی و نشاط در قرآن و روایات (هادی زینی ملک آباد؛ نصرت نیل ساز، ۱۳۹۰)

۴) بررسی تطبیقی مفهوم شادی و نشاط از دیدگاه اسلام و روان‌شناسی (علیرضا بخشایش، مهناز مرتضوی و محمود حائری، ۱۳۹۰)

۵) بررسی اهمیت و ضرورت شادی و نشاط از دیدگاه قرآن، روایات و تعلیم دینی (ویداصیفوری و علی فلاحی، ۱۳۹۰)

ج) مرور تحقیقات پیشین

تحقیق حاضر نشان داده که چهار مقاله به مرور و سابقه تحقیقات نشاط و شادی در ایران ثبت شده است:

۱) مروری بر شادمانی و همبسته‌های آن (شهیار مظفری و حبیب هادیان، ۱۳۸۳)

۲) شادمانی و شخصیت: بررسی مروری (مریم مرادی، ابراهیم جعفری، محمدرضا عابدی، ۱۳۸۴)

۳) فراتحلیل اثربخشی مداخله‌های روانشناختی بر میزان شادکامی جامعه ایرانی (حسین سیادتیان، امیر قمرانی و فاطمه یعقوبیان، ۱۳۹۲)

۴) بررسی عوامل مؤثر بر نشاط اجتماعی در ایران؛ فراتحلیلی از تحقیقات موجود (حکیمه السادات شریف زاده، احمد میرمحمدتبار و صمدعلی پور، ۱۳۹۶)

اصلی‌ترین سؤال پژوهش شریف زاده و همکاران (۱۳۹۶) این است که مهم‌ترین عوامل مؤثر بر نشاط اجتماعی در تحقیقات انجام‌شده در ایران کدام‌اند؟ جامعه آماری تحقیق همه مقالات معتبر علمی (۲۴ مقاله) است که طی سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۴ با موضوع نشاط اجتماعی منتشر شده است. یافته‌های تحقیق نشان داد که متغیرهای رضایت از زندگی، عزت نفس، دینداری و ارتباط اجتماعی، به نسبت سایر متغیرها، تأثیر زیادی بر نشاط اجتماعی در ایران دارند. نتایج اندازه اثرات نشان می‌دهد که رابطه رضایت از زندگی و نشاط اجتماعی، معادل ۰/۶۱ و در حد زیاد می‌باشد. رابطه عزت نفس و نشاط اجتماعی در تحقیقات مرور شده حدود ۰/۵۸ و در حد زیاد قرار دارد. نتایج اثرات ترکیبی تصادفی نشان می‌دهد که رابطه دینداری و نشاط اجتماعی معادل ۰/۳۹ و رابطه ارتباط اجتماعی و نشاط اجتماعی، حدود ۰/۳۷ و هر دو در حد متوسط است.

۷- فراترکیب: چیستی و کاربرد آن در مدل سازی تبیین پدیده‌های اجتماعی

محققان علوم مختلف به این نتیجه رسیدند که اطلاع و تسلط بر تمام ابعاد یک رشته و به‌روبودن در این زمینه تا حد زیادی امکان پذیر نیست. در نتیجه انجام پژوهش‌های ترکیبی که عصاره پژوهش‌های انجام شده در موضوعی خاص به شیوه نظاممند و علمی است، در کانون توجه پژوهشگران قرار گرفت و همچنان گسترش روز افزونی دارد. "فرامطالع" یکی از روش‌هایی است که به منظور بررسی، ترکیب و تحلیل پژوهش‌های گذشته مورد استفاده قرار می‌گیرد. فرامطالع به تجزیه و تحلیل عمیق کارهای پژوهشی انجام شده در یک حوزه خاص می‌پردازد و با توجه به نیازمندی پژوهش، بر چهار حوزه "فراروش" (تحلیل روش‌شناسی مطالعات اولیه)، "فرانظری" (تحلیل نظریه‌های مطالعات اولیه)، "فراتحلیل" (تحلیل کمی محتوای مطالعات اولیه) و "فراترکیب" (تحلیل کیفی محتوای مطالعات اولیه) دلالت دارد. فراتحلیل به‌عنوان مشهورترین حوزه فرامطالع، به‌طور ویژه بر مطالعات کمی پیشین تمرکز دارد. این روش اگرچه صورت کیفی انجام شود و مفاهیم و نتایج مورد استفاده در مطالعات پیشین باشیوه‌گذاری متداول در پژوهش‌های کیفی مورد بررسی قرار دهد، به نام "فراترکیب" شناخته می‌شود. فراترکیب مانند فراتحلیل، برای یکپارچه‌سازی چندین مطالعه برای ایجاد یافته‌های جدید و تفسیر آن‌ها به کار می‌رود. با این حال برخلاف فراتحلیل که بر داده‌های کمی و رویکردهای آماری تأکید دارد، فراترکیب بر مطالعات کیفی و تفسیر و تحلیل عمیق آن‌ها به دلیل فهم عمیق تر است (بنج و دی، ۲۰۱۰، پاترسون و همکاران، ۲۰۰۱).

از چهار دهه پیش تاکنون، "فراتحلیل" به‌طور گسترده و به اشکال مختلف در علوم انسانی (همچون جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، تعلیم و تربیت) و علوم پزشکی (هم‌چون پزشکی، بهداشت و سلامت) استفاده شده است. از آغاز کارگلاس در سال ۱۹۷۶ تاکنون، فراتحلیل جایگاه ارزشمندی در علوم اجتماعی/رفتاری پیدا نموده است. فراتحلیل روش سودمند و مفیدی است که از طریق آن می‌توان رهیافتی واحد و مشترک را فراهم نمود و این نتیجه حاصل مجموعه فراوان متکی بر یافته‌های گسترده و تحقیقات گذشته می‌باشد. فراتحلیل روش کمی برای ترکیب تحقیقات است. فراتحلیل شیوه تفکری برای ترکیب تحقیقات گذشته با استفاده از روش‌های آماری آموخته شده است. فراتحلیل یکی از روش‌های آماری پیچیده قابل استفاده در علوم اجتماعی است که به شیوه‌های تحلیل انباشتی از شواهد مربوط دلالت دارد که در زمان‌های متفاوت از سوی محققان گوناگون صورت گرفته است. گلاس فراتحلیل را اینگونه توضیح داده است: رویکردی که به ادغام و ترکیب تحقیقات تحت عنوان فراتحلیل توجه دارد که در آن داده‌های متعلق به تجارب افراد به صورت کمی خلاصه می‌شود. در تحقیق فراتحلیل محقق با ثبت ویژگی‌ها و یافته‌های توده‌ای از تحقیقات در قالب مفاهیم کمی، آن‌ها را آماده استفاده از روش‌های نیرومند آماری می‌کند. فراتحلیل مهارتی است که در آن از روش‌های آماری، کمی و ریاضی استفاده می‌شود و در باره کیفیت تحقیق پیش‌دوری نمی‌کند.

محققان علوم مختلف به این نتیجه رسیدند که اطلاع و تسلط بر تمام ابعاد یک رشته و به‌روبودن در این زمینه تا حد زیادی امکان پذیر نیست. در نتیجه انجام پژوهش‌های ترکیبی که عصاره پژوهش‌های انجام شده در موضوعی خاص به شیوه نظاممند و علمی است، در کانون توجه پژوهشگران قرار گرفت و همچنان گسترش روز افزونی دارد. در دهه گذشته تلاش‌های زیادی برای معرفی ماهیت، ویژگی‌ها، کاربردها، چالش‌ها و مهم‌تر از همه امکان‌پذیری عمل "فراترکیب" در نتایج و اکاوی‌های کیفی صورت گرفته است. آثار ساند لوسکی (۱۹۹۶)، پترسون و همکاران (۲۰۰۱)، دوئل (۲۰۰۳)، بارو سو و همکاران (۲۰۰۳)، جونز (۲۰۰۴)، و الش و داوون (۲۰۰۵)، زیمر (۲۰۰۶)، ساندلوسکی و بارسو (۲۰۰۷)، کوپر، هدگاس و والتین (۲۰۰۹)، بارنت پیچ و توماس (۲۰۰۹)، فینفگلد کانیت (۲۰۱۰) و توماس، اومارالواس، براتون (۲۰۱۴) رami توان در زمره مهم‌ترین این تلاش‌ها و تأملات قلمداد کرد. روش فراترکیب یکی از روش‌های پژوهشی کارآمد در عصر انفجار دانش شناخته شده است و این امکان را برای پژوهشگر فراهم می‌سازد تا به شیوه ساختارمندی از یافته‌های استخراج شده از مطالعات کیفی مرتبط با موضوع تحقیق استفاده نماید. انواع مطالعات کیفی را

می‌توان در فراترکیب شرکت داد. این مطالعات می‌توانند فقط منحصربه‌فرد مقالات چاپ شده در مجلات باشند و یا از انواع دیگر مطالعات نیز مانند کتاب، فصول کتاب، گزارشات و پایان‌نامه‌ها نیز می‌توان بهره برد.

فراترکیب تحلیل یافته‌های مطالعات کیفی بوده و به جای خلاصه‌ای جامع از یافته‌ها، ترکیب تفسیری از یافته‌ها را ایجاد می‌کند. فراترکیب با فراهم کردن نگرشی نظام‌مند برای پژوهشگران از روش ترکیب پژوهش‌های کیفی مختلف به کشف موضوع‌ها و استعاره‌های جدید و اساسی می‌پردازد. با این روش، دانش جاری را ارتقا می‌دهد و یک دید جامع و گسترده‌ای را نسبت به مسائل به وجود می‌آورد (زایمر، ۲۰۰۶). کاتالانو (۲۰۱۳) معتقد است که فراترکیب فرایند جستجو، ارزیابی، ترکیب و تفسیر مطالعات کمی یا کیفی در یک حوزه خاص است. به بیان دیگر روش فراترکیب نوعی روش تحقیقی است که برای ترجمه‌های تفسیری و یا ایجاد تئوری با بهره‌گیری از یکپارچگی و مقایسه یافته‌های مختلف استفاده می‌شود. هدف فرا ترکیب ایجاد تفسیری خلاقانه و یکپارچه از یافته‌های کیفی است. فراترکیب گردآوری و یکپارچه کردن مطالعات پیشین تأکید دارد، به نحوی که نقاط مشابه یافته‌های مطالعات پیشین را شناسایی و آن‌ها را بر اساس متغیرهایی با قابلیت اعتماد بالا یکپارچه می‌کند و نیز نتایجی از نوع روابط علی میان پدیده‌ها و ترکیب تفسیری هم‌چنین قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها را به دنبال دارد.

در میان مطالعات حوزه اجتماعی، تعداد پژوهش‌هایی که برای بررسی و تفسیر پدیده‌ها از روش‌های کیفی بهره می‌برند و به افزایش است. در بسیاری از موضوعات می‌توان مطالعات کیفی متعددی را یافت که پدیده مشترکی را مورد بررسی قرار داده‌اند. تعدد مطالعات کیفی در مورد یک پدیده و احد، این امکان را فراهم آورده تا با سنتز این مطالعات، امکان ایجاد تفسیری جدید از پدیده اجتماعی حاصل گردد. روش فراترکیب از روش‌های نو ظهور در مطالعات کیفی است که استفاده از آن در تحقیقات اجتماعی روبه گسترش است. این روش جهت تفسیر سیستماتیک نتایج مطالعات کیفی برای تبیین جدید از پدیده مشترک مورد مطالعه، استفاده می‌شود. افزایش بهره‌گیری از این روش، باعث اهمیت آشنایی محققان با جایگاه فراترکیب، مراحل انجام، نحوه اعتبار سنجی و مشکلات متداول در استفاده از آن می‌گردد.

اولین موج "تحقیقات فراترکیب در ایران" اختصاص به عباسی شاهکوه و همکاران (۱۳۸۷) تحت عنوان "ارائه چارچوب فرآیندی برای آینده‌نگاری مبتنی بر روش فرا ترکیبی" و پژوهش رفائی شیرپاک و همکاران (۱۳۸۹) تحت عنوان "مناستز تحقیقات کیفی در علوم بهداشتی" گزارش شده است. البته لازم به ذکر است که طی چندسال اخیر تحقیقات متعددی براساس روش فراترکیب در موضوعات مختلف انسانی انجام گرفته و جدیدترین تحقیقات منتشره در سال ۱۳۹۸ براساس فراترکیب در ایران (تابهمن ماه) عبارت‌اند از:

- ۱) ارائه الگویی از پیشایندهای رفتارهای انحرافی کارکنان با استفاده از روش فراترکیب (حسین شول، حسین دامغانیان، عباسعلی رستگار، حسن دانایی فرد، عادل آذر، ۱۳۹۸)
- ۲) شناسایی عوامل ساختاری برای تحقق حکمرانی دانش باترکیب روش فراترکیب و دلفی (مهدی شامی زنجانی، نرگس فرزانه کندی، ۱۳۹۸)
- ۳) مدل‌سازی جذابیت سرمایه‌گذاری در صنعت گاز ایران از دیدگاه برندسازی مکان؛ با رویکرد فرا ترکیب و پویایی شناسی سیستم (صمد عالی، علی جوانی، علیرضا بافنده زنده، ۱۳۹۸)
- ۴) طراحی مدل برندسازی منابع انسانی در سازمان‌های دولتی ایران به روش فراترکیب (کریم اسکندر ی، نسرين جزئی، غلامرضا معمارزاده طهران، مرتضی موسی خانی، علی محتشمی، ۱۳۹۸)
- ۵) طراحی مدل تفسیری-ساختاری (ISM) عوامل مؤثر بر بهبود کنترل‌های داخلی شرکت هامبتنی بر رویکرد فرا ترکیب (محمدحسین پاکساز، محمد رضا عبدلی، ۱۳۹۸)
- ۶) رویکردهای استعدادپژوهی در خط مشی‌های نخبگانی کشور (محمد سعید تسلیمی، میثم علی پور، ۱۳۹۸)
- ۷) فراترکیب عوامل مؤثر بر توسعه کسب و کارهای فناورانه نوپا در اکوسیستم کارآفرینی (راحیل کردحیدر ی، فرشته منصوری موید، سیدحمیدخدادادحسینی، ۱۳۹۸)
- ۸) ارائه چارچوب مدیریت اثربخش در مهدکودک با روش فراترکیب (لیلاولی زاده، حمید رحیمیان، عباس عباس پور، علی خورسندی طاسکوه، قدسی احقر، ۱۳۹۸)
- ۹) مدل تصمیم‌گیری کارآفرینی: رویکرد فراترکیب (گلشن محمدی، سیدمجتبی سجادی، کمال سخدر ی، ۱۳۹۸)
- ۱۰) ارائه چارچوبی برای باز تولید سرمایه اجتماعی با استفاده از رویکرد فراترکیب (محمد رضا افلاح، ۱۳۹۸)
- ۱۱) فراترکیب عوامل مؤثر بر تقویت روابط بین اعضای شبکه‌های همکاری علم و فناوری از نگاه نظریه سرمایه اجتماعی (فاطمه تقفی، سیدحامد مزارعی، محمدخوانساری، حنا محمدی کنگرانی، رضااسدی فرد، ۱۳۹۸)
- ۱۲) طراحی الگوی عوامل مؤثر بر توزیع فضایی مراکز مهم کلانشهر تهران باتاکید بر پدافند غیرعامل (حسن عبدالملکی، یدالله کریمی پور، یحیی رحیم صفوی، عطا الله عبدی، ۱۳۹۸)

- ۱۳) بررسی تاثیر عوامل فرهنگی، اجتماعی و روانی بر رفتار سرمایه‌گذاران حقیقی بورس اوراق بهادار (بهرام عبادپور، محمدحسن ابراهیمی سروعلیا، جعفر باباجانی، پیام حنفی زاده، ۱۳۹۸)
- ۱۴) توسعه مفهوم رفتار شهروندی سازمانی با استناد به جنبه‌های تاریک آن (فاطمه ملک شاهی، علی اکبر فرهنگی، میثم شفیعی رود پستی، حسن زارعی متین، ۱۳۹۸)
- ۱۵) فراترکیب و مدل‌سازی ساختاری تفسیری مدیریت زنجیره تامین استعداد در شرکت ملی نفت ایران (ناصر ساعدی نیا، و حید چناری، فوادمکوندی، محمد همتی، ۱۳۹۸)
- ۱۶) فراترکیب الگوها و چارچوب‌های یاددهی-یادگیری: توسعه رهیافت سیستم پیچیده ساز وار شونده (جعفر ترک زاده، ۱۳۹۸)
- ۱۷) روش‌شناسی پژوهش مروری و نقش آن در تولید دانش: توسعه یک گونه‌شناسی (امیر شهسوار، جمیله علم الهدی، ۱۳۹۸)
- ۱۸) سنتز پژوهی مولفه‌های کارکردهای ارشادگری پژوهشی دانشجویان دکتری (قاسم سلیمی، نیره حسینی، رحمت الله مرزوقی، جعفر ترک زاده، مهدی محمدی، ۱۳۹۸)
- ۱۹) کندوکاو و تبیین منطق برنامه درسی مبتنی بر پروژه (مریم یوسفی، علیرضا عصاره، علی حسینی خواه، ۱۳۹۸)
- ۲۰) امکان سنجی استفاده از روش‌های مشاوره‌ای برای شناسایی استعدادها (علی قاسم زاده، محمد رضا عابدی، پریسا نیل فروشان، ۱۳۹۸)
- ۲۱) جستاری در طراحی الگوی مفهومی برنامه درسی: رویکردی سنتز پژوهانه (محمد حیدر یعقوبی، مجید علی عسگری، عفت عباسی، زهرانیکنام، ۱۳۹۸)
- ۲۲) سنتز پژوهی متغیرهای پیش‌بین و ملاک در پژوهش‌های همبستگی حوزه روش تدریس (محمد علی رستمی نژاد، امید از دگان، ۱۳۹۸)
- ۲۳) ماهیت و منطق برنامه درسی رباتیک تربیتی در دوره ابتدایی (رحیمه منصوری گرگر، علی حسینی خواه، مینوع‌المی، زهرا نیکنام، ۱۳۹۸)
- ۲۴) سنتز پژوهی مولفه‌ها و روش‌های یاددهی و یادگیری در یادگیری خود راهبر از منظر قرآن کریم (مرجان افشاری، محمدنوریان، امینه احمدی، داریوش نوروزی، ۱۳۹۸)

۸- چارچوب روش تحقیق

مطالعه حاضر از نوع کیفی بوده که در آن از روش "فراترکیب" استفاده شد. هفت مرحله برای انجام فرا ترکیب ارائه شده که این مراحل عبارت‌اند از: ۱) تنظیم و طرح سؤال پژوهش؛ ۲) بررسی و مرور ادبیات به شکل نظام‌مند و سیستماتیک؛ ۳) جستجو و انتخاب مقاله‌های مناسب؛ ۴) استخراج اطلاعات مقاله‌ها و متون؛ ۵) تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی؛ ۶) کنترل کیفیت و ۷) ارائه یافته‌ها (سندلوسکی و باروسو، ۲۰۰۷).

اطلاعات تحقیق درباره «نشاط اجتماعی» تا بهمن ماه سال ۱۳۹۸ با استفاده از چهار منبع اینترنتی پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (sid.ir)، پایگاه اطلاع رسانی نشریات علمی ایران (magiran.com)، پایگاه مجلات تخصصی نور (Noormags.ir)، پرتال جامع علوم انسانی (Ensani.ir) گردآوری شده است. در مجموع ۲۵۱ مقاله مندرج در مجلات علمی پژوهشی براساس نه کلیدواژه «شادی»، «نشاط»، «شادمانی»، «شادکامی»، «شادابی»، «شادمانی اجتماعی»، «شادکامی اجتماعی»، «شادابی اجتماعی» و «نشاط اجتماعی» برای پژوهش حاضر در نظر گرفته شد.

۹- تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش

الف) روند تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران: نخستین نشر مقاله در حوزه نشاط اجتماعی اختصاص به سال ۱۳۷۸ و ۱۳۷۹ داشته است. در مجموع ۹ درصد مقالات موضوع تحقیق تا سال ۱۳۸۷ منتشر شده اند و از سال ۱۳۸۸ روند افزایشی در نشر مقالات حوزه نشاط اجتماعی مشاهده می شود. ۶۴ درصد تحقیقات طی پنج سال (سال ۱۳۹۴ تاکنون) منتشر گردیده اند و این نتایج معرف گرایش و تمایل فراوان محققان به بررسی ابعاد گوناگون نشاط اجتماعی در ایران بوده است (جدول شماره ۱).

جدول ۱) توزیع فراوانی روند تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران بر حسب سال چاپ مقاله به تعداد و درصد

سال نشر	تعداد	درصد	سال نشر	تعداد	درصد
۱۳۷۸	۱	۰/۵	۱۳۸۹	۱۱	۴
۱۳۷۹	۱	۰/۵	۱۳۹۰	۱۵	۶
۱۳۸۰	۰	۰	۱۳۹۱	۲۰	۸
۱۳۸۱	۲	۱	۱۳۹۲	۱۷	۷
۱۳۸۲	۱	۰/۵	۱۳۹۳	۲۱	۸
۱۳۸۳	۵	۲	۱۳۹۴	۳۴	۱۳
۱۳۸۴	۲	۱	۱۳۹۵	۳۲	۱۳
۱۳۸۵	۲	۱	۱۳۹۶	۲۹	۱۲
۱۳۸۶	۵	۲	۱۳۹۷	۲۳	۹
۱۳۸۷	۳	۱	۱۳۹۸	۱۲	۵
۱۳۸۸	۱۵	۶	جمع کل	۲۵۱	۱۰۰

ب) گرایش‌های پژوهشی در تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران:

۱) کلیات نشاط اجتماعی در ایران: ۲۱ مقاله به مباحث عمومی، کیفی، تاریخی و نظری موضوع نشاط اجتماعی پرداخته اند که البته ۱۳ مقاله به تبیین دیدگاه‌های اسلام (قرآن و احادیث) در خصوص شادی، شادمانی و نشاط اجتماعی توجه داشته اند. مقالات نشاط از منظر امام خمینی، شادی در کتب درسی، شادکامی در مدیریت اسلامی و مولفه‌های نشاط نمونه‌هایی از بخش کلیات منظور شده است.

۲) وضعیت نشاط اجتماعی در ایران: ۳۶ مقاله به چگونگی و وضعیت نشاط اجتماعی در ایران پرداخته اند که در چندبخش قابل تفکیک هستند:

الف) تحقیقات متکی بر چگونگی نشاط اجتماعی برحسب منطق جغرافیایی، جنسیت، مشاغل، محیط‌های دانشگاهی و غیره (۱۹ مقاله).

ب) تحقیقات متکی بر آزمون‌سنجی ابزارهای استاندارد و معتبر نشاط اجتماعی و بومی سازی آن با فرهنگ جامعه ایران (۱۳ مقاله)

ج) مقالات متکی بر مرور سابقه تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران (۴ مقاله).

۳) همبسته‌های نشاط اجتماعی در ایران: یافته‌های پژوهش نشان از آن دارد که ۵ متغیر به عنوان همبسته‌های نشاط اجتماعی در ایران در قالب ۴ مقاله شناسایی شده اند که شامل سلامت روانی، حمایت اجتماعی، دینداری، رضایت زناشویی و عود سوء مصرف مواد (به طور مشترک هر کدام ۱ مقاله) بوده اند.

۴) پیشایندهای نشاط اجتماعی در ایران:

الف) نتایج عمومی

یافته‌های پژوهش نشان از آن دارد که ۱۳۲ متغیر در خصوص شرایط و عوامل مؤثر بر نشاط اجتماعی در ایران در قالب ۱۵۸ مقاله شناسایی گردیده‌اند که به ترتیب شامل هفت دسته اصلی عوامل اجتماعی (۴۳ متغیر)، عوامل شخصیتی رفتاری (۳۵ متغیر)، شرایط خانوادگی (۱۶ متغیر)، عوامل آموزشی و تربیتی (۱۲ متغیر)، عوامل دانشگاهی (۱۱ متغیر)، عوامل سازمانی (۷ متغیر) و اثربخشی برنامه‌های آموزشی و شرایط فناورانه (به طور مشترک هر کدام ۴ متغیر) بوده اند (جدول شماره ۲).

جدول ۲) توزیع فراوانی پیشایندهای نشاط اجتماعی در ایران برحسب عوامل اصلی به تعداد

موضوع	تعداد	موضوع	تعداد
عوامل و متغیرهای شخصیتی رفتاری	۳۵	عوامل و متغیرهای شغلی سازمانی	۷
عوامل و متغیرهای خانوادگی	۱۶	عوامل و متغیرهای فناورانه	۴
عوامل و متغیرهای اجتماعی	۴۳	عوامل و متغیرهای آموزشی و تربیتی	۱۲
عوامل دانشگاهی	۱۱	اثربخشی برنامه‌های آموزشی	۴
جمع کل	۱۳۲		

موضوع فرعی پیشایندهای نشاط اجتماعی در ایران شناسایی گردیده اند که دینداری (۲۹ مقاله)، سرمایه اجتماعی (۲۴ مقاله)، اعتماد اجتماعی (۱۱ مقاله)، امنیت اجتماعی (۱۰ مقاله)، سرمایه فرهنگی (۹ مقاله)، احساس محرومیت نسبی و طبقه اجتماعی (۸ مقاله)، احساس مقبولیت اجتماعی، انومی، عزت نفس و هوش معنوی (هر کدام ۷ مقاله)، حمایت اجتماعی، اوقات فراغت، احساس عدالت اجتماعی (هر کدام ۶ مقاله) به عنوان چهارده متغیر مؤثر بر نشاط اجتماعی در ایران دارای بیشترین فراوانی گزارش شده اند (جدول شماره ۳). علاوه بر آن مابقی ۵۷ عوامل مؤثر که هر کدام در یک مقاله گزارش شده اند نیز در جدول شماره ۴ آمده اند.

جدول ۳) توزیع فراوانی ۴۳ موضوع فرعی پیشایندهای نشاط اجتماعی در ایران به ترتیب فراوانی و تعداد

موضوع	تعداد	موضوع	تعداد	موضوع	تعداد
دینداری	۲۹	سرمایه اجتماعی	۲۴	اعتماد اجتماعی	۱۱
امنیت اجتماعی	۱۰	سرمایه فرهنگی	۹	طبقه اجتماعی	۸
احساس محرومیت اجتماعی	۸	احساس مقبولیت اجتماعی	۷	انومی	۷
هوش معنوی	۷	عزت نفس	۷	احساس عدالت اجتماعی	۶
حمایت اجتماعی	۶	اوقات فراغت	۶	شخصیت	۵
رضایت از زندگی	۵	سبک زندگی	۵	امید به آینده	۵
ارضای نیازها	۴	سلامت معنوی	۴	سرمایه اقتصادی	۴
کیفیت زندگی	۴	بهره مندی از رسانه ها	۴	شبکه روابط اجتماعی	۴
الگوهای ارتباطی خانواده	۳	هوش هیجانی	۳	سرمایه روانشناختی	۳
سبک هویت	۳	سلامت روانی	۳	بهره وری کارکنان	۲
اعتیاد اینترنت	۲	پرسه زنی سایبری	۲	عملکرد خانواده	۲
رضایت زناشویی	۲	جوسازمانی	۲	تاب آوری	۲
بهره‌ی روستای روانشناختی	۲	همدلی	۲	هدفمندی	۲
ویژگی های شخصیتی	۲	مشارکت اجتماعی	۲	حقوق شهروندی	۲
فضای شهری	۲	مسئولیت پذیری اجتماعی	۲		

جدول ۴) توزیع فراوانی مابقی ۹۳ موضوع فرعی پیشایندهای نشاط اجتماعی در ایران (در یک مقاله)

هوش اخلاقی	دلبستگی به همسالان	وضعیت جسمانی و روانی
سبک مقابله‌ای	سبک دلبستگی	سبک هویت
خوش بینی	نوع دوستی	بهره‌ی روستای روانشناختی
سرزندگی	هدفمندی زندگی	رفتار ارتقاءدهنده سلامت
مقدس بودن از وداج	دلبستگی زناشویی	وضعیت خانوادگی
عشق ورزی	اعتیاد اینترنت	تعدی اخلاقی سایبری
شبکه های اجتماعی مجازی	تفکر انتقادی	امکانات مدرسه
کیفیت روابط مدرسه	هدف گرایی	برنامه درسی پنهان
وضعیت فیزیکی مدرسه	برنامه های فرهنگی اجتماعی	بهره وری علمی اساتید
رضایت رشته تحصیلی	رضایت تحصیلی	سرزندگی اساتید
خودکارآمدی تحصیلی	سرمایه اجتماعی دانشگاهی	مشارکت کلاسی
امکانات رفاهی دانشگاه	تعامل استاد دانشجو	سبک رهبری مدرسه
راهبرد رهبری مثبت گرا	حکمرانی خوب	گرایشهای معنوی
اخلاق عمومی	فضای شهری	هویت جمعی
مسئولیت پذیری اجتماعی	هویت اجتماعی	انسجام اجتماعی
کارآمدی (منزلت نقشی)	تعاملات همسایگی	ریسک پذیری اجتماعی
حس تعلق مکانی	سازگاری	کیفیت اجتماعی
طرد اجتماعی	سلامت اجتماعی	وضعیت اقتصادی
عقلانیت اجتماعی	غضب اخلاقی	سازگاری زناشویی
ارزشهای فرهنگی	غرورملی	ابراز وجود
خودکارآمدی	استحکام روانی	عوامل شناختی- رفتاری
امیدواری	منبع کنترل	توانمندسازی

کمال گرایی	بخشش	راهبردمقابله ای
معناداری زندگی	سرسختی روانشناختی	باورهای فراشناخت
تاثیر آموزش بخشودگی	تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی	تاثیر آموزش قدر شناسی
بازی فکری	سازگاری یادانگاه	تاثیر آموزش معناداری زندگی
موسیقی	انگیزش مشارکت و ورزشی	عملکرد ورزشی
انسجام خانواده	سبک از دواج	نگرش به زمان
محتوای خانواده	فرآیندخانواده	در آمدخانواده
کیفیت روابط زناشویی	فضیلت زناشویی	سبک فرزندپروری
معنویت سازمانی	هوش سازمانی	عوامل مؤثر محیط کار

ب) نتایج موضوعی:

نتایج موضوعی پیشایندهای نشاط اجتماعی در ایران به ترتیب بیشترین فراوانی شامل هفت دسته اصلی عوامل اجتماعی (۴۳) متغیر، عوامل شخصیتی رفتاری (۳۵) متغیر، شرایط خانوادگی (۱۶) متغیر، عوامل آموزشی و تربیتی (۱۲) متغیر، عوامل دانشگاهی (۱۱) متغیر، عوامل سازمانی (۷) متغیر اثر بخشی برنامه‌های آموزشی و شرایط فناورانه (به طور مشترک هر کدام ۴ متغیر) می باشند:

۱) عوامل اجتماعی موثر بر نشاط اجتماعی در ایران به ترتیب فراوانی شامل ۴۳ متغیر دینداری (۲۹ مقاله)، سرمایه اجتماعی (۲۴ مقاله)، اعتماد اجتماعی (۱۱ مقاله)، امنیت اجتماعی (۱۰ مقاله)، سرمایه فرهنگی (۹ مقاله)، احساس محرومیت نسبی و طبقه اجتماعی (۸ مقاله)، احساس مقبولیت اجتماعی (۷ مقاله)، انومی (۷ مقاله)، حمایت اجتماعی، اوقات فراغت، احساس عدالت اجتماعی (هر کدام ۶ مقاله)، رضایت از زندگی، سبک زندگی و امید به آینده (هر کدام ۵ مقاله)، سرمایه اقتصادی، بهره‌مندی از رسانه‌ها، کیفیت زندگی و شبکه روابط اجتماعی (۴ مقاله)، مشارکت اجتماعی، حقوق شهروندی، فضای شهری و مسئولیت پذیری اجتماعی (هر کدام ۲ مقاله)، گرایش‌های معنوی، اخلاق عمومی، دلبستگی به همسالان، نوع دوستی، هویت جمعی، هویت اجتماعی، انسجام اجتماعی، کارآمدی (منزلت نقشی)، تعاملات همسایگی، ریسک پذیری اجتماعی، حس تعلق مکانی، سازگاری، کیفیت اجتماعی، طرد اجتماعی، سلامت اجتماعی، و وضعیت اقتصادی، عقلانیت اجتماعی، ارزشهای فرهنگی، غرور ملی و غضب اخلاقی (هر کدام ۱ مقاله).

۲) عوامل شخصیتی رفتاری مؤثر بر نشاط اجتماعی در ایران شامل ۳۵ موضوع محاسبه شده اند که عبارت‌اند از: هوش معنوی و عزت نفس (هر کدام ۷ مقاله)، شخصیت (۵ مقاله)، ارضاء نیازها و سلامت معنوی (۴ مقاله)، هوش هیجانی، سرمایه روانشناختی، سبک هویت و سلامت روانی (هر کدام ۳ مقاله)، تاب آوری، بهزیستی روانشناختی، همدلی، هدفمندی و ویژگی‌های شخصیتی (هر کدام ۲ مقاله) و ۲۱ متغیر هوش اخلاقی، وضعیت جسمانی و روانی، سبک مقابله‌ای، سبک دلبستگی، خوش بینی، ابراز وجود، خودکارآمدی، استحکام روانی، عوامل شناختی-رفتاری، امیدواری، منبع کنترل، توانمندسازی، راهبرد مقابله‌ای، بخشش، کمال گرایی، سرسختی روانشناختی، باورهای فراشناخت، سرزندگی، معناداری زندگی، هدفمندی زندگی، رفتار ارتقاء دهنده سلامت (هر کدام در ۱ مقاله).

۳) اثربخشی برنامه‌های آموزشی موثر بر نشاط اجتماعی در ایران شامل ۴ متغیر گزارش شده‌اند که عبارت‌اند از: تاثیر آموزش قدرشناسی، مهارت‌های اجتماعی، بخشودگی و معناداری زندگی (هر کدام ۱ مقاله).

۴) عوامل دانشگاهی مؤثر بر نشاط اجتماعی در ایران شامل ۱۱ موضوع محاسبه شده‌اند که عبارت‌اند از: جو سازمانی (۲ مقاله)، سازگاری با دانشگاه، برنامه‌های فرهنگی-اجتماعی، بهره‌وری علمی اساتید، رضایت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، سرمایه اجتماعی دانشگاهی، سرزندگی اساتید، مشارکت کلاسی، امکانات رفاهی دانشگاه، تعامل استاد دانشجو (هر کدام در ۱ مقاله). ۵) عوامل آموزشی و تربیتی موثر بر نشاط اجتماعی در ایران شامل ۱۲ متغیر گزارش شده اند که عبارت‌اند از: تفکر انتقادی، کیفیت روابط مدرسه‌ای، امکانات مدرسه، هدف گرایی، وضعیت فیزیکی مدرسه، برنامه درسی پنهان و رضایت رشته تحصیلی، بازی فکری، عملکرد ورزشی، انگیزش مشارکت ورزشی، موسیقی، نگرش به زمان (هر کدام در ۱ مقاله).

۶) عوامل خانوادگی موثر بر نشاط اجتماعی در ایران شامل ۱۶ متغیر شمارش شده اند که عبارت‌اند از: الگوهای ارتباطی خانواده (۳ مقاله)، عملکرد خانواده و رضایت زناشویی (هر کدام ۲ مقاله)، سبک از دواج، انسجام خانواده، درآمد خانواده، سبک فرزندپروری، فرآیند خانواده، محتوای خانواده، فضیلت زناشویی، کیفیت روابط زناشویی، مقدس بودن از دواج، دلبستگی زناشویی، وضعیت خانوادگی، عشق ورزی و سازگاری زناشویی (هر کدام در ۱ مقاله).

۷) عوامل سازمانی موثر بر نشاط اجتماعی در ایران شامل ۷ متغیر گزارش شده‌اند که عبارت‌اند از: بهره‌وری کارکنان (۲ مقاله)، عوامل مؤثر محیط کار، معنویت سازمانی، هوش سازمانی، سبک رهبری مدرسه، راهبرد رهبری مثبت گرا و حکمرانی خوب (هر کدام در ۱ مقاله).

۸) عوامل فناورانه موثر بر نشاط اجتماعی در ایران شامل ۴ متغیر محاسبه شده‌اند که عبارت‌اند از: اعتیاد اینترنت و پرسه زنی سایبری (هر کدام ۲ مقاله)، تعدی غیر اخلاقی سایبری و شبکه‌های اجتماعی مجازی (هر کدام در ۱ مقاله).

۵) پسایندهای نشاط اجتماعی در ایران

الف) نتایج عمومی: یافته‌های پژوهش نشان از آن دارد که ۳۰ متغیر به‌عنوان اثرات نشاط اجتماعی در ایران در قالب ۳۲ مقاله شناسایی شده‌اند که به ترتیب شامل اثرات رفتاری (۱۱ متغیر)، اثر اجتماعی (۹ متغیر)، اثرات شغلی-سازمانی (۵ متغیر)، آموزشی-تربیتی و خانوادگی (هر کدام ۲ متغیر) و اثرات فیزیکی (۱ متغیر) بوده‌اند (جدول شماره ۵).

جدول ۵) توزیع فراوانی پسایندهای نشاط اجتماعی در ایران برحسب اثرات اصلی به تعداد

تعداد	اثرات اصلی	تعداد	اثرات اصلی
۱۱	اثرات و کارکردهای شخصیتی رفتاری	۹	اثرات و کارکردهای اجتماعی
۲	اثرات و کارکردهای خانوادگی	۲	اثرات و کارکردهای آموزشی و تربیتی
۵	اثرات شغلی-سازمانی	۱	اثرات فیزیکی و جسمانی

برحسب متغیرها و اثرات فرعی مورد بررسی، تحقیق دریافته که بیشترین اثرات فرعی نشاط اجتماعی اختصاص به شش موضوع موفقیت تحصیلی (۸ مقاله)، سلامت عمومی (۷ مقاله)، رضایت زناشویی (۴ مقاله)، رضایت شغلی (۳ مقاله)، امید به زندگی و رضایت از زندگی (۲ مقاله) داشته (جدول شماره ۶) و مابقی اثرات ۲۴ گانه هر کدام در یک مقاله گزارش شده‌اند.

جدول ۶) توزیع فراوانی بیشترین تحقیقات پسایندهای نشاط اجتماعی در ایران به ترتیب فراوانی اثرات فرعی

تعداد	اثرات فرعی	تعداد	اثرات فرعی	تعداد	اثرات فرعی
۸	موفقیت تحصیلی	۷	رضایت زناشویی	۴	رضایت شغلی
۳	امید به زندگی	۲	رضایت از زندگی	۲	احساس عجز
۱	گرایش به اعتیاد	۱	اعتیاد جنسی زناشویی	۱	بی تفاوتی اجتماعی
۱	عزت نفس	۱	عملکرد ایمنی بدن	۱	انزوای اجتماعی
۱	درگیری تحصیلی	۱	مشکلات رفتاری کودکان	۱	رضایت از زندگی
۱	افسردگی	۱	احساس امنیت اجتماعی	۱	اضطراب
۱	سرمایه اجتماعی	۱	سلامت اجتماعی	۱	بیگانگی اجتماعی
۱	احساس یاس	۱	خودشکوفایی	۱	احساس تنهایی
۱	دوگانگی جنسیتی	۱	کیفیت زندگی	۱	سلامت سازمانی
۱	عملکرد کارکنان	۱	کارآفرینی		جکع کل
۳۰					

ب) نتایج موضوعی: نتایج موضوعی پسایندهای نشاط اجتماعی در ایران به ترتیب بیشترین فراوانی، در شش بخش اصلی قابل دسته‌بندی می‌باشند:

۱) اثرات رفتاری شامل ۹ متغیر به ترتیب فراوانی شامل سلامت عمومی (۷ مقاله)، امید به زندگی (۲ مقاله)، احساس تنهایی، احساس عجز، احساس یاس، عزت نفس، افسردگی، اضطراب و مشکلات رفتاری کودکان، خودشکوفایی، دوگانگی جنسیتی (هر کدام در ۱ مقاله).

۲) اثرات اجتماعی شامل ۸ متغیر به ترتیب فراوانی عبارت‌اند از رضایت از زندگی (۲ مقاله)، گرایش به اعتیاد، بی تفاوتی اجتماعی، انزوای اجتماعی، کیفیت زندگی، احساس امنیت اجتماعی، سرمایه اجتماعی، سلامت اجتماعی و بیگانگی اجتماعی (هر کدام در ۱ مقاله).

۳) اثرات خانوادگی شامل ۲ متغیر رضایت زناشویی (۴ مقاله) و اعتیاد جنسی زناشویی (۱ مقاله).

۴) اثرات آموزشی و تربیتی به ترتیب شامل ۲ موضوع موفقیت تحصیلی (۸ مقاله) و درگیری تحصیلی (۱ مقاله).

۵) اثرات شغلی سازمانی شامل ۵ موضوع رضایت شغلی (۳ مقاله)، سلامت سازمانی، عملکرد کارکنان و کارآفرینی (هر کدام ۱ مقاله).

۶) اثرات فیزیکی شامل ۱ متغیر عملکرد ایمنی بدن (۱ مقاله).

بحث و نتیجه گیری

شادی و نشاط اجتماعی یکی از ضروری ترین خواسته‌های فطری و نیازهای روانی انسان‌ها به شمار می‌رود. یکی از موضوعات و نیازهای مهم هرجامعه نشاط اجتماعی است. نشاط اجتماعی از مؤلفه‌های رفاه اجتماعی به شمار می‌رود در عین حال، یکی از مفاهیم محوری توسعه پایدار است. در سال‌های اخیر، باتوجه به اهمیت نشاط اجتماعی در ایران، تحقیقات متعددی در این حوزه انجام شده است. با در نظر گرفتن فراوانی و تنوع تحقیقات انجام‌شده در زمینه نشاط اجتماعی، نیاز به انجام تحقیقات ترکیبی مثل فراترکیب در این حوزه احساس می‌شود. اصلی‌ترین سؤال پژوهش حاضر این است که مهم‌ترین عوامل مؤثر بر نشاط اجتماعی در تحقیقات انجام‌شده در ایران کدام‌اند؟

شادی و نشاط به‌عنوان یکی از احساسات مثبت انسانی، دارای ابعاد و تجلیات مختلف است و نقش تعیین‌کننده‌ای در تأمین سلامت فرد و جامعه دارد. تمدن بشری از آغاز تاکنون، هدف و غایت زندگی را رسیدن به شادمانی دانسته و همواره به دنبال شاد زندگی کردن بوده؛ با این وجود در ک بشر از نشاط، متفاوت بوده است. همان‌طور که گفته شد دیدگاه لذت‌گرایی و دیدگاه سعادت‌گرایی دو جریان فکری هستند که به بررسی نشاط از دو جنبه متفاوت پرداخته‌اند. البته علاقه‌مندی دانشمندان علوم اجتماعی به این موضوع نسبتاً جدید است و مجموعه و سبب ادبیات مرتبط با نشاط، عمدتاً توسط روان‌شناسان گردآوری شده و دیگر اندیشمندان علوم اجتماعی از جمله جامعه‌شناسان نیز به آن پرداخته‌اند.

انسان سالم، محور توسعه اجتماعی بوده و فرایند توسعه بدون توجه به آن، امکان پذیر نیست. سلامت یکی از مؤلفه‌های اصلی در زندگی اجتماعی افراد تلقی می‌شود. "نشاط اجتماعی" مفهومی نسبتاً جدید در مباحث، نظرات و مطالعات جامعه‌شناسی معاصر ایران است. سلامت اجتماعی از جمله مفاهیمی است که امروزه از اهمیت و یژه‌ای برخوردار بوده و دایره شمول موضوعات آن هر روز فراگیرتر می‌شود. این مفهوم هم بعد نظری و هم کاربردی، تجربی و میدانی دارد که در دهه اخیر در ایران مورد توجه قرار گرفته است.

اصول پنجگانه جامعه‌شناسی تحلیلی دورکیمی پدیده‌های اجتماعی عبارتند از: چیستی، الگوهای اجتماعی، همبسته‌های اجتماعی، پیشایندها و پسایندهای اجتماعی. "فراترکیب" (تحلیل کیفی محتوای مطالعات اولیه) یکی از روش‌هایی است که به منظور بررسی، ترکیب و تحلیل پژوهش‌های گذشته مورد استفاده قرار گرفته و از سوئی دیگر نقش قابل توجهی در مدلسازی پدیده‌های اجتماعی می‌تواند ایفاء کند. بر این اساس پژوهش حاضر به بررسی تحقیقات انجام گرفته در حوزه "نشاط اجتماعی" طی سال‌های ۱۳۸۵ تا بهمن ماه ۱۳۹۸ با استفاده از فراترکیب انجام گرفت. اطلاعات تحقیق با استفاده از چهار منبع اینترنتی پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (sid.ir)، پایگاه اطلاع رسانی نشریات علمی ایران (magiran.com)، پایگاه مجلات تخصصی نور (Noormags.ir)، پرتال جامع علوم انسانی (Ensani.ir) جمع آوری شده است. در مجموع ۲۵۱ مقاله مندرج در مجلات علمی پژوهشی براساس نه کلیدواژه‌های «شادی»، «نشاط»، «شادمانی»، «شادکامی»، «شادابی»، «شادمانی اجتماعی»، «شادکامی اجتماعی»، «شادابی اجتماعی» و «نشاط اجتماعی» برای پژوهش حاضر نهایی گردید.

اولین نتیجه گیری نهایی پژوهش

بررسی سابقه تحقیق در دو بخش مطالعات نظری و تحقیقات تجربی معرف آن بوده که کتاب‌های نشاط اجتماعی در ایران با سه جهتگیری اسلامی (۷ اثر)، روانشناختی (۳ اثر) و جامعه‌شناختی (۴ اثر) منتشر شده‌اند. این جهت‌گیری‌ها در نشر مقالات مجلات علمی نیز مشاهده شده است. موج اولیه تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران (شامل ۵ پژوهش) طی سال‌های ۱۳۷۸ تا ۱۳۸۲ اختصاص به تحقیقاتی داشته که با جهتگیری روانشناختی انتشار یافته‌اند. در اواخر دهه ۸۰ مقالاتی نشر یافته‌اند (شامل ۳ پژوهش) که به مثابه موج اولیه تحقیقات تجربی با جهتگیری جامعه‌شناختی تلقی می‌شوند (سال ۱۳۸۷ و ۱۳۸۸). از سال ۱۳۹۰ مرحله سوم آغاز شده که شاهد حضور اندیشمندان در حوزه نشر موضوع تحقیق با جهتگیری اسلامی (براساس دیدگاه‌های قرآن و روایات) می‌شویم که «ویژه نامه مجله فرهنگ در دانشگاه اسلامی» آغازگر این جهتگیری در ایران بوده است (نشر ۵ مقاله).

اغلب تحقیقات نشاط اجتماعی دهه اول پژوهش توسط کارشناسان علوم رفتاری (و تربیتی) انجام یافته، درحالی‌که آغازین تحقیقات جامعه‌شناختی در خصوص موضوع تحقیق اختصاص به اوائل دهه دوم (سال ۱۳۸۷ و ۱۳۸۸) داشته و در گام سوم، از سال ۱۳۹۰ به بعد شاهد حضور علمی جهتگیری‌های اسلامی در خصوص شادی و نشاط بوده ایم.

علاوه بر آن تحقیق حاضر نشان داده که چهار مقاله به مرور و سابقه تحقیقات نشاط و شادی در ایران ثبت شده که البته در این مقالات به «جنبه‌های خاصی» از نشاط اجتماعی برای نمونه «بررسی همبسته‌های شادمانی» (شهناز مظفری و حبیب‌هادیان، ۱۳۸۳)، «بررسی شادمانی و شخصیت» (مریم مرادی، ابراهیم جعفری، محمد رضا عابدی، ۱۳۸۴) و یا «اثربخشی مداخله‌های روانشناختی بر میزان شادکامی جامعه ایرانی» (حسین سیادتیان، امیرقمرانی و فاطمه یعقوبیان، ۱۳۹۲) و هم چنین «بررسی عوامل مؤثر بر نشاط اجتماعی» (حکیمه السادات شریف زاده، احمد میرمحمدتبار و صمدعلی پور، ۱۳۹۶) پرداخته شده است. براین اساس تحقیق حاضر از «نوآوری» برخوردار بوده و به بررسی تمام ابعاد موضوع توجه داشته است.

دومین نتیجه گیری نهایی پژوهش

تحقیق در یافت که نه کلیدواژه در عنوان اصلی مقالات مورد بررسی مجلات علمی پژوهشی به کاررفته و چهار اولویت برحسب بیشترین فراوانی عبارت اند از: «شادکامی» (۴۸ درصد)، «شادی» (۱۹ درصد)، «نشاط اجتماعی» (۱۲ درصد)، «شادمانی» (۹ درصد) (جدول شماره ۷).

جدول ۷) توزیع فراوانی عناوین اصلی مقالات نشاط اجتماعی در ایران به تعداد درصد

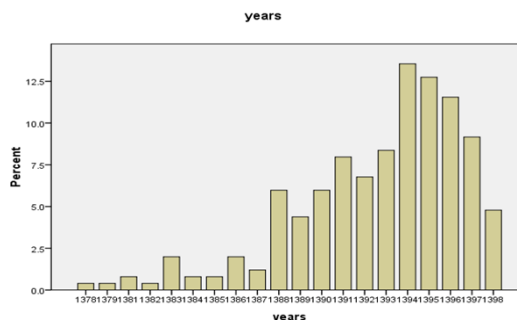
عنوان مقاله	تعداد	درصد	عنوان مقاله	تعداد	تعداد
شادکامی	۱۲۴	۴۸	نشاط	۱۵	۶
شادی	۵۰	۱۹	نشاط اجتماعی	۳۲	۱۲
شادابی	۴	۲	شادابی اجتماعی	۲	۰/۵
شادمانی	۲۲	۹	شادمانی اجتماعی	۹	۳
شادکامی اجتماعی	۱	۰/۵			

سومین نتیجه گیری نهایی پژوهش: روند تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران:

بررسی تاریخی نشر مقالات نشان از روند صعودی (افزایشی) در تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران طی سال های ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۸ داشته است (نمودار شماره ۱). ۱۵ درصد تحقیقات در دهه اول و ۸۵ درصد مقالات اختصاص به دهه دوم پژوهش داشته اند. برحسب دوره های پنج ساله، پژوهش در یافته که دوره اول ۲ درصد، دوره دوم ۷ درصد، دوره سوم ۳۱ درصد و دوره چهارم ۶۰ درصد تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران نشر یافته اند. نتایج فوق نشان از رشد شتابان و بسیار فزاینده پژوهش نشاط اجتماعی طی دهه دوم پژوهش داشته است.

چهارمین نتیجه گیری نهایی پژوهش: گرایش های پژوهشی تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران:

نتایج استفاده از روش "فراترکیب" تحقیق را قادر به "ساخت و طراحی مدل جامع تبیین نشاط اجتماعی در ایران" نموده است. براساس مدل پیشنهادی نشاط اجتماعی قابل تفکیک و تبیین در پنج بخش بوده است. نتایج نهایی تحقیق نشان داد که گرایش های پژوهشی به ترتیب فراوانی در پنج بخش پیشنهادها (شرایط و عوامل مؤثر) (۱۵۸ مقاله و ۱۳۲ متغیر) (۶۳ درصد)، و وضعیت (۳۶ مقاله) (۱۴ درصد)، پساندها (اثرات، پیامدها و کارکردها) (۳۲ مقاله و ۳۰ متغیر) (۱۳ درصد)، کلیات (۲۱ مقاله) (۸ درصد) و همبسته ها (۴ مقاله و ۵ متغیر) (۲ درصد) طبقه بندی شده اند (جدول شماره ۸).



نمودار ۱) روند تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران سال های ۱۳۷۸ تا بهمن ۱۳۹۸

جدول ۸) انواع تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران طی سال های ۱۳۷۸ تا بهمن ۱۳۹۸ به تعداد و درصد

درصد	تعداد	گرایش های پژوهشی
۱۴	۳۶	تحقیقات در خصوص و وضعیت نشاط اجتماعی در ایران
۸	۲۱	تحقیقات در زمینه کلیات نشاط اجتماعی در ایران
۶۳	۱۵۸	تحقیقات در حوزه پیشنهادها نشاط اجتماعی در ایران
۱۳	۳۲	تحقیقات در زمینه پساندهای نشاط اجتماعی در ایران
۲	۴	تحقیقات در خصوص همبسته های نشاط اجتماعی در ایران
۱۰۰	۲۵۱	جمع کل

انواع تحقیقات نشاط اجتماعی برحسب گرایش‌های پژوهشی به ترتیب بیشترین فراوانی عبارت‌اند از (نمودار شماره ۲):
(۱) پیشنندهای نشاط اجتماعی در ایران:

(الف) شرایط و عوامل مؤثر بر نشاط اجتماعی در ایران (۱۵۸ مقاله و ۱۳۰ متغیر) به ترتیب بیشترین فراوانی شامل هفت دسته اصلی عوامل اجتماعی (۴۳ متغیر)، عوامل شخصیتی رفتاری (۳۵ متغیر)، شرایط خانوادگی (۱۶ متغیر)، عوامل آموزشی و تربیتی (۱۲ متغیر)، عوامل دانشگاهی (۱۱ متغیر)، عوامل سازمانی (۷ متغیر) و اثربخشی برنامه‌های آموزشی و شرایط فناورانه (به طور مشترک هرکدام ۴ متغیر) گزارش شده‌اند.

(ب) دسته بندی موضوعی فرعی پیشنندها به ترتیب بیشترین فراوانی عبارتند از: دینداری (۲۹ مقاله)، سرمایه اجتماعی (۲۴ مقاله)، اعتماد اجتماعی (۱۱ مقاله)، امنیت اجتماعی (۱۰ مقاله)، سرمایه فرهنگی (۹ مقاله)، احساس محرومیت نسبی و طبقه اجتماعی (۸ مقاله)، احساس مقبولیت اجتماعی، آئومی (هرکدام ۷ مقاله)، حمایت اجتماعی، اوقات فراغت، احساس عدالت اجتماعی (هر کدام ۶ مقاله) به‌عنوان هشت متغیر مؤثر بر نشاط اجتماعی در ایران دارای بیشترین فراوانی گزارش شده‌اند.

(ج) سایر عوامل فرعی مؤثر بر نشاط اجتماعی در ایران شامل ۳۵ موضوع که بیشترین آن‌ها عبارت‌اند از: هوش معنوی و عزت نفس (هرکدام ۷ مقاله)، شخصیت (۵ مقاله)، ارضاء نیازها و سلامت معنوی (۴ مقاله)، هوش هیجانی، سرمایه روانشناختی، سبک هویت و سلامت روانی و الگوهای ارتباطی خانواده (هر کدام ۳ مقاله)

(۲) و وضعیت نشاط اجتماعی در ایران:

۳۶ مقاله به چگونگی و وضعیت نشاط اجتماعی در ایران پرداخته‌اند که در چند بخش قابل تفکیک هستند:

(الف) تحقیقات متکی بر چگونگی نشاط اجتماعی برحسب منطق جغرافیایی، جنسیت، مشاغل، محیط‌های دانشگاهی و غیره (۱۹ مقاله).

(ب) تحقیقات متکی بر آزمون‌سنجی ابزارهای استاندارد و معتبر نشاط اجتماعی و بومی سازی آن با فرهنگ جامعه ایران (۱۳ مقاله)

(ج) مقالات متکی بر مرور سابقه تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران (۴ مقاله).

(۳) پسایندهای نشاط اجتماعی در ایران:

(الف) پسایندهای (اثرات، پیامدها و کارکردها) نشاط اجتماعی در ایران (۳۲ مقاله و ۳۰ متغیر) به ترتیب بیشترین فراوانی شامل شش دسته اصلی عبارت‌اند از اثرات رفتاری (۱۱ متغیر)، اثرات اجتماعی (۹ متغیر)، اثرات شغلی-سازمانی (۵ متغیر)، آموزشی-تربیتی و خانوادگی (هرکدام ۲ متغیر) و اثرات فیزیکی (۱ متغیر) اثرات خانوادگی (۲ متغیر)، اثرات آموزشی و تربیتی (۲ موضوع)، اثرات شغلی سازمانی و اثرات فیزیکی (هر کدام ۱ مقاله) بوده‌اند.

(ب) بیشترین اثرات فرعی نشاط اجتماعی اختصاص به شش موضوع موفقیت تحصیلی (۸ مقاله)، سلامت عمومی (۷ مقاله)، رضایت زناشویی (۴ مقاله)، رضایت شغلی (۳ مقاله)، امید به زندگی و رضایت از زندگی (۲ مقاله) داشته‌اند.

(۴) کلیات نشاط اجتماعی در ایران: ۲۱ مقاله به مباحث عمومی، کیفی، تاریخی و نظری موضوع نشاط اجتماعی پرداخته‌اند که البته ۱۳ مقاله به تبیین دیدگاه‌های اسلام (قرآن و احادیث) در خصوص شادی، شادمانی و نشاط اجتماعی توجه داشته‌اند. مقالات نشاط از منظر امام خمینی، شادی در کتب درسی، شادکامی در مدیریت اسلامی و مولفه‌های نشاط نمونه‌هایی از بخش کلیات منظور شده است.

(۵) همبسته‌های نشاط اجتماعی در ایران: یافته‌های پژوهش نشان از آن دارد که ۵ متغیر به‌عنوان همبسته‌های نشاط اجتماعی در ایران در قالب ۴ مقاله شناسایی شده‌اند که به ترتیب شامل سلامت روانی، حمایت اجتماعی، دینداری، رضایت زناشویی و عود سوء مصرف مواد (به طور مشترک هرکدام ۱ مقاله) بوده‌اند.

- آرگایل، ام. (۱۳۸۶). روانشناسی شادی، ترجمه: مسعود گوهری، حمید نشاطدوست، حسن پالانگ و فاطمه بهرامی، اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- از کیا، مصطفی و غلامرضا غفاری. (۱۳۸۰). «بررسی رابطه بین اعتماد و مشارکت اجتماعی در نواحی روستایی شهر کاشان»، نامه علوم اجتماعی، بهار و تابستان، شماره ۹ (پیاپی ۱۷)، صفحات ۳-۳۱.
- ادریسی، افسانه و سیمین مبارکی. (۱۳۹۳). شادمانی اجتماعی، رهاورد عقلانیت اجتماعی (مورد مطالعه: شهروندان بزرگسال تهرانی ۱۸-۶۵ ساله)، فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی، پیاپی ۱۳، زمستان، صفحات ۲۲۷-۲۵۰.
- اقلیما، مصطفی و ابراهیم نجف‌آبادی، اعظم. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر میزان سرمایه فرهنگی در میزان احساس شادی زنان جوان (۱۵-۲۴ ساله) در شهر اصفهان، جامعه‌پژوهی فرهنگی. سال دوم، شماره اول، صفحات ۱-۲۴.
- تمیزی فر، ریحانه. (۱۳۹۲). نشاط اجتماعی: تحلیل جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر نشاط اجتماعی در شهر اصفهان، دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم شعبه اصفهان.
- خوشفر، غلامرضا؛ جانعلی‌زاده، حیدر؛ اکبرزاده، فاطمه و دهقانی، حمید. (۱۳۹۲). تأثیر سرمایه اجتماعی بر شادی جوانان شهر بابل، فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی. سال ۱۳، شماره ۵۱، صفحات ۲۸۳-۳۱۴.
- چلبی، م؛ و موسوی، م. (۱۳۸۷). «بررسی جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر شادمانی در سطوح خردوکلان»، مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره نهم، شماره ۱ و ۲، صفحات ۳۴-۵۷.
- رادان، فاطمه. (۱۳۹۸). پیش‌بینی نشاط اجتماعی براساس سرمایه اجتماعی دانشجویان زن، مجله مدیریت سرمایه اجتماعی، سال ششم، شماره ۲، تابستان، صفحات ۲۱۹-۲۳۶.
- ربّانی، رسول؛ ربّانی، علی؛ عابدی، محمدرضا و گنجی، محمد. (۱۳۸۶). فرهنگ و شادی: رویکردی نظری و تجربی در زندگی روزمره سرپرستان شهر اصفهان، فصلنامه مطالعات فرهنگ و ارتباطات. شماره ۸، صفحات ۴۱-۷۸.
- ربّانی، علی؛ ربّانی، رسول؛ گنجی، محمد. (۱۳۹۰). رویکردی جامعه‌شناختی به احساس شادمانی سرپرستان خانوار در شهر اصفهان، مسائل اجتماعی ایران. سال دوم، شماره ۱، صفحات ۳۹-۷۳.
- رحمانی خلیلی، احسان. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی بر شادابی اجتماعی در حضور متغیرهای حمایت اجتماعی و دینداری، فصلنامه مطالعات فرهنگ-ارتباطات، پیاپی ۳۲، زمستان، صفحات ۹۳-۱۱۷.
- دهقان، حسین، ناصرپوررضا کریم سرا، برزومروت. (۱۳۹۶). تحلیل جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر شادمانی اجتماعی جوانان شهر تهران، فصلنامه مطالعات راهبردی و رزش و جوانان، پیاپی ۳۶، تابستان، صفحات ۱۲۳-۱۳۸.
- دهقانی، حمید و فاطمه اکبرزاده. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر ابعاد سلامت اجتماعی بر نشاط اجتماعی (مطالعه موردی: مردان و زنان متأهل شهر اصفهان)، فصلنامه تحلیل نظم اجتماعی و نابرابری اجتماعی، سال نهم، شماره ۷۳، پاییز و زمستان، صفحات ۱۳۷-۱۷۴.
- شریف زاده، حکیمه السادات، احمد میرمحمدتبار و صمدعلی پور. (۱۳۹۶). بررسی عوامل مؤثر بر نشاط اجتماعی در ایران؛ فراتحلیلی از تحقیقات موجود، مجله راهبرد فرهنگ، سال دهم، زمستان، شماره ۴۰، صفحات ۱۵۹ تا ۱۸۰.
- کارگر، سعید، محمدتقی ایمان، محمدتقی عباسی. (۱۳۹۷). رابطه سبک زندگی فراغت و دینی با شادمانی اجتماعی؛ مورد مطالعه: دانش آموزان دبیرستانی شهر چهرم، فصلنامه راهبرد فرهنگ، پیاپی ۴۴، زمستان، صفحات ۱۷۱-۲۱۱.
- صفاریان، محسن، عبدالرضا دهیمی، علی مرادی. (۱۳۹۸). شناخت رابطه بین سلامت و نشاط اجتماعی بابت تفاوتی اجتماعی جوانان: مورد مطالعه شهر کرمانشاه، فصلنامه مطالعات جامعه‌شناختی شهری، پیاپی ۳۱، زمستان، صفحات ۱۷۵-۲۰۸.
- کمالی، یحیی. (۱۳۹۶). روش‌شناسی فراترکیب و کاربرد آن در سیاستگذاری عمومی، فصلنامه سیاست، شماره ۴۳، پاییز، صفحات ۷۲۱-۷۳۶.
- عابدی جعفری، عابد و مجتبی امیری. (۱۳۹۸). فراترکیب، روشی برای سنتز مطالعات کیفی، فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی، پیاپی ۹۹، تابستان، صفحات ۷۳-۸۸.
- علی‌پور، الف. و نوربالا، الف. (۱۳۷۸). «بررسی مقدماتی پایداری و روایی پرسشنامه شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاه‌های تهران»، فصلنامه اندیشه و رفتار، سال پنجم، شماره ۱ و ۲، صفحات ۵۵-۶۴.
- محمدی، اصغر. (۱۳۹۸). تأثیر عوامل اجتماعی بر شادمانی اجتماعی (مورد مطالعه: ساکنان شهر اصفهان)، فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، پیاپی ۷۸، زمستان، صفحات ۱۲۳-۱۳۵.
- محمدی، اصغر و علی سیف زاده. (۱۳۹۷). عوامل فرهنگی شادمانی اجتماعی (مطالعه موردی: جوانان شهر اصفهان)، مطالعات راهبردی و رزش و جوانان، دوره ۱۸، شماره ۴۳، صفحات ۷۱-۹۰.

- مرادی مریم، جعفری ابراهیم، عابدی محمدرضا. (۱۳۸۴). شادمانی و شخصیت: بررسی مروری. تازه های علوم شناختی. سال ۷، شماره ۲، صفحات ۶۰-۷۱.
- میرشاه جعفری، الف؛ عابدی، م. و در یکوندی، ه. (۱۳۸۱). «شادمانی و عوامل مؤثر بر آن»، تازه های علوم شناختی، ش ۳، سال چهارم، صفحات ۵۰ - ۵۸.
- یزدانی، فضل اله و حسن از اد. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین نگرش دینی، سبک های مقابله ای و شادکامی در دختران و پسران دبیرستانی اصفهان در سال تحصیلی ۸۱-۸۲، مجله دانش و پژوهش در روانشناسی، شماره ۱۶، تابستان، صفحات ۲۹ تا ۴۶.
- هزارجریبی، ج. و آستین فشان، پ. (۱۳۸۸). «بررسی مفهوم شادکامی اجتماعی و عوامل مؤثر بر آن (مطالعه موردی استان مرکزی)، برنامه ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، سال دوم، شماره ۳، صفحات ۳۱-۷۲.
- هزار جریبی، جعفرورضا صفری شالی. (۱۳۸۹). بررسی مفهوم شادکامی اجتماعی و عوامل مؤثر بر آن (مطالعه موردی در استان مرکزی)، فصلنامه برنامه ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، پیاپی ۳، تابستان، صفحات ۳۱-۷۲.
- ودادهیر، ابوعلی. (۱۳۸۹). فراترکیب نتایج و اکاویرهای کیفی و مطالعات فرهنگی: واقعیت یا توهم، فصلنامه برگ فرهنگ، پائیز و زمستان، دوره جدید، شماره ۲۲، صفحات ۲۴-۴۵.
- Bench, S, & Day, T. (2010) "The user experience of critical care discharges: a meta-synthesis of qualitative research", International journal of nursing studies, 47(4): 487-499.
- Patterson, B., Thorne, Calnan, C., & Jillings. C. (2001) Meta- study of qualitative health research: a practical guide to meta-analysis and meta-synthesis. California press.
- Sandelowski, M.; Barros, J. (2007), Handbook for synthesizing qualitative research, Springer publishing company Inc.
- Zimmer L. (2006) "Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts", Journal of Advanced Nursing 53(3): 311-318.

پیشاپندهای نشاط اجتماعی در ایران (شرایط و عوامل مؤثر):
۴۱۵ مقاله و ۳۲ امتیاز (۶۳، ۶۴، ۶۵، ۶۶، ۶۷، ۶۸، ۶۹، ۷۰، ۷۱، ۷۲، ۷۳، ۷۴، ۷۵، ۷۶، ۷۷، ۷۸، ۷۹، ۸۰، ۸۱، ۸۲، ۸۳، ۸۴، ۸۵، ۸۶، ۸۷، ۸۸، ۸۹، ۹۰، ۹۱، ۹۲، ۹۳، ۹۴، ۹۵، ۹۶، ۹۷، ۹۸، ۹۹، ۱۰۰، ۱۰۱، ۱۰۲، ۱۰۳، ۱۰۴، ۱۰۵، ۱۰۶، ۱۰۷، ۱۰۸، ۱۰۹، ۱۱۰، ۱۱۱، ۱۱۲، ۱۱۳، ۱۱۴، ۱۱۵، ۱۱۶، ۱۱۷، ۱۱۸، ۱۱۹، ۱۲۰، ۱۲۱، ۱۲۲، ۱۲۳، ۱۲۴، ۱۲۵، ۱۲۶، ۱۲۷، ۱۲۸، ۱۲۹، ۱۳۰، ۱۳۱، ۱۳۲، ۱۳۳، ۱۳۴، ۱۳۵، ۱۳۶، ۱۳۷، ۱۳۸، ۱۳۹، ۱۴۰، ۱۴۱، ۱۴۲، ۱۴۳، ۱۴۴، ۱۴۵، ۱۴۶، ۱۴۷، ۱۴۸، ۱۴۹، ۱۵۰، ۱۵۱، ۱۵۲، ۱۵۳، ۱۵۴، ۱۵۵، ۱۵۶، ۱۵۷، ۱۵۸، ۱۵۹، ۱۶۰، ۱۶۱، ۱۶۲، ۱۶۳، ۱۶۴، ۱۶۵، ۱۶۶، ۱۶۷، ۱۶۸، ۱۶۹، ۱۷۰، ۱۷۱، ۱۷۲، ۱۷۳، ۱۷۴، ۱۷۵، ۱۷۶، ۱۷۷، ۱۷۸، ۱۷۹، ۱۸۰، ۱۸۱، ۱۸۲، ۱۸۳، ۱۸۴، ۱۸۵، ۱۸۶، ۱۸۷، ۱۸۸، ۱۸۹، ۱۹۰، ۱۹۱، ۱۹۲، ۱۹۳، ۱۹۴، ۱۹۵، ۱۹۶، ۱۹۷، ۱۹۸، ۱۹۹، ۲۰۰، ۲۰۱، ۲۰۲، ۲۰۳، ۲۰۴، ۲۰۵، ۲۰۶، ۲۰۷، ۲۰۸، ۲۰۹، ۲۱۰، ۲۱۱، ۲۱۲، ۲۱۳، ۲۱۴، ۲۱۵، ۲۱۶، ۲۱۷، ۲۱۸، ۲۱۹، ۲۲۰، ۲۲۱، ۲۲۲، ۲۲۳، ۲۲۴، ۲۲۵، ۲۲۶، ۲۲۷، ۲۲۸، ۲۲۹، ۲۳۰، ۲۳۱، ۲۳۲، ۲۳۳، ۲۳۴، ۲۳۵، ۲۳۶، ۲۳۷، ۲۳۸، ۲۳۹، ۲۴۰، ۲۴۱، ۲۴۲، ۲۴۳، ۲۴۴، ۲۴۵، ۲۴۶، ۲۴۷، ۲۴۸، ۲۴۹، ۲۵۰، ۲۵۱، ۲۵۲، ۲۵۳، ۲۵۴، ۲۵۵، ۲۵۶، ۲۵۷، ۲۵۸، ۲۵۹، ۲۶۰، ۲۶۱، ۲۶۲، ۲۶۳، ۲۶۴، ۲۶۵، ۲۶۶، ۲۶۷، ۲۶۸، ۲۶۹، ۲۷۰، ۲۷۱، ۲۷۲، ۲۷۳، ۲۷۴، ۲۷۵، ۲۷۶، ۲۷۷، ۲۷۸، ۲۷۹، ۲۸۰، ۲۸۱، ۲۸۲، ۲۸۳، ۲۸۴، ۲۸۵، ۲۸۶، ۲۸۷، ۲۸۸، ۲۸۹، ۲۹۰، ۲۹۱، ۲۹۲، ۲۹۳، ۲۹۴، ۲۹۵، ۲۹۶، ۲۹۷، ۲۹۸، ۲۹۹، ۳۰۰، ۳۰۱، ۳۰۲، ۳۰۳، ۳۰۴، ۳۰۵، ۳۰۶، ۳۰۷، ۳۰۸، ۳۰۹، ۳۱۰، ۳۱۱، ۳۱۲، ۳۱۳، ۳۱۴، ۳۱۵، ۳۱۶، ۳۱۷، ۳۱۸، ۳۱۹، ۳۲۰، ۳۲۱، ۳۲۲، ۳۲۳، ۳۲۴، ۳۲۵، ۳۲۶، ۳۲۷، ۳۲۸، ۳۲۹، ۳۳۰، ۳۳۱، ۳۳۲، ۳۳۳، ۳۳۴، ۳۳۵، ۳۳۶، ۳۳۷، ۳۳۸، ۳۳۹، ۳۴۰، ۳۴۱، ۳۴۲، ۳۴۳، ۳۴۴، ۳۴۵، ۳۴۶، ۳۴۷، ۳۴۸، ۳۴۹، ۳۵۰، ۳۵۱، ۳۵۲، ۳۵۳، ۳۵۴، ۳۵۵، ۳۵۶، ۳۵۷، ۳۵۸، ۳۵۹، ۳۶۰، ۳۶۱، ۳۶۲، ۳۶۳، ۳۶۴، ۳۶۵، ۳۶۶، ۳۶۷، ۳۶۸، ۳۶۹، ۳۷۰، ۳۷۱، ۳۷۲، ۳۷۳، ۳۷۴، ۳۷۵، ۳۷۶، ۳۷۷، ۳۷۸، ۳۷۹، ۳۸۰، ۳۸۱، ۳۸۲، ۳۸۳، ۳۸۴، ۳۸۵، ۳۸۶، ۳۸۷، ۳۸۸، ۳۸۹، ۳۹۰، ۳۹۱، ۳۹۲، ۳۹۳، ۳۹۴، ۳۹۵، ۳۹۶، ۳۹۷، ۳۹۸، ۳۹۹، ۴۰۰، ۴۰۱، ۴۰۲، ۴۰۳، ۴۰۴، ۴۰۵، ۴۰۶، ۴۰۷، ۴۰۸، ۴۰۹، ۴۱۰، ۴۱۱، ۴۱۲، ۴۱۳، ۴۱۴، ۴۱۵، ۴۱۶، ۴۱۷، ۴۱۸، ۴۱۹، ۴۲۰، ۴۲۱، ۴۲۲، ۴۲۳، ۴۲۴، ۴۲۵، ۴۲۶، ۴۲۷، ۴۲۸، ۴۲۹، ۴۳۰، ۴۳۱، ۴۳۲، ۴۳۳، ۴۳۴، ۴۳۵، ۴۳۶، ۴۳۷، ۴۳۸، ۴۳۹، ۴۴۰، ۴۴۱، ۴۴۲، ۴۴۳، ۴۴۴، ۴۴۵، ۴۴۶، ۴۴۷، ۴۴۸، ۴۴۹، ۴۵۰، ۴۵۱، ۴۵۲، ۴۵۳، ۴۵۴، ۴۵۵، ۴۵۶، ۴۵۷، ۴۵۸، ۴۵۹، ۴۶۰، ۴۶۱، ۴۶۲، ۴۶۳، ۴۶۴، ۴۶۵، ۴۶۶، ۴۶۷، ۴۶۸، ۴۶۹، ۴۷۰، ۴۷۱، ۴۷۲، ۴۷۳، ۴۷۴، ۴۷۵، ۴۷۶، ۴۷۷، ۴۷۸، ۴۷۹، ۴۸۰، ۴۸۱، ۴۸۲، ۴۸۳، ۴۸۴، ۴۸۵، ۴۸۶، ۴۸۷، ۴۸۸، ۴۸۹، ۴۹۰، ۴۹۱، ۴۹۲، ۴۹۳، ۴۹۴، ۴۹۵، ۴۹۶، ۴۹۷، ۴۹۸، ۴۹۹، ۵۰۰، ۵۰۱، ۵۰۲، ۵۰۳، ۵۰۴، ۵۰۵، ۵۰۶، ۵۰۷، ۵۰۸، ۵۰۹، ۵۱۰، ۵۱۱، ۵۱۲، ۵۱۳، ۵۱۴، ۵۱۵، ۵۱۶، ۵۱۷، ۵۱۸، ۵۱۹، ۵۲۰، ۵۲۱، ۵۲۲، ۵۲۳، ۵۲۴، ۵۲۵، ۵۲۶، ۵۲۷، ۵۲۸، ۵۲۹، ۵۳۰، ۵۳۱، ۵۳۲، ۵۳۳، ۵۳۴، ۵۳۵، ۵۳۶، ۵۳۷، ۵۳۸، ۵۳۹، ۵۴۰، ۵۴۱، ۵۴۲، ۵۴۳، ۵۴۴، ۵۴۵، ۵۴۶، ۵۴۷، ۵۴۸، ۵۴۹، ۵۵۰، ۵۵۱، ۵۵۲، ۵۵۳، ۵۵۴، ۵۵۵، ۵۵۶، ۵۵۷، ۵۵۸، ۵۵۹، ۵۶۰، ۵۶۱، ۵۶۲، ۵۶۳، ۵۶۴، ۵۶۵، ۵۶۶، ۵۶۷، ۵۶۸، ۵۶۹، ۵۷۰، ۵۷۱، ۵۷۲، ۵۷۳، ۵۷۴، ۵۷۵، ۵۷۶، ۵۷۷، ۵۷۸، ۵

اقتصادی، بهر مدتی از زمانه تاریکیت زندگی و شبکه روابط اجتماعی (عقده ۴)؛ مشارکت اجتماعی، حقوق شهروندی؛ فضای شهری و مسئولیت پذیری اجتماعی (هر کدام عقده ۵)؛ گرایشهای معنوی، اخلاقی، عمومی، ملی، سیاسی به همسان، دین، دوستی، هويت جمعی؛ هويت اجتماعی؛ نساج اجتماعی (هر کدام عقده ۶)؛ تعاملات (تقش)، تعاملات، همسایگی، پذیری اجتماعی؛ حسن تلقی، مکتبی سازگاری، کیفیت اجتماعی؛ طرد اجتماعی؛ سلالت اجتماعی؛ وضعیت اقتصادی؛ عقاید اجتماعی؛ ارزشهای فرهنگی؛ غرور ملی؛ غضب اخلاقی (هر کدام عقده ۷)؛

عوامل شخصیتی رفتاری هیوش معنوی و عزت نفس (هرکدام ۱۴مقاله)، شخصیت (۵۷مقاله)، رضایان/هایان/الامت معنوی (۴۲مقاله)، هیوش هیجانی/سرمایه روانشناختی، سبک هیوت سلامت رفتی (هرکدام ۴مقاله)، تاب آوری بهزیستی روانشناختی، همدلی، همدلی، همدلی و ویژگی های شخصیتی (هرکدام ۱۴مقاله) و ۱۸۲مقاله هیوش اخلاقی، وضعیت جسمانی و رفتی، سبک مقابله ای، سبک دلگیری، خبوش بینی، ابراز وجود، خودکارآمدی، استقامت رفتی، عوامل شناختی - رفتاری، سبک دوا/رو، منبع کستر، توانمندسازی، ابر/سبک مقابله ای، پیشگیری، کمال گرایی، سرسختی، روانشناختی، باورهای فراشناختی، سرزندگی، معنادراری زندگی، همدلی، زندگی رفتاری، تقاطع/تداخل سلامت (هرکدام در ۱۴مقاله)، ۱۴مقاله زندگی، تجربه، جوانی، ارمانی (۴مقاله)، سازگاری با دانشگاه، برنامه های فرهنگی، اجتنامی، بهره وری علمی، استادی، رضایت تحصیلی، خود (درکدام در ۱۴مقاله)، تحصیلی، سرمایه اجتماعی، دانشگاهی، سرزندگی، استادی، مشاوران کلاسی، امکانات رفاهی، دانشگاه، تعامل استاد دانشجو

[illegible]

عوامل سازمانی مؤثر بر بهره‌وری کارکنان (مقاله) عوامل مؤثر محیط کار، معنویت سازمانی، رهبری مدرسه،

۱۸ عوامل فنا و زلزله موتی اعتیاد اینست و بر سه زنی سایبری (هر کدام ۲ مقاله)، تعدی غیر اخلاقی سایبری و شبکه های اجتماعی مجازی (هر کدام در مقاله).

۳) همبسته های نشاط اجتماعی در ایران:
(۴) مقاله و همبسته (۵۲ درصد)
سلامت روانی، خمیات اجتماعی، دینداری،
رضایت زناشویی و عود و مصرف مواد
(هم کدام مقاله)

و دیدگاه‌های اسلام
ماهیت نظری و مفهومی آن
شامل مباحث عمومی در خصوص
(۳۱مقاله) (۸۱درصد):
(۱) کلیات نشاط اجتماعی در ایران

معمور تحقیقات
گروههای مختلف اجتماعی
الگوهای مختلف و سبش آن در
آزمون سنجی، اعتباریابی و مقایسه
ایران (۳۶مقاله) ۱۴۰۱ (۱۴۰۱)
وضعیت نشاط اجتماعی در

۶) اثرات فیزیکی: عملکرد نامتعادل بدن: (۱) مقاله).
۷) اثرات شناختی: عملکرد نامتعادل ذهن: (۱) مقاله).
۸) اثرات هیجانی: عملکرد نامتعادل هیجان: (۱) مقاله).
۹) اثرات اجتماعی: عملکرد نامتعادل اجتماع: (۱) مقاله).
۱۰) اثرات زیست‌فیزیکی: عملکرد نامتعادل زیست‌فیزیکی: (۱) مقاله).
۱۱) اثرات زیست‌عصبی: عملکرد نامتعادل زیست‌عصبی: (۱) مقاله).
۱۲) اثرات زیست‌هورمونی: عملکرد نامتعادل زیست‌هورمونی: (۱) مقاله).
۱۳) اثرات زیست‌ایمنی: عملکرد نامتعادل زیست‌ایمنی: (۱) مقاله).
۱۴) اثرات زیست‌تولیدی: عملکرد نامتعادل زیست‌تولیدی: (۱) مقاله).
۱۵) اثرات زیست‌تولیدی: عملکرد نامتعادل زیست‌تولیدی: (۱) مقاله).
۱۶) اثرات زیست‌تولیدی: عملکرد نامتعادل زیست‌تولیدی: (۱) مقاله).
۱۷) اثرات زیست‌تولیدی: عملکرد نامتعادل زیست‌تولیدی: (۱) مقاله).
۱۸) اثرات زیست‌تولیدی: عملکرد نامتعادل زیست‌تولیدی: (۱) مقاله).
۱۹) اثرات زیست‌تولیدی: عملکرد نامتعادل زیست‌تولیدی: (۱) مقاله).
۲۰) اثرات زیست‌تولیدی: عملکرد نامتعادل زیست‌تولیدی: (۱) مقاله).

نمودار ۲) نتیجه گیری نهایی پژوهش: انواع پنجگانه تحقیقات نشاط اجتماعی در ایران طی سال‌های ۱۳۷۸ تا بهمن ماه ۱۳۹۸ به تفکیک موضوعات اصلی و مباحث فرعی به تعداد

تأثیر بازی‌های کامپیوتری بر خشونت کودکان و نوجوانان

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۵/۳۱

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۷/۰۱

کد مقاله: ۱۹۴۵۸

اسداله بابایی فرد*^۱، ندا خداکرمیان گیلان^۲

چکیده

بازی‌های کامپیوتری را می‌توان به عنوان نخستین گام در راه آشنایی کودکان و نوجوانان با دنیای پیچیده‌ی تکنولوژی اطلاعات قلمداد کرد. جذابیت بازی‌های کامپیوتری برای کودکان و نوجوانان اثرات گوناگونی را به همراه دارد. صاحب‌نظران علوم اجتماعی و روان‌شناسی در مطالعات خود، اثرات بازی‌های کامپیوتری بر خشونت و همچنین اثراتی مانند انزوایی، افسردگی، ازخودبیگانگی و اعتیاد به این بازی‌ها را مورد مطالعه قرار داده‌اند. در این پژوهش سعی شده است دنیای بازی‌های کامپیوتری مخصوص کودکان و نوجوانان و تأثیر این بازی‌ها بر این قشر مورد بررسی قرار گیرد. روش مطالعه‌ی حاضر از نوع کتابخانه‌ای و اسنادی بوده و نتایج حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که کودکان و نوجوانانی که بیشتر وقت خود را به بازی‌های کامپیوتری می‌پردازند، رفتارهای آنان همراه با خشونت است و افرادی که بازی‌های کامپیوتری خشونت‌آمیز انجام می‌دهند، بیش از سایرین رفتارشان خشونت‌آمیز است. در بازی‌های کامپیوتری بیشتر پسران هستند که تحت تأثیر خشونت این بازی‌ها قرار می‌گیرند. پژوهش‌های مورد بررسی در این نوشتار غالباً رویکردی منفی و انتقادی نسبت به بازی‌های کامپیوتری داشته‌اند و در آن‌ها کمتر نگاهی مثبت به این مقوله وجود داشته است. بنا به چنین دلایلی، باید بافت اجتماعی و فرهنگی بازی‌های کامپیوتری مورد توجه قرار گرفته و کنترل شود تا این بازی‌ها آسیب کمتری به کودکان و نوجوانان برسانند.

واژگان کلیدی: بازی‌های کامپیوتری، انزوایی، ازخودبیگانگی، خشونت، پرخاشگری، کودکان و نوجوانان

۱- دانشیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه کاشان (نویسنده مسئول): babaiefard@kashanu.ac.ir
۲- دانشجوی کارشناسی ارشد مطالعات فرهنگی دانشگاه کاشان: n.khodakaramian.g@gmail.com

امروزه بازی‌های کامپیوتری^۱ به عنوان پرمصرف‌ترین و مهم‌ترین ابزار سرگرمی کودکان و نوجوانان در جهان مطرح شده است. نوجوانان و کودکان ساعت‌ها وقت خود را صرف این بازی‌ها می‌کنند (جهانیانی، ۱۳۹۳: ۱۵). در میان انواع بازی‌ها، بازی‌های کامپیوتری به عنوان یکی از سرگرمی‌های کودکان و نوجوانان و حتی بزرگسالان در عصر جدید تبدیل شده است. این بازی‌های مهیج، باعث می‌شوند که کودکان و نوجوانان ساعت‌ها وقت خود را به بازی کامپیوتری اختصاص دهند (گنجی و شفائی‌مقدم، ۱۳۹۱: ۱۶۰). با توجه به اهمیت بازی در زندگی اجتماعی این قشر سنی، بازی‌های کامپیوتری به صورت اجتناب‌ناپذیری بخش عمده‌ای از جامعه‌پذیری کودکان و نوجوانان را به خود اختصاص داده است. از سوی دیگر، محبوبیت بازی‌های کامپیوتری موجب توجه محققان و پژوهشگران به این عرصه شده است (اسلامی، دولت‌آبادی، مصطفوی، حسن‌زاده و مرادی، ۱۳۹۰: ۲۹۶). بازی‌های کامپیوتری نوعی سرگرمی هستند که با دستگاه‌های مجهز به پردازشگر الکترونیک انجام می‌شوند (شاوردی و شاوردی، ۱۳۸۸: ۵۰).

دستگاه‌های بازی‌های کامپیوتری نوجوانان را از عالم واقعیت به دور می‌کنند و به عالم تخیلات فرو می‌برند. این گروه از طریق بازی‌های کامپیوتری یا چیزی را به دست می‌آورند یا چیزی را از دست می‌دهند. این بازی‌ها به گونه‌ای ساخته شده‌اند تا مخاطب را وادار سازند تا به هر نحو ممکن به انتهای بازی و برتری آن دست یابند و این نقطه‌ای آغاز حمله به روح نوجوانان و کودکان است (جدیدیان، پاشاشریفی و گنجی، ۱۳۹۱: ۱۰۹). بازی‌های کامپیوتری تاریخچه‌ای کوتاه دارد و از جمله تکنولوژی‌هایی است که با سرعت بسیار زیادی در حال گسترش است. عده‌ای از دانشجویان برای اولین بار در دهه‌ی شصت میلادی بازی‌های کامپیوتری را به صورت ابتدایی و ساده طراحی کردند. در سال ۱۹۵۲ اولین بازی کامپیوتری گرافیکی با عنوان تیک - تاک - تو به وسیله‌ی یکی از این دانشجویان به نام داگلاس جهت اخذ درجه‌ی دکترا از دانشگاه کمبریج ارائه شد که محتوای آن تعامل انسان با کامپیوتر بود. این بازی محتوای حافظه را با جلوه‌ی مجازی نشان می‌داد. بنابراین، انجام بازی‌های کامپیوتری و این که این بازی‌ها بخشی از فرهنگ کودکان و نوجوانان به حساب می‌آیند نگرانی‌هایی را به دنبال دارد (برند و گروپ^۲، ۲۰۱۱: ۱۲۰). بازی‌های کامپیوتری نگرانی‌هایی در اثرات آن‌ها دارد، که این نگرانی از دو عامل به وجود می‌آید: نخست زمانی که کودکان و نوجوانان صرف بازی می‌کنند و دوم هنگامی که کودکان و نوجوانان وقت خود را صرف بازی می‌کنند و آموزش و فعالیت و اوقات فراغت نادیده می‌گیرند. این بازی‌ها اثرات و وقت انجام تکالیف و ورزش را می‌گیرند؛ البته، از سوی دیگر، این بازی‌ها به نوجوانان تجربه‌های زیاد و جدیدی را می‌آموزند (دورکین و باربری^۳، ۲۰۰۲: ۳۷۴).

در عین حال بخش مهمی از این بازی‌های کامپیوتری خشونت^۴ زیادی را برای نوجوانان و کودکان به وجود می‌آورند. امروزه بازی‌های کامپیوتری تبدیل به رسانه‌ای چندبعدی شده‌اند و نمی‌توان آن‌ها را صرفاً سرگرمی‌ای برای کودکان در نظر گرفت، چرا که این محصولات بخش مهمی از زندگی روزمره‌ی کودکان و نوجوانان را شامل می‌شوند. از این رو، باید کارشناسان به دنبال کشف ویژگی‌های بازی‌های کامپیوتری و درک درست از آن‌ها باشند تا بتوان آثار منفی آن‌ها را خنثی کرده و بر ویژگی‌های مثبت‌شان افزود (بابایی‌فرد و شاهوردی، ۱۳۹۵). برخی از مطالعات نشان می‌دهند که بازی‌های کامپیوتری خشونت‌آمیز بیش از آن که مفید باشند مضر هستند و رابطه‌ی منفی با وضعیت سلامت روانی افراد دارند. همچنین، این بازی‌ها تأثیر مستقیم بر پرخاشگری دارند. چنین بازی‌هایی باعث بروز اضطراب و گوشه‌گیری در کودکان و نوجوانان می‌شوند (کان و کیان^۵، ۲۰۱۶). کودکان و نوجوانان به این بازی‌ها اعتیاد پیدا می‌کنند و این امر پیامدهای منفی از جمله سردرد، چاقی، فشار عصبی، افسردگی، ازخودبیگانگی و افت تحصیلی، و از همه مهم‌تر پرخاشگری، به دنبال دارد. عده‌ای فکر می‌کنند این بازی‌ها فکر کودکان را تقویت می‌کنند و باعث رشد مهارت و خلاقیت آنان می‌شوند. در حالی که، برخی داده‌های تجربی نشان می‌دهند رفتار خشونت‌آمیز در کودکان و نوجوانان با بازی‌های کامپیوتری ارتباط دارد. خشونت رسانه‌ای از طرق گوناگون، چون بروز و افزایش رفتار غیراجتماعی و تهاجمی، ترس از قربانی شدن، کاهش حساسیت در برابر اعمال خشونت‌بار و قربانیان خشونت و تمایل بیشتر به انجام کارهای خشونت‌آمیز در دنیای حقیقی بر کودکان و نوجوانان اثر می‌گذارند (شجاعی، دهماری، دوران، نوری و شجاعی، ۱۳۹۵: ۲۰۰).

از سال ۲۰۰۲ و ۲۰۰۳ میلادی بیشترین تغییر در محتوا و ساخت بازی‌های کامپیوتری به وجود آمد. تحقیقاتی که در مورد تأثیر بازی‌های کامپیوتری بر خشونت و انزوای اجتماعی صورت گرفته است، نشان می‌دهند پژوهش دقیقی روی بزهکاری نوجوانان دارای سابقه‌ی خشونت صورت نگرفته است. نوجوانان و جوانانی که بازی کامپیوتری بین ۶ تا ۱۰ ساعت انجام می‌دهند خطر افزایش ابتلا به افسردگی در آنها وجود دارد. این دسته از نوجوانان و جوانان بیشتر در معرض آسیب‌پذیری قرار می‌گیرند. آن‌ها

1. Computer Games
2. Brand & Grob
3. Durkin & Barberi
4. Violence
5. Kun & Qian

در اواخر شب تا اوایل صبح سرگرم بازی‌هایی که دارای محتوای خشونت هستند می‌شوند. چنین بازی‌هایی باعث ضداجتماعی شدن این افراد شده و وجه تکانشی و پرخاشگری در بین آنها به وجود می‌آورند (هیستینگز، ۲۰۰۹: ۶۸۴؛ وارپورتون و براونشتاین، ۲۰۱۲).

در ایران هم روند گسترش بازی‌های کامپیوتری به فاصله‌ی کوتاهی از بازار جهانی، به طور گسترده رواج یافت. بنابر گزارش بنیاد ملی بازی‌های رایانه‌ای آمارهای غیررسمی موجود نشان می‌دهند که در سال ۱۳۸۶ در مجموع حدود ۲۵ میلیون بازی خارجی در ایران به فروش رسیده است که شامل ۱۳ میلیون بازی کامپیوتری و ۱۲ میلیون بازی کنسولی یا پلی‌استیشن بوده‌اند. به گزارش این بنیاد، تاکنون حدود ۴۰ نوع بازی در ایران تولید شده است و بیش از نیمی از این بازی‌ها برای طیف سنی کودک و نوجوان زیر ۱۲ سال طراحی شده‌اند، اما تنها کمتر از ۱۰ بازی در ایران برای گروه سنی بالای ۱۲ سال تولید شده است (علی‌پور، آگاه‌هریس، گلچین و پرشکوهی، ۱۳۹۰: ۱۲). نقش بازی‌های کامپیوتری در کودکان و نوجوانان غیر قابل انکار است. البته گویا خشونت در بازی‌های کامپیوتری به افراط کشیده است، برای کاربران بازی‌های کامپیوتری بازی‌های خشن، که در سراسر برخی از آنها کشت‌وکشتار وجود دارد، خشونت بسیار جذابیت دارد. اختلال در پرخاشگری ریشه در بسیاری از مشکلات روانی و رفتاری نوجوانان و کودکان دارد؛ در طی زمان، استفاده از این بازی‌ها باعث می‌شود که کودکان پرخاشگرتر شوند. هدف انجام مطالعه‌ی حاضر، بررسی تأثیر بازی‌های کامپیوتری بر خشونت کودکان و نوجوانان است. در این پژوهش ما از طریق بررسی مبانی نظری، به ویژه مرور داده‌های پژوهش‌های تجربی پیشین در جهان و ایران، به دنبال آن هستیم ببینیم که، در مجموع، بازی‌های کامپیوتری چه پیامدهایی می‌توانند بر بروز خشونت در میان کودکان و نوجوانان داشته باشند.

۲- اهمیت و ضرورت پژوهش

در گذشته افراد به صورت سنتی بازی‌ها را انجام دادند و این بازی‌ها مانند فوتبال، کارت‌بازی، هفت‌سنگ و ... بودند. اما امروزه کودکان و نوجوانان به بازی‌های کامپیوتری می‌پردازند و بازی‌های سنتی را رها کرده‌اند؛ البته زندگی در آپارتمان هم باعث تسریع این امر شده است و خود پدر و مادرها هم گرایش دارند فرزندان‌شان به بازی‌های کامپیوتری بپردازند و این که دیگر خبری از شلوغی در خانه نباشد. هرچند آن‌ها این وضعیت را در نظر نمی‌گیرند که بازی‌های کامپیوتری پیامدهایی منفی برای کودکان و نوجوانان‌شان دارد: مثلاً بازی زیاد با کامپیوتر می‌تواند باعث افزایش خشونت در آن‌ها شود. امروزه خشونت‌ها، هم به صورت کلامی و هم به شکل غیرکلامی آن، در بسیاری از حوزه‌های اجتماعی، از جمله داخل خانواده‌ها، افزایش یافته‌اند، و این امر باعث بروز مشکلات و موانعی در روان افراد شده است. رفتار خشن در بازی‌های کامپیوتری از مهم‌ترین اثرات این بازی‌ها است، اما می‌توان با تغییر در بازی‌های کامپیوتری این بازی‌ها را مفید کرد تا کودکان و نوجوانان در جهت پیشرفت پیش روند و از این طریق از خشونت بازی‌های کامپیوتری دور شوند. هلستروم و پرسون^۲ (۲۰۰۴) معتقد است پیشرفت در تغییر بازی‌ها نگرانی‌های زیادی را به وجود آورده است. امروزه زندگی فقط در شکل مطلوب آن مهم نیست، بلکه ارتقای کیفیت زندگی هم مهم است. از آن جایی که بازی‌های کامپیوتری ابعاد متعددی از زندگی نوجوانان را در برمی‌گیرند، توجه به آن‌ها از اهمیت خاصی برخوردار است (جمیلی و گریفیتس^۳، ۲۰۱۶: ۳۱۰). این بازی‌ها در زمره‌ی رسانه‌های همگانی هستند، از این رو، بررسی آن‌ها اهمیت زیادی دارد. شخصیت کودکان و نوجوانان در این سنین پایین شکل می‌گیرد و اغلب بازی‌های کامپیوتری باعث شده‌اند که آن‌ها با انجام چنین بازی‌هایی با خشونت آشنا شده و در آن‌ها خشونت افزایش یابد؛ آن‌ها ساعت‌ها وقت خود را صرف این بازی‌ها می‌کنند. بازی‌های کامپیوتری اثرات منفی و مثبت زیادی بر زندگی کودکان و نوجوانان داشته است؛ پس آن اموری که برای شکل‌گیری شخصیت و هویت کودکان و نوجوانان مهم هستند باید مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرند.

۳- مبانی نظری بازی‌های کامپیوتری و خشونت

به نظر اندرسون (۱۹۸۶) هر نوع درگیری در بازی‌های کامپیوتری مستلزم تحلیل دقیق آن است. بازی‌های کامپیوتری یک پدیده‌ی اجتماعی است که باید مورد شناسایی قرار گیرد. هیچ دیدگاه اجتماعی قادر نیست به تنهایی کل یک پدیده‌ی اجتماعی را مورد بررسی قرار دهد و این امر مانند سایر فعالیت‌های انسانی در مورد پدیده خشونت و پرخاشگری نیز صدق می‌کند. با توجه به کاستی‌هایی که در دیدگاه‌های مختلف وجود دارد از نظر تئوریک و روش‌شناختی در مورد تبیین خشونت و پرخاشگری باید در مورد این مطالعات به طور عمده به عناصر ساختاری و اجتماعی بازی‌های کامپیوتری پرداخته شود. مثلاً، انتقاداتی که به تئوری ناکامی -

1. Warburton & Braunstein
2. Hellstrom & Persson
3. Chumbley & Griffiths

پرخاشگری^۱ وارد شده است، تجربه نشان می‌دهد برخی از جنبه‌های ناهنجار رفتار کودکان و نوجوانان در بازی‌های کامپیوتری ناشی از ناکامی آنان در تحقق یافتن اهدافشان در بازی کامپیوتری است. به عنوان مثال، ناسزا و حرکات کم و بیش ویرانگرانه که تیم‌ها پس از ناکامی خویش انجام می‌دهند، و رفتارهایی از این قبیل را می‌توان در چهارچوب *تئوری ناکامی - پرخاشگری* مورد ارزیابی قرار داد. اما در این مورد با استناد به این تئوری امکان تبیین اشکال خشونت و پرخاشگری بین بازی‌های کامپیوتری و کودکان - نوجوانان وجود ندارد. از آن‌جا که این تئوری در سطح *تحلیل فردی و روانی* قرار دارد، در تبیین خشونت و پرخاشگری قابل تعمیم نیست.

۳-۱- دیدگاه یادگیری اجتماعی

در *نظریه یادگیری اجتماعی*^۲ فرض می‌شود که پرخاشگری فقط یکی از چند واکنش از تجربه‌ی ناکامی است و از پیامدهای رفتاری مورد انتظار اثر می‌پذیرد. از دیدگاه *نظریه یادگیری اجتماعی*، برانگیختگی هیجانی ناشی از تجربه‌ی ناخوشایند می‌تواند سبب رفتارهای گوناگون شود (بهرامی و بهرامی، ۱۳۹۲: ۷۹). در دیدگاه *شناختی پرخاشگری* ادراک فرد از رویدادها، تعبیرها و استنباط‌های فرد از عوامل اصلی پیدایش هرگونه رفتار، از جمله رفتار پرخاشگرانه، است. طبق این تئوری، کودکان پرخاشگر رفتار دیگران را به عنوان نشانه‌ی پرخاشگری می‌دانند. الگوی برانگیختگی خشم از الگوی شش مرحله‌ی پردازش اطلاعات اجتماعی برگرفته شده است. در مرحله‌ی اول کودکان جزئیات رویداد محیطی را رمزگذاری می‌کنند. در مرحله‌ی دوم تفسیر مرتبط با موقعیت را تولید می‌کنند؛ در مرحله‌ی سوم یک هدف اجتماعی را شکل می‌دهند که بر پاسخ آنها نسبت به موقعیت اثرگذار است؛ مرحله‌ی چهارم تولید ذهنی گروهی از پاسخ‌های رفتاری است؛ مرحله‌ی پنجم ارزیابی کیفیت هر پاسخ (ارزیابی راهبردها) را شامل می‌شود و مرحله آخر انجام دادن پاسخ انتخاب شده است.

۳-۲- دیدگاه زیست‌شناختی درباره پرخاشگری

تبیین‌های زیست‌شناختی پرخاشگری، به سه دسته تقسیم می‌شوند. گروه اول به نقش برخی مراکز مغز در تولید رفتارهای پرخاشگرانه اشاره دارد. گروه دوم، آثار هورمون‌ها بر رفتار را آشکار می‌سازد و گروه سوم، توارث را دخالت می‌دهد. الزسین معتقد است از معاینه‌ی فرد پرخاشگر در مغز او غده‌ای به اندازه‌ی یک گردو مشاهده می‌شود و وجود آسیب در مناطقی از مغز، مناطقی که رفتار را کنترل می‌کند، می‌تواند موجب رفتار پرخاشگرانه شود. افرادی که در مغزشان غده دارند یا مغز آنان آسیب دیده است، سطح پرخاشگری آنان بالا است. در هورمون‌ها نقش تستوسترون از مدت‌ها پیش معلوم شده که رفتار پرخاشگرانه در جنس نر خیلی بیشتر از جنس ماده است. این مشاهده در مورد تعداد زیادی از انسان‌ها و موجودات زنده صحت دارد. بسیاری این تفاوت را به تولید هورمون‌های جنسی تستوسترون نسبت می‌دهند. تستوسترون هر دو جنس تولید می‌شود، با این همه، تولید آن در مردها بیش از تولید آن در زنان است. رابطه‌ی بین هورمون‌ها و پرخاشگری، توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است و بین پرخاشگر و میزان تستوسترون در اکثر پستانداران، غیر از انسان، آشکارا رابطه‌ی علت و معلولی نشان داده می‌شود. تأثیرات فیزیولوژیک فیلم‌های خشن ممکن است بر کودکان پرخاشگر نیز مؤثر باشد. کودکان با ویژگی خصوصیت شدید افزایش بیشتری را در ضربان قلب و فشار خون خود احساس می‌کنند و تماشای فیلم‌های خشن در مقایسه با فیلم‌های غیرخشن خصوصیت آنان را افزایش می‌دهد و مغز مردان در این شرایط به آزادسازی دوپامین در پاسخ به بازی‌های خشونت‌آمیز می‌پردازند (دیوید والش^۳، ۲۰۱۸).

۳-۳- نظریه یادگیری اکتسابی

ممکن است پرخاشگری در نتیجه‌ی برخی پیشامدها عارض شود، اما پرخاشگری از یادگیری اجتماعی صورت می‌گیرد. کودکان می‌توانند پرخاشگری را به خاطر پاداشی که در برابر ارائه‌ی چنین رفتاری دریافت می‌کنند، بیاموزند. پاترسون و همکارانش دریافتند در مهد کودک، کودکانی که رفتار پرخاشگرانه دارند و پیامدهای مثبت از آن می‌بینند، احتمالاً پرخاشگری را تکرار می‌کنند؛ در حالی که اگر پرخاشگری آنان با رفتار منفی همراه باشد، کودک پرخاشگر رفتار خود را تغییر می‌دهد، یا افراد دیگری برای بازی خود انتخاب می‌کند (مظفری، ۱۳۸۹: ۲۳).

۳-۴- بازی‌های کامپیوتری

بازی‌های رایانه‌ای و ویدیویی قدمتی نزدیک به چهل سال دارند. نخستین بازی‌های ویدیویی الکترونیک در دهه‌ی ۱۹۷۰ ابداع شدند. با ورود بازی‌های تازه به بازار و افزایش پیچیدگی آن‌ها، این بازی‌ها در بسیاری از کشورها محبوبیت گسترده‌ای را به دست آورده‌اند (راشن و رسولی‌زاده طباطبایی، ۱۳۹۲: ۹۰). «هینگنبوتام در سال ۱۹۵۸ بازی تنیس دو نفره را از آزمایشگاه نوسان‌نمای

1 Failure-Aggression Theory
2. Social Learning Theory
3. D. David Walsh

ملی بروکهاون به بازار عرضه کرد. محتوای این بازی بسیار ساده بود و به صورت دونفره اجرا می‌شد. در این بازی نفر اول زاویه‌ای را انتخاب و توپ را با کلیک روی صفحه‌ی نمایش به صورت دیگر می‌انداخت و نفر دوم نیز همین کار را انجام می‌داد. در سال ۱۹۶۲ گروهی از دانشجویان به طراحی بازی جنگ فضایی با استفاده از ایده‌های استیو راسل پرداختند. این بازی به سرعت در جهان شهرت یافت و شرکت آتاری، کامپیوترهایی برای این بازی به بازار عرضه کرد. در این بازی نیز دو بازیکن مقابل هم قرار گرفتند و هر یک تا نوبدی طرف مقابل به تلاش خود ادامه می‌داد. در سال ۱۹۶۷ رالف بائر نوعی بازی طراحی کرد که اولین بازی ویدیویی بود و روی یک مجموعه‌ی تلویزیونی انجام می‌شد. این بازی **تعقیب** نامیده می‌شد که در آن نقطه‌ای، نقطه‌ی دیگر را تعقیب می‌کند. افزایش ظرفیت اجرایی دستگاه‌های بازی را می‌توان از عوامل اصلی دگرگونی بازی‌ها دانست، به طوری که افزایش توان محاسباتی دستگاه بازی، باعث شد تا اجرای بازی‌های پیچیده‌تر امکان‌پذیر شود. همچنین، قابلیت جابه‌جایی و حمل دستگاه‌های بازی از عواملی بودند که باعث افزایش محبوبیت و رونق بیشتر این بازی‌ها در بازار جهانی شدند، به گونه‌ای که در پایان دهه‌ی ۱۹۸۰ بازی‌های کامپیوتری نبض بازار فروش اسباب‌بازی را به دست گرفتند. به این ترتیب، در ایالات متحد آمریکا از هر بیست اسباب‌بازی فروخته شده، ۱۶ مورد شامل بازی‌های کامپیوتری بود (دوران، ۱۳۸۲). بازی‌های کامپیوتری نوعی سرگرمی است که توسط یک دستگاه الکترونیک مجهز به پردازشگر انجام می‌شود. بسیاری از بازی‌های کامپیوتری به دلیل تولید تصویر متحرک با قابلیت نمایش روی صفحه‌ی تلویزیون و یا کامپیوتر، بازی ویدیویی نیز محسوب می‌شوند.

امروزه کودکان و نوجوانان هم وقت خود را با این بازی‌ها پر می‌کنند و هم از آن تأثیر می‌پذیرند. بسته به هدف طراحان، نوع بازی و زمان اختصاص داده شده به آن بازی می‌تواند اثرات مثبت یا منفی داشته باشد. با این حال، به دلیل نگرانی‌هایی که از عوارض بازی‌های کامپیوتری وجود دارد، بیشتر پژوهش‌ها بر آثار منفی آن‌ها تأکید کرده‌اند. تحقیقات نشان می‌دهند که بازی‌های کامپیوتری و ویدیویی برای کودکان و نوجوانان می‌تواند زیان‌آور باشند. تأثیرات این نوع بازی‌ها در سه گروه آثار **جسمانی**، **رفتاری**، و **روانی - اجتماعی** قابل بررسی است. آثار جسمانی بازی‌های خشن بر بازی‌کنندگان افراطی بیشتر مربوط به بیماری‌های ماهیچه‌ای - اسکلتی و افزایش یا کاهش سوخت‌وساز بدن است. با توجه به نتایج متفاوتی که از تحقیقات گوناگون در خصوص اثرات بازی‌های کامپیوتری بر کودکان و نوجوانان حاصل شده است، میزان استفاده از بازی‌های کامپیوتری از جامعه‌ای به جامعه دیگر و از فرهنگی به فرهنگ دیگر کاملاً متفاوت است و مشخص نیست چه نوع بازی، چه مدت زمان در هر بار استفاده و تکرار بازی‌ها با چه کیفیتی به خشونت منجر می‌شود (فرمانبر، توانا، استصباری و عطرکار روشن، ۱۳۹۲: ۶۸).

نتایج پژوهش‌های تجربی نشان می‌دهند که بازی‌های کامپیوتری آسیب‌هایی را بر جسم و روان و تربیت کودکان و نوجوانان دارند. از جمله تأثیرات منفی بازی‌های کامپیوتری بر جسم افراد این است که ساعات زیاد خیره شدن به کامپیوتر بر بدن و بینایی آن‌ها آسیب می‌زند؛ به این علت که کودکان در هنگام استفاده از کامپیوتر، ساعت‌ها در یک وضعیت ثابت قرار دارند، اندام‌های آنان، مانند کتف و گردن و مچ دست‌شان، درد گرفته و دچار عارضه می‌شوند. تهوع و سرگیجه نیز از جمله پیامدهای جسمانی بازی‌های کامپیوتری هستند. بازی‌های کامپیوتری آسیب‌های روانی و تربیتی نیز برای افراد کودکان و نوجوانان دارند. از جمله این آسیب‌ها تقویت خشونت است. این بازی‌ها با جنگ همراه هستند. هنگامی که کودک در بازی کامپیوتری به جنگ می‌پردازد، این امر باعث می‌شود که خود کودک نیز در دنیای واقعی پرخاشگر و ستیزه‌جو شود. در بازی‌های کامپیوتری به طرز افراطی از خشونت استفاده می‌شود. هنگامی که کودکان و نوجوانان پرخاشگر می‌شوند، می‌توانند به دیگران نیز آسیب برسانند.

انزوایی نیز از دیگر پیامدهای بازی‌های کامپیوتری است و هنگامی که کودکان و نوجوانان بیشتر وقت خود را به بازی‌های کامپیوتری می‌پردازند، این امر باعث می‌شود آن‌ها در بیش‌تر در انزوا به سر برند و در برقراری ارتباط اجتماعی با دیگران دچار مشکل شوند. این افراد از گروه همسالان و خانواده‌های خود جدا شده و از دنیای بیرون از خود بی‌خبر می‌شوند. روابط خانوادگی آن‌ها تضعیف شده و ارتباط خیلی کمی با خانواده‌های خود برقرار می‌کنند؛ همچنین، روابط آن‌ها با پیرامون‌شان سرد شده و این امر باعث نارضایتی خانواده‌ها می‌شود.

۳-۵- خشونت

خشونت یک پاسخ شدید به محرومیت و تحریک است. خشونت ممکن است به اشکال گوناگون بروز پیدا کند. در این رابطه زیلمن تجزیه و تحلیلی از خشم ارائه می‌دهد و دو راه را برای کاهش خشم مطرح می‌کند. یکی از این دو راه، یافتن و مقابله با افکاری است که امواج خشم را تحریک می‌کند و این بروز نخستین ارزیابی از انفجار خشم را تحریک و تقویت می‌کند و ارزیابی‌های بعدی آتش آن را شعله‌ورتر می‌کند؛ راه دیگر زمان مداخله در این روند است. این عمل در صورتی می‌تواند اثربخش باشد که در مراحل ابتدایی خشم انجام شود. چنان‌چه اطلاعات فرونشاندنی خشم قبل از آن‌که فرد دست به عمل بزند به او برسند، می‌توان از برانگیخته شدن خشم جلوگیری کرد.

خشونت پدیده‌ای چندوجهی بوده و دارای ابعاد اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، دینی، بیولوژیک و ژنتیک است. تفاوت جنسیتی نیز بر خشونت مؤثر بوده است، به گونه‌ای که داده‌های تاریخی و تجربی نشان می‌دهند زنان نسبت به مردان خشونت کمتری از

خود نشان می‌دهند (راجی و خلعتبری، ۱۳۹۶: ۲۱). مشکلات رفتاری به دو دسته‌ی مشکلات رفتاری درون‌سازی شده و برون‌سازی شده تقسیم می‌شوند. مشکلات درون‌سازی شده مشکلاتی هستند که معطوف به درون تلقی می‌شوند و علائم اصلی آن‌ها با رفتارهای بیش از حد کنترل شده رابطه دارند؛ مانند افسردگی و اضطراب که با دنیای درون فرد سروکار دارند. مشکلات برون‌سازی شده شامل رفتارهایی هستند که در برقراری ارتباط با دیگران خود را نشان می‌دهند؛ مانند رفتار قانون‌شکنی یا خشونت. اساساً یکی از شایع‌ترین مشکلات رفتار برون‌سازی شده، خشونت است (بوشارلا، ۱۳۶۸).

خشونت در دوران کودکی و نوجوانی یک مشکل مهم تلقی می‌شود. تجسم کودکان پرخاشگر مشکل است. این کودکان از طرف جامعه و قوانین طرد می‌شوند. آن‌ها از سوی والدین هم طرد می‌شوند. این کودکان را نمی‌توان بیمار دانست، ولی نباید به همین حال باقی بماند، زیرا تداوم حالت خشونت به وخامت می‌انجامد و رفع آن جز از طریق اقدامی سریع و همه‌جانبه و مداوم ممکن نخواهد بود (منطقی، ۱۳۸۰: ۱۲). رئیس سازمان بهداشت ایالات متحد آمریکا بازی‌های کامپیوتری را جزو سه عامل اصلی خشونت خانوادگی نامیده است. برخی از پژوهش‌ها و گزارش‌های ارائه شده نیز بیان‌کننده‌ی این واقعیت هستند که تأثیرات منفی بازی کامپیوتری قابل توجه هستند.

۴- بازی‌های کامپیوتری و خشونت: نتایج برخی پژوهش‌های تجربی

مسئله‌ی تأثیرگذاری خشونت در بازی‌های کامپیوتری و ویدیویی بر قشر کودک و نوجوان امری پذیرفته شده است. تأثیرگذاری این بازی‌ها بر ادراک، احساس و رفتار پرخاشگرانه قابل تأیید است. در بیشتر بازی‌های کامپیوتری خشونت حرف اصلی را می‌زند و درگیری تن به تن و آسیب رساندن فیزیکی افراد در این بازی‌ها نمونه‌ی بارزی هستند که در بازی‌های کامپیوتری به چشم می‌خورد. پژوهش‌های مختلفی در زمینه‌ی بازی‌های کامپیوتری و خشونت انجام شده است و در این پژوهش سعی شده است که نتایج برخی مقالات و تحقیقات مهم در این زمینه بررسی شده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرند.

۴-۱- پژوهش‌های تجربی در جهان

اندرسون و واربرتون^۱ (۲۰۱۶) در پژوهشی تحت عنوان **تأثیر بازی‌های ویدیویی خشن: یک مرور کلی** به بررسی تأثیر بازی‌های کامپیوتری، خصوصاً بر بروز خشونت، پرداختند. در این پژوهش از روش کمی و پیمایش استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که جلوه‌های بازی‌های کامپیوتری می‌توانند تمرین بیش از حد، موفقیت تحصیلی، رفتار اجتماعی متعادل و مدیریت مشکلات زندگی باشند. اما اثرات مضر بازی‌های کامپیوتری شامل: اعتیاد به بازی‌های کامپیوتری، عدم توجه به دیگران و افزایش پرخاشگری هستند. یکی از مشکلات و معضلات امروزی که نوجوانان با آن روبه‌رو هستند دیدن بازی‌های کامپیوتری خشن است. پرخاشگری نوجوانان و جوانان هنگام دیدن بازی کامپیوتری به قصد آسیب رساندن به دیگران انجام می‌شود و کودک از دفع کردن افراد لذت می‌برد و پرخاشگری را در اولویت قرار می‌دهد.

اندستد و تورجرزن^۲ (۲۰۱۴) در پژوهشی تحت عنوان **بازی‌های رایانه‌ای و خشونت: آیا واقعاً ارتباطی وجود دارد؟** به دنبال بررسی این موضوع بودند که ببینند آیا بین بازی کامپیوتری و خشونت رابطه وجود دارد یا خیر؟ در این پژوهش از روش مطالعه‌ی کمی و پیمایش استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که تقریباً همه‌ی پسران بازی‌های کامپیوتری و ویدیویی را انجام می‌دهند. بازی‌های خشونت‌آمیز بالاترین اوج خود را در میان پسران دارد. اوج شیوع استفاده از بازی‌های کامپیوتری با اوج خشونت همراه است. پسران تمایل به بازی‌های اکشن دارند؛ این بازی‌ها تأثیر بی‌نظیری روی خشونت افراد دارند. پسران، بازی‌های تیراندازی را بیش از همه دوست دارند. بین بازی مورد علاقه‌ی دختران و پسران تفاوت وجود دارد و جنسیت امری مهم در این رابطه به شمار می‌آید. بازی‌های خشن یکی از بازی‌های بسیار رایج در میان پسران است. بازی‌های خشونت‌آمیز بیش از سایر بازی‌ها بر روان و رفتار افراد تأثیر دارند. بیشترین افرادی که به بازی کامپیوتری خشونت‌آمیز می‌پردازند جوانان و نوجوانان هستند. آن‌ها به بازی‌های خشونت‌آمیز اولویت بیشتری می‌دهند؛ بازی‌هایی که در آن‌ها رفتار خشونت‌آمیز اوج حضور خود را دارد.

ایزلم^۳ نیز در پژوهشی (۲۰۱۱) تحت عنوان **خشونت در بازی‌های رایانه‌ای**، به بررسی تأثیر خشونت در بازی‌های کامپیوتری می‌پردازد. در این پژوهش از روش کتابخانه‌ای - اسنادی استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد خشونت یکی از مباحث مطرح در بازی‌های کامپیوتری است. بازی‌های ویدیویی خشن تأثیر منفی بر افراد دارند که این اثر منفی، خشونت‌آمیز بودن است. والدین غالباً معتقدند که بازی‌های کامپیوتری با خشونت همراه هستند. افراد با بازی‌های کامپیوتری بر خشونت متمرکز می‌شوند و این امر باعث شده سطح رفتار اجتماعی افراد پایین بیاید. افراد به خشونت عادت می‌کنند و این خشونت را در زندگی

1. Anderson & Warburton
2. Endestad & Torgersen
3. Islim

خود پیاده می‌کنند، و از این طریق به دیگران آسیب می‌رسانند. در پی بازی‌ها، خشونت افراد بیشتر می‌شود و این امر می‌تواند به عنوان یک بیماری دیده شود.

۴-۲- پژوهش‌های تجربی در ایران

عبدالخالقی، دواچی، صحبائی و محمودی (۱۳۸۲) در پژوهشی تحت عنوان *بررسی ارتباط بازی‌های ویدیویی و رایانه‌ای با پرخاشگری در دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی تهران سال ۱۳۸۲* به دنبال بررسی این موضوع بودند که ببینند بین بازی‌های کامپیوتری و ویدیویی با پرخاشگری در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی تهران رابطه وجود دارد یا خیر. روش مورد بررسی در این پژوهش کمی و با استفاده از تکنیک پیمایش بوده است. نتیجه‌ی پژوهش نشان می‌دهد که بین پرداختن به بازی با انواع پرخاشگری رابطه وجود دارد، اما این رابطه از نظر آماری معنادار نبوده است. این در حالی است که بین مدت زمان پرداختن به این بازی‌ها و نوع بازی با انواع پرخاشگری رابطه وجود داشته است، به طوری که با افزایش پرداختن به این بازی‌ها، به ویژه بازی‌های خشن، میزان پرخاشگری افزایش می‌یابد و مواجهه با بازی‌های کامپیوتری خشونت‌آمیز، سبب ایجاد حالات پرخاشگری و کاهش عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود.

در پژوهشی دیگر فرمانبر، توانا، استحصاری و عطرکار روشن (۱۳۹۲) با عنوان *ارتباط بازی‌های رایانه‌ای با پرخاشگری در دانش‌آموزان راهنمایی شهر رشت* نشان دادند که بازی‌های کامپیوتری با پرخاشگری در دانش‌آموزان مرتبط است. این مطالعه با استفاده از روش کمی و تکنیک پیمایش انجام شد. نتیجه‌ی پژوهش نشان می‌دهد که بین نوع بازی‌های کامپیوتری و همراهی دوستان در انجام بازی‌های کامپیوتری با پرخاشگری فیزیکی رابطه وجود دارد و با افزایش استفاده از بازی‌های کامپیوتری بر زد و خورد و میزان پرخاشگری فیزیکی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد؛ همچنین، بین مدت زمان بازی‌های کامپیوتری با پرخاشگری فیزیکی و کلامی رابطه وجود دارد. بین محتوای بازی‌های کامپیوتری و مدت زمان بازی‌های کامپیوتری با پرخاشگری فیزیکی و کلامی رابطه وجود داشته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که محتوای بازی‌های کامپیوتری و مدت زمان استفاده از آن‌ها در بروز خشونت اثرگذار هستند. از سوی دیگر، استفاده‌ی اعتیادآور از کامپیوتر در قالب بازی‌ها می‌تواند مشکلات جدی روانی به همراه داشته باشد. طبیعتاً استفاده‌ی منطقی و صحیح از این وسیله نیازمند آموزش به دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان است.

بهرامی و بهرامی (۱۳۹۲) در پژوهشی تحت عنوان *تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر پرخاشگری بازیکنان حرفه‌ای نوجوانان پسر گروه سنی ۱۶ تا ۲۰ سال شهر کرج* به بررسی تأثیر بازی‌های کامپیوتری بر پرخاشگری بازیکنان حرفه‌ای نوجوانان در این جامعه‌ی آماری پرداختند. این پژوهش به روش علی - مقایسه‌ای انجام شده است. یافته‌های پژوهش مذکور نشان می‌دهد که بازی‌های کامپیوتری بر پرخاشگر بودن نوجوانان تأثیر دارند. نوع بازی‌های کامپیوتری بر تمام مؤلفه‌های پرخاشگری، به جز خصومت، تأثیر دارد. همچنین، مدت زمان استفاده از بازی‌های کامپیوتری بر پرخاشگری بازیکنان حرفه‌ای نوجوانان و تمام مؤلفه‌های آنان بی‌تأثیر بوده است.

به طور کلی، نتایج پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهند که بازی‌های کامپیوتری اثرات مضری را بر ظهور پرخاشگری در میان نوجوانان و جوانان دارند. بازی‌های کامپیوتری و پرخاشگری با هم در ارتباط هستند. بازی‌های کامپیوتری به گونه‌ای طراحی شده‌اند که خشونت در آن‌ها به صورت آشکار نمایان است. در این بازی‌ها دشمن پس از نابودی اعضای بدن او، تکه‌تکه می‌شود و پراکندگی و خون‌ریزی در آن وجود دارد. با وجود این که این بازی‌ها اثرات مخربی بر کودکان و نوجوانان دارند، فروش این بازی‌ها هر روز بیشتر می‌شود. بازی‌های کامپیوتری به راحتی خشونت را به مخاطبان خود القا می‌کند و همین خشونت جذاب برای کودکان و نوجوانان، زمینه‌ساز فروش بیشتر بازی‌های کامپیوتری بوده است، چون گویا نسل جدید کودکان و نوجوانان نسبت به نسل‌های پیشین خود گرایش بیش‌تری به رفتارهای خشونت‌آمیز دارند!

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

در گذشته دسترسی کودکان به بازی‌های کامپیوتری کمتر بود و کودکان بیشتر اوقات فراغت خود را صرف بازی‌های سنتی و بازی در کوچه و خیابان‌ها می‌کردند. زمانی کودکان و نوجوانان بازی‌های کامپیوتری را در کلوپ‌ها انجام می‌دادند، اما در حال حاضر آن‌ها انواع سیستم‌های کامپیوتری را در منزل و در اختیار خود دارند و دسترسی آنان به این بازی‌های کامپیوتری به سهولت صورت می‌پذیرد. استفاده از بازی‌های کامپیوتری امروزه جزو اجتناب‌ناپذیری از زندگی کودکان و نوجوانان شده است. با ظهور انقلاب ارتباطات و گسترش روزافزون فضای کامپیوتری در اوقات و فراغت کودکان و نوجوانان، نفوذ بی حد و حصر کامپیوترها در زندگی آنان، دنیای این افراد را متأثر ساخته و این بازی‌ها مقدمه‌ای برای ورود به این عرصه محسوب می‌شوند. بازی‌های کامپیوتری فرصت تجربه‌ی استفاده از اسلحه، رانندگی با سرعت بالا و انجام هر کار خطرناک دیگری را برای این افراد به وجود می‌آورند. این بازی‌ها بسیار تأثیرگذار هستند و با جذابیت‌های فوق‌العاده‌ی خود، شمار زیادی از کودکان و نوجوانان را به خود جذب کرده‌اند. کودکان و نوجوانان گروهی هستند که بازی‌های کامپیوتری بر روی آنان تأثیر زیادی دارد. یکی از اثرات منفی بازی‌های

کامپیوتری نقش آن در تولید خشونت است. نوع خشن بازی‌های کامپیوتری پدیده‌ای نسبتاً جدید است که به لحاظ کمی و کیفی سریعاً در حال رشد است. پژوهش‌های انجام گرفته درباره‌ی تأثیر این گونه بازی‌ها نشان می‌دهد که بازی‌های کامپیوتری تأثیرات منفی بر کودکان و نوجوانان دارند، مانند: بروز خشونت، کاهش روابط اجتماعی، انزوای اجتماعی و اختلالات جسمانی. هرچند این بازی‌ها می‌توانند برای کودکان و نوجوانان دارای پیامدها و نتایج مثبت نیز باشند. امروزه بازی‌های کامپیوتری زیاد شده‌اند و درجه‌ی خشونت آنان نیز افزایش پیدا کرده است. اساساً در جوامع کنونی خشونت یکی از بزرگ‌ترین مسائل پیش روی کودکان و نوجوانان است. جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و دیگر متخصصان معتقدند این بازی‌ها، مانند بسیاری دیگر از وسایل ارتباطی، باید تحت نظارت قرار گیرند چون استفاده‌ی افراطی از آن‌ها آثار مخرب و خطرناکی رفتاری بر جای می‌گذارد.

در ادامه این پژوهش راهکارهایی برای رویارویی با خشونت ناشی از بازی‌های کامپیوتری در میان کودکان و نوجوانان ارائه می‌شود: ۱. والدین باید صمیمیت بیشتری با فرزندان خود داشته باشند. این امر باعث می‌شود فرزندان آن‌ها کمتر به سمت بازی‌های کامپیوتری، یا هر گونه مشغله‌ی غیرمفید یا مضر، بروند؛ ۲. رسانه‌های ارتباط جمعی باید خانواده‌ها را با پیامدهای منفی بازی‌های کامپیوتری آشنا کنند؛ ۳. والدین، یا هر گروه و نهاد مرتبط با کودکان و نوجوانان، باید به جای بازی‌های کامپیوتری، آن‌ها را با بازی‌های دیگری آشنا و درگیر کنند، و به ویژه زمینه‌های لازم را برای بازی‌های سنتی در میان آنان فراهم کنند؛ ۴. والدین حتی الامکان فرزندان خود را از انجام بازی‌های خشونت‌آمیز باز دارند، و در عوض، آن‌ها را به بازی‌های مفیدتر هدایت کنند؛ ۵. باید کودکان و نوجوانان در این زمینه که بازی‌های کامپیوتری بر آنان اثرات منفی دارد، آموزش‌های لازم را ببینند و در مورد این که این بازی‌ها برای آنان چه تهدیدهایی دارد، به آنان آگاهی‌های لازم داده شود؛ ۶. باید متناسب با فرهنگ جامعه، بازی‌های کامپیوتری تولید و توزیع شود.

- اسلامی احمد علی؛ نیره دولت آبادی؛ فیروزه مصطفوی؛ اکبر حسن زاده؛ اعظم مرادی (۱۳۹۰)، «ارتباط بازی رایانه‌ای با کیفیت زندگی در نوجوانان ۱۵-۱۲ ساله‌ی شهر برخوار»، مجله‌ی تحقیقات نظام سلامت، سال ۷، شماره‌ی ۳، ۲۹۱-۲۹۸.
- بابایی فرد اسداله؛ راضیه شاهوردی (۱۳۹۵)، «نگاهی انتقادی به رویکرد علوم اجتماعی آکادمیک ایرانی به بازی‌های رایانه‌ای»، همایش ملی کودکان و نوجوانان در ایران: فرصت‌ها و تهدیدها، تهران، دانشگاه الزهراء، ۲۶ و ۲۷ آبان‌ماه ۱۳۹۵.
- بهرامی فرشته؛ فرزانه بهرامی (۱۳۹۲)، «تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر پرخاشگری بازیکنان حرفه‌ای نوجوانان پسر گروه سنی ۲۰ تا ۱۶»، فصلنامه‌ی مطالعات رسانه‌ای، سال ۸، شماره‌ی ۲۲، ۱۳۹۲، ۸۸-۷۷.
- بوشارلا، ژاک (۱۳۶۸)، «کودکان دژمنش»، ترجمه‌ی محمدرضا شجاع رضوی، مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی، مشهد.
- جدیدیان احمد علی؛ حسن‌پاشا شریفی؛ حمزه گنجی (۱۳۹۱)، «فرا تحلیل اثر بازی‌های رایانه‌ای خشن و غیرخشن بر پرخاشگری»، فصلنامه‌ی فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال ۲، شماره‌ی ۳، بهار ۱۳۹۱، ۱۲۷-۱۰۷.
- جهانپانی، حسن (۱۳۹۳)، «تأثیر بازی‌های خشنوت‌آمیز در رفتار نوجوانان مقطع راهنمایی»، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشکده‌ی اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- دوران، بهناز (۱۳۸۲)، «تأثیر بازی‌های رایانه‌ای - ویدیویی بر هویت»، مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دوره‌ی ۴، شماره‌ی ۱.
- راجی نرگس؛ خلعتری جواد (۱۳۹۶)، «اثربخشی آموزش روش مقابله با استرس بر پرخاشگری دانش‌آموزان مقطع دبیرستان»، فصلنامه‌ی مطالعات روان‌شناختی، شماره‌ی ۱، ۱۳۴-۱۱۹.
- شاوردی تهمنه؛ شهرزاد شاوردی (۱۳۸۸)، «بررسی نظرات کودکان، نوجوانان و مادران نسبت به اثرات اجتماعی بازی‌های رایانه‌ای»، فصلنامه‌ی تحقیقات فرهنگی، دوره‌ی ۲، شماره‌ی ۷، ۷۶-۴۷.
- شجاعی ثارالله؛ طاهره دهداری؛ بهناز دوران؛ کرامت‌الله نوری؛ محمد شجاعی (۱۳۹۵)، «تأثیر آموزش سواد رسانه‌ای بر پرخاشگری و نگرش به خشنوت در کاربران نوجوان بازی‌های رایانه‌ای خشن»، فصلنامه‌ی مطالعات رسانه‌های نوین، سال ۲، شماره‌ی ۸، ۲۰۱-۱۷۴.
- شکوهی، محبوبه (۱۳۹۲)، «ارتباط بازی‌های رایانه‌ای با پرخاشگری در دانش‌آموزان دبیرستان‌های پسرانه»، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- شیرکش سمیه؛ مهشید میرزایی؛ رسول تبری؛ احسان کاظم نژاد لیلی؛ مریم رستمی (۱۳۹۵)، «پرخاشگری و عوامل اجتماعی و اقتصادی مرتبط با آن در کودکان پیش‌دبستانی»، فصلنامه‌ی پرستاری و مامایی جامع‌نگر، سال ۲۶، شماره‌ی ۸۲، ۹۰-۹۸.
- عبداللهی راشن؛ کاظم رسولی زاده طباطبایی (۱۳۹۲)، «تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر ویژگی‌های شخصیتی و سازگاری نوجوانان»، دوفصلنامه‌ی مطالعات پلیس زن، سال ۷، شماره‌ی ۱۸، ۱۰۶-۸۴.
- عبدالخالقی مصومه؛ اقدس دواچی؛ فائزه صبحانی؛ محمود محمودی (۱۳۸۲)، «بررسی ارتباط بازی‌های ویدیویی و رایانه‌ای با پرخاشگری در دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی تهران سال ۱۳۸۲»، مجله‌ی علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی، دوره‌ی ۱۵، شماره‌ی ۳، ۱۴۵-۱۴۱.
- علی پور، احمد؛ مژگان آگاه هریس؛ ندا گلچین؛ علیرضا باغبان پرشکوهی (۱۳۹۰)، «بازی‌های رایانه‌ای فرصت یا تهدید»، انتشارات ارجمند، تهران ۱۳۹۰.
- فرمانبر، ربیع اله؛ زهرا توانا؛ فاطمه استنباری؛ زهرا عطرکار روشن (۱۳۹۲)، «ارتباط بازی‌های رایانه‌ای با پرخاشگری در دانش‌آموزان راهنمایی شهر رشت در سال ۱۳۹۲»، فصلنامه‌ی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت، سال اول، شماره‌ی ۳، ۵۷-۶۶.
- قطرینی مریم؛ خسرو رشید؛ علی دلاور (۱۳۹۷)، «بررسی تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی شهر تهران»، فصلنامه‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۱۸-۱.
- گنجی، محمد؛ الهام شفاعی مقدم (۱۳۹۱)، «نقش اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای در انزوایی و پرخاشگری دانش‌آموزان»، فصلنامه‌ی خانواده و پژوهش، سال ۸، شماره‌ی ۲، ۱۷۸-۱۵۸.
- مظفری، کبری (۱۳۸۹)، «بررسی رابطه‌ی بین بازی‌های ویدیویی با پرخاشگری و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر خرامه»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد مرودشت.
- منطقی مرتضی (۱۳۸۰)، «بررسی پیامدهای بازی‌های ویدیویی - رایانه‌ای»، تهران: انتشارات مؤسسه‌ی فرهنگ و دانش.
- Anderson, C.A, Dill, C. R (2000), Violet Sports Video Games on Aggression, Empathy and Presocially Behavior in Young Woman, Journal Aggressive Behavior, Vol, 29, pp. 423-429.
- Anderson, G (1986), Affect of the Game Player Short-Term Effects of Highly and Mildly Aggressive Video Games, Jornal of Preventive Psychiatry and Neurology.
- Anderson, A; Warburton, W (2016), The impact of Violent Video Games: An Overview, <https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3582&context=theses>.

- Antonietti, A; Mellone, R (2003), The Difference between Playing Games with and without the Computer: Apreliminary Review. Journal of Psychology, Vol, 137 (2), pp 133-144.
- Brand, S; Grob, A (2011), Habitual Computer Game Playing at Night is Related to Depressive Symptoms, Personality and Individual Differences, Vol, 51, pp 117-122.
- Chumbley, J; Griffiths, M (2016), Affects of the Computer Game Player: The Effect of Gender, Personality, and Game Reinforcement Structure on Affective Responses to Computer Game-Play, Journal CyberPsychology & Behavior Vol. 9, No 3, 308-316 .
- David Walsh, D (2018), Video Game Violence and Public Policy, <http://culturalpolicy.uchicago.edu/conf2001/papers/walsh.html> .
- Durkin, G; Barberi, K (2002), Not So Doomed: Computer Game Play and Positive adolescent development, Applied Developmental Psychology, vol, 23, pp 373-392.
- Endestad, T; Torgersen, L (2014), Computer Games and Violence: Is there Really a Connection?, https://www.researchgate.net/publication/221217314_Computer_games_and_violence_Is_there_really_a_connection .
- Ferguson, C (2007), Evidence for Publication Bias in Video Game Violence Effect Literature: A Meta- Analytic Review, Journal Aggression and violent Behavior, Vol 12, pp 470-482.
- Hastings, C; Tamara, L; Adam Winsler, A; Way, E; Madigan, A; Tyler, S (2009), Young Children's Video/ Computer Game Use: Relations with School Performance and Behavior, Journal Issues in Mental Health Nursing, Vol 30, No 10, 683-649 .
- Hellstrom Y; Persson, G (2004), Hallberg I. R. Quality of Life and Symptoms among Older People Living at Home, J. Adv Nurs, Vol 48 .
- Islim, O (2019). Violence in Computer Games, <https://www.researchgate.net/publication/257133269> .
- Kun, Z; Qian, Z (2016), The Primary effect of Computer Game Violence on Children Aggression, Journal of Social Behavior and Personality: An International, Vol 44, N 10, pp. 1747-1759 .
- Shaffer, M (2007), Review Of Pshycological Foud Umental Violent Computer Game in Textbook Students in Hong Kong Education, Experrimental Social Psychology, Vol. 42 (3, pp. 87-101.
- Warburton, W; Braunstein, D (Eds.) (2012), Growing Up Fast and Furious: Reviewing the Impacts of Violent and Sexualised Media on Children, Annandale, Australia: The Federation Press.

تعیین اثربخشی آموزش حل مساله اجتماعی و تفکر انتقادی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۶/۲۸

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۷/۳۰

کد مقاله: ۲۵۲۴۸

محمود کمالی زارچ^۱، جابر اریان^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش حل مساله اجتماعی و تفکر انتقادی بر خودکارآمدی دانش آموزان انجام گرفت. روش پژوهش، نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی ششم دوره‌ی ابتدایی شهر ایرانشهر در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ تشکیل دادند؛ که از این جامعه تعداد ۹۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در ۳ گروه، دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل قرار گرفتند. شرکت‌کنندگان گروه آزمایش، ۸ جلسه تحت آموزش تفکر انتقادی قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از فرم کوتاه پرسشنامه‌ی تجدیدنظر شده‌ی حل مساله‌ی اجتماعی دزوریلا، نزو، مید-اولیورز و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان استفاده شد. داده‌ها با روش آماری کوواریانس چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش حل مساله اجتماعی و تفکر انتقادی باعث افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان پسر پایه ششم شد.

واژگان کلیدی: تفکر انتقادی، حل مساله اجتماعی، خودکارآمدی، دانش آموزان

۱- دکترای روان‌شناسی تربیتی و استادیار دانشگاه پیام نور یزد

۲- کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی

۱- مقدمه

رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است. بر این اساس همه کشورها منابع قابل توجهی از درآمد ملی خود را صرف آموزش و پرورش می‌کنند (عسکری و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۰۸)؛ و در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به‌طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد، علاوه بر این کیفیت و کمیت این تحصیل نیز نقش مهمی در آینده افراد ایفا می‌کند (نربمائی و سلیمانی، ۱۳۹۲: ۱۰۵). بلوم در مدل آموزشی خود شواهدی را ارائه داده است که ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان در جریان یادگیری هم نقش علت و هم معلول را ایفا می‌کند (پیشانی و همکاران، ۱۳۹۲: ۸۲)؛ و در نتیجه مفهومی که دانش‌آموزان از خود دارند، کوشش‌ها و پیشرفت‌های آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ بنابراین در این رابطه، مفهومی را که افراد از توانایی خود برای انجام کار و فعالیت دارند، خودکارآمدی می‌نامند (زینلی پور و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۴). علاوه بر این یکی از اهداف آموزش و پرورش در همه جوامع، کمک به افراد است تا خودکارآمد شوند؛ و برای این که فرد بزرگ‌سالی خودکارآمد شود باید این ویژگی (خودکارآمدی) را در دوران طفولیت و دانش‌آموزی در خود پیرواند (اکبری بلوطینگان، ۱۳۹۳: ۷۹۷). نظریه خودکارآمدی از تئوری شناخت اجتماعی نشأت گرفته و شامل خودکارآمدی و امید به نتیجه به‌عنوان سازه اصلی معرفی می‌شود (Pirkamali and et al, 2013). همچنین ولفک^۱ خودکارآمدی را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مفاهیم در نظریه‌های یادگیری دانسته که به قضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار اشاره دارد (Alaei kharayem ad et al, 2012). خودکارآمدی توانایی زاینده‌ای است که به‌موجب آن، فرد مهارت‌های خود را برای مقابله کردن با ضروریات و شرایطی که مواجه می‌شود، سازمان داده و هماهنگ می‌کند. خودکارآمدی، باور فرد به توانایی خود برای کسب موفقیت در یک تکلیف است (بندورا، ۱۹۷۷؛ به نقل از سومرز و سومرز ۲۰۱۲).

به عقیده بندورا خودکارآمدی شامل باورهای فرد در ارتباط با توانایی‌اش برای انجام تکلیفی است که می‌تواند بر رویدادهای زندگی‌اش در آینده تأثیر بگذارد (استیوارت و همکاران، ۲۰۱۵). خودکارآمدی بر توانایی سازگاری و رویارویی با موقعیت‌های مشکل تأثیر می‌گذارد. آن همچنین بر آرزوها و تفکر تحلیلی تأثیر می‌گذارد و از فرد در هنگام مواجهه با شکست محافظت می‌کند (بندورا و همکاران، ۲۰۰۱ نقل از نیکولاو فیلیپ پو، ۲۰۰۷). به نظر لیاو خودکارآمدی دو بعدی است؛ که یک بعد آن انتظار کارآمدی در انجام تکلیفی خاص و بعد دیگر انتظار پیامد تکلیف است. بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، باورهای خودکارآمدی بر انتخاب‌های افراد، رشته تحصیلی و فعالیت‌های که انجام می‌دهند، تأثیر می‌گذارد (زارع زاده و کدیور، ۱۳۸۶). پوتوین و همکاران (۲۰۱۲) دریافتند دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا نسبت به دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی پایین‌تر از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردارند؛ آن‌ها نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی پیشرفت تحصیلی و هیجانات را پیش‌بینی می‌کند؛ بنابراین دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی بالا دارند، تکالیف دشوار را به‌عنوان چالش می‌بینند، نسبت به اهدافشان متعهد باقی می‌مانند و در صورت شکست به تلاش خود می‌افزایند و نهایتاً پشتکار آن‌ها موجب موفقیت می‌شود، اما برای دانش‌آموزان دارای باورهای خودکارآمدی پایین، تکالیف دشوار در حکم تهدید شخصی هستند و مواجه‌شدن با شکست، موجب درماندگی و دست کشیدن از تلاش و نهایتاً اکتفا به عدم موفقیت می‌شود (موسوی، ۱۳۹۵: ۴۸)؛ و این دسته از دانش‌آموزان احساس می‌کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی درمانده و ناتوانند و هنگامی با موانع روبرو می‌شوند، اگر تلاش‌های اولیه‌ی آن‌ها در برخورد با مشکلات بی‌نتیجه باشد، سریعاً قطع امید می‌کنند (فرتیسچه و پارش، ۲۰۰۵). یکی از رویکردهای جدید ایجاد خودکارآمدی دانش‌آموزان، آموزش تفکر انتقادی است. در آموزش تفکر انتقادی به تغییر دادن افکار پرداخته می‌شود. درواقع فرد افکار را همان‌طور که هست پذیرفته و تجربه می‌کند و با مراقبه مبتنی بر ذهن آگاهی با افکار و احساساتش رابطه‌ای متفاوت برقرار می‌کند (جعفری پنجی و همکاران، ۱۳۹۷: ۷۰). تفکر انتقادی، قضاوتی هدفمند و خودگردان است که از راه تفسیر، تحلیل، ارزیابی و استنباط به نتیجه می‌رسد. همچنین آن را تفسیری می‌دانند مستند، مفهومی، روش‌شناسی، انتقاد منطقی و ریشه‌ای در تفکر روی آنچه قرار است درباره آن قضاوت شود (رجعتی، جدید تمجید و آهنگری، ۱۳۹۶). انجمن تفکر انتقادی این تفکر را اینگونه تعریف کرده است: فرایند ذهنی تصور، به‌کارگیری، تحلیل، ترکیب و یا ارزیابی اطلاعات به دست‌آمده یا ایجادشده توسط مشاهده، تجربه، تفکر، استدلال یا ارتباط، به‌عنوان باور یا عمل، به‌طور ماهرانه و فعالانه (شیخ الاسلامی و امیدوار، ۱۳۹۶: ۸۶). در عصر حاضر به تفکر انتقادی توجه بسیاری شده است. هیات‌های ملی خاص رسیدگی‌کننده به کیفیت نظام آموزشی به ناتوانی نظام‌های آموزشی در پرورش تفکر انتقادی اذعان کرده و خواهان گنجاندن آموزش تفکر انتقادی در برنامه‌های درسی این نظام، به‌عنوان چهارمین عنصر پایه و اساسی (پس از خواندن، نوشتن و حساب کردن) شده‌اند (گراوند، سبزیان، کامکار و کرمی، ۱۳۹۳: ۲۲). تفکر انتقادی فرایند تأمل و استدلال است که فرد برای کشف موقعیت‌ها، مسائل مشکل برای ایجاد یک فرضیه، یکپارچه کردن همه اطلاعات به دست‌آمده از طریق فرایند پرسش، نیاز دارد که منجر به توسعه نتایج و توجیهی برای نتیجه‌گیری می‌شود (باتلر، ۲۰۱۲: ۷۲۴).

برخورداری از مهارت تفکر انتقادی می‌تواند اندوخته‌های علمی را به کار گیرد و به حیطه عمل بکشد. در واقع این مهارت راهی جهت از بین بردن شکاف بین تئوری و عمل است (یارمحمدواصل، ذوقی پایدار و محمدی)، این مهارت به فرد کمک می‌نماید تا برای درستی و نادرستی مسائل، دلایلی را ذکر کند و با بررسی و تجزیه و تحلیل اطلاعات در دسترس، تشخیص فرضیات و گزینه‌ها با منطق و استدلال و ذهنیتی باز به دنبال پرسش سؤال از خود و دیگران و آزمودن راه‌ها، حقیقت مساله را کشف نماید (شارما و سینق، ۲۰۱۱). کاس (۲۰۱۶) تفکر انتقادی را یکی از مهم‌ترین اصول آموزشی هر کشور می‌داند و هر جامعه‌ای برای رسیدن به رشد و شکوفایی نیاز به افرادی دارد که دارای تفکر انتقادی بالایی باشند. آموزش تفکر انتقادی منجر به انگیزه جهت یادگیری، تصمیم‌گیری، خلاقیت، یادگیری مشارکتی و کسب مهارت‌های حل مساله اجتماعی می‌گردد (زارع و نهروانیان، ۱۳۹۶) مهارت حل مسئله اجتماعی تسهیل‌کننده و پیونددهنده فرد با جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کند. در این مهارت سعی در به حداکثر رساندن سود و فایده خویش و مفید بودن به حال دیگران و اجتماع مطرح است (ادیب نیا و همکاران، ۱۳۹۲) کلنیکه (۲۰۱۰) حل مساله اجتماعی را یکی از مهم‌ترین فرآیندهای تفکر می‌داند که به افراد کمک می‌کند تا مقابله‌ی مؤثری با مشکلات و چالش‌های زندگی داشته باشد (کاکابرایی و عزتی، ۱۳۹۶). حل مساله اجتماعی فرآیندی است که طی آن مساله در محیط طبیعی و دنیای واقعی حل می‌شود (بیانی و بیانی، ۱۳۸۹) و به کشف و ابداع راهبردهای مؤثر، سازگارانه و مقابله‌ای در برابر مشکلات روزمره کمک می‌کند (عربزاده و دالور، ۱۳۹۳). فرض اساسی در آموزش حل مساله اجتماعی این است که قابل‌تعمیم به موقعیت‌ها و محیط‌های مختلف است، برخلاف بسیاری از روش‌های آموزشی که به آموزش محتوای خاص برای موقعیت‌های معین می‌پردازد، این روش به کودکان و نوجوانان به‌جای آموزش این که به چه چیزی فکر کنند به آن‌ها می‌آموزد که چه طور فکر کنند و راهبردها و فرآیندهای شناختی موردنیاز برای کنترل رفتار خودشان را بدون وابستگی زیاد به تقویت خارجی به آن‌ها می‌آموزد (مریل و همکاران، ۲۰۱۶). در آموزش و پرورش، حل مساله یکی از اهداف مهم آموزشی معلمان به شمار آمده است. از برکت پیشرفت‌های روانشناسی علمی معاصر بر اهمیت موضوع افزوده شده است (گلرنگ، ۱۳۹۷). در واقع حل مساله نوعی مداخله کلیدی در روان‌درمانی و آموزش معاصر است و راهی برای مدیریت بهتر تقاضاهای زندگی روزمره در دنیایی که معمولاً پیچیده و غیرقابل‌پیش‌بینی و گاه غیرمنطقی است (چانگ و همکاران، ۱۳۹۴). بنابراین از آنجایی که هدف غایی از آموزش و پرورش، یادگیری است و هر عاملی که تحقق یافتن این هدف را میسر سازد، باید موردتوجه قرار گیرد. در این زمینه بررسی مبانی نظری نشان داد که گرایش به آموزش تفکر انتقادی و حل مسئله اجتماعی می‌تواند منجر به خودکارآمدی شوند. همچنین با توجه به مطالب بیان‌شده و نتایج جستجوی پژوهشگران در هیچ مطالعه تجربی تاکنون تأثیر اثربخشی آموزش حل مساله اجتماعی و تفکر انتقادی بر خودکارآمدی فراگیران دوره متوسطه مورد بررسی قرار نگرفته و تنها مطالعاتی مشابه انجام شده است. لذا با توجه به پیشینه نظری و تجربی پژوهش سؤال اساسی این است که آیا آموزش حل مساله اجتماعی و تفکر انتقادی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟ همچنین آیا اثربخشی این دو روش بر راهبردهای خودکارآمدی دانش‌آموزان متفاوت است؟ بر این اساس فرضیه‌های زیر مطرح شدند: ۱- اثربخشی آموزش مهارت حل مساله اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه ششم شهر ایرانشهر تأثیر دارد.

۲- اثربخشی آموزش مهارت تفکر انتقادی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه ششم شهر ایرانشهر تأثیر دارد.

۲- ادبیات پژوهش

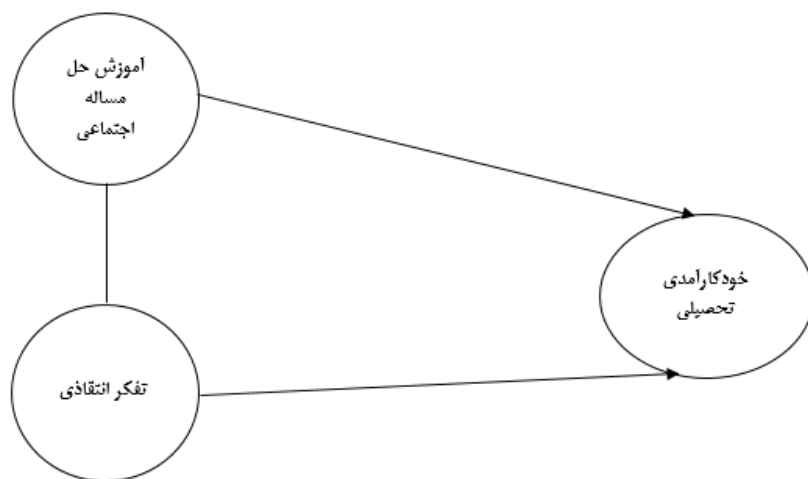
خودکارآمدی یکی از جنبه‌های نظریه‌های بندورا است. نظریه شناختی- اجتماعی از دیدگاه کارگزارانه سرچشمه گرفته است. (مجیدی، ۱۳۹۷: ۳۲) باورهای خودکارآمدی از لحاظ سطح، عمومیت داشتن و شدت با هم فرق دارند. سطح؛ باورهای خودکارآمدی از لحاظ سطح متفاوت هستند که می‌تواند به تکلیف خاص اشاره داشته باشد. در ماهیت چالش‌هایی که در برابر کارآمدی شخصی قرار داد. بر اساس سطح هوش، کوشش، دقت، احساس تهدید و خو نظم دهی کسب‌شده متفاوت قضاوت می‌شود. عمومیت؛ اشاره به قابلیت انتقال احساس کارآمدی از فعالیت و تکلیفی به فعالیت دیگر دارد. شدت و قدرت؛ این بعد اشاره دارد به قضاوت خودکارآمدی به اطمینان از توانایی انجام تکلیفی خاص، باورهای خودکارآمدی شدت و ضعف دارد. افرادی که اعتقاد بالای به خودکارآمدی خود دارند در برابر مشکلات و موانع کارآمدتر هستند (بندورا، ۲۰۰۶ به نقل از مجیدی، ۱۳۹۷: ۳۵) نحوه عملکرد خودکارآمدی تحصیلی در موقعیت‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی به این صورت است که یادگیرندگان قبل از آموزش دارای خودکارآمدی متفاوتی هستند و این خودکارآمدی تحت تأثیر عمده سه عامل ویژگی‌های شخصیتی، تجارب قبلی و حمایت اجتماعی قرار دارد. در مراحل بعدی خودکارآمدی افراد تحت تأثیر عوامل فردی و موقعیتی (از جمله میزان حمایت معلم و یا کادر آموزشی، میزان دسترسی به منابع درسی و راهکارهای خودتنظیمی) قرار دارد. هر چه یادگیرنده از این عوامل بیشتر برخوردار باشد در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتری دارد (پاجارس و شانک، ۲۰۰۱، به نقل از سید صالحی و یونسی، ۱۳۹۴: ۹) و یکی از عوامل

مؤثر بر خودکارآمدی مهارت حل مساله اجتماعی است. حل مسئله یک مهارت حیاتی برای زندگی در عصر حاضر است. در اغلب جوامع همه بر این باورند که باید بر افزایش مهارت‌های حل مسئله تأکید شود (Salami and et al, 2006).

حل مساله یکی از مهم‌ترین فرآیندهای تفکر است که به افراد کمک می‌کند تا مقابله‌ی مؤثری با مشکلات و چالش‌های زندگی داشته باشد. انسان‌ها برای مقابله‌ی سازگارانه با موقعیت‌های تنش‌زا و کشمکش‌های زندگی، نیاز به آموختن برخی مهارت‌ها دارند (کلینکه، ۲۰۱۰). روان‌شناسان معتقدند که حل مساله، یک فرایند است و اگر فرد بخواهد برخورد درستی با مساله‌ی خود داشته باشد، بهتر است مراحل را در این فرایند طی کند (امامی، ۲۰۱۲).

مدل حل مساله اجتماعی ابتدا به وسیله D'Zurilla و همکاران معرفی و سپس توسط Dzuurilla و همکاران تکمیل شد. در مدل D'zuurilla و همکاران سه مفهوم اساسی وجود دارد: حل مساله، مساله و راه حل. حل مساله اجتماعی فرایندی شناختی- رفتاری است که در طی آن یک فرد یا گروه تلاش می‌کنند راه حل مؤثری برای مشکلات زندگی روزمره ارائه دهند. مساله زمانی به وجود می‌آید که فرد هدفی دارد اما فاقد راه روشن دسترسی به آن است. راه حل، پاسخ ناشی از فرایند حل مساله است که قابلیت به کارگیری در موقعیت خاص مشکل‌آفرین را دارد (D'Zurilla and et al, 2002). توانایی حل مساله اجتماعی یک سازه واحد نیست، بلکه سازه‌های چندبعدی و مرکب از توانایی‌های مختلف است (D'Zurilla and et al, 2002)؛ و آموزش تفکر انتقادی یکی از توانایی‌هایی است که منجر به تقویت مهارت حل مساله اجتماعی و در نتیجه خودکارآمدی می‌شود.

تفکر انتقادی به عنوان توانایی دستیابی به نتایج منطقی مبتنی بر مشاهده اطلاعات تعریف می‌شود (Qing and et al, 2010). امیر تفکر انتقادی را این‌گونه تعریف می‌کند که افراد همه دانش قبلی خود را در یک موضوع خاص مرور کنند و مهارت‌های تفکر خودشان را ارزیابی کرده و تغییر رفتار دهند (Emir and et al, 2009). افراد دارای تفکر انتقادی دارای ویژگی‌های پذیرندگی در برابر ایده‌های جدید، انعطاف‌پذیری، تمایل به تغییر، خلاقیت، تحلیلی بودن، پراورزی بودن، خطرپذیری، برخورداری از معرفت و مشاهده گری هستند (Popil and et al, 2010). پژوهش‌ها در زمینه ارتباط تفکر انتقادی با پیشرفت تحصیلی به نتایج متناقضی دست‌یافته‌اند. نعیمی و همکاران (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان بررسی رابطه خود کارآمدی تحصیلی با ادراک از خود و تفکر انتقادی در دانش آموزان انجام دادند نمونه موردپژوهش ۱۹۰ نفر از بین دانش آموزان دختر پایه اول و دوم دبیرستان به صورت تصادفی و از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شد یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین خودکارآمدی با ادراک خویشتن، خودکارآمدی و تفکر انتقادی و ادراک خویشتن رابطه معناداری وجود ندارد. مرادی و اقدسی (۱۳۹۴) پژوهشی تحت عنوان بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مساله بر راهبردهای خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه ناحیه ۱ تبریز انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مساله باعث افزایش راهبردهای خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر دوره متوسطه شد. میرزایی و همکاران (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان بررسی رابطه بین خود کارآمدی تحصیلی و گرایش به تفکر انتقادی در بین دانش آموزان مقطع متوسطه انجام دادند یافته‌ها نشان می‌دهد که بین گرایش به تفکر انتقادی بین دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد و دختران در این زمینه وضعیت بهتری نسبت به پسران دارند همچنین در این پژوهش به این نتیجه رسیدند که بین رشته تحصیلی دانش آموزان با خود کارآمدی تحصیلی و گرایش به تفکر انتقادی آنان رابطه معناداری وجود ندارد. کاکابرایی و صیدی (۱۳۹۷) به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی دانش آموزان پیش‌دبستانی پرداختند. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی تأثیر معناداری در کاهش جهت‌گیری منفی، سبک حل مسئله اجتنابی و سبک حل مسئله تکانش‌گری/ بی‌دقتی و افزایش جهت‌گیری مثبت و سبک حل مسئله منطقی دانش آموزان پیش‌دبستانی دارد. با توجه به مبنای نظری و پیشینه پژوهش، هدف کلی این پژوهش، بررسی رابطه حل مساله اجتماعی و تفکر انتقادی بر خودکارآمدی دانش آموزان تحصیلی دانش آموزان پسر پایه ششم شهر ایرانشهر است؛ که به این رابطه در چارچوب مفهومی پژوهش (شکل ۱) اشاره شده است:



شکل ۱. چهارچوب مفهومی پژوهش

۳- روش پژوهش

این پژوهش به شیوه نیمه آزمایشی و از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان پسر پایه ششم مقطع ابتدایی شهر ایرانشهر در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ تشکیل می‌دادند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای جهت انتخاب مدارس و کلاس‌های منتخب استفاده شده است. به این طریق که در ابتدا از بین چهار منطقه جغرافیایی شهر ایرانشهر، به تصادف سه منطقه و از هر منطقه به تصادف یک مدرسه ابتدایی انتخاب گردید. با مراجعه به مدارس انتخابی، با هماهنگی‌های قبلی، از هر مدرسه به تصادف یکی از کلاس‌های پایه ششم به عنوان یکی از گروه‌های نمونه شرکت‌کننده در تحقیق برگزیده شد. هر مدرسه دارای ۲ الی ۳ کلاس ششم بود و ظرفیت هر کلاس ۲۰ نفر دانش‌آموز بود. کلاس‌ها به روش قرعه به عنوان گروه‌های آزمایشی و گواه تعیین شدند. با توجه به نوع روش پژوهش و طرح آزمایشی مورد استفاده (پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل)، تعداد افراد هر گروه برابر با ۲۰ نفر در نظر گرفته شد. که به صورت تصادفی در ۳ گروه، ۲ گروه آزمایش و ۱ گروه کنترل قرار گرفتند. آزمودنی‌های گروه آزمایش ۱ (آموزش مهارت حل مساله اجتماعی) به مدت ۸ جلسه تحت آموزش مهارت حل مساله اجتماعی قرار گرفتند و آزمودنی‌های گروه آزمایش ۲ (تفکر انتقادی) به مدت ۸ جلسه تحت آموزش تفکر انتقادی قرار گرفتند و در مقابل گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکرد؛ و جهت جمع‌آوری اطلاعات از سه پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی تحصیلی، آموزش تفکر انتقادی و مهارت آموزش حل مساله اجتماعی استفاده شده است که در زیر به شرح آن‌ها پرداخته شده است:

- پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان (۱۹۹۹)

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی نمرات حاصل از ۳۰ گویه و سه خرده مقیاس (استعداد، کوشش و بافت) است. گویه‌های این پرسشنامه با مقیاس لیکرت دارای پاسخ‌های چهار درجه‌ای با نمره‌ی در طیف یک تا چهار طراحی شده است. ده گویه آن به خرده مقیاس استعداد، ده گویه به خرده مقیاس کوشش بوده گویه به خرده مقیاس بافت اختصاص دارد. اگر پاسخ دهنده گزینه کاملاً موافق را علامت زده باشد نمره ۴ می‌گیرد و اگر تا حدودی موافق را زده باشد ۳ می‌گیرد و اگر تا حدودی مخالف را علامت زده باشد ۲ می‌گیرد اگر کاملاً مخالف را علامت زده باشد ۱ می‌گیرد و سؤال‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۳ به صورت معکوس است، یعنی اگر کاملاً مخالف را علامت زده باشد ۴ تا حدودی مخالف نمره ۳ و تا حدودی موافق نمره ۲ می‌گیرد و اگر کاملاً موافق را علامت زده باشد ۱ می‌گیرد. سازنده این ابزار ضریب پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۷ و ضریب پایایی هریک از خرده مقیاس‌های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش کرده است.

- پروتکل آموزشی تفکر انتقادی: محتوای آموزشی تفکر انتقادی بر اساس دیدگاه‌های هاییل (۱۹۸۴) به نقل از انجلی، (۱۹۹۷)، فیشر (۲۰۰۵) و مایرز (۱۹۸۶) تهیه شد و در ۱۲ جلسه آموزشی یک‌ساعته به شرح جدول اجرا گردید (زارع و نهروانیان، ۱۳۹۶: ۲۰).

جدول ۱. شرح جلسات آموزش تفکر انتقادی

جلسه اول و دوم (مهارت تحلیل)	تجزیه و تحلیل مباحث و تجربیات تحلیل تکالیف و سؤالات به اجزای کوچک تمیز دادن حقایق از فرضیه‌ها تحلیل روابط بین عبارات یک مطلب تحلیل یک مفهوم یا پدیده کلی به اجزاء مشاهده شباهت‌ها و اختلاف‌ها خلاصه کردن و یادداشت‌برداری
جلسه سوم و چهارم (مهارت تفسیر)	مفهوم تفسیر تجربیات و دوباره‌سازی دیدگاه‌ها
جلسه پنجم و ششم (مهارت ارزشیابی)	نقش ارزشیابی در رشد تفکر مفهوم ارزشیابی و مراحل آن شناسایی ملاک‌ها و معیارها در ارزشیابی و قضاوت تشخیص نقاط قوت و ضعف اصول قضاوت منطقی
جلسه هفتم و هشتم مهارت استنباط و درک	تبدیل علائم رمزی به علائم گفتاری ایجاد رابطه منطقی بین مفاهیم جدید و تجارب قبلی بیان مطالب درک شده به صورت انتزاعی و فنی استنتاج و استنباط از مطالب گفتاری و شنیداری
جلسه نهم و دهم (مهارت توضیح)	ترسیم مفهوم در قالب یک کل تبیین مقدمه مناسب برای مطلب سخنوری و اصول آن
جلسه یازدهم و دوازدهم (مهارت خودگردانی)	درک و شناخت خود و توانایی‌های ذهنی نقش نگرش در اعتماد به نفس فرد جمع‌آوری اطلاعات از طریق نت‌برداری و خلاصه‌نویسی پرسیدن از خودارزیابی از خود

– برنامه مهارت آموزش حل مساله اجتماعی

مهارت حل مساله به دانش آموزان گروه آزمایش به مدت هشت جلسه آموزش داده شد: جلسه‌ی اول و دوم، تعریف مسئله: نخستین گام در حل مسئله، بازنمایی صحیح مسئله است. جلسه‌ی سوم، تعیین هدف: نحوه بیان هدف تأثیر فوق‌العاده‌ای بر کارایی حل مسئله دارد. جلسه‌ی چهارم، انتخاب راهبرد، انتخاب راهبرد صحیح برای مثال روش بارش مغزی جلسه پنجم ششم، اجرای راهبرد: در این مرحله، وظیفه افراد تمرین راهبردهایی است که در مرحله قبل تعیین شده است. جلسه هفتم و هشتم: واری: در این مرحله، آنچه به دست آمده است در مقابل آنچه امیدوار بودیم به دست آوریم، بررسی می‌شود. همچنین برای تحلیل داده‌های آماری پژوهش از شاخص‌ها و روش‌های آماری استفاده شده است. به منظور تلخیص داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی، میانگین، انحراف معیار، ماکزیمم، مینیمم، چولگی و برجستگی و نمودار ستونی و پراکندگی استفاده شده است. به منظور پاسخ به فرضیه‌های پژوهشی از آزمون‌های آمار استنباطی لوین و تحلیل کوواریانس استفاده شده است.

۴- یافته‌ها

در این بخش داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS23 در سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شده است. ابتدا میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش ارائه شده و سپس برای بررسی فرضیه‌ها از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شده است؛ و شاخص‌های پراکندگی و تمایل مرکزی آموزش تفکر انتقادی و مهارت حل مسئله در پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای خود کارآمدی در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی مربوط به خودکارآمدی دانش آموزان در پیش‌آزمون

متغیر وابسته	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
خودکارآمدی	تفکر انتقادی	۲۰	۳۸/۴۲	۵/۲۳
	حل مساله اجتماعی	۲۰	۲۸/۲۷	۲/۲۶
	کنترل	۲۰	۲۴/۲۶	۱/۷۳

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار آموزش تفکر انتقادی در گروه خودکارآمدی دانش‌آموزان در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب ۲۸/۴۲ و ۵/۲۳ و میانگین و انحراف معیار مهارت حل مساله اجتماعی در گروه خودکارآمدی دانش‌آموزان به ترتیب برابر ۲۸/۲۷ و ۲/۲۶ است؛ و مندرجات این جدول نشان می‌دهد که گروه‌های مورد مطالعه در پیش‌آزمون از نظر شاخص‌های آماری تفاوت چشمگیری با یکدیگر ندارند و دست‌کم از نظر واریانس‌های موجود، تفاوت قابل‌توجهی بین گروه‌ها وجود ندارد.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی مربوط به خودکارآمدی دانش‌آموزان در پس‌آزمون

متغیر وابسته	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
خودکارآمدی	تفکر انتقادی	۲۰	۴۸/۳۲	۸/۲۲
	حل مساله اجتماعی	۲۰	۴۳/۲۶	۵/۰۸
	کنترل	۲۰	۳۱/۲۰۲	۴/۲۳

جدول ۳، شاخص‌های پراکندگی و تمایل مرکزی گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای مورد مطالعه نشان می‌دهد. نگاهی به مندرجات این جدول نشان می‌دهد که در گروه‌های آزمایشی، بعد از آموزش متغیرهای مستقل موجب بروز تغییرات فاحش در شاخص متغیر وابسته (خودکارآمدی) شده است. از طرفی گروه کنترل که در معرض مداخله آموزشی قرار نگرفته است، تغییر قابل‌توجهی در متغیر وابسته مشاهده نمی‌شود. به‌طوری که در مرحله پس‌آزمون و در گروه‌های آموزش تفکر انتقادی، مهارت حل مسئله و کنترل میانگین خودکارآمدی دانش‌آموزان به ترتیب ۴۸/۳۲، ۴۳/۲۶ و ۳۱/۲۰۲ شده است. همچنین انحراف معیار خودکارآمدی در گروه‌های آموزش تفکر انتقادی، مهارت حل مسئله و کنترل به ترتیب ۸/۲۲، ۵/۰۸ و ۴/۲۳ است.

همان‌طور که در بالا اشاره شد برای آزمون فرضیه‌ها از تجزیه و تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. در تجزیه و تحلیل کوواریانس رعایت بعضی مفروضه‌ها از قبیل همسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس و همگنی واریانس‌های خطا، الزامی است. در این پژوهش نیز ابتدا به بررسی این مفروضه‌ها پرداخته شد. نتایج آزمون باکس جهت بررسی مفروضه همسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس ($F = 0.81, P > 0.05$) نتایج آزمون لوین جهت بررسی مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی گروه آموزش حل مساله ($F = 0.259, P > 0.05$) و برای خودکارآمدی تحصیلی گروه تفکر انتقادی ($F = 0.05, P > 0.05$) همگنی نشانگر برقرار بودن آن مفروضه‌ها بودند. همچنین بر اساس آزمون لامبدا ویلکز که در سطح ۰/۰۲ معنی‌دار بود لذا یکسانی واریانس‌ها برقرار است؛ بنابراین بر اساس این مفروضه‌ها و پیش‌شرط‌های آزمون تحلیل کوواریانس که محقق شده‌اند، برای فرضیه‌های پژوهشی از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس روی نمرات پیش‌آزمون-پس‌آزمون خودکارآمدی گروه آزمایش و کنترل حل مساله اجتماعی

گروه	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
خودکارآمدی دانش‌آموزان	پیش‌آزمون	۱/۳۲	۱	۱/۳۲	۰/۸۷	۰/۰۰۰
	گروه	۳۲/۴۴	۱	۳۲/۴۴	۹۸/۳	۰/۰۰۱
	خطا	۳۲/۴۴	۳۷	-	-	-

نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس یک متغیری نشان داد که بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل از لحاظ نمرات آموزش مهارت حل مسئله تفاوت معناداری وجود دارد ($F = 32.44, P = 0.001$) به این معنی که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، در متغیر وابسته خودکارآمدی، بین گروه‌ها تفاوت وجود دارد؛ بنابراین آموزش مهارت حل مسئله با توجه به میانگین نمرات خودکارآمدی دانش‌آموزان گروه آزمایش ۴۳/۲۶ نسبت به میانگین دانش‌آموزان گروه کنترل ۳۱/۲۰۲ موجب افزایش نمرات خودکارآمدی گروه آزمایش شده است؛ یعنی آموزش مهارت حل مسئله باعث افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان شده، اما این آموزش در گروه کنترلی تغییری ایجاد نکرده است؛ بنابراین فرضیه اول پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس روی نمرات پیش‌آزمون-پس‌آزمون خودکارآمدی گروه آزمایش و کنترل آموزش تفکر انتقادی

گروه	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
خودکارآمدی دانش‌آموزان	پیش‌آزمون	۲/۷۷	۱	۲/۷۷	۱/۰۷	۰/۰۰۰
	گروه	۴۴/۳۲	۱	۴۴/۳۲	۳۳/۹۸	۰/۰۰۳
	خطا	۴۴/۳۲	۳۷	-	-	-

نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس یک متغیری نشان داد که بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل از لحاظ نمرات آموزش تفکر انتقادی تفاوت معناداری وجود دارد ($F = 33.98, P = 0.003$) به این معنی که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، در متغیر

وابسته خودکارآمدی، بین گروه‌ها تفاوت وجود دارد؛ بنابراین آموزش تفکر انتقادی با توجه به میانگین نمرات خودکارآمدی دانش‌آموزان گروه آزمایش ۴۸/۳۲ نسبت به میانگین دانش‌آموزان گروه کنترل ۳۱/۲۰۲ موجب افزایش نمرات خودکارآمدی گروه آزمایش شده است؛ یعنی آموزش تفکر انتقادی باعث افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان شده، اما این آموزش در گروه کنترلی تغییری ایجاد نکرده است؛ بنابراین فرضیه دوم پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین میزان اثربخشی آموزش تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله بر خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر ابرانشهر بود. فرضیه اول پژوهش نشان داد که حل مساله اجتماعی باعث افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان شده، اما این آموزش در گروه کنترلی تغییری ایجاد نکرده است. به عبارتی حل مساله اجتماعی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر دارد؛ بنابراین فرضیه اول پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. این نتیجه با تحقیقات شعبانی و مهر محمدی (۱۳۹۱)، سراج خرمی و معظم فر (۱۳۹۲) همسو هست. از این رو هدف از آموزش باید پرورش انسان‌هایی باشد که بتوانند با فکری خلاق با مشکلات روبرو شده و به حل آن‌ها بپردازند، صاحب‌نظران بیان می‌کنند با ورود به هزاره سوم ضروری است مردم مهارت‌هایی را آموزش ببینند که از آن‌ها می‌توان به خلاقیت و برقراری ارتباط مؤثر اشاره کرد. به گونه‌ای که انسان‌ها بتوانند به خوبی با یکدیگر ارتباط برقرار کرده و با بهره‌گیری از خرد جمعی و زایش افکار نو مشکلات را از میان بردارند. امروزه مردم ما نیازمند آموزش خلاقیت هستند، آن‌چنان‌که لحظه‌به‌لحظه محیط اطراف خویش را کاوش نموده و با خلق افکار نو به‌سوی یک جامعه‌ی سعادت‌مند قدم بردارند. یکی از مهم‌ترین وجوه تمایز انسان، از دیگر موجودات قدرت تفکر و خلاقیت اوست. قدرت دست‌کاری در ذهن و پدیده‌هاست، قدرت کشف و تولید ابزار و اندیشه‌های جدید است که همه این‌ها به‌نوعی خلاقیت است. همه انسان‌ها کم‌وبیش خلاق‌اند و این توانایی به درجات متفاوت در همه ما وجود دارد، مهم آن است که بتوانیم آن را شکوفا کنیم، توسعه دهیم و به خدمت بگیریم. به همین دلیل می‌توان گفت آموزش مهارت تفکر خلاق به شیوه بارش مغزی بر رشد تفکر انتقادی دانش‌آموزان پسر تأثیرگذار هست.

فرضیه دوم پژوهش نشان داد که آموزش مهارت حل مسئله باعث افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان شده، اما این آموزش در گروه کنترلی تغییری ایجاد نکرده است. به عبارتی آموزش تفکر انتقادی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر دارد؛ بنابراین فرضیه دوم پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. نتایج این پژوهش با یافته‌های محمدی (۱۳۹۱) و همخوانی دارد. محمدی (۱۳۹۱) در پژوهش خود بر این نکته تأکید شده است که تغییر در سطح درک و تجزیه و تحلیل و تفسیر داده‌ها عملی بطنی است که نیاز به زمان، آموزش و تجربه در رشته مربوطه دارد؛ به‌طوری‌که پس از دو سال آموزش تفکر انتقادی به میزان ۴ انحراف معیار از میانگین نمرات تفکر انتقادی تغییر مشاهده شد. با توجه به تغییر ایجادشده در سطح آموزش در گروه شاهد، به نظر می‌رسد تغییرات تفکر در دانشجویان ایجادشده است که با توجه به نوع آموزش سنتی بیشتر در سطح درک و چارچوب فکری صحیح صورت پذیرفته و در هر صورت آموزش به هر روش مؤثر است ولی در ایجاد تفسیر، استنتاج و تصمیم‌گیری به‌موقع که مربوط به مراحل بالاتری از تفکر هستند، تغییر در روش آموزش با مدت زمان بیشتری احساس می‌شود. از طرفی کاربرد تفکر انتقادی در دانش‌آموزان به‌مراتب تأثیر بیشتری در ارتقای کیفی آموزش آن‌ها خواهد داشت. این انتظار وجود دارد که تفاوت تغییر سطح آموزشی گروه مورد مربوط به دسته‌بندی اطلاعات، درک و فهم کلی موقعیت بیمار و اولویت‌بندی مشکلات وی باشد و ایجاد مراحل بالای تفکر انتقادی مانند استنباط، ارزشیابی استدلال‌های منطق و تنظیم مجدد در گروه مورد قابل دسترسی نبوده است. دانش‌آموزان با تفکر خلاق در پی یافتن راه‌حل‌های مناسب بسیاری از مشکلات فرهنگی، فنی، بومی، اقتصادی، آموزشی، اجتماعی و سیاسی دنیای صنعتی و رو به رشد خود برمی‌آیند. دانش‌آموزان با بهره‌جستن از تفکر خلاق و قابل‌انعطاف می‌توانند برای حل مسائل به راهکارهای نوین دست یابند. مهارت‌های تفکر خلاقانه به آن‌ها این امکان را می‌دهد که علاوه بر قبول تغییرات فکر و عقیده تفکر انتقادی نیز داشته باشند. بنابراین با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود که آموزش و پرورش و اداره بهزیستی نسبت راه‌اندازی و برگزاری کارگاه‌ها و کلاس‌های آموزش و مشاوره فردی و گروهی مرتبط با حل مساله اجتماعی در مدرسه‌ها و مؤسسات آموزشی و همچنین در سطح عموم جامعه، ارگان‌ها و ادارات مختلف به‌منظور ارتقاء خودکارآمدی اقدام نمایند و با توجه به این‌که در جلسات آموزشی تفکر انتقادی، به آموزش مجموعه‌ای از فعالیت‌های فکری از جمله تحلیل، ارزشیابی و قضاوت درباره‌ی راهبردها و تولیدات فکری پرداخته می‌شود، دانش‌آموزان با شرکت در این جلسات، توانایی کنترل اجرایی رفتار و سطوح قضاوت رشدنیافته‌تری را به دست می‌آورند که این موارد موجب می‌شود تا دانش‌آموزان در برخورد با مسائل به تحلیل آن مساله پرداخته و تولیدات فکری خود را افزایش دهند که در نهایت موجب استفاده از سبک کارآمد حل مساله می‌گردد؛ بنابراین توانایی برای تحلیل و نقد اطلاعات در سطحی بالاتر باعث می‌شود که یادگیرنده خود، تأمل بیشتر در برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی مسائل خود داشته باشد. بنابراین به

دلیل ارتباط بین تفکر و آمادگی برای حل مساله، رشد مهارت‌ها و نگرش تفکر انتقادی می‌تواند سطح آمادگی برای رشد حل مساله و خودکارآمدی را در دانش‌آموزان بالا ببرد.

منابع

- اکبری بلوطبنگان، افضل (۱۳۹۳). رابطه ساده و چندگانه خودکارآمدی، اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۴(۹)، صص ۷۹۶-۸۰۵.
- پریشانی، ندا، نیلی، محمدرضا، میرشاه جعفری، ابراهیم، آقامحمدی، سمیه (۱۳۹۲). تأثیر آموزش خودکارآمدی بر عملکرد رفتاری دانش‌آموزان در درس زیست‌شناسی، فصلنامه تدریس پژوهی، سال اول، شماره دوم، صص ۸۹-۸۱.
- جعفری پنجی، زهرا، رحمانیان، مهدی، زارع، حسین (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر اساس مدل پاول-الدر در تحریف‌های شناختی و خودکارآمدی نوجوانان، فصلنامه روانشناسی شناختی دوره ۶، شماره ۲، صص ۷۷-۷۰.
- زارع زاده، کمال و کدیور، پروین (۱۳۸۶). مقایسه خودکارآمدی و خلاقیت در دانش‌آموزان کاربر اینترنت و دانش‌آموزان غیر کاربر. مجله‌ی تعلیم و تربیت، ۱(۸۹)، صص ۱۱۱-۱۳۳.
- زارع، حسین، نهرنویان، پروانه (۱۳۹۶). تأثیر دوره آموزش تفکر انتقادی بر سبک‌های تصمیم‌گیری و سبک‌های حل مسأله، دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال چهارم، شماره نهم، صص ۳۱-۱۴.
- زینلی پور، حسین، زارعی، اقبال، زندی نیا، زهره (۱۳۸۸). خودکارآمدی عمومی و تحصیلی دانش‌آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی، پژوهشنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، شماره نهم، صص ۲۸-۱۴.
- شیخ الاسلامی، علی، امیدوار، عظیم (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر سبک حل مساله‌ی (کارآمد و ناکارآمد) دانش‌آموزان، مجله‌ی روانشناسی مدرسه، دوره ششم، شماره دوم، صص ۹۹-۸۳.
- عسکری، سعید، کهریزی، سمیه، کهریزی، مریم (۱۳۹۲). نقش خودکارآمدی و رضایت از زندگی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال سوم دوره‌ی متوسطه شهر کرمانشاه، مجله‌ی روانشناسی مدرسه، دوره دوم، شماره دوم، صص ۱۲۳-۱۰۷.
- کاکا برایی، کیوان، صیدی، مریم (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پیش دبستانی، فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۴(۹)، صص ۱۵۹-۱۷۵.
- گراوند، هوشنگ، سبزیان، سعیده، کامکار، پیمان و کرمی، شجاع. (۱۳۹۳). نقش کارکردهای سبک تفکر بر یادگیری خودراهبر و گرایش به تفکر انتقادی، دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، دوره دوم، شماره دوم، صص ۳۰-۱۹.
- موسوی، فرانک (۱۳۹۵). ارتقاء سطح خودکارآمدی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی از طریق رویکرد تدریس مبتنی بر نقشه‌های مفهومی، فصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، شماره دوم، دوره دوم، صص ۵۸-۴۵.
- نریمانی، محمد، سلیمانی، اسماعیل (۱۳۹۲). اثربخشی توان‌بخشی شناختی بر کارکردهای اجرایی (حافظه‌ی کاری و توجه) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی، فصلنامه‌ی ناتوانی‌های یادگیری ۲(۳)، ۹۱-۱۱۵.
- Butler, H. A. (2012). "Halpern Critical Thinking Assessment Predicts Real-World Outcomes of Critical Thinking". *Applied Cognitive Psychology*, 26(5), pp. 721-729.
- D'Zurilla TJ, Nezu AM, Maydeu-Olivares A. Manual for the social problem-solving inventory-revised. 1th ed. New York: MultiHealth Systems; 2002
- D'Zurilla TJ, Nezu AM, Maydeu-Olivares A. Social problem solving: Theory and assessment. In: Chang EC, D'Zurilla TJ, Sanna LJ, (eds). *Social problem solving: theory, research, and training*. 1th ed. Washington, D.C: American Psychological Association; 2004. p. 11-17
- Emami, N. (2012). *Life Skills*. Tehran: Welfare Organization.(Persian)
- Emir S. Education faculty students' critical thinking disposition according to academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2009; 1(1):2466-2469.
- Ferla, J. Valcke, M. Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, 499-505.
- Fritzsche, B. A. & Parrish, T. J. (2005). *Theories and research on job satisfaction*. Pp. 155-162

- Kleinke, C. (2010). Life Skills. Translated by: Sh, Mohammadkhani, Tehran: Sepand Honar. (Persian
- Nicolaou, A.A. & Philippou, G.N. (2007). Efficacy beliefs, problem posing, and mathematics achievement. Journal of Research in Mathematics Education, (2) 308 – 317.
- Popil I. Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. Nurse Education Today 2010; 31(2):204-207.
- Putwain, D. Sander, P. & Larkin, D. (2012). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: relations with learning-related emotions and academic success. Educational Psychology. Article first published online: 27 SEP 2012.
- Qing ZH, Jinga G, Yan W. Promoting preserves teachers' critical thinking skills by inquiry-based chemical experiment. Procedia - Social and Behavioral Sciences 2010; 2(2):4597-4603.
- Salami SO, Aremu AO. Relationship between problem solving ability and study behavior among school-going adolescents in southwestern Nigeria. Electronic J Res Educ Psychol. ۵۴-۱۳۹:(۱)۴;۲۰۰۶
- Sommers, J. and Sommers, R. (2012). Counselling and Psychotherapy Theories in Context and Practice. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, Hoboken.
- Stewart, G., Seifert, T.A. & Rolheises, C. (2015). Anxiety and self - efficacy' s relationship with undergraduate students' perceptions of the use of metacognitive writing strategies. The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 6 (1), 1-17
- Zeki A. The effects of micro-teaching on the critical thinking dispositions of pre-service teachers .Australian J Teach Educ. 2015;40(6):pp.140-153
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (2011). Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. New York: Routledge Taylor & Francis

جایگاه و پایگاه زن در آثار دکتر مرتضی فرهادی مردم‌شناس برجسته معاصر ایران

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۶/۲۸

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۱/۰۱

کد مقاله: ۲۵۲۴۸

ندا سیدین^۱

چکیده

دکتر مرتضی فرهادی استاد تمام حوزه مردم‌شناسی و جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی است که وی را به سبب پژوهش‌های متعدد در حوزه مردم‌شناسی، فرهنگ و علوم انسانی به ویژه در حوزه روستایی ایران و همچنین در حوزه مردم‌شناسی آینده می‌شناسند. فرهادی تنها محقق ایرانی است که صاحب نظریه در زمینه توسعه بومی است. ایشان تحقیقات بسیار زیادی در زمینه فرهنگ بومی و سنتی ایران داشته‌اند و در تحقیقات خود نقش زنان در امر توسعه کشورمان را امری واضح و مبرهن می‌دانند و بر آن بسیار تاکید دارند لذا بدلیل اهمیت موضوع بر آن شدیم تا مطالعه‌ای انجام دهیم و جایگاه و پایگاه زن را در آثار دکتر فرهادی مورد مطالعه قرار داده و مقایسه و تحلیلی انجام دهیم بین نظرات ایشان با نظرات برخی از مردم‌شناسان و فمینیست‌ها، و پاسخی داشته باشیم برای این سوالات که: علت شکل‌گیری نظرات فمینیستی چیست؟ این نظرات که منشا آن در غرب است آیا در کشور ما هم کاربرد دارد؟ رجوع به فرهنگ سنتی چه کمکی به ما می‌کند؟ چرا باید به فرهنگ سنتی خودمان برگردیم؟ پرداختن به تعاونی‌های روستایی تا چه اندازه در رشد و توسعه اقتصادی کشورمان تاثیر دارد؟ آثاری که از ایشان مورد بررسی قرار داده‌ایم عبارتند از: مردم‌شناسی قالیچه‌های گل برجسته دره جوزان ملایر- مازنجیل نگاهی مردم‌شناسی در گلیمینه‌های کورکی- ترانه‌های کار- کتاب انسان‌شناسی یاریگری- کتاب صنعت بر فراز سنت یا در برابر آن- کمره‌نامه- کار و زمان در منشور شعر و کار کارستان پروین اعتصامی- ترانه‌های کار مشک زنی در روستاهای کمره.

واژگان کلیدی: انسان‌شناسی یاریگری، صنعت، سنت، توسعه بومی

۱- دانشجوی مقطع دکتری رشته جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال

زنان در همه ادوار تاریخی شاخصی از رشد و توسعه انسانی در عرصه های مختلف حیات بشری بوده و هستند، بررسی جایگاه زن ایرانی، در هر دوره از تاریخ ایران، درحقیقت، بررسی فراز و فرودهای حیات اجتماعی و فردی مردمان این سرزمین است. برای درک وضعیت زنان در ایران و نقش آن ها در زندگی سیاسی، اجتماعی با سیر بستر تاریخی، اجتماعی مسائل بنیادین، مانند مقام و منزلت زن در جامعه، ملهم از مجموعه ارزش ها، اعتقادات، باورها، حضور مستقیم و غیرمستقیم آن ها در تشکیلات اجتماعی سیاسی و نقش آن ها در تحولات اجتماعی، که همگی عناصر اساسی در پدید آوردن فرهنگ سیاسی جامعه است، باید مدنظر داشته باشیم بررسی وضعیت حال هر پدیده اجتماعی، بدون شناخت پیشینه تاریخی آن، ممکن نیست. برای شناخت گذشته جامعه ایرانی و وضعیت فرهنگی و اجتماعی آن در گذشته و جایگاه زنان در آن، استخراج جایگاه زن ایرانی در متون کهن فارسی کمک شایانی در نمایاندن جایگاه و نقش زنان در آن دوره حساس تاریخی می کند. دوره ای که پس از دو قرن سکوت و خاموشی، ادبیات مکتوب فارسی از دل حکومت های نیمه مستقل ایرانی جوانه زد و در پناه وزرا و امرای دانش دوست و هنرپرور در اندک زمانی به شایستگی سر برآورد و بالنده شد و آثار ارزنده و بنامی از قلم بزرگانی چون فردوسی، بیهقی، غزالی، عنصر المعالی، ناصر خسرو و دیگران در تاریخ ایران آن روزگار به جا گذاشت که در عین نام آوری و سرآمدی، پشتوانه و پناه ادبیات فارسی در ادوار آینده ایران شد (اللهیاری و بهادری، ۱۳۸۹).

امروزه تمامی اندیشمندان توسعه براین موضوع که مهم ترین نیاز توسعه مشارکت همه انسان هاست، توافق نظر دارند. منظور از توسعه، تعالی انسانهاست و در تعالی انسانها همه ابعاد سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی ملحوظ شده است. مطمئناً جامعه ای که می خواهد به توسعه دست یابد، به جای اینکه صرفاً به عوامل مادی متکی باشد، باید در جهت تعالی انسانها و کاهش نابرابری ها بکوشد؛ نابرابری هایی در همه ابعاد سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و نابرابری هایی که معیار آن جنسیت انسانهاست. در کشور ما تجربه نیم قرن برنامه ریزی و تحول در دیدگاه ها و استراتژی های توسعه نشان داده است که کاهش نابرابری ها در درآمد و مصرف و کاهش نابرابری ها در ابعاد سیاسی و اجتماعی با هدف افزایش مشارکت داوطلبانه همه انسانها چه زن و چه مرد یک ضرورت بوده و انگیزه نیرومندی در فرآیند توسعه محسوب می گردد. ولی متأسفانه هنوز یکی از نابرابری های تکان دهنده در توسعه انسانی، تفاوت ها براساس جنسیت است. اگرچه در کشورهای صنعتی، فاصله جنس ها در زمینه های آموزش و بهداشت کاهش یافته است، اما در اشتغال و دستمزدها کماکان باقی است و زن ها سهم کمتری از درآمد ملی را به دست می آورند. به این ترتیب با وجود همه پیشرفت ها هنوز فاصله بین زنان و مردان زیاد است و نقش مهم زنان در روند توسعه پایدار نادیده انگاشته می شود (آزیده، ۱۳۹۶).

توسعه پایدار به عنوان یکی از بسترهای تعالی و رشد انسان، آنگاه می تواند موفقیت آمیز باشد که با یاری و مشارکت همه گروه های اجتماعی و برای همه آنان صورت پذیرد. در میان گروه های اجتماعی زنان نیمی از جمعیت کشور را تشکیل می دهند و بدلیل ارتباط مستقیم آنان با گروه های سنی جوانان، نوجوانان کودکان و نیز تاثیر نیم دیگر جمعیت، یعنی مردان از مهمترین و موثرترین گروه های اجتماعی به شمار می آیند، و این واقعیتی است که در جوامع در حال توسعه کمتر مورد توجه قرار گرفته است به همین جهت علیرغم برنامه ریزی ها و حمایت های انجام یافته هنوز زنان در بعضی کشورها نتوانستند به جایگاه و نقش مناسب خود در اداره امور کشور و در تصمیم گیری ها دست یابند (مجلسی، ۱۳۸۵).

به هر تقدیر جامعه ای که می خواهد به سوی توسعه حرکت کند اگر صرفاً به عوامل مادی توجه داشته باشد و تعالی انسان ها و کاهش نابرابری ها را در نظر نگیرد به موفقیت دست نخواهد یافت. به عبارت دیگر سواد، تندرستی، تغذیه صحیح، تامین مسکن در جامعه جزو نیازهای اساسی زن و مرد، دختر و پسر است. اگر در جامعه ای ضریب با سواد، تندرستی شاخص های تغذیه و تامین مسکن، ایجاد اشتغال و درآمد، بالا رود اما توزیع آن بین زن و مرد متعادل نباشد آن جامعه توسعه نیافته است. به همین جهت مسئولین متوجه شدند که زنان نقش به سزائی در فرآیند توسعه دارند (همان).

توجه به نقش زنان در فرآیند توسعه از اوایل دهه هفتاد میلادی ناشی از دو واقعیت مهم عدم تحقق کلی نظریات توسعه در بهبود کشورهای جهان سوم و موقعیت نامطلوب اجتماعی، اقتصادی زنان در این کشورها بود. نتیجه آن که باوجود طرح رهیافت های مختلف برابری زنان و مردان به نظریه رفاهی مساوات و فقرزدایی، نظریه کار آیی و نظریه توانمندسازی زنان توجه جدی شد. رسیدن به معیار توانمندسازی زنان در چارچوب تحلیل جنسیتی نیاز به یک حرکت همه جانبه دارد که شامل اصلاحات فرهنگی، اجتماعی، ساختار حقوقی و تغییر تدریجی باورها و ارزش ها و همچنین برنامه ریزی از پایین به بالا دارد. بهمین جهت امروزه دنیا با این واقعیت مواجه شده که زنان دیگر نمی توانند به عنوان عوامل نامریی در فرآیند توسعه به حساب آیند نقش آفرینی و توانمندی های زنان در میزان موفقیت دولت های در حال توسعه در زمینه کنترل رشد جمعیت، بیکاری و پراکندگی درآمد فردی و حفظ محیط زیست سیاستگذاران کلان دولتی را وامیدارد تا زنان را از حصار نامریی بودن درآورد؛ زنان علاوه بر وظائف شخصی و

خانوادگی قادرند در حرکت های اجتماعی نقش های مهمی ایفا نمایند که یکی از جنبه های مهم آن مشارکت در برنامه های توسعه می باشد (همان).

۲- مردم شناسی قالیچه های گل برجسته دره جوزان ملایر

دکتر فرهادی در این نوشتار به معرفی قالیچه های نقش برجسته ایران که در ملایر و روستاهای توابع آن بافته می شود پرداخته به گفته دکتر فرهادی اگرچه ظاهراً هیچ چیز ایران به اندازه قالی های آن شهرت جهانی ندارد شگفت آور است که نوعی از این قالی ها یعنی قالی های نقش برجسته تا این اندازه ناشناخته باقی مانده است و ناشناخته ماندن این نوع قالی ها به حدی است که به نظر می رسد مقاله دکتر فرهادی در این زمینه نخستین مقاله مستقل در این باره است و این هنر دست زنان روستایی در ایران است که نادیده گرفته شده و دکتر فرهادی با پرداختن به آن قصد احیاء این هنر ارزنده، سرمایه ملی و زنده کردن فرهنگ بومی و سنتی ایران را دارد که می تواند یکی از عوامل موثر در توسعه اقتصادی کشور باشد (فرهادی، ۱۳۸۳: ۶۵).

اگرچه در این مقاله ایشان به معرفی و بررسی قالی و قالیچه های نقش برجسته بافته شده در این ناحیه خاص می پردازد ولی در پس این نوشتار می توانیم به نقش زنان و اهمیت آنان در اقتصاد خانواده پی ببریم همچنین با توجه به مطالعات دکتر فرهادی در زمینه تاریخ قالی و قالی بافی در ایران و با بررسی نقوش این آثار بخشی از تاریخ کهن ایران پیش چشم ما نمایان می شود و این همان تاریخ گویا و زنده است و به قول ویل دورانت کسی که تاریخ نمی خواند به ناچار آن را تکرار می کند و یا به قول سیرون بی خبر ماندن از آنچه که پیش از ما روی داده است هم چون ماندن در مرحله کودکی است اگر ندانسته ای از کجا آمده ای هرگز نخواهی دانست که به کجا می روی. بافت قالی و قالیچه زنان ایرانی همان تولید علم و فن است که اهمیت دادن و بها دادن به آن هم می تواند اوقات فراغت آنان را به نحو احسن پر کند و هم از آن طریق امرار معاش کنند و از همه مهمتر اینکه ایجاد فرهنگ تولیدی و فرهنگ کار می کرد که تاثیر مستقیم بر رشد اقتصادی کشور داشت دکتر فرهادی در مطالعه ای که در زمینه بافت قالی و قالیچه در این منطقه خاص انجام داده خواسته این مطلب را گوشزد کند که انجام چنین کاری توسط زنان ایرانی اگر به آن پرداخته می شد می توانست منجر به همان فرهنگ تولیدی و فرهنگ کار شود همان کاری که کشورهای توسعه یافته و صنعتی انجام دادند که سنت گذشته آنها سکوی پرتاب شان شد کاری که ما می توانستیم ولی متأسفانه انجام ندادیم (همان).

۳- مازنجیل-نگاهی مردم شناختی در گلیمینه های کورکی

در این نوشتار دکتر فرهادی به بررسی گلیمینه های طایفه کرکی پرداخته است و معتقد است که هر گلیم و گلیمینه نه تنها یک اثر هنری با ارزش که یک کتیبه ای است کهن تر از سنگ نبشته های جهانگشایان و ستمگران تاریخ و حتی کهن تر از الواح و کتیبه های خط هیروگلیف (فرهادی، ۱۳۷۹).

در این نوشتار هم اگرچه دکتر فرهادی به بررسی گلیم بافت های منطقه ای خاص می پردازد ولی نقش زنان روستایی را در این دست بافت ها نادیده نمی گیرد وقتی از نوع بافت طرح شکسته و گردان سخن می گوید و معتقد است که بافت های روستایی یا عشایری معمولاً از خطوط مستقیم تشکیل شده و بافت های شهری یا کارگاهی از خطوط منحنی بهره گرفته است و در اینجا اشاره می کند که زنان روستایی هم این توانایی را داشته اند و هم اگر ضرورتی پیگر وجود داشت می توانستند به آن دست یابند و گاه دست بافته های آنها از نظر زیبایی طرح و نبوغ در رنگ آمیزی و ظرافت در بافت بر بسیاری بافته های شهری پیشی می گیرد و در این جا دکتر فرهادی نتیجه می گیرد که در وجود یا عدم وجود مهارت، نه علت پیدایش این دو سبک که خود معلول زندگی در این دو جامعه مختلف می باشد و اینکه به گمان ایشان خطوط شکسته، زوایای برنده اشکال و خطوط محکم و استوار از قدرت و استواری ارزش ها و سنت های فرهنگی در ایل و روستا سخن می گوید (همان).

۴- ترانه های کار

در این نوشتار دکتر فرهادی به بررسی ترانه های عامیانه پرداخته و آنها را از منظر جامعه شناسانه و مردم شناسانه مورد بررسی قرار داده است وی معتقد است ترانه هایی که در هنگام کار خوانده می شده باعث تقویت روحیه کارگران و عملکرد بهتر آنان بوده به طور مثال در بخشی از نوشته از ترانه های کار برنج کاری می نویسد که: برنج کاری به خاطر الزامات و مشقاتی که دارد تا روزگار ما کار دسته جمعی باقی مانده است نشای برنج و وجین اول و دوم آن معمولاً به وسیله زنان و در گذشته غالباً به وسیله گروه های همیار انجام می شده. اشعار و ترانه های برنج کاری بیانگر عواطف، احساسات، رنج ها و آرزوهای برنج کاران است و همچنین به دلیل این که پیوسته به صورت دسته جمعی و در گرماگرم کار کشت برنج خوانده می شود تاثیر چشمگیری در تقویت روحیه و ایجاد شورکار در برنج کاران دارد. خوانندگان این ترانه سرودها و تغییر دهندگان کلام آنها اغلب زنان شالی کارند و

همخوانان ممکن است گروه زنانی باشند که همراه تک خوان با همان خواننده اصلی در یک کثرت از شالیزار کار می کنند نیز ممکن است گروه کارهای مختلفی از زن ها باشند که در پهنه گسترده ای از شالیزار و در کثرت های مختلف تا جایی که صدای تکخوان به دوش می رسد پراکنده اند(فرهادی، ۱۳۷۹).

۵- انسان شناسی یاریگری

انسان شناسی یاریگری، کتابی با محوریت مسئله همکاری در دنیای رقابتی مدرن است و ابعاد مختلف و جدیدی از این موضوع قدیمی را کالبدشکافی می کند، موضوعی که شاید در ابتدا خواننده را به یاد تعاونی های سنتی روستایی و مسائل تکراری بارها گفته شده پیرامون آنها بیندازد اما تنها خواندن چند صفحه آغازین این کتاب ۶۳۱ صفحه ای کافی است که مخاطب برای خواندن مابقی آن وسوسه شود. در این کتاب مولف به نقش زنان در اقتصاد خانواده و به دنبال آن تأثیری که بر اقتصاد جامعه دارد می پردازد. دکتر فرهادی در این کتاب نمونه هایی از انواع یاریگری در ایران و دسته بندی آنها را بیان می کند و نهایتاً چنین نتیجه می گیرد که برخلاف اعتقاد برخی صاحب نظران داخلی و خارجی کشاورزان ایرانی هرگز خودخواه و فردگرا نبوده اند و اینکه به رغم نتیجه گیری برخی افراد مبنی بر از بین رفتن نظام های یاریگری و فرهنگ همکاری در ایران طی دهه های اخیر این الگوها همچنان پویا بوده و خود را بازتولید می کنند دکتر فرهادی با اشاره به برخی نظام های یاریگری نسبتاً جدید در جامعه امروز و با الهام از این جمله زیمل که « مهم قواعد بازی است و نه جنس مهره ها» می گوید: واره شیر می رود ولی واره پول می آید و در این کتاب نگاهی به مشارکت های سنتی زنان ایران با محور اصلی همیاری دارد که یک بخش کامل از کتاب فرهنگ یاریگری را دکتر فرهادی به این مساله پرداخته است ایشان می نویسند: کشاورزی ایران، تعاونی های سنتی است فکر اصلی در ایجاد تعاونی بر پایه این اصل قرار دارد که افراد گرد هم جمع می شوند برای همکاری و همیاری، و زنان بخش اعظم اعضای این تعاونی ها را تشکیل می دهند همین طور در کتاب واره که به نوعی جلد دوم کتاب فرهنگ یاریگری را تشکیل می دهد که واره نوعی تعاونی سنتی شدن و زنانه در ایران است ایشان معتقدند که با مطالعه واره ها و تعاونی های روستایی می توان فهمید که زنان ایرانی از دیرباز در اقتصاد خانواده نقش موثری داشتند آمار می که دکتر فرهادی بدان اشاره دارد اینست که در سال ۱۳۳۵ حداقل دو میلیون زن ایرانی در ۴۰۰۰۰ واره تعاونی سنتی عضو بودند طبق نظر دکتر فرهادی اصولاً مشارکت زنان در فعالیت های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی یکی از عوامل مهم در توسعه یک کشور به شمار می آید در نتیجه تجربه «واره» می تواند زمینه سازی برای حضور بیشتر زنان ایرانی در سطوح مختلف فعالیت اجتماعی را فراهم نماید و اثر چنین اعتماد و دادن حقوق شهروندی به زنان سرعت بخشیدن به چرخ های ماشین کند توسعه در کشورمان است در واقع واره می توانست به قول دکتر فرهادی به عنوان پشتوانه توسعه صنعتی به شمار آید که متأسفانه در شکل تولیدی خود نابود شد و امروزه به شکل مصرفی در آمده و این تغییر جهت و تغییر ماهیت واره بزرگترین لطمه را به روند توسعه یافتگی ما وارد کرده است. واره از نظر دکتر فرهادی دارای دو کارکرد است: کارکرد اقتصادی و غیر اقتصادی که در کارکرد غیر اقتصادی ایشان به نقش زنان اشاره می کند که شامل اوقات فراغت زنان و واره، استقلال اقتصادی زنان و واره، در واره زنان از عواید اقتصادی و حقوقی برخوردار بودند از این رو برای حفظ این موقعیت از حضور مردان در واره جلوگیری می کردند در این مورد دو نکته قابل ذکر است: اول اینکه همین حفظ پایگاه اقتصادی توسط زنان یکی از دلایلی بود که واره را به صورت یک کار زنانه در آورده بود از دید فمینیستی این موضوع جالب خواهد بود امروزه یکی از دلایل سلطه مردان بر زنان عدم وجود پایگاه اقتصادی برای آنهاست تا زمانی که زنان نتوانند قدرت اقتصادی بدست بیاورند نمی توانند حقوق دیگر خود را نیز بدست آورند از این رو واره می تواند به عنوان یک سازمان پیشرو که هویت مستقلی به زنان در مقابل مردان داده بود مطرح باشد. و از دیگر مواردی که دکتر فرهادی در کتابش به آن می پردازد صندوق های پولی است که زنان خانه دار ایرانی تشکیل داده اند در این شیوه اعضا هر ماه مقدار پول معینی را به صندوق می پردازند و در مقابل هر ماه در بین اعضا قرعه کشی می شود و برنده هر دوره قرعه کشی مبلغی پول دریافت می کند دکتر فرهادی با بیان این مطالب به نقش موثر زنان در بهبود اقتصاد اول خانواده و سپس تأثیر مستقیم آن بر اقتصاد جامعه می پردازد(فرهادی، ۱۳۷۶).

۶- کتاب صنعت بر فراز سنت یا در برابر آن

در کتاب صنعت بر فراز سنت هم دکتر فرهادی به مساله مشارکت زنان در امر اقتصاد می پردازد و از اهمیت واره و تعاونی های روستایی و زنان عضو این تعاونی ها یاد می کند. وی می نویسد: خرده فرهنگ تعاونی و مشارکتی زنان ایرانی چند هزار ساله است و این در حالی است که تجربه راچدیل منچستر انگلستان گوش فلک را با آن کر کرده و از آن به عنوان تجربه ای بی نظیر در جهان سخن گفته می شود حدود ۱۷۰ ساله است زنان ایرانی چندین هزار سال و به تعداد میلیونی عضو سازمان غیر رسمی واره تعاونی تولید، مصرف سنتی فراورده های شیری با محور اصلی همیاری همگرا بوده اند دکتر فرهادی با توجه به مطالعات میدانی و کتابخانه ای خود معتقد است که توانایی های مدیریتی و مشارکتی زنان ایران و به ویژه در مقطع انقلاب اسلامی بسیار بیش از آن

بوده است که به تصور روشنفکران ما در آید. و از آنان به عنوان سرمایه اجتماعی یاد می‌کند وی معتقد است که استفاده از این سرمایه‌ها می‌توانست به ایجاد نهضتی در میان بانوان ایرانی برای خودکفایی ایران حداقل در بخش‌هایی از صنایع و از آن جمله نساجی که پیوستگی قابل‌تأملی با تاریخ و فرهنگ و مذهب ایرانیان داشت و می‌توانست الگویی برای خودکفایی در دیگر موارد و رشته‌های صنعتی در ایران بشود و به زنان ایرانی افزون بر اعتماد به نفس که پیش از آن نیز در حوزه‌های آموزشی و پزشکی و هنر به دست آورده بودند و در مسایل سیاسی و نظامی در انقلاب و جنگ که در جریان انقلاب و جنگ بدست آورده بود اعتماد به نفس انقلابی قابل‌قبولی در مسایل توسعه‌ای و استقلال اقتصادی از بیگانگان و به ویژه دشمنان مردم ایران در جامعه ایجاد کند و با توجه دادن زنان مملکت ما به مسئله فرهنگ کار و تولید در اسلام و ایران بدون خبر و الله اعلم و خودکفایی در معاش زبینه و مناسب سد استواری در برابر فرهنگ تهاجمی مصرف‌گرایی بی‌قاعده و ضابطه در میان زنان و دختران ایرانی ایجاد نماید و حتی به مردان و پسران این سرزمین نیز تاثیر گذارد (فرهادی، ۱۳۹۷).

دکتر فرهادی اصطلاح "کوچه روشن کن و خانه تاریک کن" را در مورد زنان کشورهای توسعه نیافته بکار می‌برد ایشان معتقدند که زنان جوامع کشورهای توسعه نیافته دارای اقتصاد بادآورده به نسبت آموخته شدن در دهه‌های گذشته، ناخواسته و غالباً نادانسته سبب آبادانی نظام‌های اقتصادی کشورهای اروپایی و امریکا شده‌اند و بسیاری از شرکت‌ها، کارخانه‌ها و اقتصاد جهان سوداگری استعماری را از ورشکستگی نجات داده‌اند و این رفتار گاه به قیمت خانه تاریک کنی کشور و ستم مستور بر خانواده و فرزندان و مادر وطن شده است. پس سزاوار است برای پندآموزی و تجربه اندوزی نقش موثر آنان در اقتصاد و فرهنگ مصرفی ما آشکار شود. این مساله نه تنها برای کشورها که برای تمام کشورهای نظیر توسعه نیافته و صاحب ذخایر زیرزمینی و به ویژه کشورهای صاحب نفت و گاز خاورمیانه صادق است (همان).

۷- کمره نامه

در این نوشته دکتر فرهادی شیوه تولید فرآورده‌های لینی در میان زنان ایران در دو منطقه روستایی و ایلی را مورد بررسی قرار داده است که زنان ایلی و روستایی ایران از تمام فنون چند هزار ساله و تجربیات عملی برای کره‌گیری استفاده می‌کرده‌اند و اینکه در مورد کاربرد گفتارهای جادویی که در خیلی از کشورها در روستاها کاربرد داشته مثل تحقیقی که مالینوفسکی در مورد جزایر تروبریان انجام داد و از کاربرد جادو در آنجا می‌گوید دکتر فرهادی معتقدند که زنان روستایی کمره در موارد ماست بندی درست کردن پنیر و یا گذاشتن کشک حتی در یک مورد هم به چنین آیین‌ها و باورهایی رو نمی‌آورند. و هم چنین انتقاد می‌کنند از کسانی که گناه توسعه نیافتگی کشورهایی نظیر ایران را بر گردن مسائلی چون محافظه کاری و مقاومت در برابر نوآوری، قدرگرایی و یا تکروی، خودمحوری واپسگرایی و عدم انگیزه برای پیشرفت می‌اندازند اینان سخنانشان برخاسته از تجربه عمیق و دست اول و واقعیت زندگی مردمان این کشورها نیست و در اینجا به مسئله تعاونی‌های تولید سنتی واره اشاره می‌کنند و زنانی که عضو این واره‌ها بودند (فرهادی، ۱۳۶۹).

۸- کار و زمان در منشور شعر و کار کارستان پروین

جایگاه و پایگاه زن در آثار دکتر فرهادی را می‌توان از پرداختن ایشان به اشعار پروین اعتصامی پی برد دکتر فرهادی اشعار پروین اعتصامی را مورد کنکاش قرار داده و به مواردی در اشعار این شاعره بزرگ ایرانی می‌پردازد که تاکنون می‌توان گفت کسی بدانها توجه نداشته و با نگاه جامعه‌شناسانه‌ای که به این اشعار دارد ویژگی‌هایی از اشعار پروین را به ما نشان می‌دهد که تا به امروز کسی به این ویژگی شعر پروین توجه نکرده است. محور اصلی اشعار پروین کار و کوشش است این همان نکته‌ای است که کشورهای توسعه یافته خوب بدان توجه داشتند. هیچ شاعر دیگر ایران به اندازه او درباره کار و ثمربخشی آن سخن نگفته است. از دیوان او میتوان گلچینی خواندنی و زیبا از قصه‌ها و مناظرات و تک‌بیتها در ستایش سعی و عمل فراهم آورد اما کار در حقیقت دستور زندگی و داروی فراموشی یا تسلیم به نظام این جهان متحرک است و به تنهایی اطمینان قلب نمی‌بخشد و پاسخگوی پرسش انسان در باب راز آفرینش و هستی و مرگ نیست. داروی این درد جانکاه به عقیده پروین ایمان است (موید به نقل از فرهادی، ۱۳۶۸: ۲۲۹).

در اشعار پروین، جدایی گفتار از کردار و کار، هستی در کار، تشویق به تلاش و صبوری در کار، نکوهش تبلی و تن پروری، «رفوگری وقت» (فرصت اندوزی و مدیریت زمان)، انواع کار، کار بی‌رویه، کارکردهای کار، کارآموزی و آموزش کار، لزوم همکاری کار گروهی و کار تخصصی، و همکاری به شیوه دگرپاری ادامه می‌یابد و سرانجام به نقش مور، نماد کوشندگی در شعر پروین، و به آسیب شناسی فرهنگ کار و دلایل شگفتی خود از کار به هنگام وی در زمانه نابه هنگام میپردازد و پژوهشگران ایرانی را به کاوش در سرچشمه‌های اندیشه پروین تشویق میکند (فرهاد، ۱۳۹۰).

این همان پتانسیل فرهنگی است که به قول دکتر فرهادی کشورهای سنتی صنعتی شده موج دوم همچون ژاپن، چین و هند بدان توجه کردند و با تکیه بر فرهنگ پر بار باستانی و رها نکردن جوهره فرهنگ سنتی به طور اعم و به شکل اخص فرهنگ تولیدی، کار و ارزش ها، دانش ها و فن آوری های آن به شکل ویژه توانستند به سمت توسعه گام بردارند و موفق هم شوند تقریباً تمام کسانی که به تحلیل توسعه ژاپن پرداخته اند حفظ سنت ها و ارزش ها و هنرهای فرهنگی ژاپن، از کنجکاوی تا سخت کوشی در کار (همان گفته پروین اعتصامی که دکتر فرهادی به آن پرداخته) و پیوند خلاق آن با تکنولوژی غربی همچون پیوند خلاق با گذشته، انگشت گذاشته اند (همان).

۹- مشک سازی و مشک زنی در روستاهای کمره

در این مقاله فرهادی به اهمیت فراورده های شیری و عملیات کره گیری در روستاهای کمره می پردازد و می نویسد: کره گیری و جداسازی کره از ماست در زندگی دامداری سنتی ایران چنان اهمیت دارد که برداشت خرمن در زندگی کشاورزی، و به زنانه بودن این کار اشاره دارد و اینکه زنان روستایی برای بهبود بازده کار زنان به راه ها و باورهای روی می آورند و این کار را با کار مردان در مناطقی از ایران مانند کوهستان های شمال مقایسه می کند و اینکه اینگونه آداب و رسوم در این مناطق که مردان به کار کره گیری می پردازند به حداقل خود کاهش یافته. دکتر فرهادی معتقد است که کار تهیه فراورده های شیری و منجمله کره گیری کاری زنانه است و به نظر می رسد که مردانه شدن کار کره گیری امری ثانوی و نسبتاً تازه است و سبب قطع رابطه با سنت های گذشته شده است دکتر فرهادی در این مقاله اشاره ای دارد به ترانه هایی که توسط زنان مشکه زن خوانده می شود و معتقدند که این ترانه ها دربرگیرنده مسائل گوناگون و پراهمیتی از زندگی روستاییان و بویژه دامداران و چوپانان است که تحلیل و تفسیر این ترانه ها و کار بر روی آنها می تواند فرهنگ غنی و پر بار روستاییان ما را نشان دهد (فرهادی، ۱۳۹۳).

۱۰- حکومت زنان در توچغاز سامن ملایر

در این نوشتار دکتر فرهادی به حکومت زنان توچغاز می پردازد که با خارج شدن مردان از هفت ساله تا هفتاد ساله، زنان توچغاز در دو محله پایین و بالا گرد آمده طبق سنت دیرینه حکومتی تشکیل داده و از میان خود و از زنان قدرتمند و کار آمده شاه و دو وزیر را انتخاب کرده و از میان زنان قوی و چابک نیرویی برای حفاظت ده و جلوگیری از ورود هر مردی به هر دلیلی به آبادی تشکیل می دادند. اگر مردی دانسته یا ندانسته به ده وارد می شد، زنان او را تحت الحفظ به دار الحکومه برده و شاه پس از بازجویی و محاکمه تنبیهی در خور برای او صادر می کرد نوع شدت تنبیه بستگی به استدلال و طرز برخورد او در آن محکمه زنان داشت. زنان در این روز به اجرای برخی از بازی ها و ورزش ها نیز می پرداختند. برنامه دیگر زنان در این روز اجرای نمایشات همراه با طنز و هزل «شاه و وزیر» و «عروس و داماد» و غیره بود. آخرین برنامه زنان در این روز، استقبال از آب، آب تنی و آب پاشان بود، بدین طریق که زنان می دانستند که مردان چه هنگامی آب دریاچه را رها کرده و آب سربند کی به روستا می رسد لذا به موقع به استقبال آب رفته، در کنار آب سور و سات خود را پهن کرده، چای درست می کردند و با ورود آب برای تبرک و شوخی به هم آب می پاشیدند و برخی با لباس داخل آب شده و آب تنی می کردند، آنها هم که داخل آب نمی شدند سعی می کردند حداقل قسمتی از بدن و لباس خود را تر کنند، این کار را با شگون و پرمیمت می دانستند و هرکس نذر و نیازی داشت با نیت به این کار می پرداخت (فرهادی، ۱۳۷۲).

همانطور که اشاره شد «تاکنون بجز توچغاز در دو محل دیگر از ایران در آب اسک لاریجان و افسوس رسم حکومت زنان گزارش شده است هر سه مورد دارای شباهت های بسیار هستند و نشان می دهند که احیاناً آخرین بازمانده های یک و یا چند جشن سراسری بوده اند. فاصله این سه محل از یکدیگر به صورت خط مستقیم و هوایی حد اقل حدود ۲۲۰ کیلومتر و حد اکثر حدود ۵۳۰ کیلومتر است. هر سه این جشنها در بهار اتفاق می افتند (همان).

نتیجه گیری

در تمام آثار دکتر فرهادی می توان نقش زنان و اهمیت آنها در کار تولیدی، فرهنگی، مشارکت های اقتصادی و سیاسی مشاهده کرد. از دیگر مردم شناسان معاصر ایرانی می توان دکتر سهیلا شهشانی را نام برد که ایشان در مورد زنان ایران و ایلات و عشایر تحقیقات میدانی بسیاری انجام داده که مهمترین آن درباره زنان ممسنی است ایشان بیشتر به فرهنگ ایلات و عشایر و همچنین نحوه برخورد زنان با مردان می پردازند و اینطور به نظر می آید که نقاط ضعف زنان در تحقیقات ایشان پررنگ تر است و با دید دلسوزانه به زن و موقعیت او در جامعه ایرانی می نگرد شهشانی اگر چه از زنان قدرتمند هم صحبت می کند مثلاً وقتی از بی بی قدرتمند در ممسنی اسم می برد زنی که ایده کار کردن روی ممسنی را به او داد.

می توان به این نکته رسید که دکتر فرهادی در *آثارش زن ایرانی را قدرتمند می داند وقتی از حکومت زنان می گوید و یا وقتی از واره صحبت می کند قدرت زنان را به تصویر می کشد ایشان بدون دید فمینیستی به زن ایرانی نگاه می کند در اثر مازنجیل می خوانیم که طرح های که زنان روستایی می بافتند خطوط شکسته، زوایای برنده اشکال و خطوط محکم و استوار است و این از محکم بودن، قدرت و استوار بودن زنان روستایی می تواند نشأت گرفته باشد و یا در اثر ترانه های کار می بینیم که این زنان هستند که با ترانه های خود و همراهی با تک خوان زن به بهبود کار در مزرعه کمک می کنند و یا در فرهنگ یاریگری وقتی صحبت از همکاری و همیاری زنان می کند هیچ ردی از نظریه فمینیستی در آن دیده نمی شود بلکه واقعیت زن ایرانی در گذشته و فرهنگ باستانی ایران نیازی به دفاع و وکیل مدافع نداشته چرا که جایگاهی قوی و حتی در برخی موارد رئیس ایل و قبیله خود بوده با مقایسه آثار دکتر فرهادی با فمینیست ها می توان فهمید که این جوامع غربی هستند که نیاز به عنوان کردن نظرات فمینیستی در جوامع خود دارند ولی در فرهنگ پربار و سنتی ایران زن مقام والایی داشته و با پرداختن به آن و تحقیق و مطالعه در مورد فرهنگ سنتی ایران می توان به خوبی این را فهمید. فمینیست ها بر این عقیده اند که بررسی طبقه اجتماعی در جامعه شناسی مبحث مهمی است اما زنان که به طور سنتی در بازار کار حضور دائمی ندارند و طبقه اجتماعی ایشان را شغل شوهرانشان تعیین می کند، از این مبحث حذف شده اند. فمینیست ها گفته اند که اینگونه برخورد با زنان در نظریه طبقات نه تنها جنس پرستانه است بلکه ما را به درک نادرستی از طبقات اجتماعی به ویژه در مورد مسائلی نظیر تحرک اجتماعی، بازبودن جامعه و مسئله هویت طبقاتی می رساند (پاملا ابوت و کلروالاس، ۱۳۸۵)*

شاید این نظرات در جامعه غربی معنا داشته باشد مکتب زن سالاری افراطی (فمینیسم) که زنان را به دنبال کسب مجهولی می دواند، در غرب و به علل و دلائل غربی متولد شد و هنگام ظهور در اروپا و ویژه انگلستان با توجه به تاریخ و فرهنگ غربی، ظاهر موچگی داشت گرچه ساختار مذهب مسیح (ع) با همه تحریفات و پیرایه ها، مردان و زنان را با تبعیض چندانی مواجه نداشت تا لازم باشد برای احقاق حقوق زن به مبارزه با مسیحیت برخیزند و حتی می توان گفت مسیحیت، زنان را در اروپا محترم تر ساخت اما غرب با زنان، مشکلی دیرینه داشته است. در یونان باستان که تمدن آن هنوز زبازند است و مبنای تمدن کنونی مغرب زمین دانسته می شود، «شهروندی» و مزایای آن شامل «رعایا» و «زنان» نمی شد. افلاطون، فیلسوف نامدار یونان با آنکه از برابری مردان و زنان حمایت می کرد و ورود زنان را در موقعیت ها می پذیرفت، اما خداوند را سپاس گفت که مرد، آفریده شده است (ویل دورانت، ۱۹۲۹: ۱۴۸).

ولی در جامعه و فرهنگ سنتی ایران، زنان از جایگاه ویژه ای برخوردار بوده اند و خود صاحب شغل و حرفه و درآمد بودند و در اقتصاد جامعه نقش بسزایی داشتند. با مطالعه آثار دکتر فرهادی می توان به این نتیجه رسید که ما نیازی به جنبش فمینیستی در ایران نداریم زیرا که زن در تاریخ ایران جایگاه و مقام بالا و والایی داشته بخصوص زن روستایی که بدلیل مشارکت در کار و همیاری و همکاری با مردان در صحنه کار و فعالیت ارج و قرب بسزایی داشته است و خود صاحب درآمد بوده با مطالعه فرهنگ سنتی می توان به این مهم دست یافت و پاسخ قاطع و محکمی به تئورسین های توسعه غربی داد البته این خوب است که به فرهنگ غرب نگاه کنیم و به قول دکتر علی بلوکباشی در فرهنگ خود زیستن و به فرهنگ های دیگر نگرستن نه اینکه راهی را برویم که عینا غربی ها رفتند که ما نیازی به راه های آنان نداریم وقتی به قول دکتر فرهادی غربی ها تمام نردبان های شان را با خود برده و جز دام های بر سر راه بومیان ذوق زده باقی نگذاشته اند دیگر چه راهی که این خود مصداق بی راهه است و یا به قولی برای توسعه راه های سلطنتی وجود ندارد که از راه رفتن هر چند که ممکن است مسیر طولانی شود اما بهتر است از بی راهه ایی که که کوتاه باشد ولی به مقصد نرسد.

سنت از منظر دکتر فرهادی بخشی از میراث فرهنگی یک ملت می باشد که مقوم توسعه پایدار و پایه دار و موتور محرک و پیش برنده و بالا برنده آن است و به شکل دقیق تری در کارهای متاخر دکتر فرهادی بخش کارآمد و کاربردی آن را به نام پتانسیل فرهنگی نام نهاده و تعریف کرده است که شامل فرهنگ تولیدی، فرهنگ کار، و دانش های سنتی است و مطالعه روستاها و فرهنگ بومی کشور می تواند ما را به توسعه و توسعه پایدار نزدیک کند.

با توجه به نظرات دکتر فرهادی می توان گفت: توسعه روستایی یعنی بهبود کیفیت زندگی مردم به ویژه مردمان کم درآمد. این امر از طریق بهبود وضعیت کشاورزی، درمانی و بهداشتی، فناوری، سیاسی و اقتصادی، اجتماعی و آموزشی و نیز تقویت ساختارهای مشارکتی در جامعه تحقق پذیر است. اما نقطه شروع باید از خود مردم باشد، یعنی همان کسانی که از دانش ذاتی پدیده ها و شرایط پیرامون خود برخوردارند و از آنها متاثر می شوند. زمانی که آژانس ها و سازمان های توسعه برای بهبود استانداردهای زندگی مردمان روستایی تلاش می کنند، ضروری است شرایط و سوابق اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، بوم شناختی و سیاسی در نظر گرفته شود و تا زمانی که این تلاش ها بدون توجه به نظرات کشاورزی و منابع آنها انجام گیرد، سرمایه گذاری ها و برنامه های توسعه به نتیجه نخواهد رسید.

امروزه کارآفرینی در نقش یک راهبرد در توسعه و شکوفایی و رشد جوامع انسانی، به جایگزین بی بدیلی تبدیل شده است که از طریق آن همه عوامل و منابع و امکانات یک جامعه به صورت خودجوش و از راه قرارگرفتن در یک روند تکاملی در جهت نیل به آرمان های بلند اجتماعی بسیج می شوند تا منشا بسیاری از آثار و پیامدهای مثبت اقتصادی- اجتماعی گردند. لذا چنانچه به فواید بی شمار این پدیده توجه همه جانبه شود، اهداف و مختصات یک الگوی توسعه ای کارآمد سهل الوصول تر خواهد شد. موضوعی

که در خصوص اهمیت کارآفرینی و ارتباط مستقیم آن با اعتلای ملی یک ملت باید جدی تلقی گردد، اهمیت دادن به نقش کارآفرینی روستایی و تعاونی‌های روستایی که زنان عهده دار آن هستند و یا در آن مشارکت دارند مقوله ای است که با همه اهمیت آن در جامعه ما مورد غفلت واقع گشته و توجه درخوری به آن نشده است. بنا به گفته دکتر فرهادی تعاونی‌ها به عنوان یکی از ارکان اصلی اقتصاد کشور می‌توانند محل مناسبی برای فعالیت‌های کارآفرینان و توسعه کارآفرینی باشند.

زنان روستایی که در حدود نیمی از جمعیت روستاهای کشور و ۴۰ درصد از نیروی کار روستاها را تشکیل می‌دهند، در صورت ایجاد زمینه‌های مناسب، می‌توانند در توسعه تعاونی‌های کارآفرین در مناطق روستایی نقش به سزایی داشته باشند و همین امر می‌تواند تاثیر بسیار زیادی بر توسعه روستایی داشته باشد (فرهادی، ۱۳۹۷).

با توجه به آنچه که گفته شد و با مطالعه آثار دکتر فرهادی می‌توان چنین نتیجه گرفت که: مشارکت زنان در جریان توسعه یک امر ضروری می‌باشد، که با روش‌های مختلف باید نسبت به این امر مبادرت نمود. یکی از این ظرفیت‌ها، تشکل مردمی با حمایت نهادهای دولتی است. تشکلاتی که بتوانند زمینه مشارکت زنان را در فعالیت‌های اقتصادی و اجتماعی گرد هم آورد. شرکت تعاونی زنان روستایی نمونه‌ای از این تشکلات هستند بسط و توسعه فعالیت‌های مولد و پویا، یکی از اهداف مهم تعاونی‌ها است. زیرا تعاونی‌ها با سرمایه‌گذاری موجب ایجاد فعالیت‌های اقتصادی و اجتماعی خاصی میشوند. میتوان ابراز داشت که شرکت‌ها و موسسه‌های مشارکتی (تعاونی‌ها) معمولاً درآمد خود را متناسب با ارزش منابعی که اعضاء شرکت با تشریک مساعی بدست آورده‌اند، تقسیم میکنند. منابع و درآمد خالص میان کلیه اعضاء شرکت بصورت عادلانه تخصیص یافته و هیچ عضوی از تعاونی درآمدش بالاتر از بقیه اعضاء نیست.

دکتر فرهادی معتقد است که فعالیت در تعاونی‌ها بستر لازم را برای به ثمر رسانیدن رشد شخصیتی و ارتقاء توانمندی‌های ذهنی و فکری اعضاء مهیا نموده و موجب مشارکت فعال آنان در فعالیت‌های گروهی می‌گردد. با این وجود بسیاری از رویکردهایی که در باره توسعه تعاونی‌ها و به ویژه تعاونی‌های روستایی مطرح میشود، ساده انگارانه، سطحی و بدون مبنای فلسفی عمیق است. به عبارت دیگر بسیاری از خط‌مشی‌هایی که در باره تعاونی‌ها مطرح میگردد، فاقد پایه نظری و چارچوب فلسفی مشخص است و لذا شایسته نیست که بدون تحلیل عمیق به ارزیابی و چگونگی روند تکامل تعاونی‌ها پرداخت (همان). حال میدانیم توسعه‌ای که تعاونی‌ها به دنبال آن هستند، توسعه پایدار است. توسعه پایدار فرایندی است، که نه تنها رشد اقتصادی را به همراه دارد، بلکه سبب تجدید حیات محیط زیست به جای تخریب آن میگردد و به جای در حاشیه قرار دادن مردم، به آنان قدرت و اختیار میدهد، اولویت را به فقرا داده و حق انتخاب را برای آنها فراهم آورده و امکان مشارکت در تصمیماتی که بر زندگی آنان تاثیر میگذارد را تقویت می‌کند. توسعه‌ای که طرفدار مردم، طبیعت، اشتغال و زنان است (اقتباس از فرهادی، ۱۳۹۷).

منابع

- آژیده، مژگان (۱۳۹۶). نقش زنان در توسعه اقتصادی و توسعه پایدار، دومین کنگره ملی زنان موفق ایران، تهران، دبیرخانه دائمی کنفرانس.
- پاملا ابوت و کلر والاس (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی زنان، ترجمه: منیژه نجم عراقی، نشر نی، تهران.
- خلعتبری، اللهیار؛ بهادری، علی (۱۳۸۹). نگاهی انتقادی به جایگاه زن ایرانی در متون کهن فارسی (از آغاز طاهریان تا پایان خوارزمشاهیان)، نشریه مسکویه، دوره ۴، شماره ۱۲.
- فرهادی، مرتضی (۱۳۶۹). نامه کمره. انتشارات امیرکبیر.
- فرهادی، مرتضی (۱۳۷۲). لای رویی و جشن پایان لای رویی و حکومت زنان در توجقاز سامن ملایر، مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، شماره ۱۷.
- فرهادی، مرتضی (۱۳۷۶). فرهنگ یاریگری در ایران (درآمدی به مردم‌شناسی و جامعه‌شناسی تعاون)، مرکز نشر دانشگاهی، چاپ دوم.
- فرهادی، مرتضی (۱۳۷۸). موزه‌های بازیافته. تهران، مرکز کرمان‌شناسی.
- فرهادی، مرتضی (۱۳۷۹). ترانه‌های کار. فصلنامه علوم اجتماعی، دوره ۷، شماره ۱۲.
- فرهادی، مرتضی (۱۳۷۹). مازنجیل-نگاهی مردم‌شناختی در گلیمینه‌های کورکی، کتاب ماه و هنر، شماره ۳۳ و ۳۴.
- فرهادی، مرتضی (۱۳۸۳). مردم‌شناسی قالیچه‌های گل برجسته دره جوزان ملایر. نامه انسان‌شناسی شماره ۵.
- فرهادی، مرتضی (۱۳۸۷). واره درآمدی به مردم‌شناسی و جامعه‌شناسی، نشر شرکت سهامی انتشار.
- فرهادی، مرتضی (۱۳۹۰). کار و زمان در منشور شعر و کار کارستان پروین، نیمسالنامه جامعه پژوهی فرهنگی، شماره ۳، پاییز و زمستان، پژوهشگاه علوم انسانی.
- فرهادی، مرتضی (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی روند توسعه پایدار در ایران، دانش‌های بومی ایران، دوره ۱، شماره ۱.
- فرهادی، مرتضی (۱۳۹۷). صنعت بر فراز سنت یا در برابر آن. انتشارات دانشگاه علاوه طباطبایی.
- مجلسی، منیژه (۱۳۸۵). نقش زن در توسعه پایدار، ششمین همایش ملی دو سالانه انجمن متخصصان محیط زیست ایران، تهران، انجمن متخصصان محیط زیست ایران.
- ویل دورانت (۱۹۲۹). لذات فلسفه، ترجمه عباس زریاب خویی، شرکت انتشارات علمی فرهنگی.

شبکه آموزشی دانش‌آموزی (شاد)

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۷/۱۲

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۸/۱۵

کد مقاله: ۴۱۳۵۰

علی بیرقی فرد^۱، فاطمه کارگر^۲، صدیقه سالاری^۳، مجتبی
کارگر^۴

چکیده

یکی از نیازهای اساسی جامعه بشری نیاز به تعلیم و تربیت است که در حال حاضر این رسالت خطیر بر عهده نهاد آموزش و پرورش است. با شیوع ویروس کرونا در کشورمان، این ویروس، تمام نهادهای دولتی و غیردولتی را درگیر خود ساخت. به گونه‌ای که کمتر نهادی می‌توان یافت که؛ در ارائه خدمات بهینه به گروه‌های مختلف اجتماعی دچار تقلیل و یا تغییر رویه نشده باشد. آموزش و پرورش هم که با شیوه‌های رایج و حضوری معلم و دانش‌آموز، فرایند یاددهی و یادگیری را در سرلوحه کار خود داشت، بیشتر از سایر نهادها به دلیل حضور طیف وسیعی از دانش‌آموزان در مدرسه و احتمال ابتلا و انتقال بیماری به سایرین، دچار چالشی شد که باید مدارس را تعطیل می‌کرد و زمان آموزش را به پایان بحران کرونا موکول می‌کرد؛ اما از آنجایی که فرایند یاددهی و یادگیری تنها به روش حضوری خلاصه نمی‌گردد؛ آموزش و پرورش رسالت خود را بطور گسترده و منسجم در قالب آموزش تلویزیونی و شبکه‌های مجازی از سرگرفت. در این میان شبکه آموزشی دانش‌آموزی (شاد)، بعنوان شبکه‌ای نوپا و پویا در نظام تعلیم و تربیت ایران جای سایر پیام‌رسان‌های داخلی و خارجی را گرفت. این شبکه نوپا و داخلی آموزش و پرورش باید ظرفیت‌ها و امکانات بالنسبه بیشتری نسبت به سایر پیام‌رسان‌ها داشته باشد تا هم در ارائه خدمات دچار تقلیل نگردد و هم در عین حال دغدغه والدین را در آسیب‌پذیری از رسانه‌هایی که اعضای مکتب فرانکفورت "صنعت فرهنگ" می‌نامند، کاهش دهد. در این نوشتار تلاش می‌شود علیرغم محدود بودن منابع و نبودن شبکه آموزشی دانش‌آموزی ظرفیت‌های این شبکه را برشماییم و در حد توان علمی خود این مهم را برای کاربرانش معرفی کنیم. در این تحقیق، به روش اسنادی و کتابخانه‌ای، مجموعه‌ای از اطلاعات مدون که به تبیین چیرستی، چرایی و چگونگی این شبکه، در نظام تعلیم و تربیت متناسب با نظام فکری، ارزشی و زیرساخت‌های فناوری اطلاعات موجود در کشورمان است، جمع‌آوری شده است.

واژگان کلیدی: شبکه اجتماعی، شبکه اجتماعی مجازی، شبکه آموزشی دانش‌آموزی، یادگیری، سواد رسانه‌ای

۱- کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، Fard1097A@mihanmail.ir

۲- کارشناس ارشد علوم اقتصادی، kargar1097f@mihanmail.org

۳- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، salarydyqh@gmail.com

۴- کارشناس نرم افزار کامپیوتر، mojtak13k@gmail.com

تعلیم و تربیت یکی از نیازهای اساسی و دغدغه دیرین تمام جوامع بشری بوده است. در اکثر جوامع، حتی دورافتاده‌ترین قبایل و گروه‌های اجتماعی کوچک، در سراسر این کره خاکی، برای تامین این نیاز ضروری زندگی اجتماعی حساسیت به خرج می‌دادند. چرا که این اشرف مخلوقات، تنها با آموزش است که می‌تواند مشکلات خود را مرتفع نماید و این ویژگی، وجه تمایز انسان با سایر موجودات است. ویژگی دیگری که نشان ارجحیت انسان بر سایر جانوران محسوب می‌شود این است که؛ می‌تواند از طریق آموزش، دانش و مهارت خود را به آیندگان انتقال دهد. هر آن چه ما در زندگی اجتماعی خود به کار می‌بندیم و آنها را معمولاً، بعنوان "دانش علمی" و "دانش عمومی" می‌شناسیم، از اجتماع آیی که در آن می‌زیستیم فرا گرفته‌ایم. همانطور که از تعریف فرهنگ استناد می‌شود: «فرهنگ..... مجموعه درهم‌تافته‌ای است که دربرگیرنده دانسته‌ها، اعتقادات، هنرها، اخلاقیات، قوانین، آداب و رسوم و عادات و هرگونه توانایی دیگری است که انسان به عنوان عضوی از جامعه به دست می‌آورد» (وٹوقی و نیک‌خلق، ۱۳۹۰: ۱۱۳). همه این آموخته‌های ما نشان‌دهنده فرهنگ ماست که ارتباطی ناگسستنی با آموزش و پرورش دارد. «از این رو، بستگی آموزش و پرورش با سازمان و فرهنگ یک جامعه تا بدان حد است که می‌توانیم بگوییم به هر نسبت جامعه‌ای به پایه والاتری از فرهنگ رسیده باشد نقش آموزش و پرورش آن نیز در پایه‌ای برتر است.» (تقیب‌زاده جلالی، ۱۳۸۸: ۲۶)

در گذشته نهاد کوچکی همچون خانواده، کارکردهای متفاوتی برعهده داشت؛ در میان همه کارکردهای خانواده، تعلیم و تربیت فرزندان یکی از دغدغه‌های اصلی خانواده محسوب می‌شد. رهبر خانواده درکنار تامین سایر نیازهای اعضای خود، تلاش می‌کرد فرزندان را آموزش دهد و آنها را برای پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی درآینده آماده کند. با پیشرفت جوامع و گسترش شهرنشینی، تقسیم کار و نیاز به شغل‌ها و مهارت‌های مختلف؛ دیگر خانواده به تنهایی قادر به آموزش و تربیت اعضای خود نبود، این کارکرد ابتدا به نهادهای غیررسمی که در کشور ما مکتب‌خانه‌ها بودند محول شد. مکتب‌خانه‌ها آموزش و تربیت را با منابع محدود درسی و شرایط سنی ناهمگون آغاز کردند و شاگردانی را هم برای جامعه آن روز خود تربیت نمودند. «اولین و ابتدایی‌ترین محل یادگیری، به طور عام خانه بوده و پدر و مادر عهده‌دار آموزش و پرورش بوده‌اند. ولی به مرور پایه‌های تشکیلات اجتماعی و تمرکز خانواده‌ها، مکان آموزشی به "خانه‌ی مربی" انتقال یافت که نخستین محل تدریس گروهی یا مکتب‌خانه به حساب می‌آید. با رواج دین زرتشت، آتشکده نیز برای آموزش مورد استفاده قرار گرفت و مدت‌ها عهده‌دار این نقش مهم بود» (محمودیان، ۱۳۸۹: ۲۲). رسالت خطیر تعلیم و تربیت در کشورمان با طی فراز و نشیب‌های فراوان، در دوره‌های تاریخی مختلف، را بالاخره نهاد رسمی و مستقل "آموزش و پرورش" عهده‌دار شد. تلاش سازمان‌یافته و منسجم این نهاد رسمی با کارکردهای مختلف خود به طور عام در همه جوامع: «آماده‌سازی افراد برای ایفای نقش شغلی، عمل کردن به عنوان حامل و ناقل میراث فرهنگی، آشناسازی افراد با نقش‌های مختلف اجتماعی، آماده‌سازی افراد برای ایفای برخی نقش‌های خاص مورد انتظار، فراهم کردن بنای ارزشیابی و فهم پایگاه‌های اجتماعی، ایجاد دگرگونی در جامعه از طریق توسعه پژوهش‌های علمی، تقویت قدرت سازگاری افراد با ارزش‌های جامعه و بهبود روابط اجتماعی» (کوشن، ۱۳۶۹: ۱۵۷)؛ و با کارکرد خاص در جامعه ما موقعیت‌های چشمگیری در عرصه‌های مختلف داشته است.

بدون شک این نهاد در ایفای نقش خود، در دوره‌های مختلف تاریخی، حتی در شرایط جنگ، قحطی و سایر بلایای طبیعی، دچار این چنین چالشی که؛ در دوران شیوع ویروس منحوس کرونا شد، نشده بود. چالش پیش روی آموزش و پرورش با توجه به این که طیف وسیعی از مدیران، آموزش‌دهندگان و فراگیران آن، در فضاهای مختلف آموزشی، با شیوه‌های رایج آموزش حضوری و چهره به چهره، فرایند یاددهی و یادگیری در سربلوه کارشان بود؛ خطر جدی ابتلاء و انتقال این ویروس چنان تهدیدشان کرد که؛ چاره‌ای جز تعطیلی موقت کانون‌های تعلیم و تربیت خود و تغییر شیوه آموزش را نداشتند. با تغییر شیوه قبلی و روی آوردن آموزش‌دهندگان و فراگیران به شیوه جدید "آموزش از راه دور"، آموزش تلویزیونی و شبکه‌های اجتماعی مجازی با ابزارهای رایج خود از قبیل اینترنت، رایانه، آی‌پد، تبلت و گوشی‌های اندروید، رسماً وارد عرصه فعالیت آموزش و پرورش شد. شبکه‌ها و ابزارهایی در نظام تعلیم و تربیت راه یافت که؛ تا پیش از این کارشناسان تعلیم و تربیت و خانواده‌ها دیدگاه مثبتی در موردشان نداشتند و از جهتی بیم آن را داشتند که، «این رسانه‌ها هرچند در بسیاری از موارد رهایی بخشند و آثار مثبت زیادی برای جامعه و خانواده‌ها دارند، اما وسوسه‌انگیزی و فریبندگی‌های تازه‌ای را نیز به همراه دارند؛ از جمله کاهش سن آسیب‌دیدگان در سطح جامعه، مصرف‌گرایی، تغییر سبک زندگی به شیوه‌ای تقلیدگرایانه، از هم‌گسیختگی خانواده‌ها و تضعیف اقتدار والدین نزد فرزندان، گسست در فرایند اجتماعی شدن اعضای خانواده، و سلطه فناوری و صنعت فرهنگ بر جامعه که همگی این پیام را دارند که جامعه فاقد سواد رسانه‌ای است و این بدترین اتفاقی است که در حال روی دادن است.» (خضرزاد، ۱۳۹۴: ۷)

ما معمولاً این نقد از رسانه‌ها را در میان جامعه‌شناسان علی‌الخصوص اعضای مکتب فرانکفورت هم نیز، می‌بینیم؛ «مکتب فرانکفورت در سال ۱۹۲۳ در شهر فرانکفورت آلمان با همت فلیکس وایل بنا نهاده شد و افرادی چون ماکس هورکهایمر، تئودور آدرنو، هربرت مارکوزه، اریک فرم، والتر بنیامین و یورگن هابرماس به آن پیوستند..... یکی از مهم‌ترین نقدهای آنان، نقد رسانه-

هایی چون رادیو، روزنامه و تلویزیون بود که آنها را «صنعت فرهنگ» نامیدند. در جامعه نوین، اینترنت، رایانه، ماهواره و شبکه‌های اجتماعی نیز به آن‌ها افزوده شده است.» (خضرنژاد، ۱۳۹۴: ۶)

با وجود همه نقدها و سودمندی‌هایی که از شبکه‌های اجتماعی مجازی متصور است؛ تیم فنی همراه اول یکی از پرکاربردترین اپلیکیشن‌های تعاملی کشور را با عنوان "شبکه آموزشی دانش‌آموزی" (شاد) برای وزارت آموزش و پرورش طراحی و به اجرا گذاشت که هم از طرفی می‌تواند اهداف آموزش و پرورش را فراهم نماید و هم از طرف دیگر می‌تواند دغدغه و نگرانی اولیاء را کاهش دهد. این نوشتار با محور قرار دادن آن فرض مطرح شده در خصوص شبکه آموزشی دانش‌آموزی (شاد)، به بررسی ویژگی‌های این شبکه پرداخته است. پس این پژوهش در امتداد این پرسش آغازین که: آیا شبکه آموزشی دانش‌آموزی (شاد) می‌تواند ضمن فراهم نمودن اهداف آموزش و پرورش، نگرانی اولیاء را کاهش دهد؟ ادامه خواهد داشت.

۲- روش تحقیق

مطالعه پیش رو از نوع تحقیقات نظری است. برای به دست آوردن اطلاعات مورد نیاز این تحقیق، برآن شدیم تا با روش اسنادی و کتابخانه‌ای، مجموعه‌ای از اطلاعات مدونی را فراهم کنیم که؛ به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی شبکه آموزشی دانش‌آموزی، در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران متناسب با نظام فکری، ارزشی و زیرساخت‌های فناوری و اطلاعات موجود در کشورمان است، بپردازد. چراکه «هر رویکرد آموزشی را می‌توان به وسیله مبانی نظری، آثار آموزشی، ساختار، و محیط یادگیری آن تجزیه و تحلیل و شناسایی کرد» (شعبانی، ۱۳۹۱: ۱۴۵). ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق، فیش‌برداری از منابع موجود است. از جهتی در صورت ناکافی بودن اطلاعات با مصاحبه با افراد آگاه در این زمینه اطلاعات کافی را بدست خواهیم آورد.

۳- تعریف مفاهیم

با توجه با به سهولت دسترسی به اینترنت و برطرف شدن بسیاری از نیازها و مشکلات افراد در فضای مجازی به جای مراجعه حضوری در ادارات و نهادهای مختلف، علاوه بر رونق و گسترش شبکه‌های اجتماعی مجازی و فراهم ساختن امکانات و زیرساخت‌های آن، از سوی تولیدکنندگان سخت‌افزاری و نرم‌افزاری دنیا، بیش از پیش موجب شناسایی، پی بردن به اهمیت و کاربردی شدن این صنعتِ نوظهور برای استفاده کاربران در هر مکان و شرایطی شده است؛ بنابراین شناساندن شبکه‌های مجازی و نقش آنان به کاربران ضروری است. از جهتی هم ناگزیر هستیم به منظور تسهیل قرائت این نوشتار برای خوانندگان، برخی از مفاهیم کاربردی را با استناد به منابع موثق تعریف نماییم. در این میان، ابتدا شبکه‌های اجتماعی و سواد رسانه‌ای را تعریف کرده، سپس در ادامه به نقش، تاریخچه و انواع شبکه‌های مجازی در دنیا و کشورمان به اختصار می‌پردازیم.

۳-۱- شبکه‌های اجتماعی

«شبکه‌های اجتماعی به مجموعه‌ای از افراد گفته می‌شود که به صورت گروهی با یکدیگر ارتباط داشته و مواردی مانند اطلاعات، نیازمندیها، فعالیت‌ها و افکار خود را به اشتراک می‌گذارند. .» (محکم‌کار و حلاج، ۱۳۹۳: ۸۹)

«شبکه اجتماعی متشکل از گروه‌هایی (افراد) است که به وسیله وابستگی‌های خاص به یکدیگر مرتبط شده اند این وابستگی ها، می تواند اهداف، آرمان ها، مسائل مادی و همین طور مسائل دینی باشد.» (بخشی و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۸)

۳-۲- سواد رسانه‌ای

«سواد رسانه‌ای "مهارت و دانشی است که یک رابطه برد - برد بین مخاطب و رسانه برقرار می‌کند، نه یک رابطه برد - باخت. مهارتی است که به مخاطب اجازه می‌دهد و او را توانمند می‌کند که ارزیابی و تجزیه و تحلیل درستی از پیام داشته باشد. این سواد از پیام رمزگشایی و معنایابی می‌کند و در عین حال معناسازی صورت می‌گیرد.» (خضرنژاد، ۱۳۹۴: ۵)

۳-۳- شبکه‌های اجتماعی مجازی

«شبکه‌های اجتماعی مجازی یا شبکه‌های اجتماعی اینترنتی، وبسایت یا مجموعه‌ای از وبسایت‌ها می‌باشد که به کاربران امکان می‌دهد علاقه‌مندیها، افکار و فعالیت‌های خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند؛ به عبارت دیگر، شبکه‌های مجازی، سایت‌هایی هستند که با استفاده از یک موتور جستجوگر و افزودن امکاناتی مانند چت، پیام‌رسانی الکترونیک، انتقال تصویر و صدا و غیره، امکان ارتباط بیشتر کاربران را در قالب شبکه‌ای از روابط فردی و گروهی فراهم می‌آورد.» (محکم‌کار و حلاج، ۱۳۹۳: ۹۱)

۳-۴-تاریخچه و انواع شبکه‌های اجتماعی مجازی

شبکه‌های اجتماعی مجازی به دلیل تنوع و گستردگی، امکانات و ظرفیت‌هایی که دارند در میان کاربران‌شان از توجه و اقبال فراوانی برخوردارند. دو شبکه اجتماعی مجازی "فیس بوک" و "توییتر" که توانسته‌اند کاربران بیشتری را به خود اختصاص دهند را معرفی می‌کنیم:

۳-۴-۱- فیس بوک

«فیس بوک، یک شبکه اجتماعی مجازی است که توسط جوانی به نام مارک زاکربرگ در چهارم فوریه سال ۲۰۰۴ تأسیس و راه اندازی گردید. وی و بگه فیس بوک را از اتاق خود در دانشگاه هاروارد آمریکا طراحی کرد، ولی دیری نپایید که شبکه طراحی شده توسط وی مورد توجه همگان در سراسر جهان قرار گرفت و چنان محبوب گردید که تا آخر هفته دوم راه اندازی آن، بیش از نیمی از دانشجویان دانشگاه هاروارد در آن نام نویسی کردند..... درحقیقت کاربران در فیس بوک می‌توانند با دوستانی که دارای حساب کاربری هستند، عکس، فیلم یا پیغام به اشتراک بگذارند. فیس بوک هم اکنون به طور رایگان در اختیار مردم قرار گرفته است. کاربران فیس بوک دارای یک صفحه شخصی هستند، آنان می‌توانند گروه تأسیس کنند و یا در سایر گروه‌های موجود عضو شوند. کاربران فیس بوک در پنج دسته طبقه بندی می‌شوند: دوستان، دوستان دوستان، اعضای هم شبکه ای، غریبه‌ها و کاربرانی که احیاناً توسط کاربر بسته شده‌اند.» (محکم کار و حلاج، ۹۲)

۳-۴-۲- توییتر

«شبکه اجتماعی مجازی توییتر یک شبکه اجتماعی و سرویس رایانه دهنده میکروبلگ است که به کاربران خود اجازه می‌دهد تا ۱۴۰ حرف، پیام متنی را که تویییت نامیده می‌شود، ارسال نمایند. این شبکه اجتماعی در مارس ۲۰۰۶ توسط جک دورسی ایجاد شده و در ژوئیه ۲۰۰۶ آغاز به کار کرد. در حال حاضر بر مبنای آمار دریافتی بیش از ۶۰۰ میلیون نفر کاربر شبکه اجتماعی توییتر بوده و بالغ بر ۴۰۰ میلیون تویییت در روز ارسال می‌کنند و بیش از ۱۶ میلیون جستجو در آن انجام می‌پذیرد. توییتر با شعار «چه کار می‌کنید؟» پا به عرصه میدان وب گذاشت، لیکن در نوامبر سال ۲۰۰۹ میلادی این شعار به «چه اتفاقی در حال رخ دادن است؟» تغییر نمود. یکی از ویژگی‌های توییتر، محدود بودن به تایپ تنها ۱۴۰ کاراکتر است. این دو شناسه به قدری جدید بود که به سرعت در بین کاربران اینترنت به محبوبیت رسید. در توییتر علاوه بر افزودن نوشتار می‌توان فیلم، عکس و صدا را نیز ارسال کرد. شعبه مرکزی آن در سان فرانسیسکو در ایالت کالیفرنیا می‌باشد و دفاتری هم در شهرهای بوستون، نیویورک و سن آنتونیو دارد. توییتر تا پایان اوت سال ۲۰۱۱ به ۱۱ زبان زنده دنیا ترجمه شده بود لیکن به منظور افزایش زبان‌های این شبکه اجتماعی در حال حاضر تیمی متشکل از ۲۰۰ هزار نفر در حال ترجمه آن به سایر زبان‌های پرتعداد می‌باشند (twitter, 2012)

توییتر یکی از پرتعدادترین شبکه‌های اجتماعی در ایران است. (همان، ۹۳)

۳-۵-شبکه‌های اجتماعی در ایران

«اقبال ایرانیان به شبکه‌های اجتماعی از پایگاه اورکات آغاز شد؛ به گونه‌ای که پس از برزیل و آمریکا، ایران سومین کشور حاضر در اورکات بود؛ هرچند ردپای این گرایش‌ها را می‌توان در اتاق‌های گفت و گوی یاهو و تالارهای گفت‌وگو عمومی، مانند ابزار فارسی و گفتار فارسی یافت. روند عضویت ایرانیان در اورکات، به حدی پیش رفت که فارسی به یکی از پنج زبان پراستفاده در این پایگاه تبدیل شد. با گسترش یاهو ۳۶۰، تعدادی از کاربران ایرانی به سراغ این نوع از پایگاه‌های شبکه‌های اجتماعی گرایش پیدا کردند. همین امر، سبب شد جامعه‌های مجازی و شبکه‌های اجتماعی اینترنتی در ایران راه اندازی شود. کلوب از این قبیل شبکه‌هاست. پایگاه شبکه اجتماعی کلوب در تاریخ یکم دی ماه ۱۳۸۳، برپایه نیازهای امروزی کاربران اینترنتی ایرانی راه اندازی شد، تا به مثابه پایگاهی به منظور ارتباط ایرانیان و فارسی زبانان جهان، بتواند برای تبادل اطلاعات، نیازها، کالا و خدمات، پیدا کردن همکاران، دوستان قدیمی و ... بستری مناسب را به وجود آورد. شبکه اجتماعی دانشگاهیان ایران، یعنی دوره نیز از دیگر پایگاه‌هایی است که معمولاً اعضایش را دانشجویان، فارغ‌التحصیلان و استادان دانشگاه تشکیل می‌دهند. از ویژگی‌های این پایگاه، می‌توان به آموزش‌های ویدئویی و کتابخانه اشاره کرد. کاربران دوره می‌توانند مطالب وبلاگ خود را مستقیماً در صفحه «دیوار» دوستان نمایش دهند.

همکلاسی‌ها نیز دیگر پایگاه شبکه اجتماعی ایرانی است که اعضایش را در یافتن همکلاسی‌هایشان یاری می‌کند. شبکه اجتماعی متخصصان ایران، یو ۲۴ نیز از دیگر شبکه‌های اجتماعی فارسی زبان است که به اعضای خود در معرفی خدمات، یافتن مشتری و ایجاد روابط حرفه‌ای با دیگر اعضا کمک می‌کند. پایگاه مرجع متخصصین ایران (IrExpert) با هدف ایجاد بانک اطلاعاتی جامع متخصصان ایرانی و نیز به منظور اطلاع‌رسانی مناسب در تمام زمینه‌های تخصصی راه اندازی شده است. کاربران با عضویت در این پایگاه، صفحه اصلی اختصاصی خواهند داشت که می‌توانند مشخصات فردی، مهارت‌های تخصصی و فهرست پروژه‌های خود را در آن ثبت و در عرصه جهانی معرفی کنند. همچنین، آخرین اخبار تخصصی، فراخوان کنفرانس‌ها و

همایش‌ها، فرصت‌های شغلی و بورس‌های تحصیلی داخل و خارج از کشور به صورت روزانه به نشانی ایمیل اعضای این شبکه ارسال می‌شوند. شبکه اجتماعی «فیس‌فا» نیز از جمله پایگاه‌هایی است که در این زمینه فعالیت می‌کند. اعضای این شبکه اجتماعی می‌توانند به ویژه در میان فارسی‌زبانان داخل و خارج از کشور دوستان جدید بیابند و با آن‌ها در تماس باشند و اطلاعات خود را با آن‌ها به اشتراک بگذارند. روزانه صدها نفر در شبکه اجتماعی فیس‌فا عضو می‌شوند. کاربران فیس‌فا شخصاً می‌توانند آگهی تبلیغاتی (بنر) جذب کنند و آگهی‌های خویش را در بخش‌های مربوط به خود نمایش دهند تا افزون بر بهره‌مندی از خدمات و امکانات رایگان فیس‌فا، از فعالیت‌های خود در وب کسب درآمد کنند. فعال‌ترین کاربران جامعه مجازی فیس‌فا بر اساس میزان فعالیت، که در لحظه در پایگاه نمایش داده می‌شود، و نیز کاربران برتر در برابر دیگر کاربران از امتیازات خاصی برخوردار خواهند شد. (بخشی و دیگران، ۱۳۹۲: ۴۳)

۴- مرور مبانی نظری یادگیری و آموزش

از آنجایی که هدف ما در این نوشتار شناخت "شبکه آموزشی دانش‌آموزی" (شاد) است؛ شبکه‌ای که سه گروه مدیران، معلمان و دانش‌آموزان ارتباط تنگاتنگی با آن دارند. شبکه شاد، برای تسهیل فرایند یاددهی و یادگیری طراحی و راه‌اندازی شده است؛ بنابراین لازم است در این پژوهش برای مخاطبین خود به اختصار مروری درباره یادگیری و آموزش داشته باشیم.

۴-۱- یادگیری چیست؟

«می‌توان یادگیری را "فرایند تغییرات نسبتاً پایدار در توان رفتاری فرد بر اثر تجربه" دانست. (شعبانی، ۱۳۹۴: ۱۰)»
«یادگیری به فرایند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که حاصل تجربه است گفته می‌شود و نمی‌توان آن را به حالتهای موقتی بدن مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی، یا مصرف داروها پدید می‌آید نسبت داد.» (سیف، ۱۳۹۵: ۳۰)

۴-۲- آموزش چیست؟

«آموزش به فعالیتهایی گفته می‌شود که با هدف آسان ساختن یادگیری از سوی آموزگار یا معلم طرح‌ریزی می‌شوند و بین آموزگار و یک یا چند یادگیرنده به صورت کنش متقابل جریان می‌یابند.» (همان، ۳۵)

۴-۳- طراحی آموزشی یا طراحی آموزش چیست؟

«طراحی آموزشی یا طراحی آموزش را می‌توان به عنوان انتخاب، تولید و برنامه‌ریزی فعالیتهایی که به یادگیرندگان در یادگیری کمک می‌کند. تعریف کرد.» (همان، ۴۲۶)

۴-۴- روشهای آموزشی

«فعالیت‌های آموزشی معلمان که به منظور کمک به یادگیری دانش‌آموزان انجام می‌گیرند، روشهای آموزشی نام دارند.... روشهای آموزشی مورد استفاده معلمان بسیار متنوع‌اند.... یک دسته از معروف‌ترین آنها روشهای آموزش معلم - محور و روشهای آموزش یادگیرنده - محور است.» (همان، ۴۸۴)

۴-۴-۱- آموزش معلم - محور

«منظور از آموزش معلم - محور آموزشی است که در آن فعالیتهای آموزش و یادگیری عمدتاً به وسیله معلم هدایت می‌شوند.» (همان، ۴۸۴)

۴-۴-۲- آموزش یادگیرنده - محور

«منظور از آموزش یادگیرنده - محور آموزشی است که در آن یادگیرندگان به کمک معلم، مسئولیت درک و فهم مطالب را خود به عهده می‌گیرند. نام دیگر آموزش یادگیرنده - محور آموزش غیرمستقیم است.» (همان، ۵۲۶)

۵- مرور مبانی نظری روش‌ها و فنون تدریس

بدون شک آشنایی معلمان با روشها و فنون تدریس، دردیای امروز که عصر تحول علم و فناوری است و ابزار انتقال علوم و دانش‌ها به دیگران تنها به ابزار و وسایل سنتی محدود نمی‌شود، یکی از ضروری‌ترین تحولات در نظام آموزشی است که باید مد نظر معلمان، مدیران و یادگیرندگان باشد.

۵-۱- تعریف تدریس

«مفهوم "تدریس" به آن قسمت از فعالیتهای آموزشی که با حضور معلم در کلاس درس اتفاق می‌افتد اطلاق می‌شود. تدریس بخشی از آموزش است و همچون آموزش یک سلسله فعالیتهای منظم، هدفدار و از پیش طراحی شده را دربرمی‌گیرد و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری از سوی معلم است. به آن قسمت از فعالیتهای آموزشی که به وسیله رسانه‌ها و بدون حضور

و تعامل معلم با دانش‌آموزان صورت می‌گیرد به هیچ وجه تدریس گفته نمی‌شود؛..... چهار ویژگی خاص در تعریف تدریس وجود دارد که عبارتند از: الف) وجود تعامل بین معلم و دانش‌آموزان؛ ب) فعالیت بر اساس اهداف معین و از پیش تعیین شده؛ ج) طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات؛ د) ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری؛ بنابراین به فعالیتهای پراکنده و یک جانبه معلم که ممکن است تغییری هم در دانش‌آموزان ایجاد کند، تدریس گفته نمی‌شود، همچنین به آن نوع از فعالیتهای آموزشی که از طریق فیلم، تلویزیون، کتاب و سایر رسانه‌ها صورت می‌گیرد، اگرچه منجر به یادگیری شود، به دلیل اینکه کنش متقابل یا تعاملی بین معلم و دانش‌آموزان وجود ندارد، تدریس گفته نمی‌شود. (شعبانی، ۱۳۹۱: ۱۱-۱۰)

۵-۲- تدریس مستقیم

«تدریس مستقیم، آموزشی ساختاری شده، منظم، و مهارت‌مدار است. در این رویکرد آموزشی معلم بیشترین نقش را در سازماندهی و هماهنگ کردن فعالیتهای آموزشی دارد؛ فعالیتهای چون تعیین و تحلیل مهارت، تعیین اهداف، محتوا، چگونگی نمایش مهارت و ارائه اطلاعات، و تمرینهایی که برای کسب مهارت لازم هستند..... اساسا این نوع آموزش معلم مدار است.» (همان، ۱۴۳)

۵-۳- تدریس غیرمستقیم

«تدریس غیرمستقیم تدریسی دانش‌آموزمحور است؛ زیرا در این رویکرد فعالیت اصلی در فرایند تدریس- یادگیری برعهده دانش‌آموزان است. معلم برای دستیابی دانش‌آموزان به اهداف آموزشی به هیچ وجه شخصا به انتقال اطلاعات نمی‌پردازد، بلکه او برنامه‌های درسی و فعالیتهای آموزشی را به گونه‌ای سازماندهی و طراحی می‌کند که دانش‌آموزان به صورت خودگردان به مطالعه و یادگیری بپردازند..... بطور کلی مشخصات تدریس غیرمستقیم را می‌توان به شرح ذیل بیان کرد: هدفهای آموزشی در این روش عبارت است از پیشرفت عاطفی، علمی و خودپنداری دانش‌آموزان و تعیین نیازهای یادگیری توسط خود دانش‌آموزان

تدریس غیرمستقیم ممکن است رو در رو یا از راه دور به صورت فردی یا گروهی صورت گیرد.

نقش معلم، نقش تسهیل‌گری، مرجع، راهنما و جهت‌دهنده است.

دانش‌آموزان در تعیین اهداف آموزشی سهیم هستند، یا اغلب خود به تعیین اهداف و راهبردهای آموزشی می‌پردازند.

سنجش پیشرفت تحصیلی به صورت خودسنجی یا خودارزیابی صورت می‌گیرد.

از نظر اجراء، روش غیر مستقیم دارای سه رویکرد مختلف است، این رویکردها عبارتند از:

الف) تدریس غیرمستقیم تعاملی در کلاس؛ ب) تدریس غیرمستقیم ساختاری و هدایت شده؛ ج) تدریس غیر مستقیم از راه دور» (همان، ۲۰۳-۲۰۲)

۵-۳-۱- تدریس غیر مستقیم از راه دور

« این نوع آموزش ممکن است محلی، منطقه‌ای و یا کشوری باشد. این رویکرد آموزشی برای کسانی طراحی شده است که به دلایل مختلف نمی‌توانند خود را با محدودیتهای خشک و سخت نظام آموزشی وفق دهند. در آموزش از راه دور دانش‌آموزان مجبور نیستند براساس برنامه‌های تنظیم شده در مدرسه حضور یابند. آنها می‌توانند از امکانات وسیعی چه در درون موسسه آموزشی و چه در خارج از آن استفاده کنند. در این رویکرد اغلب یادگیریها در خارج از موسسه آموزشی اتفاق می‌افتد، و دانش‌آموزان اغلب از طریق مکاتبه، تماس تلفنی و یا استفاده از فناوری آموزشی جدید مانند کنفرانس رایانه‌ای و کنفرانس از راه دور و یا با استفاده از شبکه‌های اینترنت با معلمان خود ارتباط برقرار می‌کنند.» (همان، ۲۰۷)

۶- شبکه آموزشی دانش‌آموزی (شاد)

بعد از آشنایی با شبکه‌های اجتماعی مجازی و مرور مبانی یادگیری و روشها و فنون تدریس، در شرایطی که امکان آموزش حضوری میسر نیست و بستر آموزش مجازی در نظام تعلیم و تربیت کشور ما فراهم شده است؛ بدون شک با توجه به استفادهٔ تعداد زیادی از کاربران این بستر، که معمولا مدیران، معلمان و دانش‌آموزان هر سه مقطع نظام تعلیم و تربیت کشورمان می‌باشند، لازم است که شناختی درست و کافی از آن داشته باشیم. ضرورت شناخت این شبکه از یکسو و از سوی دیگر به جهت این که در این نوشتار دچار تقلیل‌گرایی نشویم، مصمم شدیم که به استناد معرفی و رونمایی از نسخه ۲،۶ شاد در شهریورماه ۱۳۹۹ توسط وزارت آموزش و پرورش، این شبکه را به کاربرانش معرفی کنیم.

۶-۱- شبکه شاد چیست؟

«شاد پرکاربردترین اپلیکیشن تعاملی کشور است که توسط تیم فنی همراه اول برای وزارت آموزش و پرورش پیاده‌سازی شده است. در حال حاضر با گذشت شش ماه از شروع این پروژه ملی، بیش از ۱۴ میلیون کاربر در این زیست بوم دیجیتال فعال هستند.

۶-۲-۱- امکانات و ظرفیت‌های شاد

۶-۲-۱-۱- زیبا سازی و باز طراحی رابط کاربری

«با توجه به این که بازه سنی کاربران شاد گستردگی بسیاری دارد، بر اساس مطالعه روانشناختی و استفاده از نظرات کارشناسان گرافیک و فناوری اطلاعات، رابط کاربری و تجربه کاربری در نسخه جدید شاد تغییرات قابل توجهی داشته است؛ در این نسخه از اپلیکیشن شاد راهکارهایی برای ارتباط بهتر کاربران از جمله ایجاد جذابیت‌های بصری و کارکردهای استفاده شده است؛ این راهکارها به گونه ای است که هم دانش آموزان و هم مدیران و معلمان بتوانند با آن تعامل بیشتری برقرار کنند و استفاده از خدمات و سرویس‌های ارائه شده به راحتی انجام شود؛ چرا که هر اندازه رابط کاربری یک اپلیکیشن، جذاب و زیبا باشد، سبب تسهیل و تسریع ارتباط کاربران با خدمات و محتواها می شود چرا که اپلیکیشن شاد از محدود اپلیکیشن‌های ارائه سرویس است که زمان ماندن کاربران در آن مقدار قابل توجهی دارد؛ استفاده از ساختار یکپارچه ارائه سرویس، سهولت استفاده از خدمات، توجه به قواعد ضروری، در نظر گرفتن اصول فراگیری کاربران و افزایش انعطاف پذیری از معیارهای رابط کاربری جدید شاد است.

۶-۲-۲- احراز هویت و اعطای نقش به کاربران

در اپلیکیشن شاد سه گروه کاربر مدیران مدارس، معلمان و دانش آموزان بر اساس شماره همراه ثبت شده در سامانه سناد احراز هویت می‌شوند؛ بنابراین بر اساس یکی از این سه نقش می توان فیچرهای مناسب همان نقش را ارائه داد که در ویژگیهای بعدی ارائه خواهد شد؛ برای مثال به محض ورود و احراز هویت مدیر مدرسه، کلاسهای مدرسه به صورت خودکار تعریف می‌شوند و نیازی به ساخت گروه‌های کلاسی نیست.

۶-۲-۳- پیام‌رسان شاد

توسعه پیام‌رسان شاد به گونه ای جامع و بر اساس سیاست‌های وزارت آموزش و پرورش توسعه یافته است که نیازی به استفاده از پیام رسان‌های دیگر نباشد؛ این پیام رسان تمامی ویژگی‌های اصلی یک پیام رسان اعم از ارسال متن، تصویر، صوت، ویدئو، فایل و ارسال موقعیت جغرافیایی، ساخت نظرسنجی، ذخیره و حذف پیامها، ویرایش و ... را داشته و بر اساس نقش کاربر به آنها امکان ارسال می‌دهد. ویژگی متمایز کننده این پیام رسان قابلیت ارسال فایل تا ۱/۵ گیگا بایت است که به خودی خود یکی از مزایای استفاده کاربران از پیام‌رسان شاد است، اطلاعات پیام‌رسان درون خود پیام‌رسان ذخیره شده اند و وابسته به ابزار مورد استفاده کاربر نیست و کاربر کافی است با دستگاه دیگر در حساب کاربری خود وارد شود تا بتواند به حساب کاربری خود وارد شود.

۶-۲-۴- کانالها در شاد

یکی از ویژگی‌های عمومی پیام‌رسان‌ها ایجاد ارتباط یک سویه بین ادمین و افراد دنبال کننده است؛ در سرویس پیام‌رسان شاد نیز مدیر یا معلم می تواند رسانه ای اختصاصی ایجاد کند که با افزودن دانش آموز، مدیر و معلم به صورت یک طرفه در کانال تا حجم ۱/۵ گیگا بایت محتوا ارسال کند؛ امکانات کانال‌ها در شاد به شرح زیر است :

- انتخاب نام کاربری منحصر به فرد با قابلیت جست و جو توسط کاربران
- ساخت لینک برای کانال و به اشتراک گذاری
- ارسال انواع محتوای صوتی تصویری و متنی
- ارسال فایل تا حجم ۱/۵ گیگابایت
- امکان پخش زنده یک طرفه در کانال و دریافت نظر کاربران به صورت بلا درنگ
- برگزاری نظرسنجی
- خاموش و روشن کردن اعلان‌ها برای دنبال کننده‌ها
- امکان تغییر مالک کانال و واگذاری، تعریف ادمین‌های دیگر با دسترسی‌های:
- امکان تغییر و ویرایش اطلاعات
- دیدن لیست اعضای کانال
- سنجاق پیام
- ارسال پیام
- ویرایش پیام‌ها
- پاک کردن پیام‌ها
- افزودن عضو، افزودن مدیر جدید
- خاموش و روشن کردن اعلان‌ها توسط دیگر ادمین‌ها
- تعیین لیست سیاه

- حذف کانال و عدم دسترسی تمامی اعضا به محتواها
- کانال های رسمی آموزش و پرورش شامل:
- کانال رسمی شاد
- کانال نگاه به رویدادهای آموزش و پرورش
- کانال اولیا و مربیان
- کانال تربیت بدنی و سلامت
- کانالهای پرورشی
- کانال استعدادهای درخشان
- کانال آموزش کودکان با نیازهای ویژه
- کانال پژوهش سراهای دانش آموزی

۶-۲-۵- گروه‌ها در شاد

یکی دیگر از ویژگی های عمومی پیام‌رسان ها ایجاد ارتباط بین شبکه ای از افراد است؛ در سرویس پیام‌رسان شاد نیز مدیر یا معلم می تواند رسانه ای اشتراکی ایجاد کند که با افزودن دانش آموز، مدیر و معلم به صورت اشتراکی در گروه تا حجم ۱/۵ گیگا بایت محتوا ارسال کنند؛ امکانات گرو هها در شاد به شرح زیر است:

- انتخاب نام و ایجاد لینک دعوت منحصر به فرد برای گروه و اشتراک گذاری
- ارسال انواع محتوای صوتی، تصویری و متنی
- ارسال فایل تا حجم ۱/۵ گیگابایت
- امکان پخش زنده یک طرفه در گروه و دریافت نظر کاربران به صورت بلا درنگ
- برگزاری نظرسنجی
- خاموش و روشن کردن اعلان ها برای دنبال کننده ها
- امکان تغییر مالک گروه و واگذاری
- تعریف ادمین‌های دیگر با دسترسی‌های:
- دیدن لیست اعضا
- دیدن لیست مدیران
- ارسال پیام
- افزودن عضو
- تعیین لیست سیاه
- حذف گروه و عدم دسترسی تمامی اعضا به محتواها

۶-۲-۶- محتواها و مواد آموزشی رسمی آموزش و پرورش

در سرویس پیام رسان شاد، محتواها بر اساس مقطع، پایه و درس دسته بندی شده و کاربران با انتخاب هر یک از این دکمه‌ها وارد کانال های مربوطه شده و از اطلاعات آن استفاده می کنند.

۶-۲-۷- حضور و غیاب

معلمان می‌توانند با تعیین برنامه هفتگی کلاسی و با مراجعه به لیست کلا سها از وضعیت حضور هر یک از دانش‌آموزان اطلاع یابند؛ در کلاسهای آنلاین به صورت خودکار هر ۷ دقیقه حضور دانش‌آموز ثبت شده و حضور وی به معلم اعلام میشود؛ معلم میتواند در صورت موجه بودن غیبت دانش آموز، وی را به لیست حاضرین نیز اضافه کند.

۶-۲-۸- ارتباط زنده یک طرفه

سرویس ارتباط زنده یک طرفه (یک سو ارائه تصویر، سوی دیگر دریافت تصویر و ارسال نظر) تعریف می‌شود که در حال حاضر هر فردی که عضو گروه است می‌تواند با انتخاب گزینه پخش زنده برای افراد آن گروه ارتباط لایو یک طرفه ایجاد کند به این صورت که فرد آغاز کننده تصویر آنلاین خود را در گروه ایجاد می‌کند و دیگر اعضای گروه می‌توانند او را مشاهده کرده و نظر خود را ارسال کنند. پخش زنده تا ۲۴ ساعت قابل داندود است؛ این ویژگی در کانال توسط ادمین نیز قابل استفاده بوده و ادمین می تواند لایو یک طرفه برای اعضای کانال به اشتراک بگذارد؛ لازم به ذکر است که با توجه به این که ادمین گروه قابلیت تنظیم دسترسی اعضا از نظر ارسال پیام را دارد می تواند امکان ارسال پخش زنده توسط دیگر اعضا را نیز مدیریت کند.

۶-۲-۹- پخش زنده کلاس: ارتباط زنده دوطرفه

سرویس ارتباط زنده دو طرفه (ارائه تصاویر و دریافت بلا درنگ تصاویر کاربر دیگر و درج نظر) تعریف می‌شود که بعد از ارائه سرویس یک طرفه، توسعه سرویس ارتباط زنده دو طرفه با هدف برگزاری جلسات آنلاین مدیران، برگزاری جلسات اولیا و مربیان، برگزاری کلاسهای تعاملی و به طور کلی ارتباط تصویری همزمان کاربران شاد ایجاد شده است. معلم در کلاسهای آنلاین خود می‌تواند با انتخاب پخش زنده دو طرفه کلاسهای آنلاین تعاملی با هدف پرسش و پاسخ دانش آموزان برگزار کند به این صورت که فرد آغاز کننده تصویر آنلاین خود را در گروه ایجاد می‌کند و دیگر اعضای گروه می‌توانند با ارسال درخواست لایو در آن شرکت کنند و یا پرسش‌های خود را برای پاسخگویی معلم در پخش زنده درج کنند. معلم در حین برگزاری پخش زنده می‌تواند لیست حاضرین در لایو را مشاهده کند. که فایل پخش زنده تا ۲۴ ساعت قابل دانلود است.

۶-۲-۱۰- تماس صوتی درون اپلیکیشن (تماس دو سویه)

تماس رایگان اینترنتی اپلیکیشن‌های پیام‌رسان و افزایش جذابیت استفاده از اینگونه سرویس‌ها توسط کاربران باعث شده است تا در شاد نیز این امکان برای جامعه آموزش و پرورش ایران توسعه داده شود؛ در سرویس پیام‌رسان شاد، تماس صوتی دو سویه این امکان را فراهم می‌کند که معلم و یا مدیر با کاربران تماس صوتی رایگان برقرار کنند؛ این سرویس برای برگزاری آزمونهای شفاهی و پرسش و پاسخ قابل استفاده است؛ این سرویس کاملاً مانند سرویس مکالمه تلفنی بوده و کاربر تنها آن را بر بستر اینترنت به صورت رایگان تجربه می‌کند؛ دیگر ویژگی‌های این سرویس به شرح زیر است:

برقراری تماس ایمن و رمز نگاری شده

برگشت به پیام‌رسان و باز نگه داشتن تماس

بلندگو

قطع صدا

قطع مکالمه

۶-۲-۱۱- تماس تصویری درون اپلیکیشن (تماس دوسویه)

امروزه با افزایش ضریب نفوذ اینترنت، دامنه کاربری آن هم گسترش یافته است به گونه ای که برقراری تماس ویدیویی با استفاده از سرویس های تماس تصویری از مزیت‌های ویژه پلتفرم ها محسوب می‌شود ؛ با توجه به این که افزایش دسترسی و سهولت استفادهی خدمات متنوع از ماموریت های اصلی پلتفرم ها است، برقراری تماس تصویری یکی از بهترین روشهای ممکن برای برقراری ارتباط به عنوان یکی از پرتعدادترین سرویس های تعاملی محسوب می شود .این سرویس امکان آن را فراهم می-آورد تا بتوان از طریق آن با دستگاه دیگری که به اینترنت متصل است، با کاربر دیگر ارتباط تصویری برقرار کرد؛ در تماس تصویری دو کاربر علاوه بر تبادل صدا، می‌توانند تصویر خود و مخاطب را نیز به صورت همزمان روی صفحه تلفن خود مشاهده کنند. کاربران با فشردن دکمه تماس تصویری می‌توانند تماس خود را آغاز کنند؛ در صورت دریافت تماس می‌توانند با فشردن دکمه سبز مکالمه را آغاز کنند و با فشردن دکمه قرمز مکالمه را پایان دهند. تفاوت این سرویس با لایو دو طرفه این است که در این سرویس فقط دو مخاطب که با یکدیگر تماس تصویری برقرار کردند قادر به مشاهده تصویر و شنیدن صوت یکدیگر خواهند بود؛ از این سرویس نیز می‌توان جهت برگزاری آزمونهای شفاهی با اهمیت بالاتر که نیاز به دیدن تصویر دانش آموز و یا ارتباط مدیر با معلمین و مواردی از این دست باشد، استفاده کرد.

۶-۲-۱۲- تکالیف دانش آموزان

تکلیف یکی از مهمترین روشهای کمک به یادگیری و تثبیت آموخته های دانش آموز است، این سرویس در راستای پیشرفت دانش آموز به معلم کمک می‌کند تا از وضعیت یادگیری دانش آموز و نقاط ضعف و قوت وی در دروس مطلع شود، سرویس تکلیف برای معلم شامل ۳ بخش تکالیف در جریان، تکالیف به اتمام رسیده و ثبت تکلیف جدید ارائه شده است.

معلم می‌تواند با انتخاب کلاس و درس خود پس از تعیین عنوان و مشخصات، تکلیف را ثبت کند، تکلیف ایجاد شده در قسمت تکالیف در جریان قرار گرفته و پس از اتمام زمان و تاریخ فعال بودن، به قسمت تکالیف به اتمام رسیده اضافه می‌شود تا معلم ضمن مشاهده پاسخ های ارسال شده دانش آموزان، تصحیح و نمره دهی به آن بتواند پاسخ صحیح تکلیف را بارگذاری کرده و با ارسال مجدد آن به کلاس ها و مدارس دیگر تعامل خود را با سرویس ارائه شده افزایش دهد.

به طور خلاصه سرویس تکلیف الکترونیکی شاد اپ به منظور تسهیل فرایند ارائه، دریافت و ارزیابی تکالیف با ویژگیهای ذیل توسعه یافته است:

- ایجاد و تعریف تکالیف توسط معلمان
- امکان دسترسی هر معلم به دانش آموزان کلاس های خود و پیگیری تکالیف آنها
- امکان ارسال سوال به صورت فایل

- امکان ضمیمه نمودن پاسخ به صورت فایل توسط دانش آموز
- امکان ضمیمه نمودن فایل پیوست به سوالات به صورت تصویر، صدا و یا فایل توسط معلم
- امکان تصحیح تکلیف توسط معلم و ثبت نمره
- امکان مشاهده نمره تکلیف

۶-۲-۱۳-آزمون شاد اپ

سامانه آنلاین آزمون ساز شاد با رویکرد ارائه سرویس های جامع تعریف آزمون برای معلمان و کاربر پسندترین حالت دریافت آن برای دانش آموزان، توسعه یافته است؛ آزمون ساز شاد قابلیت برگزاری آزمون های تشریحی و تستی را دارد؛ هدف از ارائه این سرویس برگزاری آزمون به صورت آنلاین برای سنجش دانش و یادگیری دانش آموزان و یافتن نقاط ضعف و قوت هردانش آموز در مباحث مختلف است. معلم با طرح سوالات در قالب امتحان های ترم یا مبحث و یا فصل می تواند سوالات را آپلود کند و پاسخنامه را از دانش آموز دریافت کند. معلم امکان ایجاد سوالات به صورت نگارش متن یا آپلود فایل را دارد؛ معلم با درج مشخصات آزمون شامل نام درس، نام یا شماره آزمون، تاریخ، ساعت، شروع و پایان در مدت زمان آزمون، تعداد سوالات، بارم کلی و بارم هر سوال می تواند آزمون مخصوص به خود را تعریف کند؛ امکان مشاهده سوالات آزمون های در جریان، آزمون های به اتمام رسیده و پاسخنامه دانش آموز پس از ارسال نیز برای هر دو نوع کاربر وجود دارد.

دانش آموز پس از تکمیل آزمون (با کلیک روی دکمه پایان آزمون) یک اعلان برای معلم می فرستد که آزمون خود را به پایان رسانده است؛ در صورتی که دانش آموز پس از پایان یافتن زمان آزمون موفق به ثبت آزمون نشود تا هر جایی که به سوالات پاسخ دهد همان پایان آزمون وی محسوب شده و برای معلم ارسال می شود؛ معلم می تواند نتایج آزمون کاربران خود را مشاهده کرده و نمره آزمون را ثبت کند؛ در زمان ثبت نهایی نمره در صورت نیاز معلم می تواند نمره را کمتر و یا بیشتر درج کند؛ معلم می تواند گزارش های امتحان را با دقت بررسی کند که در کدام سوال افراد بیشتری دچار مشکل شده‌اند که بر اساس آن مطالب آموزشی خود را اصلاح کند.

معلم بسته به نوع آزمون (ترم، ماهانه و...) می‌تواند نمره آزمون را علاوه بر این قسمت در سرویس کارنامه (که از سرویس‌های آتی شاد است) اعلام کند. از دیگر مزایای این سرویس می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- حفظ محیط زیست با کاهش مصرف کاغذ
- عدم نیاز به فضای فیزیکی، سهولت دسترسی کاربران
- نمره می‌تواند توصیفی و یا عددی باشد
- امکان برگزاری مجدد یک آزمون و ارسال آن برای سایر مدارس و کلاس‌های معلم
- برگزاری آزمون های هماهنگ کشوری
- نمایش مدت زمان باقیمانده آزمون

۶-۲-۱۴-پروفایل دانش آموز (کار پوشه)

با توجه به گستردگی فعالیت های دانش آموز، جمعیت نتایج استفاده از سرویس های مختلف و نتایج ارائه شده توسط مدیر و معلم برای دانش آموزان در قالب یک پروفایل می‌تواند یکی از موثرترین سرویس های شاد باشد؛ ارائه نتایج تمامی ارزشیابی های مستمر، کنترل دانش آموز از طریق تسک های تعریفی معلم، آگاه سازی والدین از فعالیتهای دانش آموز و دریافت نتایج تجمعی در قالب پرونده و یا پروفایل دانش آموز یکی دیگر از سرویس های شاد اپ است.

کارپوشه مجموعه فعالیتهایی است که یک فرد در طول مدت مشخصی انجام می‌دهد. کارپوشه ابزار کلیدی برای ارزشیابی و معیاری برای شناسایی میزان تلاش، پیشرفت و موفقیت دانش آموزان است؛ دانش آموزان با کسب امتیاز از هر خدمت ارائه شده یک امتیاز کلی کارپوشه کسب می‌کنند که به عنوان یکی از معیارهای اصلی در اپلیکیشن شاد مد نظر قرار می‌گیرد. ضرورت ارائه سرویس کارپوشه در اپلیکیشن شاد:

- جمعیت نتایجی که قرار است در کار پوشه قرار گیرد (شامل آزمون ها، تکالیف و...)
- مستند سازی توانایی ها، نتایج و تمامی موارد مورد نیاز به صورت خودکار
- نمایش و تحلیل کاربر از پیشرفت و ارتقا
- ارائه راهکار برای برنامه ریزی تدوین استراتژی آموزشی معلم
- اطلاع والدین از روند تحصیلی و رفتاری دانش آموز

در دورانی که به سرعت در حال تغییر است، ارائه راهکارهای چابک و انتقال تجارب و بررسی نمونه های مطالعاتی نیز بیش از دیگر منابع اصلی اعم از کتاب ها، مقالات و سایت های معتبر مورد توجه قرار می گیرد چراکه سهولت دسترسی به این راهکارها بیش از منابع دیگر است و دانش سازمانی و مدیریت چنین دارایی نامحسوسی در راستای حفظ و به دست آوردن مزیت رقابتی برای آموزش و پرورش ضروری است؛ شادینو به منظور ایجاد یک شبکه اجتماعی حرفه ای که اساس آن بهبود فرایندهای آموزشی و تعاملی جامعه مدیران و معلمان است، توسعه داده شده است چرا که دانش هنگامی می تواند به بهبود و ارتقای عملکرد سازمانها منجر شود که در سطح سازمان به اشتراک گذاشته شود؛ مهمترین بخش شبکه های اجتماعی حرفه ای مبتنی بر تخصص (مانند لینکدین) اشتراک تجربیات است. در شادینو مدیران و معلمان مهارت ها و نمونه های موردی از تجربه خود در دوران فعالیت حرفه ای خود را در قالب ویدئو، تصویر و متن با دیگران به اشتراک می گذارند و همدیگر را به منظور آشنایی با تجارب یکدیگر دنبال می کنند؛ اشتراک هدفمند دانش در آموزش و پرورش منجر به یادگیری سریع تر فردی و سازمانی گشته، خلاقیت را توسعه می دهد و در نهایت منجر به بهبود عملکرد فرد و سازمان خواهد شد.

در شادینو سبک زندگی حرفه ای مدیران و معلمان جریان داشته و آنها با معرفی خود، مهارت ها، توانایی ها، تحصیلات و راهکارهای پیشنهادی جهت بهبود و پیشرفت مسائل موجود در حوزه آموزشی و پرورشی را ارائه داده و شبکه هایی از افراد هم حرفه با دغدغه مشترک ایجاد میشود.

۶-۲-۱۶-نظر سنجی

معلم و مدیر با ساخت و ارسال نظر سنجی در گروه ها و کانال ها می توانند آزمون و یا نظرسنجی لحظه ای به صورت چند گزینه ای برگزار کنند؛ هر نظر سنجی با طرح سوال تا ده گزینه قابلیت انتشار دارد که لیست افراد پاسخ دهنده، پاسخ آنها و تعداد آرای ثبت شده قابل مشاهده بوده و می توانند آن را در گروه ها یا کانال منتشر کنند؛ بنابراین این سرویس به معلمان و مدیران کمک می کند تا با جمع آوری نظر مخاطبین در موارد مختلف آنها را تحلیل کرده و مورد بررسی قرار دهند.

۶-۲-۱۷-اشتراک گذاری صفحه نمایش از طریق obs

مدیا استریمینگ (mdia streaminh) تکنیکی است که به وسیله آن می توان یک فایل چند رسانه ای (multi-media) مانند صدا و یا تصویر ویدئویی را بدون این که احتیاج به دانلود همه ی فایل باشد بر روی اینترنت به صورت لحظه ای از نقطه زمان مورد درخواست مشاهده کرد. به عبارت دقیق تر برای مشاهده یک ویدئو معمولی، بایستی ابتدا کل فایل در سیستم بارگزاری شده و سپس نمایش داده شود. اما ویدئو استریمینگ به معلمان اجازه می دهد که از محتوا قبل از دانلود تمام فایل شروع به استفاده و مشاهده شود؛ با توجه به این که ارائه فایل هایی نظیر پاور پوینت و یا نمایش صفحه وایت برد و تخته کلاسی در آموزش های آنلاین یکی از موارد بسیار کاربردی مطرح می شود، در شاد نیز امکان پخش آنچه که در صفحه دسکتاپ کاربر هست (چه به صورت زنده چه به صورت ضبط شده و یا هر نحوی که در دسکتاپ در حال ارائه باشد) برای دیگر کاربران عضو در یک گروه و یا کانال وجود دارد؛ با استفاده از نرم افزار obs اطلاعات و لینک تولید شده در شاد، کاربر می تواند استریم خود را ارسال کند.

۶-۲-۱۸-تلویزیون اینترنتی شاد نما رسانه اختصاصی آموزش و پرورش

با توجه به اهمیت موضوعات مطرح شده در حوزه آموزش و پرورش و پیشرفت و گسترش شبکه های ارتباطی، افزایش انعطاف رسانه ای در این حوزه نیز بدون شک می بایست مورد توجه قرار بگیرد چرا که برنامه های صوتی و تصویری ارائه شده در این حوزه می بایست با بیشترین سطح دسترسی در اختیار کاربران قرار بگیرد؛ در حال حاضر سطح دسترسی تمامی افراد جامعه به خصوص نوجوانان و جوانان با رسانه های تعاملی بیش از قبل شده و می بایست به کمک این رسانه های نوین پیام مورد نظر را به جامعه ی کاربران انتقال داد تا به کمک پیشرفت تکنولوژی در تمام زمان های لازم محتوای صوتی و تصویری مورد نظر کاربر، مطابق با سلیقه و معیارهای او ارائه شود. در شادنا شبکه های متنوع با عناوین متنوعی توسعه شده است که هر کدام بر اساس سیاست تولید و ارائه محتوا توسط وزارت آموزش و پرورش برای مخاطبین هدف به کار می روند؛ بنابراین معاونت های مختلف آموزش و پرورش اعم از پرورشی، ابتدایی و متوسطه و یا هرگونه تقسیم بندی دیگر می توانند در رسانه ای مجزا با مخاطبین هدف خود ارتباط برقرار کنند؛ کاربران شاد در هر زمان و مکانی تنها با دسترسی به اینترنت می توانند برنامه های شبکه های شادنا را به صورت زنده و یا آرشیوی از بین هزاران محتوای جدید و قدیم انتخاب کرده و مشاهده کنند.

۶-۲-۱۹-کلاس بندی

با توجه به اینکه تنها منبع معتبر جمع آوری داده های آموزش پرورش سامانه سناد است و تمامی اطلاعات مربوط به دانش آموز و مدرسه در آن جمع آوری شده و تمامی مدیران مدارس ملزم به رعایت قوانین کار با سامانه سناد هستند، سامانه شاد با وب سرویس به این سامانه متصل بوده و تمامی دانش آموزان و معلمان بعد از احراز هویت در گروه های کلاسی مشخص شده توسط

مدیر در سامانه سند، در کلاس های تعیین شده قرار می گیرند؛ بنابراین شاد مانند پیامرسان های معمولی عمل نکرده و تمامی کاربران بر اساس نقشی که دارند به درستی گروه بندی می شوند و امکان تغییر کلاس توسط کاربر و بدون اطلاع مدیر، ممکن نیست .

۶-۲-۲۰-سوالات متداول

با توجه به این که توسعه سرویسهای شاد بر اساس نقش کاربر در سیستم متفاوت است، سوالات کاربران از شاد نیز بر اساس نقش آن ها متفاوت خواهد بود؛ از آنجایی که از زمانی که ارائه سرویس شاد، پشتیبانی شاد نیز فعال بوده است مجموعه سوالات پرتکراری که برای کاربران مطرح است در قالب یک سند آنلاین جمع آوری و گردآوری شده است؛ مجموعه سوالات متداول شاد به معلمان، دانش آموزان و مدیران کمک می کند که به صورت کلی با تمامی سوالات مطرح شده در آن زمینه آشنا شده و به پاسخها های داده شده به هریک از آن ها دسترسی داشته باشند؛ این امر موجب کاهش مراجعه کاربران به بخش پشتیبانی شده و در مورد بسیاری از سوالات که دیگر رسانه ها پاسخ های اشتباه ارائه داده اند به عنوان مرجع سریع دریافت پاسخ، کاربرد دارد.

۶-۲-۲۱- سامانه تیکتینگ شاد

با توجه به گستردگی و تنوع کاربران و اهمیت بالای فرایندها در شاد، انبوهی از درخواست ها، سوالات و پیام های متفاوت با موضوعات مختلفی در پشتیبانی شاد مطرح می شود؛ به منظور پاسخگویی بهتر به کاربران و افزایش رضایتمندی معلمان، مدیران، دانش آموزان و والدین و افزایش تعامل و نگه داشت کاربران در پلتفرم، سیستم تیکتینگ شاد توسعه داده شده است چرا که در یک زمان کوتاه حجم پیام ها و درخواست ها به قدری افزایش می یابد که مدیریت آن ها تنها با سیستم تیکتینگ شاد امکان پذیر خواهد بود تا علاوه بر دسترسی همیشگی به این درخواست ها، بدون محدودیت زمان و مکان نیز امکان پاسخگویی باشد؛

- در سامانه تیکتینگ شاد تمامی درخواست ها (تیکت ها) از تمامی کانال های ورودی تعریف شده بر روی یک بستر جامع و منسجم گردآوری، دسته بندی شده و اولویت بندی می شوند.
- با استفاده از سیستم تیکتینگ شاد، عوامل پشتیبانی متفاوت، بر روی یک مسئله کار نمی کنند و کاربران با پاسخ های متعدد و متفاوت مواجه نمی شوند؛
- با توجه به این که برای هر کاربر یک پایگاه داده یکپارچه و ساده توسعه داده شده است، عوامل پشتیبان به متون قبلی دسترسی داشته و مسیر تعاملی کاربر با پشتیبانی را بررسی می کنند؛
- ارسال پیام ها به صورت خودکار از بانک پاسخ، ارجاع تیکت های مشخص به یک واحد خاص، اعلام تیکت های فوری و استفاده از سیستم سوالات متداول از جمله ویژگی های این سیستم است. (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۹)

نتیجه گیری

در شرایطی که ویروس منحوس کرونا در سراسر کشور شیوع پیدا کرده بود و اکثر مناطق کشور در وضعیت قرمز به سر می بردند؛ نوعی ترس و دغدغه ابتلاء به آن، در دل همگان افتاده بود. مراکز بهداشتی و درمانی به طور مکرر در رسانه ملی اعلام می کردند به منظور جلوگیری از روند به رو رشد آمار مبتلایان، تمام آحاد جامعه در خانه هایشان بمانند و حتی المقدور از خانه خارج نشده و از تجمعات غیرضروری خودداری کنند. با وجود این که حضور سه گروه مدیران، معلمان و دانش آموزان در مدارس جزء اجتماع غیرضروری محسوب نمی شد و به نوعی آموزش حضوری جزء لاینفک نظام تعلیم و تربیت هرکشوری بخصوص کشورمان است؛ که سالهاست روش غالب آموزشی آن، این روش می باشد و آموزش دهندگان و فراگیرانش انس و الفت بیشتری با این روش دارند و معمولاً هم نیز مورد تایید کارشناسان تعلیم و تربیت است، پیرو دستورالعمل ستاد ملی مبارزه با کرونا مدارس ما تعطیل شدند. با تعطیلی مدارس، وزارت آموزش و پرورش جهت ادامه و تسهیل فرایند "یاددهی و یادگیری" در شرایط بحرانی شیوع ویروس کرونا با تدبیر و چاره اندیشی به موقع، به کمک کارشناسان فنی همراه اول، "شبکه آموزشی دانش آموزی" (شاد) را راه اندازی کردند؛ که قابلیت ها و ظرفیت های قابل توجهی نسبت به سایر پیامرسان های داخلی و خارجی دارد. مسلماً این حرکت جهادی آنها، هم اهداف و انتظارات نهاد آموزش و پرورش را تامین می کند؛ و هم می تواند دغدغه و نگرانی اولیاء را که تا پیش از این بحران، به فرزندانشان اجازه دسترسی به شبکه های مجازی را با این گستردگی نمی دادند؛ کمتر کرده و تقلیل دهد. در عین حال اولیاء دانش آموزان از استفاده و جاری شدن شبکه های مجازی در زندگی روزمره فرزندانشان با همه سودمندی و قابلیت که از آن متصور است، احساس خوشایندی ندارند، چرا که به طور فراوان در زمان ها و شرایط مختلف شاهد آسیب های اجتماعی اینترنتی بر نسل جوان خود بوده اند. به هر حال این شبکه آموزشی دانش آموزی با وجود نو پدید بودنش، داعیه رفع این مشکلات و تسهیل فرایند یاددهی و یادگیری را در میان سایر پیامرسان های داخلی و خارجی دارد. ما در عصری زندگی می کنیم که گسترش و رونق شبکه های مجازی بر تمامی جنبه های زندگی اجتماعی ما سایه افکنده است. در شبکه های مجازی از یکسو افراد مختلفی با باورها و نگرش های متفاوت فعالیت

دارند و از سوی دیگر خود شبکه‌های مجازی تلاش می‌کنند که کاربران و مخاطبان فراوانی را از سنین مختلف داشته باشند تا بتوانند با پوشش خبری و رسانه‌ای خود، افکار عمومی را متوجه اهداف خود کرده و در جهت‌دهی آنها موفق شوند. با توجه به اهداف کلی تعلیم و تربیت رسمی عمومی نظام جمهوری اسلامی ایران؛ «شبکه آموزشی دانش‌آموزی» (شاد)، شبکه‌ای ملی و متناسب با ارزش‌ها و باورهای جامعه ما است. زیرساخت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات آن متناسب با ظرفیت‌های داخلی است. در بازه‌های زمانی مختلف براساس نیاز کاربر و اهداف نظام تعلیم و تربیت بروز رسانی می‌شود. آنچه نباید فراموش شود توجه ویژه به اعتلاء و بروزرسانی این شبکه است که همت والای دولتمردان را می‌طلبد. چنانچه روزمرگی بر هدف غالب شود؛ این شبکه هم نیز مانند سایر شبکه‌های مجازی دیگر، به دلیل مشکلات و احیاناً آسیب‌های اجتماعی اینترنتی که دامن‌گیر کاربران‌شان شده است، از اقبال خوبی برخوردار نخواهد شد، چه بسا کاربرانش ترجیح دهند در این کش و قوس، باخت را بپذیرند و مایل به استفاده از آن نباشند.

منابع

- بخشی، بهاره، نصیری، بهاره، بختیاری، آمنه و طاهریان، مریم، (۱۳۹۲)، «نقش و کارکرد شبکه‌های اجتماعی (مطالعه موردی شبکه اجتماعی کفه مام، شبکه‌ای برای مادران و کودکان)»، پژوهش نامه زنان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال چهارم، شماره دوم، صفحه ۵۹-۳۷
- خضرنژاد، عمر، (۱۳۹۴)، «اولویت آموزشی قرن ۲۱»، فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی رشد علوم اجتماعی، دوره هجدهم، شماره ۲، صفحه ۸-۴
- سیف، علی اکبر، (۱۳۹۵)، «روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش»، چاپ نهم، تهران: دوران
- شعبانی، حسن، (۱۳۹۱)، «مهارت‌های آموزشی و پرورشی: روشها و فنون تدریس (جلد دوم)»، چاپ هشتم، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی
- شعبانی، حسن، (۱۳۹۴)، «مهارت‌های آموزشی و پرورشی: روشها و فنون تدریس (جلد اول)»، چاپ بیست و هشتم، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی
- کوئن، بروس، (۱۳۷۲)، «مبانی جامعه‌شناسی»، ترجمه و اقتباس غلامعباس توسلی و رضا فاضل، تهران: سمت
- محمودیان، فاطمه، (۱۳۸۹)، «تاریخ آموزش و پرورش در ایران»، فصلنامه آموزش راهنمایی تحصیلی، دوره شانزدهم، شماره ۱ صفحه ۲۳-۲۲
- محکم‌کار، ایمان و حلاج، محمدمهدی، (۱۳۹۳)، «شبکه‌های اجتماعی به دنبال چه هستند؟»، فصلنامه دانش انتظامی خراسان شمالی، سال اول، شماره دوم، صفحه ۸۷-۱۰۸
- نقیب‌زاده جلالی، میرعبدالحسین، (۱۳۸۸)، «نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش»، چاپ بیست و چهارم، تهران: گلشن
- وثوقی، منصور و نیک‌خلق، علی اکبر، (۱۳۹۰)، «مبانی جامعه‌شناسی»، چاپ بیست و دوم، تهران: انتشارات بهینه
- وزارت آموزش و پرورش، (۱۳۹۹)، «راهنمای اپلیکیشن شاد ۲»، نسخه ۲، کد مطلب ۱۲۷۲۵۰۸ بازبایی از <https://www.medu.ir/fa>

بررسی رابطه هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهر اصفهان

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۶/۰۹

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۷/۱۱

کد مقاله: ۷۱۹۷۳

عاطفه السادات هاتف الحسینی^۱

چکیده

پژوهش مورد نظر با هدف بررسی رابطه هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. جامعه مورد مطالعه، کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه شهرستان اصفهان می‌باشند. نمونه مورد مطالعه شامل ۳۴۰ نفر از دانش‌آموزان (۱۸۲ نفر دختر، ۱۵۸ نفر پسر) که از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده‌اند. ابزارهای تحقیق شامل پرسشنامه هیجان تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵) و پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) می‌باشد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد مولفه‌های هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند همچنین بین اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه معنی‌داری مشاهده شد ولی بین اهداف پسران و دختران تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

واژگان کلیدی: اهداف پیشرفت، هیجان تحصیلی، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان

از مهمترین اهداف نظام های آموزشی که همواره مورد توجه محققان نیز بوده است، پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت گرا و کارآمد است. هر ساله بسیاری از دانش آموزان به دلیل شکست تحصیلی از ادامه تحصیل باز می مانند و بسیاری دیگر مجبور به تکرار پایه تحصیلی یا دروس افتاده می شوند. همچنین سلامت روانی دانش آموزان متأثر از این مسائل تهدید شده و در فرایندی متقابل وضعیت تحصیلی آنان تحت تأثیر وضعیت روانی قرار می گیرد. زیرا عوامل اصلی مؤثر در یادگیری مانند انگیزش و توانایی تحت تأثیر مشکلات عاطفی و هیجانی است. این مشکلات موجب کاهش کارآمدی و احساس ناتوانی فرد می شود و انگیزه های مربوط به تحصیل را تحت تأثیر قرار داده مخصوصاً عملکرد تحصیلی را کاهش می دهند. شاید به علت همین اهمیت باشد که نظریه پردازان تربیتی بسیاری از پژوهش های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی متمرکز کرده اند [۱]. پژوهش های آکو بویرو و جوشوا در سال ۲۰۰۴ نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه را می توان براساس خود پنداره و نگرشی دانش آموزان به فعالیتهای تحصیلی پیش بینی کرد [۲]. علاوه بر نگرش دانش آموز نسبت به مدرسه، نگرشی او نسبت به توانایی و شایستگی خود در انجام دادن تکالیف درسی، اغلب با انگیزه و پیشرفت و عملکرد تحصیلی بهتر همراه است. چنانکه پژوهش های گسترده بندورا [۳] در این زمینه شواهدی را مطرح می سازد که نشان می دهد خود توانایی، انگیزه دانش آموز را برای تلاش در راه پیشرفت تحصیلی بر می انگیزد. این متغیر نه تنها در پیشرفت تحصیلی بلکه در موفقیت زندگی نیز نقش مهمی را ایفا می کند. در این رابطه، جهت گیری هدف پیشرفت از جمله موضوعاتی است که نقش آن به عنوان یک سازه کلیدی مورد تأیید قرار گرفته است. اهداف پیشرفت بازنمایی های شناختی از چیزهایی هستند که افراد سعی دارند آنها را به انجام برسانند و اهداف و دلایلی هستند که فرد برای انجام یک تکلیف برای خود بر می گزیند [۴]. اخیراً الیوت و همکارانش در سال ۲۰۰۱ با ترکیب نظریه شناختی - اجتماعی هدف در نظریه انگیزش پیشرفت تقسیم بندی جدیدی از اهداف پیشرفت ارائه نمودند. این محققان، معتقدند اساساً موضوع انگیزش پیشرفت، میل به شایستگی است و در تبیین شایستگی به دو مولفه تعریف و جاذبه تأکید نمودند. منظور از مولفه تعریف، ملاکی که فرد برای شایستگی در نظر می گیرد که به دو گونه ی ملاک مطلق و هنجاری تقسیم می شود. در مولفه جاذبه، گرایش به موفقیت یا پرهیز از شکست، تعیین کننده ی ارزش موقعیت ها هستند. یعنی فرد برای موفق شدن یا شکست نخوردن اقدام به کار می کند [۵]. این محققان بر اساس تعامل این دو مولفه، چهار نوع جهت گیری هدف را مطرح کردند که عبارتند از:

الف) هدف تسلط - گرایشی: اهداف فراگیران، یادگیری تا حد امکان، چیره شدن بر چالش ها یا افزایش سطح شایستگی شان است.

ب) هدف تسلط - اجتنابی: فراگیر به منظور پرهیز از فقدان تسلط یا شکست در یادگیری تا جایی که امکان دارد فعالیت می کند.

ج) هدف عملکرد - گرایشی: فراگیر می خواهد توانایی، برتری یا ارزش شخصی خود را به دیگران ثابت کند.

د) هدف عملکرد - اجتنابی: فراگیر از این که نزد همکلاسی هایش بی کفایت یا ناتوان به نظر آید پرهیز می کند، یعنی فراگیر صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می کند.

از نظر دونک و لگت [۶] اهداف پیشرفت ناظر بر دلایل دانش آموزان برای انجام دادن تکالیف اند. دونک دو نوع هدف را مورد توجه قرار داده است: اهداف تبحری و اهداف عملکردی دانش آموزانی که اهداف تبحری را انتخاب می کنند بر تبحر و مهارت یافتن در تکالیف تأکید دارند. در مقابل، دانش آموزانی که اهداف عملکردی را انتخاب می کنند درصدد نشان دادن توانایی های خود به دیگران و به دست آوردن قضاوت های مطلوب آنان هستند. برخی از محققان با تقسیم اهداف عملکردی به دو بعد اهداف رویکرد عملکرد و اجتناب عملکرد، نظریه اهداف دونک را گسترش داده و سه نوع هدف را مد نظر قرار داده اند [۷و۵]. دانش آموزانی که اهداف رویکرد عملکرد را انتخاب می کنند بر عملکردشان در مقایسه با دیگران توجه دارند و آنهایی که اهداف اجتناب عملکرد را انتخاب می کنند درصدد باهوش جلوه دادن خود در جهت اجتناب از تنبیه هستند [۸].

یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی هیجان تحصیلی است. هیجان های تحصیلی آن دسته از هیجان هایی هستند که مستقیماً با فعالیت های تحصیلی یا نتایج پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند [۹]. هیجان های تحصیلی را می توان مانند سایر هیجان های عمومی تر، به عنوان وقایعی موقتی در موقعیتی ویژه و در زمانی معین، تعریف کرد. به دیگر سخن، میتوان آن ها را به عنوان هیجان های عادی و تکراری که نوعاً توسط شخص و در رابطه با فعالیت ها و نتایج پیشرفت تجربه شده اند، تعریف کرد [نقل از مرجع شماره ۱۰]. طبق نظر پکران و همکاران [۱۱]، به لحاظ موضوعی دو نوع هیجان تحصیلی وجود دارد. یکی، هیجان فعالیت که به فعالیت های تحصیلی وابسته است، دیگری، هیجان پی آمده که با نتایج فعالیت های تحصیلی ارتباط دارد. این دو نوع هیجان را از نظر زمان به هیجان های آینده نگر مثل امیدواری به کسب موفقیت و ناامیدی و اضطراب از شکست، و هیجان های گذشته نگر مانند احساس غرور و افتخار یا شرم از کسب نتایج تقسیم می کنند. هیجان های تحصیلی را از نظر ارزشمندی نیز به

هیجان‌های مثبت، مثل لذت، امیدواری، و غرور، و هیجان‌های منفی مانند خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی دسته‌بندی می‌کنند [نقل از مرجع شماره ۱۰]. هیجان‌های محیط آموزشی می‌توانند اثر مثبت در یادگیری فعال، خودتنظیمی یادگیری و عملکرد درسی داشته باشند و لذت، امیدواری و افتخار تحصیلی را برای یادگیرندگان فراهم آورند. تجربه‌ی این هیجان‌ها همچنین می‌تواند با اثرگذاری منفی و نامطلوب در رفتار و افکار، زمینه‌ساز بروز عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در یادگیرندگان گردد. سوابق پژوهشی مؤید آن است که هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی رابطه‌ی معناداری با خودتنظیمی یادگیری [۱۲]، ادراک از کلاس درس [نقل از مرجع شماره ۱۰]، جهت‌گیری هدف (پکران و همکاران، ۲۰۰۶)، خودپنداره‌ی تحصیلی [۱۳] و پیشرفت تحصیلی [۱۱] دارد. پکران [۹] در کنار تعریف و تبیین هیجان‌ها، هیجان‌های پیشرفت را مطرح می‌کند و معتقد است هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌هایی هستند که به طور مستقیم با فعالیت‌های پیشرفت یا نتایج پیشرفت، گره خورده‌اند؛ بر اساس این تعریف، هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت نیز هیجان‌های پیشرفت به شمار می‌آیند. لذت منبعث از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی‌ها و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی از فعالیت‌های مرتبط با هیجان‌های پیشرفت هستند. بنابراین می‌توان به لحاظ موضوعی دو نوع متفاوت از هیجان‌های پیشرفت را برشمرد؛ هیجان‌های فعالیتی، که به فعالیت مرتبط با پیشرفت جاری وابسته است و هیجان‌های پیامدی، که به نتایج این فعالیت‌ها بستگی دارد [۱۱]. هیجان‌های پیشرفت را می‌توان مانند سایر هیجان‌های عمومی‌تر، به عنوان وقایعی موقتی در موقعیتی ویژه و در زمانی معین، تعریف کرد؛ برای مثال هیجان‌های پیشرفت حالت (اضطراب امتحان که پیش از امتحان تجربه می‌شود)، به دیگر سخن، می‌توان آن‌ها را به عنوان هیجان‌های عادی و تکراری که نوعاً توسط شخص و در رابطه با فعالیت‌ها و نتایج پیشرفت تجربه شده‌اند، تعریف کرد [نقل از مرجع شماره ۹]. پکران، الیوت و می‌یر [۱۱] رابطه میان ارزیابی‌ها و هیجان‌های پیشرفت را تشریح کردند. آن‌ها معتقدند هیجان‌های پیامدی مربوط به آینده و هیجان‌های پیامدی مربوط به گذشته و هیجان‌های مربوط به فعالیت، با توجه به ارزیابی‌های متفاوت آن‌ها، تعیین می‌شوند. این گروه از هیجان‌ها از طریق تمرکز بر موضوعات گوناگون و همچنین چارچوب‌های زمانی متفاوت آن‌ها، مشخص می‌شوند؛ یعنی ارزیابی‌های کنترل ارزش متفاوتی دارند.

هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های پیشرفت، کنترل و ارزش‌ها در هیجان‌های مربوط به فعالیت، به عمل و رفتار باز می‌گردد. در این هیجان، تمرکزهای توجیهی، بیشتر بر عمل متمرکز است تا بر نتایج و پیامدها. ارزیابی‌های مربوط به پیامدهای گذشته، حال و آینده، در این مورد، نقشی ندارند؛ برای مثال نگاه دانش‌آموزی که از مطالعه و یادگیری مطالب جدید لذت می‌برد، بر فعالیت یادگیری معطوف است و به نتایج و پیامدهای آن توجهی ندارد. کدیور [۱۰] در پژوهشی نشان داد که هیجان‌های تحصیلی خودگردانی و هوش نقش مهمی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دارند. احمدی ده قطب‌الدینی [۱۳] در مطالعه خود نشان داد که جهت‌گیری هدف تسلط، راهبردهای یادگیری عمیق را به طور مثبت و راهبردهای یادگیری سطحی را به طور منفی پیش‌بینی می‌نماید. دلاور پور [۱۴] در پژوهش خود نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین هدف تسلط-اجتنابی و تعلل ورزی وجود دارد. حجازی [۱] به این نتیجه رسید که رابطه اهداف عملکردی با خودکارآمدی معنادار نمی‌باشد ولی با اهداف تبحری معنادار می‌باشد. لطیفیان و سپهری [۱۵] در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که باورهای شناخت‌شناسی دانشجویان تأثیر معنی‌داری بر هدف‌های پیشرفت آنان دارند. قلی‌زاده و شکرکن [۱۶] در پژوهشی نشان دادند که بین هدف تبحرگرا و اضطراب امتحان همبستگی منفی معنی‌دار و بین هدف تبحرگریز و اضطراب امتحان همبستگی مثبت معنی‌دار وجود دارد. در مطالعه گرین و همکارانش [۱۷] بین اهداف عملکردی و فرآیندهای عمیق یادگیری و عملکرد تحصیلی رابطه‌ای مشاهده نشد. در مطالعه الیوت و مک‌گریگور در سال ۱۹۹۹ بین اهداف عملکرد-اجتناب و فرآیندهای عمیق پردازش اطلاعات رابطه منفی و بین اهداف عملکرد-اجتناب با راهبردهای سطحی یادگیری رابطه مثبت و بین اهداف عملکردی با راهبردهای عمیق یادگیری رابطه قوی مشاهده شد [نقل از مرجع شماره ۷]. با توجه به اینکه طیف وسیعی از جمعیت ایران رادانش‌آموزان تشکیل می‌دهند و همچنین با توجه به این که مشکلات زیادی در آموزش و نحوه استفاده از راهبردهای متنوع آموزشی در این امر وجود دارد، ضروری به نظر می‌رسد که پژوهش‌هایی در مورد تأثیر هیجان‌های تحصیلی و اهداف پیشرفت صورت گیرد تا اهمیت و ضرورت آن در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان روشن‌تر شود [۱۸]. با احتساب اهمیتی که هیجان‌ها در امر تحصیل دارد و نظر به نقش ویژه مولفه‌های هیجان‌ها در تحصیلی و اهداف پیشرفت در بهبود عملکرد تحصیلی، پژوهش حاضر به دنبال این سؤال است که آیا هیجان‌های تحصیلی و اهداف پیشرفت پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌باشد؟

۲- هدف پژوهش

هدف از این پژوهش بررسی رابطه هیجان‌های پیشرفت و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بوده است.

۳- فرضیات پژوهش

- ۱- مولفه‌های هدف گذاری پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی دانش آموزان هستند.
- ۲- مولفه‌های هیجان تحصیلی پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی دانش آموزان هستند.
- ۳- بین مولفه‌های هیجان تحصیلی دختران و پسران تفاوت وجود دارد.
- ۴- بین هدف گذاری دختران و پسران تفاوت وجود دارد.

۴- روش پژوهش

این مطالعه توصیفی - تحلیلی به صورت مقطعی در شهر اصفهان انجام گرفت. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ مشغول به تحصیل هستند (تقریباً ۳۵۰ نفر)، تشکیل می‌دهد. نمونه مورد مطالعه شامل ۳۴۰ نفر از دانش آموزان (۱۸۲ نفر دختر، ۱۵۸ نفر پسر) که طبق جدول مورگان و به شیوه خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. به اینصورت که ابتدا از بین دبیرستان های این شهر، ۴ مدرسه (۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه) به طور تصادفی انتخاب شدند. در مرحله دوم از دبیرستانهای مذکور چند کلاس به تصادف انتخاب شدند. پس از توضیح مختصری درباره اهداف پژوهش و جلب مشارکت آزمودنی‌ها، از آنها خواسته شد تا پرسشنامه هیجان تحصیلی پکران (تدوین شده در سال ۲۰۰۵) و پرسشنامه اهداف پیشرفت الوت و مک گریگور (تدوین شده در سال ۲۰۰۱) را تکمیل کنند. داده‌های جمع آوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS16 و روش های آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

۵- ابزار پژوهش

۵-۱- پرسشنامه اهداف پیشرفت (AGQ)

این پرسشنامه برای اولین بار توسط الیوت و مک گریگور در سال ۲۰۰۱ بر اساس چارچوب ۲×۲ اهداف پیشرفت تدوین شد و ترجمه فارسی آن، ابزار این پژوهش قرار گرفت. این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه می باشد که در مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای، از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی شده است. الیوت و مک گریگور [۴] در پژوهشی پایایی و روایی AGQ را مطلوب گزارش دادند، آنها با انجام تحلیل عامل تاییدی، مناسب بودن الگوی چهار عاملی را تایید کردند؛ همچنین ضرایب پایایی آلفا را از ۰/۶۸ تا ۰/۸۸ به تفکیک چهار جهت گیری هدف گزارش دادند، به طوری که به جز اهداف عملکرد اجتناب با ضریب ۰/۶۸ ضرایب سه جهت گیری دیگر بالاتر از ۰/۷۰ بدست آمد. در ایران نیز خرمایی [۱۹] به منظور برآورد پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد که ضرایب به تفکیک چهار جهت گیری بالاتر از ۰/۷۵ به دست آمد؛ با انجام تحلیل عامل اکتشافی به روش مولفه های اصلی و چرخش واریماکش چهار عامل استخراج شد که بر روی هم ۷۳/۶ درصد واریانس کل را تبیین می کردند. در این پژوهش ضریب آلفای بدست آمده برای سنجش پایایی برای مولفه عملکرد گرایش ۰/۷۱، تسلط گرایش ۰/۳۶، تسلط اجتناب ۰/۷۲ و عملکرد اجتناب ۰/۳۶ محاسبه شد. ضریب آلفای کل از مون برابر ۰/۸۲ محاسبه شد. برای سنجش روایی آزمون از روش تحلیل عاملی استفاده شد؛ میزان Kmo برابر ۰/۷۹ بود که در سطح $p < 0.05$ معنادار بود.

۵-۲- پرسشنامه هیجان های تحصیلی (AEQ)

این پرسشنامه توسط پکران و همکاران [۲۰] تهیه شده و با ۷۵ سوال دارای دو بخش است هر دو بخش پرسشنامه هیجان های تحصیلی، به صورت جداگانه و یا با هم قابل اجراست. در هر بخش، مقیاس های هیجان های گوناگون نیز میتواند متناسب با نیاز های پژوهشگر به صورت جداگانه به کار رود. در پرسشنامه حاضر، دانش آموزان تجربیات هیجانی خود را در مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای، از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی می کنند. هر بخش پرسشنامه هشت مولفه را اندازه گیری می کند. مولفه های آن شامل لذت از یادگیری، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، خستگی، شرم و ناامیدی است. نسخه انگلیسی بر روی یک نمونه از دانش آموزان کانادایی (۳۸۹ نفر) با میانگین سنی ۲۰ سال اجرا شد که روایی و پایایی آن، مناسب بود. همچنین نسخه زبان آلمانی این پرسشنامه نشان می دهد نتایج محاسبه پایایی این ابزار و نتایج تحلیل عاملی تاییدی، مناسب و قابل قبول است [۲۰]. در داخل ایران نیز پایایی و روایی این پرسشنامه توسط کدیور و همکاران [۱۰] مورد بررسی قرار گرفته و با تحلیل عاملی تاییدی وجود عاملها در جامعه دانش آموزان ایرانی تأیید شده است. همچنین ضرایب آلفای مولفه های پرسشنامه بین (۰/۷۶) تا (۰/۸۵) گزارش شده است. در پژوهش حاضر برای سنجش روایی آزمون از روش تحلیل عاملی استفاده شد؛ میزان Kmo برابر (۰/۸۷) بود که در سطح $p < 0.05$ معنادار بود. برای سنجش پایایی آزمون از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضرایب برای مولفه های هیجان تحصیلی به ترتیب شامل لذت ۰/۸۴، امید ۰/۸۱، خشم ۰/۸۸، اضطراب ۰/۸۷، شرم ۰/۹۱، ناامیدی ۰/۹۰، خستگی ۰/۹۳ و برای کل آزمون ۰/۹۸ می باشد.

۶- یافته‌ها

۶-۱- یافته‌های توصیفی

جدول شماره (۱) وضعیت گروه نمونه بر اساس جنسیت را نشان می‌دهد.

جدول ۱: وضعیت گروه نمونه بر اساس جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
پسر	۱۵۸	۴۶/۵
دختر	۱۸۲	۵۳/۵
کل	۳۴۰	۱۰۰

با توجه به اطلاعات جدول نمونه مورد بررسی شامل ۱۵۸ دانش آموز پسر و ۱۸۲ دانش آموز دختر است که در مجموع ۳۴۰ نفر گروه نمونه را تشکیل می‌دهند.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای کمی پژوهش

جنسیت	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	کمینه نمره	بیشینه نمره
معدل	۱۶/۶۲	۱/۹۸	-۰/۵۵	-۰/۲۵	۱۰/۷۵	۲۰
اهداف تسلط-گرایش	۵/۸۹	۱/۹	-۰/۵۶	-۰/۹۴	۳	۱۵
اهداف تسلط-اجتناب	۶/۸۴	۲/۴۵	-۰/۷۷	-۰/۸۱	۳	۲۸
اهداف عملکرد-گرایش	۶/۲۸	۲/۴۳	-۰/۸۴	-۰/۵۶	۳	۱۵
اهداف عملکرد-اجتناب	۶/۶۲	۲/۱۵	-۰/۵۲	-۰/۵	۳	۱۵
لذت	۳۵/۵۱	۷/۳۶	-۰/۶۵	-۰/۷۴	۱۰	۵۳
امید	۲۱/۰۵	۴/۹۹	-۰/۴۲	-۰/۹۸	۶	۴۱
غرور	۲۰/۹۸	۵/۱۵	-۰/۳۵	-۰/۲۸	۶	۳۰
خشم	۲۵/۵۷	۹/۰۴	-۰/۳۱	-۰/۲۸	۹	۵۸
اضطراب	۳۳/۳۷	۹/۶۵	-۰/۰۷	-۰/۲۶	۱۱	۵۵
شرم	۲۷/۶۸	۱۰/۵۹	-۰/۴۴	-۰/۲۶	۱۱	۵۵
نومیدی	۲۵/۰۳	۱۰/۳۹	-۰/۹۶	-۰/۹۶	۱۱	۷۱
خستگی	۲۷/۷۵	۱۱/۰۲	-۰/۳۹	-۰/۳۹	۱۱	۵۵

براساس اطلاعات جدول (۲) شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها بین ± ۱ است که نشان دهنده مطلوب بودن وضعیت متغیرها برای انجام تحلیل‌های پارامتری است.

۶-۲- یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی: هیجان تحصیلی و هدفگذاری پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی دانش آموزان هستند.

جدول ۳: تحلیل رگرسیون گام به گام معدل تحصیلی

مدل	پیش بینی کننده	مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	p	R	R ²	ΔR^2
۱	نومیدی	رگرسیون باقیمانده کل	۸۷/۹۸۹ ۱۲۵۰/۳۴۴ ۱۳۳۸/۲۳۳	۱ ۳۳۷ ۳۳۸	۸۷/۹۸۹ ۳/۷۱	۲۳/۷۱۷	۰/۰۰	۰/۲۵۶	۰/۰۶۶	-
۲	نومیدی تسلط-گرایش	رگرسیون باقیمانده کل	۱۴۹/۱۲۱ ۱۱۸۹/۱۱۱ ۱۳۳۸/۲۳۳	۲ ۳۳۶ ۳۳۸	۷۴/۵۶۱ ۳/۵۳۹	۲۱/۰۶۸	۰/۰۰	۰/۳۳۴	۰/۱۱۱	۰/۰۴۶
۳	نومیدی تسلط-گرایش غرور	رگرسیون باقیمانده کل	۱۸۷/۲۵۸ ۱۱۵۰/۹۷۵ ۱۳۳۸/۲۳۳	۳ ۳۳۵ ۳۳۸	۶۲/۴۱۹ ۳/۴۳۶	۱۸/۱۶۸	۰/۰۰	۰/۳۷۴	۰/۱۱۴	۰/۰۲۸

نتایج نشان داد در مرحله اول متغیر نومیدی از مولفه‌های هیجان تحصیلی رابطه معناداری با معدل تحصیلی دارد ($F(۳۳۷,۱)=۲۳/۷۱۷, P=۰/۰۰۰$) و $۶/۶$ درصد واریانس ($R^2=۰/۰۶۶$) معدل تحصیلی را تبیین می‌کند. در مرحله دوم علاوه بر نومیدی، اهداف تسلط-گرایش نیز با معدل تحصیلی رابطه معنادار دارند ($F(۳۳۶,۱)=۲۱/۰۶۸, P=۰/۰۰۰$) و با هم $۱۱/۱$ درصد واریانس ($R^2=۰/۱۱۱$) معدل تحصیلی را تبیین می‌کند که سهم اهداف تسلط-گرایش $۴/۶$ درصد واریانس ($\Delta R^2=۰/۰۴۶$) است. در مرحله سوم علاوه بر نومیدی، اهداف تسلط-گرایش، متغیر غرور از مولفه‌های هیجان تحصیلی نیز رابطه معناداری با معدل

تحصیلی دارد ($F(335,1)=18/168, P=0/000$) و با هم ۱۴ درصد واریانس ($R^2=0/14$) معدل تحصیلی را تبیین می‌کند که سهم متغیر غرور ۲/۸ درصد واریانس ($\Delta R^2=0/028$) است.

جدول ۴: معنادار بودن ضرایب رگرسیون پیش بینی معدل تحصیلی

ملاک	ضرایب استاندارد نشده	خطای استاندارد	β	t	p
ثابت	۱۷/۹۲۱	۰/۲۷۳		۶۵/۵۷۸**	۰/۰۰۰
نومیدی	-۰/۰۴۹	۰/۰۱	-۰/۲۵۶	-۴/۷۸**	۰/۰۰۰
ثابت	۱۹/۱۶۴	۰/۴		۴۷/۷۹۳**	۰/۰۰۰
نومیدی	-۰/۰۴۶	۰/۰۱	-۰/۲۴	-۴/۶۶۱**	۰/۰۰۰
اهداف تسلط-گرایش	-۰/۲۲۴	۰/۰۵۴	-۰/۲۱۴	-۴/۱۵۶**	۰/۰۰۰
ثابت	۱۷/۴۷۶	۰/۶۴۳		۲۷/۱۹۲**	۰/۰۰۰
نومیدی	-۰/۰۴۱	۰/۰۱	-۰/۲۱۶	-۴/۲۱۵**	۰/۰۰۰
اهداف تسلط-گرایش	-۰/۱۹۸	۰/۰۵۴	-۰/۱۸۹	-۳/۶۷۹**	۰/۰۰۰
غرور	۰/۰۶۷	۰/۰۲	۰/۱۷۳	۳/۳۳۳*	۰/۰۰۰

$p < 0/01$ ** $p < 0/05$ *

نتایج بررسی ضرایب رگرسیون نیز نشان داد که در مرحله اول متغیر نومیدی تأثیر منفی و معناداری بر معدل تحصیلی دارد ($B=-0/049, t=-4/78, P=0/000$) و با یک واحد افزایش در متغیر نومیدی متغیر معدل تحصیلی ۰/۰۴۹ کاهش پیدا می‌کند. در مدل دوم اهداف پیشرفت نیز علاوه بر نومیدی تأثیر منفی و معناداری بر معدل تحصیلی دارد ($B=-0/224, t=-4/156, P=0/000$) و با یک واحد افزایش در متغیر اهداف تسلط-گرایش متغیر معدل تحصیلی ۰/۲۲۴ کاهش می‌یابد. در مرحله سوم علاوه بر نومیدی و اهداف تسلط-گرایش، متغیر غرور نیز تأثیر مثبت و معناداری بر معدل تحصیلی دارد ($B=0/067, t=3/332, P=0/000$) و با یک واحد افزایش در متغیر غرور متغیر معدل تحصیلی ۰/۰۶۷ افزایش پیدا می‌کند. فرضیه اول: هدفگذاری پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی دانش آموزان هستند.

جدول شماره ۵: نتیجه تحلیل رگرسیون همزمان عملکرد تحصیلی روی مولفه‌های اهداف پیشرفت

پیش بینی کننده	مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری	R	R2
رگرسیون	۱۰۶/۴۰۳	۴	۲۶/۶۰۱	۷/۲۱۳	۰/۰۰۰	۰/۲۸۲	۰/۰۸	
باقیمانده	۱۲۳۱/۸۳	۳۳۴	۳/۶۸۸					
کل	۱۳۳۸/۲۳۳	۳۳۸						

نتایج نشان داد بین اهداف پیشرفت با معدل تحصیلی رابطه خطی معناداری وجود دارد ($F(334,1)=7/213, P=0/000$) و ۸ درصد واریانس ($R^2=0/08$) معدل تحصیلی را تبیین می‌کند.

جدول ۶: ضرایب رگرسیونی ابعاد اهداف پیشرفت برای پیش بینی عملکرد تحصیلی

پیش بینی کننده	B	خطا استاندارد	β	t	سطح معنی داری
مقدار ثابت	۱۸/۱۱۱	۰/۴۴۵	---	۴۰/۷۲۵	۰/۰۰۰
تسلط-گرایش	-۰/۲۴۳	۰/۰۵۸	-۰/۲۳۲	-۴/۱۸۸	۰/۰۰۰
تسلط-اجتناب	۰/۱۱۱	۰/۰۴۸	۰/۱۳۷	۲/۳۰۲	۰/۰۲
عملکرد-گرایش	-۰/۱۲۱	۰/۰۵۱	-۰/۱۴۷	-۲/۳۶۷	۰/۰۱۹
عملکرد اجتناب	۰/۰۰۲	۰/۰۵۹	۰/۰۰۲	۰/۰۳	۰/۹۷

نتایج بررسی ضرایب رگرسیون نیز نشان داد تأثیر اهداف تسلط-گرایش بر معدل تحصیلی منفی و معناداری است ($B=-0/243, t=-4/188, P=0/000$) و با یک واحد افزایش در متغیر اهداف تسلط-گرایش متغیر معدل تحصیلی ۰/۲۴۳ کاهش پیدا می‌کند. تأثیر اهداف تسلط-اجتناب بر معدل تحصیلی مثبت و معنادار است ($B=0/111, t=2/302, P=0/02$) و با یک واحد افزایش در متغیر اهداف تسلط-اجتناب متغیر معدل تحصیلی ۰/۱۱۱ افزایش می‌یابد. تأثیر متغیر اهداف عملکرد-گرایش بر معدل تحصیلی تأثیر منفی و معنادار است ($B=-0/121, t=-2/367, P=0/019$) و با یک واحد افزایش در متغیر اهداف عملکرد-گرایش متغیر معدل تحصیلی ۰/۱۲۱ کاهش پیدا می‌کند.

فرضیه دوم: مولفه‌های هیجان تحصیلی پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی دانش آموزان هستند.

جدول ۷: تحلیل رگرسیون گام به گام معدل تحصیلی

مدل	پیش‌بینی کننده	مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	p	R	R ²	ΔR ²
۱	نومیدی	رگرسیون باقیمانده کل	۸۷/۹۸۹ ۱۲۵۰/۲۴۴ ۱۳۳۸/۲۳۳	۱ ۳۳۷ ۳۳۸	۸۷/۹۸۹ ۳/۷۱	۲۳/۷۱۷	۰/۰۰	۰/۲۵۶	۰/۰۶۶	-
۲	نومیدی غرور	رگرسیون باقیمانده کل	۱۴۰/۷۴۹ ۱۱۹۷/۴۸۴ ۱۳۳۸/۲۳۳	۲ ۳۳۶ ۳۳۸	۷۰/۳۷۴ ۳/۵۶۴	۱۹/۷۴۶	۰/۰۰	۰/۳۲۴	۰/۱۰۵	۰/۰۳۹
۳	نومیدی غرور لذت	رگرسیون باقیمانده کل	۱۵۷/۸۳۲ ۱۱۸۰/۴۰۱ ۱۳۳۸/۲۳۳	۳ ۳۳۵ ۳۳۸	۵۲/۶۱۱ ۳/۵۲۴	۱۴/۹۳۱	۰/۰۰	۰/۳۴۳	۰/۱۱۸	۰/۰۱۳

نتایج نشان داد در مرحله اول مولفه نومیدی رابطه معناداری با معدل تحصیلی دارد ($F(337,1)=23/717, P=0/00$) و $6/6$ درصد واریانس ($R^2=0/066$) معدل تحصیلی را تبیین می‌کند. در مرحله دوم علاوه بر نومیدی، مولفه غرور نیز با معدل تحصیلی رابطه معنادار دارند ($F(336,1)=19/746, P=0/00$) و با هم $10/5$ درصد واریانس ($R^2=0/105$) معدل تحصیلی را تبیین می‌کند که سهم مولفه غرور $3/9$ درصد واریانس ($\Delta R^2=0/039$) است. در مرحله سوم علاوه بر نومیدی و غرور، مولفه لذت نیز رابطه معناداری با معدل تحصیلی دارد ($F(335,1)=14/931, P=0/00$) و با هم $11/8$ درصد واریانس ($R^2=0/118$) معدل تحصیلی را تبیین می‌کند که سهم مولفه لذت $1/3$ درصد واریانس ($\Delta R^2=0/013$) است.

جدول ۸: معنادار بودن ضرایب رگرسیون پیش‌بینی معدل تحصیلی

ملاک	ضرایب استاندارد نشده	خطای استاندارد	β	t	p
ثابت	۱۷/۹۲۱	۰/۲۷۳		۶۵/۵۷۸**	۰/۰۰۰
نومیدی	-۰/۰۴۹	۰/۰۱	-۰/۲۵۶	-۴/۷۸**	۰/۰۰۰
ثابت	۱۶/۱۲۷	۰/۵۳۸		۲۹/۹۹۵**	۰/۰۰۰
نومیدی	-۰/۰۴۳	۰/۰۱	-۰/۲۲۶	-۴/۳۳۵**	۰/۰۰۰
غرور	۰/۰۷۸	۰/۰۲	۰/۲۰۱	۳/۸۴۸**	۰/۰۰۰
ثابت	۱۵/۱۹۵	۰/۶۸۲		۲۲/۲۸۹**	۰/۰۰۰
نومیدی	-۰/۰۳۹	۰/۰۱	-۰/۲۰۳	-۳/۸۳۱**	۰/۰۰۰
غرور	-۰/۰۵۹	۰/۰۲۲	۰/۱۵	۲/۶۵**	۰/۰۰۸
لذت	۰/۰۳۵	۰/۰۱۶	۰/۱۲۷	۲/۲۰۲*	۰/۰۲۸

$p < 0/05^*$ $p < 0/01^{**}$

نتایج بررسی ضرایب رگرسیون نیز نشان داد که در مرحله اول متغیر نومیدی تاثیر منفی و معناداری بر معدل تحصیلی دارد ($B=-0/049, 4-t=78, P=0/00$) و با یک واحد افزایش در متغیر نومیدی متغیر معدل تحصیلی $0/049$ کاهش پیدا می‌کند. در مدل دوم غرور نیز علاوه بر نومیدی تاثیر مثبت و معناداری بر معدل تحصیلی دارد ($B=0/078, t=3/848, P=0/00$) و با یک واحد افزایش در متغیر نومیدی متغیر معدل تحصیلی $0/078$ افزایش می‌یابد. در مرحله سوم علاوه بر نومیدی و غرور، لذت نیز تاثیر مثبت و معناداری بر معدل تحصیلی دارد ($B=0/035, t=2/202, P=0/028$) و با یک واحد افزایش در متغیر لذت متغیر معدل تحصیلی $0/035$ افزایش پیدا می‌کند.

فرضیه سوم: بین مولفه‌های هیجان تحصیلی دختران و پسران تفاوت وجود دارد.

جدول ۹: مقایسه پسران و دختران در ابعاد هیجان تحصیلی

شاخص	نتیجه آزمون لوین		نتیجه آزمون تی مستقل			
	F	سطح معنی داری	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	t
لذت	۰/۰۰۲	۰/۹۶	دختر	۳۵/۸۶	۷/۴۲	۰/۷۹
			پسر	۳۵/۲۳	۷/۱۹	
امید	۰/۰۵۵	۰/۸۱	دختر	۲۱/۰۳	۴/۸۹	-۰/۳
			پسر	۲۱/۱۹	۵	
غرور	۰/۵۳	۰/۴۶	دختر	۲۱/۶۴	۴/۹۴	۲/۲۷
			پسر	۲۰/۳۸	۵/۱۴	

خشم	۰/۱۷	۰/۶۷	دختر	۲۶/۱	۸/۹۳	۱/۱۱	۲۳۶	۰/۲۶
			پسر	۲۵	۹/۱۱			
اضطراب	۰/۱۲	۰/۷۲	دختر	۳۱/۸۴	۹/۴۴	۲/۸۷	۲۳۶	۰/۰۰۴
			پسر	۳۴/۸۲	۹/۵۶			
شرم	۱/۴۹	۰/۲۲	دختر	۲۷/۶۴	۱۱/۰۵	-۰/۲۱	۲۳۶	۰/۸۲
			پسر	۲۷/۸۹	۱۰/۰۲			
نا امیدی	۳/۰۴	۰/۰۸	دختر	۲۵/۲۳	۱۱/۰۴	۰/۳۷	۲۳۶	۰/۷۱
			پسر	۳۴/۸	۹/۶۵			
خستگی	۰/۹۴۷	۰/۳۳	دختر	۲۷/۶۴	۱۱/۲	-۰/۲۷	۲۳۶	۰/۷۸
			پسر	۲۷/۹۸	۱۰/۸۳			

نتایج جدول (۹) مقایسه دختران و پسران را در ابعاد هیجان تحصیلی نشان می‌دهد. نتایج آزمون لوین یکسانی واریانس‌ها را در همه ابعاد هیجان تحصیلی نشان می‌دهد. نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل نشان داد که در ابعاد غرور ($t(336)=2/27, P=0/023$)، اضطراب ($t(336)=2/87, P=0/004$) بین پسران و دختران تفاوت معناداری وجود دارد. در بعد غرور، دختران غرور بیشتر از پسران و در بعد اضطراب پسران اضطراب بیشتری نسبت به دختران دارند. در بقیه ابعاد تفاوت معناداری بین پسران و دختران مشاهده نشد.

فرضیه چهارم: بین پسران و دختران در اهداف پیشرفت تفاوت وجود دارد.

جدول ۱۰: مقایسه پسران و دختران در اهداف اهداف پیشرفت

نتیجه آزمون تی مستقل						نتیجه آزمون لوین		شاخص
سطح معنی داری	df	t	انحراف استاندارد	میانگین	گروه	سطح معنی داری	F	
۰/۹۴	۲۳۶	۰/۰۶۹	۱/۹۲	۵/۹	دختر	۰/۶۹	۰/۱۵	اهداف تسلط-گرایش
			۱/۸۸	۵/۸۹	پسر			
۰/۶۶	۳۳۲/۸۷۳	-۰/۴۲۹	۲/۷۱	۶/۷۸	دختر	۰/۰۰۳	۹/۱۵	اهداف تسلط-اجتناب
			۲/۱۳	۶/۸۹	پسر			
۰/۳۵	۲۳۶	-۰/۹۳۱	۲/۴۳	۶/۱۴	دختر	۰/۶۴	۰/۲۱	اهداف عملکرد-گرایش
			۲/۴	۶/۳۹	پسر			
۰/۸۳	۲۳۶	۰/۲۰۶	۲/۲۶	۶/۶۴	دختر	۰/۳۵	۰/۸۵	اهداف عملکرد-اجتناب
			۲/۰۳	۶/۵۹	پسر			

نتایج آزمون لوین یکسانی واریانس‌ها را در سه نوع اهداف تسلط-گرایش ($F(336,2)=0/15, P=0/69$)، اهداف عملکرد-گرایش ($F(336,2)=0/21, P=0/64$) و اهداف عملکرد-اجتناب ($F(336,2)=0/35, P=0/85$) نشان می‌دهد اما در اهداف تسلط-اجتناب ($F(336,2)=9/15, P=0/003$) همگن نیستند که از درجه آزادی تصحیح شده برای مقایسه پسران و دختران استفاده شد. نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل نشان داد که در هیچ کدام از اهداف تفاوت معناداری بین پسران و دختران وجود ندارد، اهداف تسلط-گرایش ($t(336)=0/069, P=0/94$)، اهداف تسلط-اجتناب ($t(332/873)=-0/422, P=0/67$)، اهداف عملکرد-گرایش ($t(336)=0/931, P=0/35$) و اهداف عملکرد-اجتناب ($t(336)=0/206, P=0/83$)

بحث و نتیجه گیری

با توجه به پژوهش انجام شده می‌توان گفت که هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت، عملکرد تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی می‌کنند. یافته‌های حاصل از تحلیل رگرسیون، بیانگر رابطه معنی دار بین انواع جهت گیری و عملکرد تحصیلی است. به بیان دیگر نوع جهت گیری هدفی که دانش آموز برای خود بر می‌گزیند با نمره پیشرفت تحصیلی وی ارتباط دارد. نتایج بدست آمده از رگرسیون نشان داد که هدف تسلط-گرایش پیش بینی کننده منفی و معنادار پیشرفت تحصیلی است. وجود رابطه منفی بین هدف تسلط-گرایش و عملکرد تحصیلی، با مبانی نظری و تحقیقاتی، مبنی بر اینکه هدف تسلط-گرایشی پی آمدهای سازگارانه و مثبتی را به همراه دارد، همسو می‌باشد [۲۱ و ۲۴]. این یافته با نتایج پژوهش‌های گاتمن [۲۲]، لای، چان و وانگ [۲۳] همسو می‌باشد ولی با پژوهش‌های دلاورپور [۱۴] ناهمسو می‌باشد. وجود رابطه مثبت بین هدف تسلط-اجتنابی و عملکرد تحصیلی از یافته‌های جالب توجه این پژوهش است که به تبیین دیگر یافته‌ها کمک می‌کند. این یافته نشان می‌دهد که گرچه دانش آموزان با هدف تسلط-اجتنابی دارای معیارهای مطلق و درون فردی برای شایستگی هستند، ولی تسلط بر مطالب برای آنها یک ارزش نیست و نوعی بی میلی به تکلیف را تجربه می‌کنند. آنها برای اجتناب از شکست و خطا تلاش می‌کنند. دانش آموزانی که گرایش به این نوع هدف دارند، دارای انگیزه درونی همراه با اضطراب هستند که عاملی متضاد با تلاش برای یادگیری می‌باشد. این یافته با نتایج

گاتمن [۲۲]، لای، چان و وانگ [۲۳] همسو است. در مورد اهداف عملکرد-گرایش نتایج نشان داد که رابطه منفی و معنی داری با معدل تحصیلی دارد چنانکه با یک واحد افزایش در متغیر هدف عملکرد-گرایش، متغیر معدل تحصیلی ۰/۱۲۱- کاهش پیدا می کند. یافته مذکور همسو با پژوهش‌های البوت و مک گریگور [۴]، هارکویز و همکاران [۲۴]، پاچارس، بوینتر و والینته [۲۵] است اما با پژوهش‌های معدودی نظیر دوپیرات و مارین [۷] و نوشادی [۲۶] متناقض است. در مورد هدف عملکرد-اجتناب، نتایج تحلیل نشان داد که این جهت گیری رابطه معنی داری با معدل تحصیلی ندارد. در تبیین این نتیجه همسو با البوت و مک گریگور [۴] بر این اعتقادیم که به دلیل وجود فرآیندهای متضاد، فرآیند مثبت به دلیل وجود بعد عملکرد و فرآیندهای منفی به دلیل وجود بعد اجتناب، پیش بین کنندگی دقیق برای اهداف عملکرد-اجتناب کار دشواری است. در این جهت گیری نوعی ترس وجود دارد، ترس از شکست. در این زمینه می توان گفت که ترس و اجتناب از وارد عمل شدن و به تبع آن ماهیت انفعالی دانش آموزان باعث می شود که انگیزه و تلاش و فعالیت در آنها پایین باشد و هدف اصلی آنها گرفتن نمره در حد قبولی می باشد. این یافته با نتایج پژوهش ها لای، چان و وانگ [۲۳] و نلسون [۲۷] همسو می باشد. یافته‌های حاصل از تحلیل رگرسیون، بیانگر رابطه معنی دار بین انواع مولفه های هیجان تحصیلی و عملکرد تحصیلی می باشد. نتایج بدست آمده نشان داد که بین نا امیدی و معدل تحصیلی رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که شرم با معدل تحصیلی رابطه منفی و معنی داری دارد. این نتیجه با یافته های کانتر [۲۸] متفاوت است کانتر [۲۸] در مطالعاتش به این نتیجه رسید که بین شرم و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین نتایج نشان داد که میان امید و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته همسو با یافته های پژوهشی بایلی و همکاران [۲۹] است. مطالعه اسنادی و تسوکاسا [۳۰] نیز حاکی از ارتباط مثبت امید و بهزیستی ذهنی است. افرادی که خیلی امیدوار هستند، ممکن است محرک های قوی تر و انرژی بیشتری برای پیگیری اهداف خود داشته و این امر به انگیزش آنها برای شرکت فعالانه در فرآیند حل مسأله و رفتارهایی که موجب رشد و بالندگی می شود، مربوط می گردد.

در مورد مقایسه مولفه های هیجان تحصیلی بین پسران و دختران، نتیجه نهایی آزمون تی برای گروه های مستقل نشان داد که تنها در بعد غرور و اضطراب بین پسران و دختران تفاوت معنی داری وجود دارد. در بعد غرور، دختران غرور بیشتر از پسران و در بعد اضطراب، پسران اضطراب بیشتری نسبت به دختران دارند. در بقیه ی ابعاد تفاوت معناداری بین پسران و دختران مشاهده نشد. نتایج حاضر با نتایج پژوهش های کاپلان و همکاران [۳۱] و شعیری و همکاران [۳۲] نا همسو می باشد. در مورد مقایسه هدف گذاری بین دختران و پسران، نتیجه نهایی آزمون تی نشان داد که در هیچکدام از مولفه های هدفگذاری تفاوت معنی داری بین دختران و پسران وجود ندارد. میدلتون و میدگلی [۳۳] در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تفاوتی میان دو جنس، پسر و دختر در رابطه با اهداف پیشرفت وجود ندارد که با پژوهش حاضر همخوانی دارد. امروزه انگیزش پیشرفت نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دارد و اخیرا رویکرد جدید اهداف پیشرفت در این زمینه محور بسیاری پژوهش‌هاست. در پژوهش حاضر که به بررسی رابطه هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی پرداخته است، از بین چهار جهت گیری هدف، جهت گیری های تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب و عملکرد-گرایش در پیش بینی پیشرفت تحصیلی نقش دارند. از میان این اهداف تنها، هدف تسلط-اجتناب است که با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری دارد. درست است افرادی که این نوع جهت گیری هدف را انتخاب می کنند، دارای معیارهای مطلق و درون فردی برای شایستگی هستند ولی آنها تلاش می کنند برای دوری گزیدن از شکست و خطا و دارای نوعی اضطراب هستند. با توجه به مطالعات و پژوهش های انجام شده در این زمینه به این نتیجه می رسیم که هدف تسلط-گرایش که نوع ایده آل هدفگرایی است، در بین دانش آموزان کمتر وجود دارد. پس آموزش و پرورش می تواند با ایجاد تنوع در تکالیف جهت به چالش کشاندن دانش آموزان به گونه ای عمل کند که این احساس به دانش آموز دست دهد که انجام تکالیف برای یادگیری خود او سودمند است و این می تواند دانش آموز را به سمت هدف تسلط-گرایش سوق دهد. به منظور هدایت دانش آموزان در جهت اتخاذ هدف تسلط-گرایش، اصلاح نظام آموزشی و کاهش رقابت ناسالم از جمله راهکارهایی است که پیشنهاد می گردد. همچنین به معلمان و والدین توصیه می گردد به جای تمرکز بر نمره، بر تلاش دانش آموزان تاکید کنند و آنها را به یادگیری عمیق مطالب ترغیب نمایند. بهتر است دست اندرکاران امر آموزش و پرورش و همچنین نظام های آموزشی، اهداف و برنامه های خود را به گونه ای طرح ریزی کنند که افراد را به داشتن انگیزه درونی سوق دهند و از آنجایی که انگیزه افراد تا حدود زیادی متأثر از عوامل بیرونی بوده و قابل پرورش است، توصیه می شود با استفاده از روش های مختلف و مناسب آموزشی و با تسلط بر موضوعات درسی، فرصت یادگیری را در دانش آموزان ایجاد نموده و لذت یادگیری را به آنان بخشانند. از انگشت گذاشتن بر ناتوانی های دانش آموزان خودداری شود تا دچار اضطراب نشوند و خود را در انجام تکالیف اثر بخش ببینند. هیجان تحصیلی متغیر دیگری است که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفت. هیجان های تحصیلی آن دسته از هیجان هایی هستند که مستقیما با فعالیت های تحصیلی یا نتایج پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند [۱۲]. گوئتز، فرینزل و پکران [۳۴] دلایل چهار گانه ای را که اهمیت هیجان های دانش آموزان را نشان می دهد، بر می شمارند؛ از جمله این دلایل، ارتباط مستقیم و تنگاتنگ هیجان تحصیلی با بهزیستی دانش آموز، تاثیر هیجان ها بر کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی، اثر بنیادین هیجان ها بر کیفیت ارتباطات در کلاس و نقشی است که به طور کلی در پیشبرد فرآیند تحصیل دارند. از آنجا که عواطف و هیجانات دانش آموزان نقش موثری

در پیشرفت تحصیلی آنان دارند، توصیه می‌شود که معلمان مربیان و دست‌اندرکاران امر آموزش و پرورش توجه جدی به وضعیت عاطفی و هیجانی دانش‌آموزان داشته و در آموزش مهارت‌های مقابله با مشکلات هیجانی و عاطفی آنها نهایت سعی و تلاش خود را در این زمینه انجام دهند. همچنین در جهت شناسایی مشکلات روانی دانش‌آموزان و تدابیر اقدامات روانشناسان برای مقابله با مشکلات آنها در ابتدای ورود به دبیرستان و برنامه‌ریزی جهت پیشگیری اقدام نمایند.

منابع

- حجازی، الهه. (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی: مجله پژوهشهای روانشناختی. شماره ۲۳، صص ۱۱-۲۵.
- Bar-on, R. (1999). The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto, Canada: Multi Health system.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
- Elliot, A. & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 501-519.
- Elliot, A. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 218-232.
- Dwet, C. S., & Leggett, E. L. (1998). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256-273.
- Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. Contemporary Educational psychology, 30, 43-59.
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18, 315-341.
- کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌الله، کاوسی‌ان، جواد، نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). روانسازي پرسشنامه هیجان تحصیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۳۲، سال هشتم.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. Journal of Educational Psychology, 98, 583-597.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., & Hochstadt, M. (2002). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). Anxiety, Stress and Coping, 17, 287-316.
- احمدی ده‌قطب‌الدینی، محمد. (۱۳۸۸). بررسی روابط بین اهداف تسلط، اهداف عملکردی گرایش اجتناب، راهبردهای یادگیری و توانایی حل مسئله ریاضی دانشجویان، مطالعات تربیتی و روانشناسی، شماره ۱۰، صص ۴۰-۲۱.
- دلاورپور، محمدآقا، (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۳، شماره ۴۳.
- لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۶). تاثیر باورهای شناخت‌شناسی بر هدف‌های پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، سال سیزدهم، شماره ۴.
- قلی‌زاده، مظفر، شکرکن، حسین و حقیقی، جمال. (۱۳۸۶). بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهرستان ایذه. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال چهاردهم، شماره‌های ۱ و ۲.
- Green, B. A., Miller, R. B. (2004). Predicting high school student cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perception and motivation. Contemporary Educational psychology, 29, PP. 462-482.
- پرویز، کورش و شریفی، مسعود. (۱۳۹۰). رابطه راهبردهای شناختی و فراشناختی با میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شهری و روستایی مقطع متوسطه، فصلنامه راهبردهای آموزش، دوره ۴، شماره ۱، بهار ۱۳۹۰، صص ۱-۶.
- خرمایی، ف. (۱۳۸۵). بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی یادگیری. پایان‌نامه دکتری، شیراز: دانشگاه شیراز.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.

- Wolters, C. A., & Rosental, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Gutman L.M.(2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African American during the high school transition. *J Contemp Educ Psychol*.;31(1):44-630.
- Lai,P.Y.,Chan,K.W.&Wong,K.Y.A(2006).A study of intrinsic motivation,achievement goals and study strategies of Hong Kong Chinese secondary students .*Journal of Educ Psychol*.;39(3):84-212.
- Harackiewicz, J. M., Barron,K.E., Elliot,A. J., carter,(1996). Maintaining interest and making the grade. *Journal of personality and social psychology*. 73,PP. 1284-1295.
- Pajares,F.,Britner,S.L.,&Valiante,G.(2000).Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science .*Journal of Educational Psychology*.25,406-422.
- نوشادی،ناصر.(۱۳۸۰). بررسی رابطه جهت گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری،پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل در دانش آموزان دختر و پسر رشته های مختلف تحصیلی دوره پیش دانشگاهی در شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشر. دانشگاه شیراز.
- Nelson,G.F.(2003).Similarities and differences in motivation and Drocesses of learning Between papua New Guinea and Australian school students. *Rev.* 2005;1,(3):156-94.
- Canter,D.E,(2008). Self-Appraisal,Perfectionism, and Academics in College undergraduates :Adissertation proposal submitted in partial fulfillment of the requirements for the degress of Doctor of philosophy,Virginia commonwealth University.
- Baily, T.,Winnieeng,F., Frisch,M.B.,&Snyder,C,R.(2007). Hope and optimism as related to life sayisfaction. *The Journal of positive psychology*, 2(3) :168-175.
- Snyder, C.R.,& Tsukasa,K,(2005). The relationship between hope and subjective well-being : Reliability and validity of the dispositional hope scale,Japanese version. *Japanese Jurnal of psychology*. 76(3) :227-234.
- KaplanA,Martin L,Maehr L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *J Educ Psychol Rev.* 1,(2):141-84.
- شعیری، محمدرضا؛ ملامیرزایی، محمدعلی؛ پروری، مریم؛ شه مرادی، فاطمه؛ هاشمی، اختر (۱۳۸۳). مطالعه اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی با توجه به جنسیت و رشته تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی. دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد، سال ۱۱، دوره جدید، شماره ۶، ۵۵-۶۲.
- Middleton,M.J.,Midgley,C.(1997). Avoiding the ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*. 89,PP.710-718.
- Goetz, T., Frenzel, A., Pekrun, R., & Hall, N. (2006). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. In R. Schulze &R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook*(pp. 233–253). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

Investigate the relation between academic emotion and achievement goals with the academic performance of boys and girls high school students in Rafsanjan in the academic year 1391-1392

Abstract

This study was conducted to investigate the relation between academic emotion and achievement goals with academic performance of students. The study population is all male and female high school students in the Rafsanjan city. The sample consisted of 340 persons of the students (182 girls, 158 boys) who were selected by multi stage cluster sampling. Research Tools are Pekran(2005) Academic excitement questionnaire and Elliott and Mac Gregory(2001) development goals questionnaire. Data analysis showed that the academic emotional and achievement goals components predict academic performance so relationship is significant between achievement goals and academic performance of boys and girls, But there was no significant difference between goals boys and girls.

Keywords:Academic excitement ,Development goals, Academic performance, Students

فصلنامه مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی

نشانی: کرج، بلوار امام خمینی (باغستان)، بین
خیابان پنجم و ششم، روبروی مجموعه ورزشی
انقلاب، پلاک ۷۳۵، ساختمان پرند، واحد ۱



۰۲۱ ۳۳ ۲۰ ۲۴ ۸۷



۰۲۶ ۳۴ ۴۳ ۶۹ ۵۹



۰۲۱ ۴۳ ۸۵ ۷۱ ۲۴

ISSN: 2645-4475

