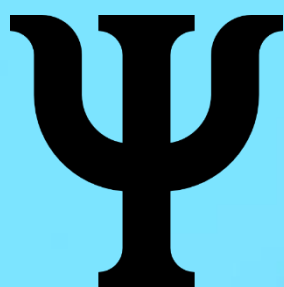


# روانشناسی مثبت نگر اسلامی



دوره ۱ شماره ۳ پاییز ۱۴۰۳



واحد سمنان

۱۲-۲

- بررسی تیپ شخصیتی سهراب سپهری (با تکیه بر هشت کتاب) بر اساس نظریه کارل گوستاو یونگ

۲۲-۱۳

- اثربخشی مشاوره گروهی شادمانی فوردایس بر رضایت‌مندی و رضایت-بخشی به‌ورزان

۳۳-۲۳

- بررسی کارکردهای هوش مصنوعی از منظر روانشناسی تربیتی در تحقق عدالت آموزشی

۴۵-۳۴

- مدل‌یابی خلاقیت و نوآوری تحصیلی بر اساس حمایت عاطفی والدین و معلمان با نقش میانجی‌گری حس کنجکاوی تحصیلی دانش‌آموزان شهرکرد

۶۳-۴۶

- بررسی رابطه همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی با نقش میانجی توانمندسازی در کارکنان آموزش و پرورش شهر یاسوج

۸۰-۶۴

- پیش‌بینی شادکامی، سلامت روان و احساس تنهایی کودکان بر اساس اعتیاد والدین به فضای مجازی و تلفن همراه

## Examination of Sohrab Sepehri's Personality Type (Based on Hasht Book) According to Carl Gustav Jung's Theory

بررسی تیپ شخصیتی سهراب سپهری (با تکیه بر هشت کتاب) بر اساس نظریه کارل گوستاو یونگ

امید انصاری کیا\* دانش آموخته دکتری زبان و ادبیات فارسی، گروه ادبیات فارسی، دانشگاه پیام نور یاسوج، یاسوج، ایران

زینب نوروزعلی دانش آموخته دکتری گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

### Abstract

Extraversion and introversion are among the personality traits in the theory of human personality. This view was popularized by Carl Gustav Jung in ۱۹۲۰. After Jung, other personality theorists with a trait approach to personality, including Hans Eysenck, addressed the issue of personality types. Both traits of extraversion and introversion exist in the personality of all humans and are often viewed as a single continuous chain. Therefore, all humans have both extraversion and introversion tendencies; but one of the two dominates the other and individuals are introduced with that dominant aspect. The background and purpose of the research is to analyze the personality of Sohrab based on eight books. Sohrab is one of the most famous poets of contemporary Persian literature. In addition to his eloquence, rhetoric, and beauty, the content of his poems and writings has always been of interest and has been criticized and examined in various ways. The present study, which is conducted using a descriptive-analytical method based on the statistical collection of Sohrab's poems, is compatible with today's psychological concepts. In order to better understand his personality, by examining and analyzing his works, writings, and poems based on eight books, and comparing their concepts with the definitions and characteristics of introverts and extroverts, we seek to look at Sohrab's personality from this perspective. The research findings indicate that happiness, gaining new experiences, knowledge and awareness, connection with others and nature, the power to motivate others, interactionism, emotion and intimacy, hope, positivity and seizing opportunities are among the fundamental themes of Sohrab's poetry, which, based on psychological analysis, has an extroverted personality. Sohrab's personality trait, based on Jung's eight personality types and Eysenck's trait theory, is closer to the two personality types: sensory extrovert and intuitive extrovert.

**Keywords:** Personality psychology, Personality types, introversion, extraversion, Jung, Eysenck, Sohrab Sepehri.

### چکیده

برون‌گرایی و درون‌گرایی از جمله صفات‌های شخصیتی در نظریه شخصیت انسان است. این دیدگاه توسط کارل گوستاو یونگ در سال ۱۹۲۰ میلادی عمومیت یافت. پس از یونگ، دیگر نظریه‌پردازان شخصیت با رویکرد صفات در شخصیت از جمله هانس آیزنک به موضوع تیپ‌های شخصیتی پرداختند. هر دو صفت برون‌گرایی و درون‌گرایی، در شخصیت تمامی انسان‌ها وجود دارد و اغلب به آن به شکل یک زنجیره پیوسته واحد نگریسته شده است؛ بنابراین، همه انسان‌ها هر دو گرایش برون‌گرایی و درون‌گرایی را دارند؛ ولی یکی از آن دو بر دیگری غالب است و افراد با آن وجه غالب، معرفی می‌شوند. زمینه و هدف پژوهش، واکاوی شخصیت سهراب با تکیه بر هشت کتاب است. سهراب، یکی از نامدارترین شاعران ادب معاصر فارسی است. علاوه بر آنکه سخنش در فصاحت، بلاغت و زیبایی در اوج قرار دارد، محتوای سروده‌ها و نوشته‌هایش نیز همواره مورد توجه بوده و به شیوه‌های گوناگون مورد نقد و بررسی قرار گرفته است. پژوهش حاضر که به روش توصیفی-تحلیلی بر اساس جامعه آماری سروده‌های سهراب انجام شده است. بسیاری از اندیشه‌های سهراب با مفاهیم روان‌شناختی امروز قابل تطبیق اند. برای شناخت بهتر شخصیت او، با بررسی و تحلیل آثار و نوشته‌ها و اشعارش با تکیه بر هشت کتاب، و تطبیق مفاهیم آن‌ها با تعریف و ویژگی‌های افراد درون‌گرا و برون‌گرا، در پی آنیم که شخصیت سهراب را از این زاویه بنگریم. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که شادی، کسب تجربیات تازه، دانایی و آگاهی بخشی، ارتباط با دیگران و طبیعت، قدرت برانگیختن دیگران، تعامل‌گرایی، عاطفه و صمیمیت، امیدواری، مثبت‌اندیشی و اغتنام فرصت‌ها از مضامین بنیادین شعری سهراب هستند که بر اساس تحلیل روان‌شناختی آن‌ها، شخصیتی برون‌گرا دارد. ویژگی شخصیتی سهراب بر اساس تیپ‌های هشت گانه شخصیتی یونگ و نظریه صفات آیزنک به دو تیپ شخصیتی برون‌گرای حسی و برون‌گرای شهودی نزدیک‌تر است.

**کلمات کلیدی:** روان‌شناسی شخصیت، تیپ‌های شخصیتی،

درون‌گرایی، برون‌گرایی، یونگ، آیزنک، سهراب سپهری.

## مقدمه

«نقد روان‌شناختی» یا «نقد روان‌شناسانه» مبحث جدیدی است که امروزه در نقد آثار ادبی حائز اهمیت است. نقد روان‌شناختی یکی از مبانی و روش‌های مهم در نقد ادبی نوین است. رابطه ادبیات و روان‌شناسی از دیرباز مورد توجه بوده است. روان‌شناسی می‌تواند رابطه میان هنرمند و اثرش را بازگو کند؛ چون اثر، زاده روح خالق است پس مخلوق او که همان اثر می‌باشد نیز دارای روح و روان است و محتوای هر اثر ادبی از خصوصیات درونی و ویژگی‌های روانی خالق آن جدا نیست. روان‌شناسی به بحث و بررسی حالات روحی و روان آدمی می‌پردازد؛ از دیگر سو، ادبیات حاصل لحظات روحی و روانی خاص و محصول ذهن و روان شاعر و نویسنده است. پس با روان‌شناسی می‌توان ادبیات را مورد کنکاش قرارداد و آن را واکاوید. «نگاه روان‌شناسانه به آثار ادبی (از دیدگاه ناقدان، آن‌جا که حرف از ناخودآگاه نویسنده است) می‌تواند به کشف برخی از درونه‌های ژرف نویسنده کمک شایانی کند؛ به یقین که این درونه‌ها خبر از رویدادهای فرهنگی جامعه می‌دهند که در هیچ کتاب تاریخی بیان نشده است. در واقع از این نقطه نظر، می‌توان پاسخ آن‌هایی که ادبیات را تکرار مکررات تاریخ می‌دانند، داد» (اشرف‌زاده و روح‌بخش مبصری، ۱۳۹۵).

محققان و دانش‌پژوهانی نیز از زوایای مختلفی به محتوا و مضمون کلام سهراب توجه کرده‌اند. این مقاله می‌کوشد تا به کمک علم روان‌شناسی به تحلیل شخصیت سهراب بپردازد و با تکیه بر هشت کتاب، نوع تیپ برون‌گرا یا درون‌گرای او را مشخص کند و نشان دهد که سهراب، شخصیتی برون‌گرا دارد و برای این منظور از دو نظریه تیپ شخصیتی یونگ و آیزنک بهره برده است. تاکنون از دیدگاه‌های مختلف درباره سهراب با تکیه بر آثارش، مطالعات فراوانی شده است اما از نظر روان‌شناسی، مقاله‌ای با موضوع حاضر، نوشته نشده است. فهرستی از مقالات انجام شده: هشت کتاب سهراب و مثبت‌اندیشی از دیدگاه سلیگمن (ثامنی، ۱۴۰۱)، نقد تطبیقی گرایش فکری سهراب و والتر دولامر بر اساس نظریه زیگموند فروید (کشاورز، ۱۴۰۱)، تحلیل اشعار سهراب از منظر هستی‌شناسی هایدگر (حیدری، ۱۳۹۷)، روان‌شناسی رنگ در اشعار سهراب سپهری (قاسم‌زاده و نیویخت، ۱۳۸۲).

## تعریف روان‌شناسی شخصیت

از شخصیت، تعریف‌های مختلف و گوناگونی ارائه شده است و همه نظریه‌پردازان شخصیت در یک تعریف واحد، هم نظر نیستند. «شخصیت، عبارت است از الگوی نسبتاً پایدار صفات، گرایش‌ها یا ویژگی‌هایی که تا اندازه‌ای به رفتار افراد دوام می‌بخشد» (فیست و فیست، ۱۳۸۸). چون انسان‌ها منحصر به فردند، شخصیت آنها نیز علی‌رغم شباهت‌ها، دارای ویژگی خاص است که باعث تمایز از دیگران می‌شود. بنابراین می‌توانیم بگوییم: «شخصیت، مجموعه‌ای از ویژگی‌های بادوام و منحصر به فرد است که امکان دارد در پاسخ به موقعیت‌های مختلف، تغییر کند (شولتز و شولتز، ۱۳۹۴: ۱۲). واژه شخصیت<sup>۱</sup> ریشه لاتین دارد و از واژه (Persona) در معنی نقاب و ماسکی که در گذشته بازیگران یونان و روم باستان بر چهره می‌گذاشتند، برگرفته شده است. پرسونا و ماسک اشارتی تلویحی به این موضوع است که همان‌گونه که ماسک هر فرد وجه تمایز او از دیگران است، شخصیت افراد نیز با یکدیگر متفاوت است.

## ۱-۳. تیپ‌های شخصیتی (برون‌گرا و درون‌گرا)

مطابق نظریه روان‌شناسان صفات، انسان‌ها دارای دو بعد شخصیتی اصلی درون‌گرایی و برون‌گرایی هستند. ضمن اینکه این دو بعد هیچگاه از هم جدا نیستند و تمامی افراد آنها را همزمان و همراه با هم دارا هستند. تفاوت آنها تنها در غلبه یکی بر دیگری است. «نگرش مسلط، رفتار و هشیاری فرد را هدایت می‌کند، با این حال نگرش غیر مسلط با نفوذ می‌ماند و بخشی از ناهشیار شخص می‌شود» (همان: ۱۵۵). در واقع، هر کدام از این دو تیپ دارای خصلت‌ها و ویژگی‌های خاص خود هستند. زودرنجی، در رؤیای بیداری بودن، در بیشتر موارد خجالتی، کناره گیر، خودداری از شرکت در موقعیت‌های اجتماعی، احتیاط و محافظه کاری، خویشتن داری، متوجه درون خویش بودن، ساکت بودن، در بیشتر زمان‌ها خیالاتی، اندیشه ورز و ... ویژگی‌های مهم افراد درون‌گرا را تشکیل می‌دهند و برعکس، افراد برون‌گرا با خصیصه‌هایی نظیر: ترجیح کارهای گروهی به کارهای انفرادی، صراحت در گفتار، واقع گرایی، معاشرتی بودن، جسارت در ارتباطات اجتماعی، سرزنده بودن، داشتن آسودگی خاطر و ... مشخص می‌شوند.

## چارچوب نظری پژوهش

کارل گوستاو یونگ<sup>۲</sup> (۱۸۷۵، ۱۹۶۱) روان‌شناس و روان‌کاو سوئیسی، اولین کسی است که در کنار وضع و ابداع مفاهیمی همچون: ناخودآگاه جمعی، سایه‌ها، پرسونا، عقده‌ها، آنیما و آنیموس، مبحث تیپ‌های شخصیتی را مطرح کرده است. او در سال ۱۹۱۵ م. برای اولین بار بحث

<sup>۱</sup>. Personality

<sup>۲</sup>. Jung Gustav Carl

قطبیت‌های برون‌گرا و درون‌گرا را مطرح کرد. بعدها این نظریه به نظریهٔ «تیپ‌های هشت گانه یونگ» معروف شد. «یونگ، تشخیص داد که انواع مختلف برون‌گرایان و درون‌گرایان وجود دارد... یونگ، چهار کارکرد روان را مطرح کرد: حس کردن، شهود، تفکر و احساس» (همان: ۱۵۵) او در ادامه بر اساس تعامل‌های دو نگرش درون‌گرایی و برون‌گرایی و چهار کارکرد مذکور، هشت تیپ روان‌شناختی فرعی را معرفی کرد: ۱۰ برون‌گرای متفکر؛ ۲۰ برون‌گرای احساسی؛ ۳۰ برون‌گرای حسی؛ ۴۰ برون‌گرای شهودی؛ ۵۰ درون‌گرای متفکر؛ ۶۰ درون‌گرای احساسی؛ ۷۰ درون‌گرای حسی؛ ۸۰ درون‌گرای شهودی.

خلاصهٔ نظریهٔ یونگ به شرح زیر است: تیپ‌های روان‌شناختی یونگ برون‌گرای متفکر<sup>۳</sup> منطقی، واقع بین، متعصب، برون‌گرای احساسی<sup>۴</sup> عاطفی، حساس، معاشرتی، بیشتر نمونه زنان است تا مردان، برون‌گرای حسی<sup>۵</sup> معاشرتی، لذت جو، سازش پذیر، برون‌گرای شهودی<sup>۶</sup> خلاق، قادر به برانگیختن دیگران و غنیمت شمردن فرصت‌ها، درون‌گرای متفکر<sup>۷</sup> به عقاید بیشتر از افراد علاقه دارد، درون‌گرای احساسی<sup>۸</sup> تودار، خویشتن دار، با این حال قادر به هیجان عمیق، درون‌گرای حسی<sup>۹</sup> در ظاهر بی اعتنا و خشک، خود را در فعالیت‌های هنرشناختی ابراز می‌کند، درون‌گرای شهودی<sup>۱۰</sup> با ناهشیار بیشتر از واقعیت روزمره ارتباط دارند.

### صفات شخصیتی آیزنک

هانس آیزنک<sup>۱۱</sup> (۱۹۱۶-۱۹۹۷) فرد برون‌گرا و درون‌گرا را به صورت زیر توصیف می‌کند: «فرد درون‌گرا، فردی آرام، کناره گیر، علاقه مند به کتاب و خوددار است و از دیگران به غیر از دوستان صمیمی فاصله می‌گیرد. او علاقه مند به برنامه ریزی است. برانگیختگی را دوست ندارد. موضوعات زندگی روزمره را بسیار جدی می‌گیرد و علاقه مند به یک زندگی با نظم و ترتیب است. او کنترل دقیقی بر احساسات خود دارد و به ندرت از او رفتار پر خاشگرانه سر می‌زند. او به راحتی خشمگین نمی‌شود و از کوره در نمی‌رود. او فردی قابل اطمینان و تا حدی بدبین است و اهمیت زیادی برای اصول و استانداردهای اخلاقی قائل است. فرد برون‌گرا، فردی اجتماعی است، علاقه مند به میهمانی هاست. دوستان فراوانی دارد. نیازمند به صحبت کردن با دیگران است و علاقه‌ای به مطالعه و کتاب خواندن به تنهایی ندارد. او نیازمند انگیزندگی است و آن را جستجو می‌کند. از فرصت‌ها استفاده می‌کند و به طور کلی فردی، تکانشی است. او علاقهٔ زیادی به شوخی‌های عملی دارد. حاضر جواب است و تغییر را دوست دارد. معمولاً پر خاشگر است و زود کنترل خود را از دست می‌دهد و همیشه فرد مورد اطمینانی نیست.» (شمس اسفندآباد، ۱۳۹۳: ۹۹-۱۰۰). هانس آیزنک، قائل به سه بعد شخصیتی است: الف) برون‌گرایی در برابر درون‌گرایی<sup>۱۲</sup> ب) روان رنجورخویی در برابر ثبات هیجانی<sup>۱۳</sup> ج) روان پریش خویی در برابر کنترل تکانه (یا عملکرد فراخود<sup>۱۴</sup>) (شولتز و شولتز، ۱۳۹۴: ۳۶۳).

### تیپ‌های شخصیتی برون‌گرای حسی

افرادی که در این نوع شخصیت طبقه‌بندی می‌شوند، اشخاصی بسیار هیجانی، از نظر عاطفی حساس، معاشرتی و در برقراری ارتباط با دیگران موفق و نسبت به طرز تفکر و عقیده دیگران درباره خود حساس‌اند. افرادی در جستجوی تجربیات تازه‌تر هستند و تمرکز آنان بر لذت و خشنودی است و به دنبال فرصت لذت بردن از زندگی‌اند. این افراد به دنیای عملی گرایش دارند و با انواع افراد و شرایط متغیر، سازش‌پذیر و بسیار معاشرتی هستند و قابلیت‌های زیادی برای لذت بردن از زندگی دارند (همان: ۱۵۸).

### ۱. کسب تجربه

<sup>۳</sup>. (Extraverted thinking)Te

<sup>۴</sup>. Extraverted feeling (Fe)

<sup>۵</sup>. Extraverted sensation(Se)

<sup>۶</sup>. Ne)(Extraverted intuition

<sup>۷</sup>. Introverted thinking

<sup>۸</sup>. Introverted feeling (Fi)

<sup>۹</sup>. Introverted sensation (Si)

<sup>۱۰</sup>. Introverted intuition(Ni)

<sup>۱۱</sup>. Eysenck Hans

<sup>۱۲</sup>. introversion versus Extroversion

<sup>۱۳</sup>. emotional versus Neuroticism stability

<sup>۱۴</sup>. psychoticism (control impulse versus)

سهراب، شخصیتی فعال و عمل‌گرا که همواره در جستجوی تجربیات تازه است. سهراب، فردی سرزنده و بسیار با نشاط و معاشرتی است، نه انسانی عبوس و چهره درهم کشیده. راجرز<sup>۱۵</sup> (۱۹۸۷: ۱۹۰۲) از نظریه پردازان معروف شخصیت و یکی از چهره‌های اصلی در رویکرد روان‌شناسی انسان‌گرایانه در الگوی نظریه شخصیتی خود، پنج ویژگی خاص را برای انسان کامل یا خودشکوفای<sup>۱۶</sup> ارائه کرده است. یکی از پنج ویژگی عبارت است از آمادگی کسب تجربه و سهراب، همیشه آمادگی کسب تجربه را داشته است: سهراب، معتقد است که گاهی باید خود، تجربه کنیم و این صدای دهل از دور خوش است را گویی باور ندارد و مهم‌تر اینکه سهراب به درجه‌ای از آگاهی رسیده است که دوست دارد به‌صورت دسته‌جمعی و گروهی چیزی را تجربه کند که این درهم تنیدگی نوع‌دوستی و تجربه هم در جای خود حائز اهمیت است و به این باورمند است که همه چیز را باید زیر چتر وحدانی باران، تجربه کرد که جالب است زیرا که دوست دارد همه دل‌مردگی و غم‌ها را باران بشوید و آن طراوت واقعی را در خود و دیگران ببیند و می‌داند این خاصیت باران است اگرچه همه را خیس می‌کند؛ اما به همان میزان و بیشتر حتی، طراوت و شادابی می‌بخشد و این فراخواندن به اتحاد و همدلی بسیار زیباست و اینکه کلیدی‌ترین چیزها یعنی دوست و عشق را حتماً باید زیر باران دید، تجربه متفاوت و تازه است و مهم‌تر تمرکز بر لذت و شادی که زاییده این خیال و تفکر است: «چترها را باید بست/ زیر باران باید رفت/ فکر را، خاطره را، زیر باران باید بر./ با همه مردم شهر، زیر باران باید رفت/ دوست را، زیر باران باید دید/ عشق را، زیر باران باید جست.» (سهراب، ۱۳۸۵: ۳۲۴).

سهراب، فارغ از این همه مسئله و دغدغه‌مندی، ترجیح می‌دهد لب دریا برود و وزن بودن را حس کند و همین که خستگی تاریخ مثل معلمی، نیم‌نگاه او را جلب کرده است؛ اما باز پشت‌پا می‌زند و لحظه را می‌ستاید، بسیار ارزنده است و آموزنده: «پشت سر، خستگی تاریخ است./ پشت سر، خاطره، موج به ساحل صدف سرد سکون می‌ریزد./ لب دریا برویم، تور در آب بیندازیم/ و بگیریم طراوت را از آب./ ریگی از روی زمین برداریم/ وزن بودن را احساس کنیم.» (همان: ۱۸۵). سهراب، از تجربه‌ها به‌عنوان یک معلم استفاده می‌کند و این پذیرش اتفاقات مهم است؛ زیرا که در دل این ناخوشی‌ها، خوشی‌های بسیاری نهفته است و این درهم‌تنیدگی و جمع‌اضداد، رنگین‌کمانی می‌سازد به اسم زندگی و به این نکته رسیده است که ژرف ساخت هر خوشی، ناخوشی است و خود را در برابر هر عملی، آماده می‌بیند و پذیرا است و این سختی‌ها به روی او پنجره خوش‌بینی و دیگراندیشی داده است. این رضایت‌مندی و جهان آگاهی او را در صدر مثبت‌اندیشی ادبیات معاصر نشانده است: «گاه زخمی که به پا داشته‌ام / زیربوم‌های زمین را به من آموخته است./ گاه در بستر بیماری من، حجم گل چندبرابر شده است.» (همان: ۲۲۸). سهراب می‌داند که زندگی، لحظه به لحظه آن تجربه کردن است و همه تجربه‌ها هم شیرین نیستند؛ هر دو روی سکه زندگی را می‌بیند و تلویحاً ما را آماده برای ساختن و لذت بردن می‌کند نه رمیدن و متنفر شدن: «زندگی تجربه تلخ فراوان دارد/ دو سه تا کوچه و پس‌کوچه و اندازه یک‌عمر بیابان دارد.»

## ۲. اتمام فرصت‌ها

سهراب، به زندگی کردن در لحظه باور دارد و آن را فریاد می‌زند؛ گذشته و آینده در زبان و شعر سهراب نه اینکه اهمیت ندارند؛ بلکه حال را مهم‌تر می‌داند و همه چیز را دوست دارد در لحظه تجربه کند؛ نه افسوس گذشته را می‌خورد نه چیزها را به آینده می‌سپارد و گویی از نگاه سهراب همه چیز در همین لحظه نهفته است: «زندگی، آب‌تنی کردن در حوضچه "کنون" است./ رخت‌ها را بکنیم / آب، در یک‌قدمی است./ روشنی را بجشیم.» (همان: ۱۷۸)

## ۳. مثبت‌اندیشی

سهراب، همه کائنات را ذی‌روح، دارای ارزش و زندگی می‌داند در زندگی به آن آگاهی رسیده است که هر چیزی در جای خود نکوست و نگاه آفاقی‌تری به پیرامون و جهان هستی دارد، نگاهش منعطف به نقطه خاص و محدودی نیست، تنها خود را نمی‌بیند بلکه خود را رها در جهان هستی و جزئی از این کل می‌داند و به این تعالی رسیده که هر موجودی با جهان خویش آگاه است و آگاهی‌هایی دارد: «و نگوییم که شب، چیز بدی است./ و نگوییم که شب تاب ندارد خبر از بینش باغ/ و بیاریم سبد/ ببریم این همه سرخ، این همه سبز/ صبح‌ها، نان و پنیرک بخوریم./ بکاریم نهالی سر هر پیچ کلام.» (همان: ۲۷۰)

## ۴. پویایی، سرزندگی و امید

این پویایی سهراب است که او را به دریای تجربه‌ها و تازه‌ها می‌برد؛ آرام و قرار ندارد و زندگی سهراب دقیق مثل طرز تفکرش روی یک خط به سمت جلو حرکت می‌کند و زمان در شعر سهراب چنین تصویر شده است؛ دورانی نیست و حالت سکون ندارد و مهم‌تر اینکه جرقه این سرزندگی

<sup>۱۵</sup>. Rogers

<sup>۱۶</sup>. Actualization - Self

از درون است و در وجودش نهادینه شده است؛ گویی فارغ از همه چیز فقط در پی کسب تجربه کردن و لذت اندوزی است: «در دل من چیزی است مثل یک بیشه نور، مثل خواب دم صبح/ و چنان بی تابم که دلم می‌خواهد/ بدوم تا ته دشت، بروم تا سر کوه/ دورها، آوایی است که مرا می‌خواند.» (همان: ۶۷)

چشمه آرزوهای سهراب جاری است و ابرهای دلش پرباران، دشت‌های دلش سبز و پر از قناری‌ها؛ چه نشانه‌هایی از این روشن‌تر که بارقه‌های امید و شادی در ذهن و زبانش جاریست و تلویحاً به طور ضمنی متذکر می‌شود که از این خوشی‌ها نگذر و دریاب آن‌ها زیرا که زندگی ثبات ندارد و شاید همین جا تمام شود و این ناتواریست بودن سهراب خود دلیلی محکم بر برون‌گرایی او است: «من و تو دیر زمانی است که خوب می‌دانیم/ چشمه آرزوهای من و تو جاری است/ ابرهای دلمان پربارند/ کوه‌های ذهن و اندیشه ما پابرجا/ دشت‌های دلمان سبز و پر از چلچله‌ها/ روز ما گرم و شب از قصه دیرین لبریز/ من و تو می‌دانیم/ زندگی در گذر است/ همچو آواز قناری در باغ.» (همان: ۱۵۹)

## تیپ‌های برون‌گرای شهودی

### ۱. ابن الوقت بودن

افرادی، دارای توانایی‌های زیاد هستند و دم را غنیمت می‌شمرند. سهراب، در حوضچه اکنون زندگی می‌کند و فرد زمانه خویش است. سهراب، نیز همان‌گونه که حضرت (ع) علی می‌فرماید: «الفرصة تمر مر السحاب فانتهزوا فرص الخیر» (نهج البلاغه: ۱۰۳۸) معتقد است که بین دو عدم، حال را دریابیم: سهراب، هم همانند عارفان و صوفیان اعتقاد دارد که باید ابن‌الوقت بود: «زندگی، آب‌تنی کردن در حوضچه اکنون» است (همان: ۱۸۷) «زندگی، وزن نگاهی است که در خاطره‌ها می‌ماند/ شاید این حسرت بیهوده که بر دل‌داری/ شعله گرمی امید تو را، خواهد کشت/ زندگی، درک همین اکنون است/ زندگی شوق رسیدن به همان فردایی است که نخواهد آمد» (همان: ۳۱۹).

افراد برون‌گرا، مجذوب اندیشه‌هایی تازه هستند و به خلاقیت گرایش دارند. سهراب از حداقل‌ها، تندیس واقعی می‌سازد و این نهایت تعامل و همدردی با هم نوع خویش و نوع دوستی است؛ خویش را تافته جدابافته نمی‌داند و به دری می‌زند تا بودن خویش را در کنار دوستانش، تصویر کند؛ حتی آنجا که شاید خیلی‌ها چیزی به ذهنشان نرسد و تصور می‌کنند به بن‌بست رسیده‌اند، کوره راهی به ذهنش می‌رسد که به شاهراه ختم می‌شود و همه را شگفت‌زده می‌کند و این شعله‌های امید همیشه در دلش روشن است، می‌پراکند و مشوق و راهنما است نه مقلد و برای بیرون آوردن دوستانش از درد تنهایی، هر کاری می‌کند و همین گریزان بودن و رهایی جستن از تنهایی، خود دلیلی محکم برای برون‌گرایی سهراب است: «پیشه‌ام، نقاشی است/ گاه‌گاهی قفسی می‌سازم با رنگ، می‌فروشم به شما/ تا به آواز شقایق که در آن زندانی است، دل تنهایی‌تان تازه شود/ گرچه می‌دانم پرده‌ام بی‌جان است» (همان: ۲۱۳).

خودشکوفایی، بالاترین نیاز انسانی در هرم مزلو است و منتهای آرزوی انسان و رضایت خاطرش رسیدن به بام خودشکوفایی است. مزلو درباره خلاقیت افراد خودشکופا می‌گوید: «این ویژگی گلی همه افراد است که مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. هیچ استثنایی هم وجود ندارد» (مزلو، ۱۳۷۵: ۲۳۲). استفاده عاطفی سهراب از زبان در سروده‌هایش به وضوح مشهود است. از این رو سهراب را می‌توان طبق نظریه شخصیت هالنند<sup>۱۷</sup> (۲۰۰۸، ۱۹۱۹)، نماینده تیپ شخصیت هنری دانست.

### ۲. عاطفه و صمیمیت

سهراب، چنان عاطفی است که نه فقط با آدم‌ها؛ بلکه دوست ندارد حتی ذره‌ای در کائنات دشمنی و کدورت باشد، نوع نگاهش مدینه‌ای فاضله است آنجا که می‌گوید: «من ندیدم دو صنوبر را با هم دشمن/ من ندیدم بیدی، سایه‌اش را بفروشد به زمین/ رایگان می‌بخشد نارون شاخه خود را به کلاغ/ هر کجا برگی هست، شور من می‌شکفت/ مثل یک گلدان، می‌دهم گوش به موسیقی روییدن.» (همان: ۳۲۰). صمیمیت در کلام سهراب جاریست و این رود عاطفه، تنها به آدم‌ها ختم نمی‌شود و همه کائنات را در بر می‌گیرد و نکته جالب‌تر اینکه سهراب، هر روز با خورشید متولد می‌شود و آوردن اصطلاحات: پرواز دادن هیجان‌ها، پای تر باران، بلندای محبت و نبستن در به روی هر گیاه و حشره و...، اگر جاری شدن آبشار عاطفه‌ها نیست پس چیست؟: «صبح‌ها وقتی خورشید، درمی‌آید متولد بشویم/ هیجان را پرواز دهیم/ روی پای تر باران به بلندی محبت برویم/ در به روی بشر و نور و گیاه و حشره باز کنیم.» (همان: ۲۰۷). شخصیت هنری، به افرادی اطلاق می‌شود که به طور معمول مهارت‌های کلامی خوبی دارند و ارزش‌های این افراد استقلال، عاطفه، اصالت، خلاقیت و آزادی است و این ویژگی‌ها را یک جا در سهراب می‌بینیم.

### ۳. آرامش خاطر

<sup>۱۷</sup>. Holland



در شعر سهراب قناعت و بسنده کردن به حداقل‌ها و خوش بودن فراوان دیده می‌شود و نوع نگاهش به زندگی به گونه ایست که می‌گوید حتی اگر سرمایه و دارایی هم نداشته باشیم، با کلمات محبت‌آمیز با مهربانی هم می‌شود زندگی کرد و این بهترین نشانه برون‌گرایی و مثبت‌نگری است: «زندگی خالی نیست/مهربانی هست/سبب هست/ایمان هست/آری تا شقایق هست زندگی باید کرد» (همان: ۲۰۸). قطعاً اینکه از هر چیزی، نهایت لذت را ببریم و شادمانی کنیم و دیدمان به یک نقطه، معطوف و منعطف نباشد و همه زیبایی‌ها را ببینیم، جز برون‌گرایی سهراب آن هم در کمال استفاده از احساسات چیزی دیگری نمی‌تواند باشد. سهراب، وانمود نمی‌کند چون هر چیزی آن طور که باید حس و تجربه می‌کند، دقیقاً همین حس را بدون کم و کاست به خواننده منتقل می‌کند و همیشه از حداقل‌ها، تندیس لذت و آرامش و زیبایی ساخته است: «دشت‌هایی چه فراخ/کوه‌هایی چه بلند/در گلستانه چه بوی علفی می‌آمد/لب آبی/گیوه‌ها را کندم و نشستم پاها در آب/من چه سبزم امروز» (همان: ۱۷۳).

سهراب برای رسیدن به آرامش هم تلاش می‌کند و در تکاپو است؛ بی‌خودی اظهار آرامش نمی‌کند؛ اما آرامش که سهراب به دنبال آن است گوشه‌ای دنج و زرق و برق و فراهم بودن همه امکانات نیست؛ بلکه جایی است که بی‌خیال همه چیز می‌شود و فقط خویش را می‌بیند و بس؛ جایی که از روزمرگی‌ها خود را خلاص و دور از هر هیاهو و دغدغه‌ای به صدای شستن ظرفی گوش جان بسپارد؛ سهراب حتی خواسته‌هایش برای رسیدن به کمال آرامش، هم در کمال حداقل‌هاست: «کجاست جای رسیدن، و پهن کردن یک فرش/و بی‌خیال نشستن/و گوش دادن به/صدای شستن یک ظرف زیر شیر مجاور؟» (همان: ۹۱).

#### ۴. قابلیت‌های زیاد برای لذت جویی

سهراب، آرام و قرار ندارد و هر لحظه امکان اتفاقی تازه در ذهن و زبان اوست؛ سکون و ایستایی را نمی‌خواهد و حرکت و پویایی در کلامش هویداست، این بار قایقی می‌سازد تا شهر پشت دریاها را تجربه کند، همین رفتن و پیوستن و معاشرتی بودن سهراب است که شادی مردم را شادی خود می‌داند و بالعکس و جالب‌تر اینکه این حقیقت‌جویی، شاهرگ شعر سهراب است و خدای سهراب در همین نزدیکی است و هیچ واسطه و راه تو در تویی گویی نیست: «قایقی خواهم ساخت، /خواهم انداخت به آب./پشت دریاها شهری است/که در آن پنجره‌ها رو به تجلی باز است/مردم بالادست چه صفایی دارند/چشمه‌هاشان جوشان/گاوهاشان شیر افشان باد/من ندیدم دهشان/بی‌گمان پای چپ‌هایشان جای پای خداست» (همان: ۳۳۸).

#### ۵. ارتباطات اجتماعی

سهراب زندگی را دیدار دوست می‌داند؛ جسارت در ارتباطات اجتماعی و هم‌صحبتی با دیگران را دوست دارد، محبت کردن به کسی و زندگی بدون عشق را نمی‌پسندد زیرا که با طنز و تعریض بیان می‌دارد که هر کسی می‌تواند زنده باشد اما این زندگی نیست: «زندگی نیست به جز دیدن یار/زندگی نیست بی‌عشق، /به جز حرف محبت به کسی، /ورنه هر خار و خسی/زندگی کرده بسی» (همان: ۱۵۰). سهراب، در این مناظره کوتاه معاشرتی و مهم بودن دوستان و روابط اجتماعی را به گونه‌ای دیگر تصویر می‌کند و چنین می‌گوید شاید از نظر فیزیکی از دوستانش فاصله‌ای داشته باشد اما از صمیم قلب دل‌هایشان به هم راه دارد و این موج صمیمیت به خوبی بیان شده است و مهم‌تر اینکه دعاشان می‌کند و خوبی و سلامتی آن‌ها را از آن خود می‌داند و این ارتباط قلبی، اوج و نقطه ارتباط انسانی است که سهراب در رأس این هرم قرار دارد و این باورمندی به دعا و طول عمر و عزت تلویحاً برداشت می‌شود: «صبح امروز کسی گفت به من: تو چقدر تنهایی! /گفتمش در پاسخ: /تو چقدر حساسی؛ /تن من گر تنهاست، /دل من با دل‌هاست، /دوستانی دارم/بهتر از برگ درخت/که دعایم گویند و دعاشان گویم، /یادشان در دل من، /قلبشان منزل من!.../صافی آب مرا یاد تو انداخت رفیق! /تو دلت سبز، /لبت سرخ، /چراغت روشن! /چرخ روزیت همیشه چرخان! /نفست داغ، /تنت گرم، /دعایت با من! /روزهایت پی هم خوش باشد» (همان: ۳۴۹).

دگردوستی که از صفات اختصاصی بشر و از تمایلات عالی انسانی است، مایه مهرورزی به مردم و دوست داشتن دیگران است. این تمایل، آدمی را به غیر خود متوجه می‌کند و به زندگی لطف و صفای انسانی می‌بخشد. احیای این کشش روحانی، جامعه را با هم مهربان می‌سازد. حس تعاون و همدردی را به جریان می‌اندازد و افراد را در غم و شادی یکدیگر شریک می‌کند. غریزه حب ذات مانند سایر غرایز حیوانی در وجود بشر ریشه عمیق دارد. خودبه‌خود شکفته می‌شود و به سرعت رشد می‌کند و برای قوت گرفتن و نیرومند شدن، نیازی به حمایت و پرورش ندارد. تمایل دگردوستی مثل سایر تمایلات عالی انسانی، ضعیف و کم‌فروغ است و بدون تربیت و مراقبت نیرومند نمی‌شود. اگر والدین و مربیان از دوران کودکی متوجه فرزندان باشند و وظایف خود را به‌خوبی انجام دهند، می‌توانند این خوی انسانی را تدریجاً در نهادشان پرورش دهند و آنان را بشردوست و خیرخواه بار بیاورند. ناگفته نماند که مقصود از دگردوستی، محبت و مهر به انسان‌ها از جهت فضیلت اخلاقی و شرافت انسانی است، نه آنکه انگیزه دوستی، نیل به خواهش‌های غریزی و تمنیات مادی باشد. انسان بیمار به طبیب و معالج و پرستار مراقب خود ابراز

علاقه می‌کند، ولی منشأ روانی این علاقه، دگردوستی و تمایل عالی انسانی نیست؛ بلکه این محبت از غریزه حب ذات و عشق به زندگی سرچشمه گرفته است. علاقه بیمار به طبیب و پرستار برای این است که او را درمان می‌کنند و سلامتیش را به وی بازمی‌گردانند و بدین‌وسیله غریزه خوددوستی‌اش را ارضا می‌کنند چنین محبتی در حیوانات نیز یافت می‌شود و اختصاص به انسان ندارد. دگردوست واقعی، کسی است که انسان‌ها را برای انسان بودن و به انگیزه عواطف پاک انسانی دوست بدارد و محبتش فارغ از آلائش خودخواهی و منافع مادی باشد. چنین دوستداری، حاکی از تعالی روان و نشانه صفای روح و از مختصات انسان است. این قسم دوستی و محبت، زندگی آدمیان را از زندگی حیوانات جدا می‌کند.

جوامع بشری را با هم مرتبط می‌سازد. دل‌های مردم را با رشته‌های محبت انسانی به هم پیوند می‌زند و روح برادری و تعاون را زنده می‌کند. چنین محبتی مردم را از خوی حیوانی و درندگی بر کنار می‌دارد و به انسان‌ها ایمنی و اطمینان خاطر می‌بخشد و محیط صلح و صفا به وجود می‌آورد و زندگی را مطبوع و دلپذیر می‌سازد. در آیین مقدس اسلام، مسئله دگردوستی و محبت به انسان‌ها مورد کمال توجه قرار گرفته و پیشوایان مذهبی این خوی پسندیده را یکی از عوامل سعادت بشر و از وسایل جلب عنایات الهی دانسته‌اند. امام موسی کاظم (ع) می‌فرمایند: «ان اهل الارض لمرحومون ماتحابوا و ادوالامانه و عملواالحق» مردم روی کره زمین پیوسته در رحمت و شفقت به سر می‌برند. مادامی که یکدیگر را دوست بدارند و ادای امانت کنند و رفتارشان بر وفق حق و حقیقت باشد.

حضرت علی (ع) نیز در بیان گوهرباری می‌فرمایند: «ابلق ما تستدر به الرحمة ان تضرر لجميع الناس الرحمة» رساترین چیزی که به‌وسیله آن می‌توانی رحمت الهی را به خود جلب کنی، این است که در باطن به همه مردم عطف و مهربان باشی و باز در جای دیگر تأکید می‌فرماید: «انالله سبحانه يحب ان يكون نيهالانسان للناس جميلة» خداوند دوست دارد که مردم درباره هم خوب فکر کنند و خیرخواه یکدیگر باشند.

## ۶. صراحت کلامی

سهراب از تضاد طبقاتی به شدت رنجور است و معیارهای دیگری غیر از سنت، در ذهن دارد؛ تابوشکنی می‌کند و چیزهای کلیشه‌ای از پیش تعیین شده را بدون هیچ قید و شرطی نمی‌پسندد و چنین نارضایتی را به صراحت هر چه تمام‌تر بیان می‌دارد و دیگران را به دیگرگون دیدن و تغییر نگرش فرامی‌خواند: «من نمی‌دانم چرا اسب، حیوان نجیبی است / کبوتر زیباست / چرا در قفس هیچ‌کسی، کرکس نیست / گل شبدر چه کم از لاله قرمز دارد؟ / چشم‌ها را باید شست و جور دیگر باید دید.» (همان: ۴۲۹).

## ۷. قادر به برانگیختگی دیگران

ویژگی منحصربه‌فرد سهراب این است که دوست دارد دیگران را در دانایی و شادی خویش سهیم کند به همین خاطر از شگرد کلامی پرسش و پاسخ بهره می‌برد، گویی در نظر دارد مسابقه‌ای را برگزار کند و برنده و بازنده ندارد زیرا که می‌خواهد همه آزادانه شرکت کنند، طبیعت برای سهراب به مثابه یک آزمایشگاه است؛ آزمایشگاهی که نتیجه هر آزمایشش چیزی نیست جز حقیقت‌جویی و جهان آگاهی: «هر که در حافظه چوب ببیند باغی/ صورتش در وزش بیشه شور ابدی خواهد ماند» (همان: ۴۰۱)

از نظر سهراب سپهری، دلیلی که مردم بر حسب عادت، برای هر کدام از این باورها می‌آورند، در ذات خود آن چیزها نیست. این عادت است که به انسان تلقین می‌کند هر چیزی را چه جور ببیند. برای همین است که راه حل سهراب برای جور دیگر دیدن، پاک کردن چشم‌ها از آلودگی عادات است.

نگاه سهراب بسیار نزدیک به فلسفه عرفانی کریشنا مورتی، عارف معاصر هندی است. اساس فلسفه کریشنا مورتی این است که درک ما از پدیده‌های پیرامون، باید تازه و به دور از معارف و شناخت‌های موروثی باشد و فقط در این صورت است که درست می‌بینیم. نباید بین نگرنده و نگریسته فاصله باشد. فاصله، حاصل پیش‌داوری‌های ماست. با دید موروث از گذشته‌ها، به شیء نگریستن است. اگر با چشم گذشته‌ها به شیء نگاه کنیم، آن را چنان‌که باید نمی‌بینیم و با چشم و ذهن دیگران که در غبار قرون گم شده‌اند آن را بد و یا خوب می‌بینیم، بی‌هیچ دلیلی و انگیزه‌ای، فقط به متابعت از عرف، اسب را حیوان نجیبی می‌پنداریم و کرکس را زشت... این‌گونه است که سپهری به مدارج بالای اشراق و به تعبیر رضا براهنی، به‌نوعی از خرد عارفانه رسیده است و دنیا را آن‌چنان نوازش کننده، زیبا و نیک می‌بیند که چشم چپ بدبین و زشت‌بین را می‌بندد و چشم راست را خوش‌بینانه، مثل نورافکنی بزرگ، به‌سوی خطوط و رنگ‌ها و حالات خوب و زیبا می‌گشاید.

آنجا که شیخ محمود شبستری می‌گوید: «اگر یک‌ذره را برگیری از جای، خلل یابد همه عالم سراپای»، بسیار زیبا اشاره به این نکته مهم دارد که هر ذره‌ای در جای خودش ارزشمند است و آن چیزی که ما می‌بینیم، بازتابی از نوع نگاه ما به پدیده‌هاست. به تعبیر آندره ژید: «بکوش تا عظمت در نگاه تو باشد، نه آن چیزی که بدان می‌نگری و یا خواجه عبدالله انصاری عارف بزرگ: «الهی به بهشت



و حور چه نازم، مرا دیده‌ای ده که با هر نظری، بهشتی سازم». لازمهٔ ورود به جامعهٔ کنشگری و فعالیت محیط‌زیستی، دارا بودن نگاه عدالت‌محور است و برای پذیرفتن و درک عدالت‌دوستی، باید نگاه ارباب زمین بودن رو کنار بگذاریم و به این باور برسیم که ما انسان‌ها تنها جزئی از زنجیرهٔ ارزشمند حیات هستیم و نه حاکم مطلق آن!

برای رسیدن به این نگاه ناچاریم به تعبیر سهراب، چشم‌ها را بشوئیم و بین نگرنده و نگریسته، فاصله ایجاد نکنیم و به پیش‌داوری‌ها بدرود گوئیم: «قشنگ یعنی چه؟ / قشنگ یعنی تعبیر عاشقانهٔ اشکال / و عشق تنها عشق را به گرمی یک سیب می‌کند مأنوس / و عشق، تنها عشق / مرا به وسعت اندوه زندگی‌ها برد / مرا رساند به امکان یک پرنده شدن». (همان: ۱۶۸). زبان سهراب، زبانی عاطفی است که با انتخاب صحیح و ظریف واژگان و توازن موسیقایی متناسب با مضمون و چینش دقیق کلمات هم از لحاظ لفظ و هم از لحاظ معنا مهارت و توانایی خود را در سطح بسیار بالایی آشکار کرده است. نحو گفتار سهراب به گونه‌ای است که در روان‌ترین حالت قرار دارد و زبان معیار شده است. سهراب، در کلام خود از زبان طبیعی بهره گرفته و به محاورات روزمره بسیار نزدیک است. او به گونه‌ای فاصلهٔ شعر و نثر را از بین برده است: «و نخواهیم مگس از سرانگشت طبیعت بپرد / نخواهیم پلنگ از در خلقت برود بیرون / و بدانیم اگر کرم نبود، زندگی چیزی کم داشت / و اگر خنج نبود، لطمه می‌خورد به قانون درخت» (همان: ۲۷۹).

## ۸. خردمندی و آگاهی

رفتار خردمندانه از دیگر ویژگی این تیپ شخصیتی است. سهراب، شاعری برون‌گراست و این برون‌گرایی را در نگاه او به طبیعت و حقیقت که غالباً متوجه عناصر طبیعی و بیرونی است، می‌توان به وضوح دید. در مبحث خودشکوفایی، «پذیرش خود، دیگران و طبیعت» یکی از اصول خودشکوفایی مزلو است. افراد خودشکופا، خودشان و دیگران را همان‌گونه که هستند قبول دارند. آنها قادرند از زندگی لذت ببرند بدون آنکه مرتکب خلاfi شوند. آنها به دیگران بدون توجه به سابقه، وضعیت فعلی یا سایر عوامل فرهنگی و اجتماعی - اقتصادی، به طور یکسان نگاه می‌کنند. «آنها می‌توانند فطرت بشری خودشان را با همهٔ نقایصش، و با همهٔ تفاوت‌هایش با صورت مثالی<sup>۱۸</sup> بپذیرند. کسی از خیس بودن آب یا از سختی صخره‌ها یا از سبزی درختان شکایت نمی‌کند» (مزلو، ۱۳۷۵: ۲۲۹). فرد خودشکופا همانند کودکان، معصومانه به جهان هستی می‌نگرد، بی‌آنکه خواستار دگرگونی آن باشد. این البته همانند حالت انزوا و تسلیم به مفهوم شرقی کلمه نیست. در این افراد حالت دفاعی، ظاهرسازی و نقش بازی کردن وجود ندارد، آنها به اعمال تصنعی دیگران، ریا و تزویر، نفاق و گستاخی بی‌رغبت هستند (همان).

احساسی که سهراب به طبیعت دارد، احساس سبک خراسانی نیست؛ سهراب، چنان مجذوب و گاهی ذوب در طبیعت می‌شود که از منظری، گویی خود، طبیعت است و الحق که اینجا دیواری میان سهراب و طبیعت نمی‌توان کشید و این تابلو دیگر طبیعت صرف نیست و باید چراغ به دست به دنبال سهراب در طبیعت باشیم. (نگارنده: ۱۴۰۴): «چیزهایی هست، که نمی‌دانم. می‌دانم، سبزه‌ای را بکنم خواهم مرد. می‌روم بالا تا اوج، من پر از بال و پر. / راه می‌بینم در ظلمت، من پر از فانوس / من پر از نورم و شن. / و پر از دار و درخت. / پر از راه، از پل، از رود، از موج. / پر از سایه برگی در آب: / چه درونم تنهاست!» (همان: ۳۱۰). ارتباط و نزدیکی سهراب به طبیعت تا حدی است که یکدیگر را می‌فهمند و از حس و حال هم باخبرند، زبان همدیگر را می‌فهمند و این اوج اتحاد و تعامل و سرزندگی است: «... / مردمش می‌دانند، که شقایق چه گلی است / بی‌گمان آنجا آبی، آبی است / آنچه‌ای می‌شکفت، اهل ده باخبرند / چه دهی باید باشد!» (همان: ۴۰۲).

از آنجا که جهان، جلوه‌گاه جهان‌آفرین است، سهراب از هر کدام به یاد دیگری می‌افتد. هم طبیعت برایش یادآور یار است و همیار، یاد طبیعت را در دلش زنده می‌کند. نگاه عرفانی و پرسشگر سهراب است که حقیقت را می‌جوید و در جایی که شاید کمتر کسی با این سادگی و شفافیت در این نزدیکی و به این راحتی دنبال حقیقت است: «زیر بیدی بودیم / برگی از شاخهٔ بالای سرم چیدم گفتیم: / آیتی بهتر از این می‌خواهید؟ / می‌شنیدم که به هم می‌گفتند: سحر می‌داند سحر» (همان: ۹۴). «برون‌گراها باور دارند که رویدادهای زندگی آنها به مقدار زیاد به‌وسیله رویدادهایی کنترل می‌شود که آنها مقدار کمی یا هیچ کنترلی بر آنها ندارند» (شمس اسفندآباد، ۱۳۹۳: ۱۳۸) مطابق مطالعات روان‌شناسی انجام شده، افراد برون‌گرا بیشتر از افراد درون‌گرا شاد هستند. «ارتباط شادی و برون‌گرایی آن‌قدر قوی است که برخی صاحب‌نظران، ارتباط برون‌گرایی و شادمانی را با ارائه فرضیه وجود ژن شادمانی توضیح می‌دهند» (بخشایش و دیگران، ۱۳۹۱: ۸۴-۱۰۱).

سهراب، انسانی کاملاً شاد نیست اما پیام‌آور شادیست و معمولاً شاد است. شاد بودن و شادی گرایی سهراب، نیز گواهی بر برون‌گرا بودن شخصیت وی است. به اعتقاد روان‌شناسان برون‌گرایی با احساسات مثبت در ارتباط است. از این رو افراد دارای شخصیت برون‌گرا، به

<sup>۱۸</sup>. Image Ideal

طور معمول شادتر از دیگران هستند. در واقع مطالعات نشان داده که می‌توان گفت - به صورت دقیق‌تر و علمی‌تر - که افراد برون‌گرا احساسات مثبت بیشتری را نسبت به افراد درون‌گرا تجربه می‌کنند. روان‌شناسی جدید، شادی و گرایش به انبساط خاطر را یکی از نشانه‌های افراد سالم می‌داند. روان‌شناسی مثبت‌نگر<sup>۱۹</sup> در اواخر دهه ۱۹۹۰ به‌وسیله سلیگمن<sup>۲۰</sup> (۱۹۴۲) در مدتی که رئیس انجمن روان‌شناسی آمریکا بود، شکل گرفت (شولتز و شولتز، ۱۳۹۴: ۶۰۱).

ارتباط شادی با برون‌گرایی آن‌قدر مسلّم و قوی است که برخی از صاحب‌نظران تعریف شادی را بدون در نظر گرفتن برون‌گرایی صحیح نمی‌دانند و تعریف خود از شادی را این‌گونه بیان می‌کنند: «شادی چیزی است به نام برون‌گرایی ثابت» (میرشاه جعفری و دیگران، ۱۳۸۱: ۵۰-۵۸). «کاستا»<sup>۲۱</sup> و همکاران (۱۹۸۷) نیز با انجام یک پژوهش طولی گزارش کردند که برون‌گرایی می‌تواند وجود عاطفه مثبت و شادی ۱۷ سال بعد فرد را پیش‌بینی کند. ارتباط شادی و برون‌گرایی آن‌قدر مسلّم و قوی است که برخی صاحب‌نظران، برون‌گرایی و شادمانی را با ارائه فرضیه وجود ژن شادمانی توضیح می‌دهند (بخشایش و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۶۵) بسامد و تکرار واژگان شاد، شادی، عشق، خرمی، ذوق، مشتاق، مشتاقی و بسیاری واژگان مشابه در دایره شعر سهراب گسترده است.

«وارت (۲۰۰۱) عزت‌نفس را اساسی‌ترین عامل شادی می‌داند و ویلسون (۱۹۶۷) گزارش کرده که عزت‌نفس یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌های شادی است. تأثیر این عوامل در شادمانی به‌قدری زیاد است که آرجیل (۲۰۰۱) به‌عنوان یکی از صاحب‌نظران روان‌شناسی شادی، آن را جزء جدایی‌ناپذیر شادی می‌داند» (همان). عزت‌نفس<sup>۲۲</sup> اصطلاحی در روان‌شناسی است و آن به میزان اهمیت، اعتبار و ارزشی که فرد برای خود قایل است، بستگی دارد. سعدی از جمله شاعران ادب فارسی است که عزت‌نفس در او به عالی‌ترین شکل تجلّی و تبلور یافته است. یکی از بزرگ‌ترین نشانه‌های عزت‌نفس سهراب، نیالودن زبان به مدح امیران و حاکمان وقت و روزگار خود است.

## ۹. آزادی

و سهراب در تأکید گفتار او مبنی بر اینکه نباید بین نگرنده و نگریسته چیزی واسطه باشد و از ذهنیت‌سازی دست بکشیم، می‌گوید، آزادی بی‌قید و شرطی در کلام سهراب است و این حد آزادی را در ادبیات معاصر کمتر می‌بینیم: «پرده را برداریم / بگذاریم که احساس هوایی بخورد. / بگذاریم بلوغ، زیر هر بوته که می‌خواهد بیتوته کند. / بگذاریم غریزه پی بازی برود. / کفش‌ها را بکنند، و به دنبال فصول از سر گل‌ها بپرد.» (همان: ۱۳۲). پس یک بودایی با توان عملکرد کامل یک انسان اخلاقی، هشیار، همواره در کسب دانش کوشا و از بند طلب و آرزو آزاد است. پیروان بودا بیش از آنکه تحت تأثیر عواطف خود باشند، به دنبال درک و مفهوم همه چیزند. آئین بودا، طریقی تنهاست که به شدت انفرادی است و در جهت درونی هدایت می‌شود. آئینی است که خود‌سندیت و درستی را تصدیق می‌کند و نیازی به اعتبار دیگری ندارد. «من به مهمانی دنیا رفتم: / من به دشت اندوه، / من به باغ عرفان، / من به ایوان چراغانی دانش رفتم. / رفتم از پله مذهب بالا / تا ته کوچه شک / من به دیدار کسی رفتم در آن سرعشق.» (همان: ۷۶)

پیرو آئین بودا، زندگی را شدن پویا می‌بیند و نه بودن ساکن و راکد. همه پدیده‌های جهان را فانی و دستخوش دگرگونی دایم می‌یابد. همه چیزها یا در حال به وجود آمدن و تولد هستند و یا در حال تخریب و انهدام و مرگ. بر طبق این آئین، دلبستگی به هر چیز ناپایدار، مولد رنج است. اما می‌توان رنج را باز داشت. روش بازداشتن رنج از طریق پیروی از اصول هشت‌گانه است.

## ۱۰. تعامل گرایی

سهراب، خودبین نیست و همه چیز را ذی روح و دارای ارزش می‌داند؛ بنابراین از لنز دوربین سهراب هیچ چیزی پوشیده نیست و این تعامل با همه شرایط و همه چیز در شعرش، هست؛ فراز و فرود هر مسئله‌ای را به دقت رصد می‌کند مبدا که حتی دل‌گفتاری یا بیدی در دوردست‌ها بشکند: «آب را گل نکنیم / در فرودست انگار گفتاری می‌خورد آب / یا که در بیشه‌ای دور سیره‌ای پر می‌شوید / یا در آبادی کوزه‌ای پر می‌گردد / آب را گل نکنیم / شاید این آب روان / می‌رود پای سپیداری تا فرو شوید اندوه دلی / دست درویشی شاید نان خشکیده فروبرده در آب / زن زیبایی آمد لب رود / آب را گل نکنیم / روی زیبا دو برابر شده است» (همان: ۱۹۴).

شعر سهراب واقعیت را به همان شکلی که هست، وا می‌گذارد، بی‌آنکه چون روشنفکری دگراندیش آن را به بوته نقد بکشاند؛ چرا که هیچ چیز نازیبایی در آن نمی‌بیند، چرا که بر اساس اصول انسانی و اخلاقی او این انسان است که باید شعور الوهی خود را با طبیعت یکسان کند و خود را درگیر مسائلی دون و پست همچون برقراری عدالت اجتماعی، سیاست و مفاهیمی از این قبیل نکند. این‌گونه زیستن خواهی‌خواهی در قدم

<sup>۱۹</sup>. Psychology Positive

<sup>۲۰</sup>. Seligman

<sup>۲۱</sup>. Costa

<sup>۲۲</sup>. Esteem-Self

اول دل گسستن و طلب چیزی نکردن را به ذهن متبادر می‌کند. در این زمانه پر تلاطم که شعر از رنج انسان می‌گوید، شاعر در ذات خود یک آنارشپست است که سعی در بازنمایی همه آن چیزهایی است که تا به حال دیگران از آن دم زده‌اند اما با زبان خاص خود که مختص دوره زمانی هم باشد و این حد از تعامل در سهراب با هر شرایطی، کم‌نظیر است: «هر کجا هستم، باشم / آسمان مال من است. / پنجره، فکر، هوا، عشق، زمین مال من است. / چه اهمیت دارد / گاه اگر می‌رویند / قارچ‌های غربت؟» (همان: ۸۹).

### نتیجه‌گیری

فرهنگ واژگان شعر سپهری از آسمان به زمین افتاده و سپهری پیش از آنکه این واژه‌ها در کوچه‌ها و خیابان‌های ماتم‌زده و تاریک روشن بریزند و رنگ تعهد اجتماعی به خود بگیرند، آنها را در سبد واژه‌های خود ریخته، رنگ عرفان و اخلاق مدرن به آنها زده، صیقلی نو داده و با ذهن شفاف خود آمیخته و آنگاه به تابلوهایی به اشکال مجرد در آورده است. سپهری در دهه ۳۰ و ۴۰ که اوج خفقان‌های سیاسی و اجتماعی بود و هنرمندان با زبان استعاره در آن روزگار یاس، لولی و شانه سرود غم انسان سر می‌دادند و جوی‌های خون از دشنه جلادان راه افتاده بود، حدیث شقایق و زندگی و صلح سر می‌داد. شعر سپهری، نوعی واپس‌گرایی و حسرت به آرامش‌های از دست رفته را در مخاطبان خاص خود بیدار می‌کند که ریشه در شکست‌های فلسفی و اجتماعی دارد. جامعه‌ای که یک دوره اضمحلال و عقب‌ماندگی فرهنگی را آزموده، اکنون برای تسلی چنین شکست‌هایی رو به سوی شعرهای او، روان‌شناسی فردی، آثار و نوشته‌های عرفای معاصر چون اشو و کریشنا مورتی و حتی روانکاوی اریک فروم و کارل هورنای می‌آورد و سعی دارد این تجربیات تلخ را در پس این گونه آثار پنهان کند.

برون‌گرایی<sup>۲۳</sup> و درون‌گرایی<sup>۲۴</sup> صفات‌های شخصیتی در نظریه شخصیت انسان است. این دیدگاه توسط کارل گوستاو یونگ در سال ۱۹۲۰ میلادی عمومیت یافت. سهراب، بر پایه آثارش و تحلیل روان‌شناختی آنها، شخصیتی برون‌گرا دارد. دلایل برون‌گرا بودن شخصیت سهراب را می‌توان به شرح ذیل توضیح داد: ویژگی شخصیتی سهراب بر اساس تیپ‌های هشت‌گانه شخصیتی یونگ، به دو تیپ شخصیتی برون‌گرای حسی و برون‌گرای شهودی نزدیک‌تر است. افرادی که در نوع شخصیت تیپ‌های شخصیتی برون‌گرای حسی طبقه‌بندی می‌شوند، اشخاصی بسیار هیجانی، از نظر عاطفی حساس، معاشرتی و در برقراری ارتباط با دیگران موفق و نسبت به طرز تفکر و عقیده دیگران درباره خود حساس‌اند. آنها افرادی در جستجوی تجربیات تازه‌تر هستند و تمرکزشان بر لذت و خشنودی است و به دنبال فرصت لذت بردن از زندگی‌اند. سهراب، نیز همواره در پی کسب تجربیات تازه بوده است و سفرهای مکرر او در راستای چنین هدفی بوده است. سهراب، نگاهی ژرف‌بینانه و سرشتی تجربه‌گرا و تجربه‌اندوز دارد. افرادی که در نوع شخصیت تیپ‌های برون‌گرای شهودی طبقه‌بندی می‌شوند، افرادی دارای توانایی‌های زیاد هستند و دم را غنیمت می‌شمرند. سهراب، به‌راستی و به‌درستی انسانی است که قدر فرصت‌ها و قدر لحظه لحظه زندگی‌اش را می‌داند. سهراب، بر اساس توصیف آیزنک نیز فردی برون‌گرا محسوب می‌شود.

سهراب، حداقل شش، هفت صفت از هشت صفت برون‌گرایی آیزنک را داراست. او انسانی معاشرتی، فعال، سرزنده، آسوده‌خاطر، هیجان‌خواه و تا حدی جسور و مخاطره‌جوست. افراد برون‌گرا مجذوب اندیشه‌هایی تازه هستند و به خلاقیت گرایش دارند. سهراب، نیز در چارچوب اندیشه‌های تعلیمی خود محصور نمانده است. افراد برون‌گرا نگاه ویژه‌ای به طبیعت دارند. سهراب، شاعری برون‌گراست و این برون‌گرایی را در نگاه او به طبیعت و حقیقت که اغلب متوجه عناصر طبیعی و بیرونی است، می‌توان به وضوح دید. شادی گرای سهراب، از مواردی است که مؤید برون‌گرایی شخصیت اوست. به اعتقاد روان‌شناسان، برون‌گرایی با احساسات مثبت در ارتباط است. از این رو افراد دارای شخصیت برون‌گرا، شادتر از دیگران هستند. بسامد و تکرار واژگان شاد، شادی، عشق، خرمی، ذوق، مشتاق، مشتاقی و بسیاری واژگان مشابه در دایره شعری سهراب گسترده است و این نشان از میزان علاقه و توجه سهراب به شادی دارد. روان‌شناسان، عزت‌نفس را اساسی‌ترین عامل شادی می‌دانند. عزت‌نفس در سهراب در عالی‌ترین شکل ممکن تجلی و تبلور یافته است. او هیچگاه زبان به مدح حاکمان و امیران نگشود؛ حتی در روزگار بیکار ماندن و سختی کشیدن برای وجه معیشت، عزت‌نفس خویش را پاس داشت و همچنان پای در دامان ریاضت کشید و خلاف معرفت و رأی روشن خویش عمل نکرد.

### منابع و مأخذ

اشرف‌زاده، رضا و روح‌بخش مبصری، علی. (۱۳۹۵). روان‌شناسی زبان و زبان‌شناسی روان در داستان رستم و سهراب. فصلنامه تخصصی ادبیات فارسی، ۱۲، ۷، ۱۵۴ - ۱۶۵.

<sup>۲۳</sup>. Extraversion

<sup>۲۴</sup>. Introversion

### روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

- بخشایش، علیرضا؛ مرتضوی، مهناز و حائری، محمد. (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی مفهوم شادی و نشاط از دیدگاه اسلام و روان‌شناسی. *فصلنامه فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۱ (۱)، ۸۴ - ۱۰۱.
- سپهری، سهراب. (۱۳۸۵). *هشت کتاب*، چ ۱۴، انتشارات: طهوری
- شمس اسفندآباد، حسن. (۱۳۹۳). *روان‌شناسی تفاوت‌های فردی*. تهران: سمت.
- شولتز، دوان پی و سیدنی الن شولتز. (۱۳۹۴). *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه یحیی سید محمدی ویراست دهم. تهران: نشر: ویرایش.
- فیست، جس و گریگوری جی فیست. (۱۳۸۸). *نظریه‌های شخصیت*. تهران: روان
- مزلو، اچ ابراهام. (۱۳۷۵). *انگیزش و شخصیت*، ترجمه احمد رضوانی. مشهد: آستان قدس رضوی.
- میرشاه جعفری ابراهیم، عابدی محمدرضا، دریکوندی هدایت الله. (۱۳۸۱). *شادمانی و عوامل مؤثر بر آن*. *تازه‌های علوم شناختی*، ۴ (۳)، ۵۰ - ۵۸.
- نهج‌البلاغه. (۱۳۸۶) ترجمه محمدتقی جعفری. تهران: تعاونی کارآفرینان فرهنگ و هنر.

## Effect of group counseling of Fordyce happiness on satisfaction and satisfactory of health care workers

### اثربخشی مشاوره گروهی شادمانی فوردایس بر رضایت‌مندی و رضایت‌بخشی بهورزان

[mohammad.rabiee@sku.ac.ir](mailto:mohammad.rabiee@sku.ac.ir)

محمد ربیعی، دانشیار گروه مشاوره، دانشگاه شهرکرد (نویسنده مسئول).

مرضیه کریمی بروجنی، کاندیدای دکتر مشاوره، دانشگاه اصفهان.

رضوان صالحی، استادیار گروه مشاوره، دانشگاه شهرکرد.

ذبیح اله کاوه فارسانی، استادیار گروه مشاوره، دانشگاه شهرکرد.

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مشاوره گروهی مبتنی بر برنامه شادمانی فوردایس بر رضایت‌مندی و رضایت‌بخشی شغلی بهورزان شهرستان کیار انجام شد. روش پژوهش، نیمه آزمایشی در دو گروه آزمایش و کنترل با پیش‌آزمون و پس‌آزمون صورت گرفت. جامعه آماری پژوهش کلیه بهورزان شهرستان کیار بود و ۲۸ نفر به صورت تصادفی انتخاب و ۱۴ نفر در گروه آزمایش و ۱۴ نفر در گروه کنترل جایگزین شدند. پرسشنامه‌های رضایت‌مندی و رضایت‌بخشی مینه‌سوتا به عنوان پیش‌آزمون اجرا شد. سپس اعضای گروه آزمایش در هشت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای آموزش شادمانی شرکت کردند. جهت بررسی افزایش رضایت‌مندی و رضایت‌بخشی، پس‌آزمون استفاده شد و داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین گروه آزمایش و گروه کنترل از ابعاد رضایت‌مندی استفاده از توانایی، پیشرفت، فعالیت، اقتدار، همکاران، خلاقیت، ارزش‌های اخلاقی، مسئولیت، تصدیق، امنیت، خدمت اجتماعی، موقعیت اجتماعی، تنوع و شرایط کار و از ابعاد رضایت‌مندی همنوایی، قابلیت اعتماد و اطمینان، تفاوت معناداری وجود دارد. به این ترتیب یافته‌ها نشان‌دهنده اثربخشی آموزش شادمانی فوردایس بر افزایش رضایت‌مندی و رضایت‌بخشی شغلی است.

#### Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of Fordyce Happiness group training on the satisfaction and satisfaction of health care workers. The research method is semi-experimental and was done in tow groups test (experiment) group and control group with pretest and post-test. The statistical society included all the health care workers of kiar town ۲۸ people was selected randomly. Then ۱۴ people were placed in the experiment group and ۱۴ people were placed in the control group. Minnesota satisfaction and acceptability questionnaires were conducted as a pretest. Then, members of experiment group participated in eight ۶۰-minute sessions of happiness training. According to the results, there is in significant correlation between experiment group and control group in terms of ability, development, activity authority, colleagues, creativity, morality, and responsibility ( $p < 0.01$ ) and confirmation security, social services, social status, variety and work conditions ( $p < 0.05$ ) in the satisfaction and sympathy and confidentiality ( $p < 0.01$ ) in the acceptability. Therefore, findings show effect of Fordyce happiness training on increase of job satisfaction and satisfactory.

**Key words:** Positive psychology, Happiness Fordyce, job satisfaction, job satisfactory.

**واژگان کلیدی:** روانشناسی مثبت‌نگر، شادمانی، رضایت-

مندی شغلی، رضایت‌بخشی شغلی

## مقدمه

در جهان امروز آنچه بیش از همه دارای اهمیت است نیروی انسانی است، بطوری‌که اقتصاددانان معتقدند آنچه در نهایت روند توسعه اقتصادی و اجتماعی یک جامعه را تعیین می‌کند منابع انسانی آن کشور است نه سرمایه و نه منابع مادی دیگر (Malekshahi, Farhadi, & Amini, ۲۰۱۰). از دیرباز یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های مدیران منابع انسانی درک عوامل انگیزشی کارکنان و به تبع آن بهبود عملکرد آنان بوده است (Nasiripour, Kalhor, & Shahbahrani, ۲۰۱۳). مدیران در هر سطحی به اداره امور کارکنان خود می‌پردازند، با همکاری سروکار دارند که حالت‌ها، سلیقه‌ها و روحیاتشان تأثیری گسترده بر عملکرد عمومی سازمان یا موسسه آن‌ها دارد. در این میان افرادی که دل به کار نمی‌دهند و شور و اشتیاق و انگیزه‌ای برای انجام وظایف خود ندارند، بیشترین آسیب را به اهداف و برنامه‌های مدیریت وارد می‌آورند، زیرا انگیزه افراد مستقیماً با اثربخشی و عملکرد آنان ارتباط دارد.

خشنودی و رضایت شغلی مربوط به آن است که حرفه مورد نظر تا چه اندازه پاسخگوی نیازها و توانایی‌ها، رغبت‌ها و خصوصیات شخصیتی فرد می‌باشد. رضایت شغلی یک پیامد نگرشی رفتاری است که متشکل از واکنش عاطفی شناختی افراد نسبت به شغل و کار خود است (Golparvar & Nadi, ۲۰۱۰). رضایت شغلی یک شاخص مهم از چگونگی احساس کارکنان درباره شغل آنها است و پیش‌بینی‌کننده رفتارهای شغلی است.

شاخص توصیف شغل<sup>۲۵</sup> (JDI) نخستین بار توسط Smith, Kendall, & Hulin (۱۹۶۹) در دانشگاه کرنل آمریکا تدوین شده است و از آن پس در کشورهای مختلف مورد استفاده قرار گرفته است. در این مدل شاخص‌های مؤثر در رضایت‌مندی شغلی در قالب ۵ جنبه، ماهیت کار، سرپرستی، همکاران، ترفیعات، حقوق، مزایا و شرایط کار دسته‌بندی می‌شود. عوامل متعددی وجود دارد که در کنار هم می‌توانند ایجاد کننده رضایت شغلی در افراد باشد. چه بسا تنها نبود یک عامل از مجموع این عوامل می‌تواند از ایجاد رضایت در فرد بکاهد یا حتی او را در زمره افراد ناراضی از شغل خود قرار دهد. میزان درآمد، وجه اجتماعی، امکان ارتقای شغلی، نحوه مدیریت در محل کار، عدم تبعیض و میزان آگاهی فرد از شغل خود از مهمترین عوامل ایجاد رضایت شغلی در افراد است (Baraheni, ۲۰۰۵).

عوامل اثرگذار بر نگرش‌ها، رفتار و رضایت شغلی کارکنان را می‌توان در چهار گروه متمایز کرد که معرف چهار سطح در سازمان هستند، این چهار سطح عبارتند از: عوامل سازمانی، عوامل فردی، ماهیت شغل و عوامل محیطی (Durbin, Gholamhosseini & Esmaeli, ۱۹۸۹). نیز عوامل مؤثر بر خشنودی و رضایت شغلی را موفقیت، به رسمیت شناخته شدن، ترفیع و پیشرفت معرفی کرده است. رضایت شغلی موجب می‌شود بهره‌وری فرد افزایش یابد، به سازمان متعهد شود، سلامت فیزیکی و جسمی فرد تضمین شود، رضایت فرد از زندگی افزایش یابد و مهارت‌های شغلی جدید شغلی را به سرعت فرا بگیرد و در نهایت تأثیر عمیق در روابط اجتماعی و نتایج خواسته‌شده از شغل‌های گوناگون را تأمین نماید (Sedaghati Fard & Khalaj Asadi, ۲۰۱۱).

بررسی‌ها نشان می‌دهد با افزایش میزان رضایت شغلی، خلاقیت و مولد بودن فرد نیز افزایش می‌یابد. انگیزه‌های کاری بیشتر و غیبت از کار کاهش پیدا می‌کند (Donohue & Heywood, ۲۰۰۴). با توجه به مطالب مزبور، می‌توان گفت رضایت شغلی یعنی احساس خرسندی و خشنودی که فرد از کار خود دارد و لذتی که از آن می‌برد و در پی آن، به شغل خود دلگرمی و وابستگی پیدا می‌کند. حفظ و بقا رضایت شغلی هم برای کارکنان و هم کارفرمایان مقوله‌ای قابل بحث و چالش برانگیز است و سازمان‌هایی که به حفظ کیفیت بالا و وفاداری نیروی کار علاقه‌مندند باید به این مقوله توجه داشته باشند (Hosseinzadeh, Delbadi, & Salehi, ۲۰۰۷)، چرا که نارضایتی شغلی اگرچه در ابتدا موجب کاهش کارایی و افزایش هزینه‌ها در محل کار می‌شود، اما تداوم آن سست شدن تعهد افراد نسبت به ارزش‌ها، هنجارها، اهداف نظام و اعتماد اجتماعی را در بردارد (Moeedfar & Zahani, ۲۰۰۵).



### روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

رضایت شغلی بر بسیاری از متغیرهای مثبت سازمانی نظیر افزایش بهره‌وری، دلسوزی کارکنان نسبت به سازمان، تعلق خاطر و دلبستگی به محیط کار، افزایش کمیت و کیفیت کار، ارتباطات صحیح، بهبود روحیه و علاقه به کار تاثیر دارد (Human, ۲۰۰۴). همچنین افزایش سرمایه اجتماعی، رضایت شغلی و اشتیاق شغلی بهبود بالینی ایمنی بیمار را افزایش می‌دهد (Stromgren, Eriksson, Bergman, & Delve, ۲۰۱۶).

با توجه به چالش‌هایی که سازمان‌ها امروزه با آن مواجه هستند، ایجاد سازمان شاد یکی از نیازهای استراتژیک برای موفقیت در بلند مدت است. از نظر فوردایس شادی هیجان مثبت یا احساسی است که به وسیله خرسندی، احساس بهزیستی و رضایت توصیف می‌شود. وی در اقدامات آموزشی خود یک رویکرد آموزشی را مورد استفاده قرار داده است که هم شناختی و هم رفتاری است. در بحث شناختی به مباحث ریشه‌ای در مورد علل دخیل بودن افکار و رفتارهای خاص در ایجاد شادکامی پرداخته است و در بخش رفتاری مجموعه متنوعی از تکنیک‌ها و راه حل‌های حاصل از درمان شناختی و رفتاری را مورد استفاده قرار داده است (Lavasani, Rastgoo, Azarniad, & Ahmadi, ۲۰۱۵).

پرداختند. نتایج پژوهش ایشان بیانگر وجود رابطه مثبت بین مدیریت مشارکتی و رضایت شغلی با شادی در محیط کار شرکت ملی حفاری ایران است (Ansari, Ghazanfari, & Makvandi, ۲۰۱۳). در پژوهشی به بررسی عوامل مؤثر بر شادی در محیط کار شرکت ملی حفاری ایران پرداختند. نتایج پژوهش ایشان بیانگر وجود رابطه مثبت بین مدیریت مشارکتی و رضایت شغلی با شادی در محیط کار است (Ansari, Ghazanfari, & Makvandi, ۲۰۱۳). همچنین Niknam (۲۰۱۱) به بررسی رابطه بین نشاط‌آفرینی و عملکرد کارکنان در ادارات دولتی شهر شیراز پرداخت. نتایج به دست آمده بیانگر وجود رابطه مثبت معنادار بین نشاط‌آفرینی در محیط کار و ابعاد عملکرد کارکنان است (Niknam, ۲۰۱۱). Hossinian, khodabakhsi, & Tabatabaee (۲۰۰۷) نشان داد که مشاوره گروهی با الگوی شناختی رفتاری شادمانی فوردایس بر کاهش فرسودگی شغلی مددکاران اجتماعی مرکز روانپزشکی رازی تهران مؤثر است (Hossinian, khodabakhsi, ۲۰۰۷). Abedi, & Tabatabaee (۲۰۰۲) در پژوهش خود با عنوان بررسی و مقایسه اثربخشی روش‌های مشاوره شغلی به سبک نظریه یادگیری اجتماعی، سازگاری شغلی و مدل شناختی رفتاری شادمانی فوردایس بر کاهش فرسودگی شغلی مشاوران آموزش و پرورش شهر اصفهان، نتیجه گرفت که برنامه آموزش شادمانی علاوه بر افزایش شادمانی می‌تواند فرسودگی شغلی افراد را نیز کاهش دهد (Abedi, ۲۰۰۲). Saleh Bolourdi & Sharifi (۲۰۱۰) با موضوع بررسی رابطه خودآگاهی در موقعیت شغلی با رضایت شغلی مدیران فروش سازمان مدیریت صنعتی ایران به این نتیجه رسیدند که شناخت بیشتر افراد نسبت به تجارب درونی، احساس‌ها، هیجان‌ها و ارتباط خود با دیگران می‌تواند بر رضایت شغلی آنان تأثیر مثبت بگذارد و این امر می‌تواند باعث کاهش استرس شغلی نیز گردد (Saleh Bolourdi & Sharifi, ۲۰۱۰). رضایت شغلی تأثیر متقابلی روی فرد و سازمان دارد و اگر در سازمانی خشنودی و رضایت کارکنان مقدم بر هدفهای دیگر نباشد آن سازمان محکوم به شکست و زوال و فروپاشی است (Saleh Bolourdi & Sharifi, ۲۰۱۰). آموزش براساس الگوی رفتاری شناختی شادمانی یکی از روش‌های مؤثر در کاهش نگرانی‌ها و فرسودگی شغلی و افزایش شادمانی زندگی است. شادمانی، از جمله عواملی است که در سلامت روان و رضایت از زندگی نقش مؤثری را ایفا می‌کند. با وجود اینکه یافته‌ها حاکی از این است که اضطراب از اختلالات شایع در جهان امروزی است (Jahan, ۲۰۲۵)، مطالعات گوناگون نشان داده‌اند که شادمانی به عنوان سپری در مقابل استرس عمل می‌کند و افراد شاد، فعال‌تر و کارآمدتر از دیگران عمل می‌کنند (Argyle, ۲۰۰۱).

بهورزان در اولین سطح ارائه خدمات بهداشتی اولیه روستاها حضور دارند و وظایف عدیده‌ای را انجام می‌دهند و حجم کاری و تنوع زیاد در وظایف محوله، فشار کاری زیادی را متحمل می‌شوند. از سوی دیگر فرصت‌های کم ارتقاء بهورزان و مشکلات شغلی از جمله فرسودگی شغلی و به تبع آن کاهش شور و شوق کاری، نارضایتی مراجعان را به دنبال دارد. با توجه به اهمیت مشکلات شغلی و مطالعات اندک انجام شده در این زمینه بر آن شدیم تأثیر آموزش گروهی شادمانی فوردایس بر رضایت‌مندی و رضایت‌بخشی بهورزان را بررسی نموده و میزان تغییرات رضایت‌مندی و رضایت‌بخشی را پس از آموزش شادمانی فوردایس در بهورزان تحقیق نماییم.

## روش‌شناسی

### جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه بهورزان منطقه کیار دارای ۳ تا ۲۵ سال سابقه کار بود. جهت جلوگیری از انتقال اطلاعات آموزش داده شده از گروه آزمایش به گروه کنترل و تاثیر بر نمرات پس‌آزمون، گروه آزمایش از بخش مرکزی و کیار شرقی و گروه کنترل از بخش ناغان و شهر گهر و انتخاب شد. به این صورت که ۱۴ نفر در گروه آزمایش و ۱۴ نفر در گروه کنترل به روش تصادفی انتخاب شدند. پیش‌آزمون توسط پرسشنامه‌های رضایت‌مندی شغلی و رضایت‌بخشی مینه‌سوتا اجرا گردید، سپس گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، در جلسات آموزش شادمانی فوردایس شرکت نمودند. در این جلسات دوازده اصل شادمانی فوردایس آموزش داده شد. پس از اتمام جلسات به علت تثبیت در تغییر نگرش ایجاد شده، یک ماه به بهورزان فرصت داده شد تا تکنیکها را اجرا نمایند. پس از اجرای روش‌های مذکور آزمون رضایت‌مندی و رضایت‌بخشی مینه‌سوتا مجدداً اجرا و نتایج مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

### ابزار پژوهش

جهت اندازه‌گیری هر یک از متغیرهای پژوهش ابزارهای جداگانه‌ای استفاده شد:

**رضایت‌بخشی شغلی مینه‌سوتا:** این پرسشنامه دارای ۲۸ سوال و پنج مقیاس است که به منظور اندازه‌گیری رضایت سازمان از کارمند اجرا می‌شود و توسط سرپرست فرد در محیط کار تکمیل می‌گردد. پنج مقیاس این پرسشنامه شامل کارآمدی، هموائی، سازگاری شخصی، قابلیت اعتماد و اطمینان و رضایت‌بخشی کلی است. پایایی این پرسشنامه در مطالعه Colo (۲۰۰۶) از طریق محاسبه ضریب آلفا بین ۰/۷۴ تا ۰/۹۵ و از طریق بازآزمایی بین ۰/۴۵ تا ۰/۵۹ گزارش شده است (Rahmani, ۲۰۰۹). روائی پرسشنامه رضایت‌بخشی در مطالعه Castillo, Conklin & Kano (۱۹۹۱) از طریق محاسبه همبستگی بین مقیاس‌های پرسشنامه رضایت شغلی اسمیت با مقیاس‌های پرسشنامه رضایت‌بخشی مینه‌سوتا بدست آمده که بیشترین میزان همبستگی بین مقیاس‌های هموائی در پرسشنامه رضایت‌بخشی و مقیاس همکاران در پرسشنامه اسمیت ( $r=0/96$ ) و کمترین میزان همبستگی بین مقیاس‌های رضایت کلی در پرسشنامه اسمیت و مقیاس حقوق در پرسشنامه رضایت‌بخشی (۰/۳۰) می‌باشد (Rahmani, ۲۰۰۹). همچنین، همبستگی متقابل بین مقیاس‌های پرسشنامه رضایت‌بخشی در مطالعه Regina & Organ (۲۰۰۴) برآورد شده که بیشترین ضریب همبستگی مربوط به رضایت‌بخشی کلی ( $r=0/90$ ) و کمترین میزان همبستگی مربوط به مقیاس سازگاری شخصی ( $r=0/52$ ) بوده است (Rahmani, ۲۰۰۹).

**رضایت‌مندی شغلی مینه‌سوتا (فرم بلند):** این پرسشنامه توسط دیویس و همکارانش برای اندازه‌گیری رضایت شغلی فرد شاغل، نسبت به کار و شغلش طراحی شده است. فرم بلند رضایت‌مندی شغلی که در این پژوهش از آن استفاده شده است دارای ۱۰۰ سوال است که ۲۰ بعد را مورد سنجش قرار می‌دهد. این ۲۰ بعد شامل موارد زیر است: ۱- استفاده از توانایی، ۲- پیشرفت، ۳- فعالیت، ۴- ترفیع، ۵- اقتدار، ۶- خط‌مشی‌سازمان، ۷- پاداش، ۸- همکاران، ۹- خلاقیت، ۱۰- استقلال، ۱۱- ارزش‌های اخلاقی، ۱۲- تصدیق، ۱۳- مسئولیت، ۱۴- امنیت، ۱۵- خدمت‌اجتماعی، ۱۶- موقعیت اجتماعی، ۱۷- روابط انسانی، ۱۸- تکنیک، ۱۹- تنوع، و ۲۰- شرایط کار.

این پرسشنامه دارای سؤالاتی با پنج گزینه است که به صورت مستقیم و به شکل زیر نمره‌گذاری می‌شوند: خیلی راضی (۵)، راضی (۴)، نامشخص (۳)، ناراضی (۲)، خیلی ناراضی (۱). حداکثر نمره هر مقیاس ۲۵ و حداقل آن ۱ بوده و حداکثر نمره کل پرسشنامه ۵۰۰ و حداقل آن ۱۰۰ می‌باشد. نمره بالا در هر یک از مقیاس‌ها نشان‌دهنده رضایت‌مندی بالاتر در آن بعد از رضایت‌مندی است. در مطالعه Colo (۲۰۰۶) ضرایب پایایی مقیاس رضایت‌مندی به روش آلفا بین ۰/۸۴ تا ۰/۹۱ و به روش بازآزمایی بین ۰/۸۹ تا ۰/۹۷ گزارش شده است. در مطالعه Regina & Organ (۲۰۰۴) نیز همبستگی متقابل بین همه مقیاس‌های رضایت‌مندی گزارش شده و بیشترین ضریب همبستگی بین مقیاس‌های

استفاده از توانائی و پیشرفت ( $r=0/85$ ) و کمترین ضریب همبستگی بین مقیاس‌های شرایط کار و تنوع ( $r=0/30$ ) بوده است (Rahmani, ۲۰۰۹).

## یافته‌ها

جهت بررسی اثربخشی آموزش شادمانی فوردایس بر رضایت‌مندی و رضایت‌بخشی به‌روران ابتدا همگنی ماتریس‌های کوواریانس و همگن بودن واریانس‌ها بررسی شد؛ سپس از تحلیل کوواریانس و تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده گردید.

**Table ۱. Descriptive indicators of satisfaction and satisfaction**

| group      | Variable               |             | F  | P     |     | Variable               | F  | P     |
|------------|------------------------|-------------|----|-------|-----|------------------------|----|-------|
| experiment | education              | High school | ۴  | ۲۸,۶  | Age | ۲۸ years and lower-out | ۵  | ۳۵,۷  |
|            |                        | diploma     | ۱۰ | ۷۱,۴  |     | ۲۹-۳۱                  | ۱  | ۷,۱   |
|            |                        | total       | ۱۴ | ۱۰۰/۰ |     | ۳۲-۳۷                  | ۲  | ۱۴,۳  |
|            | The economic situation | good        | ۱  | ۷,۱   |     | ۳۸-۴۳                  | ۳  | ۲۱,۴  |
|            |                        | middle      | ۱۱ | ۷۸,۶  |     | ۴۴ years and older     | ۳  | ۲۱,۴  |
|            |                        | weak        | ۲  | ۱۴,۳  |     | total                  | ۱۴ | ۱۰۰,۰ |
| control    | education              | High school | ۲  | ۱۴,۳  | Age | ۲۸ years and lower-out | ۱  | ۷,۱   |
|            |                        | diploma     | ۱۲ | ۸۵,۷  |     | ۲۹-۳۱                  | ۵  | ۳۵,۷  |
|            |                        | total       | ۱۴ | ۱۰۰,۰ |     | ۳۲-۳۷                  | ۳  | ۲۱,۴  |
|            | The economic situation | middle      | ۱۰ | ۷۱,۴  |     | ۳۸-۴۳                  | ۳  | ۲۱,۴  |
|            |                        | weak        | ۴  | ۲۸,۶  |     | ۴۴ years and older     | ۲  | ۱۴,۳  |
|            |                        |             |    |       |     |                        |    |       |

میانگین سنی افراد در این پژوهش در گروه آزمایش ۳۵ سال و ۱ ماه و انحراف استاندارد آن ۷ سال و ۸ ماه و میانگین سنی گروه کنترل ۳۴ سال و ۵ ماه و انحراف استاندارد ۵ سال و ۸ ماه بود. در گروه آزمایش ۷۱/۴ درصد و در گروه کنترل ۸۵/۷ درصد دارای مدرک دیپلم هستند.

جهت آزمون تبیین معنی‌داری تفاوت بین نمره‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای ابعاد رضایت‌مندی شغلی (استفاده از توانایی، پیشرفت، فعالیت، ترفیع، اقتدار، خط‌مشی سازمان، پاداش، همکاران، خلاقیت، استقلال، ارزش‌های اخلاقی، تصدیق، مسئولیت، امنیت، خدمت اجتماعی، موقعیت اجتماعی، روابط انسانی، تکنیک، تنوع و شرایط در کار)، از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس چند متغیری<sup>۲۶</sup> استفاده شده است. قبل از تحلیل داده‌ها جهت بررسی همگنی واریانس متغیرها، از آزمون لوین استفاده شد.

**Table ۲. Summary of Levin's variance equality test**

| variable       | F    | Df <sup>۱</sup> | Df <sup>۲</sup> | sig  | variable       | F    | Df <sup>۱</sup> | Df <sup>۲</sup> | sig  |
|----------------|------|-----------------|-----------------|------|----------------|------|-----------------|-----------------|------|
| Use of ability | ۰,۰۵ | ۱               | ۲۶              | ۰,۸۳ | Ethical values | ۰,۴۶ | ۱               | ۲۶              | ۰,۵۰ |
| improvement    | ۰,۰۶ | ۱               | ۲۶              | ۰,۸۱ | Confirmation   | ۰,۰۲ | ۱               | ۲۶              | ۰,۸۹ |
| activity       | ۰,۰۶ | ۱               | ۲۶              | ۰,۸۱ | responsibility | ۱,۰  | ۱               | ۲۶              | ۰,۳۳ |
| promotion      | ۰,۵۹ | ۱               | ۲۶              | ۰,۴۵ | Security       | ۰,۵۵ | ۱               | ۲۶              | ۰,۴۶ |
| Authority      | ۰,۰۱ | ۱               | ۲۶              | ۰,۹۴ | Social service | ۰,۵۰ | ۱               | ۲۶              | ۰,۴۹ |

<sup>۲۶</sup>-MANCOVA

### روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

|                     |      |   |    |      |                    |       |   |    |      |
|---------------------|------|---|----|------|--------------------|-------|---|----|------|
| Organization policy | ۰,۰۴ | ۱ | ۲۶ | ۰,۸۴ | Social status      | ۰,۱۷  | ۱ | ۲۶ | ۰,۶۸ |
| reward              | ۰,۱۷ | ۱ | ۲۶ | ۰,۶۸ | Human relations    | ۱,۵۴  | ۱ | ۲۶ | ۰,۲۳ |
| teammate            | ۰,۳۰ | ۱ | ۲۶ | ۰,۵۹ | Technique          | ۱,۷۲  | ۱ | ۲۶ | ۰,۲۰ |
| creativity          | ۰,۰۸ | ۱ | ۲۶ | ۰,۷۸ | Variety            | ۰,۱۵  | ۱ | ۲۶ | ۰,۷۰ |
| freedom             | ۰,۰۲ | ۱ | ۲۶ | ۰,۸۸ | Working conditions | ۰,۰۰۴ | ۱ | ۲۶ | ۰,۹۵ |

نتایج مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد که آزمون لوین برای همه متغیرها ( $p > ۰/۰۵$ ) معنادار نمی‌باشد. بنابراین، مفروضه همسانی واریانس‌ها در مورد متغیرهای پژوهش تأیید می‌شود.

**Table ۳. Analysis of MANCOVA multivariate covariance on job satisfaction scores between control and experimental groups (with pre-test control)**

|           | Test                | sum of square s | DF | Average sum of squares | F     | Sig   | Squared eta |
|-----------|---------------------|-----------------|----|------------------------|-------|-------|-------------|
| Variables | Use of ability      | ۸۳,۳۱           | ۱  | ۸۳,۳۱                  | ۲۳,۲۶ | ۰,۰۰۲ | ۰,۷۶۹       |
|           | improvement         | ۷۲,۶۵           | ۱  | ۷۲,۶۵                  | ۱۲,۳۷ | ۰,۰۱۰ | ۰,۶۳۹       |
|           | activity            | ۷۲,۶۵           | ۱  | ۷۲,۶۵                  | ۱۲/۳۷ | ۰,۰۱۰ | ۰,۶۳۹       |
|           | promotion           | ۴۳,۹۱           | ۱  | ۴۳,۹۱                  | ۳,۳۴  | ۰,۱۱۰ | ۰,۳۲۳       |
|           | Authority           | ۴۲,۹۳           | ۱  | ۴۲,۹۳                  | ۲۱,۳۵ | ۰,۰۰۲ | ۰,۷۵۳       |
|           | Organization policy | ۱۷,۳۹           | ۱  | ۱۷,۳۹                  | ۱,۳۵  | ۰,۲۸۴ | ۰,۱۶۱       |
|           | reward              | ۳۲,۸۷           | ۱  | ۳۲,۸۷                  | ۳,۵۹  | ۰,۱۰  | ۰,۳۳۹       |
|           | teammate            | ۷۷,۶۰           | ۱  | ۷۷,۶۰                  | ۱۱,۶۴ | ۰,۰۱۰ | ۰,۶۲۵       |
|           | creativity          | ۷۳,۰۲           | ۱  | ۷۳,۰۲                  | ۱۲,۴۵ | ۰,۰۱۰ | ۰,۶۴۰       |
|           | freedom             | ۴۴,۸۵           | ۱  | ۴۴,۸۵                  | ۳,۹۹  | ۰,۰۸۶ | ۰,۳۶۳       |
|           | Ethical values      | ۵۸,۲۴           | ۱  | ۵۸,۲۴                  | ۱۶,۳۷ | ۰,۰۰۵ | ۰,۷۰۰       |
|           | Confirmation        | ۵۰,۵۰           | ۱  | ۵۰,۵۰                  | ۷,۰۸  | ۰,۰۳۲ | ۰,۵۰۳       |
|           | responsibility      | ۹۹,۳۸           | ۱  | ۹۹,۳۸                  | ۱۰,۵۶ | ۰,۰۱۰ | ۰,۶۰۱       |
|           | Security            | ۲۹,۸۳           | ۱  | ۲۹,۸۳                  | ۶,۲۶  | ۰,۰۴۱ | ۰,۴۷۲       |
|           | Social service      | ۱۹,۴۱           | ۱  | ۱۹,۴۱                  | ۷,۴۰  | ۰,۰۳۰ | ۰,۵۱۴       |
|           | Social status       | ۵۸,۸۲           | ۱  | ۵۸,۸۲                  | ۷,۱۶  | ۰,۰۳۲ | ۰,۵۰۶       |
|           | Human relations     | ۲۳,۸۷           | ۱  | ۲۳,۸۷                  | ۳,۳۶  | ۰,۱۱۰ | ۰,۳۲۴       |
|           | Technique           | ۴۶,۶۸           | ۱  | ۴۶,۶۸                  | ۳,۱۵  | ۰,۱۱۹ | ۰,۳۱۰       |
|           | Variety             | ۴۲,۶۴           | ۱  | ۴۲,۶۴                  | ۷,۶۰  | ۰,۰۲۸ | ۰,۵۲۱       |
|           | Working conditions  | ۴۵,۰۷           | ۱  | ۴۵,۰۷                  | ۸,۳۴  | ۰,۰۲۳ | ۰,۵۴۴       |

با توجه به نتایج جدول مقدار F برای متغیرهای استفاده از توانایی، پیشرفت، فعالیت، اقتدار، همکاران، خلاقیت، ارزش‌های اخلاقی و مسئولیت در سطح  $P < ۰/۰۱$  معنادار است. همچنین مقدار F برای متغیرهای تصدیق، امنیت، خدمت اجتماعی، موقعیت اجتماعی، تنوع و شرایط کار در سطح  $P < ۰/۰۵$  معنادار است. بر این اساس می‌توان بیان داشت که آموزش شادمانی سبب افزایش استفاده از توانایی، پیشرفت، فعالیت، اقتدار، همکاران، خلاقیت، ارزش‌های اخلاقی و مسئولیت، تصدیق، امنیت، خدمت اجتماعی، موقعیت اجتماعی، تنوع و شرایط کار آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است.

جهت آزمون تبیین معنی‌داری تفاوت بین نمره‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای ابعاد رضایت‌بخشی شغلی (کارآمدی، همنوایی، سازگاری شخصی، قابلیت اعتماد و اطمینان)، از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شده است. قبل از تحلیل داده‌ها جهت بررسی همگنی واریانس متغیرها، از آزمون لوین استفاده شد.

**Table ۴. Summary of Levin's variance equality test**

| Variable               | F     | Df ۱ | Df ۲ | Significance level |
|------------------------|-------|------|------|--------------------|
| Effectiveness          | ۰,۰۰۰ | ۱    | ۲۵   | ۰,۹۹               |
| conformity             | ۲,۱۹  | ۱    | ۲۵   | ۰,۱۵               |
| Personal compatibility | ۲,۰۵  | ۱    | ۲۵   | ۰,۱۷               |
| dependability          | ۱,۷۳  | ۱    | ۲۵   | ۰,۲۰               |

نتایج مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد که آزمون لوین برای همه متغیرها ( $p > 0.05$ ) معنادار نمی‌باشد. بنابراین، مفروضه همسانی واریانس‌ها در مورد متغیرهای پژوهش تأیید می‌شود.

**Table ۵. Multivariate analysis of MANCOVA covariance on dimensional scores of job satisfaction dimensions between control and experimental groups (with pre-test control)**

| Test                   | sum of squares | DF | Average sum of squares | F     | Sig   | Squared eta |
|------------------------|----------------|----|------------------------|-------|-------|-------------|
| Effectiveness          | ۰,۶۰           | ۱  | ۰,۶۰                   | ۰,۵۰  | ۰,۴۹  | ۰,۰۲        |
| conformity             | ۲۲,۵۷          | ۱  | ۲۲,۵۷                  | ۱۲,۵۰ | ۰,۰۰۲ | ۰,۳۷        |
| Personal compatibility | ۰,۳۴           | ۱  | ۰,۳۴                   | ۰,۰۴  | ۰,۸۵  | ۰,۰۰۲       |
| dependability          | ۱۱,۷۸          | ۱  | ۱۱,۷۸                  | ۸,۰۶  | ۰,۰۱  | ۰,۲۸        |

مقدار  $F$  برای متغیرهای هم‌نوایی و قابلیت اعتماد و اطمینان در سطح  $P < 0.01$  معنادار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت آموزش شادمانی سبب افزایش هم‌نوایی و قابلیت اعتماد و اطمینان آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

آنچه در این پژوهش مد نظر بوده، بررسی اثربخشی آموزش شادمانی فوردایس بر رضایت‌مندی و رضایت‌بخشی به‌ورزان بوده است. بر اساس یافته‌های پژوهش آموزش شادمانی تأثیر مثبتی در توانایی، پیشرفت، فعالیت، اقتدار، همکاری، خلاقیت، ارزش‌های اخلاقی و مسئولیت، تصدیق، امنیت، خدمت اجتماعی، موقعیت اجتماعی، تنوع و شرایط کار داشته است که با یافته‌های کووما و همکاران (۲۰۰۴)، آدامز (۱۹۹۷)، فری و همکاران (۱۹۹۵)، (۲۰۱۵) Lavasani, Rastgoo, Azarniad, & Ahmadi، (۲۰۱۳) Niknam, Ansari, Ghazanfari, & Makvandi، (۲۰۱۱) تقی‌زاده (۱۳۸۵)، (۲۰۱۰) Saleh Bolourdi & Sharifi، (احمدی (۱۳۹۰) و (۲۰۰۱) Argyle، هم‌راستا می‌باشد و مورد تأیید قرار می‌گیرد. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که از آنجایی که شادکامی به عنوان نگرش و ادراک شخصی به حالت مطبوع و دلپذیر تعریف شده است، این یافته درست به نظر می‌رسد، یعنی هر چقدر فرد احساس خشنودی بیشتری داشته باشد، بیشتر از شغلی که دارد احساس رضایت می‌کند. همچنین افراد شاد مهارت‌ها و توانایی‌هایشان را به صورت اغراق‌آمیز مثبت ارزیابی کرده و رویدادهای مثبت را بیشتر از رویدادهای منفی به یاد می‌آورند و در نتیجه بیشتر به تبادل انرژی مثبت با محیط و اطرافیان پرداخته و روابط خود با آن‌ها را بهبود می‌بخشند و همه این‌ها باعث رضایت بیشتر از محیط کار و همکاری می‌شود و در نتیجه رضایت شغلی افزایش می‌یابد.

شادی در محیط کار عاملی است که امکان افزایش رضایت شغلی را فراهم می‌آورد. رضایت، از عوامل مهم در شادی است که در اثر عوامل گوناگونی مثل افزایش حقوق، افزایش مهارت، استقلال و تنوع شغلی به وجود می‌آید و عواملی مانند روابط منفی و تعارض نقش در محیط کار، میزان آن را کاهش می‌دهد (فری و همکاران، ۱۹۹۵). از طرفی جو مثبت و فضای توأم با محبت، تجارب موفق و فضای فیزیکی مناسب محیط کار، بها دادن به پرسنل و دخالت دادن آن‌ها در امور مربوط به کار و سازمان و روابط سالم در محیط کار میان کارکنان می‌تواند در ایجاد و اثربخشی عواطف مثبت اثرگذار باشد (کووما و همکاران، ۲۰۰۴). در برنامه آموزش شادی، به پرسنل در زمینه افزایش صمیمیت آموزش داده می‌شود. این مساله سبب می‌شود همکاران رابطه مثبت و بدون چالشی را در محیط کاری داشته باشند و در نتیجه محیط کار، محیطی مطبوع برای آن‌ها خواهد بود. از سوی دیگر آموزش مهارت‌های برقراری روابط اجتماعی در مشاغل مانند به‌ورزی سبب می‌شود این افراد با ارباب رجوع خود به صورت مثبت‌تری تعامل نمایند در نتیجه از میزان تنش‌های کاری کاسته شده و در نتیجه فرد رضایت شغلی بیشتری را تجربه می‌کند. احساس آرامش و شادی در محیط کار منجر به افزایش سلامت روانی و سلامت جسمانی می‌شود چرا که تجربه

## روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

استرس مداوم بر سلامت جسمانی و روانی تأثیر مخرب دارد و سلامت فرد را به خطر می‌اندازد و چون فرد استرس‌های شغلی را مسبب بیماری‌های خود می‌داند از شغل خود ناراضی خواهد بود.

از سوی دیگر، شادکامی به طور غیر مستقیم از طریق افزایش بهره‌وری نیز منجر به افزایش رضایت شغلی نیز می‌گردد؛ به این ترتیب که هنگامی که کارمندان در محل کار خود شاد و خوشحال هستند، سازمان یا شرکت مربوطه به عنوان یک سیستم، فعالیت بهتری ارائه داده، پروژه‌ها به موقع انجام می‌شود، کارمندان و مشتریان با یکدیگر روابط بهتری دارند و افراد به جزئیات توجه بیشتری نشان می‌دهند (ناتانسون، ۲۰۰۹)؛ در نتیجه، سریعتر ترقی می‌کنند، مزد و پاداش بیشتری می‌گیرند حمایت بیشتری کسب می‌کنند، ایده‌های بهتر و خلاقانه‌تری می‌دهند، سریعتر به اهداف دست می‌یابند و در نتیجه کارمندان نسبت به فعالیت‌های خود خشنود بوده و احساس غرور می‌کنند (ناتانسون، ۲۰۰۹). بر اساس گفته (پرایز، ۲۰۱۰)، کارکنان شاد نسبت به کارکنان غمگین تر ۵۵ درصد بیشتر از شغلشان خشنود هستند و ۷۹ درصد بیشتر شغلشان را دوست دارند. میدی، اکبری و مهدیان (۲۰۱۱) دریافتند که افراد شاد در مقایسه با افراد ناشاد رویدادهای روزانه را بیشتر استرس‌زا تفسیر می‌کنند. دیگر نتایج نشان داد آموزش شادکامی موجب افزایش رضایت‌بخشی شغلی کارکنان می‌شود. این یافته با یافته‌های کووماو همکاران (۲۰۰۴)، آدامز (۱۹۹۷)، فری و همکاران (۱۹۹۵) هم راستا می‌باشد و مورد تایید قرار می‌گیرد. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که شادمانی، احساس خوشایندی است که در آن فرد احساس خوشبختی کرده و از زندگی خود رضایت کامل دارد. افرادی که در مجموعه کاری خود شاد و خوشحال هستند در محل کار و نیز در شغل خود، تجارب مثبت بیشتری خواهند داشت (کرنز، ۲۰۰۸) و به دنبال آن عملکرد بهتری را از خود بر جای می‌گذارند.

همچنین در بسیاری شرایط شادی در افراد باعث احساس خودباوری و ارزشمندی شخصی شده و از این طریق وارد عرصه اثرگذاری بر حالات و رفتار افراد می‌شود. قراین و شواهد موجود حاکی از آن است که وقتی کارکنان در محیط کاری خود شاد و بشاش هستند، سازمان بهتر عمل نموده و در راستای دستیابی به اهداف کوتاه‌مدت تا بلندمدت خود اثر بخش‌تر خواهند بود (Alexander, ۲۰۰۷). الکساندر در تایید رابطه شادی کارکنان و اثربخشی هرچه مطلوب‌تر سازمان، به صراحت بیان می‌دارد که اگر کارکنان در محیط کاری خود بشاش و شاد باشند، بهره‌وری از مسیرهای مختلف مورد تقویت قرار می‌گیرد. در دنیای حاضر، در کنار شاخص‌های متعددی که صاحب‌نظران برای بهره‌وری مدرن برمی‌شمرند، رضایت شغلی کارکنان از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است (Craig, ۲۰۰۴). برای دستیابی به بهره‌وری مدرن، وجود رضایت شغلی ضرورت دارد. در واقع رضایت شغلی از عوامل موثر و مهم بر افزایش عملکرد کارکنان است و شناخت عوامل موثر در ایجاد انگیزش شغلی، جز ضرورت‌هایی است که علاوه بر افزایش بهره‌وری و رضایت شغلی کارکنان به کارکرد بهتر فردی و سازمانی منجر شود (SedaghatiFard&KhalajAsadi, ۲۰۱۱).

با توجه به یافته‌های پژوهش و تأثیر آموزش شادمانی فوردایس بر رضایت شغلی و با توجه به اینکه ایجاد تفریح همراه با پیوستگی اجتماعی و یا داشتن روحیه سازمانی بالا می‌تواند عامل اثرگذاری در شادی و به دنبال آن رضایت و خشنودی جمعی کارکنان باشد، پیشنهاد می‌شود برای کارکنان این امکان را فراهم آورند تا در کارگاه‌های آموزش شادمانی فوردایس شرکت نمایند تا احساسات، عواطف، تفکرات و تصورات مثبت را در ارتباط با کار و موقعیت کاری خود تجربه کنند و رضایت بیشتری کسب نمایند.

در پایان یافته‌ها نشان دادند آموزش شادمانی فوردایس، مهارت‌هایی را به بهروزان ارائه می‌دهد که سبب می‌شود، رضایت‌مندی و رضایت-بخشی شغلی آن‌ها افزایش یابد. حائز اهمیت است پژوهش حاضر در مورد بهروزان انجام گرفته است و بنابراین تعمیم یافته‌های پژوهش به سایر اقشار و گروه‌های جامعه با احتیاط صورت گیرد. علاوه بر این کوچکی اندازه نمونه استنتاج قطعی در مورد فرضیه‌ها را به پژوهش‌های بعدی واگذار می‌کند.

## References

Abedi, M. (۲۰۰۲). *Evaluation and comparison of the effectiveness of career counseling methods in the style of social learning theory, job adjustment and cognitive-behavioral model of Fordyce happiness on reducing burnout in*



- education counselors in Isfahan*. PhD Thesis in Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, AllamehTabatabai University.(Persian)
- Ahola, K., Hakanen, J., Perhoniemi, R., & Mutanen, P. (۲۰۱۴). Relationship between burnout and depressive symptoms: a study using the person-centred approach. *Burnout Research*, 1 (۱), ۲۹-۳۷.
- Ansari, E., Ghazanfari, A., & Makvandi, A. (۲۰۱۳). Social factors affecting happiness in the workplace National Iranian Drilling Company. *Journal of Social Sciences, Islamic Azad University Branch*, 20 (۷).(Persian)
- Argyle, M. (۲۰۰۱). causes and correlates of happiness. *Russell sage Foundation*, ۳۵۳-۳۷۳.
- Baraheni, M. (۲۰۰۵). Management of psychosocial factors at work. Rasansh Pub. (Persian)
- Conrad, D., & Kellar-Guenther, Y. (۲۰۰۶). Compassion fatigue, burnout and compassion satisfaction among Colorado child protection workers. *Child Abuse and Neglect*, 30, ۱۰۷۱-۱۰۸۰.
- Dolatnezhad, F., Ouni, E., & Mousavi, A. (۲۰۱۲). Relationship between Big Five Personality Factors and Job Burnout. *Journal of Industrial/Organization Psychology*, 3 (۹), ۳۳-۴۲.(Persian)
- Donohue, W. & Heywood, J. (۲۰۰۴). Job satisfaction. *International Journal of Man Power*, 26: ۳۶-۳۷.
- Durbin, A. (۱۹۸۹). Ireland buane and Williams Clifton. management and organization.
- Gholamhosseini, E., & Esmaeli, A. (۲۰۱۱). Effect of Organizational Commitment on the retention of human resources. *Journal of naja human resources*, 6 (۲۳), ۱-۲۳.(Persian)
- Golparvar, M. & Nadi, M. (۲۰۱۰). Relationship between Management Supports for Percieved Ethical Behavior and Teacher's Job Satisfaction. *Journal of Psychology*, 14 (۲): ۱۴۲-۱۶۰.(Persian)
- Hossinian, S., khodabakhsi, A., & Tabatabaee, S. (۲۰۰۷). Study of effectiveness of Fordyces happiness cognitive behavioral group counseling on decreasing occupational burnout among social worker. *Psycholigical Studies Faculty of Education and Psycholhgy, AL-Zahra University*, 3 (۱), ۱۰۳-۱۱۵.(Persian)
- Hosseinzadeh, D., Delbadi, Z., Salehi, P. (۲۰۰۷). The field of organizational industrial psychology, (second edition), Maziar Publications.
- Human, H.A. (۲۰۰۴). Preparation of standardscales job satisfaction. *Center Publication of Governmental Education Management*, 9.
- Jahan, F. (۲۰۲۵). The Effect of Cognitive-Behavioral Stress Management Training on Anxiety, Depression, and Perfectionism in Infertile Women. *Islamic positive psychology*, ۱ (۱), ۲۵-۴۱.
- Lavasani, G.A., Rastgoo, M., Azarni, A., & Ahmadi, T. (۲۰۱۵). The effect of happiness cognitive-behavioral training on self-efficacy beliefs and academic stress. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*; 3 (۲).(Persian)
- Linnerooth, P.J., Mrdjenovich, A.J., & Moore, B.A. (2011). Professional burnout in clinical military psychologists: Recommendations before, during, and after deployment. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42, 87-93.
- ManzanoGarcía, G., & Ayala Calvo, J. C. (۲۰۱۲). Emotional exhaustion of nursing staff: influence of emotional annoyance and resilience. *International Nursing Review*, 59(۱), ۱۰۱-۱۰۷.
- Rahmani, A. (۲۰۰۹). Standardization, Determining the Validity and Reliability of Minnesota Satisfaction and Job Satisfaction Questionnaires among Teachers of Three Elementary, Middle and High Schools in Isfahan. Master Thesis in Career Counseling, Iran: University of Isfahan.(Persian)
- Stroömgren, M., Eriksson, A., Bergman, D., & Delve, L. (۲۰۱۶). *International Journal of Nursing Studies*. 53: ۱۱۶-۱۲۵.
- Malekshahi, F., Farhadi, A., & Amini, F. (۲۰۱۰). Job satisfaction among faculty members of Lorestan University of Medical Sciences. *JLorestanUnivMediSci*, 12 (۱), ۴۹-۵۶.(Persian)
- Moeedfar, S. & Zahani, G.h. (۲۰۰۵). Evaluation of teachers and social factors influencing job dissatisfaction. *Iranian Journal of Sociology*, 1 (۶), ۱۳۵-۱۵۰.(Persian)
- Mohammadi, S. (۲۰۰۶). Burnout and psychological health in high school teachers. *Journal of Iranian Psychologists*, ۳(۹), ۱۵-۲۳.(Persian)
- Nasiripour, A., Kalhor, R., & Shahbahrani, E. (۲۰۱۳). Effective Factors on Staffs' Job Satisfaction Based on Herzberg Theory In Qazvin Teaching Hospitals. *JTehran UnivMediSci*, 7 (۴), ۳۵۴-۳۶۵.(Persian)
- Niknam, M. (۲۰۱۱). Examine the relationship between entrepreneurial vitality in the work environment and employee performance in government offices in Shiraz.(Persian)

- Pines, E.W., Rauschhuber, M.L., Norgan, G.H., Cook, J.D., Canchola, L., Richardson, C., & Jones, M.E. (۲۰۱۲). Stress resiliency, psychological empowerment and conflict management styles among baccalaureate nursing students. *Journal of advanced nursing*, 68 (۷), ۱۴۸۲-۱۴۹۳.
- Pourreza, A., Monazam, M., Abassinia, M., Asghari, M., Safari, H., Sorani, M., & et al. (۲۰۱۳). Relationship between job burnout and mental health of nurses working in province of Qom. *Jhosp*, 11 (۲), ۴۵-۵۴. (Persian)
- [Ridgeway](#), R., Translate to Persian by: Hosseinzadeh, D., Delbadi, Z., & Salehi, P. Tehran: mazyar pub, ۲۰۰۷.
- Saleh Bolourdi, A., & Sharifi, H. (۲۰۱۰). Relationship between Self Awareness in Professional Setting with Job Satisfaction amongst sales managers of Iran's Institute of Industrial Management. *Journal of Modern Industrial/Organizational Psychology*, 1 (۲). (Persian)
- Sedaghati Fard, M., Khalaj Asadi, Sh. (۲۰۱۱). Relation with job satisfaction Index to organizational commitment in faculty members of Islamic Azad University- Garmsar Branch. *Journal of Modern Industrial/Organization Psychology*, 2 (۶), ۳۹-۵۱. (Persian)
- Shirodi, S. (۲۰۰۷). *The relationship between personality type, locus of control and job satisfaction, burnout, and determine the effectiveness of the hedging skills to reduce stress on the car* Karknanayan. Islamic Azad University. (Persian)
- Smith, P.C., Kendall, L.M., & Hulin, C.L. (۱۹۶۹). *The measurement of ratification in work and retirement*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Wang, J. (۲۰۰۵). Work stress as a risk factor for major depressive episode(s). *Psychological Medicine*, 35 (۶), ۸۶۵-۸۷۱.
- Wang, Yang & Liu, Li & Wang, Jiana & Wang, Lie. (۲۰۱۲). Work-family Conflict and Burnout among Chinese Doctors: The Mediating Role of Psychological Capital. *Journal of occupational health*. 54. ۲۳۲-۴۰.

## Investigating the functions of artificial intelligence from the perspective of educational psychology in achieving educational justice

### بررسی کارکردهای هوش مصنوعی از منظر روانشناسی تربیتی در تحقق عدالت آموزشی

فاطمه فرامرزی (نویسنده مسئول) دانشجوی کارشناسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، سمنان، ایران.

هستی عبدالشاهی راد دانشجوی کارشناسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، سمنان، ایران

#### Abstract

This study AImed to comparatively examine the role of artificial intelligence (AI) in promoting educational justice from the perspective of educational psychology in Tehran and Semnan provinces. Educational justice refers to providing equal learning opportunities regardless of geographical location, social class, or access to technological resources, encompassing the enhancement of learning quality, recognition of individual differences, and the promotion of students' motivation and self-efficacy. Employing a qualitative approach and case study method, data were collected through semi-structured interviews with ۲۰ teachers, school administrators, and educational technology experts and analyzed using thematic analysis. The findings revealed that in Tehran, wider access to infrastructure and technological resources enabled effective use of AI tools such as learning analytics and personalized educational systems, contributing to individual-centered educational justice, improved learning quality, and support for students with special needs. In contrast, in Semnan, infrastructural limitations, lack of training, and insufficient institutional support hindered equitable utilization of AI, exacerbating the digital divide and educational inequality. Differences in school policies and teacher awareness were also identified as key factors in unequal access to technology. The results indicate that achieving educational justice through AI requires targeted policy-making, teacher empowerment, and balanced infrastructure development, and that only by considering psychological and educational aspects can the full potential of AI be realized.

**Keywords:** educational justice, artificial intelligence, digital divide, personalized learning, educational psychology, comparative case study.

#### چکیده

نقش هوش مصنوعی در تحقق عدالت آموزشی از منظر روان‌شناسی تربیتی در دو استان تهران و سمنان انجام شد. عدالت آموزشی به معنای فراهم‌سازی فرصت‌های برابر یادگیری، فارغ از موقعیت جغرافیایی طبقه اجتماعی یا دسترسی به منابع فناورانه است و شامل ارتقای کیفیت یادگیری، شناسایی تفاوت‌های فردی و تقویت انگیزش و خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌شود. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش مطالعه موردی، داده‌ها را از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ نفر از معلمان، مدیران و کارشناسان فناوری آموزشی جمع‌آوری کرده و با روش تحلیل مضمون بررسی کرده است. یافته‌ها نشان داد که در استان تهران، دسترسی گسترده به زیرساخت‌ها و منابع فناورانه موجب استفاده مؤثر از ابزارهای هوش مصنوعی مانند تحلیل‌گرهای عملکرد درسی و سیستم‌های آموزش شخصی‌سازی‌شده شده و به تقویت عدالت فردمحور، ارتقای کیفیت آموزش و حمایت از دانش‌آموزان با نیازهای خاص کمک کرده است. در مقابل، در استان سمنان، محدودیت‌های زیرساختی، فقدان آموزش و پشتیبانی نهادی، مانع بهره‌برداری عادلانه از هوش مصنوعی شده و شکاف دیجیتال و نابرابری آموزشی را تشدید کرده است. همچنین تفاوت در سیاست‌های مدرسه‌ای و سطح آگاهی معلمان، از عوامل کلیدی در نابرابری دسترسی به فناوری شناسایی شد. نتایج نشان می‌دهد که تحقق عدالت آموزشی از طریق هوش مصنوعی، مستلزم سیاست‌گذاری هدفمند، توانمندسازی معلمان و توسعه متوازن زیرساخت‌ها است و تنها در صورت توجه به جنبه‌های روان‌شناختی و تربیتی می‌توان از ظرفیت کامل هوش مصنوعی بهره برد.

**کلمات کلیدی:** عدالت آموزشی، هوش مصنوعی، شکاف دیجیتال، آموزش شخصی‌سازی‌شده، روان‌شناسی تربیتی.

عدالت آموزشی به عنوان یکی از شاخص‌های کلیدی توسعه انسانی، به معنای فراهم کردن فرصت‌های آموزشی برابر برای همه افراد است؛ فرصتی که فارغ از محل زندگی، طبقه اجتماعی، جنسیت یا توانایی‌های شناختی و هیجانی، زمینه رشد همه‌جانبه فراگیران را فراهم آورد. این مفهوم علاوه بر برابری در دسترسی، مشارکت و کیفیت آموزش، شامل برابری در فرایندهای روان‌شناختی یادگیری مانند انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، سبک‌های یادگیری و سلامت روان دانش‌آموزان نیز می‌شود (یونسکو، ۲۰۲۰). در ایران نیز نابرابری‌های آموزشی، چه در سطح دسترسی به منابع و چه در سطح حمایت‌های روانی و آموزشی، همواره یکی از چالش‌های بنیادین برنامه‌ریزی آموزشی بوده است. پژوهش‌های داخلی نیز این شکاف را تأیید کرده و بر ضرورت بهره‌گیری از فناوری‌های نوین برای کاهش فاصله‌ها، ارتقای انگیزش تحصیلی و تقویت مشارکت یادگیرندگان تأکید دارند (کاظمی، ۱۳۹۸؛ رحمانی، ۱۴۰۰).

ظهور فناوری‌های نوین، به‌ویژه هوش مصنوعی، شم‌اندازهای تازه‌ای برای کاهش این شکاف‌ها ایجاد کرده است. از منظر روان‌شناسی تربیتی، هوش مصنوعی می‌تواند با شخصی‌سازی آموزش بر اساس تفاوت‌های فردی، تحلیل دقیق نیازهای شناختی و هیجانی دانش‌آموزان، بهبود روش‌های بازخورد و ارزیابی، و فراهم کردن محیط‌های یادگیری تعاملی، زمینه رشد انگیزش درونی و احساس عدالت ادراک‌شده را فراهم سازد (لاکین و همکاران<sup>۲۷</sup>، ۲۰۱۶). در ایران نیز پژوهش‌هایی مانند تحقیق میرزایی (۱۴۰۱) نشان داده‌اند که استفاده از سیستم‌های یادگیری هوشمند نه تنها باعث کاهش تفاوت‌های عملکردی بین دانش‌آموزان مناطق شهری و روستایی شده، بلکه اعتمادبه‌نفس و مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان را نیز بهبود داده‌است.

هوش مصنوعی، به‌عنوان یکی از انقلابی‌ترین فناوری‌های قرن بیست‌ویکم، مجموعه‌ای از الگوریتم‌ها، ماشین‌ها و سیستم‌هایی را شامل می‌شود که قادرند فرایندهای شناختی انسان مانند استدلال، تصمیم‌گیری، حل مسئله و یادگیری را شبیه‌سازی و اجرا کنند (راسل و نورویگ<sup>۲۸</sup>، ۲۰۲۰). (۱) استفاده از هوش مصنوعی در آموزش نخستین بار در دهه ۱۹۸۰ تحت عنوان «سیستم‌های آموزش هوشمند» مطرح شد. با این حال، از دهه ۲۰۱۰ و با پیشرفت یادگیری ماشین و داده‌کاوی، نقش این فناوری در نظام‌های آموزشی به‌طور چشمگیری گسترش یافته است. امروزه این فناوری در حوزه‌هایی چون معلم‌های مجازی، تحلیل عملکرد یادگیرندگان، طراحی محتوای شخصی‌سازی‌شده، و ارزیابی‌های هوشمند به کار گرفته می‌شود (هلمس و همکاران<sup>۲۹</sup>، ۲۰۱۹).

از منظر روان‌شناسی تربیتی، این تحولات فراتر از صرفاً تسهیل فرآیند آموزش هستند؛ زیرا می‌توانند بر متغیرهای مهمی مانند انگیزش درونی، خودکارآمدی تحصیلی، اضطراب امتحان، و مشارکت فعال دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند. برای مثال، شخصی‌سازی آموزش با استفاده از هوش مصنوعی امکان می‌دهد هر دانش‌آموز متناسب با سبک یادگیری، سرعت پردازش شناختی و نیازهای هیجانی خود آموزش ببیند؛ امری که می‌تواند منجر به کاهش فشار روانی و افزایش احساس عدالت ادراک‌شده شود. در سطح جهانی، مطالعات گسترده‌ای پیرامون اثرات هوش مصنوعی در آموزش انجام شده است. به‌عنوان نمونه، تحقیق سلوین<sup>۳۰</sup> (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که هوش مصنوعی نه تنها وظایف تکراری معلمان را کاهش می‌دهد بلکه فرصت‌هایی را برای شخصی‌سازی آموزش و افزایش مشارکت یادگیرندگان فراهم می‌آورد. همچنین زاواکی ریچتر<sup>۳۱</sup> و همکاران (۲۰۱۹) در یک مرور نظام‌مند بیان کرده‌اند که اغلب پژوهش‌های این حوزه متمرکز بر آموزش عالی هستند و کمتر به آموزش عمومی یا مناطق محروم پرداخته‌اند. در ایران نیز پژوهش‌هایی نظیر تقی‌زاده (۱۳۹۹)، کریمی (۱۴۰۰) و میرزایی (۱۴۰۱) به بررسی کاربرد هوش مصنوعی در آموزش پرداخته‌اند، اما تحلیل تطبیقی میان استان‌های برخوردار و کم‌برخوردار، به‌ویژه از منظر پیامدهای روان‌شناختی آموزش و

<sup>۲۷</sup> Luckin

<sup>۲۸</sup> Russell & Norvig

<sup>۲۹</sup> Holmes et al

<sup>۳۰</sup> Selwyn

<sup>۳۱</sup> Zawacki-Richter et al

### روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

عدالت آموزشی، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. مقایسه کارکردهای هوش مصنوعی در استان‌های بزرگی مانند تهران با استان‌های کوچک‌تر همچون سمنان می‌تواند نه تنها شکاف‌های زیرساختی و فرهنگی را آشکار سازد بلکه تأثیر این فناوری بر انگیزش، احساس تعلق و مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان را نیز بررسی کند.

در عصر داده‌محور و دیجیتالی امروز، سیاست‌گذاری آموزشی بدون تحلیل دقیق نقش فناوری‌های نوین همچون هوش مصنوعی می‌تواند پیامدهای ناخواسته‌ای داشته باشد و حتی به تشدید نابرابری‌های آموزشی بین مناطق منجر شود. چنانچه این پژوهش انجام نشود، این خطر وجود دارد که سرمایه‌گذاری‌ها در حوزه فناوری‌های نوین عمدتاً به مناطق برخوردار اختصاص یافته و مناطق کم‌برخوردار از مزایای یادگیری شخصی‌سازی‌شده، ارزیابی‌های هوشمند و حمایت‌های روانی-آموزشی محروم بمانند. این امر می‌تواند شکاف انگیزشی، اضطراب تحصیلی و تفاوت‌های عملکردی را در سطح ملی عمیق‌تر کند.

علاوه بر این، فقدان داده‌های تحلیلی درباره کارکردهای واقعی هوش مصنوعی در بافت‌های متفاوت آموزشی می‌تواند موجب اتخاذ تصمیماتی شود که عملاً بازتولید نابرابری‌ها را به‌دنبال داشته و احساس بی‌عدالتی ادراک‌شده در میان دانش‌آموزان را افزایش دهد (ویلیامسون و پیاتوویا<sup>۳۲</sup>، ۲۰۲۲). از این رو، بررسی تطبیقی تجربه استان‌های تهران و سمنان نه تنها می‌تواند شکاف‌های زیرساختی و فرهنگی را آشکار سازد، بلکه برای سیاست‌گذاران فرصتی فراهم می‌کند تا با نگاهی روان‌شناختی، راهکارهایی برای ارتقای انگیزش تحصیلی، کاهش فشارهای هیجانی، و ایجاد فرصت‌های یادگیری برابر طراحی کنند. چنین رویکردی زمینه تدوین سیاست‌های آموزشی عدالت‌محور مبتنی بر فناوری را فراهم خواهد کرد.

### روش‌شناسی

در این پژوهش، برای بررسی کارکردهای هوش مصنوعی در تحقق عدالت آموزشی از رویکرد کیفی و روش مطالعه موردی استفاده شده است. رویکرد کیفی این امکان را فراهم می‌سازد که پژوهشگر به‌جای تمرکز صرف بر تعمیم نتایج، به درک عمیق و زمینه‌مند از تجارب، برداشت‌ها و حتی ابعاد روان‌شناختی افراد در دو بستر متفاوت، یعنی استان تهران و استان سمنان بپردازد. این رویکرد به‌ویژه برای بررسی عواملی همچون انگیزش تحصیلی، ادراک از عدالت آموزشی، میزان اضطراب یا فشار روانی ناشی از استفاده از فناوری، و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان اهمیت دارد؛ چرا که این عوامل معمولاً از طریق داده‌های کمی به‌خوبی قابل شناسایی نیستند.

روش مطالعه موردی نیز به دلیل ماهیت مقایسه‌ای موضوع، یعنی بررسی تأثیرات هوش مصنوعی بر عدالت آموزشی در دو استان با ویژگی‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و روان‌شناختی متفاوت، انتخاب شده است. این روش به پژوهشگر امکان می‌دهد تا شباهت‌ها و تفاوت‌های دو بستر را در زمینه‌هایی نظیر دسترسی به زیرساخت، آمادگی روانی معلمان و دانش‌آموزان برای پذیرش فناوری، و میزان مشارکت یادگیرندگان تحلیل کند و تصویری دقیق‌تر از موانع و فرصت‌های تحقق عدالت آموزشی ارائه دهد (یین<sup>۳۳</sup>، ۲۰۱۸).

مشارکت‌کنندگان این تحقیق شامل کلیه کارشناسان، مدیران مدارس، معلمان و مسئولان حوزه فناوری آموزشی در استان‌های تهران و سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بوده است. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند انجام شده تا افرادی انتخاب شوند که تجربه مستقیم یا غیرمستقیم با فناوری‌های آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی داشته و بتوانند نه تنها ابعاد فنی، بلکه اثرات روان‌شناختی و تربیتی این فناوری را توصیف کنند. معیارهای انتخاب شامل آشنایی با ابزارهای هوش مصنوعی، سابقه استفاده از فناوری در فرایندهای تدریس و یادگیری، نقش فعال در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، و توانایی تحلیل پیامدهای روانی-آموزشی آن بوده است. بر این اساس، در مجموع ۲۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند؛ ۱۰ نفر از استان تهران و ۱۰ نفر از استان سمنان. انتخاب نمونه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه داشته و در صورت نیاز قابل افزایش بوده است (دنینز و لینکلن<sup>۳۴</sup>، ۲۰۱۸).

<sup>۳۲</sup> Williamson & Piattoeva

<sup>۳۳</sup> Yin

<sup>۳۴</sup> Denzin & Lincoln

برای گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شده است. سؤالات مصاحبه به‌صورت باز و بر اساس محورهای نظری طراحی شدند تا امکان کشف دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان درباره فرصت‌ها، چالش‌ها و تأثیرات هوش مصنوعی بر عدالت آموزشی فراهم شود. در طراحی سؤالات، علاوه بر محورهای مربوط به دسترسی و کیفیت آموزش، به ابعاد روان‌شناسی تربیتی مانند انگیزش دانش‌آموزان، احساس عدالت ادراک‌شده، اضطراب یا مقاومت روانی در برابر فناوری، و تأثیر شخصی‌سازی آموزش بر سبک‌های یادگیری نیز توجه شده است. اعتبار ابزار از طریق اجرای آزمایشی روی دو نمونه و بازبینی توسط متخصصان حوزه آموزش و فناوری مورد تأیید قرار گرفت تا اطمینان حاصل شود که پرسش‌ها نه تنها پوشش‌دهنده جنبه‌های فنی، بلکه نمایانگر ابعاد هیجانی، شناختی و تربیتی تجربه مشارکت‌کنندگان هستند. مصاحبه‌ها به‌صورت حضوری یا آنلاین و با رعایت کامل اصول اخلاق پژوهش و اخذ رضایت آگاهانه انجام شدند.

برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، از روش تحلیل مضمون استفاده شده است. در این روش، داده‌ها خط‌به‌خط کدگذاری شده و کدهای مشابه در قالب مقوله‌های اصلی دسته‌بندی شدند. این فرایند امکان شناسایی مضامین مرتبط با عدالت آموزشی و ابعاد روان‌شناسی تربیتی (مانند افزایش خودکارآمدی، کاهش اضطراب تحصیلی یا ارتقای مشارکت یادگیرندگان) را فراهم کرد. مراحل تحلیل بر اساس الگوی براون و کلارک (۲۰۰۶) شامل آشنایی با داده‌ها، تولید کد اولیه، جستجوی مضامین، بازبینی مضامین، تعریف و نام‌گذاری مضامین و در نهایت تهیه گزارش نهایی بوده است.

سؤالات مصاحبه:

۱. تجربه استفاده از فناوری‌های هوش مصنوعی در مدرسه یا محل کار و زمینه‌های کاربرد آن‌ها
۲. برداشت مشارکت‌کنندگان از تأثیر این فناوری‌ها بر کاهش یا افزایش نابرابری‌های آموزشی
۳. شناسایی موانع اصلی در استفاده مؤثر از هوش مصنوعی در آموزش، شامل موانع زیرساختی، فرهنگی و روان‌شناختی
۴. ارزیابی نقش هوش مصنوعی در بهبود کیفیت آموزش برای دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی خاص یا عملکرد پایین‌تر از میانگین
۵. مقایسه بهره‌مندی استان تهران و سمنان از فناوری‌های هوش مصنوعی و تحلیل تفاوت‌های ساختاری و نگرشی
۶. ارائه پیشنهادهایی برای به‌کارگیری عادلانه‌تر هوش مصنوعی در نظام آموزشی با در نظر گرفتن ابعاد روان‌شناسی تربیتی

## یافته‌ها

برای گردآوری داده‌های این پژوهش از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ نفر از فعالان حوزه آموزش در دو استان تهران و سمنان استفاده شد. مشارکت‌کنندگان شامل معلمان، مدیران مدارس و کارشناسان فناوری آموزشی بودند که به‌صورت هدفمند و بر اساس معیارهایی مانند تجربه استفاده از فناوری‌های نوین، آشنایی با ابزارهای هوش مصنوعی و نقش در فرایندهای تصمیم‌گیری آموزشی انتخاب شدند. در طراحی پرسش‌ها تلاش شد تا علاوه بر بررسی کارکردهای فنی هوش مصنوعی در تحقق عدالت آموزشی، به جنبه‌های روان‌شناختی نیز پرداخته شود؛ از جمله تأثیر استفاده از هوش مصنوعی بر انگیزش دانش‌آموزان، کاهش اضطراب تحصیلی، بهبود احساس عدالت ادراک‌شده و افزایش مشارکت یادگیرندگان در فرآیند یادگیری.

جدول ۱. خلاصه یافته‌های پژوهش

| مضمون اصلی                       | زیرمضمون‌ها                                                                    | نقل قول نمونه                                                                                                                          | پیامدهای روان‌شناسی تربیتی / عدالت آموزشی                                               |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| دسترسی به هوش مصنوعی در مدارس    | ۱. استفاده گسترده در تهران (مدارس خاص و غیردولتی)<br>۲. فقدان امکانات در سمنان | «ما توی مدرسه از یه نرم‌افزار تحلیل‌گر استفاده می‌کنیم...»<br>(معلم تهرانی) «ما حتی برای اتصال اینترنت مشکل داریم...»<br>(مدیر سمنانی) | عدم دسترسی باعث احساس محرومیت، کاهش انگیزش و خودکارآمدی در دانش‌آموزان و معلمان می‌شود. |
| تأثیر هوش مصنوعی بر عدالت آموزشی | ۱. بهبود تشخیص تفاوت‌های فردی<br>در تهران                                      | «تونسستم بفهمم فلان دانش‌آموز توی درک مطلب مشکل داره...»                                                                               | AI می‌تواند انگیزش و اعتمادبه‌نفس را افزایش دهد، اما                                    |



## روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

۲. تشدید نابرابری به دلیل توزیع «مدارس خاص دارن استفاده توزیع ناعادلانه منابع موجب می‌کنن، ما نه»... احساس بی‌عدالتی و اضطراب تحصیلی می‌شود.

|                                  |                                 |                                                                                                                       |
|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| موانع استفاده مؤثر از هوش مصنوعی | ۱. نبود زیرساخت فنی             | «بزرگ‌ترین مشکل، آموزش فقدان مهارت و زیرساخت باعث اضطراب، کاهش انگیزش و احساس ناتوانی در معلمان و دانش‌آموزان می‌شود» |
|                                  | ۲. ناآگاهی معلمان               | معلمه «...»                                                                                                           |
|                                  | ۳. مقاومت فرهنگی نسبت به فناوری | «ما اینترنت درست‌وحسابی نداریم»...                                                                                    |

**کاربرد AI برای دانش‌آموزان با نیازهای خاص**

۱. امکان آموزش متناسب در تهران  
۲. نبود فرصت در سمنان

«با هوش مصنوعی تونستم براش آموزش جداگانه بسازم»...  
«فعلاً فقط نگاه می‌کنیم»...

امکان شخصی‌سازی آموزش در تهران موجب افزایش خودکارآمدی و کاهش اضطراب دانش‌آموزان می‌شود؛ فقدان این امکان در سمنان باعث احساس محرومیت و کاهش انگیزش می‌گردد.

|                                |                              |                                              |
|--------------------------------|------------------------------|----------------------------------------------|
| شکاف استانی در بهره‌مندی از AI | ۱. تهران جلوتر از سمنان      | «تهران جلوتره چون دسترسی به منابع بیشتره»... |
|                                | ۲. تفاوت در سیاست‌ها و منابع | «انگار دو تا کشور متفاوتیم»...               |

تفاوت‌ها می‌تواند منجر به احساس نابرابری و کاهش انگیزش دانش‌آموزان مناطق کم‌برخوردار شود و ضرورت سیاست‌گذاری عدالت‌محور را نشان می‌دهد.

|                                           |                        |                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| پیشنهادهای ی بهبود عدالت در استفاده از AI | ۱. آموزش معلمان        | «دولت باید آموزش معلم‌ها رو ارتقای مهارت معلمان و دسترسی برابر به فناوری موجب افزایش انگیزش، مشارکت فعال و عدالت آموزشی می‌شود» |
|                                           | ۲. توسعه زیرساخت‌ها    | جدی بگیره «...»                                                                                                                 |
|                                           | ۳. توزیع عادلانه منابع | «باید بودجه فناوری متوازن بشه»...                                                                                               |

نتایج نشان داد که بین دو استان تفاوت‌های معناداری وجود دارد؛ استان تهران از نظر دسترسی به ابزارهای هوش مصنوعی و آمادگی روان‌شناختی معلمان و دانش‌آموزان برای استفاده از این ابزارها وضعیت بهتری دارد، در حالی که در استان سمنان محدودیت‌های زیرساختی و مقاومت‌های فرهنگی-روانی بیشتر به چشم می‌خورد. این تفاوت‌ها نه تنها بر کیفیت آموزش، بلکه بر متغیرهای روان‌شناسی تربیتی نظیر انگیزش تحصیلی، احساس تعلق به محیط یادگیری و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان اثرگذار بوده است.

در استان تهران، اکثر مشارکت‌کنندگان (۹ نفر از ۱۰ نفر) تأیید کردند که در مدرسه یا نهاد آموزشی محل کار خود از ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی استفاده می‌کنند. کاربردهای رایج این فناوری‌ها شامل تحلیل عملکرد درسی دانش‌آموزان، شخصی‌سازی محتوای آموزشی، استفاده از پلتفرم‌های یادگیری خودگردان و ارزیابی‌های خودکار بود. بسیاری از معلمان گزارش کردند که این فناوری‌ها موجب شده تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان بهتر شناسایی شود و برنامه‌های آموزشی متناسب با توانایی‌های شناختی، سبک‌های یادگیری و نیازهای هیجانی آنان طراحی گردد. این امر به‌ویژه برای دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی یا نیازهای ویژه آموزشی موجب افزایش اعتمادبه‌نفس، کاهش اضطراب تحصیلی و ایجاد احساس عدالت آموزشی درون مدرسه‌ای شده است.

با این حال، برخی از معلمان و مدیران تهرانی هشدار دادند که بهره‌گیری از این ابزارها بیشتر در مدارس غیرانتفاعی یا دولتی خاص متمرکز است و در مدارس عمومی کمتر مشاهده می‌شود. آنان نگران بودند که در نبود سیاست‌گذاری جامع، استفاده از فناوری‌های نوین خود به عاملی برای شکل‌گیری نابرابری‌های جدید تبدیل شود و موجب ایجاد شکاف روان‌شناختی میان دانش‌آموزان مدارس برخوردار و کم‌برخوردار شود. علاوه بر این، مقاومت برخی معلمان در برابر فناوری‌های جدید و نبود آموزش رسمی و نظام‌مند برای کار با ابزارهای هوش مصنوعی به‌عنوان چالش‌های اساسی ذکر شد؛ عواملی که می‌توانند باعث اضطراب یا احساس ناتوانی حرفه‌ای در برخی معلمان شوند و انگیزش آنان برای نوآوری آموزشی را کاهش دهند.

### روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

در استان سمنان، وضعیت به‌طور محسوسی متفاوت بود. تنها ۳ نفر از ۱۰ مشارکت‌کننده تجربه استفاده از ابزارهای مرتبط با هوش مصنوعی را گزارش کردند که آن هم محدود به ابزارهای ابتدایی مانند آزمون‌سازهای ساده یا نرم‌افزارهای تحلیل نمرات بود. اکثریت معلمان و مدیران مدارس این استان تأکید کردند که زیرساخت لازم برای بهره‌گیری از فناوری‌های هوشمند در مدارس دولتی وجود ندارد و هیچ دوره یا کارگاه آموزشی رسمی برای آشنایی با هوش مصنوعی برگزار نشده است. این کمبودها موجب شده معلمان احساس عقب‌ماندگی فناورانه و در برخی موارد بی‌انگیزگی در مواجهه با نوآوری‌های آموزشی داشته باشند.

با این حال، نکته مثبت یافته‌ها این بود که تمام مشارکت‌کنندگان سمنانی نگرشی مثبت نسبت به کاربرد هوش مصنوعی داشتند و اظهار کردند که در صورت فراهم شدن زیرساخت‌ها و آموزش لازم، آمادگی روانی و تمایل بالایی برای استفاده از این فناوری‌ها دارند. این موضوع نشان می‌دهد که موانع موجود بیشتر ماهیت ساختاری و آموزشی دارند تا نگرشی و روان‌شناختی؛ بنابراین، سیاست‌گذاری مناسب می‌تواند زمینه را برای ارتقای انگیزش و مشارکت فعال معلمان و دانش‌آموزان فراهم آورد.

بسیاری از معلمان استان سمنان تأکید داشتند که نبود فناوری‌های هوشمند در مدارس مناطق کم‌برخوردار موجب عقب‌ماندگی تحصیلی و تشدید فاصله آموزشی میان شهر و روستا شده است. یکی از مدیران مدارس روستایی در این باره گفت: «ما حتی برای اتصال اینترنت مشکل داریم، استفاده از ابزار هوش مصنوعی در این شرایط بیشتر شبیه رؤیاست تا واقعیت». این وضعیت نه‌تنها فرصت یادگیری دانش‌آموزان را محدود کرده، بلکه احساس محرومیت نسبی و کاهش انگیزه تحصیلی را در میان آنان تقویت کرده است. چنین شرایطی می‌تواند به افت خودکارآمدی تحصیلی و شکل‌گیری نگرش‌های منفی نسبت به آموزش در مناطق کم‌برخوردار بینجامد.

برخی کارشناسان آموزشی استان نیز هشدار دادند که اگر عدالت در تخصیص منابع فناوری رعایت نشود، فناوری‌هایی مانند هوش مصنوعی به‌جای کاهش نابرابری، به عامل گسترش شکاف دیجیتال و تشدید تبعیض آموزشی تبدیل خواهند شد. این مسئله در بلندمدت ممکن است باعث مهاجرت آموزشی خانواده‌ها به شهرهای برخوردارتر، فرار سرمایه انسانی، و افزایش احساس بی‌عدالتی اجتماعی شود.

در جمع‌بندی یافته‌ها می‌توان گفت که هرچند هوش مصنوعی ابزاری قدرتمند برای ارتقای کیفیت آموزش و تحقق عدالت آموزشی است، اما کارآمدی آن به‌شدت وابسته به مجموعه‌ای از عوامل ساختاری و روان‌شناختی است؛ از جمله سیاست‌گذاری عادلانه، آموزش معلمان برای استفاده از فناوری‌های نوین، توسعه زیرساخت ارتباطی، و افزایش آگاهی فرهنگی و سواد رسانه‌ای در سطح جامعه. در استان تهران، به دلیل دسترسی بیشتر به منابع و امکانات، بخشی از مزایای هوش مصنوعی در آموزش محقق شده و معلمان توانسته‌اند آموزش را متناسب با نیازهای شناختی و هیجانی دانش‌آموزان طراحی کنند. با این حال، هنوز مسئله عدالت در توزیع فناوری میان مدارس دولتی و غیرانتفاعی حل نشده و این می‌تواند موجب شکل‌گیری احساس نابرابری و بی‌انگیزگی در دانش‌آموزان مدارس کم‌برخوردار شود.

در استان سمنان، محدودیت زیرساخت و نبود آموزش تخصصی موجب شده استفاده از هوش مصنوعی بسیار اندک باشد و فرصت‌های بالقوه آن برای کاهش تبعیض آموزشی بلااستفاده بماند. با وجود این، نگرش مثبت معلمان نسبت به فناوری نشان می‌دهد که اگر بسترهای فنی و آموزشی فراهم شود، امکان ایجاد تغییرات مثبت و افزایش انگیزش و مشارکت فعال در فرآیند یادگیری وجود دارد.

بنابراین، برای بهره‌گیری مؤثر و عادلانه از هوش مصنوعی در آموزش، نه‌تنها توسعه فنی و تأمین تجهیزات ضروری است، بلکه لازم است نظام برنامه‌ریزی آموزشی بازنگری شود، آموزش نیروی انسانی تقویت گردد، و سازوکارهایی برای حمایت روانی و انگیزشی معلمان و دانش‌آموزان در فرآیند گذار به آموزش هوشمند ایجاد شود.

یافته‌های تفصیلی (نمونه نقل و قول‌ها)

#### ۱. استفاده از فناوری‌های هوش مصنوعی

بیشتر مشارکت‌کنندگان استان تهران (۹ نفر از ۱۱ نفر) تأیید کردند که در مدرسه یا نهاد آموزشی محل کار خود از ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی استفاده می‌کنند. کاربردهای اصلی شامل تحلیل عملکرد درسی دانش‌آموزان، شخصی‌سازی آموزش متناسب با نیازهای فردی و ارزیابی‌های خودکار بوده است.

## روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

✓ صاحب‌ه شونده کد ۳ بیان داشت:

«ما توی مدرسه از یک نرم‌افزار تحلیل‌گر استفاده می‌کنیم که نمرات و روند پیشرفت دانش‌آموزان را بررسی می‌کند. به من کمک می‌کند بدونم هر دانش‌آموز در کدام حوزه ضعف دارد و برنامه آموزشی مناسب برایش طراحی کنم.»

این ابزارها علاوه بر بهبود کیفیت آموزش، به معلمان امکان می‌دهند تا با شناسایی نیازهای هیجانی و شناختی دانش‌آموزان، فشار روانی و اضطراب تحصیلی آنان را کاهش دهند و انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی را تقویت کنند.

در مقابل، بیشتر مشارکت‌کنندگان استان سمنان تجربه مستقیمی از استفاده از این فناوری‌ها نداشتند.

✓ مشارکت‌کننده کد ۵ اظهار داشت:

«جز نرم‌افزار ساده تحلیل نمره، چیزی به اسم هوش مصنوعی واقعاً استفاده نمی‌کنیم. حتی بسیاری از ما دقیقاً نمی‌دانیم این فناوری چیست.»

نبود دسترسی به ابزارهای پیشرفته و آموزش کافی باعث شده معلمان احساس عقب‌ماندگی و اضطراب ناشی از ناکافی بودن مهارت‌های فناوری داشته باشند، که می‌تواند انگیزه آنان برای نوآوری آموزشی را کاهش دهد.

۲. تأثیر بر نابرابری‌های آموزشی

در تهران، برخی مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که هوش مصنوعی موجب شناخت بهتر نیازهای دانش‌آموزان شده و عدالت آموزشی درون‌مدرسه‌ای را تقویت کرده است.

✓ صاحب‌ه شونده کد ۱ بیان داشت:

«من توانستم با کمک سیستم هوشمند بفهمم فلان دانش‌آموز در درک مطلب مشکل دارد، برایش برنامه آموزشی جدا ریختم و واقعاً پیشرفت کرد.»

این نشان می‌دهد که ابزارهای هوش مصنوعی می‌توانند به کاهش اضطراب تحصیلی، افزایش انگیزش و خودکارآمدی دانش‌آموزان کمک کنند و تجربه یادگیری شخصی‌سازی‌شده را تقویت کنند.

با این حال، برخی معلمان هشدار دادند که در صورت نبود سیاست‌گذاری صحیح، هوش مصنوعی خود می‌تواند شکاف‌های آموزشی را افزایش دهد.

✓ مشارکت‌کننده کد ۸ اظهار داشت:

«مدارس خاص و برخوردار دارند از این ابزارها استفاده می‌کنند، ولی ما نه. این خودش یک نوع نابرابری است.»

این نگرانی نشان‌دهنده تأثیر روانی نابرابری در دسترسی به فناوری است که می‌تواند احساس بی‌عدالتی و کاهش انگیزه تحصیلی را در دانش‌آموزان مدارس کم‌برخوردار ایجاد کند.

در استان سمنان، به دلیل نبود زیرساخت و آموزش، هوش مصنوعی نتوانسته است نقش مؤثری در کاهش نابرابری آموزشی ایفا کند، اما نگرش مثبت معلمان نشان می‌دهد که در صورت فراهم شدن بسترهای فنی و آموزشی، انگیزه و تمایل آن‌ها برای استفاده از هوش مصنوعی قابل افزایش است.

۳. موانع اصلی استفاده از هوش مصنوعی در آموزش

شرکت‌کنندگان موانع متعددی را در استفاده مؤثر از هوش مصنوعی شناسایی کردند که شامل نبود زیرساخت‌های فنی، کمبود آموزش معلمان، ضعف سیاست‌گذاری و مقاومت فرهنگی بود.

✓ مشارکت‌کننده کد ۷ اظهار داشت:

«بزرگ‌ترین مشکل، آموزش معلمه. خیلی‌ها از فناوری می‌ترسن چون بلد نیستن باهاش کار کنن.»

## روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

این موضوع نشان می‌دهد که عدم آمادگی روانی و مهارتی معلمان می‌تواند مانع ایجاد تجربه یادگیری مثبت شود و اضطراب و نگرانی شغلی آن‌ها را افزایش دهد.

✓ مصاحبه شونده کد ۴ بیان کرد:

«ما اینترنت درست و حسابی نداریم، چه برسه به هوش مصنوعی. اول باید زیرساخت درست بشه.»

این پاسخ بیانگر اثر محدودیت‌های ساختاری بر انگیزه و امید معلمان برای ایجاد عدالت آموزشی است. فقدان زیرساخت، علاوه بر ایجاد نابرابری آموزشی، می‌تواند باعث احساس بی‌قدرتی و کاهش خودکارآمدی حرفه‌ای معلمان شود.

۴. تأثیر هوش مصنوعی بر کیفیت آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه یا عملکرد پایین‌تر در تهران، اغلب مشارکت‌کنندگان پاسخ مثبت دادند و تجربه شخصی خود را مبنی بر توانایی شخصی‌سازی آموزش برای دانش‌آموزان با نیازهای خاص یا عملکرد پایین‌تر به اشتراک گذاشتند.

✓ شرکت‌کننده کد ۶ بیان کرد:

«یک دانش‌آموز داشتیم با مشکلات یادگیری. با هوش مصنوعی تونستم براش آموزش جداگانه بسازم. خیلی جواب داد.»

این یافته‌ها نشان می‌دهد که استفاده از هوش مصنوعی نه تنها کیفیت آموزشی را ارتقا می‌دهد، بلکه انگیزش، اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را نیز افزایش می‌دهد و فشار روانی آن‌ها را کاهش می‌دهد.

در سمنان، اکثر مشارکت‌کنندگان اعلام کردند که به دلیل عدم دسترسی به ابزارهای هوش مصنوعی، امکان ارائه آموزش شخصی‌سازی شده برای دانش‌آموزان ضعیف‌تر برایشان فراهم نبوده است.

✓ مصاحبه شونده کد ۱۱ بیان کرد:

«اگه ما هم این امکانات رو داشتیم، شاید می‌تونستیم برای دانش‌آموزای ضعیف‌تر کار بیشتری بکنیم. ولی فعلاً فقط نگاه می‌کنیم.»

این نشان می‌دهد که محدودیت‌های زیرساختی می‌تواند احساس ناکارآمدی و بی‌عدالتی را در معلمان و دانش‌آموزان تقویت کند.

۵. تفاوت بهره‌مندی استان تهران و سمنان از هوش مصنوعی

تمام مشارکت‌کنندگان تفاوت‌های چشمگیری میان استان‌ها مشاهده کردند.

✓ مشارکت‌کننده کد ۱۰ اظهار داشت:

«نه فقط تفاوت داریم، بلکه انگار دو تا کشور متفاوتیم. اون‌ها دارن با هوش مصنوعی کار می‌کنن، ما هنوز دنبال تعمیر پروژکتوریم!»

✓ شرکت‌کننده کد ۹ اظهار داشت:

«تهران هم همه‌جا عالی نیست، ولی نسبت به خیلی جاها جلوتره چون دسترسی به منابع بیشتره.»

این تفاوت‌ها علاوه بر اثرات آموزشی، می‌تواند موجب شکل‌گیری احساس تبعیض، کاهش انگیزش و افزایش استرس تحصیلی در دانش‌آموزان مناطق کم‌برخوردار شود، و ضرورت سیاست‌گذاری عدالت‌محور و آموزش معلمان را بیش از پیش نشان می‌دهد.

۶. پیشنهادها برای به‌کارگیری عادلانه‌تر هوش مصنوعی در نظام آموزشی

شرکت‌کنندگان پیشنهادهای متعددی ارائه دادند که حول سه محور اصلی بود: آموزش و توانمندسازی معلمان، توسعه زیرساخت‌ها و فناوری، و تخصیص عادلانه منابع و سیاست‌گذاری حمایتی.

✓ نمونه پاسخ‌ها:

- «دولت باید اول آموزش معلم‌ها رو جدی بگیره. تا معلم ندونه چطور از هوش مصنوعی استفاده کنه، هیچ پیشرفتی اتفاق نمی‌افته.»
- «باید بودجه فناوری به‌صورت متوازن بین استان‌ها تقسیم بشه. عدالت یعنی امکانات برابر، نه اینکه فقط شهرهای بزرگ سهم داشته باشن.»

باشن.»

این پیشنهادها نشان‌دهنده درک عمیق مشارکت‌کنندگان از ارتباط بین آمادگی روانی و مهارتی معلمان، زیرساخت‌های فنی و عدالت آموزشی است. به‌کارگیری عادلانه هوش مصنوعی مستلزم آن است که معلمان نه‌تنها مهارت‌های فنی داشته باشند، بلکه انگیزه و اعتمادبه‌نفس لازم برای استفاده مؤثر از فناوری را نیز کسب کنند، و دانش‌آموزان در مناطق کم‌برخوردار بتوانند از فرصت‌های برابر یادگیری بهره‌مند شوند.

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که هوش مصنوعی نقش دوگانه‌ای در تحقق عدالت آموزشی ایفا می‌کند. در استان‌های برخوردار مانند تهران، هوش مصنوعی به تسهیل شخصی‌سازی آموزش، افزایش کیفیت یادگیری و کاهش افت تحصیلی کمک کرده است، در حالی که در استان‌های کمتر برخوردار مانند سمنان، ضعف زیرساختی، ناآمادگی معلمان و نبود سیاست‌های حمایتی مانع بهره‌برداری از ظرفیت‌های هوش مصنوعی شده و حتی شکاف دیجیتال و نابرابری آموزشی را تشدید کرده است.

نخستین یافته این پژوهش مبنی بر استفاده گسترده‌تر از فناوری‌های هوش مصنوعی در مدارس تهران و کاربرد آن‌ها در تحلیل عملکرد دانش‌آموزان و یادگیری شخصی‌سازی‌شده، با پژوهش‌های هلمس و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. آن‌ها نشان دادند که ابزارهای هوشمند آموزشی می‌توانند از طریق تحلیل داده‌های عملکردی، محتوای متناسب با سطح یادگیرنده تولید کنند و به تقویت عدالت آموزشی فردمحور کمک نمایند. یافته‌های حاضر نیز نشان می‌دهد که معلمان تهرانی با بهره‌گیری از هوش مصنوعی توانسته‌اند نیازهای فردی دانش‌آموزان را بهتر تشخیص دهند، اضطراب تحصیلی آنان را کاهش دهند و خودکارآمدی و انگیزش یادگیری را افزایش دهند.

در مقابل، یافته دوم پژوهش که محدود بودن کاربرد هوش مصنوعی در استان سمنان و فقدان آموزش معلمان و مدیران را نشان می‌دهد، با نتایج مطالعه زاواکی ریچتر و همکاران (۲۰۱۹) همراستا است. آن‌ها در یک مرور نظام‌مند گزارش کردند که بیشتر مطالعات و سرمایه‌گذاری‌ها در زمینه هوش مصنوعی، بر آموزش عالی و مناطق توسعه‌یافته متمرکز بوده و مناطق محروم کمتر در معرض بهره‌مندی قرار گرفته‌اند. این وضعیت در سمنان مشهود بود، جایی که معلمان حتی با مفاهیم پایه‌ای هوش مصنوعی ناآشنا بودند و فقدان زیرساخت و آموزش موجب احساس بی‌عدالتی، کاهش انگیزه و اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای معلمان و دانش‌آموزان شده بود.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که تحقق عدالت آموزشی از طریق هوش مصنوعی تنها با فراهم کردن بسترهای زیرساختی، آموزش معلمان، سیاست‌گذاری حمایتی و افزایش سواد دیجیتال دانش‌آموزان ممکن است. علاوه بر جنبه فنی، توجه به پیامدهای روان‌شناختی و تربیتی، مانند تقویت خودکارآمدی، انگیزش یادگیری و کاهش اضطراب تحصیلی، نقش کلیدی در موفقیت اجرای هوش مصنوعی در مدارس دارد.

بنابراین، سیاست‌های آموزشی عدالت‌محور باید شامل سه محور اصلی باشد:

۱. توانمندسازی معلمان از طریق آموزش‌های تخصصی و حمایت روانی برای استفاده مؤثر از فناوری‌های هوشمند،
۲. توسعه زیرساخت‌های فنی و دسترسی برابر به فناوری در سراسر استان‌ها، و
۳. تدوین سیاست‌های حمایتی و توزیع عادلانه منابع تا شکاف دیجیتال کاهش یافته و فرصت‌های یادگیری برای همه دانش‌آموزان یکسان شود.

این یافته‌ها نشان می‌دهد که هوش مصنوعی اگر به‌درستی به‌کار گرفته شود، می‌تواند نه‌تنها کیفیت آموزش را ارتقا دهد، بلکه عدالت آموزشی را در سطح فردی و استانی تقویت کند، و در غیر این صورت، خطر افزایش نابرابری و شکل‌گیری احساس محرومیت تحصیلی در مناطق کم‌برخوردار وجود دارد.

یافته سوم تحقیق نشان داد که فناوری‌های هوش مصنوعی در تهران بیشتر در مدارس غیرانتفاعی و خاص استفاده می‌شوند و این امر خود به شکل نوینی از نابرابری آموزشی انجامیده است. این نتیجه با تحلیل انتقادی سلوین (۲۰۱۹) مطابقت دارد؛ وی هشدار داده بود که در غیاب سیاست‌گذاری‌های عدالت‌محور، فناوری‌های نوین آموزشی ممکن است موجب بازتولید نابرابری‌های اجتماعی و طبقاتی شوند، به‌ویژه اگر

## روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

دسترسی به آن‌ها محدود به گروه‌های خاص باشد. در این زمینه، پیامدهای روان‌شناختی برای دانش‌آموزان مناطق کم‌برخوردار می‌تواند شامل احساس محرومیت، کاهش انگیزش و اعتماد به نفس تحصیلی باشد.

در خصوص مقاومت فرهنگی معلمان و فقدان مهارت‌های لازم برای استفاده از فناوری‌های هوشمند، یافته‌های این مطالعه با نتایج تحقیق تقی‌زاده (۱۳۹۹) همخوانی دارد. وی نشان داده بود که ناکامی در اجرای فناوری‌های نوین آموزشی عمدتاً به دلیل عدم آموزش عملی معلمان و ترس آن‌ها از پیچیدگی‌های فنی هوش مصنوعی است. مشابه همین مسئله در مصاحبه‌ها با معلمان سمنان و برخی مدارس دولتی تهران نیز مشاهده شد. این موضوع بر اهمیت آموزش و توانمندسازی روانی و فنی معلمان تأکید می‌کند تا آن‌ها بتوانند با اعتماد به نفس و انگیزه کافی از فناوری‌های هوشمند در آموزش استفاده کنند. نکته قابل توجه دیگر، تمایل بالای معلمان در مناطق کمتر برخوردار برای یادگیری و استفاده از فناوری‌های هوش مصنوعی بود. این نشان‌دهنده وجود ظرفیت بالقوه برای گسترش عادلانه هوش مصنوعی در مدارس مناطق محروم است و با پژوهش لی و همکاران (۲۰۲۱) همسو است که بیان کرده‌اند مشارکت معلمان در مناطق روستایی، در صورت فراهم بودن آموزش و زیرساخت، بسیار بالاست و مانع اصلی در سطح سیستمی و نهادی است نه فردی.

در نهایت، یافته‌های کلی این پژوهش با تحلیل‌های نظری ویلیامسون و پیاتوایوا (۲۰۲۲) نیز همخوانی دارد؛ آن‌ها معتقدند که استفاده عادلانه از فناوری‌های دیجیتال در آموزش تنها زمانی امکان‌پذیر است که سیاست‌ها مبتنی بر داده و با درک عمیق از تفاوت‌های منطقه‌ای و اجتماعی طراحی شوند. بر همین اساس، مطالعه حاضر نشان داد که نادیده گرفتن تفاوت‌های ساختاری و فرهنگی در اجرای سیاست‌های فناورانه آموزشی، نه تنها موجب کاهش نابرابری نمی‌شود، بلکه می‌تواند به گسترش آن و در نتیجه تضعیف انگیزش و اعتماد به نفس دانش‌آموزان و معلمان منجر شود. در واقع، این نتایج بیانگر آن است که طراحی سیاست‌های آموزشی بدون توجه به زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی، از اثربخشی لازم برخوردار نخواهد بود و حتی پیامدهای منفی بلندمدتی بر کیفیت یادگیری خواهد داشت. از این رو، هرگونه مداخله فناورانه در آموزش باید با رویکردی بومی‌سازی‌شده و مبتنی بر عدالت آموزشی صورت گیرد تا بتواند به بهبود واقعی کیفیت یادگیری و کاهش نابرابری‌های آموزشی منجر شود.

این پژوهش نشان داد که تحقق عدالت آموزشی از طریق هوش مصنوعی یک فرآیند پیچیده و زمینه‌محور است و نه یک اتفاق خودکار. اگرچه فناوری هوش مصنوعی توانایی آن را دارد که نظام آموزشی را هوشمندتر، شخصی‌سازی‌شده‌تر و منصفانه‌تر سازد، اما این توانمندی تنها زمانی بالفعل خواهد شد که سیاست‌گذاری‌های عدالت‌محور، آموزش و توانمندسازی معلمان، توسعه زیرساخت‌های دیجیتال و مشارکت فعال جامعه محلی به صورت متوازن فراهم شود. در غیر این صورت، سرمایه‌گذاری در هوش مصنوعی می‌تواند به جای ارتقای عدالت آموزشی، موجب بازتولید شکاف‌های آموزشی، اقتصادی و اجتماعی شود و پیامدهای روان‌شناختی منفی مانند کاهش انگیزه، اضطراب تحصیلی و احساس محرومیت را در میان دانش‌آموزان و معلمان مناطق کم‌برخوردار افزایش دهد.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، چند مسیر پژوهشی و کاربردی برای آینده پیشنهاد می‌شود:

۱. پژوهش‌های آینده می‌توانند به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های هوش مصنوعی به معلمان بر افزایش خودکارآمدی و انگیزش شغلی آنان بپردازند تا روشن شود تا چه حد توانمندسازی حرفه‌ای می‌تواند شکاف‌های فناورانه و آموزشی را کاهش دهد.
۲. مطالعات تطبیقی میان استان‌های محروم و برخوردار ایران می‌تواند به شناسایی دقیق‌تر عوامل ساختاری، فرهنگی و روان‌شناختی مؤثر بر پذیرش یا مقاومت در برابر فناوری‌های آموزشی کمک کند.
۳. تحقیق درباره نقش هوش مصنوعی در کاهش اضطراب امتحان و ارتقای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از ابزارهای شخصی‌سازی یادگیری می‌تواند چشم‌انداز تازه‌ای در روان‌شناسی تربیتی ایجاد کند.
۴. در سطح کاربردی، برگزاری دوره‌های توانمندسازی و آموزش عملی برای معلمان در زمینه کار با ابزارهای هوش مصنوعی ضروری است تا علاوه بر ارتقای مهارت‌های فنی، پیامدهای روانی و آموزشی این فناوری نیز به درستی مدیریت شود.

### روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

۵. ایجاد و توسعه زیرساخت‌های متوازن و پایدار فناوری آموزشی در مدارس روستایی و مناطق محروم از اهمیت بالایی برخوردار است، زیرا تنها با کاهش شکاف دیجیتال می‌توان به عدالت آموزشی واقعی نزدیک شد.
۶. تدوین سیاست‌های حمایتی مبتنی بر داده و شواهد علمی برای توزیع عادلانه منابع فناورانه و همزمان طراحی برنامه‌های حمایتی روانی-آموزشی، می‌تواند به افزایش انگیزش، اعتماد به نفس و مشارکت فعال دانش‌آموزان و معلمان منجر شود.

### منابع

- تقی‌زاده، م. (۱۳۹۹). بررسی موانع به‌کارگیری هوش مصنوعی در آموزش متوسطه از دیدگاه معلمان. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی ایران، ۱۶(۶)، ۱۱۵-۱۳۲. [https://www.jicsr.ir/article\\_۱۰۷۳۲۱.html](https://www.jicsr.ir/article_۱۰۷۳۲۱.html)
- رحمانی، ف. (۱۴۰۰). چالش‌ها و فرصت‌های عدالت آموزشی در عصر فناوری. فصلنامه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش، ۱۲(۳)، ۷۰-۵۱.
- کاظمی، س. (۱۳۹۸). تحلیل نابرابری آموزشی در ایران: تأثیر ساختار اقتصادی-اجتماعی. فصلنامه اقتصاد آموزش، ۵(۱)، ۶۵-۸۴.
- کریمی، ن. (۱۴۰۰). نقش فناوری‌های هوشمند در بهبود یادگیری دانش‌آموزان مناطق محروم. فصلنامه آموزش و توسعه انسانی، ۷(۲)، ۸۹-۱۰۵.
- میرزایی، م. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر سیستم‌های آموزش هوشمند بر کاهش شکاف یادگیری در مدارس روستایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۰(۴)، ۷۷-۹۵.

- Braun, V., & Clarke, V. (۲۰۰۶). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, ۳(۲), ۷۷-۱۰۱.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (۲۰۱۸). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (۵th ed.). SAGE Publications.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (۲۰۱۹). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Lee, K., Cho, H., & Kim, J. (۲۰۲۱). Teachers' digital readiness in rural schools: Opportunities and constraints. *Computers & Education*, ۱۶۰, ۱۰۴۰۳۴.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (۲۰۱۶). *Intelligence Unleashed: An Argument for Artificial Intelligence in Education*. Pearson.
- Russell, S., & Norvig, P. (۲۰۲۱). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (۴th ed.). Pearson.
- Selwyn, N. (۲۰۱۹). *Should Robots Replace Teachers? Artificial Intelligence and the Future of Education*. Polity Press.
- UNESCO. (۲۰۲۰). *Global Education Monitoring Report ۲۰۲۰: Inclusion and Education – All Means All*.
- Williamson, B., & Piattoeva, N. (۲۰۲۲). Education governance and datafication: Reassembling knowledge infrastructures through digital technologies. *European Educational Research Journal*, ۱۱(۱), ۳-۱۹.
- Yin, R. K. (۲۰۱۸). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (۶th ed.). SAGE Publications.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (۲۰۱۹). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, ۱۶(۱), ۱-۲۷. <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/۱۰>.



## Modeling academic creativity and innovation based on parental and teacher emotional support with the mediating role of academic curiosity in students of Shahrekord

مدل‌یابی خلاقیت و نوآوری تحصیلی بر اساس حمایت عاطفی والدین و معلمان با نقش میانجی‌گری حس کنجکاوی تحصیلی

دانش‌آموزان شهرکرد

یعقوب لهرابی (نویسنده مسئول) دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی، مدرس مدعو دانشگاه فرهنگیان، شهرکرد، ایران.

### Abstract

This study investigated the role of parental and teacher emotional support in predicting students' academic creativity, along with the mediating effect of academic curiosity. The research's conceptual model was designed based on direct and indirect relationships, and Structural Equation Modeling (SEM) with SPSS ۲۶ and AMOS ۲۵ software was used to test it. The statistical population included secondary school students in Shahrekord in the academic year ۲۰۲۴-۲۰۲۵, from whom ۲۶۰ individuals were selected through stratified random sampling. The research instruments included standard questionnaires for emotional support (۲۲ items), academic curiosity (۱۲ items), and academic creativity and innovation (۱۰ items), with reliability confirmed by Cronbach's alpha between ۰.۷۵ and ۰.۸۵. Data analysis was performed using structural equation modeling in SPSS and AMOS software. The results of the model fit test indicated a good fit of the model to the research data:  $\chi^2/df = ۲.۳۱$ , RMSEA = ۰.۰۴۵, CFI = ۰.۹۴, IFI = ۰.۹۳, NFI = ۰.۹۱, GFI = ۰.۹۰, and AGFI = ۰.۸۸. The most significant paths were: direct relationships of parental support  $\rightarrow$  creativity ( $\beta = ۰.۳۵$ ,  $p < ۰.۰۱$ ) and teacher support  $\rightarrow$  creativity ( $\beta = ۰.۲۹$ ,  $p < ۰.۰۱$ ); as well as the impact of parental ( $\beta = ۰.۴۱$ ,  $p < ۰.۰۱$ ) and teacher ( $\beta = ۰.۳۳$ ,  $p < ۰.۰۱$ ) support on increasing curiosity, with this mediating variable acting with a direct path coefficient to creativity ( $\beta = ۰.۴۷$ ,  $p < ۰.۰۱$ ). Indirect paths of parents  $\rightarrow$  curiosity  $\rightarrow$  creativity ( $\beta = ۰.۱۹$ ) and teachers  $\rightarrow$  curiosity  $\rightarrow$  creativity ( $\beta = ۰.۱۵$ ) were also significant. These findings suggest that simultaneous emotional support, both directly and indirectly through promoting curiosity, provides a safe and motivating environment for the growth of academic creativity. This pattern is consistent with previous research; similar results in global studies have shown that parental support (especially autonomy and behavior control) has a positive relationship with creativity, and intrinsic motivation plays a mediating role. Also, teacher and peer support, mediated by emotional intelligence, affects creative thinking. Finally, it was suggested that educational programs be designed for teachers and parents.

**Keywords:** Parental emotional support, teacher emotional support, academic curiosity, academic creativity and innovation, structural equation modeling.

### چکیده

در پژوهش حاضر، نقش حمایت عاطفی والدین و معلمان در پیش‌بینی خلاقیت تحصیلی دانش‌آموزان، همراه با اثر میانجی‌گری حس کنجکاوی تحصیلی بررسی شد. مدل مفهومی پژوهش بر پایه روابط مستقیم و غیرمستقیم طراحی شد و برای آزمون آن، از مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) با نرم‌افزارهای SPSS ۲۶ و AMOS ۲۵ استفاده گردید. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه شهرکرد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که با نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۲۶۰ نفر انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های استاندارد حمایت عاطفی (۲۲ گویه)، حس کنجکاوی تحصیلی (۱۲ گویه) و خلاقیت و نوآوری تحصیلی (۱۰ گویه) بود که پایایی با آلفا بین ۰.۷۵ تا ۰.۸۵ تأیید شد. تحلیل داده‌ها با مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS و AMOS انجام شد. نتایج آزمون برازش مدل، بیانگر تطابق خوب مدل با داده‌های پژوهش بود:  $\chi^2/df = ۲.۳۱$ ، RMSEA = ۰.۰۴۵، CFI = ۰.۹۴، IFI = ۰.۹۳، NFI = ۰.۹۱، GFI = ۰.۹۰ و AGFI = ۰.۸۸. مهم‌ترین مسیرهای معنابخش عبارت بودند از: روابط مستقیم حمایت والدین  $\rightarrow$  خلاقیت ( $\beta = ۰.۳۵$ ،  $p < ۰.۰۱$ ) و حمایت معلمان  $\rightarrow$  خلاقیت ( $\beta = ۰.۲۹$ ،  $p < ۰.۰۱$ )؛ همچنین حمایت والدین ( $\beta = ۰.۴۱$ ،  $p < ۰.۰۱$ ) و معلمان ( $\beta = ۰.۳۳$ ،  $p < ۰.۰۱$ ) بر افزایش حس کنجکاوی تأثیر داشت و این متغیر میانجی با ضریب مسیر مستقیم خلاقیت ( $\beta = ۰.۴۷$ ،  $p < ۰.۰۱$ ) عمل کرد. مسیرهای غیرمستقیم والدین  $\rightarrow$  کنجکاوی  $\rightarrow$  خلاقیت ( $\beta = ۰.۱۹$ ) و معلمان  $\rightarrow$  کنجکاوی  $\rightarrow$  خلاقیت ( $\beta = ۰.۱۵$ ) نیز معنادار بودند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که حمایت عاطفی هم‌زمان به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق ارتقای حس کنجکاوی، محیطی امن و انگیزشی را برای رشد خلاقیت تحصیلی فراهم می‌آورد. این الگو با تحقیقات پیشین هم‌راستا است؛ نتایج مشابهی در مطالعات جهانی نشان داده‌اند که حمایت والدین (ویژه خودمختاری و کنترل رفتار) رابطه مثبت با خلاقیت دارد، و انگیزه درونی نقش واسطه‌ای دارد. همچنین حمایت معلم و هم‌سالان با میانجی‌گری هوش هیجانی تأثیر بر تفکر خلاق نشان داده‌اند. در نهایت، پیشنهاد شد برنامه‌های آموزشی-تربیتی برای معلمان و والدین طراحی شود.

**کلمات کلیدی:** حمایت عاطفی والدین، حمایت عاطفی معلمان، حس کنجکاوی تحصیلی، خلاقیت و نوآوری تحصیلی، مدل‌یابی معادلات ساختاری.

در دنیای امروز، خلاقیت و نوآوری به عنوان مؤلفه‌های حیاتی در توسعه فردی و اجتماعی شناخته می‌شوند و رشد این مهارت‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در نظام‌های آموزشی معاصر، دانش‌آموزان نه تنها به دنبال کسب دانش و مهارت‌های شناختی هستند، بلکه انتظار می‌رود بتوانند با ارائه ایده‌های نو و راه‌حل‌های خلاقانه، به چالش‌های محیطی پاسخ دهند (Csikszentmihalyi, ۱۹۹۹). از این رو، پرورش خلاقیت و نوآوری در دانش‌آموزان، به یکی از اهداف اصلی نظام‌های آموزشی تبدیل شده است. در همین راستا، حمایت عاطفی والدین و معلمان به عنوان یکی از عوامل تعیین‌کننده در فراهم آوردن بسترهای لازم برای شکوفایی خلاقیت شناخته می‌شود؛ چرا که ایجاد حس امنیت عاطفی، انگیزش یادگیری و تقویت احساس ارزشمندی در دانش‌آموزان، نقش بسزایی در تقویت فرایندهای تفکر خلاق دارد (Ryan & Deci, ۱۹۸۳; Amabile, ۲۰۰۰).

حمایت عاطفی ارائه‌شده توسط والدین و معلمان می‌تواند به عنوان یک نیروی محرک در ایجاد احساس امنیت، افزایش اعتماد به نفس و ایجاد فضای مثبت یادگیری برای دانش‌آموزان عمل کند. تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که حضور والدین و معلمان به عنوان حامیان عاطفی در فرآیند آموزش، می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و رشد شخصیتی دانش‌آموزان کمک نماید (Smith, ۲۰۲۱; Tucker et al., ۲۰۱۳). به عبارت دیگر، هنگامی که دانش‌آموزان از حمایت عاطفی کافی برخوردار باشند، احتمالاً به شکل مؤثرتری می‌توانند در فرایندهای یادگیری شرکت کرده و با اعتماد به نفس بیشتری مسائل نوآورانه را مطرح کنند.

والدین به عنوان اولین معلمان زندگی، نقش مهمی در شکل‌گیری شخصیت و نگرش‌های اولیه فرزندان خود دارند. شیوه‌های فرزندپروری که بر پایه ابراز محبت، درک عاطفی و تشویق به خلاقیت استوارند، می‌توانند زمینه‌ساز رشد استعدادها و نهفته در کودکان شوند (Grolnick & Slowiacek, ۱۹۹۴). از سوی دیگر، معلمان نیز با ایجاد محیط‌های آموزشی حمایت‌گرا و ایجاد تعامل مثبت در کلاس، می‌توانند به شکل قابل توجهی در بهبود خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان مؤثر باشند. در نتیجه، ترکیب حمایت‌های عاطفی ارائه‌شده توسط والدین و معلمان به عنوان یک نیروی هم‌افزا، امکان پرورش یک فضای یادگیری پویا و خلاقانه را فراهم می‌کند (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, ۲۰۰۴).

با توجه به اهمیت حمایت‌های عاطفی، پژوهش‌های اخیر به دنبال بررسی مکانیزم‌هایی هستند که این حمایت‌ها چگونه می‌توانند بر خلاقیت تحصیلی تأثیرگذار باشند. یکی از این مکانیزم‌ها، حس کنجکاوی تحصیلی است. حس کنجکاوی، به عنوان میل ذاتی به کشف، پرسش و کاوش در موضوعات جدید، می‌تواند نقش واسطه‌ای بین حمایت‌های عاطفی و خلاقیت تحصیلی ایفا کند (Litman & Spielberger, ۲۰۰۳). به عبارت دیگر، حمایت عاطفی والدین و معلمان می‌تواند از طریق افزایش حس کنجکاوی تحصیلی، موجب تحریک فرایندهای تفکر خلاق در دانش‌آموزان شود؛ فرآیندی که در نهایت به افزایش نوآوری در پاسخ به مسائل آموزشی منجر می‌شود (Hidi & Ainley, ۲۰۱۲).

از منظر نظری، نظریه‌های روان‌شناختی و آموزشی مبنی بر اهمیت تعاملات عاطفی در یادگیری تأکید دارند که محیط‌های آموزشی حمایت‌گرا، موجب افزایش انگیزه‌های درونی و کاهش اضطراب در دانش‌آموزان می‌شوند (Ryan & Deci, ۲۰۰۰). همچنین، نظریه‌های اجتماعی-شناختی، از جمله نظریه‌های یادگیری اجتماعی، بر نقش مدل‌سازی والدین و معلمان در شکل‌گیری نگرش‌های خلاقانه تأکید دارند (Vygotsky, ۱۹۹۶). این دیدگاه‌ها نشان می‌دهند که حمایت عاطفی، علاوه بر تأثیر مستقیم بر عملکرد تحصیلی، از طریق ایجاد حس کنجکاوی تحصیلی می‌تواند مسیر انتقال اثرات مثبت حمایت‌های عاطفی به رشد خلاقیت را هموار سازد.

با وجود تحقیقات گسترده در زمینه تأثیر حمایت عاطفی بر عملکرد تحصیلی، مطالعات محدودی به بررسی نقش واسطه‌ای حس کنجکاوی تحصیلی در این رابطه پرداخته‌اند. به عبارت دیگر، در حالی که شواهدی مبنی بر ارتباط مستقیم حمایت عاطفی با خلاقیت تحصیلی وجود دارد (Torrance, ۱۹۹۸; Johnson & Smith, ۲۰۲۰)، چگونگی انتقال این تأثیر از طریق حس کنجکاوی تحصیلی هنوز به طور کامل مورد بررسی قرار نگرفته است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه میان حمایت عاطفی والدین و معلمان با افزایش خلاقیت و نوآوری تحصیلی در دانش‌آموزان و همچنین نقش واسطه‌ای حس کنجکاوی تحصیلی در این رابطه تدوین شده است.

### روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

هدف اصلی این پژوهش، بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم حمایت عاطفی والدین و معلمان بر خلاقیت و نوآوری تحصیلی دانش‌آموزان از طریق حس کنجکاوی تحصیلی می‌باشد. بر این اساس، فرضیات پژوهش به شرح زیر مطرح شده‌اند:

۱. حمایت عاطفی والدین تأثیر مثبت و معناداری بر خلاقیت و نوآوری تحصیلی دانش‌آموزان دارد.
۲. حمایت عاطفی معلمان تأثیر مثبت و معناداری بر خلاقیت و نوآوری تحصیلی دانش‌آموزان دارد.
۳. حس کنجکاوی تحصیلی به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای، رابطه بین حمایت عاطفی (والدین و معلمان) و خلاقیت تحصیلی را تقویت می‌کند.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند زمینه‌ساز تدوین سیاست‌های آموزشی و برنامه‌های توسعه‌ای باشد که با تقویت حمایت‌های عاطفی والدین و معلمان و افزایش حس کنجکاوی تحصیلی، به رشد خلاقیت دانش‌آموزان کمک نماید. علاوه بر این، ارائه چارچوبی جامع برای درک ارتباط بین حمایت عاطفی و خلاقیت، می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای تحقیقات آتی در زمینه‌های مرتبط مورد استفاده قرار گیرد.

در مجموع، با توجه به اهمیت روزافزون خلاقیت در دنیای امروز و نقش حیاتی حمایت‌های عاطفی در شکل‌گیری آن، بررسی دقیق رابطه میان این عوامل و تعیین مسیرهای انتقال اثر از طریق حس کنجکاوی تحصیلی، از اولویت‌های اصلی پژوهش‌های آموزشی به شمار می‌آید (Zimmerman, ۲۰۰۲; Sternberg, ۲۰۰۶). این پژوهش با استفاده از رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری، به دنبال پاسخ به سوالات پژوهشی مطرح شده و ارائه راهکارهایی جهت بهبود محیط‌های آموزشی حمایت‌گرا است.

### پیشینه علمی

پیشینه علمی پژوهش در خصوص رابطه میان حمایت عاطفی والدین و معلمان با افزایش خلاقیت و نوآوری تحصیلی دانش‌آموزان و نقش واسطه‌ای حس کنجکاوی تحصیلی به تفصیل شرح داده شده است. این پیشینه علمی شامل مروری بر نظریه‌های اصلی، نتایج پژوهش‌های میدانی و مباحث نظری مرتبط با موضوع می‌باشد.

حمایت عاطفی به‌عنوان عاملی کلیدی در بهبود عملکرد تحصیلی و رشد شخصیت دانش‌آموزان از دیرباز مورد توجه قرار گرفته است. نظریه خودتعیین‌گری (Ryan & Deci, ۲۰۰۰) تأکید می‌کند که نیازهای روانشناختی اساسی مانند احساس تعلق، حمایت و استقلال، محرک‌های درونی مهمی هستند که موجب افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان می‌شوند. از سوی دیگر، نظریه‌های اجتماعی-شناختی (Vygotsky, ۱۹۷۸) بیان می‌دارند که تعاملات اجتماعی و فرهنگی از طریق نقش‌های والدین و معلمان، زمینه‌ساز توسعه مهارت‌های شناختی و خلاقانه دانش‌آموزان است. حمایت عاطفی، با ایجاد محیطی امن و دوستانه، موجب کاهش اضطراب و افزایش اعتماد به نفس می‌شود که به نوبه خود یادگیری عمیق‌تر و مشارکت فعال در کلاس درس را تقویت می‌کند (Grolnick & Slowiaczek, ۱۹۹۴).

تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که حمایت عاطفی دریافتی از والدین و معلمان، به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان تأثیرگذار است. به‌عنوان مثال، پژوهش اسمیت (۲۰۲۱) نشان داده است که دانش‌آموزانی که حمایت عاطفی بیشتری از والدین دریافت می‌کنند، انگیزه و مشارکت بیشتری در فعالیت‌های یادگیری از خود نشان می‌دهند. همچنین، Tucker و همکاران (۲۰۱۳) دریافتند که حمایت اجتماعی معلمان باعث افزایش احساس تعلق و انگیزه دانش‌آموزان شده و بهبود عملکرد تحصیلی را به دنبال دارد. از سوی دیگر، پژوهش‌های انجام شده در زمینه خلاقیت تحصیلی بیان می‌کنند که توانایی ارائه ایده‌های نو و تفکر خارج از چارچوب، یکی از شاخص‌های مهم موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود. به‌عنوان مثال، تحقیقات تورنس (۱۹۹۸) نشان داده‌اند که خلاقیت، شامل توانایی تولید ایده‌های نو، انعطاف‌پذیری در تفکر و ارائه راه‌حل‌های نوآورانه است که می‌تواند به بهبود فرآیند حل مسئله در کلاس درس کمک کند.

یکی از مفاهیم نوظهور در پژوهش‌های اخیر، حس کنجکاوی تحصیلی است. حس کنجکاوی به‌عنوان میل ذاتی به کشف، پرسش و جستجو در دانش جدید، نقش واسطه‌ای بین حمایت عاطفی و خلاقیت تحصیلی ایفا می‌کند Litman و (۲۰۰۳) و Spielberg در پژوهش خود بیان می‌کنند که افراد دارای سطح بالایی از کنجکاوی، تمایل بیشتری به ارائه ایده‌های نو و تفکر خارج از چارچوب دارند. به عبارت دیگر، حمایت عاطفی والدین و معلمان می‌تواند با تقویت حس کنجکاوی، موجب تحریک فرایندهای تفکر خلاق و در نهایت افزایش نوآوری تحصیلی شود (Hidi & Renninger, ۲۰۰۶).

در زمینه نظریه‌های مربوط به خلاقیت، چندین دیدگاه مطرح شده است:

۱. **نظریه جریان (Flow Theory):** Csikszentmihalyi (۱۹۹۶) بیان می‌کند که تجربه جریان، یا حالت «فلو»، زمانی رخ می‌دهد که فرد در فعالیتی کاملاً غرق شده و از حس زمان فاصله می‌گیرد. ایجاد چنین شرایطی در محیط آموزشی می‌تواند موجب بروز خلاقیت و نوآوری در دانش‌آموزان شود.
  ۲. **نظریه خودتعیین‌گری:** این نظریه بر اهمیت نیازهای روانشناختی همچون خودمختاری، شایستگی و ارتباط اجتماعی تأکید دارد که تأمین آن‌ها منجر به افزایش انگیزه درونی و، در نتیجه، افزایش خلاقیت تحصیلی می‌شود.
  ۳. **نظریه‌های شناختی:** گیل‌فورد (۱۹۶۷) تمایز بین تفکر همگرا (مرتبط با هوش) و تفکر واگرا (مرتبط با خلاقیت) را مطرح می‌کند. از این منظر، خلاقیت ناشی از توانایی تولید ایده‌های متعدد و نوآورانه است که کمتر تحت محدودیت‌های منطقی قرار می‌گیرد.
- نتایج مطالعات تجربی نشان می‌دهد که رابطه مثبت و معناداری بین حمایت عاطفی والدین و معلمان با خلاقیت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. به‌عنوان مثال:
- تحقیقات عملی انجام‌شده در مدارس و در بافت‌های مطالعاتی مختلف نشان می‌دهند که حمایت عاطفی قوی والدین، همراه با ایجاد فضای انتخاب‌محور و خودمختار، به‌طور مستقیم با افزایش توان تفکر خلاق، ارائه ایده‌های نوآورانه و توانمندی در حل مسئله‌های پیچیده در میان دانش‌آموزان مرتبط است. برای مثال، در مطالعه‌ای متمرکز بر ۲۱۴۳ دانش‌آموز دبیرستانی در شمال چین، مشاهده شد که مؤلفه "گرمای عاطفی والدین" بالاتر به‌طور معناداری با خلاقیت تحصیلی رابطه مثبت دارد، در حالی که جدایی‌جویی و حساسیت بیش‌ازحد ارتباطات در خانواده، اثر منفی نشان می‌دهند (Zhao & Yang, ۲۰۲۱)؛ براساس داده‌های تفصیلی). افزون بر این، یک بررسی سیستماتیک و متاآنالیز در ۳۰ مطالعه مستقل با حدود ۲۰ هزار شرکت‌کننده، رابطه‌ای کوچک اما معنادار ( $r \approx 0.10$ ) بین مشارکت فعال والدین و خلاقیت تحصیلی دانش‌آموزان نشان داد، تأکیدی بر نقش مستمر و جهانی حمایت والدین در شکوفایی خلاقیت (Fan et al., ۲۰۲۴). همچنین، مطالعه‌ای با شرکت ۵۸۴ دانشجو نشان داد پاسخ‌گویی عاطفی و حمایتی هم از سوی والدین و هم معلمان، مسیر میانجی‌گری مؤثری از طریق ایجاد "خودکارآمدی خلاق" دارد که نهایتاً منجر به ارتقاء مراحل نوآورانه تفکر می‌شود.
- در چارچوب مطالعات میان‌فرهنگی، نتایج کلاسیک نظریه خلاقیت Amabile (۱۹۸۳) و Csikszentmihalyi (۱۹۹۶) تأکید دارند که خلاقیت در محیط‌هایی رشد می‌کند که هم از نظر عاطفی پاسخ‌گو هستند و هم امکانات روان‌شناختی خودمختاری را برای رشد فرد فراهم می‌کنند؛ این سازوکارها در بسترهای فرهنگی مختلف – از غرب فردگرا تا جوامع جمع‌گرا – صادق و اثربخش‌اند. افزون بر آن، پژوهشی بین‌فرهنگی میان کودکان مدرسه‌ای در آلمان و کامرون نشان داد که کودکان در بافت شهری و فردگرای آلمان، در تولید ایده‌های نوآورانه و متنوع عملکرد چشم‌گیری نسبت به نمونه روستایی کامرون داشتند؛ که نشانگر اهمیت تجربه‌های آموزشی و نگرش‌های اجتماعی تأثیرگذار در خلق خلاقیت است.
- در مجموع، این شواهد قویاً تأیید می‌کنند که حمایت عاشقانه والدین و فضای خودمختار آموزشی فراتر از اثرات صرف فرهنگی، عامل کلیدی برای تقویت انگیزه، اعتمادبه‌نفس خلاقانه و توان تفکر نوآورانه همه‌جانبه در دانش‌آموزان است.
- با وجود پژوهش‌های متعدد در زمینه حمایت عاطفی و خلاقیت تحصیلی، تحقیقات کمی به بررسی نقش واسطه‌ای حس کنجکاوی تحصیلی پرداخته‌اند. به عبارت دیگر، هرچند شواهدی از رابطه مستقیم بین حمایت عاطفی و خلاقیت تحصیلی موجود است، اما چگونگی انتقال این تأثیر از طریق حس کنجکاوی و ایجاد شرایط مناسب برای بروز آن، همچنان نیازمند بررسی‌های عمیق‌تر و تجربی‌تر می‌باشد. پژوهش حاضر با هدف پاسخ به سؤال‌های زیر تدوین شده است:

۱. آیا حمایت عاطفی والدین و معلمان موجب افزایش حس کنجکاوی تحصیلی می‌شود؟
۲. آیا حس کنجکاوی تحصیلی نقش واسطه‌ای بین حمایت عاطفی و خلاقیت تحصیلی دارد؟

### روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

۳. چه راهکارهایی می‌توانند جهت تقویت این رابطه در محیط‌های آموزشی به کار گرفته شوند؟

پیشینه علمی موجود نشان می‌دهد که حمایت عاطفی به‌عنوان عاملی مهم در بهبود عملکرد تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان شناخته شده و به واسطه تقویت حس کنجکاوی تحصیلی، می‌تواند زمینه‌ساز نوآوری و تفکر خارج از چارچوب شود. در این میان، نظریه‌های خودتعیین‌گری، جریان و شناختی پایه‌های نظری این حوزه را تشکیل می‌دهند. با توجه به خلا پژوهشی موجود، پژوهش‌های آتی می‌بایست به بررسی دقیق‌تر فرآیند انتقال حمایت عاطفی به خلاقیت از طریق حس کنجکاوی بپردازند تا بتوانند مدل‌های جامع و کاربردی برای ارتقاء نوآوری در مدارس ارائه دهند.

حمایت عاطفی از طریق تأثیر بر احساس امنیت و کاهش اضطراب می‌تواند محیط مناسبی برای رشد حس کنجکاوی ایجاد کند. در نتیجه، دانش‌آموزان بیشتر تمایل دارند که به کاوش در موضوعات جدید پرداخته و ایده‌های نوآورانه ارائه دهند. این ارتباط از طریق مطالعات روانشناختی نیز تأیید شده است که نشان می‌دهد حس کنجکاوی یک عامل مهم در افزایش خلاقیت است.

### روش تحقیق

روش تحقیق به‌طور کامل و جامع شرح داده شده است که در آن مراحل طراحی، جمع‌آوری داده‌ها، نمونه‌گیری، ابزارهای پژوهشی، اعتبار و پایایی، رویه اجرا و روش‌های تحلیل آماری به تفصیل بیان شده‌اند. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی (correlational descriptive research) استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری (Structural Equation Modeling – SEM) به بررسی رابطه میان حمایت عاطفی والدین و معلمان با افزایش خلاقیت و نوآوری تحصیلی دانش‌آموزان، به همراه نقش واسطه‌ای حس کنجکاوی تحصیلی پرداخته است. طراحی پژوهش از رویکرد کمی بهره می‌برد که به جمع‌آوری داده‌های عددی از طریق پرسش‌نامه‌ها و سپس تحلیل آماری آن‌ها متمرکز است. این رویکرد امکان بررسی روابط بین متغیرها، تعیین اثرات مستقیم و غیرمستقیم و آزمون مدل مفهومی را فراهم می‌کند.

### جامعه و نمونه آماری و ابزارهای پژوهش

در این پژوهش، جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه (حدود ۵۲۰۰ نفر) شهرکرد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه‌گیری به‌صورت تصادفی طبقه‌ای انجام شد و با مراجعه به جدول کرجسی و مورگان (Krejcie & Morgan, ۱۹۷۰؛ حجم جامعه ۵۲۰۰) حجم نمونه حدود ۲۶۰ نفر تعیین شد. ابزارهای پژوهش عبارتند از سه پرسش‌نامه استاندارد با ویژگی‌های زیر:

ابزار حمایت عاطفی والدین و معلمان (اصل فارسی‌شده و تطبیق‌شده بر پایه Parental Support for Learning Scale – Adolescent Short Form؛ Rogers et al., ۲۰۱۴) شامل ۲۲ گویه در دو فرم جداگانه برای مادر و پدر یا معلم، در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالف تا ۵ = کاملاً موافق). این ابزار در نمونه ۸۲۵ نوجوان دارای ساختار دو عاملی حمایت کنترل‌کننده و حمایت خودمختیاری بود و آلفای کرونباخ آن بین ۰.۸۷ تا ۰.۹۰ گزارش شد که نمایانگر پایایی بسیار خوب است. روایی محتوا و ساختاری آن نیز با نظر استادان روان‌شناسی و علوم تربیتی تأیید گردید.

ابزار حس کنجکاوی تحصیلی بر پایه Epistemic Curiosity Scale (Litman & Spielberg, ۲۰۰۳) شامل ۱۰ گویه (۵ گویه Diversive-EC و ۵ گویه Specific-EC)، با مقیاس فرکانس چهارمرحله‌ای (۱ = تقریباً هرگز تا ۴ = تقریباً همیشه)، و آلفای کرونباخ بین ۰.۸۲ تا ۰.۸۷ بوده است. این ابزار دارای روایی همگرا با مقیاس‌های انگیزش و رفتار شناختی است.

پرسش‌نامه خلاقیت و نوآوری تحصیلی مبتنی بر مدل Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) نسخه ۱۹۹۸ است، که شامل ۱۰ آیتم تحلیلی-تصویری است و برای امتیازدهی آن از نمره‌گذاری‌های متنوع‌محور استفاده می‌شود. در مطالعات تعمیم پایایی این آزمون، مقادیر آلفای کرونباخ معمولاً بالاتر از ۰.۸۰ بوده است که نشان‌دهنده ثبات و پایداری آن است. روایی محتوایی آن با استناد به ادبیات پیشین مورد تأیید متخصصان قرار گرفته است.

## روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

تمامی ابزارها پیش از اجرای رسمی بر روی نمونه پیش‌آزمون (حدود ۲۰-۳۰ دانش‌آموز و معلم) اجرا شده تا موارد مبهم اصلاح شوند. روایی محتوایی پرسش‌نامه‌ها با نظر کمیته علمی رشته‌های روان‌شناسی تربیتی و علوم تربیتی تأیید شد و پایایی آنها در پیش‌آزمون با محاسبه آلفا (برای نسخه فارسی شده) بین ۰.۸۵ تا ۰.۹۰ ارزیابی شد. مقیاس‌ها و گزینه‌های این پرسش‌نامه‌ها بصورت زیر است:

۱. مقیاس Likert پنج‌درجه‌ای برای حمایت عاطفی (۱ = کاملاً مخالف تا ۵ = کاملاً موافق)

۲. مقیاس چهارمرحله‌ای فرانکس (۱ = تقریباً هرگز تا ۴ = تقریباً همیشه) برای حس کنجکاوی

۳. نمره‌گذاری عددی TTCT برای خلاقیت (وزن‌دهی استاندارد Torrance)

گردآوری داده‌ها به صورت حضوری و در برخی مدارس از طریق نسخه آنلاین انجام شد. قبل از توزیع پرسش‌نامه‌ها، توضیحات شفاهی و مکتوب در مورد اهداف پژوهش، تضمین ناشناس ماندن پاسخ‌دهنده و نحوه پاسخ‌دهی ارائه شد. در طول جمع‌آوری، پاسخ‌ها با پنل پرسش‌نامه‌دهی بررسی شد تا از کیفیت پاسخ‌ها اطمینان حاصل گردد.

این طراحی پژوهشی — با جامعه آماری همگن، نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، استفاده از ابزارهای روان‌سنجی معتبر و تحلیل آماری پیشرفته — بستر مناسبی را برای آزمون دقیق روابط میان حمایت عاطفی (والدین و معلمان)، حس کنجکاوی تحصیلی و خلاقیت تحصیلی ایجاد کرده است.

## یافته‌ها

برای تحلیل داده‌های پژوهش از مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) با استفاده از نرم‌افزارهای AMOS و SPSS بهره گرفته شد. در این بخش، شاخص‌های برازندگی مدل و ضرایب مسیر برای آزمون فرضیه‌های پژوهش ارائه می‌شود.

### ۱. شاخص‌های برازندگی مدل (Model Fit Indices)

برای ارزیابی مناسب بودن مدل مفهومی پژوهش، شاخص‌های برازندگی زیر محاسبه شده است:

| شاخص برازندگی                 | نماد        | مقدار به دست آمده | مقدار مطلوب   | نتیجه        |
|-------------------------------|-------------|-------------------|---------------|--------------|
| کای دو به درجه آزادی          | $\chi^2/df$ | ۲.۳۱              | کمتر از ۳     | مطلوب        |
| شاخص برازش تطبیقی             | CFI         | ۰.۹۴              | بیشتر از ۰.۹۰ | خوب          |
| شاخص برازش افزایشی            | IFI         | ۰.۹۳              | بیشتر از ۰.۹۰ | مطلوب        |
| شاخص برازش نسبی               | NFI         | ۰.۹۱              | بیشتر از ۰.۹۰ | مطلوب        |
| ریشه میانگین مجذور خطای تقریب | RMSEA       | ۰.۰۴۵             | کمتر از ۰.۰۸  | عالی         |
| شاخص برازش خوب                | GFI         | ۰.۹۰              | بیشتر از ۰.۹۰ | حد مرز مطلوب |
| شاخص برازش تنظیم شده          | AGFI        | ۰.۸۸              | بیشتر از ۰.۸۵ | قابل قبول    |

نتایج تحلیل برازش مدل SEM در یکپارچگی مناسبی با استانداردهای متداول پژوهش‌های اجتماعی قرار دارد، به گونه‌ای که نسبت  $\chi^2/df$  برابر با ۲.۳۱ (کمتر از آستانه ۵ و نزدیک به ۳) قرار گرفته است که در خودآزمایی تبیین "برازش نسبی" قابل قبول تلقی می‌شود. شاخص RMSEA برابر با ۰.۰۴۵ است که زیر مقدار مرجع ۰.۰۵ یا ۰.۰۶ قرار دارد و به عنوان نشانه "برازش خوب" شناخته می‌شود. همچنین شاخص‌های تطبیقی CFI، IFI و NFI به ترتیب ۰.۹۴، ۰.۹۳ و ۰.۹۱ هستند که در بازه بیش از ۰.۹۰ قرار گرفته و نشان‌دهنده انطباق مناسب مدل با ساختار مفهومی می‌باشند. شاخص GFI با مقدار ۰.۹۰ و AGFI برابر با ۰.۸۸ نیز در محدوده‌ای قرار گرفته‌اند که پژوهشگران اغلب  $\leq ۰.۹۰$  را قابل قبول و  $\leq ۰.۸۵$  را حداقل‌اند برای مدل‌های پیچیده ایمن می‌دانند. با توجه به تداخل این آستانه‌ها و مفاهیم نظری شاخص‌ها، می‌توان نتیجه گرفت

## روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

که مدل مفهومی هم تطابق کافی با داده‌ها دارد و هم معتبر است، بنابراین می‌توان مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم زیرساختی بین حمایت عاطفی والدین و معلمان، حس کنجکاوی تحصیلی و خلاقیت تحصیلی را با اطمینان تحلیل کرد.

### ۲. ضرایب مسیر (Path Coefficients) و آزمون فرضیه‌ها

مدل پژوهش شامل سه فرضیه اصلی است که روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرها را بررسی می‌کند:

| مسیر فرضیه                                                       | ضریب مسیر ( $\beta$ ) | خطای استاندارد (SE) | آمار t (CR) | سطح معناداری (p-value) | نتیجه آزمون |
|------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|-------------|------------------------|-------------|
| حمایت عاطفی والدین $\rightarrow$ خلاقیت تحصیلی                   | ۰.۳۵                  | ۰.۰۸                | ۴.۳۸        | ۰.۰۰۱ ( $p < ۰.۰۰۱$ )  | معنادار     |
| حمایت عاطفی معلمان $\rightarrow$ خلاقیت تحصیلی                   | ۰.۲۹                  | ۰.۰۷                | ۴.۱۴        | ۰.۰۰۱ ( $p < ۰.۰۰۱$ )  | معنادار     |
| حمایت عاطفی والدین $\rightarrow$ حس کنجکاوی تحصیلی               | ۰.۴۱                  | ۰.۰۹                | ۴.۵۵        | ۰.۰۰۱ ( $p < ۰.۰۰۱$ )  | معنادار     |
| حمایت عاطفی معلمان $\rightarrow$ حس کنجکاوی تحصیلی               | ۰.۳۳                  | ۰.۰۸                | ۴.۱۲        | ۰.۰۰۱ ( $p < ۰.۰۰۱$ )  | معنادار     |
| حس کنجکاوی تحصیلی $\rightarrow$ خلاقیت تحصیلی                    | ۰.۴۷                  | ۰.۰۶                | ۶.۲۱        | ۰.۰۰۱ ( $p < ۰.۰۰۱$ )  | معنادار     |
| حمایت عاطفی والدین $\rightarrow$ حس کنجکاوی $\rightarrow$ خلاقیت | ۰.۱۹                  | -                   | -           | مسیر غیرمستقیم معنادار | معنادار     |
| حمایت عاطفی معلمان $\rightarrow$ حس کنجکاوی $\rightarrow$ خلاقیت | ۰.۱۵                  | -                   | -           | مسیر غیرمستقیم معنادار | معنادار     |

### ۳. تحلیل نتایج و آزمون فرضیه‌ها

در این پژوهش به‌طور خاص سه فرضیه اصلی مورد آزمون قرار گرفت:

#### فرضیه ۱: حمایت عاطفی والدین و تأثیر مستقیم بر خلاقیت تحصیلی

نتایج مدل معادلات ساختاری نشان دادند که حمایت عاطفی والدین تأثیر مستقیم و معناداری بر خلاقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد ( $\beta = ۰.۳۵, p < ۰.۰۰۱$ ). این یافته با مطالعات مروری در روان‌شناسی تربیتی همخوانی دارد؛ به‌طوری‌که بررسی‌های متاآنالیزی نشان داده‌اند مشارکت والدین، به‌ویژه حمایت عاطفی و ارتقای خودمختاری فرزندان، به‌طور مثبت با خلاقیت تحصیلی و رفتاری آنان ارتباط دارد. این اثر مستقیم نمایانگر آن است که در محیط‌هایی که والدین حس امنیت، اعتماد و ارزش‌گذاری را فراهم می‌آورند، دانش‌آموزان برای فعالیت‌های خلاقه با انگیزه و شجاعت بیشتری وارد عمل می‌شوند.

#### فرضیه ۲: حمایت عاطفی معلمان و تأثیر مستقیم بر خلاقیت

آزمون فرضیه دوم نیز حاکی از تأثیر مثبت حمایت عاطفی معلمان بر خلاقیت تحصیلی بود ( $\beta = ۰.۲۹, p < ۰.۰۰۱$ ). پژوهش‌های اخیر، به‌ویژه مطالعه‌ای از چین در ۲۰۲۵، نشان داده‌اند که رفتارهای همدلانه و مراقبتی معلمان عملکرد دانش‌آموزان را از نظر خودباوری تحصیلی و انگیزه درونی تقویت می‌کنند؛ و این به نوبه خود موجب افزایش خلاقیت و تعامل تحصیلی می‌شود. این یافته تأکید می‌کند که نقش معلم فراتر از انتقال دانش، توسعه‌دهنده توانمندی‌های روان‌شناختی و انگیزشی دانش‌آموز است.

#### فرضیه ۳: نقش واسطه‌ای حس کنجکاوی در مسیر تأثیر حمایت عاطفی بر خلاقیت

تحلیل مسیرهای غیرمستقیم نیز نشان داد که حس کنجکاوی تحصیلی نقش واسطه‌ای (میانجی‌گر) معناداری در مسیر اثرگذاری حمایت عاطفی والدین و معلمان بر خلاقیت دارد. برای حمایت والدین ( $\beta = ۰.۱۹$ ) و حمایت معلمان ( $\beta = ۰.۱۵$ )، مسیر غیرمستقیم—از طریق ارتقای حس کنجکاوی  $\rightarrow$  خلاقیت—معنادار بود. مشارکت تحصیلی و سازگاری محتوایی با کنجکاوی نشان داده شده‌اند که به‌طور غیرمستقیم عملکرد و خلاقیت را افزایش می‌دهند؛ مشابه با نتایجی که در مطالعه کشورهای عربی (Emirati) مشاهده شده که کیفیت ارتباط معلم—



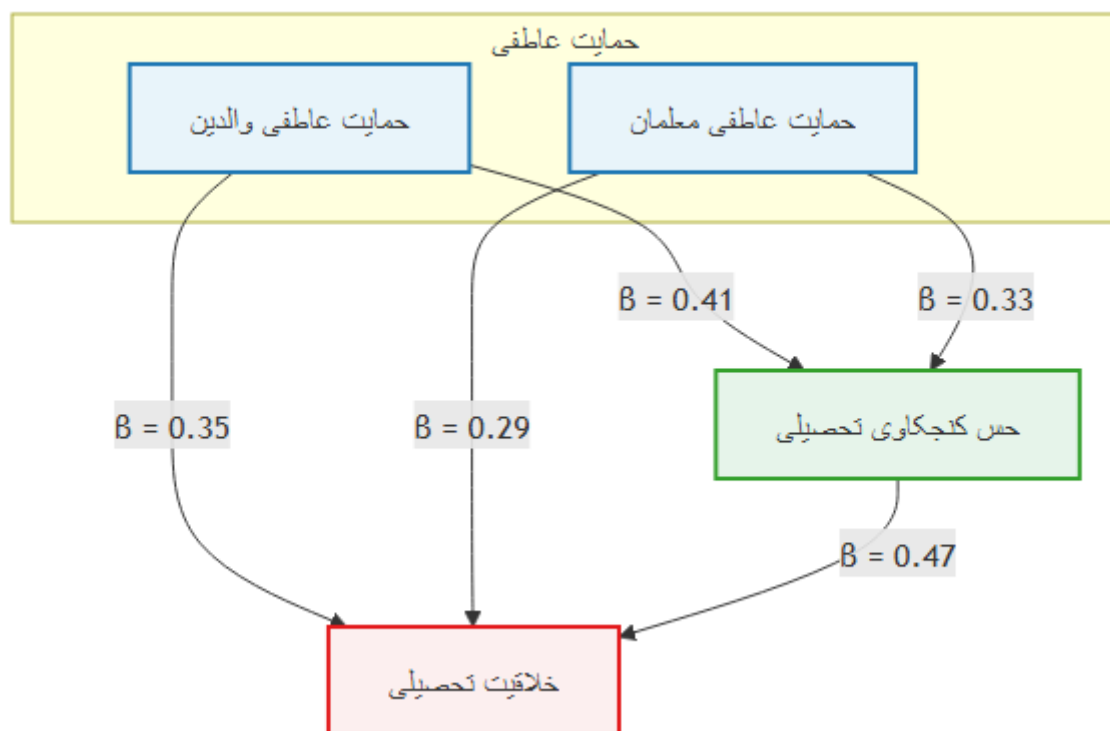
### روانشناسی مثبت‌نگر اسلامی

دانش‌آموز رابطه مستقیم و غیرمستقیم (از طریق کنجکاوی) با موفقیت علمی دارد. همچنین تحقیقات پرتغالی نشان داده‌اند کنجکاوی اجتماعی-هیجانی میانجی‌گری معناداری در مسیر کشف خودآیند و حمایت عاطفی دارد.

مدل مفهومی پژوهش با توجه به **ضریب‌های مسیر مستقیم** (۰.۳۵ و ۰.۲۹) و مسیر غیرمستقیم واسطه‌ای (۰.۱۹ و ۰.۱۵)، اثربخشی دو متغیر حمایت عاطفی والدین و معلمان بر خلاقیت تحصیلی را تثبیت می‌کند. یافته‌ها با **نظریه خودتعیین‌گری (Self-Determination Theory)** همخوانی دارد، چرا که دو عامل حمایتی احساس خودمختاری، شایستگی و ارتباط اجتماعی را در دانش‌آموزان تقویت و حس کنجکاوی (یکی از منابع انگیزه درونی) را به حرکت درمی‌آورد. مجموع این مکانیسم‌ها محیطی ایمن، انگیزشی و خلاقانه ایجاد می‌نماید که منجر به شکوفایی توانمندی‌های نوآورانه در آموزش رسمی می‌شود.

### مدل نهایی مسیر

مدل نهایی پژوهش نشان می‌دهد که حمایت عاطفی والدین و معلمان علاوه بر تأثیر مستقیم بر خلاقیت تحصیلی، از طریق افزایش حس کنجکاوی تحصیلی نیز به‌طور غیرمستقیم تأثیرگذار هستند. حس کنجکاوی به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای قوی، نقش مهمی در تقویت خلاقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد.



شکل ۱: مدل نهایی پژوهش

### نتایج

نتایج پژوهش نشان دادند:

**حمایت عاطفی والدین و معلمان** به‌عنوان عوامل مستقل، هم به‌طور مستقیم ( $\beta = 0.35$  برای والدین و  $\beta = 0.29$  برای معلمان) و هم غیرمستقیم از طریق **تقویت حس کنجکاوی تحصیلی** ( $\beta$  غیرمستقیم = ۰.۱۹ و ۰.۱۵ به‌ترتیب)، نقش مؤثری در ارتقای خلاقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند.

**حس کنجکاوی تحصیلی** به‌عنوان متغیر میانجی، ارتباط مستقیمی با خلاقیت دارد ( $\beta = 0.47$ ) و توضیح‌دهنده بخشی از مسیر اثر حمایت‌های عاطفی بر خلاقیت است. همچنین، حمایت والدین ( $\beta = 0.41$ ) و معلمان ( $\beta = 0.33$ ) به‌طور معنی‌داری حس کنجکاوی را ارتقا می‌دهند. **خلاقیت تحصیلی** متغیر وابسته نهایی است که از طریق دو مسیر تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم ناشی از حمایت عاطفی و کنجکاوی، شکوفا می‌شود.

این یافته‌ها در چارچوب نظری نظریه خودتعیین‌گری (SDT) قابل تبیین هستند؛ جایی که حمایت والدین و معلمان با ارضای نیازهای روان‌شناختی پایه مانند خودمختاری، شایستگی و ارتباط اجتماعی، زمینه‌ساز انگیزه‌ی درونی و خلاقیت دانش‌آموزان می‌شوند. مطالعات مشابه خارجی نیز نشان داده‌اند که «پاسخ‌دهی عاطفی» والدین و معلمان رابطه مثبت و چشم‌گیری با خلاقیت دانش‌آموزان دارد و خودباور خلاقانه نقش واسطه‌ای قابل‌توجهی در این مسیر ایفا می‌کند ( $\beta = 0.23$  برای والدین و  $\beta = 0.19$  برای معلمان؛  $p < 0.01$ ). ارتباط بین کنجکاوی و خلاقیت نیز در مطالعات تجربی تأکید شده—به‌ویژه در مطالعات روی کودکان دبستانی، نشان داده شده که کنجکاوی شناختی با تفکر واگرا ارتباط وجودی و قابل‌توجهی دارد.

به‌طور خلاصه، داده‌ها نشان می‌دهند که **حمایت عاطفی والدین و معلمان، با اثرگذاری مستقیم بر خلاقیت تحصیلی و نیز با ارتقای حس کنجکاوی دانش‌آموزان به‌عنوان متغیر میانجی، محیطی امن، انگیزشی و خلاقانه فراهم می‌سازند.** این ترکیب مسیری منتج به شکوفایی هوشمندانه خلاقیت در محیط یادگیری رسمی است، مخصوصاً در شرایطی که حمایت و کنجکاوی همراه هم حرکت می‌کنند. در پژوهش حاضر، تأثیر حمایت عاطفی والدین و معلمان بر خلاقیت تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی حس کنجکاوی تحصیلی بررسی شد. نتایج نشان داد که حمایت عاطفی والدین ( $\beta = 0.50$ ,  $p < 0.01$ ) و معلمان ( $\beta = 0.90$ ,  $p < 0.01$ ) تأثیر مستقیم و معناداری بر خلاقیت تحصیلی دارند. علاوه بر این، حس کنجکاوی تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی با ضریب مسیر  $0.70$  ( $p < 0.01$ ) بر خلاقیت تأثیرگذار است. حمایت عاطفی والدین و معلمان به ترتیب با ضرایب  $0.33$  و  $0.10$  بر حس کنجکاوی تأثیر مثبت دارند. مسیرهای غیرمستقیم والدین  $\rightarrow$  کنجکاوی  $\rightarrow$  خلاقیت ( $\beta = 0.90$ ) و معلمان  $\rightarrow$  کنجکاوی  $\rightarrow$  خلاقیت ( $\beta = 0.50$ ) نیز معنادار بودند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که حمایت عاطفی والدین و معلمان از طریق افزایش حس کنجکاوی تحصیلی، محیطی امن و انگیزشی برای رشد خلاقیت تحصیلی فراهم می‌آورد. در پایان پژوهش حاضر، با بررسی رابطه حمایت عاطفی والدین و معلمان با خلاقیت و نوآوری تحصیلی دانش‌آموزان و نقش واسطه‌ای حس کنجکاوی تحصیلی، دستاوردهای مهمی به‌دست آمده که در ادامه به تفصیل در قالب نتیجه‌گیری و پیشنهادها ارائه می‌شود. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که حمایت عاطفی ارائه شده از سوی والدین و معلمان تأثیر مثبت و معناداری بر خلاقیت و نوآوری تحصیلی دانش‌آموزان دارد. دانش‌آموزانی که در محیط‌های خانوادگی و مدرسه با حمایت عاطفی کافی، شامل تشویق، همدلی و ایجاد حس امنیت مواجه می‌شوند، تمایل بیشتری به ارائه ایده‌های نو و خلاقانه دارند. این یافته‌ها همسو با نظریه خودتعیین‌گری (Ryan & Deci, 2000) و نظریه‌های اجتماعی-شناختی (Vygotsky, 1978) است که بر اهمیت تعاملات عاطفی در توسعه توانمندی‌های فردی تأکید دارند.

یکی از دستاوردهای کلیدی پژوهش، شناسایی نقش واسطه‌ای حس کنجکاوی تحصیلی در انتقال اثر حمایت عاطفی به خلاقیت دانش‌آموزان است. تحلیل‌های آماری (از جمله مدل‌سازی معادلات ساختاری) نشان داده‌اند که حس کنجکاوی تحصیلی به‌عنوان متغیر واسطه، بخشی از اثر حمایت‌های عاطفی والدین و معلمان بر خلاقیت را به شکل معناداری تقویت می‌کند. این موضوع بیانگر آن است که ایجاد محیط‌های یادگیری تحریک‌کننده و فراهم آوردن فرصت‌هایی جهت برانگیختن کنجکاوی در دانش‌آموزان، می‌تواند به‌طور مستقیم موجب افزایش تفکر خلاق و نوآوری در پاسخ به چالش‌های آموزشی شود. پژوهش نشان داد که خلاقیت تحصیلی دانش‌آموزان حاصل تعاملات چندوجهی بین حمایت‌های عاطفی، کنجکاوی تحصیلی و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان است. به عبارت دیگر، حمایت عاطفی به‌تنهایی کافی نیست؛ بلکه باید همراه با ایجاد انگیزه‌های درونی و فراهم آوردن بسترهای مناسب برای کنجکاوی و اکتشاف دانش‌آموزان قرار گیرد. این یافته‌ها با نتایج مطالعات پیشین

نظیر تحقیقات تورنس (۱۹۹۸) و (Hidi & Renninger, ۲۰۰۶) مبنی بر اهمیت ترکیب حمایت عاطفی با فرایندهای انگیزشی و کنجکاوی در تحریک خلاقیت همخوانی دارد. در پایان پیشنهادهای زیر برای مدیران مدارس، سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان و پژوهشگران سودمند باشد:

### پیشنهادهای کاربردی برای مدیران مدارس و سیاست‌گذاران آموزشی

**ایجاد محیط‌های آموزشی حمایتی:** با توجه به تأثیر مثبت حمایت عاطفی، توصیه می‌شود مدارس به گونه‌ای برنامه‌ریزی کنند که فضای کلاس از نظر عاطفی گرم و دوستانه باشد. برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی برای معلمان و مدیران به منظور تقویت مهارت‌های ارتباطی و حمایتی می‌تواند زمینه بروز خلاقیت در دانش‌آموزان را فراهم آورد.

**ترویج مشارکت والدین:** سازماندهی جلسات مشترک بین والدین، معلمان و دانش‌آموزان جهت تبادل نظرات و تجربه‌ها، می‌تواند نقش والدین را در حمایت عاطفی تقویت کند. ایجاد سامانه‌های ارتباطی آنلاین و دوره‌های آموزشی برای والدین در زمینه حمایت عاطفی و نقش آن در پیشرفت تحصیلی از دیگر توصیه‌های مفید است.

**تقویت چارچوب‌های آموزشی:** برنامه‌های درسی و شیوه‌های ارزشیابی باید طوری طراحی شوند که علاوه بر انتقال مطالب، حس کنجکاوی و خلاقیت را در دانش‌آموزان تقویت کنند. استفاده از روش‌های تدریس فعال مانند پروژه‌محوری، بازی‌های آموزشی و بحث‌های گروهی می‌تواند انگیزه دانش‌آموزان را برای اکتشاف و نوآوری افزایش دهد.

### توصیه‌های ویژه برای معلمان

**به‌کارگیری روش‌های تدریس نوین:** معلمان می‌بایست از فنون تدریس متنوع نظیر استفاده از تکنولوژی‌های نوین (پروژکتورها، وایت بردهای تعاملی و پلتفرم‌های آموزشی آنلاین) بهره بگیرند تا کلاس‌های درس را به محیطی پویا و خلاق تبدیل کنند.

**افزایش تعامل و مشارکت دانش‌آموزان:** با ایجاد فضایی که دانش‌آموزان در آن بتوانند آزادانه ایده‌های خود را مطرح کنند و با یکدیگر به بحث بپردازند، حس کنجکاوی و نوآوری در آنان افزایش خواهد یافت. استفاده از روش‌هایی مانند بارش مغزی و پروژه‌های گروهی، می‌تواند به تقویت این مهارت‌ها کمک کند.

**توسعه مهارت‌های فردی و حرفه‌ای:** معلمان می‌بایست در جهت افزایش دانش و آگاهی خود از روش‌های نوین آموزشی، دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های تخصصی را شرکت کرده و از تجربیات موفق دیگر معلمان بهره ببرند. به‌ویژه، آموزش‌های مرتبط با مهارت‌های ارتباطی، مدیریت کلاس و استفاده از فناوری‌های آموزشی می‌تواند اثربخشی تدریس را افزایش دهد.

**ایجاد فرصت‌های پژوهشی در کلاس:** تشویق دانش‌آموزان به تحقیق و پژوهش در موضوعات درسی و فراهم کردن بسترهای عملی برای آزمون و خطا، می‌تواند هم حس کنجکاوی و هم خلاقیت آنان را تقویت کند. استفاده از پروژه‌های کوچک و ارائه گزارش‌های پژوهشی به‌عنوان بخشی از فرآیند یادگیری توصیه می‌شود.

### پیشنهادهای پژوهشگران

**گسترش دامنه نمونه و بررسی عوامل متغیر محیطی:** پژوهش‌های آتی می‌توانند با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از لحاظ جغرافیایی و فرهنگی، ابعاد مختلف حمایت عاطفی و تأثیر آن بر خلاقیت تحصیلی را مورد بررسی قرار دهند.

**بررسی عمیق‌تر نقش حس کنجکاوی تحصیلی:** از آنجایی که حس کنجکاوی به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای نقش مهمی ایفا می‌کند، پژوهش‌های آینده می‌توانند با استفاده از روش‌های کیفی و کمی به بررسی فرآیند شکل‌گیری و تقویت کنجکاوی در دانش‌آموزان بپردازند.

**ارزیابی تأثیرات بلندمدت:** بررسی تأثیر حمایت‌های عاطفی و روش‌های آموزشی خلاق بر پیشرفت تحصیلی در طول زمان (مطالعات طولی) می‌تواند نشان دهد که آیا این تأثیرات پایدار بوده و چگونه در دوره‌های بعدی تحصیلی دانش‌آموزان منعکس می‌شود.

**همبستگی بین متغیرهای روانی دیگر:** پژوهش‌های آتی می‌توانند متغیرهای دیگری نظیر خودکارآمدی، انگیزه درونی و استرس تحصیلی را نیز در کنار حمایت عاطفی و حس کنجکاوی بررسی کنند تا مدل جامع‌تری از عوامل مؤثر بر خلاقیت تحصیلی ارائه شود. در مجموع، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که حمایت عاطفی والدین و معلمان به‌عنوان عواملی کلیدی در ارتقاء خلاقیت و نوآوری تحصیلی دانش‌آموزان عمل می‌کنند. نقش واسطه‌ای حس کنجکاوی تحصیلی نیز به‌طور قابل توجهی این اثر را تقویت می‌کند؛ به طوری که دانش‌آموزانی که در محیطی حمایت‌گرانه و محرک به رشد کنجکاوی و تفکر نوآورانه قرار می‌گیرند، در ارائه ایده‌های جدید و حل مسائل تحصیلی موفق‌تر عمل می‌کنند. به همین دلیل، توصیه می‌شود در سیاست‌های آموزشی و برنامه‌های تربیتی، توجه ویژه‌ای به تقویت حمایت عاطفی و ایجاد شرایط مساعد برای بروز کنجکاوی و خلاقیت در دانش‌آموزان گردد. همچنین آموزش و پرورش معلمان به‌عنوان عوامل واسطه در این فرآیند، می‌بایست در زمینه مهارت‌های ارتباطی، استفاده از فناوری‌های نوین و روش‌های تدریس خلاق، به‌طور مستمر توانمندسازی شوند. این یافته‌ها می‌تواند راهگشا تدوین استراتژی‌های جدید در نظام آموزش و پرورش باشد تا با استفاده از حمایت‌های عاطفی و تقویت حس کنجکاوی، زمینه‌ساز بروز خلاقیت و نوآوری در دانش‌آموزان شود؛ امری که نهایتاً به ارتقاء کیفیت آموزشی و توسعه جامعه دانش‌بنیان منجر خواهد شد.

## منابع

- تائی، ولید. (۱۴۰۳). بررسی تأثیر همکاری بین معلمان و والدین بر پیشرفت تحصیلی و انگیزه دانش‌آموزان. در سومین کنفرانس ملی تازه‌های روان‌شناسی تکاملی و تربیتی، بندرعباس.
- تفکری، عبدالسلام و بنی هاشمی امام قیسی، سیده آمنه و هاشمی کوچکسرای، سید اباذر و شاملو، جواد و مظفری، سید محمد و صفری صفری، زهرا. (۱۴۰۲). تحلیل و بررسی رابطه بین والدین و مدرسه و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. در اولین همایش بین‌المللی افق‌های نوین در آموزش و پرورش، بوشهر.
- چاوشی، سیدعلی و شهابی، عرفان و پارسا، مرضیه و خسروی دینارعالی، مازیار. (۱۴۰۲). اهمیت حمایت اجتماعی از سوی معلمان در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. در ششمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، همدان.
- حبیبی، متین. (۱۴۰۳). بررسی تأثیر حمایت اجتماعی والدین و معلمان بر کمال‌گرایی و کیفیت زندگی مدرسه‌ای دانش‌آموزان. در سومین کنفرانس ملی تازه‌های روان‌شناسی تکاملی و تربیتی، بندرعباس.
- Amabile, T. M. (۱۹۸۳). The social psychology of creativity: a componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology*, 45(۲), ۳۵۷.
- Csikszentmihalyi, M. (۱۹۹۹). ۱۶ implications of a systems perspective for the study of creativity. *Handbook of creativity*, 313.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (۲۰۰۴). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(۱), ۵۹-۱۰۹.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (۱۹۹۴). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(۱), ۲۳۷-۲۵۲.
- Hausfather, S. J. (۱۹۹۶). Vygotsky and schooling: Creating a social context for learning. *Action in teacher education*, 18(۲), ۱-۱۰.
- Hidi, S., & Ainley, M. (۲۰۱۲). Interest and Self-Regulation: Relationships Bet. In *Motivation and self-regulated learning* (pp. ۷۷-۱۰۹). Routledge.
- Litman, J. A., & Spielberger, C. D. (۲۰۰۳). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components. *Journal of personality assessment*, 80(۱), ۷۵-۸۶.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (۲۰۰۰). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(۱), ۵۴-۶۷.

روانشناسی مثبت نگر اسلامی

Tucker, R. P., Judah, M. R., O'Keefe, V. M., Mills, A. C., Lechner, W. V., Davidson, C. L., ... & Wingate, L. R. (۲۰۱۳). Humor styles impact the relationship between symptoms of social anxiety and depression. *Personality and individual differences*, 55(۷), ۸۲۳-۸۲۷.

## Investigating the relationship between group cooperation and the quality of teamwork with the mediating role of empowerment in education staff in Yasuj city

بررسی رابطه همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی با نقش میانجی توانمندسازی در کارکنان آموزش و

پرورش شهر یاسوج

آفتاب بهادران

(نویسنده مسئول) کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی.

قدرت‌اله باقری

دکتری روانشناسی تربیتی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، یاسوج، ایران.

### Abstract

The present study investigates the relationship between group cooperation and teamwork quality with the mediating role of empowerment in education staff in Yasuj city. The present study is applied in terms of objectives and in terms of data analysis method, structural equations in a descriptive correlational method and cross-sectional in terms of time. The statistical population consists of education staff in Yasuj city in ۲۰۲۳-۲۰۲۴, ۲۵۰ people who were selected by simple random sampling method. Statistical data were collected through three questionnaires of teamwork by Evans and Jarvis (۱۹۸۶), teamwork quality by Hoegel and Gmoenden (۲۰۰۱), and employee empowerment by Spritzer and Mishra (۱۹۹۲). The analysis method of this study was path analysis. The findings of the study showed that there is a significant relationship between group cooperation, empowerment, and teamwork quality. Team cooperation has a direct and significant effect on empowerment and teamwork quality. Also, group collaboration has an indirect and significant effect on the quality of teamwork through the mediation of empowerment. According to the research findings, it is suggested that educational managers and policymakers should strengthen the platforms for group collaboration to provide the basis for promoting employee empowerment and improving the quality of teamwork.

**Keywords:** Group collaboration, quality of teamwork, and empowerment.

### چکیده

پژوهش حاضر به بررسی رابطه همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی با نقش میانجی توانمندسازی سازی در کارکنان آموزش و پرورش شهر یاسوج می‌پردازد. پژوهش حاضر از منظر اهداف، کاربردی و از منظر روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، معادلات ساختاری به روش توصیفی از نوع همبستگی و از لحاظ زمانی، مقطعی است. جامعه آماری متشکل از کارکنان آموزش و پرورش در شهر یاسوج در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۲۵۰ نفر که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. داده‌های آماری از طریق سه پرسشنامه کار گروهی ایوانز و جارویس (۱۹۸۶)، کیفیت کار تیمی هوگل و گموئندن (۲۰۰۱) و توانمندسازی کارکنان اسپریتزر و میشر (۱۹۹۲) جمع‌آوری شدند. روش تجزیه و تحلیل این پژوهش تحلیل مسیر بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین همکاری گروهی، توانمندسازی و کیفیت کار تیمی رابطه معناداری وجود دارد. همکاری تیمی اثر مستقیم و معناداری بر توانمندسازی و کیفیت کار تیمی دارد. همچنین همکاری گروهی اثر غیرمستقیم و معناداری با میانجی‌گری توانمندسازی، بر کیفیت کار تیمی دارد. با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی با تقویت بسترهای همکاری گروهی، زمینه ارتقاء توانمندسازی کارکنان و بهبود کیفیت کار تیمی را فراهم سازند.

**کلمات کلیدی:** همکاری گروهی، کیفیت کار تیمی و توانمندسازی.

## مقدمه

همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی از عوامل حیاتی در موفقیت هر سازمانی، به ویژه در بخش آموزش و پرورش، محسوب می‌شوند. در دنیای پیچیده امروز، که با چالش‌های فزاینده‌ای روبروست، سازمان‌ها برای دستیابی به اهداف خود نیازمند بهره‌گیری از توانایی‌های جمعی کارکنان هستند. همکاری گروهی، به عنوان یک فرآیند پویا و تعاملی، امکان تبادل دانش، تجربیات و ایده‌ها را فراهم می‌کند و منجر به افزایش خلاقیت، نوآوری و بهبود تصمیم‌گیری می‌شود. کیفیت کار تیمی نیز، که ناشی از همکاری مؤثر و هماهنگ اعضای تیم است، نقش مهمی در افزایش بهره‌وری، کاهش خطاها و بهبود عملکرد کلی سازمان ایفا می‌کند. در بخش آموزش و پرورش، که با تربیت نسل آینده و توسعه سرمایه انسانی جامعه سروکار دارد، اهمیت همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی دوچندان می‌شود. معلمان، به عنوان اعضای کلیدی این بخش، با همکاری و تعامل مستمر با یکدیگر، می‌توانند تجربیات خود را به اشتراک بگذارند، مشکلات و چالش‌های موجود را به صورت مشترک بررسی و حل کنند و در نهایت، کیفیت آموزش و پرورش را ارتقا بخشند (ومیر و ویکر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷).

کارکنان آموزش و پرورش، به عنوان معماران آینده جامعه، نقشی بی‌بدیل در تربیت نسل آینده و توسعه کشور ایفا می‌کنند. آنها با دانش، مهارت و دلسوزی خود، نسلی را پرورش می‌دهند که آینده‌ساز جامعه خواهند بود. بهبود عملکرد این قشر زحمتکش، تأثیر مستقیمی بر کیفیت آموزش و پرورش و در نتیجه، پیشرفت جامعه دارد. معلمان، به عنوان سفیران دانایی و تربیت، نه تنها به دانش‌آموزان درس می‌دهند، بلکه آنها را برای زندگی در جامعه‌ای پیچیده و پویا آماده می‌کنند. آنها با پرورش استعدادها، خلاقیت‌ها و مهارت‌های دانش‌آموزان، نسلی توانمند و مسئولیت‌پذیر را تحویل جامعه می‌دهند. بنابراین، توجه به بهبود عملکرد کارکنان آموزش و پرورش، سرمایه‌گذاری برای آینده‌ای روشن است (سعیدی و وقار<sup>۲</sup>، ۱۴۰۳).

در مورد وضعیت موجود همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی در آموزش و پرورش، به طور کلی می‌توان گفت که این موضوع با چالش‌ها و فرصت‌های متعددی روبروست. از یک سو، تلاش‌های زیادی برای ترویج فرهنگ همکاری و کار تیمی در مدارس و واحدهای آموزشی انجام شده است. برنامه‌های آموزشی و کارگاه‌های متعددی برای افزایش مهارت‌های ارتباطی، حل مسئله و کار گروهی کارکنان برگزار می‌شود. از سوی دیگر، موانع و چالش‌هایی نیز وجود دارد که می‌تواند مانع از تحقق کامل این هدف شود. برخی از این چالش‌ها عبارتند از:

فشارهای کاری زیاد: حجم بالای کار و وظایف محوله به معلمان و سایر کارکنان، فرصت کافی برای همکاری و تعامل مؤثر را از آنها می‌گیرد.

کمبود منابع: کمبود منابع مالی، تجهیزات و فضاهای مناسب می‌تواند مانع از برگزاری جلسات همفکری و کار گروهی مؤثر شود. تفاوت‌های فردی: تفاوت در دیدگاه‌ها، تجربیات و سبک‌های کاری می‌تواند منجر به بروز اختلاف و چالش در همکاری گروهی شود. عدم اعتماد: فقدان اعتماد بین اعضای تیم می‌تواند مانع از به اشتراک گذاشتن ایده‌ها و تجربیات و در نتیجه، کاهش کیفیت کار تیمی شود.

مشکلات ارتباطی: ضعف در مهارت‌های ارتباطی و عدم وجود کانال‌های ارتباطی مؤثر می‌تواند منجر به سوءتفاهم و عدم هماهنگی بین اعضای تیم شود (تannenbaum و سالاس<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰).

علاوه بر این موارد، عواملی مانند فرهنگ سازمانی، سبک رهبری مدیران و نگرش کارکنان نیز می‌توانند بر وضعیت همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی در آموزش و پرورش تأثیرگذار باشند. برای بهبود وضعیت موجود، لازم است که مدیران و مسئولان آموزش و پرورش با شناسایی و رفع این چالش‌ها، زمینه را برای همکاری مؤثر و کار تیمی با کیفیت در بین کارکنان فراهم کنند (حسین پور، بهرامی و نیازپور، ۱۴۰۰). توانمندسازی کارکنان به عنوان یک عامل کلیدی در بهبود همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی، نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند. وقتی کارکنان احساس می‌کنند که دارای قدرت، اختیار و مسئولیت در انجام وظایف خود هستند، انگیزه بیشتری برای مشارکت فعال در کارها و همکاری با همکاران خود پیدا می‌کنند. توانمندسازی، حس تعلق و تعهد را در کارکنان افزایش می‌دهد و آنها را به اعضای مؤثر و مسئولیت‌پذیر تیم تبدیل می‌کند. کارکنان توانمند، از دانش و مهارت‌های خود

<sup>۱</sup>. Weimar & Wicker

<sup>۲</sup>. Tannenbaum and Salas



به بهترین شکل ممکن استفاده می‌کنند و در تصمیم‌گیری‌ها و حل مشکلات گروهی مشارکت فعال دارند. این امر منجر به افزایش خلاقیت، نوآوری و بهبود کیفیت کار تیمی می‌شود. علاوه بر این، توانمندسازی کارکنان باعث افزایش اعتماد به نفس آنها می‌شود و آنها را قادر می‌سازد تا با چالش‌ها و مشکلات موجود در کار تیمی به طور مؤثرتر مقابله کنند. در نتیجه، توانمندسازی کارکنان نه تنها به بهبود عملکرد فردی آنها کمک می‌کند، بلکه به ارتقاء همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی نیز منجر می‌شود و در نهایت، به بهبود عملکرد کلی سازمان کمک می‌کند (انی و همکاران، ۲۰۲۰).

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی در کارکنان آموزش و پرورش شهر یاسوج و نقش میانجی توانمندسازی در این رابطه می‌پردازد. هدف این پژوهش، پاسخ به سوالات زیر است: آیا بین همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی در کارکنان آموزش و پرورش شهر یاسوج رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد؟ آیا توانمندسازی کارکنان می‌تواند به طور غیرمستقیم و از طریق میانجی‌گری، بر کیفیت کار تیمی در این کارکنان تأثیر بگذارد؟ این پژوهش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا بهبود همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی می‌تواند نقش مهمی در ارتقاء عملکرد کارکنان و بهبود کیفیت آموزش در مدارس شهر یاسوج داشته باشد. همچنین، شناسایی نقش میانجی توانمندسازی می‌تواند به مدیران آموزش و پرورش در طراحی و اجرای برنامه‌های مؤثر برای بهبود همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی کمک کند. این پژوهش با بررسی رابطه بین همکاری گروهی، کیفیت کار تیمی و توانمندسازی در کارکنان آموزش و پرورش شهر یاسوج، می‌تواند به بهبود عملکرد این کارکنان و در نتیجه، ارتقاء کیفیت آموزش در این شهر کمک کند. هنگامی که کارکنان در محیطی پویا و مشارکتی به فعالیت می‌پردازند و از حمایت و اعتماد کافی برخوردارند، انگیزه و تعهد بیشتری برای انجام وظایف خود دارند. این امر منجر به افزایش بهره‌وری، خلاقیت و نوآوری در ارائه خدمات آموزشی می‌شود و در نهایت، به بهبود یادگیری دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها می‌انجامد.

نتایج این پژوهش می‌تواند برای مدیران آموزش و پرورش در شهر یاسوج بسیار مفید باشد. با شناسایی عوامل مؤثر بر همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی، مدیران می‌توانند برنامه‌های آموزشی و توسعه‌ای مناسبی را برای کارکنان خود طراحی و اجرا کنند. همچنین، با درک نقش میانجی توانمندسازی، مدیران می‌توانند با ایجاد محیطی حمایتی و توانمندساز، انگیزه و مشارکت کارکنان را افزایش دهند و زمینه را برای همکاری مؤثرتر و بهبود عملکرد تیمی فراهم کنند. این امر می‌تواند منجر به افزایش رضایت شغلی کارکنان، کاهش غیبت و جابجایی آنها و در نهایت، بهبود عملکرد کلی سازمان آموزش و پرورش شود. این پژوهش می‌تواند به دانش موجود در زمینه همکاری گروهی، کیفیت کار تیمی و توانمندسازی کارکنان در سازمان‌های آموزشی، به ویژه در مدارس، اضافه کند. با بررسی این موضوع در زمینه آموزش و پرورش شهر یاسوج، پژوهش حاضر می‌تواند یافته‌های جدیدی را در مورد چگونگی بهبود همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی در این نوع سازمان‌ها ارائه دهد. این یافته‌ها می‌تواند برای سایر پژوهشگران، مدیران و دست‌اندرکاران حوزه آموزش و پرورش در سراسر کشور مفید باشد و به آنها در طراحی و اجرای برنامه‌های بهبود عملکرد کارکنان کمک کند. بدین ترتیب پژوهش حاضر سعی دارد به بررسی رابطه همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی با نقش میانجی توانمندسازی در کارکنان آموزش و پرورش شهر یاسوج، پرداخته و به این سوال پژوهشی پاسخ دهد: آیا در رابطه بین همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی، توانمندسازی در کارکنان آموزش و پرورش شهر یاسوج نقش میانجی دارد؟.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهشی

همکاری گروهی یکی از مولفه‌های کلیدی در موفقیت سازمان‌ها در عصر حاضر به شمار می‌رود و نقش مؤثری در ارتقاء بهره‌وری، رضایت شغلی و پویایی سازمانی ایفا می‌کند. همکاری گروهی به معنای تعامل، همفکری و هماهنگی میان اعضای یک تیم برای دستیابی به اهداف مشترک است. در چنین فرآیندی، افراد با به اشتراک‌گذاری دانش، مهارت‌ها، تجربه‌ها و منابع خود، زمینه را برای تصمیم‌گیری‌های مؤثرتر و عملکرد کارآمدتر فراهم می‌آورند. در محیط‌هایی مانند آموزش و پرورش که فعالیت‌ها ماهیتی انسانی و بین‌فردی دارند، همکاری مؤثر میان کارکنان می‌تواند مستقیماً بر کیفیت خدمات آموزشی و فرآیند یاددهی-یادگیری اثرگذار باشد.

از منظر نظری، همکاری گروهی در بستر نظریه‌های رفتاری، یادگیری اجتماعی، و ساخت‌گرایی اجتماعی قابل تحلیل است. نظریه‌پردازانی مانند «لوین»، «وایگوتسکی» و «تاکمن» به اهمیت تعامل و نقش ارتباطات بین‌فردی در رشد فردی و سازمانی پرداخته‌اند. در این چارچوب، همکاری نه تنها به اشتراک منابع و وظایف منجر می‌شود، بلکه موجب شکل‌گیری هویت گروهی، انسجام اجتماعی و ایجاد اعتماد میان اعضا نیز می‌گردد. بر این اساس، سازمان‌هایی که بستری مناسب برای مشارکت و ارتباط

مؤثر بین کارکنان فراهم می‌کنند، بیشتر قادر به تحقق اهداف خود هستند و کارکنان‌شان احساس رضایت و تعلق بیشتری خواهند داشت.

همکاری گروهی یک مفهوم کلی است که شامل کار تیمی، مشارکت و تعاون می‌شود. کار تیمی نوعی خاصی از همکاری گروهی است که در آن اعضا نقش‌های مشخصی دارند و به صورت هماهنگ کار می‌کنند. مشارکت به معنای سهیم شدن در فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌ها است و تعاون به معنای کمک و یاری رساندن به یکدیگر است (هاگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷).

همکاری گروهی، پدیده‌ای پیچیده و چندوجهی است که از ابعاد و مولفه‌های گوناگونی تشکیل شده است. این ابعاد و مولفه‌ها، نحوه تعامل و عملکرد افراد در گروه را تحت تأثیر قرار می‌دهند و در نهایت، بر میزان موفقیت گروه در دستیابی به اهداف خود مؤثرند. برخی از مهم‌ترین این ابعاد و مولفه‌ها عبارتند از:

تعامل: تعامل، به عنوان یکی از اصلی‌ترین ابعاد همکاری گروهی، به میزان ارتباط و تبادل اطلاعات بین اعضای گروه اشاره دارد. تعامل مؤثر، شامل گوش دادن فعال، بیان واضح و شفاف ایده‌ها، و ارائه بازخورد سازنده است (کانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶).

مشارکت: مشارکت، به معنای سهیم شدن فعال اعضای گروه در فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌های گروهی است. مشارکت بالا، نشان دهنده احساس مسئولیت و تعلق اعضا به گروه است و می‌تواند منجر به افزایش انگیزه و بهبود عملکرد گروه شود (لدبوری و هینز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸).

اعتماد: اعتماد، به عنوان یکی از پایه‌های اصلی همکاری گروهی، به میزان اطمینان و باور اعضا به یکدیگر اشاره دارد. اعتماد بالا، باعث می‌شود که اعضا بدون ترس از قضاوت یا انتقاد، ایده‌ها و نظرات خود را با دیگران به اشتراک بگذارند و به یکدیگر کمک کنند (لی و همکاران، ۲۰۱۶).

ارتباط: ارتباط مؤثر، برای جریان آزاد اطلاعات و ایده‌ها در گروه ضروری است. ارتباط مؤثر، شامل استفاده از کانال‌های ارتباطی مناسب، بیان واضح و شفاف پیام‌ها، و گوش دادن فعال به صحبت‌های دیگران است (ما<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۶).

هدف مشترک: وجود یک هدف مشترک و واضح، اعضای گروه را متحد و همسو می‌کند و آنها را برای دستیابی به آن هدف، تشویق و ترغیب می‌کند. هدف مشترک، به گروه جهت می‌دهد و باعث می‌شود که اعضا تلاش‌های خود را در یک راستا متمرکز کنند (ملدی و سگر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶).

### کیفیت کار تیمی

کیفیت کار تیمی<sup>۶</sup> مفهومی چندبعدی است که به سطح اثربخشی تعاملات، همکاری و هماهنگی بین اعضای یک تیم اشاره دارد. این متغیر شامل عواملی مانند ارتباط مؤثر<sup>۷</sup>، اعتماد متقابل<sup>۸</sup>، تعهد به اهداف تیمی<sup>۹</sup>، هم‌راستایی نقش‌ها<sup>۱۰</sup> و پشتیبانی عاطفی و حرفه‌ای<sup>۱۱</sup> می‌شود. زمانی که کیفیت کار تیمی در یک گروه بالا باشد، اعضا نه تنها به‌طور هماهنگ فعالیت می‌کنند، بلکه با انگیزه، مسئولیت‌پذیر و با روحیه مشارکتی در جهت تحقق اهداف تیمی تلاش می‌کنند.

از منظر سازمانی، کیفیت کار تیمی یکی از مؤلفه‌های کلیدی در موفقیت پروژه‌ها، بهبود عملکرد کارکنان و ارتقاء بهره‌وری کلی محسوب می‌شود. تیم‌هایی با کیفیت بالای همکاری معمولاً از سطح بالاتری از نوآوری<sup>۱۲</sup>، رضایت شغلی<sup>۱۳</sup> و حل مسئله خلاقانه<sup>۱۴</sup>

<sup>۱</sup>. Hogg

<sup>۲</sup>. Kong

<sup>۳</sup>. Ladbury and Hinsz

<sup>۴</sup>. Ma

<sup>۵</sup>. Meleady and Seger

<sup>۶</sup>. Teamwork Quality

<sup>۷</sup>. Effective Communication

<sup>۸</sup>. Mutual Trust

<sup>۹</sup>. Team Commitment

<sup>۱۰</sup>. Role Clarity

<sup>۱۱</sup>. Supportive Climate

<sup>۱۲</sup>. Innovation

<sup>۱۳</sup>. Job Satisfaction

<sup>۱۴</sup>. Creative Problem-Solving

برخوردار هستند. بر اساس تحقیقات انجام‌شده، کیفیت ضعیف کار تیمی می‌تواند منجر به تنش در روابط کاری، افت بازدهی، تعارض‌های درون‌گروهی و فرسودگی شغلی شود؛ در حالی که تقویت آن، یکی از راهبردهای اساسی برای توسعه سرمایه انسانی و اجتماعی در سازمان‌هاست (راسن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸).

کاتزنباخ و اسمیت (۱۹۹۳) کیفیت کار تیمی را به‌عنوان میزان اثربخشی<sup>۲</sup> و کارایی<sup>۳</sup> تیم در رسیدن به اهداف مشترک، حل مسائل و اتخاذ تصمیم‌های صحیح تعریف می‌کنند. از نگاه آن‌ها، تیم موفق تیمی نیست که فقط وظایف محوله را به پایان برساند، بلکه تیمی است که در فرایند دستیابی به اهداف، بتواند با بهره‌گیری از ظرفیت‌های جمعی اعضا، مشکلات را تحلیل کرده، تصمیم‌های مبتنی بر همفکری بگیرد و به نتایجی دست یابد که از توانایی فردی فراتر باشد. در این تعریف، فرایندهای درون‌تیمی مانند تبادل اطلاعات، پشتیبانی روانی، و سازگاری با تغییرات نیز جزو عناصر اساسی کیفیت کار تیمی در نظر گرفته می‌شوند (لیندسورن و همکاران، ۲۰۱۶).

کیفیت کار تیمی، به عنوان یک مفهوم چندوجهی، از ابعاد و مولفه‌های گوناگونی تشکیل شده است که نحوه تعامل و عملکرد افراد در تیم را تحت تاثیر قرار می‌دهند و در نهایت، بر میزان موفقیت تیم در دستیابی به اهداف خود موثرند. برخی از مهم‌ترین این ابعاد و مولفه‌ها عبارتند از:

تعامل: تعامل، به عنوان یکی از اصلی‌ترین ابعاد کیفیت کار تیمی، به میزان ارتباط و تبادل اطلاعات بین اعضای تیم اشاره دارد. تعامل موثر، شامل گوش دادن فعال، بیان واضح و شفاف ایده‌ها، و ارائه بازخورد سازنده است.

مشارکت: مشارکت، به معنای سهیم شدن فعال اعضای تیم در فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌های تیمی است. مشارکت بالا، نشان دهنده احساس مسئولیت و تعلق اعضا به تیم است و می‌تواند منجر به افزایش انگیزه و بهبود عملکرد تیم شود (گیلسون<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۵).

اعتماد: اعتماد، به عنوان یکی از پایه‌های اصلی کیفیت کار تیمی، به میزان اطمینان و باور اعضا به یکدیگر اشاره دارد. اعتماد بالا، باعث می‌شود که اعضا بدون ترس از قضاوت یا انتقاد، ایده‌ها و نظرات خود را با دیگران به اشتراک بگذارند و به یکدیگر کمک کنند. ارتباط: ارتباط موثر، برای جریان آزاد اطلاعات و ایده‌ها در تیم ضروری است. ارتباط موثر، شامل استفاده از کانال‌های ارتباطی مناسب، بیان واضح و شفاف پیام‌ها، و گوش دادن فعال به صحبت‌های دیگران است.

هدف مشترک: وجود یک هدف مشترک و واضح، اعضای تیم را متحد و همسو می‌کند و آنها را برای دستیابی به آن هدف، تشویق و ترغیب می‌کند. هدف مشترک، به تیم جهت می‌دهد و باعث می‌شود که اعضا تلاش‌های خود را در یک راستا متمرکز کنند (گوردون<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۵).

حل مسئله: توانایی تیم در شناسایی، تحلیل و حل مسائل به صورت موثر، از جمله مولفه‌های مهم کیفیت کار تیمی است. تیم‌های با کیفیت، قادرند با استفاده از روش‌های مناسب، مسائل را به درستی تعریف کرده و راه‌حل‌های خلاقانه و مؤثری برای آنها پیدا کنند.

تصمیم‌گیری: تصمیم‌گیری گروهی، به فرآیندی اطلاق می‌شود که در آن اعضای تیم به صورت مشترک در مورد مسائل و تصمیمات مربوط به تیم تصمیم می‌گیرند. تصمیم‌گیری گروهی موثر، نیازمند مشارکت فعال همه اعضا، تبادل اطلاعات و ایده‌ها، و در نظر گرفتن دیدگاه‌های مختلف است.

رهبری: رهبری موثر، نقش مهمی در کیفیت کار تیمی ایفا می‌کند. رهبر تیم، با ایجاد انگیزه و الهام بخشیدن به اعضا، آنها را در جهت دستیابی به اهداف تیم هدایت می‌کند. رهبر موثر، همچنین با ایجاد فضایی حمایتی و اعتمادآمیز، زمینه را برای همکاری و مشارکت اعضا فراهم می‌کند.

<sup>۱</sup>. Rosen

<sup>۲</sup>. Effectiveness

<sup>۳</sup>. Efficiency

<sup>۴</sup>. Gilson

<sup>۵</sup>. Gordon

انسجام: انسجام تیم، به میزان تعلق و وابستگی اعضا به یکدیگر و به تیم اشاره دارد. تیم‌های منسجم، دارای روحیه تیمی بالا، احساس مسئولیت مشترک، و تمایل به همکاری و حمایت از یکدیگر هستند (گراس<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶).

### توانمندسازی

توانمندسازی، به عنوان یک مفهوم کلیدی در مدیریت و روانشناسی، به ابعاد مختلفی از قدرت، اختیار و مسئولیت در افراد و سازمان‌ها اشاره دارد. توانمندسازی، فراتر از صرفاً تفویض اختیار و مسئولیت به افراد است. این فرآیند شامل ایجاد تغییر در نگرش‌ها، باورها و رفتارهای افراد و همچنین ایجاد تغییر در ساختارها و فرآیندهای سازمانی است. توانمندسازی مؤثر، نیازمند وجود فرهنگ سازمانی حمایت‌کننده، رهبری الهام‌بخش، سیستم‌های پاداش و تشویق مناسب، و فرصت‌های آموزشی و توسعه است. در محیط‌های آموزشی، توانمندسازی معلمان، دانش‌آموزان و سایر کارکنان می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش، افزایش انگیزه و رضایت شغلی، و توسعه حرفه‌ای آنها کمک کند (چایوده‌وری<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶).

از دیدگاه اسپریتزر، توانمندسازی در محیط‌های کاری به معنای اعطای فرصت‌های بیشتر به افراد برای نشان دادن ابتکار عمل، پذیرش مسئولیت، و افزایش مشارکت در فرآیندهای تصمیم‌گیری است. این حس از قدرت و آزادی عمل باعث تقویت انگیزه درونی و اعتماد به نفس می‌شود و به افراد اجازه می‌دهد تا به‌طور مؤثرتری در فرآیندهای سازمانی مشارکت کنند. در این راستا، افراد توانمند در محیط‌های کاری به مراتب توانایی بیشتری برای ایجاد نوآوری، حل مشکلات پیچیده، و بهبود فرآیندهای کاری دارند. این رویکرد در زمینه‌هایی نظیر آموزش و پرورش، جایی که نیاز به تصمیم‌گیری‌های مستقل و خلاقانه بالا است، به‌ویژه اهمیت دارد (دنیز<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۰).

توانمندسازی، مفهومی چندوجهی است که ابعاد و مولفه‌های مختلفی دارد. این ابعاد و مولفه‌ها، نحوه نگرش و رفتار افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند و در نهایت، بر میزان موفقیت آنها در دستیابی به اهداف خود موثرند. در زیر به برخی از مهم‌ترین این ابعاد و مولفه‌ها اشاره می‌کنیم:

احساس کنترل: این بعد از توانمندسازی، به میزان کنترلی که فرد بر زندگی و کار خود احساس می‌کند، اشاره دارد. افرادی که احساس کنترل بالایی دارند، معتقدند که می‌توانند بر رویدادها و نتایج کار خود تأثیر بگذارند و مسئولیت آنها را بر عهده بگیرند. احساس شایستگی: این بعد، به میزان باور فرد به توانایی‌ها و مهارت‌های خود اشاره دارد. افرادی که احساس شایستگی بالایی دارند، معتقدند که می‌توانند وظایف خود را به خوبی انجام دهند و در موقعیت‌های مختلف، موفق عمل کنند. احساس تأثیرگذاری: این بعد، به میزان تأثیری که فرد احساس می‌کند می‌تواند بر دیگران و محیط اطراف خود داشته باشد، اشاره دارد. افرادی که احساس تأثیرگذاری بالایی دارند، معتقدند که می‌توانند تغییرات مثبتی در محیط خود ایجاد کنند و صدای آنها شنیده می‌شود.

احساس معنا: این بعد، به میزان ارزشمندی و معناداری که فرد در کار و زندگی خود احساس می‌کند، اشاره دارد. افرادی که احساس معنای بالایی دارند، معتقدند که کار آنها مهم و ارزشمند است و به اهداف بزرگتری کمک می‌کند. این ابعاد و مولفه‌ها، به صورت متقابل بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و در کنار یکدیگر، توانمندسازی فردی را شکل می‌دهند. برای افزایش توانمندسازی، لازم است که به همه این ابعاد و مولفه‌ها توجه شود و راهکارهای مناسب برای تقویت آنها اتخاذ شود. ولی زاده و لطفی (۱۴۰۲) در پژوهشی نشان دادند که یادگیری تیمی، مشارکت افراد در یادگیری و تشویق حس همکاری و یادگیری گروهی را از ویژگی‌های مهم مدرسه برای یادگیری است. کلید موفقیت یک سازمان کار تیمی و همکاری در سازمانها است. در کلاس درس وابسته به دیدگاه سازنده گرایان، یادگیری همکارانه فرصت‌هایی در اختیار یادگیرندگان می‌گذارد تا به طور فعال و از طریق تجارب دست اول بتوانند به درک و فهم مطالب دست یابند و دانش را بسازند. پاکنژاد (۱۴۰۲) در پژوهشی نشان داد که توانمندسازی کارکنان، کار تیمی و آموزش کارکنان بر تعهد سازمانی کارکنان تأثیر مثبت و معنادار دارند. ذوالفقاری زعفرانی (۱۴۰۲) در پژوهشی نشان داد که همکاری مؤثر بین اعضای تیم، بهبود قابل توجهی در کیفیت عملکرد تیمی ایجاد می‌کند. همچنین، رفتارهای شهروندی سازمانی نقش میانجی در این رابطه ایفا می‌کنند.

<sup>۱</sup>. Gross

<sup>۲</sup>. Chaudhuri

<sup>۳</sup>. Doneys

کریمی (۱۴۰۲) در پژوهشی نشان داد که ایجاد فرصت‌های تعامل و همکاری، تشویق به همکاری، و ایجاد فضای احترام و اعتماد بین کارکنان می‌تواند بهبود کیفیت کار تیمی را در سازمان‌های نرم‌افزاری به همراه داشته باشد. نجفی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند که کارگروهی، توانمندسازی و آموزش کارکنان بر تعهد سازمانی در یکی از دانشگاه‌های اجا تاثیرگذار است. آموزش کارکنان بیشترین تاثیر را بر تعهدسازمانی داشته و کارگروهی و توانمندسازی در رتبه‌های بعد قرار دارند. همچنین با توجه به سطح معناداری‌های بدست آمده نشان داده شده است که متغیرها از سطح معناداری خوبی برخوردارند. متناسب با نتایج بدست آمده پیشنهادات کاربردی ارائه شده است.

برزوتیا-گازمان و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۵) در پژوهشی دریافت همکاری گروهی بر عملکرد خلاقانه تیم‌ها مکاری مؤثر در تیم‌ها تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد خلاقانه دارد و همکاری نقش میانجی بین تنوع و عملکرد خلاقانه ایفا می‌کند. اولیر و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۲۵) در پژوهشی نشان دادند که همکاری و تعامل بین همتایان می‌تواند عملکرد تحصیلی دانشجویان را در آموزش از راه دور افزایش دهد و مهارت‌های همکاری گروهی را تقویت کند. هوگل و گموندان (۲۰۲۴) در پژوهشی نشان دادند که کیفیت تعاملات تیمی، شامل ارتباطات، هماهنگی، تعادل در مشارکت اعضا، حمایت متقابل و تلاش مشترک، تأثیر قابل توجهی بر عملکرد تیم دارد.

## روش تحقیق

روش تحقیق به‌طور کامل و جامع شرح داده شده است که در آن مراحل طراحی، جمع‌آوری داده‌ها، نمونه‌گیری، ابزارهای پژوهشی، اعتبار و پایایی، رویه اجرا و روش‌های تحلیل آماری به تفصیل بیان شده‌اند. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختار به بررسی رابطه همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی با نقش میانجی توانمندسازی در کارکنان آموزش و پرورش شهر یاسوج پرداخته است. طراحی پژوهش از رویکرد کمی بهره می‌برد که به جمع‌آوری داده‌های عددی از طریق پرسش‌نامه‌ها و سپس تحلیل آماری آن‌ها متمرکز است. این رویکرد امکان بررسی روابط بین متغیرها، تعیین اثرات مستقیم و غیرمستقیم و آزمون مدل مفهومی را فراهم می‌کند.

## جامعه و نمونه آماری و ابزارهای پژوهش

جامعه آماری این پژوهش، شامل کارکنان آموزش و پرورش در شهر یاسوج در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۲۵۰ نفر بود. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر نمونه‌گیری تصادفی بر اساس جدول گرجسی و مورگان به تعداد ۲۰۰ نفر بود. بعد از کنار گذاردن پرسشنامه‌های مخدوش و ناقص، پرسشنامه وارد مراحل تجزیه و تحلیل آماری شد. ابزارهای پژوهش عبارتند از سه پرسش‌نامه استاندارد با ویژگی‌های زیر:

پرسشنامه کار گروهی توسط ایوانز و جارویس (۱۹۸۶) ساخته شده است که از ۲۰ گویه تشکیل شده است و به منظور سنجش احساسات فرد نسبت به کار گروهی بکار می‌رود. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت (کاملاً موافق ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹ کاملاً مخالف). در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۲۰ تا ۶۰ باشد، میزان کارگروهی در این جامعه ضعیف می‌باشد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۶۰ تا ۱۰۰ باشد، میزان کارگروهی در سطح متوسطی می‌باشد. در صورتی که نمرات بالای ۱۰۰ باشد، میزان کارگروهی بسیار خوب می‌باشد. در مطالعه ایوانز و جارویس (۱۹۸۶) ضریب آلفای کرونباخ با اجرا در ۲۶ گروه بین ۹۰ تا ۹۷ گزارش شده است و در مطالعه رحیم پور و سجادی (۱۳۹۰)، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ گزارش شده است. در پژوهش کریمی و همکاران (۱۳۹۱)، ضریب آلفای کرونباخ در پیش آزمون ۰/۸۶ و در پس آزمون ۰/۸۹ به دست آمد. همچنین روایی این پرسشنامه به تأیید رسیده است. پرسشنامه کار گروهی ایوانز و جارویس (۱۹۸۶) ابزاری معتبر برای سنجش نگرش و احساسات افراد نسبت به کار گروهی در محیط‌های آموزشی، سازمانی و گروه‌های اجتماعی است. این پرسشنامه با استفاده از مقیاس لیکرت ۹ نقطه‌ای، طیف گسترده‌ای از دیدگاه‌ها نسبت به تعاملات گروهی را پوشش می‌دهد. در مطالعه اولیه ایوانز و جارویس که در بین ۲۶ گروه انجام شد، ضرایب آلفای کرونباخ بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۷ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی درونی بسیار بالا است. همچنین، تحلیل ساختار عاملی ابزار نشان داده که گویه‌ها به‌خوبی ابعاد نگرشی نسبت به کار گروهی را منعکس می‌کنند، که این امر موید روایی

<sup>۱</sup>. Berrezueta-Guzman, Parmacli, Habib, Krusche & Wagner

<sup>۲</sup>. Oyelere, Suhonen & Sutinen

سازه پرسشنامه در محیط‌های فرهنگی و سازمانی متنوع است. در مطالعات بعدی نیز از این ابزار برای ارزیابی اثربخشی مداخلات آموزشی، توسعه مهارت‌های گروهی، و فرهنگ‌سازی سازمانی استفاده شده و اعتبار آن بارها تأیید شده است. در ایران، پرسشنامه کار گروهی ایوانز و جارویس به‌طور گسترده‌ای در تحقیقات روان‌شناسی اجتماعی، آموزش، و مدیریت مورد استفاده قرار گرفته است. رحیم‌پور و سجادی (۱۳۹۰) در پژوهش خود، ضریب آلفای کرونباخ را ۰.۹۴ گزارش کردند که نشانه پایایی بسیار مطلوب ابزار در جامعه ایرانی است. همچنین در مطالعه کرمی و همکاران (۱۳۹۱)، ضرایب آلفای کرونباخ در پیش‌آزمون ۰.۸۶ و در پس‌آزمون ۰.۸۹ به دست آمد که ثبات ابزار در زمان‌های مختلف را نشان می‌دهد. در این پژوهش‌ها، روایی محتوایی پرسشنامه با استفاده از نظر کارشناسان حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی تأیید شده است. علاوه بر این، ساختار گویه‌ها و هم‌راستایی با فرهنگ گروهی در سازمان‌های ایرانی، گویای سازگاری فرهنگی مناسب و روایی کاربردی بالا است.

پرسشنامه کیفیت کار تیمی توسط هوگل و گموئندن (۲۰۰۱) ساخته شده است که از ۴۲ گویه و ۸ خرده مقیاس ارتباطات (۸ سوال)، هماهنگی (۴ سوال)، همکاری (۴ سوال)، توازن مشارکت (۴ سوال)، هدف‌گذاری (۴ سوال)، تصمیم‌گیری (۶ سوال)، تعارض (۵ سوال)، همبستگی (۷ سوال) تشکیل شده است که به منظور ارزیابی کیفیت کار تیمی بکار می‌رود. نمره‌گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای می‌باشد که برای گزینه‌های «هرگز»، «بندرت»، «بعضی مواقع»، «اغلب» و «همیشه» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. گویه‌های شماره ۳، ۵، ۱۲، ۲۴، ۳۳ و ۳۷ بصورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره بین ۴۲ تا ۸۴: کیفیت کار تیمی پایین است. نمره بین ۸۴ تا ۱۲۶: کیفیت کار تیمی متوسط است. نمره بالاتر از ۱۲۶: کیفیت کار تیمی بالا است. در پژوهش سال ۲۰۰۱، آلفای کرونباخ اجزای کیفیت کار تیمی همگی بالای ۰/۷۲ و عمدتاً بالای ۰/۹۲ محاسبه شدند. این ارقام از سازگاری درونی بالای گزاره‌های پرسش‌نامه ی آن‌ها حکایت دارد. ضمن اینکه تحلیل عاملی تأییدی نیز از ساختاری که ایشان برای این سازه و گزاره‌های اندازه‌گیری آن پیشنهاد کرده بودند، حمایت می‌کرد.

پرسشنامه توانمندسازی کارکنان با استفاده از مدل اسپریتزر و میشر (۱۹۹۲) تنظیم گردید که مجموعاً از ۲۱ گویه تشکیل شده است. نمره بین ۲۱ تا ۴۱: توانمندسازی کارکنان ضعیف است. نمره بین ۴۱ تا ۶۳: توانمندسازی کارکنان متوسط است. نمره بالاتر از ۶۳: توانمندسازی کارکنان قوی است. گلابچی (۱۳۹۳) در پژوهش خود آلفای کرونباخ محاسبه شده را ۰/۸۲ گزارش کرد. پرسشنامه استاندارد توانمندسازی کارکنان مبتنی بر مدل مفهومی اسپریتزر و میشر<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) طراحی شده و شامل ۲۱ گویه در قالب طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که ابعاد مختلف توانمندسازی روان‌شناختی را می‌سنجد. این ابعاد شامل معنادار بودن<sup>۲</sup>، شایستگی<sup>۳</sup>، خودمختاری<sup>۴</sup>، تأثیرگذاری<sup>۵</sup>، و اعتماد<sup>۶</sup> هستند. نمره کلی حاصل از پرسشنامه در سه سطح دسته‌بندی می‌شود: نمره ۲۱ تا ۴۱ نشان‌دهنده توانمندسازی ضعیف، ۴۱ تا ۶۳ سطح متوسط، و بیش از ۶۳ نشانگر توانمندسازی قوی کارکنان است. این ابزار به‌طور گسترده‌ای در پژوهش‌های منابع انسانی، روان‌شناسی سازمانی و مدیریت رفتار سازمانی مورد استفاده قرار گرفته است. پرسشنامه توانمندسازی اسپریتزر در مطالعات مختلف بین‌المللی، از جمله در ایالات متحده، اروپا و آسیا، اعتبار بالایی از نظر پایایی و روایی سازه کسب کرده است. اسپریتزر (۱۹۹۵) در مطالعات اولیه، برای این ابزار ضریب آلفای کرونباخ بالاتر از ۰.۸۰ گزارش کرد. همچنین در مطالعاتی مانند توماس و ولتوس<sup>۷</sup> (۱۹۹۰) و کانگو<sup>۸</sup> (۱۹۸۸)، این پرسشنامه به عنوان ابزاری مناسب برای سنجش توانمندسازی روان‌شناختی در محیط‌های کاری مورد تأیید قرار گرفت. تحلیل عاملی تأییدی نیز در تحقیقات متعدد ساختار پنج‌بعدی این ابزار را تأیید کرده و روایی آن را در زمینه‌های فرهنگی مختلف به اثبات رسانده است.

در پژوهش‌های متعدد داخل ایران، پرسشنامه توانمندسازی اسپریتزر مورد استفاده قرار گرفته و اعتبار آن تأیید شده است. برای نمونه، گلابچی (۱۳۹۳) در تحقیق خود آلفای کرونباخ این ابزار را ۰.۸۲ گزارش کرد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول آن در جامعه آماری ایرانی است. همچنین، در مطالعاتی چون پژوهش‌های عباسی (۱۳۹۶) و کریم‌زاده (۱۴۰۰)، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی

<sup>۱</sup>. Spreitzer & Mishra

<sup>۲</sup>. Meaningfulness

<sup>۳</sup>. Competence

<sup>۴</sup>. Self-determination

<sup>۵</sup>. Impact

<sup>۶</sup>. Trust

<sup>۷</sup>Thomas & Velthouse

<sup>۸</sup>Conger & Kanungo

انجام شده و ساختار ابعادی پرسشنامه تأیید گردیده است. روایی محتوایی این ابزار نیز با نظر خبرگان حوزه مدیریت منابع انسانی مورد تأیید قرار گرفته و نشان داده است که پرسشنامه با بافت فرهنگی و سازمانی ایران سازگار است. روش آماری در پژوهش حاضر با توجه به بررسی نقش میانجی، تحلیل مسیر بود. داده‌های پژوهش در دو بخش توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. شایان ذکر است که از نرم افزارهای SPSS و LISREL برای آزمون فرضیات پژوهش استفاده شد

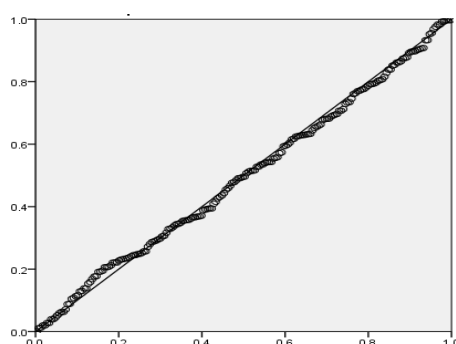
#### یافته‌ها

برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از شاخص‌های چولگی و کشیدگی و آزمون‌ها استفاده شد که در جداول و نمودار زیر ارائه شده است.

جدول ۱. مقادیر چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

| متغیر          | چولگی | خطای استاندارد | کشیدگی | خطای استاندارد |
|----------------|-------|----------------|--------|----------------|
| همکاری گروهی   | ۰/۳۸۴ | ۰/۱۷۱          | ۰/۵۱۲  | ۰/۲۸۸          |
| توانمندسازی    | ۰/۲۲۵ | ۰/۱۷۱          | ۰/۳۵۷  | ۰/۲۸۸          |
| کیفیت کار تیمی | ۰/۴۷۶ | ۰/۱۷۱          | ۰/۲۸۴  | ۰/۲۸۸          |

در جدول بالا کجی و کشیدگی متغیرها مورد بررسی قرار گرفت تا چنانچه میزان کجی و کشیدگی هر کدام از متغیرها بین ۲- و ۲+ باشد از روش تبدیل داده‌ها برای تعدیل آنها استفاده گردد. لازم به ذکر است که اگر مقادیر کجی و کشیدگی درون دامنه ذکر شده باشد، نیازی به تبدیل داده‌ها نیست و پیش فرض معادلات ساختاری رعایت شده است. در جدول فوق داده‌ها مورد تأیید قرار گرفته است.



نمودار ۱. بررسی نرمال بودن داده‌ها

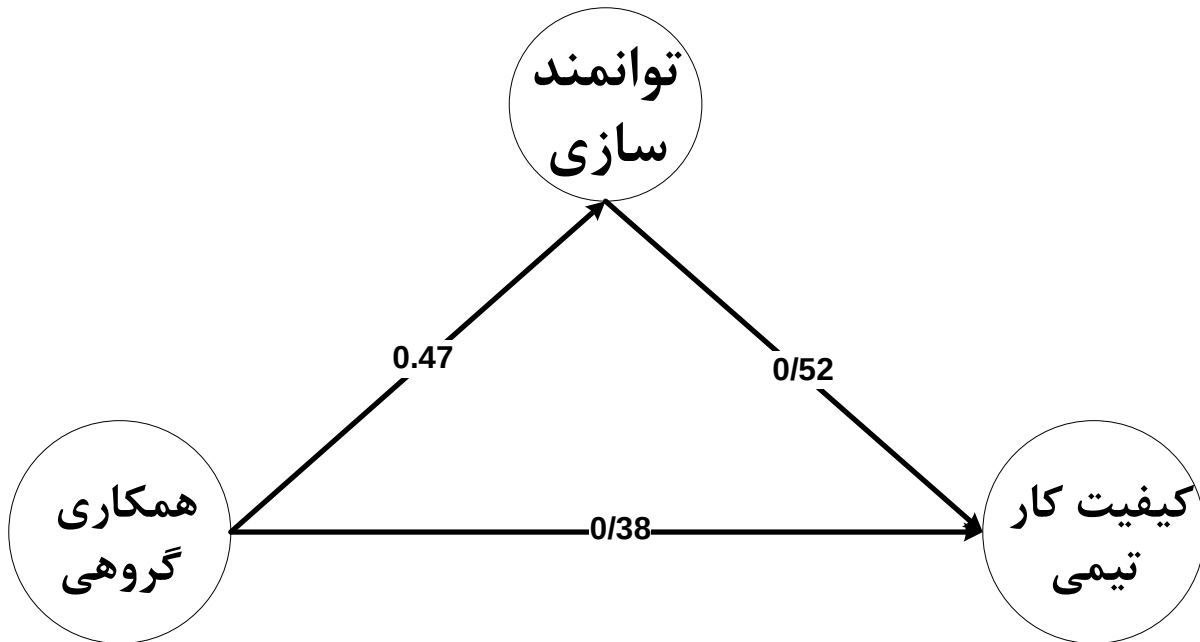
یافته‌های استنباطی نشان داد بین تمامی متغیرهای اصلی پژوهش رابطه مثبت و معناداری در سطح ۰.۰۱ مشاهده شد. همکاری گروهی با کیفیت کار تیمی ( $r=0.62$ ) و توانمندسازی کارکنان ( $r=0.54$ ) همبستگی مثبت و معناداری دارد. همچنین، کیفیت کار تیمی نیز با توانمندسازی کارکنان دارای رابطه‌ای مثبت و نسبتاً قوی ( $r=0.68$ ) است. این نتایج بیانگر آن است که افزایش در میزان همکاری گروهی با افزایش کیفیت کار تیمی و احساس توانمندسازی کارکنان همراه است. به‌طور مشابه، توانمندسازی کارکنان نیز می‌تواند زمینه‌ساز بهبود کیفیت عملکرد تیمی تلقی شود. در مجموع، وجود همبستگی مثبت و معنادار بین متغیرهای پژوهش، پیش‌زمینه مناسبی برای انجام تحلیل‌های پیشرفته‌تر همچون مدلیابی معادلات ساختاری (SEM) فراهم می‌کند.

جدول ۲. همبستگی بین متغیرهای پژوهش

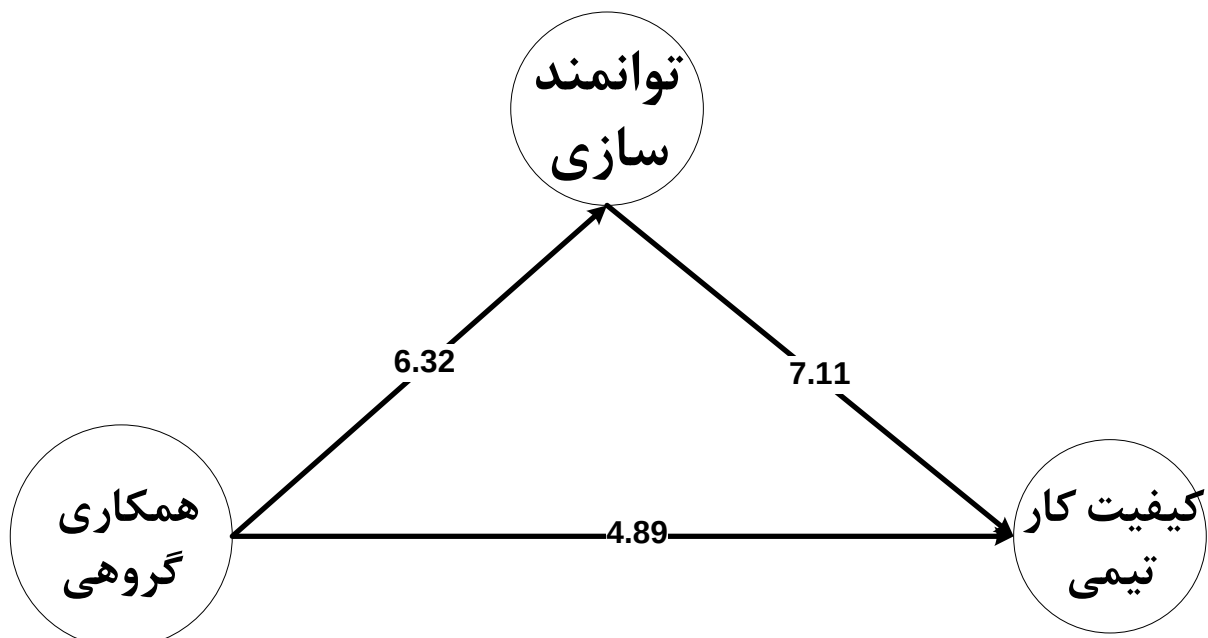
| ۳ | ۲      | ۱      |                   |
|---|--------|--------|-------------------|
|   |        | ۱      | ۱- همکاری گروهی   |
|   | ۱      | ۰/۶۲** | ۲- توانمندسازی    |
| ۱ | ۰/۶۸** | ۰/۵۴** | ۳- کیفیت کار تیمی |



برازش آماری مدل اولیه با داده‌های پژوهش با در نظر گرفتن متغیر میانجی و با استفاده از نرم افزار LISREL مورد بررسی قرار گرفت. در ادامه شکل گرافیکی مدل ساختاری پژوهش در شکل های ۲ (بارهای عاملی استاندارد) و ۳ (بارهای عاملی آماره  $t$ -value) قابل مشاهده است.



شکل ۲: مدل ساختاری پژوهش در حالت بارهای عاملی استاندارد



شکل ۳: مدل ساختاری پژوهش در حالت بارهای عاملی آماره  $t$ -value

در ادامه شاخص‌های نیکویی برازش مدل‌های اندازه‌گیری آورده شده است که عبارتند از: NNFI, NFI, SRMR, RMSEA, GFI, AGFI, IFI, CFI,  $\chi^2/df$  آورده شده است.

جدول ۳: شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری پژوهش

| مدل ساختاری پژوهش |      |
|-------------------|------|
| RMSEA             | ۰/۰۴ |
| SRMR              | ۰/۰۳ |
| NFI               | ۰/۹۳ |
| NNFI              | ۰/۹۵ |
| CFI               | ۰/۹۶ |
| IFI               | ۰/۹۵ |
| AGFI              | ۰/۹۱ |
| GFI               | ۰/۹۲ |
| $X^2/df$          | ۱/۹۸ |

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌کنید، لازم به ذکر است که دو شاخص نیکویی برازش RMSEA و SRMR (استاندارد شده) هرچه نزدیک به صفر باشند، بیانگر برازش خوب است. به طور قراردادی اگر این دو شاخص مساوی یا کوچکتر از ۰/۰۵ باشند، نمایانگر نیکویی برازش است. در مقابل، معیار نیکویی برازش NFI، NNFI، CFI، IFI، AGFI و GFI اگر مساوی یا بزرگتر از ۰/۹۰ باشند نمایانگر نیکویی برازش است (گارسن، ۲۰۰۹). و اگر هر یک از آنها برابر با ۱ باشند نشان از برازش کامل دارند. (هومن، ۱۳۹۰). بدین ترتیب مقادیر به‌دست‌آمده برای شاخص‌های برازش مدل، همگی در دامنه‌ی قابل قبول قرار دارند و نشان می‌دهند که مدل مفهومی پژوهش از برازش مناسبی با داده‌های تجربی برخوردار است. به‌ویژه شاخص RMSEA و SRMR که در ارزیابی دقیق خطای تقریبی مدل کاربرد زیادی دارند، در سطح مطلوبی گزارش شده‌اند. نسبت کای‌دو به درجه آزادی (۱/۹۸) نیز تأییدکننده‌ی عدم وجود تفاوت معنادار بین مدل فرضی و ماتریس کوواریانس مشاهده‌شده است.

در ادامه با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴ به بحث و بررسی پیرامون رد یا تایید فرضیه‌های مرتبط با اثرات مستقیم متغیرها بر یکدیگر می‌پردازیم. جدول شماره ۴ مربوط به اثرات مستقیم آورده می‌شود.

جدول ۴: برآوردهای ضرائب اثر مستقیم

| متغیرها و برآوردها                        | پارامتر استاندارد شده | خطای استاندارد برآورد | آماره T |
|-------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| اثر مستقیم همکاری گروهی بر توانمندسازی    | ۰/۴۷                  | ۱                     | ۶/۳۲*   |
| اثر مستقیم همکاری گروهی بر کیفیت کار تیمی | ۰/۳۸                  |                       | ۴/۸۹*   |
| اثر مستقیم توانمندسازی بر کیفیت کار تیمی  | ۰/۵۲                  |                       | ۷/۱۱*   |

با توجه به اطلاعات موجود در جدول فوق، اثرات مستقیم با استفاده از فرضیات بررسی شده است که در ادامه به تفکیک فرضیات به آن پرداخته می‌شود. شاخص‌های ارزیابی (پارامتر استاندارد شده بار عاملی و مقدار آماره  $t$ ) میزان ارتباط هر عامل را با عامل‌های میانجی و معناداری آن است. مقدار  $t$  بالای ۱/۹۶ دلالت بر معناداری رابطه هر عامل با عامل دیگر را دارد. نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که تمامی روابط مستقیم تعریف‌شده در مدل مفهومی پژوهش از نظر آماری معنادار هستند. همکاری گروهی تأثیر مثبت و معناداری بر توانمندسازی کارکنان دارد ( $\beta = ۰,۴۷$ ,  $t = ۶,۳۲$ ,  $p < ۰,۰۱$ )، که بیانگر آن است هر چه میزان همکاری و تعامل گروهی در سازمان افزایش یابد، سطح ادراک کارکنان از توانمندسازی نیز تقویت می‌شود. همچنین، همکاری گروهی به‌طور مستقیم بر کیفیت کار تیمی نیز اثرگذار بوده است ( $\beta = ۰,۳۸$ ,  $t = ۴,۸۹$ ,  $p < ۰,۰۱$ )، که نشان می‌دهد تیم‌هایی با تعامل و همکاری بهتر، از کیفیت عملکرد بالاتری برخوردارند. در نهایت، توانمندسازی کارکنان نیز رابطه مستقیم و معناداری با کیفیت کار تیمی دارد ( $\beta = ۰,۵۲$ ,  $t = ۷,۱۱$ ,  $p < ۰,۰۱$ )، به این معنا که افزایش ادراک کارکنان از شایستگی، خودمختاری و معنادار بودن نقش خود، موجب بهبود هماهنگی، ارتباطات و همبستگی تیمی می‌شود. این نتایج به‌طور کلی حاکی از پشتیبانی تجربی از ساختار فرضی مدل و تقویت مبانی نظری پژوهش هستند.

در ادامه هر یک از فرضیه‌های زیر به تفکیک مورد بررسی قرار می‌گیرد.

#### فرضیه اول: همکاری تیمی بر کیفیت کار تیمی اثر مستقیم و معناداری دارد.

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴ اثر مستقیم همکاری تیمی بر کیفیت کار تیمی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که همکاری تیمی بر کیفیت کار تیمی با  $0/38$  و با توجه به مقدار  $t(4/89)$  معنی دار می‌باشد.

بدین ترتیب در بررسی فرضیه "اثر مستقیم همکاری تیمی بر کیفیت کار تیمی"، تأثیر مستقیم و معناداری وجود دارد.

#### فرضیه دوم: توانمندسازی بر کیفیت کار تیمی اثر مستقیم دارد.

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴ اثر مستقیم توانمندسازی بر کیفیت کار تیمی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که اثر مستقیم توانمندسازی بر کیفیت کار تیمی برابر با  $0/52$  و با توجه به مقدار  $t(7/11)$  معنادار می‌باشد.

بدین ترتیب در بررسی فرضیه "اثر مستقیم توانمندسازی بر کیفیت کار تیمی"، تأثیر مستقیم و معناداری وجود دارد.

#### فرضیه سوم: همکاری تیمی بر توانمندسازی اثر مستقیم و معناداری دارد.

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴ اثر مستقیم همکاری تیمی بر توانمندسازی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که اثر مستقیم همکاری تیمی بر توانمندسازی برابر با  $0/47$  و با توجه به مقدار  $t(6/32)$  معنی دار می‌باشد.

بدین ترتیب در بررسی فرضیه "اثر مستقیم همکاری تیمی بر توانمندسازی" تأثیر مستقیم و معنادار وجود دارد.

در ادامه به بررسی اثرات غیرمستقیم در این مدل ساختاری پرداخته می‌شود. با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۵ به بحث و بررسی پیرامون رد یا تایید فرضیه‌های مرتبط با اثرات غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر می‌پردازیم.

جدول ۵: برآوردهای ضرائب اثر غیرمستقیم

| متغیرها و برآوردها                                                       | پارامتر استاندارد شده | آماره T |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------|
| - اثر غیرمستقیم همکاری گروهی بر کیفیت کار تیمی با میانجی‌گری توانمندسازی | ۰/۲۴                  | ۴/۷۴*   |

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل مسیر غیرمستقیم نشان داد که توانمندسازی نقش میانجی معناداری در رابطه بین همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی ایفا می‌کند. مقدار برآورد استاندارد شده برای این مسیر برابر با  $0.24$  و مقدار آماره  $t$  معادل  $4.74$  به دست آمد که در سطح معناداری  $p < 0.01$  معنادار است. این یافته بیانگر آن است که افزایش در میزان همکاری گروهی، به واسطه ارتقاء سطح توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان، می‌تواند منجر به بهبود کیفیت عملکرد تیمی در سازمان شود. به عبارت دیگر، توانمندسازی به عنوان یک متغیر واسطه، مسیر تأثیر همکاری گروهی بر کیفیت کار تیمی را تسهیل و تقویت می‌کند. این نتیجه از لحاظ نظری نیز مؤید دیدگاه‌هایی است که توانمندسازی را عاملی کلیدی در تبدیل پویایی‌های گروهی به نتایج عملکردی مطلوب می‌دانند.

#### فرضیه چهارم: همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی با نقش میانجی توانمندسازی در کارکنان آموزش و پرورش شهر یاسوج اثر غیرمستقیم دارد.

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۶ اثر غیرمستقیم همکاری گروهی بر کیفیت کار تیمی با میانجی‌گری توانمندسازی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل نشان داد که اثر غیرمستقیم همکاری گروهی بر کیفیت کار تیمی از طریق توانمندسازی برابر با  $0.24$  بوده و با توجه به مقدار آماره  $t = 4.74$  در سطح معناداری  $0.01$ ، این اثر از نظر آماری معنادار است. بنابراین، در بررسی فرضیه "اثر غیرمستقیم همکاری گروهی بر کیفیت کار تیمی با میانجی‌گری توانمندسازی"، شواهد تجربی نشان‌دهنده وجود یک تأثیر غیرمستقیم مثبت و معنادار است. این یافته نشان می‌دهد که افزایش همکاری گروهی در سازمان از طریق ارتقاء توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان می‌تواند به بهبود کیفیت کار تیمی منجر شود.

در ادامه اثرات کلی در این مدل ساختاری در جدول ۶ قابل مشاهده است.

یکی از ویژگی‌های تحلیل مسیر اندازه‌گیری اثرات کل، مستقیم و غیر مستقیم بر یکدیگر می‌باشد. بر این اساس در جدول شماره ۶ به منظور محاسبه اثرات کل، اثرات مستقیم و غیر مستقیم متغیرها بر کیفیت یادگیری محاسبه شد، که نتایج آن قابل مشاهده است.

جدول ۶: برآوردهای اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل بر متغیرهای گرایش به روابط فراشناختی و اعتیاد به سبک

| فرضیه‌ها     | اثر مستقیم                     | اثر غیرمستقیم | اثر کل |
|--------------|--------------------------------|---------------|--------|
| فرضیه فرعی ۱ | همکاری گروهی بر کیفیت کار تیمی | ۰/۳۸*         | ۰/۲۴*  |
| فرضیه فرعی ۲ | همکاری گروهی بر توانمندسازی    | ۰/۴۷*         | ---    |
| فرضیه فرعی ۳ | توانمندسازی بر کیفیت کار تیمی  | ۰/۵۲*         | ---    |
| ۰/۶۲         |                                |               |        |
| ۰/۴۷         |                                |               |        |
| ۰/۵۲         |                                |               |        |

نتایج تحلیل مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم مدل مفهومی پژوهش حاکی از تأیید هر سه فرضیه فرعی است. در فرضیه فرعی اول، اثر مستقیم همکاری گروهی بر کیفیت کار تیمی برابر با ۰/۳۸ و اثر غیرمستقیم آن از طریق توانمندسازی ۰/۲۴ به دست آمد؛ بنابراین اثر کل این مسیر ۰/۶۲ برآورد شد که نشان‌دهنده تأثیر معنادار و قوی همکاری گروهی بر ارتقاء کیفیت عملکرد تیمی است. در فرضیه فرعی دوم، اثر مستقیم همکاری گروهی بر توانمندسازی کارکنان معادل ۰/۴۷ برآورد گردید که معنادار بوده و حاکی از نقش مثبت تعاملات گروهی در تقویت احساس شایستگی، خودمختاری و اثرگذاری کارکنان است. همچنین، فرضیه فرعی سوم نشان داد که توانمندسازی تأثیر مستقیمی برابر با ۰/۵۲ بر کیفیت کار تیمی دارد که این نیز رابطه‌ای مثبت و معنادار است. به‌طور کلی، این نتایج بیانگر آن است که همکاری گروهی نه تنها به صورت مستقیم، بلکه از طریق توانمندسازی روان‌شناختی نیز می‌تواند نقش مهمی در بهبود کیفیت کار تیمی ایفا کند و در نتیجه، مدل مفهومی پژوهش از حمایت تجربی مناسبی برخوردار است.

## نتایج

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین همکاری گروهی، توانمندسازی روان‌شناختی و کیفیت کار تیمی در میان کارکنان آموزش و پرورش شهر یاسوج پرداخته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که همکاری گروهی به صورت مستقیم و معنادار موجب ارتقاء توانمندسازی کارکنان و بهبود کیفیت کار تیمی می‌شود. همچنین مشخص شد که توانمندسازی نقش میانجی مؤثری در انتقال اثر همکاری گروهی بر کیفیت کار تیمی ایفا می‌کند؛ به گونه‌ای که سطوح بالاتر همکاری گروهی از طریق افزایش احساس معنا، شایستگی، خودمختاری، تأثیرگذاری و اعتماد در کارکنان، به ارتقاء محسوس کیفیت تعاملات و عملکرد تیمی منجر می‌شود. این یافته‌ها بر اهمیت تقویت فضای مشارکتی و حمایت روان‌شناختی در محیط‌های آموزشی تأکید دارد.

یکی از اهداف اصلی این پژوهش بررسی اثر مستقیم همکاری تیمی بر کیفیت کار تیمی بود. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که همکاری تیمی تأثیر مستقیمی بر کیفیت کار تیمی دارد و این رابطه از نظر آماری معنادار است. به بیان دیگر، با افزایش سطح همکاری و تعامل سازنده میان اعضای گروه، کیفیت عملکرد تیمی نیز به شکل محسوسی افزایش می‌یابد. این یافته نشان می‌دهد که وجود فضای مشارکتی، هماهنگی، حمایت متقابل و ارتباط مؤثر میان همکاران می‌تواند نقش مهمی در بهبود انسجام، کارایی و اثربخشی تیم‌ها ایفا کند. در نتیجه، فرضیه پژوهش مبنی بر وجود رابطه مستقیم بین همکاری تیمی و کیفیت کار تیمی مورد تأیید قرار گرفت. این یافته پژوهشی با نتایج پژوهش‌های ولی زاده و لطفی (۱۴۰۲)، ذوالفقاری زعفرانی (۱۴۰۲)، نجفی و همکاران (۱۴۰۰)، برزویتا-گازمان (۲۰۲۵) و هوگل و گوموندان (۲۰۲۴) همسو می‌باشد. بر اساس نظریه رفتار گروهی کرتزبرگ (۲۰۰۵)، کیفیت کار تیمی محصول فرآیندهای تعاملی مؤثر میان اعضای تیم است که شامل هماهنگی، تعهد، ارتباطات باز و تصمیم‌گیری مشارکتی می‌شود. زمانی که همکاری تیمی در سطح بالایی قرار دارد، اعضای گروه احساس ارزشمندی، هم‌راستایی هدف و تعهد مشترک بیشتری تجربه می‌کنند که خود منجر به افزایش کیفیت عملکرد تیمی، رضایت شغلی و بهره‌وری می‌شود. یافته پژوهش حاضر با این دیدگاه هم‌راستا است و نشان می‌دهد که افزایش تعاملات و همکاری مؤثر، کیفیت کلی عملکرد تیم را ارتقاء می‌دهد. در چارچوب نظریه هم‌افزایی گروهی، زمانی که افراد به صورت همدلانه و داوطلبانه در فعالیت‌های گروهی مشارکت می‌کنند، نه تنها قابلیت‌ها و منابع فردی به اشتراک گذاشته می‌شود، بلکه ظرفیت‌های نوآورانه و خلاقانه‌ای نیز در گروه پدید می‌آید. این هم‌افزایی منجر به بهبود حل مسئله، تصمیم‌گیری مؤثرتر و ارتقاء کیفیت نتایج نهایی می‌شود. پژوهش حاضر با تأیید اثر مستقیم همکاری تیمی بر کیفیت کار تیمی، شواهد تجربی تازه‌ای در حمایت از این نظریه فراهم می‌آورد. از منظر نظریه شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۸۶)، تعامل اجتماعی و مشاهده رفتار مؤثر دیگران نقش مهمی در یادگیری و بهبود عملکرد دارد. در محیط‌های کاری که همکاری تیمی رواج دارد، اعضای تیم می‌توانند از طریق مشاهده، الگوگیری و بازخورد متقابل، رفتارهای مطلوب شغلی را در خود پرورش دهند. این فرایند یادگیری اجتماعی، یکی از عوامل کلیدی در ارتقاء کیفیت کار تیمی محسوب

می‌شود. بنابراین، اثر مثبت و مستقیم همکاری تیمی بر کیفیت کار تیمی از منظر یادگیری اجتماعی نیز قابل تبیین است. همچنین مدل پنج‌بعدی عملکرد تیمی هوگل و گموندن (۲۰۰۱) که شامل ابعاد ارتباطات، هماهنگی، همکاری، هدف‌گذاری و تصمیم‌گیری است، بیان می‌کند که سطح بالای همکاری و تعامل مثبت بین اعضای تیم، عامل کلیدی در بهبود کیفیت تصمیم‌گیری و مدیریت تعارض‌ها است. مطابق این مدل، همکاری مؤثر زیربنای موفقیت عملکرد تیم‌ها است و یافته پژوهش حاضر نیز این رابطه را با داده‌های تجربی تأیید می‌کند.

یکی از اهداف اصلی این پژوهش بررسی تأثیر مستقیم توانمندسازی بر کیفیت کار تیمی بود. نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که بین این دو متغیر رابطه‌ای مستقیم و معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر، هرچه سطح توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان در ابعادی نظیر معناداری شغل، شایستگی، خودمختاری، تأثیرگذاری و اعتماد افزایش یابد، کیفیت تعاملات، هماهنگی و عملکرد تیمی نیز بهبود می‌یابد. این یافته مؤید آن است که توانمندسازی نه تنها باعث ارتقاء احساس کارآمدی و مسئولیت‌پذیری در کارکنان می‌شود، بلکه بستر مناسبی برای مشارکت فعال، تصمیم‌گیری مشترک و بهبود فرآیندهای کار تیمی فراهم می‌سازد. در نتیجه، فرضیه پژوهش مبنی بر وجود اثر مستقیم توانمندسازی بر کیفیت کار تیمی مورد تأیید قرار گرفت. این یافته پژوهشی با نتایج پژوهش‌های پاک نژاد (۱۴۰۲) و نجفی و همکاران (۱۴۰۰) همسو می‌باشد. یافته پژوهش مبنی بر تأثیر مستقیم و معنادار توانمندسازی بر کیفیت کار تیمی، قابل تبیین از منظر نظریه‌ها و اصول روان‌شناسی سازمانی، انگیزشی و روابط انسانی است. براساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۱۹۸۵)، افراد هنگامی انگیزه درونی بیشتری برای مشارکت و تعامل مؤثر دارند که سه نیاز روان‌شناختی آن‌ها یعنی «خودمختاری»، «شایستگی» و «ارتباط» ارضا شود. توانمندسازی روان‌شناختی دقیقاً همین سه بُعد را هدف قرار می‌دهد. هنگامی که کارکنان احساس کنند در تصمیم‌گیری‌ها نقش دارند (خودمختاری)، توانایی انجام وظایف را دارند (شایستگی) و در یک بستر حمایتی و هدفمند مشارکت می‌کنند (ارتباط)، تعامل آن‌ها در گروه نیز افزایش می‌یابد و کیفیت کار تیمی ارتقا پیدا می‌کند. بر اساس نظریه خودکارآمدی باندورا (۱۹۷۷)، احساس توانمندی نقش کلیدی در رفتار فرد در موقعیت‌های گروهی دارد. زمانی که کارکنان باور دارند که می‌توانند با تلاش خود بر چالش‌ها فائق آیند، در فرآیندهای گروهی مانند تصمیم‌گیری، حل تعارض و اجرای وظایف گروهی مشارکت فعال‌تری خواهند داشت. توانمندسازی این احساس خودکارآمدی را تقویت کرده و در نتیجه به بهبود عملکرد تیمی می‌انجامد. این نظریه بر کیفیت روابط بین رهبر و اعضای تیم تأکید دارد. زمانی که رهبران با توانمندسازی کارکنان اعتماد بیشتری به آن‌ها نشان می‌دهند، حس ارزشمندی و مسئولیت‌پذیری در اعضا افزایش می‌یابد. این کیفیت رابطه موجب ایجاد اعتماد متقابل و همکاری اثربخش‌تری میان اعضا می‌شود که در نهایت به ارتقاء کیفیت کار تیمی می‌انجامد. توانمندسازی کارکنان، به‌ویژه در قالب مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها و اعطای اختیار، ادراک کارکنان از عدالت رویه‌ای را افزایش می‌دهد. وقتی کارکنان احساس می‌کنند نظرات آن‌ها شنیده می‌شود و در فرآیندها تأثیرگذارند، اعتماد، رضایت شغلی و تعهد گروهی آن‌ها افزایش یافته و این عوامل به صورت غیرمستقیم موجب بهبود کیفیت تعاملات تیمی می‌شوند. مدل ویژگی‌های شغلی (۱۹۷۶) تأکید دارد که مشاغلی که غنی از مهارت، استقلال و اهمیت هستند، موجب انگیزش درونی، رضایت شغلی و عملکرد بهتر می‌شوند. توانمندسازی کارکنان با تقویت این ویژگی‌ها، سبب می‌شود کارکنان نه تنها وظایف فردی را بهتر انجام دهند بلکه در تعاملات تیمی نیز مؤثرتر و سازنده‌تر عمل کنند. در مجموع، از منظر روان‌شناسی، توانمندسازی با برآوردن نیازهای اساسی روانی، تقویت احساس خودکارآمدی، افزایش ادراک عدالت و بهبود روابط میان‌فردی در محیط کار، نقش مهمی در ارتقای کیفیت کار تیمی دارد. بنابراین، رابطه معنادار میان توانمندسازی و کیفیت کار تیمی در این پژوهش نه تنها قابل پیش‌بینی بود، بلکه با یافته‌های پژوهش‌های پیشین و نظریه‌های معتبر روان‌شناسی نیز هم‌راستا و هم‌خوان است.

یکی دیگر از اهداف اصلی پژوهش حاضر، بررسی اثر مستقیم همکاری تیمی بر توانمندسازی کارکنان بود. نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که بین این دو متغیر رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر، در محیط‌هایی که همکاری و تعامل مؤثر میان اعضای تیم وجود دارد، کارکنان احساس می‌کنند در فرآیندهای تصمیم‌گیری مشارکت دارند، بر عملکرد خود کنترل دارند و می‌توانند در تحقق اهداف سازمانی تأثیرگذار باشند. این احساس مشارکت و حمایت متقابل در بستر کار تیمی، به تقویت ابعاد مختلف توانمندسازی روان‌شناختی نظیر شایستگی، خودمختاری و معناداری شغل منجر می‌شود. بنابراین، فرضیه پژوهش مبنی بر وجود اثر مستقیم همکاری تیمی بر توانمندسازی کارکنان مورد تأیید قرار گرفت. این یافته پژوهشی با نتایج پژوهش‌های پاک نژاد (۱۴۰۲) و نجفی و همکاران (۱۴۰۰) همسو می‌باشد. نظریه خودتعیینی که توسط دسی و رایان مطرح شده، بر اهمیت

سه نیاز روان‌شناختی اساسی شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط تأکید دارد. همکاری تیمی می‌تواند این نیازها را ارضا کند؛ وقتی افراد در تیم به شکل مؤثر همکاری می‌کنند، احساس خودمختاری بیشتری در تصمیم‌گیری و اجرای وظایف پیدا می‌کنند، به توانمندی‌های خود اعتماد می‌کنند و حس تعلق و ارتباط را تجربه می‌کنند. این فرآیند موجب تقویت توانمندسازی روان‌شناختی می‌شود و کارکنان را برای انجام کارهای پیچیده و نوآورانه ترغیب می‌کند. حمایت اجتماعی و احساس تعلق به گروه یکی از عوامل کلیدی توانمندسازی است. همکاری تیمی محیطی را فراهم می‌آورد که در آن افراد از همکاران خود بازخورد مثبت دریافت کرده و از منابع و مهارت‌های جمعی بهره‌مند می‌شوند. این حمایت اجتماعی باعث افزایش اعتماد به نفس، بهبود احساس شایستگی و انگیزه در کارکنان شده و در نتیجه توانمندسازی آن‌ها را ارتقاء می‌دهد. بر اساس نظریه خودکارآمدی بندورا، باور فرد به توانایی انجام موفقیت‌آمیز یک کار، کلید رفتار موفقیت‌آمیز است. همکاری تیمی فرصت‌های بیشتری برای یادگیری مشارکتی، تقویت مهارت‌ها و کسب تجربه فراهم می‌کند که به افزایش خودکارآمدی منجر می‌شود. زمانی که اعضای تیم به صورت هماهنگ و حمایت‌گرانه فعالیت می‌کنند، کارکنان احساس می‌کنند قادر به کنترل و مدیریت وظایف خود هستند که این امر باعث افزایش توانمندسازی آن‌ها می‌شود. بر اساس نظریه منابع و استرس سازمانی، منابع روانی مانند حمایت همکاران و همکاری مؤثر تیمی به عنوان منابع تقویتی عمل می‌کنند که در مقابل استرس‌های شغلی از کارکنان حمایت می‌نمایند. همکاری تیمی به کاهش فشارهای روانی کمک کرده و فضای کاری مثبت و دلگرم‌کننده‌ای ایجاد می‌کند که موجب افزایش انگیزه، احساس توانمندی و در نهایت توانمندسازی افراد می‌شود.

یکی از فرضیه‌های کلیدی پژوهش حاضر بررسی اثر غیرمستقیم همکاری گروهی بر کیفیت کار تیمی با نقش میانجی توانمندسازی بود. نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که همکاری گروهی از طریق ارتقاء سطح توانمندسازی کارکنان، تأثیر غیرمستقیم و معناداری بر کیفیت کار تیمی دارد. به عبارت دیگر، مشارکت فعال و همدلانه کارکنان در فعالیت‌های گروهی، موجب افزایش احساس معنا، شایستگی، خودمختاری و تأثیرگذاری در آن‌ها شده و این احساس توانمندی روان‌شناختی به نوبه خود کیفیت تعاملات و عملکرد تیمی را بهبود می‌بخشد. این یافته نشان می‌دهد که توانمندسازی نقش واسطه‌ای مهمی در تقویت رابطه بین همکاری گروهی و کیفیت کار تیمی ایفا می‌کند و تأییدگر اهمیت رویکردهای روان‌شناختی در توسعه سرمایه انسانی سازمانی است. این یافته پژوهشی با نتایج پژوهش‌های ولی زاده و لطفی (۱۴۰۲)، ذوالفقاری زعفرانی (۱۴۰۲)، پاک نژاد (۱۴۰۰)، کریمی (۱۴۰۲)، نجفی و همکاران (۱۴۰۰)، برزویتا-گازمان (۲۰۲۵)، هوگل و گموندان (۲۰۲۴) همسو می‌باشد. بر اساس نظریه خودتعیینی دسی و رایان، انسان‌ها برای رشد روانی سالم، نیازمند سه مؤلفه بنیادی هستند: خودمختاری، شایستگی و ارتباط. همکاری گروهی در محیط‌های کاری، به‌ویژه در حوزه آموزش و پرورش، می‌تواند این سه نیاز را ارضا کند؛ زیرا کارکنان در تعاملات گروهی، احساس تعلق اجتماعی، شایستگی در عملکرد و آزادی عمل بیشتری تجربه می‌کنند. این تجربه‌ها، به افزایش انگیزش درونی و توانمندسازی روان‌شناختی منجر می‌شود. به تبع آن، افراد با انگیزه، خودتنظیم‌گر و توانمند، نقش فعال‌تری در بهبود کیفیت کار تیمی ایفا می‌کنند. نظریه باندینگ اجتماعی بر اهمیت پیوندهای اجتماعی در پیش‌بینی رفتارهای سازمانی تأکید دارد. همکاری گروهی، شبکه‌ای از روابط حمایتی، مسئولیت‌پذیری متقابل و هنجارهای مشارکتی ایجاد می‌کند که در نهایت موجب شکل‌گیری حس تعهد و همبستگی بین کارکنان می‌شود. این پیوندهای اجتماعی زمینه‌ساز افزایش احساس اثربخشی فردی و اعتماد بین اعضای تیم می‌شود که از ارکان اصلی توانمندسازی هستند. زمانی که این توانمندسازی اتفاق می‌افتد، کیفیت تعامل، حل مسئله، تصمیم‌گیری جمعی و تعهد در تیم‌ها نیز افزایش می‌یابد. طبق نظریه یادگیری اجتماعی نظریه (بندورا)، یادگیری از طریق مشاهده و تعامل با دیگران شکل می‌گیرد. در فرایند همکاری گروهی، کارکنان ضمن مشاهده رفتار همکاران موفق، الگوهای رفتاری مؤثری را درون‌سازی می‌کنند و خودکارآمدی آن‌ها تقویت می‌شود. این خودکارآمدی - به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های توانمندسازی - احساس کنترل، انگیزه و مسئولیت‌پذیری فردی را بالا می‌برد، که نهایتاً در بهبود کیفیت کار تیمی تجلی می‌یابد. رویکرد روان‌شناسی مثبت در سازمان بر ارتقاء منابع روان‌شناختی کارکنان تأکید دارد. همکاری تیمی به‌عنوان یک منبع اجتماعی مثبت، موجب افزایش رضایت شغلی، معنا در کار و اعتماد سازمانی می‌شود. توانمندسازی به‌عنوان نتیجه چنین فرایندی، خود یک عامل تسهیل‌کننده برای ایجاد تیم‌های سالم‌تر، مشارکت‌جویانه‌تر و اثربخش‌تر است.

در مجموع، این یافته پژوهشی تأیید می‌کند که همکاری گروهی صرفاً یک فعالیت ساختاری نیست، بلکه می‌تواند منبعی مهم برای ارتقاء سرمایه روان‌شناختی کارکنان تلقی شود. توانمندسازی، به‌عنوان متغیر میانجی، نقشی حیاتی در ترجمه همکاری گروهی به

کیفیت بالاتر کار تیمی ایفا می‌کند. این چرخه مثبت می‌تواند به ایجاد سازمانی یادگیرنده، مشارکت‌جو و انعطاف‌پذیر منجر شود. در ادامه، پیشنهادات کاربردی مبتنی بر یافته‌های پژوهش حاضر، ارائه می‌شود:

### **تقویت فرهنگ همکاری گروهی در محیط‌های آموزشی**

با توجه به نقش مستقیم و غیرمستقیم همکاری گروهی در ارتقاء کیفیت کار تیمی، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی و کارگاه‌های تیم‌سازی برای کارکنان آموزش و پرورش طراحی و اجرا شود تا مهارت‌های کار گروهی، تعامل مؤثر و مسئولیت‌پذیری در میان آنان تقویت گردد.

### **ایجاد بسترهای توانمندسازی روان‌شناختی در سازمان‌ها**

یافته‌های پژوهش نشان داد که توانمندسازی نقش مؤثری در بهبود کیفیت کار تیمی دارد؛ بنابراین، مدیران می‌توانند با افزایش مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری، دادن اختیار بیشتر، بازخورد سازنده و شفاف‌سازی اهداف، احساس شایستگی و کنترل کارکنان را تقویت کنند.

### **بازنگری در ساختارهای مدیریتی بر پایه کار تیمی**

پیشنهاد می‌شود ساختارهای رسمی و غیررسمی سازمان به نحوی بازطراحی شوند که حمایت از فعالیت‌های تیمی و پروژه‌محور افزایش یابد. برای نمونه، ارزیابی عملکرد کارکنان می‌تواند بخشی را به میزان همکاری مؤثر در تیم اختصاص دهد.

### **برگزاری دوره‌های توانمندسازی برای مدیران و سرپرستان**

مدیران و سرپرستان واحدهای آموزشی باید به مهارت‌های توانمندسازی تسلط داشته باشند. از این‌رو، اجرای دوره‌های آموزشی ویژه برای ارتقاء دانش و نگرش آنان نسبت به اهمیت توانمندسازی در افزایش کیفیت عملکرد تیمی ضروری به نظر می‌رسد.

### **تدوین دستورالعمل‌های سازمانی مبتنی بر مدل مفهومی پژوهش**

پیشنهاد می‌شود مدل مفهومی پژوهش حاضر (شامل همکاری گروهی، توانمندسازی و کیفیت کار تیمی) به عنوان مبنایی برای تدوین سیاست‌های منابع انسانی، طراحی نظام پاداش‌دهی و بهبود روبه‌های کاری در آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گیرد. این پیشنهادها ضمن اتکاء به نتایج تجربی پژوهش، کاربرد مستقیمی در ارتقاء کیفیت عملکرد کارکنان آموزش و پرورش دارند و می‌توانند در سیاست‌گذاری‌های منابع انسانی، برنامه‌ریزی آموزشی و مدیریت تیمی مؤثر واقع شوند.

### **منابع**

- پاکنژاد، ندا. (۱۴۰۲). تاثیر توانمندسازی کارکنان، کار تیمی و آموزش کارکنان بر تعهد سازمانی کارکنان بخش آموزش عالی، دومین کنفرانس بین‌المللی اقتصاد و مدیریت کسب و کار با گرایش توسعه دانش بنیان، تهران
- حسین پور، فاطمه و طاطار، صوناگل و بهرامی، هانیه و نیازپور گنبدی، رابعه. (۱۴۰۰). تحلیل رابطه فرهنگ سازمانی با عملکرد کارکنان آموزش و پرورش، هشتمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران.
- <https://civilica.com/doc/۱۶۷۳۸۰۱>
- ذوالفقاری زعفرانی، رشید. (۱۴۰۲). ارائه مدل عملکرد تیمی سازمانی با رویکرد انگیزه‌های غیر اقتصادی رفتار شهروندی سازمانی در شهرداری‌های استان تهران. مجله مدیریت شهری.
- سعیدی، پروانه و وقار حسن پور بین‌کلایه، میترا، (۱۴۰۳). اهمیت و نقش نیروی انسانی در کارآمدی آموزش و پرورش،
- <https://civilica.com/doc/۲۱۱۵۷۵۸>
- کریمی، زینب و ساده، احسان. (۱۴۰۳). نقش حیاتی کیفیت داده در یک برنامه حاکمیت داده برای توانمندسازی بانکداری داده محور، اولین کنفرانس ملی حکمرانی داده، تهران
- نجفی، محسن و مالکی، مجتبی و خورانی، شبنم. (۱۴۰۰). بررسی تاثیر توانمندسازی، کار گروهی و آموزش کارکنان بر تعهد سازمانی. مجله مدیریت سرمایه انسانی دفاعی، ۱، ۳.
- ولی زاده، محمد و لطفی، حجت. (۱۴۰۲). مهارت تیم‌سازی و الگوی کار تیمی اثر بخش در سازمان آموزشی مدرسه، سیزدهمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی.



- Berrezueta-Guzman, S., Parmaceli, I., Habib, M. K., Krusche, S., & Wagner, S. (۲۰۲۰). Examining the effects of creativity, collaboration, creative diversity on team performance. *Journal of Innovation & Knowledge*, ۱۰(۱), ۱۰۰۱۸۳. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187123001839>
- Chaudhuri, Ajit. (۲۰۱۶). Understanding 'Empowerment. *Journal of Development Policy and Practice*. ۱. ۱۲۱-۱۴۱. ۱۰, ۱۱۷۷/۲۴۵۵۱۳۳۳۱۵۶۱۲۲۹۸.
- Doneys, P., D. Doane, and S. Norm. ۲۰۲۰. "Seeing Empowerment as Relational: Lessons From Women Participating in Development Projects in Cambodia." *Development in Practice* ۳۰ (۲): ۲۶۸-۲۸۰.
- Gilson LL, Maynard MT, Jones Young NC, Vartiainen M, & Hakonen M (۲۰۱۵). Virtual teams research: ۱۰ years, ۱۰ themes, and ۱۰ opportunities. *Journal of Management*, ۴۱, ۱۳۱۳-۱۳۳۷. ۱۰.۱۱۷۷/۰۱۴۹۲۰۶۳۱۴۵۵۹۹۴۶
- Gordon M, Baker P, Catchpole K, Darbyshire D, & Schocken D (۲۰۱۵). Devising a consensus definition and framework for nontechnical skills in healthcare to support educational design: A modified Delphi study. *Medical Teacher*, ۳۷, ۵۷۲-۵۷۷. ۱۰,۳۱۰۹/۰۱۴۲۱۵۹X.۲۰۱۴,۹۵۹۹۱۰.
- Gross, J., Götz, M., Reher, K. et al. Free mobility across group boundaries promotes intergroup cooperation. *Commun Psychol* ۳, ۱۰ (۲۰۲۰). <https://doi.org/10.1038/s44271-020-00192-y>
- Hoegl, M., & Gemuenden, H. G. (۲۰۲۴). Design Thinking and teamwork—measuring impact: a systematic review. *International Journal of Technology and Design Education*, ۳۴(۱), ۱۷۷. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41169-024-00177-x>
- Hogg, M. A., Abrames, D., and Brewer, M. B. (۲۰۱۷). Social identity: the role of self in group processes and intergroup relations. *Group Process. Intergroup Relat.* ۲۰, ۵۷۰-۵۸۱. doi: ۱۰.۱۱۷۷/۱۳۶۸۴۳۰۲۱۷۶۹۰۹۰۹
- Kong, X. G. (۲۰۱۶). The basic characteristics and inspirations of traditional cultural education in Taiwan - based on the thinking of relevant courses in the field of ethics in Taiwan (۱۹۵۰s-۱۹۷۰s) *Journal of Fujian University of Education*, ۱۷, ۶
- Ladbury, J. L., and Hinsz, V. B. (۲۰۱۸). How the distribution of member expectations influences cooperation and competition in groups: a social relations model analysis of social dilemmas. *Personal. Soc. Psychol. Bull.* ۴۴, ۱۵۰۲-۱۵۱۸. doi: ۱۰,۱۱۷۷/۰۱۴۶۱۶۷۲۱۸۷۷۱۳۲۲
- Li, Y. R., Liu, R. D., and Schachtman, T. R. (۲۰۱۵). Cultural differences in evaluative attributions. *J. Cross Cult. Psychol.* ۴۷, ۱۴۹-۱۶۶. doi: ۱۰,۱۱۷۷/۰۰۲۲۰۲۲۱۱۵۶۰۹۱۴۶
- Lindsjörn, Y., Bergersen, G.R., Dingsøyr, T., Sjøberg, D.I.K. (۲۰۱۸). Teamwork Quality and Team Performance: Exploring Differences Between Small and Large Agile Projects. In: Garbajosa, J., Wang, X., Aguiar, A. (eds) *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming. XP ۲۰۱۸. Lecture Notes in Business Information Processing*, vol ۳۱۴. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-916۰۲-6\\_۱۹](https://doi.org/10.1007/978-3-319-916۰۲-6_۱۹)
- Lindsjörn, Y., Sjøberg, D.I.K., Dingsøyr, T., Bergersen, G.R., Dybå, T.: Teamwork quality and project success in software development: a survey of agile development teams. *J. Syst. Softw.* ۱۲۲, ۲۷۴-۲۸۶ (۲۰۱۶)
- Ma, X. R., Ren, X. P., and Xu, J. (۲۰۱۶). The difference of collectivism between north and South China and its cultural dynamics. *Adv. Psychol. Sci.* ۲۴, ۱۵۵۱-۱۵۵۵. doi: ۱۰,۳۷۲۴/SP.J.۱۰۴۲,۲۰۱۶,۰۱۵۵۱
- Meleady, R., and Seger, C. R. (۲۰۱۶). Imagined contact encourages prosocial behavior towards outgroup members. *Group Process. Intergroup Relat.* ۲۰, ۴۴۷-۴۶۴. doi: ۱۰,۱۱۷۷/۱۳۶۸۴۳۰۲۱۵۶۱۲۲۲۵

- Oyelere, S. S., Suhonen, J., & Sutinen, E. (۲۰۲۵). Teamwork skills development in hybrid and online universities. *Education and Information Technologies*, ۳۰(۲), ۳۲. <https://link.springer.com/article/10.1007/s44322-025-00032-1>
- Tannenbaum, S., & Salas, E. (۲۰۲۰). Teamwork myths: what leaders need to know. *Leader to Leader*, (۹۸), ۵۸-۶۴.
- Weimar, D., & Wicker, P. (۲۰۱۷). Moneyball revisited: Effort and team performance in professional soccer. *Journal of Sports Economics*, 18(۲), ۱۴۰-۱۶۱.

## Prediction of Happiness, Mental Health, and Loneliness of Children Based on Parents' Addiction to Cyberspace and Mobile Phones

پیش‌بینی شادکامی، سلامت روان و احساس تنهایی کودکان بر اساس اعتیاد والدین به فضای مجازی و تلفن همراه

میترا جانان | دانشگاه آزاد سمنان، ایران | mitra.janan@gmail.com

مجتبی رجب پور\* | دانشگاه آزاد سمنان، ایران | Mj\_rajabpour@yahoo.com

### Abstract

The purpose of this study was to investigate the role of parents' addiction to cyberspace and mobile phones in predicting the happiness, mental health, and loneliness of elementary school children. The research employed a descriptive-correlational design. The statistical population included all mothers of elementary school children in Semnan in the ۲۰۲۴-۲۰۲۵ academic year ( $N \approx ۱۹۰۰$ ). A sample of ۳۱۹ participants was selected through multistage cluster sampling based on Krejcie and Morgan's table. The instruments used were the Happiness Questionnaire (Aminpour & Zare, ۲۰۱۱), the Child Symptom Inventory (Sprafkin & Gadow, ۱۹۸۴), the Loneliness Scale (Asher et al., ۱۹۸۴), and Young's Internet Addiction Test (۱۹۹۶). Data were analyzed using Pearson correlation and multiple regression analysis in SPSS-۲۳. Results showed that parental addiction to cyberspace was negatively correlated with children's happiness ( $r = -۰.۲۸, p < .۰۱$ ) and mental health ( $r = -۰.۱۵, p < .۰۵$ ), and positively correlated with children's loneliness ( $r = +۰.۱۹, p < .۰۱$ ). Regression analysis indicated that parental addiction significantly predicted variations in all three dependent variables. The findings emphasize the importance of parental media literacy, time management in technology use, and designing family-centered interventions to protect children's psychological well-being.

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش اعتیاد والدین به فضای مجازی و تلفن همراه در پیش‌بینی شادکامی، سلامت روان و احساس تنهایی کودکان پایه ابتدایی است. پژوهش به روش توصیفی-همبستگی انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه مادران کودکان پایه ابتدایی شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ (۱۹۰۰ نفر) بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان نمونه‌ای ۳۱۹ نفره به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه شادکامی امین‌پور و زارع (۱۳۹۰)، مقیاس سلامت روان کودکان اسپرافکین و گادو (۱۹۸۴)، مقیاس احساس تنهایی آشر و همکاران (۱۹۸۴) و پرسشنامه اعتیاد به اینترنت یانگ (۱۹۹۶) بود. داده‌ها با آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره در نرم‌افزار SPSS-۲۳ تحلیل شدند. نتایج نشان داد اعتیاد والدین با شادکامی و سلامت روان کودکان رابطه منفی معنادار و با احساس تنهایی رابطه مثبت معنادار دارد. همچنین اعتیاد والدین توان پیش‌بینی بخشی از تغییرات هر سه متغیر وابسته را دارد. این یافته‌ها بر اهمیت مدیریت مصرف فضای مجازی در خانواده و ارتقای سواد رسانه‌ای والدین برای حمایت از سلامت روانی و هیجانی کودکان تأکید می‌کنند.

**واژگان کلیدی:** اعتیاد والدین به فضای مجازی؛ شادکامی؛

سلامت روان؛ احساس تنهایی؛ کودکان ابتدایی

**Key words:** Parental addiction to cyberspace; Happiness; Mental health; Loneliness; Elementary school children

## مقدمه

کودکی یکی از حساس‌ترین دوره‌های رشد انسان است که شکل‌گیری شخصیت، هیجانات و مهارت‌های اجتماعی در آن پایه‌ریزی می‌شود. در این دوره، شاخص‌هایی مانند شادکامی، سلامت روان و احساس تعلق اجتماعی نقش محوری در توسعه روانی و اجتماعی فرد دارند (امین‌پور و زارع، ۱۳۹۰؛ Sprafkin & Gadow, ۱۹۸۴). شادکامی، به‌عنوان تجربه‌ای از هیجانات مثبت و رضایت از زندگی، نه تنها بر کیفیت زندگی فرد تأثیر می‌گذارد، بلکه عملکرد اجتماعی و توانایی مقابله با چالش‌ها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (Sang, ۲۰۲۲). سلامت روان، نشان‌دهنده توانایی کودک در تنظیم هیجانات، مدیریت استرس و برقراری روابط اجتماعی مؤثر است، و احساس تنهایی شاخصی از کیفیت و عمق روابط اجتماعی و حمایت‌های هیجانی دریافتی توسط کودک محسوب می‌شود (Walters et al., ۲۰۲۳).

با پیشرفت فناوری اطلاعات و همه‌گیری تلفن‌های هوشمند و شبکه‌های اجتماعی، نوع جدیدی از وابستگی دیجیتال در والدین شکل گرفته است که تحت عنوان «اعتیاد والدین به فضای مجازی» شناخته می‌شود. این پدیده شامل استفاده افراطی و کنترل‌نشده از اینترنت و شبکه‌های اجتماعی است که می‌تواند فعالیت‌های روزمره، تعاملات خانوادگی و نقش‌های والدینی را مختل کند (Guo et al., ۱۹۹۶; Young, ۲۰۲۱; Dennis et al., ۲۰۲۲). مطالعات نشان داده‌اند که والدینی که به موبایل و فضای مجازی وابسته هستند، توجه و حضور هیجانی کافی را در زندگی فرزندان خود ندارند، و این کمبود تعامل مستقیم می‌تواند زمینه کاهش شادکامی، افت سلامت روان و افزایش احساس تنهایی در کودکان را فراهم کند (Turmillo et al., ۲۰۲۱; Rao & Rao, ۲۰۲۱).

یکی از پیامدهای مهم اعتیاد والدین به فضای مجازی، کاهش کیفیت تعامل والد-کودک است. کاهش توجه فعال، حمایت هیجانی و پاسخ‌دهی مناسب والدین باعث می‌شود کودک تجربه‌ای ناقص از روابط عاطفی داشته باشد، که می‌تواند منجر به کاهش اعتماد به نفس، کاهش مهارت‌های اجتماعی و تضعیف عزت نفس شود (Dennis et al., ۲۰۲۲; ترکاشوند و همکاران، ۱۴۰۳). علاوه بر این، مشاهده وابستگی والدین به فناوری دیجیتال می‌تواند الگوسازی رفتاری منفی برای کودکان ایجاد کند و احتمال ایجاد وابستگی مشابه در آنان را افزایش دهد. این وابستگی، در بلندمدت، با بروز مشکلاتی مانند اضطراب، پرخاشگری، کاهش توانایی‌های اجتماعی و اختلال در کارکرد تحصیلی همراه است (Otsko et al., ۲۰۲۱; Rao & Rao, ۲۰۲۳).

از دیدگاه نظریه دلبستگی، پاسخ‌دهی مداوم والدین به نیازهای هیجانی کودک برای شکل‌گیری دلبستگی ایمن و احساس امنیت روانی حیاتی است (والش، ۲۰۲۳؛ شجاعیان، ۱۴۰۰). اعتیاد والدین به فناوری‌های دیجیتال می‌تواند این تعاملات را مختل کند، که به نوبه خود کاهش کیفیت روابط عاطفی و حس تعلق کودک را در پی دارد. پیامد مستقیم این وضعیت افزایش احساس تنهایی و انزوای هیجانی در کودکان است. حتی در صورت حضور فیزیکی والدین، کاهش کیفیت تعاملات باعث می‌شود کودک حس کند شنیده نمی‌شود و اهمیتی ندارد، و این تجربه می‌تواند زمینه‌ساز اضطراب، افسردگی و کاهش انگیزه برای برقراری ارتباط با دیگران شود (رابرت ویس، ۱۹۷۳؛ رضوانخواه، ۱۴۰۰؛ Landman & Roman, ۲۰۲۲).

با توجه به اهمیت رشد سالم هیجانی و اجتماعی کودکان و نقش کلیدی والدین در این فرآیند، بررسی اثرات اعتیاد والدین به فضای مجازی بر شاخص‌های روانی کودکان ضروری به نظر می‌رسد. شواهد نشان می‌دهد که پژوهش‌های پیشین عمدتاً به بررسی تأثیر استفاده فناوری بر نوجوانان و کودکان پرداخته‌اند، اما کمتر به نقش مستقیم والدین و تأثیر رفتارهای دیجیتال آن‌ها بر شادکامی، سلامت روان و احساس تعلق کودکان توجه شده است (Gang et al., ۲۰۲۳; Otsko et al., ۲۰۲۴). بنابراین، پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی شاخص‌های روان‌شناختی کودکان بر اساس اعتیاد والدین به موبایل و فضای مجازی، خلأ مهمی را در ادبیات موجود پر می‌کند و می‌تواند به توسعه راهکارهای پیشگیرانه و مداخلات آموزشی برای ارتقاء سلامت روان و شادکامی کودکان منجر شود.

## مبانی نظری و مرور پیشینه پژوهش

شادکامی کودکان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی رشد روانی و اجتماعی، تحت تأثیر عوامل محیطی، خانوادگی و فردی قرار دارد. پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که حمایت عاطفی والدین و کیفیت تعاملات روزمره آنان نقش مهمی در ارتقای شادکامی کودکان ایفا می‌کند؛ به‌گونه‌ای که کاهش توجه و تعامل مثبت والدین می‌تواند باعث کاهش رضایت از زندگی و نشاط کودکان

شود (ملاداده‌نوران و همکاران، ۱۴۰۰). از سوی دیگر، پژوهش‌های بین‌المللی نیز بیان کرده‌اند که اعتیاد والدین به موبایل و کاهش حضور فعال آنان در خانواده می‌تواند به افت شادکامی کودکان و نوجوانان منجر شود، زیرا فرصت تجربه تعاملات مثبت و حمایت هیجانی کاهش می‌یابد (Rao & Rao, ۲۰۲۱).

علاوه بر این، مولفه‌های مختلف شادکامی از جمله رضایت از زندگی، تعامل اجتماعی، کارایی فردی و کمک به دیگران تحت تأثیر مستقیم کیفیت حضور والدین قرار دارند. مطالعات نشان می‌دهند که کاهش حضور فعال والدین در نتیجه اعتیاد به فضای مجازی موجب کاهش مهارت‌های اجتماعی و اعتمادبه‌نفس کودکان می‌شود و توانایی آنان برای تجربه موفقیت و بازخورد مثبت محدود می‌گردد (Sang, ۲۰۲۲؛ دنیس و همکاران، ۲۰۲۲). بنابراین، شادکامی کودکان نه‌تنها به ویژگی‌های فردی آنان بلکه به الگوهای رفتاری والدین در استفاده از فناوری‌های دیجیتال وابسته است. سلامت روان کودکان شاخصی از توانایی مقابله با چالش‌های هیجانی و اجتماعی است و تحت تأثیر عوامل خانوادگی و محیطی شکل می‌گیرد (Sprafkin & Gadow, ۱۹۸۴). پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که وابستگی والدین به شبکه‌های اجتماعی و استفاده افراطی از فضای مجازی می‌تواند سلامت روان کودکان را کاهش دهد؛ به‌ویژه علائمی مانند اضطراب، افسردگی، پرخاشگری و احساس بی‌ارزشی در کودکانی که تعاملات والد-کودک در معرض کاهش قرار دارد، مشاهده می‌شود (علمدارلو و ذاکری، ۱۴۰۳؛ مرادی کهنه‌گورابی و مقتدر، ۱۴۰۱).

از منظر بین‌المللی، مطالعات نشان داده‌اند که اعتیاد والدین به اینترنت یا استفاده مفرط از رسانه‌های دیجیتال با کاهش توانایی کودکان در تنظیم هیجان، کاهش اعتماد به روابط اجتماعی و افزایش تنش‌های خانوادگی همراه است (Turmillo et al., ۲۰۲۱؛ Otsko et al., ۲۰۲۳). این یافته‌ها مؤید این است که سلامت روان کودکان به‌طور مستقیم با کیفیت حضور و حمایت والدین در محیط خانواده مرتبط است و هر گونه اختلال در این زمینه می‌تواند پیامدهای منفی بلندمدت بر رشد روانی آنان داشته باشد. احساس تنهایی کودکان به فقدان روابط اجتماعی معنادار و تجربه ناکافی حمایت هیجانی اشاره دارد. تحقیقات داخلی نشان داده‌اند که وابستگی والدین به اینترنت و شبکه‌های اجتماعی موجب افزایش احساس تنهایی در کودکان و نوجوانان می‌شود (خدادادی و همکاران، ۱۳۹۷؛ شعبانبخش و همکاران، ۱۴۰۳). به‌طور مشخص، کاهش تعاملات والدین با کودک و فقدان حضور عاطفی فعال، زمینه‌ساز انزوای هیجانی و کاهش فرصت شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی در کودک می‌گردد.

مطالعات بین‌المللی نیز این رابطه را تأیید کرده‌اند و نشان داده‌اند که کودکان خانواده‌هایی که والدینشان به استفاده مفرط از فضای مجازی می‌پردازند، احساس بی‌پناهی، اضطراب و تنهایی بیشتری دارند (Asher, Hymel & Renshaw, ۱۹۸۴؛ Walters et al., ۲۰۲۴). این یافته‌ها اهمیت پیوندهای هیجانی والد-کودک و نقش تعاملات معنادار در پیشگیری از انزوای اجتماعی را برجسته می‌سازند و نشان می‌دهند که مدیریت مناسب حضور دیجیتال والدین می‌تواند اثرات منفی تنهایی را کاهش دهد. اعتیاد والدین به فضای مجازی نوعی استفاده افراطی و ناسازگارانه از فناوری است که می‌تواند پیامدهای روانی و اجتماعی منفی برای خانواده و کودک داشته باشد (Young, ۱۹۹۶). تحقیقات داخلی نشان می‌دهد که والدینی که بیش از حد به شبکه‌های اجتماعی و موبایل وابسته هستند، کمتر قادر به ارائه حمایت هیجانی و تعامل مثبت با فرزندان خود هستند و این امر با کاهش شادکامی و سلامت روان کودکان همراه است (Guo et al., ۲۰۲۱؛ علوی و همکاران، ۱۳۸۹). علاوه بر این، پژوهش‌های بین‌المللی حاکی از آن است که اعتیاد والدین به اینترنت با کاهش کیفیت روابط والد-کودک، افزایش تنهایی و کاهش مهارت‌های اجتماعی کودکان مرتبط است (Rao & Rao, ۲۰۲۴؛ Gang et al., ۲۰۲۱). این مطالعات تأکید دارند که استفاده کنترل نشده از فضای مجازی نه‌تنها سلامت روان والدین را تهدید می‌کند بلکه رشد روانی، اجتماعی و هیجانی کودکان را نیز مختل می‌سازد. به همین دلیل، برنامه‌های آموزشی و مداخلات پیشگیرانه برای مدیریت استفاده والدین از فناوری‌های دیجیتال توصیه می‌شود.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس هدف از نوع کاربردی است، چرا که نتایج آن می‌تواند در بهبود سلامت روان و شادکامی کودکان و نوجوانان و همچنین درک بهتر نقش استفاده از فضای مجازی و تلفن همراه در زندگی روزمره آنان مورد استفاده قرار گیرد. از نظر ماهیت و روش، پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی است. در پژوهش‌های توصیفی - همبستگی هدف، بررسی رابطه

میان متغیرها بدون دست‌کاری آن‌هاست. از آنجا که داده‌ها از طریق ابزارهای استاندارد و به‌صورت میدانی گردآوری شده‌اند، روش تحقیق حاضر در زمره تحقیقات کمی قرار می‌گیرد.

### جامعه آماری، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مادران و کودکان مشغول به تحصیل در مقطع ابتدایی شهر سمنان در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد تقریبی ۱۹۰۰ نفر بود. با توجه به جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، حجم نمونه ۳۱۹ نفر تعیین شد. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده گردید. بدین ترتیب که ابتدا ۳ مدرسه ابتدایی به‌طور تصادفی انتخاب شدند. در مرحله دوم، از هر مدرسه ۶ کلاس و در مجموع ۱۸ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شد. در نهایت، از هر کلاس ۱۸ دانش‌آموز و مادرشان به‌طور تصادفی انتخاب شدند. در مجموع ۳۲۴ پرسشنامه جمع‌آوری شد که پس از غربالگری، ۳۱۹ پرسشنامه کامل برای تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت.

#### ملاک‌های ورود به پژوهش:

حداقل تحصیلات مادر دیپلم باشد.  
رابطه مادر با فرزند مورد نظر تنی باشد.  
نداشتن سابقه اختلال روانی یا بستری در بیمارستان اعصاب و روان توسط مادر یا فرزند.  
مصرف نکردن داروهای روان‌پزشکی توسط مادر یا فرزند.  
اعلام رضایت مادر و فرزند برای شرکت در پژوهش.

#### ملاک‌های خروج از پژوهش:

ابتلا به بیماری جسمی ناتوان‌کننده یا اختلال روانی تشخیص داده‌شده در مادر یا فرزند.  
نارضایتی از ادامه شرکت در پژوهش.  
حضور هم‌زمان مادر و فرزند در دوره‌های روان‌درمانی یا مداخلات روان‌شناختی.  
ناقص بودن پرسشنامه‌ها.

### ابزار گردآوری داده‌ها

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شد که روایی و پایایی آن‌ها در پژوهش‌های مختلف مورد تأیید قرار گرفته است. در ادامه، ابزارهای پژوهش به تفصیل معرفی می‌شوند:

#### پرسشنامه شادکامی کودکان و نوجوانان (امین‌پور و زارع، ۱۳۹۰):

این پرسشنامه شامل ۳۷ گویه در مقیاس دوگزینه‌ای (بله و خیر) است. حداقل نمره ۰ و حداکثر نمره ۳۷ است. نمره بالاتر نشان‌دهنده شادکامی بیشتر است. پایایی این ابزار در پژوهش اولیه با ضریب آلفای کرونباخ ۰.۹۱ گزارش شده است. همچنین، روایی محتوایی آن با نظر متخصصان تأیید شده و در پژوهش‌های بعدی (مانند حیدری دارانی و منشئی، ۱۴۰۱) پایایی مجدد آن با ضریب ۰.۸۳ به‌دست آمده است.

#### پرسشنامه سلامت روان کودکان (اسپرافیکن و گادو، ۱۹۸۴):

این ابزار شامل ۴۱ گویه در طیف لیکرت چهارگزینه‌ای (از هرگز تا بیشتر اوقات) است. دامنه نمرات بین ۰ تا ۴۱ قرار دارد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش‌های خارجی بین ۰.۸۲ تا ۰.۹۳ گزارش شده است. در ایران نیز کلانتری و همکاران (۱۳۸۰) پایایی آن را با روش تنصیف برای فرم معلمان ۰.۹۱ و برای فرم والدین ۰.۸۵ به‌دست آوردند. روایی محتوایی این ابزار نیز توسط متخصصان روان‌پزشکی تأیید شده است.

#### پرسشنامه احساس تنهایی (آشر و همکاران، ۱۹۸۴):

این پرسشنامه ۲۴ سؤال دارد که با طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (از کاملاً نادرست تا کاملاً درست) نمره‌گذاری می‌شود. برخی گویه‌های معکوس در محاسبه منظور نمی‌شوند. ضرایب پایایی این آزمون در مطالعات آشر و همکاران با روش اسپیرمن-براون و دو نیمه‌کردن بالای ۰.۹۰ گزارش شده است. در پژوهش‌های داخلی نیز روایی محتوایی این پرسشنامه به تأیید متخصصان رسیده و پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰.۸۱ محاسبه شده است.

## پرسشنامه اعتیاد به موبایل و فضای مجازی (یانگ، ۱۹۹۶):

این پرسشنامه ۲۰ گویه دارد و بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. نمره بالاتر نشان‌دهنده اعتیاد بیشتر به اینترنت و فضای مجازی است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش یانگ بالاتر از ۰.۹۲ گزارش شده است. همچنین، مطالعات داخلی (علوی و همکاران، ۱۳۸۹) پایایی آن را با روش بازآزمایی ۰.۸۰، همسانی درونی ۰.۸۸ و تنصیف ۰.۷۲ تأیید کرده‌اند.

## روند گردآوری داده‌ها:

پس از اخذ مجوزهای لازم از دانشگاه و آموزش و پرورش شهر سمنان، هماهنگی‌های لازم با مدیران مدارس انجام شد. پژوهشگر اهداف مطالعه را برای والدین توضیح داد و بر محرمانه بودن پاسخ‌ها تأکید کرد. پس از کسب رضایت‌نامه آگاهانه از مادران و کودکان، پرسشنامه‌ها در اختیار آنان قرار گرفت. پژوهشگر در تمامی مراحل حضور داشت تا ابهامات احتمالی را برطرف کند.

## روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. در سطح توصیفی از شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد استفاده شد. برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف و در صورت لزوم، شاخص‌های چولگی و کشیدگی استفاده شد. در سطح استنباطی برای آزمون فرضیه‌ها از رگرسیون خطی چندگانه و همبستگی پیرسون استفاده گردید. تمامی تحلیل‌های آماری با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ انجام شد.

## ملاحظات اخلاقی:

برای رعایت اصول اخلاقی پژوهش اقدامات زیر انجام شد: توضیح کامل اهداف و مراحل پژوهش برای شرکت‌کنندگان. اخذ رضایت‌نامه آگاهانه از مادران و کودکان. تأکید بر محرمانه ماندن پاسخ‌ها و ناشناس بودن اطلاعات. اختیار شرکت‌کنندگان برای انصراف در هر مرحله از پژوهش. عدم تحمیل هزینه مالی یا آسیب روانی به شرکت‌کنندگان.

## یافته‌ها

یافته‌های بدست آمده از تحلیل داده‌ها در زیر ارائه شده است. بین اعتیاد به موبایل و فضای مجازی والدین با شادکامی کودکان رابطه وجود دارد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرها

| متغیر                | میانگین | انحراف معیار |
|----------------------|---------|--------------|
| رضایت از زندگی       | ۴۰.۸۳   | ۱۱.۲۸        |
| آراستگی ظاهری        | ۱۴.۰۳   | ۳.۱۴         |
| تعامل اجتماعی        | ۶.۶۶    | ۲.۰۸         |
| کارایی فردی          | ۱۲.۴۳   | ۲.۵۸         |
| کمک به دیگران        | ۸.۶۰    | ۳.۱۶         |
| نمره کل شادکامی      | ۵۲.۳۸   | ۹.۳۸         |
| سلامت روان           | ۱۰.۳۹   | ۴.۱۹         |
| تنهایی عاطفی         | ۲۴.۴۵   | ۷.۸۴         |
| تنهایی اجتماعی       | ۱۳.۸۳   | ۴.۸۲         |
| نمره کل احساس تنهایی | ۳۸.۲۸   | ۹.۲۳         |



|                                   |       |       |
|-----------------------------------|-------|-------|
| اعتیاد به تلفن همراه و فضای مجازی | ۵۸.۶۶ | ۱۵.۹۹ |
|-----------------------------------|-------|-------|

یافته‌ها بیانگر وجود رابطه منفی و معنادار بین اعتیاد دیجیتال والدین و شادکامی کل کودکان ( $-0.28$ ) در تمامی مقیاس‌ها و در سطح خرده‌مؤلفه‌های شادکامی شامل: رضایت از زندگی ( $-0.13$ )، آراستگی ظاهری ( $-0.19$ )، تعامل اجتماعی ( $-0.17$ )، کارایی فردی ( $-0.31$ ) و کمک به دیگران ( $-0.11$ ) نشان دادند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین مؤلفه‌های شادکامی و اعتیاد والدین

| متغیر                                 | رضایت از زندگی | آراستگی ظاهری | تعامل اجتماعی | کارایی فردی | کمک به دیگران | نمره کل شادکامی |
|---------------------------------------|----------------|---------------|---------------|-------------|---------------|-----------------|
| راه اعتیاد به تلفن همراه و فضای مجازی | $-0.13$        | $-0.19$       | $-0.17$       | $-0.31$     | $-0.11$       | $-0.28$         |
| P                                     | ۰.۰۱           | ۰.۰۰۱         | ۰.۰۰۱         | ۰.۰۰۱       | ۰.۰۳          | ۰.۰۰۱           |

نتایج ضریب همبستگی چندگانه بین متغیرها نشان می‌دهد که مقدار ضریب تعیین مدل به‌دست‌آمده  $0.07$  است. این نتیجه نشان می‌دهد حدود ۷ درصد از تغییرات شادکامی کودکان توسط متغیر اعتیاد والدین به فضای مجازی تبیین می‌شود. ضریب تعیین تعدیل‌شده نیز همان مقدار ( $0.07$ ) به دست آمد که حاکی از ثبات مدل است.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون شادکامی بر اساس اعتیاد والدین

| مدل | ضریب همبستگی چندگانه | ضریب تعیین | ضریب تعدیل‌شده | تعیین خطای معیار | ضریب دوربین-واتسون |
|-----|----------------------|------------|----------------|------------------|--------------------|
| ۱   | ۰.۲۸                 | ۰.۰۷       | ۰.۰۷           | ۹.۰۳             | ۰.۹۲               |

مقادیر این جدول نتایج تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون را ارائه می‌دهد. مقدار  $F$  محاسبه‌شده برابر با  $26.90$  است که با درجه آزادی ۱ و  $317$  بسیار بالاتر از مقدار بحرانی بوده و نشان‌دهنده اعتبار آماری کافی مدل است. سطح معناداری کمتر از  $0.001$  گزارش شد.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس شادکامی بر اساس اعتیاد والدین

| منبع تغییر | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F     | سطح معناداری |
|------------|---------------|------------|-----------------|-------|--------------|
| رگرسیون    | ۲۵۹۵.۷۸       | ۱          | ۲۵۹۵.۷۸         | ۲۶.۹۰ | ۰.۰۰۱        |
| باقیمانده  | ۲۵۸۷۲.۰۴      | ۳۱۷        | ۸۱.۶۱           |       |              |
| کل         | ۲۸۰۶۷.۸۳      | ۳۱۸        |                 |       |              |

ضرایب مدل نشان داد که مقدار ثابت  $62.01$  با خطای استاندارد  $1.92$  و ضریب متغیر مستقل (اعتیاد والدین) برابر با  $-0.16$  با خطای استاندارد  $0.03$  است. بتای استاندارد شده  $-0.28$  و آماره  $t$  برابر با  $-5.18$  گزارش شد که بسیار معنادار بود.

جدول ۵. ضرایب رگرسیون شادکامی بر اساس اعتیاد والدین

| متغیر         | B       | خطای استاندارد | Beta    | t       | Sig   | VIF        |
|---------------|---------|----------------|---------|---------|-------|------------|
| مقدار ثابت    | ۶۲.۰۱   | ۱.۹۲           |         | ۳۲.۲۰   | ۰.۰۰۱ | مقدار ثابت |
| اعتیاد والدین | $-0.16$ | ۰.۰۳           | $-0.28$ | $-5.18$ | ۰.۰۰۱ | ۱          |



بین اعتیاد والدین به موبایل و فضای مجازی با سلامت روان کودکان رابطه منفی و معنادار وجود دارد. شدت این رابطه در حد ضعیف تا متوسط ارزیابی شد.

جدول ۶. ماتریس همبستگی بین سلامت روان و اعتیاد والدین

| متغیر         | سلامت روان |
|---------------|------------|
| اعتیاد والدین | -۰.۱۵      |
| P             | ۰.۰۰۶      |

نتایج ضریب همبستگی چندگانه بین متغیرها نشان داد که مقدار ضریب تعیین مدل به دست آمده برابر با ۰.۰۲ است. این نتیجه نشان می‌دهد حدود ۲ درصد از تغییرات سلامت روان کودکان توسط متغیر اعتیاد والدین به فضای مجازی تبیین می‌شود. ضریب تعیین تعدیل شده نیز همان مقدار (۰.۰۲) گزارش شد.

جدول ۷. نتایج تحلیل رگرسیون سلامت روان بر اساس اعتیاد والدین

| مدل | ضریب همبستگی چندگانه | ضریب تعیین | ضریب تعدیل شده | تعیین خطای تخمین | معیار ضریب دوربین-واتسون |
|-----|----------------------|------------|----------------|------------------|--------------------------|
| ۱   | ۰.۱۵                 | ۰.۰۲       | ۰.۰۲           | ۴.۱۶             | ۱.۸۹                     |

خلاصه مدل رگرسیون خطی برای پیش‌بینی سلامت روان کودکان بر اساس اعتیاد والدین به موبایل و فضای مجازی نشان می‌دهد که ضریب همبستگی چندگانه بین متغیرها ۰.۱۵ است، که بیانگر رابطه ضعیف تا متوسط می‌باشد. ضریب تعیین مدل ۰.۰۲ به دست آمده که نشان می‌دهد حدود ۲ درصد از تغییرات سلامت روان کودکان توسط متغیر مستقل تبیین می‌شود. ضریب تعیین تعدیل شده نیز همین مقدار را نشان می‌دهد که حاکی از ثبات مدل است. خطای معیار تخمین ۴.۱۴ محاسبه شده که دقت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌کند. ضریب دوربین-واتسون ۱.۴۴ به دست آمده که نشانگر استقلال خطاها از یکدیگر است. این یافته‌ها حاکی از آن است که مدل رگرسیون طراحی شده، اگرچه از قدرت پیش‌بینی محدودی برخوردار است، قادر است رابطه بین اعتیاد دیجیتال والدین و سلامت روان کودکان را به شکل معناداری تبیین کند. نتایج تحلیل مؤید آن است که رفتارهای دیجیتال والدین می‌تواند تأثیر منفی، هرچند محدود، بر سلامت روان فرزندان داشته باشد. نکته قابل توجه این است که سطح نسبتاً بالای سلامت روان کودکان و اعتیاد نسبتاً پایین والدین شرکت‌کننده در پژوهش می‌تواند تا اندازه‌ای بر نتایج تأثیرگذار باشد.

جدول ۸. نتایج تحلیل واریانس سلامت روان بر اساس اعتیاد والدین

| منبع تغییر | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F    | سطح معناداری |
|------------|---------------|------------|-----------------|------|--------------|
| رگرسیون    | ۱۱۰.۰۷        | ۱          | ۱۱۰.۰۷          | ۶.۳۵ | ۰.۰۰۶        |
| باقیمانده  | ۵۵۰۳.۱۸       | ۳۱۷        | ۱۷.۳۵           |      |              |
| کل         | ۵۶۱۳.۲۶       | ۳۱۸        |                 |      |              |

نتایج تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون سلامت روان کودکان نشان می‌دهد که مدل از اعتبار آماری برخوردار است. مقدار F محاسبه شده برابر با ۷.۶۶ با درجه آزادی ۱ و ۳۱۷ است که بالاتر از مقدار بحرانی می‌باشد. مجموع مجزورات مدل ۱۳۱.۹۳ و میانگین مجزورات ۱۳۱.۹۳ محاسبه شده است، در حالی که مجموع مجزورات باقیمانده ۵۴۵۶.۵۹ با میانگین ۱۷.۲۱ به دست آمده است. سطح معناداری مدل کمتر از ۰.۰۰۶ است که نشانگر تأثیر معنادار متغیر مستقل بر متغیر وابسته می‌باشد.

این یافته‌ها حاکی از آن است که مدل رگرسیون طراحی شده قادر است رابطه بین اعتیاد والدین به فضای مجازی و سلامت روان کودکان را به شکل معناداری تبیین کند. نتایج تحلیل مؤید آن است که تغییرات متغیر وابسته (سلامت روان کودکان) تا حدی تحت تأثیر متغیر مستقل (اعتیاد والدین) قرار دارد. هرچند قدرت پیش‌بینی مدل نسبتاً محدود است، اما این رابطه از نظر آماری معنادار و قابل توجه می‌باشد.

جدول ۹. ضرایب رگرسیون سلامت روان بر اساس اعتیاد والدین

| متغیر         | B     | خطای استاندارد | Beta  | t     | Sig   | VIF |
|---------------|-------|----------------|-------|-------|-------|-----|
| مقدار ثابت    | ۱۲.۳۱ | ۰.۷۹           |       | ۱۵.۵۹ | ۰.۰۰۱ |     |
| اعتیاد والدین | -۰.۰۴ | ۰.۰۲           | -۰.۱۵ | -۲.۵۲ | ۰.۰۰۶ | ۱   |

نتایج نشان داد که اعتیاد والدین به فضای مجازی با کاهش سلامت روان کودکان ارتباط دارد. این یافته بیانگر آن است که وابستگی زیاد والدین به موبایل و اینترنت می‌تواند سبب کاهش توجه به نیازهای عاطفی فرزندان، افزایش فشارهای روانی و اختلال در روابط والد-کودک شود. یافته‌ها نشان دادند که بین اعتیاد والدین به موبایل و فضای مجازی با نمره کل احساس تنهایی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این رابطه هم در نمره کل و هم در خرده‌مقیاس‌ها مشاهده شد.

جدول ۱۰. ماتریس همبستگی بین مؤلفه‌های احساس تنهایی و اعتیاد والدین

| متغیر                                 | تنهایی عاطفی | تنهایی اجتماعی | نمره کل احساس تنهایی |
|---------------------------------------|--------------|----------------|----------------------|
| راه اعتیاد به تلفن همراه و فضای مجازی | ۰.۱۷         | ۰.۱۳           | ۰.۱۹                 |
| P                                     | ۰.۰۰۲        | ۰.۰۱           | ۰.۰۰۱                |

نتایج ضریب همبستگی چندگانه نشان داد که مقدار ضریب تعیین مدل به‌دست‌آمده برابر با ۰.۰۴ است. این نتیجه بیانگر آن است که حدود ۴ درصد از تغییرات احساس تنهایی کودکان توسط اعتیاد والدین به فضای مجازی تبیین می‌شود.

جدول ۱۱. نتایج تحلیل رگرسیون احساس تنهایی بر اساس اعتیاد والدین

| مدل | ضریب همبستگی چندگانه | ضریب تعیین | ضریب تعیین تعدیل شده | خطای معیار تخمین | ضریب دوربین-واتسون |
|-----|----------------------|------------|----------------------|------------------|--------------------|
| ۱   | ۰.۱۹                 | ۰.۰۴       | ۰.۰۴                 | ۹.۰۳             | ۱.۹۲               |

خلاصه مدل رگرسیون خطی برای پیش‌بینی احساس تنهایی کودکان بر اساس اعتیاد والدین به موبایل و فضای مجازی نشان می‌دهد که ضریب همبستگی چندگانه ۰.۱۹ است، که بیانگر رابطه ضعیف تا متوسط بین متغیرها می‌باشد. ضریب تعیین مدل ۰.۰۴ به دست آمده که نشان می‌دهد حدود ۴ درصد از تغییرات احساس تنهایی کودکان توسط متغیر مستقل تبیین می‌شود. ضریب تعیین تعدیل شده ۰.۰۳ حاکی از ثبات نسبی مدل است. خطای معیار تخمین ۹.۰۶ محاسبه شده که دقت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌کند. ضریب دوربین-واتسون ۱.۷۴ به دست آمده که در محدوده قابل قبول (۱.۵ تا ۲.۵) قرار دارد و نشانگر استقلال خطاها از یکدیگر است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که مدل رگرسیون طراحی شده، اگرچه از قدرت پیش‌بینی محدودی برخوردار است، قادر است رابطه بین اعتیاد دیجیتال والدین و احساس تنهایی کودکان را به شکل معناداری تبیین کند. نتایج تحلیل مؤید آن است که رفتارهای دیجیتال والدین می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر افزایش احساس تنهایی، به‌ویژه در بعد عاطفی آن، در فرزندان داشته باشد.

جدول ۱۲. نتایج تحلیل واریانس احساس تنهایی بر اساس اعتیاد والدین

| منبع تغییر | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F | سطح معناداری |
|------------|---------------|------------|-----------------|---|--------------|
|------------|---------------|------------|-----------------|---|--------------|

|           |          |     |         |      |       |
|-----------|----------|-----|---------|------|-------|
| رگرسیون   | ۱۱۳۴.۱۱  | ۱   | ۱۱۳۴.۱۱ | ۷.۸۸ | ۰.۰۰۱ |
| باقیمانده | ۴۵۶۲۸.۹۳ | ۳۱۷ | ۱۴۳.۹۴  |      |       |
| کل        | ۴۶۷۶۳.۰۵ | ۳۱۸ |         |      |       |

نتایج تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون احساس تنهایی کودکان نشان می‌دهد که مدل رگرسیون از اعتبار آماری کافی برخوردار است. مقدار  $F$  محاسبه شده برابر با ۱۳.۱ با درجه آزادی ۱ و ۳۱۷ است که بالاتر از مقدار بحرانی می‌باشد. مجموع مجذورات مدل ۱۰۷۷.۱۶ و میانگین مجذورات مدل ۱۰۷۷.۱۶ محاسبه شده است، در حالی که مجموع مجذورات باقیمانده ۲۶۰۶۶.۶۳ با میانگین ۸۲.۲۲ به دست آمده است. سطح معناداری مدل کمتر از ۰.۰۰۱ است، که نشانگر تأثیر معنادار متغیر مستقل بر متغیر وابسته می‌باشد.

این یافته‌ها به وضوح نشان می‌دهد که مدل رگرسیون طراحی شده قادر است رابطه بین اعتیاد والدین به فضای مجازی و احساس تنهایی کودکان را به شکل معناداری تبیین کند. نتایج تحلیل حاکی از آن است که تغییرات متغیر وابسته (احساس تنهایی کودکان) تا حدی تحت تأثیر متغیر مستقل (اعتیاد والدین به فضای مجازی) قرار دارد. این رابطه، علی‌رغم قدرت پیش‌بینی متوسط مدل، از نظر آماری کاملاً معنادار و قابل استناد است.

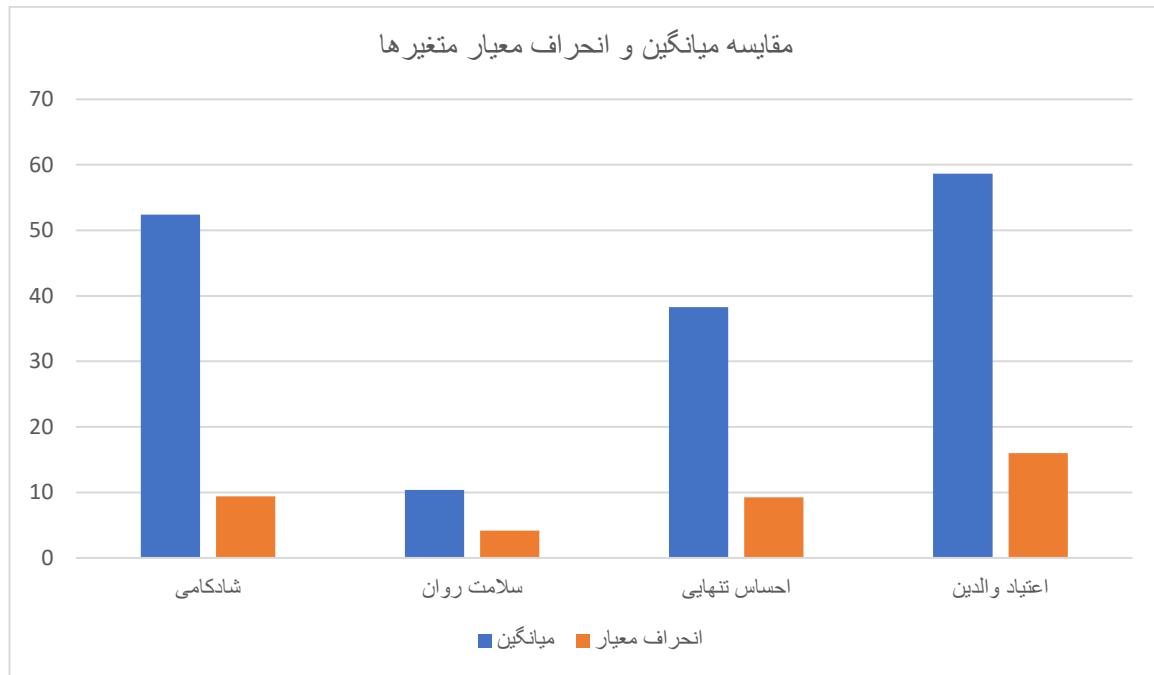
جدول ۱۳. ضرایب رگرسیون احساس تنهایی بر اساس اعتیاد والدین

| متغیر         | B     | خطای استاندارد | Beta | t     | Sig   | VIF |
|---------------|-------|----------------|------|-------|-------|-----|
| مقدار ثابت    | ۲۷.۸۳ | ۲.۰۱           |      | ۱۳.۸۴ | ۰.۰۰۱ |     |
| اعتیاد والدین | ۰.۱۸  | ۰.۰۴           | ۰.۱۹ | ۲.۸۱  | ۰.۰۰۱ | ۱   |

نتایج نشان داد که اعتیاد والدین به فضای مجازی با افزایش احساس تنهایی کودکان رابطه دارد. به بیان دیگر، وابستگی والدین به اینترنت و شبکه‌های اجتماعی سبب کاهش ارتباط مؤثر والد-کودک، کاهش توجه به نیازهای عاطفی و ایجاد حس طردشدگی در فرزندان می‌شود. بنابراین، وابستگی والدین به فضای مجازی با تضعیف حمایت روانی و روابط بین‌فردی معنادار، به‌طور مستقیم و غیرمستقیم موجب افزایش تنهایی عاطفی در کودکان می‌گردد. بنابراین، همان‌گونه که در تحلیل‌های آماری مشاهده شد، اعتیاد والدین با کاهش شادکامی، سلامت روان و افزایش احساس تنهایی کودکان رابطه دارد. این نتایج همسو با یافته‌های پیشین بوده و در ادامه مورد مقایسه قرار گرفته‌اند.

جدول ۱۴: میانگین و انحراف معیار متغیرها

| متغیر         | میانگین | انحراف معیار |
|---------------|---------|--------------|
| شادکامی       | ۵۲.۳۸   | ۹.۳۸         |
| سلامت روان    | ۱۰.۳۹   | ۴.۱۹         |
| احساس تنهایی  | ۳۸.۲۸   | ۹.۲۳         |
| اعتیاد والدین | ۵۸.۶۶   | ۱۵.۹۹        |



نمودار ۱: مقایسه میانگین و انحراف معیار متغیرها

### بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که اعتیاد والدین به موبایل و فضای مجازی تأثیر قابل توجهی بر شادکامی، سلامت روان و احساس تنهایی کودکان دارد. تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که وابستگی والدین به رسانه‌های دیجیتال با کاهش شادکامی کودکان همراه است و مولفه‌های مختلف شادکامی از جمله رضایت از زندگی، آراستگی ظاهری، تعامل اجتماعی، کارایی فردی و کمک به دیگران تحت تأثیر منفی قرار می‌گیرند. این نتایج با پژوهش‌های هاشمی و همکاران (۱۴۰۲)، اکبرپونکی و همکاران (۱۳۹۹)، معدانی و همکاران (۱۴۰۱) و مقدم و همکاران (۱۳۹۸) همسو هستند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که استفاده مفرط والدین از فضای مجازی نه تنها می‌تواند کیفیت روابط والد-کودک را کاهش دهد، بلکه شیوه‌های تربیتی ناکارآمد و اختلال در کارکرد خانوادگی را نیز به همراه دارد. کاهش حضور عاطفی و توجه فعال والدین باعث می‌شود کودکان فرصت لازم برای تجربه تعاملات مثبت، دریافت حمایت هیجانی و شکل‌دهی به پایه‌های شادکامی خود را از دست بدهند. این فرآیند به صورت زنجیره‌ای باعث کاهش رضایت از زندگی کودک، تضعیف عزت نفس و تصویر بدنی، کاهش مهارت‌های اجتماعی و اعتماد به نفس در مواجهه با چالش‌های روزمره می‌شود. کودکان خانواده‌هایی که والدین آن‌ها درگیر استفاده افراطی از فضای مجازی هستند، فرصت‌های کافی برای تجربه موفقیت، دریافت بازخورد مثبت و تمرین رفتارهای همدلانه ندارند و این امر به تضعیف کارایی فردی و کاهش تمایل به کمک به دیگران منجر می‌شود.

در زمینه سلامت روان، نتایج نشان می‌دهند که وابستگی والدین به فناوری‌های دیجیتال با کاهش سلامت روان کودکان مرتبط است. کودکانی که در خانواده‌هایی رشد می‌کنند که تعاملات والد-کودک تحت تأثیر استفاده افراطی والدین از فضای مجازی قرار دارد، اغلب با فقدان توجه هیجانی، کاهش حمایت‌های تربیتی و تجربه محیط پرتنش مواجه می‌شوند. این شرایط می‌تواند باعث بروز علائمی مانند اضطراب، افسردگی، پرخاشگری و احساس بی‌ارزشی شود (مرادی کهنه‌گورابی و مقتدر، ۱۴۰۱؛ تورمیلو و همکاران، ۲۰۲۱؛ اوتسکو و همکاران، ۲۰۲۳). فقدان حضور عاطفی والدین همچنین موجب می‌شود کودکان در موقعیت‌های استرس‌زا بدون پشتیبانی هیجانی باقی بمانند، توانایی تنظیم هیجان خود را از دست بدهند و اعتماد به روابط اجتماعی کاهش یابد.

از منظر نظریه دلبستگی، تعاملات مداوم و پاسخ‌دهی هیجانی والدین به نیازهای کودک نقش اساسی در شکل‌گیری دلبستگی ایمن و احساس امنیت روانی دارد (والش، ۲۰۲۳؛ شجاعیان، ۱۴۰۰). وقتی این تعاملات به دلیل اعتیاد دیجیتال والدین تضعیف

می‌شود، کودک تجربه‌ای سطحی از روابط خانوادگی خواهد داشت که نمی‌تواند نیازهای عاطفی او را برآورده سازد. این وضعیت، کاهش کیفیت پیوندهای هیجانی و تضعیف احساس تعلق کودک را در پی دارد. یکی از پیامدهای مستقیم این وضعیت، افزایش احساس تنهایی و تنهایی عاطفی در کودکان است. تنهایی عاطفی به حالتی اشاره دارد که کودک فاقد روابط صمیمی، گرم و معنادار با والدین یا افراد مهم زندگی خود است و در نتیجه با خلأ هیجانی، احساس رهاشدگی و نیازهای دلبستگی ارضا نشده مواجه می‌شود (رابرت ویس، ۱۹۷۳؛ رضوانخواه، ۱۴۰۰). حتی اگر حضور فیزیکی والدین در خانه وجود داشته باشد، کاهش کیفیت تعاملات باعث می‌شود کودک حس کند شنیده نمی‌شود و اهمیتی ندارد. این احساس انزوای درونی ناشی از فقدان تجربه روابط عاطفی معنادار می‌تواند زمینه‌ساز اضطراب، افسردگی و کاهش انگیزه شود و رشد هیجانی و اجتماعی کودک را مختل سازد.

وابستگی والدین به فضای مجازی، با کاهش حضور عاطفی، کاهش تعاملات سازنده و ناکارآمد کردن نقش‌های حمایتی، شادکامی و سلامت روان کودکان را به‌طور همزمان تحت تأثیر قرار می‌دهد و باعث افزایش احساس تنهایی و انزوای هیجانی در آنان می‌شود. کودکانی که در چنین شرایطی قرار دارند، نه تنها با کاهش تجربه‌های مثبت هیجانی مواجه می‌شوند، بلکه توانایی شکل‌دهی به هویت روانی و اجتماعی خود را نیز از دست می‌دهند. این یافته‌ها اهمیت نقش والدین در استفاده از فناوری‌های دیجیتال و تأثیر آن بر رشد هیجانی، اجتماعی و روانی کودکان را برجسته می‌سازند و نشان می‌دهند که حضور فعال، توجه هیجانی و تعاملات معنادار والدین پایه‌های اصلی شادکامی، سلامت روان و احساس تعلق کودکان را شکل می‌دهند. کاهش این حضور و توجه، هرچند غیرمستقیم، موجب اختلال در فرآیندهای روانی و اجتماعی کودک شده و تجربه او از خانواده و محیط رشد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به همین دلیل، توجه به مدیریت استفاده والدین از فناوری‌های دیجیتال و تقویت مهارت‌های والدگری برای ایجاد محیط حمایتی و تعامل سازنده با کودک، از اهمیت بالایی برخوردار است و می‌تواند زمینه‌ساز طراحی مداخلات پیشگیرانه، آموزش والدین و برنامه‌ریزی برای بهبود سلامت روان و شادکامی کودکان باشد.

## سپاسگزاری

از حمایت دانشگاه آزاد اسلامی واحد سمنان و همکاری والدین و مدیران مدارس سپاسگزاری می‌شود.

## منابع

- امین‌پور، م. و زارع، ع. (۱۳۹۰). پرسشنامه شادکامی [ابزار سنجش]. تهران: انتشارات رشد.
- ترکاشوند، س. و همکاران. (۱۴۰۳). تأثیر استفاده والدین از فضای مجازی بر تعامل اجتماعی کودکان. *مجله روان‌شناسی کودکان*، ۱۲(۱)، ۳۳-۵۲.
- جعفری، ف. و همکاران. (۱۴۰۱). بررسی ابعاد سلامت روان کودکان در خانواده‌های شهری. *مجله روان‌شناسی کاربردی ایران*، ۷(۲)، ۴۵-۶۲.
- چمنی، م. و باپیری، م. (۱۴۰۲). روان‌شناسی مثبت‌گرا و سلامت روان کودکان. تهران: انتشارات رشد.
- خدادادی، ر. و همکاران. (۱۳۹۷). رابطه اعتیاد والدین به اینترنت با تنهایی نوجوانان. *مجله علوم رفتاری ایران*، ۳(۱)، ۱۲-۲۵.
- رضوانخواه، م. (۱۴۰۰). تنهایی عاطفی در کودکان و نقش دلبستگی والد-فرزند. *مجله روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۱)، ۷۷-۹۲.
- سروری، ف. (۱۴۰۰). سلامت روان و تعادل هیجانی در کودکان. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- سوری‌نژاد، م. و همکاران. (۱۳۹۹). تأثیر روابط والد-کودک بر سلامت روان نوجوانان. *مجله روان‌شناسی اجتماعی ایران*، ۶(۳)، ۴۵-۶۰.
- شجاعیان، ر. (۱۴۰۰). دلبستگی ایمن و احساس امنیت در کودکان. *مجله روان‌شناسی تربیتی*، ۴(۲)، ۱۵-۲۸.
- شعبانبخش، ح. و همکاران. (۱۴۰۳). اعتیاد والدین به فضای مجازی و پیامدهای روانی فرزندان. *مجله پژوهش‌های روان‌شناسی ایران*.
- شهبازی، ع. و همکاران. (۱۴۰۱). مدل زیستی-روانی-اجتماعی در سلامت روان کودکان. *مجله روان‌شناسی کودک*، ۱۰(۱)، ۲۲-۳۹.

علمدارلو، س. و ذاکری، ن. (۱۴۰۳). وابستگی والدین به شبکه‌های اجتماعی و سلامت روان کودکان. فصلنامه روان‌شناسی خانواده.

مرادی کهنه‌گورابی، م. و مقتدر، ش. (۱۴۰۱). بررسی اثرات استفاده بیش‌ازحد والدین از فضای مجازی بر سلامت روان کودکان. مجله روان‌شناسی کودک و نوجوان، ۹(۲)، ۳۳-۵۰.

معداتی، س. و همکاران. (۱۴۰۱). اینترنت و خشونت خانوادگی در بین جوانان. مجله پژوهش‌های اجتماعی، ۱۵(۴)، ۱۰۱-۱۱۸. مقدم، ع. و همکاران. (۱۳۹۸). ارتباط اعتیاد والدین به شبکه‌های اجتماعی با افسردگی و استرس نوجوانان. مجله روان‌شناسی خانواده، ۱۲(۳)، ۵۵-۷۰.

والش، ک. (۲۰۲۳). تنهایی عاطفی و دلبستگی ایمن در کودکان. تهران: انتشارات روان. والی، ج. و همکاران. (۲۰۲۲). نقش خانواده در تقویت همدلی و مشارکت اجتماعی کودکان. مجله روان‌شناسی اجتماعی، ۸(۲)، ۱۹-۳۶.

Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (۱۹۸۴). Loneliness in children. Child Development, ۵۵(۴), ۱۴۵۶-۱۴۶۴.

Dennis, J., et al. (۲۰۲۲). Digital addiction and family functioning: Impacts on child emotional well-being. Journal of Child and Family Studies, ۳۱(۵), ۱۲۰۰-۱۲۱۵.

Gang, L., et al. (۲۰۲۴). Social media misuse and adolescent loneliness. Journal of Adolescence, ۱۰۲, ۱۵-۲۸.

Guo, X., et al. (۲۰۲۱). Parental mobile addiction and child well-being. Journal of Family Psychology, ۳۵(۲), ۱۴۵-۱۵۹.

Otsko, M., et al. (۲۰۲۳). Parental digital habits and adolescent mental health outcomes. Child Development Research, ۲۰۲۳, Article ۴۵۶۷۸۹.

Rao, S., & Rao, R. (۲۰۲۱). Social media addiction and its impact on children. Child Psychiatry Quarterly, ۱۲(۱), ۲۲-۳۱.

Rosen, L., et al. (۲۰۲۱). Parental neglect and child psychological outcomes. Journal of Family Psychology, ۳۵(۱), ۳۳-۴۸.

Sang, H. (۲۰۲۲). Happiness and life satisfaction in childhood: Psychological perspectives. Journal of Positive Psychology, ۱۷(۳), ۲۵۰-۲۶۵.

Sprafkin, J., & Gadow, K. (۱۹۸۴). Child symptom inventory: A measure for child psychopathology. Journal of Clinical Child Psychology, ۱۳(۳), ۲۳۴-۲۴۷.

Turmillio, P., et al. (۲۰۲۱). Internet addiction and youth mental health: A cross-cultural study. International Journal of Mental Health, ۵۰(۲), ۸۷-۱۰۲.

Walters, H., et al. (۲۰۲۴). Social media use and loneliness in children. Child & Adolescent Psychiatry Review, ۴۶(۳), ۲۱۰-۲۲۲.

Young, K. S. (۱۹۹۶). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. CyberPsychology & Behavior, ۱(۳), ۲۳۷-۲۴۴.

## پیوست پرسشنامه‌ها

### پرسشنامه ۱. پرسشنامه اعتیاد به موبایل و فضای مجازی

لطفاً به سوال‌های زیر پاسخ دهید، گزینه‌های پاسخ عبارتند از:

۱- بندرت، ۲- گاهی اوقات، ۳- اغلب، ۴- بیشتر اوقات، ۵- همیشه

۱ چند وقت یکبار برای زمانی طولانی‌تر از آنچه که دوست داشتی، در اینترنت می‌مانی؟

۲ چند وقت یکبار از انجام کارهای خانه صرف نظر می‌کنی تا زمان بیشتری را در اینترنت بمانی؟

۳ چند وقت یکبار هیجان بودن در اینترنت را به گذراندن وقت خود با همسرت (یا هر دوست نزدیک) ترجیح می‌دهی؟

- ۴ چند وقت یکبار به دنبال ایجاد ارتباط جدیدی با کاربران اینترنتی هستی؟
- ۵ چند وقت یکبار افراد خانواده ات از مدت زمانی که در اینترنت صرف می کنی، ابراز ناراحتی می کنند؟
- ۶ چند وقت یکبار مقدار زمانی که در اینترنت صرف می کنی، موجب انجام ندادن وظایف یا انجام تکالیف مدرسه ات می شود؟
- ۷ چند وقت یکبار قبل از انجام هر کار ضروری، ایمیل خود را چک می کنی؟
- ۸ چند وقت یکبار پرداختن به اینترنت، موجب ایجاد مشکل در کارت می شود؟
- ۹ چند وقت یکبار، وقتی اطرافیان از شما می پرسند در اینترنت چکار می کنی، حالت دفاعی یا پنهان کاری به خود می گیری؟
- ۱۰ چند وقت یکبار سعی می کنی خودت را از دست افکار آزارنده در زندگی، با مشغول کردن خود در اینترنت خلاص کنی؟
- ۱۱ چند وقت یکبار، دوباره وارد اینترنت شدن را زودتر از زمانی که قصد داشتی، شروع می کنی؟
- ۱۲ چند وقت یکبار می ترسی که زندگیت بدون اینترنت ملال آور، پوچ و بدون شادی خواهد بود؟
- ۱۳ هر چند وقت یکبار زمانی که در اینترنت هستی و کسی مزاحمت شود، ناراحت می شوی و به طور ناگهانی فریاد می زنی؟
- ۱۴ چند وقت یکبار خوابت را به خاطر اینکه شب تا دیر وقت در اینترنت هستی از دست می دهی؟
- ۱۵ چند وقت یکبار وقتی که در اینترنت نیستی احساس می کنی که بد جوری فکرت در پی آن است و هوس رفتن به اینترنت داری؟
- ۱۶ هر چند وقت یکبار به خودت می گویی «فقط چند دقیقه دیگر» موقع رفتن به اینترنت است؟
- ۱۷ هر چند وقت یکبار سعی می کنی مدت زمانی را که در اینترنت هستی را کوتاه کنی، اما نتوانستی؟
- ۱۸ هر چند وقت یکبار سعی می کنی مدت زمان در اینترنت بودنت را از دیگران پنهان کنی؟
- ۱۹ هر چند وقت یکبار صرف کردن وقت بیشتر در اینترنت را بر بیرون رفتن با دیگران ترجیح می دهی؟
- ۲۰ هر چند وقت یکبار احساس می کنی که وقتی در اینترنت نیستی افسرده یا عصبی هستی، در حالی که این احساس ها وقتی به اینترنت می روی از بین می روند؟

#### پرسشنامه ۲. پرسشنامه شادکامی

لطفا به سوال های زیر پاسخ دهید، گزینه های پاسخ عبارتند از:

۱- بله ، ۲- خیر

- ۱ به زندگی عشق می ورزم.
- ۲ در کل از زندگی راضی هستم.
- ۳ از آنچه که در حال حاضر هستم، خوشحالم.
- ۴ دنیا را مکان خوبی برای زندگی کردن می دانم.
- ۵ زندگی سرشار از پاداش است.
- ۶ آینده من سرشار از امید و آرزو است.
- ۷ در اکثر اوقات شاد و خوشحال هستم.
- ۸ در انجام دادن امورات روزمره احساس شادی می کنم.

- ۹ دوست دارم در اکثر اوقات لباس روشن و شاد بپوشم.
- ۱۰ فرد شوخ طبعی هستم.
- ۱۱ دوست دارم همیشه جوک و لطیفه‌ها را بشنوم یا برای دیگران تعریف کنم.
- ۱۲ دوست دارم در مراسم‌ها و برنامه‌های شاد شرکت کنم.
- ۱۳ دوست دارم بیشتر اوقات با دیگران باشم.
- ۱۴ همیشه یک اثر نشاط‌آفرین روی دیگران دارم.
- ۱۵ با ظاهری آراسته در جامعه حضور پیدا می‌کنم.
- ۱۶ از نگاه کردن به فیلم‌های کمدی خنده‌دار لذت می‌برم.
- ۱۷ همیشه ارتباط خوبی با دیگران دارم.
- ۱۸ از خندیدن دیگران احساس تنفر به من دست می‌دهد.
- ۱۹ دوست دارم تنهایی به مسافرت بروم.
- ۲۰ زندگی من پر از مسایل یکنواخت و خسته‌کننده است.
- ۲۱ کینه دیگران را به دل می‌گیرم.
- ۲۲ در بیشتر اوقات دلتنگ و ب‌حوصله هستم.
- ۲۳ احساس می‌کنم توانایی انجام دادن هر کاری را دارم.
- ۲۴ می‌توانم هر نوع تصمیمی را به راحتی بگیرم.
- ۲۵ تمام ابعاد زندگی تحت کنترل من قرار دارد.
- ۲۶ احساس می‌کنم بیش از حد انرژی دارم.
- ۲۷ احساس می‌کنم به نظر دیگران یک فرد فوق‌العاده جذاب هستم.
- ۲۸ در انجام دادن امورات زندگی به توانایی خود اعتماد دارم.
- ۲۹ با مشکلات زندگی به راحتی کنار می‌آیم.
- ۳۰ زندگی با برد است یا باخت (که یک کسی برنده می‌شود و دیگری بازنده می‌شود).
- ۳۱ با برطرف کردن مشکلات افراد احساس شادی و خوشحالی می‌کنم.
- ۳۲ دوست دارم خوشبختی‌های دیگران را ببینم.
- ۳۳ وقتی شاد هستم، کارآیی جسمی و روانی من بالا می‌رود.
- ۳۴ برای تلاش‌های دیگران احترام زیادی قائل هستم.
- ۳۵ با این جمله موافقم (عالمی را شاد کرد هر کس که یک دل را شاد کرد).
- ۳۶ دوست دارم شادی‌های دیگران را ببینم.
- ۳۷ در برخورد با دیگران گشاده‌رو هستم.



لطفاً به سوال های زیر پاسخ دهید، گزینه های پاسخ عبارتند از:

۱- هرگز ، ۲- گاهی ، ۳- اغلب ، ۴- بیشتر اوقات

- ۱ به جزئیات مطلب توجه نمی‌کند و یا بخاطر بی دقتی اشتباه می‌کند.
- ۲ تمرکز و دقت روی تکالیف درسی یا فعالیت‌های بازی برایش مشکل است.
- ۳ وقتی با او حرف می‌زنید بنظر می‌رسد گوشش با شما نیست.
- ۴ پیروی از دستور کار برایش مشکل است و کارها را ناتمام رها می‌کند.
- ۵ سازمان دادن به کارهای درسی و فعالیت‌های دیگر برایش مشکل است.
- ۶ از انجام کارهایی که مستلزم کوشش ذهنی زیادی باشد ( مثلاً انجام تمرین‌های کلاسی یا تکالیف درسی در خانه) خودداری می‌کند.
- ۷ چیزهایی را که برای انجام کارهایش لازم دارم گم می‌کند.
- ۸ رویدادهای دیگر به آسانی حواس و دقت او را بهم می‌زنند.
- ۹ در کارها روزمره خود فراموشکار است.
- ۱۰ دست‌ها و پاهایش را تکان می‌دهد یا روی صندلی جنب می‌خورد.
- ۱۱ اگر ازش بخواهید مدتی روی صندلی به حالت نشسته بماند نمی‌تواند.
- ۱۲ حتی وقتی از او خواسته شود این کارها را نکند این ور و آن ور می‌دود و از در و دیوار بالا می‌رود.
- ۱۳ ساکت نشستن و بازی کردن برایش مشکل است.
- ۱۴ دائم در حال حرکت است مثل این که موتوری در درونش قرار دارد و او را هل می‌دهد.
- ۱۵ بیش از اندازه صحبت می‌کند.
- ۱۶ وقتی از او سوالی می‌کنند بیش از آن که همه سوال را بشنود جواب می‌دهد.
- ۱۷ در فعالیت‌های دسته جمعی نمی‌تواند منتظر نوبت خود بماند.
- ۱۸ حرف‌های دیگران را قطع می‌کند یا در وسط فعالیت‌های بچه‌ها به طور ناگهانی خود را داخل می‌کند.
- ۱۹ زود از جا در می‌رود (عصبانی می‌شود).
- ۲۰ با افراد بزرگسال بگو مگو می‌کند.
- ۲۱ وقتی ازش می‌خواهند کاری را انجام دهد سرپیچی می‌کند یا از انجام آن خودداری می‌نماید.
- ۲۲ عمداً کاری می‌کند که دیگران را ناراحت کند.
- ۲۳ به خاطر کارهای بد یا اشتباهات خود دیگران را سرزنش می‌کند.
- ۲۴ بسیار حساس و زود رنج است یا از کارهای دیگران رنجیده می‌شود.
- ۲۵ خشمگین و رنجیده است.
- ۲۶ خشم و عصبانیت خود را روی افراد دیگر خالی می‌کند و سعی می‌کند از آنها انتقام بگیرد.
- ۲۷ از مدرسه جیم می‌شود ( در می‌رود)
- ۲۸ شب‌ها در ساعتی که نباید در خارج از خانه می‌ماند.
- ۲۹ برای بدست آوردن بعضی چیزها با در رفتن از قبول مسئولیت، دروغ می‌گوید.

- ۳۰ به دیگران زور می‌گوید، آنها را تهدید می‌کند یا از آنها کار می‌کشد.
- ۳۱ با دیگران دعوا و کتک‌کاری می‌کند.
- ۳۲ از خانه فرار کرده و شب را بیرون از خانه می‌ماند.
- ۳۳ وقتی دیگران متوجه نبودند چیزهایی را دزیده است.
- ۳۴ چیزهایی متعلق به دیگران را عمداً خراب کرده و یا از بین برده است.
- ۳۵ عمداً چیزهایی را آتش زده یا آتش‌سوزی ایجاد کرده است.
- ۳۶ با استفاده از زور و خشونت جسمی چیزهایی را از دیگران ربوده است.
- ۳۷ بدون اجازه به خانه، ماشین، یا محل کسب دیگران وارد شده (دستبرد زده است).
- ۳۸ در موقع دعوا با دیگران از سلاح‌هایی (مانند چوب دستی، آجر، بطری و... استفاده نموده است).
- ۳۹ با حیوانات با بی‌رحمی و خشونت زیاد رفتار کرده یا می‌کند.
- ۴۰ با افراد دیگر با بی‌رحمی و خشونت زیاد رفتار کرده یا می‌کند.
- ۴۱ مسائل و روابط جنسی ذهنش را به خود مشغول داشته یا عملاً به فعالیت‌های جنسی می‌پردازد.

#### پرسشنامه ۴. احساس تنهایی

لطفاً به سوال‌های زیر پاسخ دهید، گزینه‌های پاسخ عبارتند از:

۱- اصلاً درست نیست، ۲- تا حدودی درست است، ۳- نه درست است نه غلط، ۴- تا حدودی درست است، ۵- کاملاً درست است

- ۱ برای من آسان است که در مدرسه دوستان جدیدی پیدا کنم
- ۲ خواندن (کتاب، مجله و ...) را دوست دارم
- ۳ من کسی را ندارم که با او حرف بزنم
- ۴ در همکاری با بچه‌های دیگر موفق هستم
- ۵ زیاد تلویزیون نگاه می‌کنم
- ۶ دوست پیدا کردن برایم بسیار مشکل است
- ۷ مدرسه را دوست دارم
- ۸ من دوستان زیادی دارم
- ۹ من احساس تنهایی می‌کنم
- ۱۰ وقتی که نیاز به دوستی داشته باشم می‌توانم دوست پیدا کنم
- ۱۱ من زیاد ورزش می‌کنم
- ۱۲ برایم مشکل است کاری کنم که بچه‌ها مرا دوست داشته باشند
- ۱۳ علم را دوست دارم
- ۱۴ من کسی را ندارم که با او بازی کنم
- ۱۵ موسیقی را دوست دارم

|    |                                                              |
|----|--------------------------------------------------------------|
| ۱۶ | پیش بچه های دیگر میروم                                       |
| ۱۷ | احساس میکنم بچه ها مرا کنار گذاشته اند (به من توجهی نمیکنند) |
| ۱۸ | وقتی که احتیاج به کمک دارم کس نیست که پیش او بروم            |
| ۱۹ | نقاشی کشیدن را دوست دارم                                     |
| ۲۰ | من اصلا پیش بچه های دیگر نمیروم                              |
| ۲۱ | من تنها هستم                                                 |
| ۲۲ | بچه های کلاس خیلی دوستم دارند                                |
| ۲۳ | بازی کردن را دوست دارم                                       |
| ۲۴ | من هیچ دوستی ندارم                                           |