

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دانشگاه آزاد اسلامی

واحد میبد

دانشکده روان شناسی، گروه روان شناسی تربیتی

پایان نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد در رشته روان شناسی تربیتی (M.A)

عنوان:

اثربخشی آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مؤلفه های شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی و عزت نفس دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان

استاد راهنما:

معصومه اسمعیلی ده خواجه

نگارش:

لیلا اسلامی مهرجردی

بهمن ماه ۱۴۰۳



معاونت پژوهش و فناوری

به نام خدا منشور اخلاق پژوهش

بیایری از خداوند سبحان و اعتقاد به این که عالم محضر خداست و همواره ناظر بر اعمال انسان و به منظور پاس داشت مقام بلند دانش و پژوهش و نظریه‌ایست جایگاه دانشگاه در اعلای فرهنگ و تمدن بشری، مادی‌انگیزان و اعشاء هیات علمی و احداثی دانشگاه آزاد اسلامی متعهد می‌گردیم اصول زیر را در انجام فعالیت‌های پژوهشی مد نظر قرار داده و از آن تخطی نکنیم:

- ۱- اصل برانست: التزام به برانست جویی از هرگونه رفتار غیر حرفه‌ای و اعلام موضع نسبت به کسانی که حوزه علم و پژوهش را به شائبه‌های غیر علمی می‌آلیند.
- ۲- اصل رعایت انصاف و امانت: تعهد به اجتناب از هرگونه جانب‌داری غیر علمی و حفاظت از اموال، تجهیزات و منابع در اختیار.
- ۳- اصل ترویج: تعهد به رواج دانش و اشاعه نتایج تحقیقات و انتقال آن به بهکاران علمی و دانشجویان به غیر از مواردی که منع قانونی دارد.
- ۴- اصل احترام: تعهد به رعایت حریم و حرمت و انجام تحقیقات و رعایت جانب‌تقد و خودداری از هرگونه حرمت شکنی.
- ۵- اصل رعایت حقوق: التزام به رعایت کامل حقوق پژوهشگران و پژوهشگران (انسان، حیوان و نبات) و سایر صاحبان حق.
- ۶- اصل رازداری: تعهد به صیانت از اسرار و اطلاعات محرمانه افراد، سازمان و کشور و کلیه افراد و نهادهای مرتبط با تحقیق.
- ۷- اصل حقیقت‌جویی: تلاش در راستای پی‌جویی حقیقت و وفاداری به آن و دوری از هرگونه پنهان‌سازی حقیقت.
- ۸- اصل مالکیت مادی و معنوی: تعهد به رعایت کامل حقوق مادی و معنوی دانشگاه و کلیه بهکاران پژوهش.
- ۹- اصل منافع ملی: تعهد به رعایت مصالح ملی و در نظر داشتن به‌شرف و توسعه کشور در کلیه مراحل پژوهش.

تاریخ:

شماره:

صورت:



تعهدنامه اصالت پایان نامه

اینجانب لیلا اسلامی مهرجردی دانش آموخته مقطع کارشناسی ارشد ناپیوسته در رشته روان شناسی تربیتی که در تاریخ ۲۱ اسفند ۱۴۰۳ از پایان نامه خود تحت عنوان «اثربخشی آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی و عزت نفس دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان» با کسب نمره ۲۰ و درجه عالی دفاع نموده‌ام، بدین وسیله متعهد می‌شوم:

۱. این پایان نامه حاصل تحقیق و پژوهش انجام شده توسط اینجانب بوده و در مواردی که از دستاوردهای علمی و پژوهشی دیگران (اعم از پایان نامه/کتاب/مقاله و ...) استفاده نموده‌ام مطابق ضوابط و رویه موجود، نام منبع مورد استفاده و سایر مشخصات آن را در فهرست مربوطه ذکر و درج کرده‌ام.

۲. این پایان نامه قبلاً برای دریافت هیچ مدرک تحصیلی (هم سطح، پایین‌تر یا بالاتر) در سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه نشده است.

۳. چنانچه بعد از فراغت از تحصیل قصد استفاده و هرگونه بهره‌برداری اعم از چاپ کتاب، ثبت اختراع و ... از این پایان نامه داشته باشم از حوزه معاونت پژوهشی واحد مجوزهای مربوطه را اخذ نمایم.

۴. چنانچه در هر مقطع زمانی خلاف موارد فوق ثابت شود، عواقب ناشی از آن را می‌پذیرم و واحد دانشگاهی مجاز است با اینجانب مطابق ضوابط و مقررات رفتار نموده و در صورت ابطال مدرک تحصیلی‌ام هیچ‌گونه ادعایی نخواهم داشت.

تاریخ و امضا: ۱۴۰۳/۱۱/۲۱

لیلا اسلامی مهرجردی

تقدیم به

ساحت مقدس امام زمانم که به برکت وجود ایشان توفیق همراهی با قرآن را داریم.

و تقدیم به

خانواده‌ام؛ پدر و مادر عزیزم که همواره نهایت لطف و کرامت خود را به من ارزانی داشته اند و همسر بزرگوارم که حمایت‌های مادی و معنوی ایشان همواره عامل مؤثری در ادامه حرکت در مسیر قرآن بوده و هست.

سپاسگزاری

خداوند متعال را بسی شاکرم که توفیق یافتم تا در مسیر تعلیم و تربیت دانش آموزان معصوم سرزمینم، از کتاب آسمانی‌اش مدد بگیرم.

از استاد فرهیخته سرکار خانم دکتر معصومه اسمعیلی ده خواجه که با کرامتی چون خورشید، سرزمین دل را روشنی بخشیدند و گلشن سرای علم و دانش را بارانمایی‌های کار ساز و سازنده بارور ساختند؛ تقدیر و تشکر می‌نمایم.

و نیز در برابر لطف بی‌پایان تمامی اساتید بزرگوار مجمع مدارس قرآن و عترت تهران، که چشمانم را به دنیایی از حقایق بیکران عالم گشوده و برای فهم حقایق و معارف عمیق قرآن، گام به گام مرا یاری می‌دهند؛ نهایت تشکر و سپاس خود را ابراز نموده، از خدای منان طلب عافیت و توفیقات روزافزون برای تک تک این عزیزان دارم.

دانشگاه آزاد اسلامی واحد ممب

صورجلسه دفاع از پایان نامه کارشناسی ارشد

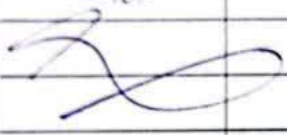
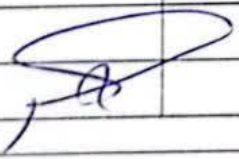
۵۵۳

نام و نام خانوادگی دانشجو: لیلی اسلامی مهر هری	شماره دانشجویی: ۹۰۱۱۷۹۹۱۷۲۱۰۹۲
کد رساله: ۱7۹82۹12۹91۳133140922162896625	نام خانوادگی: لیلی
عنوان: اثر بخشی آموزش پایه پنجم ابتدایی با رویکرد فهم قرآن اثر اساسی سوره مبارکه الفاتحه از مولف: هادی ساداتی / همکاران: هادی ساداتی و هادی ساداتی	
نمونه واحد پادان نامه: *	

دفاع از پایان نامه در تاریخ ۱۴۰۳/۱۱/۲۱ و ساعت ۱۱ با حضور اعضای هیات داوران به شرح فوق برگزار و رأی نهایی در خصوص ارائه دفاعیه به شرح ذیل ارائه گردید:

پایان نامه مورد قبول است	پایان نامه با اصلاحات مورد قبول است	پایان نامه مورد قبول نیست
و نمره از ۲۰ به عدد / حرف و با درجه عالی به تصویب رسید		

اعضای هیات داوران پایان نامه

نام و نام خانوادگی	تاریخ و امضاء	سمت
معصومه اسمعیلی ده خواجه		استاد راهنمای اول
مهدی بزرگر بفرونی		استاد داور ۱
		استاد داور ۲
		استاد داور ۳
		استاد داور ۴
احمد میرخلیلی		ناظر

* این قسمت توسط گروه آموزشی، دانشکده و دانشگاه تکمیل گردد *

نمره حاصل از ارزشیابی مقاله/مقالات دانشجو بر اساس ضوابط (تا سقف ۲ نمره) برابر محاسبه و نمره نهایی دفاع از پایان نامه (مجموع نمره دفاع و مقاله) با درجه و با عدد / یا حروف تعیین گردید.	
مدیر گروه آموزشی	مدیر پژوهش دانشکده / رئیس دانشکده
تاریخ / امضاء	تاریخ / امضاء

چاپ توسط: احمد میرخلیلی (۱۳/۱۱/۱۴۰۳: ۲۳:۵۰:۱۵)

صفحه ۱ از ۱

فرم ۸

کارشناسی ارشد

بسمه تعالی

فرم مجوز بارگذاری نسخه نهایی اصلاح شده بعد از جلسه دفاع در سامانه پژوهشیار



معاونت پژوهش و توسعه

معاونت محترم پژوهش و فناوری دانشگاه آزاد اسلامی واحد میبد

احتراما گواهی می شود پایان نامه کارشناسی ارشد خانم لیلا اسلامی مهرجردی

دانشجوی رشته: روانشناسی تربیتی

تحت عنوان: اثربخشی آموزش دروس پایه پنجم ابتدایی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مولفه های شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی و عزت نفس دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی مدارس شهرستان میبد و اردکان

به اتمام رسیده و مورد مطالعه و بررسی کامل قرار گرفته است. نواقص و اشکالات مطرح شده در جلسه دفاع در نسخه کنونی تصحیح شده و برای بارگذاری در آخرین مرحله سامانه پژوهشیار جهت فراغت از تحصیل آماده است.

امضاء

استاد راهنما: دکتر معصومه اسمعیلی

امضاء

استاد داور: دکتر مهدیبرزگر بفروئی

فهرست مطالب

چکیده.....	۱
فصل اول	
کلیات تحقیق:	۱
۱-۱- مقدمه.....	۳
۱-۲- بیان مسئله.....	۳
۱-۳- اهمیت و ضرورت انجام پژوهش	۸
۱-۴- اهداف مشخص پژوهش	۹
۱-۵- فرضیه‌ها.....	۱۰
۱-۶- تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرها.....	۱۰
۱-۶-۱- تعریف مفهومی مؤلفه‌ها.....	۱۰
۱-۶-۲-۱- تعریف عملیاتی مؤلفه‌ها.....	۱۲
فصل دوم:	
مبانی نظری و پژوهشی.....	۱۳
۱-۲- مقدمه.....	۱۴
۱-۲-۲- شایستگی اجتماعی.....	۱۴
۱-۲-۲-۱- تعریف شایستگی اجتماعی.....	۱۴
۱-۲-۲-۲- اهمیت و ضرورت شایستگی اجتماعی و تأثیر تعلیم و تربیت صحیح بر شایستگی اجتماعی	
دانش‌آموزان	۱۵
۱-۲-۲-۳- تاریخچه شایستگی اجتماعی.....	۱۷
۱-۲-۲-۴- ابعاد و مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی.....	۱۸
۱-۳-۲- خودکارآمدی.....	۱۹
۱-۳-۲-۱- تعریف خودکارآمدی.....	۱۹

- ۲۰ ۲-۳-۲- اهمیت و ضرورت خودکارآمدی و ارتباط آن با تعلیم و تربیت
- ۲۴ ۳-۳-۲- تاریخچه خودکارآمدی
- ۲۵ ۴-۳-۲- ابعاد و مؤلفه‌های خودکارآمدی
- ۲۶ ۴-۲- عزت نفس
- ۲۶ ۱-۴-۲- تعریف عزت نفس
- ۲۸ ۲-۴-۲- اهمیت و ضرورت عزت نفس
- ۲۸ ۳-۴-۲- تاریخچه عزت نفس
- ۲۹ ۴-۴-۲- ابعاد و مؤلفه‌های عزت نفس
- ۳۰ ۵-۲- انسان، تربیت و رشد
- ۳۰ ۱-۵-۲- نقش دین در رشد و تربیت انسان
- ۳۳ ۲-۵-۲- رشد
- ۳۴ ۱-۲-۵-۲- نظریه‌های رشد
- ۳۶ ۲-۲-۵-۲- رشد در قرآن
- ۳۶ ۳-۲-۵-۲- تعلیم و تربیت و دوره‌های رشد در قرآن
- ۳۹ ۱-۳-۲-۵-۲- فهرست کتاب‌های منظومه رشد قرآنی
- ۴۰ ۴-۲-۵-۲- دوره‌های رشد قرآنی (۶ دوره رشد تفکر اجتماعی)
- ۴۲ ۵-۲-۵-۲- دوره دوم رشد
- ۴۲ ۱-۵-۲-۵-۲- مراحل دوره دوم رشد (دوره تکلم تا بلوغ، ظهور مشورت و ادب، خیر گزینی)
- ۴۳ ۲-۵-۲-۵-۲- اهداف هر پایه تحصیلی بر اساس هدف دوره دوم رشد خیرگزینی
- ۴۴ ۶-۲- رویکرد فهم قرآن در دبستان
- ۴۴ ۱-۶-۲- رویکرد فهم قرآن در پایه پنجم
- ۴۵ ۱-۱-۶-۲- درباره سوره مبارکه انفطار
- ۴۷ ۲-۱-۶-۲- نتیجه فهم سوره مبارکه انفطار برای ما به‌عنوان معلم
- ۴۸ ۳-۱-۶-۲- از سوره به دانش‌آموزان چه می‌گوییم؟
- ۴۸ ۴-۱-۶-۲- چگونه مفهوم سوره را آموزش می‌دهیم؟

۴۹.....	۲-۶-۱-۵- پایه پنجم: گام اول تا پنجم.....
۵۰.....	۲-۷- پیشینه پژوهش.....
۵۰.....	۲-۷-۱- پیشینه داخلی.....
۵۶.....	۲-۷-۲- پیشینه خارجی.....
	فصل سوم:

۶۱.....	روش اجرای پژوهش.....
۶۲.....	۳-۱- مقدمه.....
۶۲.....	۳-۲- روش پژوهش.....
۶۲.....	۳-۳- متغیرهای پژوهش.....
۶۲.....	۳-۴- ابزار گردآوری اطلاعات.....
۶۲.....	۳-۴-۱- پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت (SEI).....
۶۳.....	۳-۴-۲- پرسشنامه خودکارآمدی عمومی GSE-17.....
۶۴.....	۳-۴-۳- پرسش نامه شایستگی اجتماعی کوهن.....
۶۵.....	۳-۵- روش ساخت و اعتباریابی پروتکل محقق ساخته.....
۷۶.....	۳-۶- قلمرو تحقیق.....
۷۶.....	۳-۷- جامعه و نمونه آماری.....
۷۷.....	۳-۸- معیار ورود و خروج.....
۷۷.....	۳-۹- هم‌تاسازی.....
۷۷.....	۳-۱۰- روش اجرای پژوهش.....
۷۸.....	۳-۱۱- روش تجزیه و تحلیل اطلاعات.....
	فصل چهارم:

۷۹.....	تجزیه و تحلیل داده‌ها.....
۸۰.....	۴-۱- مقدمه.....
۸۰.....	۴-۲- یافته های توصیفی.....
۸۳.....	۴-۳- یافته های استنباطی.....

فصل پنجم:

۹۸	بحث و نتیجه گیری و پیشنهادات.....
۹۹	۱-۵- مقدمه.....
۹۹	۲-۵- نتایج حاصل از آمار توصیفی.....
۹۹	۳-۵- بحث و تبیین یافته‌های پژوهش.....
۱۰۶	۴-۵- محدودیت‌های پژوهش.....
۱۰۷	۵-۵- پیشنهادت علمی-پژوهشی.....
۱۰۷	۶-۵- پیشنهادت عملی_کاربردی.....
۱۰۹	منابع.....

فهرست جدول ها

جدول ۱-۳: جدول طرح درس ها.....	۶۷
جدول ۴-۱: فراوانی گروه نمونه شامل ۷۶ نفر بر حسب متغیرهای جمعیت‌شناختی به تفکیک گروه‌ها ۸۰	
جدول ۴-۲: شاخصهای توصیفی نمرات عزت‌نفس، شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی آزمودنیها	
بر حسب مرحله و عضویت گروهی.....	۸۱
جدول ۴-۳: نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف در مورد نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش...۸۳	
جدول ۴-۴: آزمون لوین برای بررسی یکسانی واریانس‌های متغیرهای عزت‌نفس و شایستگی اجتماعی	
و خودکارآمدی در دو گروه آزمایش و گواه.....	۸۴
جدول ۴-۵: نتایج همگنی شیب‌های رگرسیون برای متغیرهای عزت‌نفس و شایستگی اجتماعی و	
خودکارآمدی.....	۸۵
جدول ۴-۶: نتایج آزمون مفروضه یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس.....	۸۶
جدول ۴-۷: نتایج تحلیل مانکوا بر روی میانگین نمرات متغیر پژوهش.....	۸۶
جدول ۴-۸: نتایج تحلیل کواریانس تکمتغیره در متن مانکوا بر روی میانگین نمرات عزت‌نفس و	
شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی گروههای آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون.....	۸۷
جدول ۴-۹: نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف در مورد نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش...۸۸	
جدول ۴-۱۰: آزمون لوین برای بررسی یکسانی واریانس‌های مولفه‌های عزت نفس در دو گروه	
آزمایش و گواه.....	۸۹
جدول ۴-۱۱: نتایج همگنی شیب‌های رگرسیون برای مولفه‌های عزت نفس.....	۹۰
جدول ۴-۱۲: نتایج آزمون مفروضه یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس.....	۹۱
جدول ۴-۱۳: نتایج تحلیل مانکوا بر روی میانگین نمرات متغیر پژوهش.....	۹۱
جدول ۴-۱۴: تحلیل کواریانس تکمتغیره در متن مانکوا بر روی میانگین نمرات مولفه‌های عزت نفس	
گروههای آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون.....	۹۲
جدول ۴-۱۵: نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف در مورد نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش ۹۳	

جدول ۴-۱۶. آزمون لوین برای بررسی یکسانی واریانس‌های مولفه‌های شایستگی اجتماعی در دو گروه آزمایش و گواه.....	۹۴
جدول ۴-۱۷. نتایج همگنی شیب‌های رگرسیون برای مولفه‌های شایستگی اجتماعی.....	۹۴
جدول ۴-۱۸. نتایج آزمون مفروضه یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس.....	۹۵
جدول ۴-۱۹. نتایج تحلیل مانکوا بر روی میانگین نمرات متغیر پژوهش.....	۹۶
جدول ۴-۲۰. تحلیل کواریانس تکمتغیره در متن مانکوا بر روی میانگین نمرات مولفه‌های شایستگی اجتماعی گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون.....	۹۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی و عزت نفس دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان بوده است. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پژوهش از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی میبد و اردکان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۴۴۴۲ نفر بوده است. نمونه‌ای به حجم ۸۰ نفر به روش تصادفی در دسترس انتخاب و به روش هم‌تاسازی براساس مؤلفه‌های جمعیت شناختی در دو گروه آزمایش و گواه (هریک ۴۰ نفر) جایگزین شدند. پس از اجرای پیش‌آزمونها گروه آزمایش به مدت ده جلسه تحت آموزش پروتکل محقق ساخته قرار گرفتند. CVI این پروتکل ۰/۹۹۱ و ابزار مورد استفاده پژوهش، شامل پرسشنامه شایستگی اجتماعی کوهن با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰، پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت (SEI) با آلفای ۰/۸۸ و پرسشنامه خودکارآمدی عمومی GSE-17 با آلفای ۰/۷۹ بوده است. داده‌های حاصل پژوهش، با استفاده از روش آمار توصیفی و آمار استنباطی تحلیل واریانس با نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد درصد اثربخشی در مقیاس شایستگی اجتماعی ۰/۱۵۲، خودکارآمدی عمومی ۰/۱۵۳ و عزت نفس ۰/۴۶۶ بوده است. نتایج نشان داد پروتکل طراحی شده توسط محقق با رویکرد فهم قرآن از روایی خوبی برخوردار بوده و آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (براساس سوره مبارکه انفطار) به دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی توانسته سبب اثربخشی و رشد مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی، عزت نفس و خودکارآمدی عمومی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی میبد و اردکان گردد.

کلیدواژه: دانش‌آموز پایه پنجم ابتدائی، شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی، عزت نفس، رویکرد فهم

قرآن.

فصل اول: کلیات تحقیق

۱-۱- مقدمه

قرآن بر تربیت تأکید فراوان دارد و از منظر تربیتی می‌توان گفت قرآن، برای تربیت بشر فرود آمده و همه آیات آن جنبه تربیتی دارد. همچنین دارای روش‌های متعددی در باب تعلیم و تربیت است. از آنجا که هیچ‌گونه تغییر و تحول و انحرافی در آن صورت نگرفته است، جایگاه ویژه‌ای در نظام تعلیم و تربیت دینی دارد (شریف نژاد، آسمند، احمدی و شریف نژاد: ۱۴۰۲).

بالاترین مرتبه تعلیم، تعلیمی است که انسان را نسبت به هویت خود آگاه ساخته، در او هوشیاری نسبت به پروردگار را تقویت کند. مرتبه بعد تعلیم، تعلیمی است که انسان نسبت به معیارها و مبناهای زندگی می‌یابد و به وسیله آن عقل و خرد او فعال می‌گردد. مرتبه بعد تعلیم مربوط به علمی است که سمع و بصر و ورودی‌های علم را در انسان فعال می‌کند تا به این وسیله، زیرکی و عاقبت‌نگری در افعال شود (اخوت؛ قاسمی: ۱۳۹۶).

دوره دوم زندگی انسان که از تکلم تا بلوغ عقلی است، دوره شکوفایی ترجیح و تفضیل است. در این دوره است که می‌توان به ترجیحات فطری دلالت یافت. با تکامل ترجیح، در سایر دوره‌های زندگی، به تدریج عقل، شرع و وحی نیز به کمک انسان آمده و هر یک ضمن کمک به دیگری می‌توانند وجوه ترجیحی متناسبی را در اختیار فرد قرار داده و نهایتاً ترجیحی همه جانبه را در اختیار فرد قرار دهند. قریبی که در این دوره نصیب فرد می‌شود از ناحیه ارزش‌دهی به امور و اولویت‌بندی آن‌ها بر مبنای حق و حکم و قول الهی است. در این صورت فرد با اولویت‌بندی است که می‌تواند زندگی سرشار از رضایت و قرب به پروردگار را شاهد باشد. این، همان فرایند خیرگزینی در دوره دوم رشد انسان است (اخوت: ۱۳۹۷).

رویکرد فهم قرآن در دبستان و دبیرستان بر این اعتقاد است که می‌توان کتاب قرآن را در تمام مقاطع آموزشی، به عنوان کتاب علم و عمل، قانون و برنامه و حافظ و شاهد انتخاب نمود و همه برنامه‌های آموزشی تربیتی را بر اساس آن طراحی و تنظیم نمود (اخوت: ۱۳۹۶).

۱-۲- بیان مسئله

آموزش و پرورش و یا تعلیم و تربیت در زبان فارسی با مفهوم قرآنی و اسلامی آن تفاوت دارد. این واژه‌ها در فارسی ترجمه‌ی واژه‌ی انگلیسی «Education» است و می‌دانیم که این واژه غیر از تعلیم و تزکیه است. آن چیزی که ما از آموزش‌های قرآنی می‌بینیم، «تعلیم و تزکیه» است (ادیب: ۱۳۹۶).

برای آدمی یک زندگی حقیقی هست که اشرف و کامل‌تر از حیات و زندگی پست دنیایی او است و وقتی به آن زندگی می‌رسد که استعدادش کامل و رسیده شده باشد و این تمامیت استعداد به وسیله آراستگی به دین و دخول در زمره اولیای صالحین به دست می‌آید. به حکم عقل باید دین - که همان

اصول عملی و سنن و قوانین عملی است که اگر به آن عمل شود سعادت واقعی انسان را ضمانت می‌کند - از احتیاجات و اقتضائات خلقت انسان منشأ گرفته باشد، یعنی باید تشریع دین مطابق فطرت و تکوین باشد (جمعی از نویسندگان: ۱۳۹۲).

قرآن، کتاب زندگی و کتاب فطرت و عقل است و در پرتو آن حقایق و حیانی به انسان تعلیم می‌شود. فهم آن وظیفه‌ای همگانی و مقدمه هر عمل شایسته‌ای است. انتقال مفاهیم آن به دلیل فطری بودنش از هر سنی امکان پذیر است و در صورت یادگیری حقایق آن، می‌توان تمام علوم و شئون زندگی را با آن ساماندهی کرد. کتاب «فهم قرآن» طرحی است برای همه معلمان مقاطع دبستان و دبیرستان به منظور گسترش فهم تدبری قرآن که می‌توانند با مطالعه آن، به سهولت حقایق وحی را با شیوه‌های جذاب در زندگی خود و دانش آموزانشان در حد وسع جاری سازند (اخوت: ۱۳۹۶).

محصول علم و تزکیه در انسان هدایتی است که او را برای ملاقات پروردگار آماده ساخته، صفات کمال را در وی فعال می‌سازد. به چنین حالتی در انسان «رشد» گفته شده است. خداوند انسان را در وضعیت کمال یافتگی و غیر آن قرار داده، این دو وضعیت را برای او روشن ساخته و علم به تمایز این دو را نیز به او داده است. وضعیت کمال یافتگی انسان، «رشد» نامیده شده که در این حالت اقتضای دریافت حقایق را یافته و به هدایت الهی مشرف می‌شود (اخوت؛ قاسمی: ۱۳۹۶).

تعاریف مختلفی از رشد، دوره‌های رشد و تعلیم و تربیت در هر دوره رشدی توسط فلاسفه، روانشناسان، جامعه‌شناسان و متخصصین علوم مختلف مطرح شده است. از نظر فیلیپ رایس، رشد، فرآیندی مادام‌العمر است که از تعامل عوامل محیطی و ارثی تأثیر می‌پذیرد و از زمان لقاح آغاز و تا زمان مرگ ادامه می‌یابد. براساس نظریه پیاژه، فرد از ۷ تا ۱۱ سالگی در مرحله سوم رشد شناختی یعنی مرحله عملیات عینی یا محسوس قرار دارد. منظور از عملیات عینی یا محسوس تفکر بر حسب اعمال و موقعیتهای عینی و واقعی است. به سخن دیگر در این مرحله از رشد، کودک توانایی انجام اعمال منطقی را کسب می‌کند، اما این اعمال را با امور محسوس و عینی می‌تواند انجام دهد نه با امور فرضی و پدیده‌های انتزاعی. از ویژگیهای تفکر این مرحله آن است که کودکان از طریق تفکر بر حسب اعمال محسوس و عینی می‌توانند درباره امکانات اعمال مختلف و نتایج حاصل از آنها اندیشه کنند. در این مرحله همچنین کودکان می‌توانند اعمال را پیش بینی کنند و نتایج آنها را از پیش حدس بزنند. کودکان در این مرحله، واقع‌گرا و سازگارند (فروغان: ۱۴۰۰).

طبیعی است در هر دوره‌ای اگر تزکیه در انسان رخ دهد تعلیم الهی نیز در او محقق می‌شود و در صورتی که لایق تعلیم الهی شود، به صفات کمال دست یافته و رشد نصیب او می‌شود. درواقع هر تعلیم

و تزکیه‌ای رشد مدار است و اگر این قید به صورت آشکارا بیان می‌شود، به دلیل اهمیت مسئله رشد در زندگی است (اخوت و قاسمی: ۱۳۹۶).

در راستای تحقق اهداف پیش‌گفته مجموعه‌ای مستند، هماهنگ و یکپارچه با هدف تبیین فرایند رشدی انسان در دوره‌های متفاوت سنی توسط استاد احمد رضا اخوت و همکاران تحت عنوان منظومه رشد قرآنی تدوین و منتشر گردیده است. ساختار این مجموعه رشدی، مبتنی بر آیات قرآن کریم می‌باشد و در بیش از ۳۵ جلد کتاب، تحت عنوان‌های مختلف نظیر مبانی و معناشناسی، فرایندشناسی، راهبردها و مهارت‌های دوره‌های متفاوت رشدی به نگارش در آمده و توسط انتشارات نشر قرآن و اهل بیت به چاپ رسیده‌اند (دژبخش و خدادادی: ۱۴۰۱). دوره دوم رشد همزمان با مقطع دبستان است. در این دوره فرزندان دوره طفولیت خود را پشت سر گذاشته و در فرایند آغازین بلوغ عقلی قرار می‌گیرند و از وابستگی به استقلال راه می‌یابند. این فرایند با سیری تدریجی اتفاق می‌افتد و هر سال ویژگی مشخصی به فرزند اضافه می‌شود. این دوره غایت دوره قبل و مقدمه دوره بعد خود است لذا در این دوره تحقق غایت دوره اول رشد (یعنی ظهور ولایت و تأدیب) و آمادگی برای دوره سوم رشد (یعنی اکمال فطرت و اعتدال) مورد نظر است. پس هر گونه تعلیم و تربیتی لازم است با توجه به مقاصد این دو دوره در نظر گرفته شود (اخوت: ۱۳۹۶).

در هر دوره از زندگی انسان، توان‌های بالقوه‌ای در فرد وجود دارد که اگر این قابلیت‌ها شکوفا نشود، رشد فرزند در دوره‌های بعد دچار اختلال می‌شود. هدف اصلی تعلیم و تربیت در دوره دوم رشد خیرگزینی است که فعال شدن اختیار و شکوفایی تفکر را نیز شامل می‌شود. «خیرگزینی» یعنی حالت‌ها و گزینه‌های گوناگون در هر موضوع شناسی شده و بهترین و سودمندترین گزینه بر اساس معیار درست و حرکت به سمت گزینه انتخاب شده و تا رسیدن به منافع آن پیش برود. به این ترتیب شناخت بایدها و نبایدها، شناسایی و انتخاب آنچه بهتر و درست‌تر است و دوری از انتخابهای نادرست همه به تشخیص و انتخاب خیر بستگی دارد. محقق شدن این هدف به صورت تدریجی و مرحله‌ای امکان پذیر است. لذا سایر اهداف، در خدمت فعال سازی خیرگزینی خواهند بود. در هر سال از سال‌های دبستان بر روی فعال سازی یک مرحله تمرکز داریم (دژبخش و خدادادی: ۱۴۰۱).

محورهای آموزش در این دوره همان محورهای تفکر بوده و از این رو لازم است هر برنامه‌ای که برای کودک در نظر گرفته می‌شود، به نوعی تفکر او را فعال سازد. برای عملیاتی کردن آموزش در هر دوره به ویژه این دوره لازم است برنامه‌ها با برنامه ریزی دقیق علمی قابل محاسبه و با ارزیابی همراه باشد (اخوت و قاسمی: ۱۳۹۶).

برای هر کدام از پایه‌های تحصیلی مقطع ابتدایی یک هدف تربیتی در نظر می‌گیریم؛ تحقق این اهداف به تدریج و در طول شش سال دانش آموز دبستانی را تا سطح خیرگزینی ارتقا می‌دهد:

- پایه اول تحرک و نشاط همراه با جهت‌گیری ابرازها،
 - پایه دوم دیدن تنوع و درک تمایز خوب و بد،
 - پایه سوم درک قوانین و انجام کارهای خوب ساده،
 - پایه چهارم توان برنامه ریزی و انجام کارهای خوب جدی‌تر،
 - پایه پنجم دقت برای عمل و تمایل به کارهای خوب،
 - و پایه ششم توان انجام و گسترش کارهای خوب (دربخش و خدادادی: ۱۴۰۱).
- و اما پایه پنجم: محور رویکرد فهم قرآن در پایه پنجم «دقت برای عمل و تمایل به کارهای خوب» است که با اصلاح باور دانش آموزان به ویژگی‌های انسانی خود و دیگران و نیز تجربه‌ی کارهای خوب و چشیدن لذت آن این هدف محقق می‌شود. در این پایه با سه سوره انشقاق، مطفین و انفطار همراه هستیم که سوره مبارکه انفطار از حدود اسفند ماه در کلاس اجرا می‌شود. حرف اصلی را خود سوره مبارکه انفطار با دانش‌آموزان می‌زنند. پس برای آموزش مفاهیم این سوره، اصلی‌ترین کار، مواجه کردن دانش‌آموزان با آیات سوره است. سوره را برای بچه‌ها می‌خوانیم، صوتش را برایشان پخش می‌کنیم، بسته به توان و سنّشان از خودشان می‌خواهیم که سوره را بخوانند و همخوانی کنند. اما برای اینکه بتوانیم درباره مفهوم سوره با دانش‌آموزان صحبت کنیم، لازم است پیامی را که سوره برای آن‌ها دارد بیان نماییم. آن‌ها لازم است در ابتدا با ویژگی‌های انسان مواجه شوند. و تمایز ویژگی‌های خودشان با بقیه موجودات را مقایسه کنند و به صورت تفصیلی‌تر آن را بشناسند. سپس سعی می‌کنیم به توانهای آن‌ها جهت دهیم به این صورت که بتوانند از توانهای خود در مسیر کارهای خوب و دینی بهره ببرند. همچنین بچه‌ها را با جزای ما تقدم و ما تأخر کارهایشان آشنا می‌سازیم به این صورت که براساس توانایی‌هایی که دارند کارهای با اثر گذاری طولانی‌تر انجام دهند. جنبه‌های دیگر از ویژگی‌های انسان را که باید یاد بگیرند ثبت کارهای خیر خود است و همچنین بتوانند آنچه ثبت کرده‌اند را انعکاس دهند. به این ترتیب بچه‌ها را با ویژگی‌های انسان و با آثار ماندگاری که می‌توانند از خود بجا بگذارند و توانایی‌هایی که به او داده شده است تا به آن نتایج و آثار برسد، آشنا می‌کنیم. این مفهوم را به این صورت برای دانش‌آموزان مطرح می‌کنیم: «بچه‌ها، سوره انفطار به ما می‌گوید باید ویژگی‌های مختلفی که داریم را بشناسیم.» (خدادادی: ۱۴۰۱).

انسان با ویژگی‌های منحصر به فردی آفریده شده است که او را از سایر مخلوقات جدا می‌کند. این خلقت خاص که با تعبیر «فطرت» از آن یاد می‌شود، در استعدادها، گرایش‌ها، توانایی‌ها و مقاصد

خاص، تجلی می‌یابد (حائری شیرازی: ۱۳۹۵). باید پذیرفت که مهم‌ترین کار در تربیت انسان از کودکی، تخریب نکردن فطرت پاک و نابود نکردن فطرت خداجوی اوست (اخوت، فیاض و ادیب: ۱۳۹۴). حفظ فطرت پاک کودک، و کمک به او برای تقویت توانمندی‌ها و استعدادها، با بهره‌مندی بهتر از انواع امکانات موجود می‌تواند در رابطه مستقیم با عزت نفس او بوده، احساس او نسبت به دارایی‌ها و توانمندی‌هایش را اصلاح کرده و در نتیجه بر شایستگی اجتماعی او اثر بگذارد. همچنین استفاده از فضای تعلیم و تربیت بخصوص ساعات معمول آموزش دروس، می‌تواند بستر مناسبی برای بالا بردن انواع مهارت‌های تفکر و خودشکوفایی، و عامل مهمی در تقویت کارآمدی و در نتیجه بالابردن عزت نفس و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان باشد. به شرط اینکه رویکرد مناسبی توسط معلم گزینش و اجرا گردد.

در اهمیت تقویت متغیرهای وابسته پژوهش به تعاریف کوتاهی از هریک بسنده می‌کنیم تا فصول بعدی به توضیح اجمالی بپردازیم. مفهوم خودکارآمدی عمومی به باور کلی فرد نسبت به توانایی مدیریت چالش‌ها و موقعیت‌های مختلف زندگی اشاره دارد. برخلاف خودکارآمدی خاص که به وظایف یا موقعیت‌های خاص مرتبط است، خودکارآمدی عمومی ویژگی پایدارتر و کلی‌تری دارد. پژوهش‌های اولیه در دهه ۱۹۸۰ نشان دادند که خودکارآمدی عمومی می‌تواند به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی در نظر گرفته شود و پیش‌بینی‌کننده موفقیت فرد در حوزه‌های متنوعی باشد (شوارزر^۱: ۱۹۹۵). در اهمیت تقویت عزت نفس در رشد دانش‌آموزان همین بس که آبراهام مزلو^۲ (۱۹۴۳) در سلسله مراتب نیازهای انسانی، عزت نفس را به عنوان یکی از نیازهای بالاتر (پس از نیاز به امنیت و تعلق) معرفی کرد. راجرز^۳ (۱۹۵۱) نیز بر اهمیت پذیرش بی‌قید و شرط خود برای رشد روانی تأکید کرد. یکی از مهمترین متغیرهای دارای نقص در دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری، شایستگی اجتماعی است که شامل مهارت‌های رفتاری، مهارت‌های هیجانی عاطفی و مهارت‌های انگیزشی می‌باشد (کندال و برازول: ۱۹۹۳) شایستگی اجتماعی توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است (فلنر و همکاران: ۱۹۹۰).

در آموزش دروس با رویکرد فهم قرآن، قصد داریم شاهد تأثیر قرآن بر رشد کودکان دبستانی باشیم. با توجه به مفهوم سوره مبارکه انفطار درصدد هستیم تا تأثیر آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی و عزت نفس

1Schwarzer

2 Abraham Maslow

3 Rogers

دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان را ارزیابی کنیم و ببینیم آیا بکارگیری این رویکرد قرآنی بر این مؤلفه‌های روانشناسی تأثیر دارد یا خیر؟

۱-۳- اهمیت و ضرورت انجام پژوهش

مراحل رشد کودک در نظریات مختلف روانشناسی قابل بررسی هستند. نظریه رشد روانی اجتماعی اریکسون، نظریه روانی جنسی فروید، و نظریه رشد شناختی پیاژه، هرکدام نکات مهمی از رشد ابعاد وجودی انسان را به دست می‌دهند. در ارتباط با مفهوم «رشد» دو دیدگاه وجود دارد. دیدگاه طبیعی یا مادی و دیدگاه فطری و حقیقی. در دیدگاه مادی رشد «فرایندی منظم، مرحله‌ای و پیوسته که از لقاح تا مرگ ادامه داشته و تحت تأثیر شبکه‌های مختلف زیستی، روانشناختی و اجتماعی قرار دارد» (برک: ۱۳۸۸). در واقع این همان مفهوم عرفی رشد است که معنایی عام دارد و برای همه موجودات زنده اطلاق می‌شود و توقف در آن به معنای توقف حرکت زندگی است. به همین دلیل رشد در عرف جنبه مادی دارد و به هر نوع پیشرفت و شکوفایی استعدادی اطلاق می‌شود. در حالی که در دیدگاه فطری یا حقیقی که ریشه در آیات قرآن دارد، "رشد" به وضعیت هدایت و کمال‌یافتگی انسان گفته می‌شود. در واقع معنای رشد در قرآن از نوع حیات حقیقی است. این مطلب به معنای نادیده گرفتن حرکت‌های مادی و طبیعت انسان نیست، بلکه طبیعت و زمان و مکان به عنوان مهیا کننده اقتضاء برای رشد بوده و مقدمه و زمینه آن محسوب می‌شوند (اخوت: ۱۳۹۴).

در "منظومه رشد قرآنی"، که "رویکرد فهم قرآن" بر اساس آن نوشته شده است؛ دانش آموزان در دوره دبستان در دوره دوم رشد با عنوان «دوره خیرگزینی» قرار دارند. در این دوره لازم است مهارت انتخاب صحیح را در گام‌های تعریف شده‌ای کسب کنند. طبق تعریف این منظومه رشدی، دوره دوم رشد با عنوان خیرگزینی، خود، شش مرحله دارد که در هر پایه یکی از این مراحل طی خواهد شد. در صورتی که در سال‌های قبل این مراحل طی نشده باشد، در همان پایه طی گام‌های تعریف شده، نواقص جبران می‌شود.

طبق منظومه رشد قرآنی، در پایه پنجم در این دوره، لازم است میل و رغبت دانش آموزان به انتخاب صحیح در مواجهات، فعال شود. در رویکرد فهم قرآن در پایه پنجم به کمک سه سوره از جزء سی قرآن، در صدد هستیم تا پنجمین گام خیرگزینی را در دانش آموزان این پایه محقق سازیم. از طرفی می‌دانیم که شناخت هر فردی از خود و توانایی، استعداد، توانمندی و شرایط موجود، چه فردی و چه اجتماعی در انتخاب اهداف و مسیر زندگی نقش مهم و اساسی دارد. یکی از سه سوره‌ای که در این پایه

محور اجرای فهم قرآن است، سوره مبارکه انفطار می‌باشد که در دروس مختلف به کمک معلم می‌آید؛ تا با بالا بردن شناخت دانش آموزان از ویژگی‌های خَلقی و خُلُقِ خود، عزت نفس دانش آموزان را بالا برده و با ارائه برنامه و راهکارهای مشخص، باعث تقویت انگیزه آن‌ها به انتخاب بهترین مسیر در مواجهات مختلف شود. محتوای اجرایی آموزشی و پرورشی که در این سوره متناسب با سن دانش آموزان در نظر گرفته شده، درصدد است تا شناخت آن‌ها نسبت به ارزش ذاتی و حس کرامت او را بالا برده و با بهبود رفتار و تعاملات دانش آموزان آن‌ها را به سوی رفتارهای شایسته اجتماعی سوق دهد و با تقویت عزت نفس، مانع انجام بسیاری از اشتباهات توسط آن‌ها شود.

در فصل دوم از همین پژوهش در قسمت پیشینه پژوهش مشاهده می‌کنیم که تا دو سال قبل، نقش آموزش دروس مختلف با رویکرد فهم قرآن بر هیچکدام از مؤلفه‌های روانشناسی و شناختی مورد بررسی علمی قرار نگرفته بود. از سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تعداد محدودی پایان نامه و مقاله در زمینه فهم قرآن و تأثیر آن بر مؤلفه‌های روانشناسی کار شده که هنوز همه آن‌ها در دسترس عموم قرار نگرفته است. با توجه به مشکلات زیادی که توسط معلمان درباره باورها و اعمال و رفتار دانش آموزان گزارش می‌شود، پژوهش «اثربخشی آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی و عزت نفس دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی» در صورتی که رابطه معناداری بین فهم قرآن و این مؤلفه‌های روانشناسی بیابد، می‌تواند انگیزه استفاده از این رویکرد قرآنی را در بین مدارس در پایه‌های مختلف برای اصلاح این مشکلات بالا ببرد.

۱-۴- اهداف مشخص پژوهش

هدف کلی: بررسی اثربخشی آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی و عزت نفس دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان

اهداف جزئی:

- ۱) بررسی اثربخشی آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان
- ۲) بررسی اثربخشی آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر خودکارآمدی دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان
- ۳) بررسی اثربخشی آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر عزت نفس دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان

۵-۱- فرضیه‌ها

فرضیه کلی: بین آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی و عزت نفس دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه‌های جزئی:

۱) بین آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان رابطه معناداری وجود دارد.

۲) بین آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) با خودکارآمدی دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان رابطه معناداری وجود دارد.

۳) بین آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) با عزت نفس دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان رابطه معناداری وجود دارد.

۶-۱- تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرها

۶-۱-۱- تعریف مفهومی مؤلفه‌ها

۱. خودکارآمدی:

برآورد ما از کارآمدی‌مان، خودکارآیی خوانده شده است. خودکارآیی به مهارت و کارآمدی واقعی ما در کنار آمدن با موقعیتها و دیگران چندان ربط ندارد. بلکه بیشتر به تلقی ما از آنها مربوط می‌شود. (فروغان: ۱۴۰۰) خودکارآمد بودن یکی از ارکان مهم در ارتقا فردی به سطوح بهتر است. بدون کارآمدی افراد نمی‌توانند با مشکلات زندگی مواجه شوند. (یاداک: ۲۰۱۷). خودکارآمدی خاص، مربوط به باور فرد درباره توانایی‌هایش در یک حوزه یا وظیفه خاص است. مثال: «من می‌توانم در این امتحان موفق شوم». ولی خودکارآمدی عمومی، به باور کلی به توانایی مدیریت چالش‌ها و موقعیت‌های مختلف اشاره دارد. مثال: «من توانایی غلبه بر سختی‌ها را دارم». خودکارآمدی اجتماعی، به باورهای فرد در مورد توانایی‌اش برای انجام موفقیت‌آمیز وظایف یا رفتارهای معین در روابط اجتماعی اشاره دارد. این مفهوم به توانایی فرد برای درگیر شدن در وظایف تعاملی اجتماعی لازم برای شروع و حفظ روابط بین‌فردی می‌پردازد. (امیری و همکاران: ۲۰۲۳)

۲. **شایستگی اجتماعی:** شایستگی اجتماعی به هوشیاری اجتماعی و مدیریت ارتباطها اشاره دارد و مجموعه علم و شناخت، توانایی و مهارتهایی است که رفتارهای شایسته اجتماعی را تشویق می‌کند. نقش شایستگی اجتماعی، در ارتباطهای بین فردی سازمانی بسیار حائز اهمیت است؛ چراکه با عواملی مانند کارکرد شغلی، توان حل مسئله، رهبری کیفیت زندگی کاری و بهروزی سازمانی در ارتباط است (دامغانیان و همکاران: ۱۳۹۷). در جدیدترین پژوهش‌های انجام شده، اویسی مؤخر و بهرامی (۱۴۰۲)، شایستگی اجتماعی-عاطفی را به‌عنوان توانایی درک و مدیریت هیجانات خود و دیگران، برقراری روابط مثبت و تصمیم‌گیری‌های مسئولانه تعریف شده کردند.

۳. **عزت نفس:** کوپر اسمیت (۱۹۶۷) عزت نفس را یک قضاوت شخصی از ارزشمندی فرد می‌داند (بال^۱ و همکاران: ۲۰۲۱). عزت نفس از مفاهیم مهم تبیین رفتار انسان است که به طرق مختلف با پیامدهای سلامت روانی از جمله روابط بین فردی مرتبط است. عزت نفس می‌تواند به عنوان ارزیابی ذهنی فرد از خود تعریف شود تا بتواند با استرس روزمره کنار بیاید که منجر به احساس ارزشمندی به عنوان یک شخص می‌شود (کرامر^۲ و همکاران: ۲۰۲۳).

۴. **رویکرد فهم قرآن:** یکی از رویکردهای قرآنی در فضای تعلیم و تربیت که در چند ساله‌ی اخیر با استقبال زیادی مواجه شده است، «رویکرد فهم قرآن» است. فهم قرآن همان تدبر است، اما متناسب با سنین کودکی و نوجوانی، چرا که توان تدبری انسان بعد از شکوفایی تفکر توان تعقل فعال می‌شود. همان طور که در آیات قرآن نیز توصیه به تدبر در قرآن شده است تدبر به معنای «توجه به عاقبت چیزی» است و از امکان‌ها و نعمت‌های ویژه‌ی خداوند به انسان است؛ زیرا با این امکان فرد می‌تواند: امکان ارزیابی از هر کار و فعالیتی را داشته باشد، در عاقبت هر کاری اندیشیده، معیارهای خوش عاقبتی و بد عاقبتی آن را سنجیده، عاقبت آن کار را شناخته، آن عاقبت را مورد توجه خود قرار داده، و قوای علمی و عملی خود را در راستای آن عاقبت قرار دهد (اخوت، ۱۳۹۲).

۵. **بسته محقق ساخته:** ۱۰ جلسه آموزشی ۴۵ دقیقه‌ای، طراحی شده توسط محقق، که بر اساس رویکرد فهم قرآن، از منظومه رشد قرآنی و با محوریت پیام سوره مبارکه انفطار، برای آموزش تعدادی از دروس پایه پنجم در کلاس‌های مختلف درسی نوشته و استاندارد سازی شده است. CVI این پروتکل پس از ارزیابی توسط کارشناسان ۰/۹۹۱ محاسبه شد که نشان از روایی خوب این بسته آموزشی دارد.

1 Ball

2 Kramer

۱-۲-۶- تعریف عملیاتی مؤلفه‌ها

۱. **خودکارآمدی:** نمره‌ای است که آزمودنی از پاسخگویی به پرسشنامه «خودکارآمدی» GSE-17 به‌دست آورده است.
۲. **شایستگی اجتماعی:** نمره‌ای است که آزمودنی از پاسخگویی به پرسشنامه «شایستگی اجتماعی کوهن» به‌دست آورده است.
۳. **عزت نفس:** نمره‌ای است که آزمودنی از پاسخگویی به پرسشنامه «عزت نفس کوپر اسمیت (SEI)» به‌دست آورده است.
۴. **رویکرد فهم قرآن:** در این رویکرد معلم با مفهوم سوره از یک طرف و با اقتضائات رشدی دانش‌آموز از طرف دیگر، آشنا شده است. به این ترتیب معلم تلاش کرده تا پیام انتخاب شده از سوره را متناسب با سن دانش‌آموزان، در مدت زمان مشخص شده و طی گام‌هایی مشخص به دانش‌آموز منتقل کند. معلم با تکرار هر روز سوره، دانش‌آموزان را با سوره مواجه کرده و در شرایط مختلف متناسب با محتوای درسی، قسمتی از پیام سوره را یادآوری نموده است.

فصل دوم:

مبانی نظری و پژوهشی

در این فصل به بیان تفصیلی و توضیح پیرامون مؤلفه‌های ذکر شده در موضوع پژوهش شامل: شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی، عزت نفس و نیز رویکرد فهم قرآن و آموزش دانش‌آموزان پنجم ابتدایی با این رویکرد می‌پردازیم. سپس تعدادی پیشنهاد پژوهش راجع به این موضوعات را ارائه می‌دهیم.

۲-۲- شایستگی اجتماعی

۲-۲-۱- تعریف شایستگی اجتماعی

شایستگی اجتماعی توانایی مراقبت از خود، یاری رساندن و مراقبت از دیگران است. شایستگی اجتماعی شامل مجموعه ظرفیت‌هایی است که اکتساب آن‌ها سبب ارتقای آگاهی اجتماعی افراد می‌شود. یعنی آگاهی که بر توانایی درک دیگران و برقراری ارتباط مؤثر با آن‌ها، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، حفظ استقلال شخصی و مدیریت کردن روابط تمرکز می‌کند. به عبارت دیگر، شایستگی اجتماعی، شایستگی و شرایط داشتن ظرفیت‌های شناختی، اجتماعی، هیجانی و رفتارهایی است که برای رشد سالم و تطابق با محیط اجتماعی ضروری هستند (فلنر لیس و فیلپس^۱: ۱۹۹۰). شایستگی اجتماعی به رفتارها و مهارت‌های اجتماعی، شناختی و عاطفی اشاره می‌کند که افراد برای سازگاری اجتماعی بهتر به آن نیازمند هستند (برانسون^۲، ۲۰۰۰).

فلنر و همکاران (۱۹۹۹) شایستگی اجتماعی را به چهار مؤلفه تقسیم کرده‌اند: الف) مهارت‌های شناختی: شامل توانایی پردازش اطلاعات، تصمیم‌گیری، باورهای کارآمد و سبک‌های اسنادی. ب) مهارت‌های رفتاری: شامل مذاکره، ایفای نقش، جرأت‌مندی و مهارت‌های محاوره‌ای برای شروع و تداوم تعاملات اجتماعی. ج) مهارت‌های هیجانی: شامل خودتنظیمی هیجانی، همدلی و دانش هیجانی. د) مسئولیت‌پذیری: حس وظیفه‌شناسی، پاسخگویی و تعهد در قبال وظایف اجتماعی (عاشوری و آبکنار: ۱۳۹۷).

شایستگی اجتماعی، شایستگی و شرایط داشتن ظرفیت‌های شناختی اجتماعی، هیجانی و رفتارهایی است که برای رشد سالم و تطابق با محیط اجتماعی ضروری است کند (بوتینگ گریفین^۳: ۲۰۰۲) به نقل از شریفی و همکاران (۱۳۹۷). اگر شخصی بتواند بر رفتار دیگران به طریقی که قصد دارد و از نظر اجتماعی مقبول است تأثیر بگذارد دارای کفایت اجتماعی است. شایستگی اجتماعی به هوشیاری

^۱ Flener Lees and Phillips

^۲ Branson

^۳ Botting Griffin

اجتماعی و مدیریت ارتباط‌ها اشاره دارد و مجموعه علم و شناخت، توانایی و مهارت‌هایی است که رفتارهای شایسته اجتماعی را تشویق می‌کند. نقش شایستگی اجتماعی، در ارتباط‌های بین فردی سازمانی بسیار حائز اهمیت است؛ چراکه با عواملی مانند کارکرد شغلی، توان حل مسئله، رهبری کیفیت زندگی کاری و بهروزی سازمانی در ارتباط است (دامغانیان و همکاران ۱۳۹۷).

آتلی (۱۹۹۰) شایستگی اجتماعی را موفقیت اجتماعی، روبین و کراسنور (۱۹۹۲) آن را توان رسیدن به اهداف شخصی در تعامل‌های اجتماعی همراه با حفظ روابط مثبت با دیگران در زمانها و موقعیتهای مختلف، بارون (۲۰۰۰) آن را توانایی تعامل مناسب با دیگران تعریف کرده است. شایستگی اجتماعی به توانایی فرد در برقراری و حفظ روابط مؤثر و مثبت با دیگران در موقعیتهای مختلف اشاره دارد. این مفهوم شامل مهارت‌های شناختی، هیجانی و رفتاری است که به فرد امکان می‌دهد در تعاملات اجتماعی به‌طور موفقیت‌آمیز عمل کند.

در جدیدترین پژوهش‌های انجام شده، اویسی مؤخر و بهرامی (۱۴۰۲)، شایستگی اجتماعی-عاطفی را به‌عنوان توانایی درک و مدیریت هیجانات خود و دیگران، برقراری روابط مثبت و تصمیم‌گیری‌های مسئولانه تعریف شده کردند. عطادخت و محمدنژاد دوین (۱۴۰۲) شایستگی اجتماعی را به‌عنوان توانایی برقراری روابط اجتماعی مؤثر و پیشگیری از رفتارهای پرخطر مانند اعتیاد مورد بررسی قرار گرفته دادند. این تعاریف نشان می‌دهند که شایستگی اجتماعی مفهومی چندبعدی است که مهارت‌های شناختی، هیجانی و رفتاری را در بر می‌گیرد و به فرد امکان می‌دهد در تعاملات اجتماعی به‌طور مؤثر و سازنده عمل کند.

۲-۲-۲- اهمیت و ضرورت شایستگی اجتماعی و تأثیر تعلیم و تربیت صحیح بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان

با ذکر مقدمه‌ای به بیان ضرورت بحث درباره شایستگی اجتماعی و راهکارهای کسب آن می‌پردازیم. زندگی هر انسان دارای دو جنبه فردی و اجتماعی می‌باشد که آمیخته با هم و تأثیرگذار بر یکدیگر بوده و امکان جدایی آن‌ها از یکدیگر وجود ندارد. نمی‌شود شخصی در زندگی اجتماعی موفق و در زندگی فردی ناموفق باشد. موفقیت در روابط اجتماعی منوط به موفقیت در روابط فردی و موفقیت در روابط فردی منوط به موفقیت در روابط اجتماعی است. انسان از آن جهت که فطرتی کمال طلب دارد خواهان موفقیت در عرصه‌های مختلف زندگی از جمله روابط فردی و اجتماعی خویش است. به عبارت دیگر، هر شخص خواهان شایستگی و برتری اجتماعی می‌باشد و لو اجتماعی که در آن حضور دارد -مانند خانواده- کوچک باشد.

زمانی که فرد طالب شایستگی اجتماعی ست وظایف و مسئولیت‌های خود را با کیفیت بیشتری انجام داده و سعی بر اصلاح روابط خود با دیگران دارد. با این کار، فرد به شایستگی اجتماعی دست یافته و بدین جهت مسرور است و منتی بر کسی نداشته و از کسی توقعی ندارد زیرا هر چه کرده به سود خودش بوده است: «إِنْ أَحْسَنْتُمْ أَحْسَنْتُمْ لِنَفْسِكُمْ...» «اگر (به دیگران) نیکی کنید در حقیقت به خودتان نیکی کرده‌اید». اینکه اطرافیان فرد متوجه معنا و ضرورت شایستگی اجتماعی نباشند؛ از اهمیت آن چیزی نمی‌کاهد. آنچه مهم است فهم و درک خود فرد از این موضوع می‌باشد.

برای کسب شایستگی اجتماعی، باید از انجام برخی امور پرهیز کرده و انجام برخی امور دیگر را سرلوحه کار خود قرار دهیم. لازمه کسب شایستگی اجتماعی انجام وظایف به بهترین شکل ممکن، است و توقعات و انتظارات مانع انجام صحیح وظایف می‌شود؛ در نتیجه برای رسیدن به شایستگی اجتماعی باید برخی از توقعات نابجا را نابود کرد (زهره بروجرودی ۱۳۹۸). یکی از متغیرهای دارای نقص در دانش آموزان دارای مشکلات رفتاری، شایستگی اجتماعی است که شامل مهارت‌های رفتاری، مهارت‌های هیجانی عاطفی و مهارت‌های انگیزشی می‌باشد (کندال و برازول: ۱۹۹۳).

انسان موجودی اجتماعی است و به برقراری ارتباط با دیگران نیاز دارد. بیشتر افراد از طریق برقراری ارتباط و کارکردن با دیگران و به کمک آن‌ها به موفقیت دست می‌یابند (دامغانیان رستگار و یزدانی زیارت: ۱۳۹۷). بنابراین هر انسانی به‌عنوان موجودی اجتماعی، لازم است درصدد کسب و تقویت شایستگی اجتماعی خود بوده و نقش آموزش و پرورش در پرورش مهارت‌های لازم برای این امر مهم، نقشی مؤثر است. شایستگی اجتماعی به معنای برخوردار بودن هر فرد از دانش‌ها و مهارت‌ها و توانمندی‌هایی که موجب ارتقاء فرد از سطح متوسط اجتماعی می‌شود، می‌باشد. در جهان امروز دانش آموزان بزرگ‌ترین سرمایه‌های انسانی هر جامعه به‌حساب می‌آیند، زیرا با درهم آمیختن علم و مهارت آموخته‌شده و نیروی جوانی می‌توانند چرخه‌های پیشرفت و توسعه را به حرکت درآورند. تمرکز و توجه به امر تحصیل و عوامل مهم و تأثیرگذار در پیشرفت فراگیران و شناخت اختلالات و مشکلات دانش‌آموزان از اهداف مهم آموزشی در هر جامعه به‌حساب می‌آید. (محمدیان و بهروزی: ۱۳۹۴) پرداختن به امر آموزش و ارتقاء سطح کیفی عملکرد دانش‌آموزان و ایجاد زمینه‌های سلامت جسم و روان از دغدغه‌های همه جوامع امروز است.

نکته قابل ذکر این است که عملکرد رفتاری یک کودک نیز باید به سطح مطلوبی برسد تا بتواند سطح موفقیت خود را برای دستیابی به اهداف زندگی بالا ببرد و در صورتی که در مسیر مدار این عملکرد اختلالی ایجاد شود کودک ممکن است نتواند به موفقیت‌های تحصیلی و اجتماعی خوب دست پیدا کند و این عملکردهای ناقص سبب بروز مشکلات رفتاری در این قشر از جامعه می‌شود (آکنباچ و روفل:

۲۰۰۳). از سوی دیگر آموزش و پرورش به عنوان مهمترین نهاد اجتماعی تعریف شده است تا به پرورش اخلاق اجتماعی کودکان بپردازد. به همین دلیل متخصصان معتقدند آموزش اخلاقی که زمینه ساز دستیابی به موفقیت‌های اجتماعی و تحصیلی و زمینه ساز کاهش مشکلات رفتاری دانش آموزان است باید از مدارس آغاز شود. علیرغم اهمیت آموزش اخلاق اجتماعی در مدارس در کشور ما این امر بسیار مهم مورد غفلت قرار گرفته و مطالعات بسیار محدودی در این زمینه به اجرا در آمده است (حکیمزاده و ملکپور: ۲۰۱۴).

با توجه به پیچیده‌تر شدن و انحراف ارزشهای اخلاقی و اجتماعی در جوامع امروزی و در نتیجه آن ایجاد مشکلات رفتاری و اجتماعی در کودکان احتمال می‌رود آموزش مهارت‌های اجتماعی بتواند به کودکان در مسیر ارتقاء عملکرد اجتماعی و رفتاریشان کمک کند (رضاپور، خردمند و شاهدی: ۱۳۹۶). بثر، مینک و مانینگ (۲۰۰۳) در پژوهش خود به این موضوع اشاره می‌کنند که نقص در شایستگی اجتماعی و رفتاری در دانش آموزان دارای مشکلات رفتاری در مقایسه با دانش آموزان عادی به خوبی قابل مشاهده است و دانش آموزانی که آموزه‌های شایستگی اجتماعی را فرا نگرفته‌اند بیشتر در معرض خطر مشکلات رفتاری قرار دارند. شایستگی اجتماعی در برگیرنده عواملی چون خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، ظرفیت‌های ارتباطی و مسئولیت تصمیم‌گیری است. هسته مرکزی شایستگی اجتماعی ظرفیتهای ارتباطی است؛ زیرا از طریق ظرفیت‌های ارتباطی مؤلفه‌های دیگر کسب می‌شود (بنی اسدی و باقری: ۱۳۹۰).

همچنین شایستگی اجتماعی پایه و اساسی برای گسترش طیفی از پیامدهای متناسب از قبیل اعتماد به نفس، رفاه اجتماعی، کیفیت دوستی، مسئولیت‌پذیری جنسی، پذیرش توسط همسالان و شایستگی‌های کاری است (ابوالقاسمی و همکاران: ۱۳۹۰). گسترش شایستگی اجتماعی به عنوان یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی و اجتماعی و انجام رفتار در حال حاضر و آینده در نظر گرفته می‌شود (راتنان و همکاران: ۲۰۱۲). شایستگی اجتماعی فراگیران را قادر به انتخاب رفتارهای مناسب در زمینه‌های مختلف برای تفسیر موثرانه این نشانه‌های اجتماعی در موقعیت‌های مختلف و پیش‌بینی پیامد رفتارها برای خود و دیگران می‌کند و همچنین احساس با ارزش بودن و فرصت شرکت در اجتماع را به فرد می‌دهد و محیط‌های اجتماعی خانواده، مدرسه و جامعه را شامل می‌گردند. (ابوالقاسمی و همکاران: ۱۳۹۰)

۲-۲-۳- تاریخچه شایستگی اجتماعی

سازگاری اجتماعی کانون تحقیقات گسترده‌ای در سال‌های اخیر شده است. این تمرکز نتیجه تحقیقی بنیادی می‌باشد که رابطه قوی بین شایستگی اجتماعی اولیه و سازگاری زندگی آینده و رشد سالم را

بیان می‌کند. اگر چه تعاریف بی‌شماری از شایستگی اجتماعی در ادبیات وجود دارد یک اتفاق نظر بارز در میان اکثر تعاریف وجود دارد که شایستگی اجتماعی، به مؤثر بودن در تعامل با دیگران اشاره می‌کند؛ که هم از دید خود شخص و هم از دید دیگران می‌تواند در نظر گرفته شود (شریفی میریاری، عباسی: ۱۳۹۷). در دهه ۱۹۳۰ محققان به بررسی این امر پرداختند که چگونه ویژگی‌های فرد جایگاه آنان را در گروه همسالان تحت تأثیر قرار می‌دهد. در دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ تحقیق‌ها نشان داد که شایستگی اجتماعی کودکان با بهداشت روانشناختی در آینده از جمله ناسازگاری و یا بد سازگاری در بزرگسالی و نیز مشکلات افراد در محیط مدرسه، رابطه دارد (سمرود کلیکمن: ۲۰۰۷). اواسط قرن محققان به مشاهده شایستگی اجتماعی از نظر ظرفیت‌های حل مسئله و استراتژی در موقعیتهای اجتماعی پرداختند. مطالعه جدی درباره شایستگی اجتماعی در اوایل قرن بیستم آغاز شد. تحقیق‌های مختلفی به بررسی این امر پرداخته‌اند که چرا و چگونه شایستگی اجتماعی در افزایش بهداشت و بهزیستی مهم است. این مطالعات نشان می‌دهند که شایستگی اجتماعی بر بهداشت و بهزیستی افراد در آینده تأثیر دارد. با وجود تمام تحولات و تغییرات در مفهوم سازی صلاحیتهای اجتماعی در طول قرن بیستم، هنوز عدم توافق کلی درباره تعریف و اندازه گیری صلاحیتهای اجتماعی در دهه ۱۹۸۰ وجود داشت. تعاریف دارای ابهام کمتری نسبت به تعاریف قبلی بود اما اغلب آن‌ها سن، موقعیت و ویژگی خاص ظرفیت در ساختار پیچیده صلاحیت اجتماعی را نادیده می‌گرفتند. در حال حاضر شایستگی اجتماعی به عنوان توانایی افراد برای عمل به شیوه سازگارانه متناسب با سن و توانایی شناختی در موقعیتهای مختلف اجتماعی تعریف می‌شود.

۲-۲-۴- ابعاد و مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی

شایستگی اجتماعی یک مفهوم پیچیده و چند بعدی است که متشکل از اجتماعی، عاطفی (به عنوان نمونه: مدیریت مقررات)، شناختی (به عنوان نمونه: خزانه اطلاعات ظرفیت برای پردازش بازخوانی اطلاعات)، در نظر گرفتن دیدگاه و رفتارها (مثلاً: ظرفیت مکالمه رفتار حرفه‌ای) و همچنین ظرفیتهای انگیزشی و انتظار (به عنوان نمونه: گسترش اخلاقی) و خودکارایی مورد نیاز برای سازگاری موفق اجتماعی است. شایستگی اجتماعی همچنین نشان دهنده توانایی برای اتخاذ دیدگاه دیگران در مورد موقعیت یادگیری از تجارب گذشته و اعمال آن یادگیری به تغییرات در تعاملات اجتماعی می‌باشد (سمرود کلیکمن: ۲۰۰۷).

¹ Samrod Klikman

شایستگی اجتماعی یک مفهوم قابل استفاده برای مدیریت و فراهم کردن انسجام ابعاد نسبتاً متمایز روابط دوستانه است. شایستگی اجتماعی متشکل از جمعی از رفتارهای کلیدی بر اساس رشد بچه‌ها می‌باشد. با توجه به نظر زینس و همکاران (۲۰۰۰) شایستگی اجتماعی شامل رفتارها و ظرفیت‌های اجتماعی عاطفی و شناختی می‌باشد که بچه‌ها برای سازگاری موفق نیاز دارند. شایستگی اجتماعی به چگونگی گذر سالم فرد از کودکی به بزرگسالی کاملاً ارتباط دارد. بدون ظرفیت‌های اجتماعی لازم، فرد در عرصه‌هایی از کار، ظرفیت‌های زندگی روزانه، زندگی مستقل و مشارکت در جامعه به دردمر می‌افتد. کار فرمایان اغلب ادعا می‌کنند که شایستگی اجتماعی از تجربه واقعی در مکان‌های کار مهم‌تر است.

بوچنر و کلی (۱۹۷۴) ابعاد شایستگی اجتماعی در روابط بین فردی را ارتباط‌های همدلانه، درک درد و رنج دیگران و کمک به آن‌ها توان پردازش از خود، و در بازخورد، خودگشودگی، درک و فهم احساس، تفکر و خواسته‌های دیگران، انعطاف‌پذیری رفتار و توان گفتن و رفتار کردن به روش‌های جدید در مواقع ضروری می‌دانند. رویین و مارتین (۱۹۹۴) ابعاد شایستگی‌های اجتماعی را خود گشودگی، همدلی، راحتی اجتماعی و احساس راحتی، ارتباط گریزی اندک، توانایی اداره واکنش‌ها با انتقادهای منفی دیگران بدون استرس‌های بی مورد، صراحت و ایستادگی بر حقوق خود بدون انکار حقوق دیگران دیگر محوری، یا توجه و علاقه به دیگران، روشنی، رسایی و توانایی انتقال احساسات از طریق رفتارهای غیر کلامی مانند حالت چهره، تن صدا و تغییر حالت‌های بدن، حمایتگری و تأیید رفتارها و گفته‌های دیگران بی واسطه بودن یا آمادگی و تمایل برای برقراری ارتباط با دیگران، کنترل محیطی یا توانایی اداره کردن محیط‌های متعارض، حل مسئله در محیط‌های مبتنی بر همکاری و توان مجاب کردن دیگران می‌دانند.

شایستگی اجتماعی شامل مجموعه ظرفیت‌هایی است که اکتساب آن‌ها سبب ارتقای آگاهی اجتماعی افراد می‌شود. آگاهی‌ای که بر توانایی درک دیگران و برقراری ارتباط مؤثر با آن‌ها مسئولیت‌پذیری اجتماعی، حفظ آگاهی شخصی و مدیریت کردن روابط تمرکز می‌کند (یاراحمدیان: ۱۳۹۱). در شایستگی اجتماعی سه جنبه مهم وجود دارند؛ توانایی ایجاد روابط بین فردی سالم و مثبت و حل تعارضات گسترش واضح هویت خود در جمع و یک گروه یا هویت جمعی (شامل هویت ملی) و گرایش به سوی شهروند مسئول و دلسوز کند (کارترو و همکاران: ۲۰۱۱).

۲-۳- خودکارآمدی

۲-۳-۱- تعریف خودکارآمدی

باور خودکارآمدی از اوایل دوران کودکی و زمانی که کودک با تجربیات وظایف و شرایط مختلف برخورد می‌کند شکل می‌گیرد؛ اما تحول آن نه تنها در دوران جوانی خاتمه نمی‌یابد بلکه در طول زندگی، همچنان که افراد به مهارتها و تجربه‌های جدیدی دست می‌یابند ادامه می‌یابد. خودکارآمدی به احساس عزت نفس، ارزش خود، احساس کفایت و کارایی در برخورد با زندگی اطلاق می‌شود. (یاسمی نژاد: ۱۳۹۳؛ گینی و همکاران: ۲۰۱۴). یکی از کارآمدترین سازه‌ها در نظریه‌ها و الگوهای تغییر رفتار به ویژه نظریه شناخت اجتماعی بندورا، خودکارآمدی تحصیلی بوده و تأثیرات آن در زمینه‌های گوناگون از جمله درگیری تحصیلی گزارش شده است. بنا بر اعتقاد بندورا، مبنی بر اهمیت ویژه سازه خودکارآمدی در محیط‌های آموزشی به دلیل مناسب بودن این گونه محیط‌ها در راستای رشد و شکل‌گیری، می‌توان از سازه‌های خود کارآمدی به مثابه عاملی در ارتقای سطح و کیفیت یادگیری در نظام‌های آموزشی یاد نمود (محمدی، پویا قارلقی: ۱۳۹۸).

خودکارآمدی تحصیلی به عنوان بخشی از باورهای خودکارآمدی عمومی است که به طور خاص به عنوان قابلیت درک فرد از توانایی‌های خود در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است و بدین معنی اطمینان در انجام وظایف تحصیلی مانند خواندن کتاب، پاسخ دادن به سؤالات در کلاس و آمادگی جهت آزمون است (میرزایی علویجه حسینی، مطلق و جلیلیان: ۱۳۹۶). سطح بالاتر خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود (هیچس، وودکوک و اهریچ^۱: ۲۰۲۲). نکته مهم اینکه استفاده از روش‌های تدریس نامناسب و نامتناسب با نیازهای دانش آموزان می‌تواند عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی را تحت تأثیر قرار دهد. این ممکن است شامل استفاده از روش‌های خشک و مبتنی بر حفظ اطلاعات، عدم تعامل فعالیت‌های کلاسی و عدم توجه به نیازها و استعدادهای فردی دانش آموزان باشد. (اسچلگل^۲ و همکاران: ۲۰۲۳). تعلیم و تربیت جدید، حضور فعال دانش آموز در امریادگیری را بسیار مؤثر و با ارزش می‌داند و این حضور در صورتی تجلی پیدا می‌کند که شیوه تدریس معلم متناسب با آموزش انتخاب شود و تحولی در روند آموزش ایجاد نماید (احدیان: ۱۳۹۴).

۲-۳-۲- اهمیت و ضرورت خودکارآمدی و ارتباط آن با تعلیم و تربیت

فیضی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهش خود نشان دادند دانش آموزانی که در کلاس آن‌ها از روش تدریس مشارکتی استفاده شده بود (گروه آزمایش) در هر سه مؤلفه خودکارآمدی تحصیلی، استعداد، بافت و کوشش نسبت به گروه گواه نمرات بهتری کسب کرده بودند. نتایج پژوهش سو و همکاران

¹ Hitches, Woodcock & Elrich

² Schlegel

(۲۰۲۳) نشان داد که مداخله تدریس مشارکتی به طور معناداری بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر گذار بوده است. تحقیقات ویلیامز^۱ و همکاران (۲۰۲۲) نشان داده است که استفاده از روشهای آموزش مشارکتی مانند گروه‌های کوچک و فعالیتهای گروهی می‌تواند بهبود قابل توجهی در خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان داشته باشد. می‌دانیم که دانش‌آموزان به عنوان سرآغازی اساسی برای توسعه و پیشرفت جامعه، اهمیت بسیاری دارند. عملکرد تحصیلی آن‌ها نشان‌دهنده نقطه قوت و ضعف آموزشی جامعه است و می‌تواند نشانگر کیفیت سیستم آموزشی باشد. دانش‌آموزان با داشتن یک عملکرد تحصیلی بالا، می‌توانند به عنوان نیروهای متفاوت و مؤثر در ساختارهای اقتصادی و اجتماعی جامعه شناخته شوند (ستایوان و همکاران: ۲۰۲۳). آن‌ها نه تنها به عنوان عناصر اصلی در خانواده و آموزش و پرورش بلکه از عناصر کلیدی در ساخت جامعه در آینده‌ای نه چندان دور بوده و کارکنان سازمان‌های مختلف آن جامعه می‌باشند.

خودکارآمدی یکی از مفاهیم مهم روانشناسی آموزشی است که به اعتقاد و اعتماد به نفس فرد در انجام وظایف و مواجهه با چالش‌ها اشاره دارد در دوره ابتدایی خودکارآمدی دانش‌آموزان نقش بسزایی در موفقیت تحصیلی و رشد شخصی آن‌ها دارد. در دوره ابتدایی دانش‌آموزان با چالش‌های مختلفی در محیط تحصیلی می‌شوند از جمله یادگیری مهارت‌های جدید حل مسائل ریاضی، نوشتن و خواندن و... اعتقاد به توانایی خود و اعتماد به نفس در انجام این وظایف به دانش‌آموزان اعتماد به نفس و انگیزه لازم را می‌دهد تا بهترین نتیجه را بگیرند. به گفته آلبرت باندورا خودکارآمدی اعتقاد به توانایی‌های فرد برای سازماندهی و اجرای دوره‌های عملی لازم برای مدیریت شرایط احتمالی است. بارها شنیده‌ایم که خودکارآمدی اعتقاد فرد به توانایی خود در موفقیت در یک موقعیت خاص است. با افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان مشاهده می‌شود که آن‌ها تمایل بیشتری به تلاش و پیشرفت در تحصیل دارند آن‌ها بهترین راهکارها و استراتژی‌های یادگیری را برای خود انتخاب می‌کنند و از اشتباهات خود به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند.

خودکارآمدی یکی از عوامل مهم در فرایند یادگیری دانش‌آموزان است که به اعتقادات و اعتماد به نفس آن‌ها در مواجهه با تحصیلات و وظایف تحصیلی اشاره دارد. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بیشتری دارند، عملکرد بهتری در درس‌ها و وظایف مدرسه‌ای نشان می‌دهند و توانایی بالاتری در مواجهه با مشکلات و نگرانی‌های تحصیلی دارند. یکی از عوامل مهم و تأثیر گذار در خودکارآمدی دانش‌آموزان، بویژه دانش‌آموزان ابتدایی خانواده است که نقشی بسیار مهم در شکل‌گیری و تقویت خودکارآمدی دانش‌آموزان ابتدایی دارند. سازگاری و حمایت خانواده از دانش‌آموز ارتباط با نظام

¹ Williams

آموزشی و مشارکت در فرآیند یادگیری و آموزش این دانش آموز تأثیر بسیار مهمی در تقویت خودکارآمدی او دارد. همچنین معلمان نیز در تقویت خودکارآمدی دانش آموزان نقش مهمی ایفا می‌کنند.

استفاده از روش‌های آموزشی مناسب، ارائه بازخورد مؤثر و مثبت به دانش آموزان و تشویق و تمجید از تلاش‌ها و پیشرفت‌های آنان می‌تواند خودکارآمدی دانش آموزان را تقویت کند. علاوه بر این تجربه‌های گذشته و دست‌آوردهای قبلی نیز بر خودکارآمدی دانش آموزان اثر می‌گذارد تجربه‌های موفق در یادگیری و دست‌آوردهای قبلی که در حوزه تحصیلات شخصی حاصل شده است، اعتماد به نفس دانش آموز را در مواجهه با وظایف جدید و چالش‌های تحصیلی افزایش می‌دهد و خودکارآمدی را بهبود می‌بخشد. علاوه بر تأثیر مواردی مانند وضعیت مالی، تحصیلات والدین و...، استراتژی‌های یادگیری معلم، محور اصلی نظام اجتماعی کلاس درس است که با برقراری ارتباط با دانش آموزان می‌تواند در تحول روانی و اجتماعی آنان نقش مؤثری ایفا کند. یکی از ابعاد این تحول، خودکارآمدی دانش آموزان است که با برقراری این رابطه شکل می‌گیرد (خان آبادی، خدري و پورشافعی: ۱۳۹۳).

نهاد آموزشی در شرایط پیچیده امروزه، بدون داشتن نیروی انسانی متعهد و کارآمد قادر نخواهد بود که پاسخگویی نیازهای روز افزون آموزش جامعه خود باشد. خودکارآمدی نیروی انسانی از جمله مفاهیمی است که در دهه‌ای اخیر مورد توجه متخصصان و روانشناسان قرار گرفته است. خودکارآمدی باورهای افراد نسبت به توانایی‌شان برای انجام وظایف محموله می‌باشد. خودکارآمدی به احساس عزت نفس و ارزش خود، احساس کفایت و کارایی در برخورد با زندگی اطلاق می‌شود. همچنین بندورا خودکارآمدی را به عنوان یک میانجی مهم در راه اندازی، کسب و نگهداری ابراز یک توانایی توصیف کرده است. افراد دارای خودکارآمدی بالا معمولاً در چهار حوزه عملکرد یعنی انتخاب اهداف، تلاش و پشتکار، میزان بازبینی یادگیری، موفق بوده و در واکنش مقابل شکست و ناکامی عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند.

یکی از نتایج تقویت خودکارآمدی دانش آموزان در جامعه بالا رفتن خودکارآمدی اجتماعی همین افراد به عنوان نیروی انسانی در آینده است. کیفیت زندگی کاری کارکنان سازمانها بر کیفیت خدمات ارائه شده، بهره‌وری و سلامت روانی آنان تأثیر می‌گذارد. یافته‌های مطالعاتی نشان می‌دهد که کیفیت زندگی کاری پایین موجب افزایش میزان شکایت کارکنان، افزایش نرخ غیبت از کار، افزایش میزان اعمال مقررات انضباطی کاهش نگرش مثبت کارکنان و کاهش مشارکت آنان در برنامه‌های نظام پیشنهادها بوده است. کیفیت زندگی کاری از جمله مباحث مهمی است که در جهان امروز بخش عظیمی از تلاش و توجه صاحب‌نظران را به خود معطوف نموده است. بخشی از رکورد در بهره‌وری و کاهش

کیفیت در برخی از کشورها ناشی از کاستی‌های زندگی کاری و تغییراتی است که در علاقه مندی‌ها و اولویت‌های کارکنان پدید آمده است.

به نظر می‌رسد که نیاز شدید به بهتر کردن کیفیت زندگی، در بسیاری از کارکنان وجود دارد. اگر یک کارمند واقعاً احساس می‌کند که کیفیت زندگی کاریش بهبود یافته است، اعم از این که نتیجه‌ی عملکرد خودش باشد و یا سیاست‌هایی که از طرف سازمان در جهت افزایش بهره‌وری اتخاذ شود، این مطلب به کارمند نیروی بیشتری در جهت انجام کارش می‌بخشد. نتیجه‌ی طبیعی این فرآیند ایجاد نیروی زندگی و جو فعال در داخل گروه با سازمان است و موجب افزایش عملکرد وی می‌گردد (رحیمی: ۱۴۰۲). کیفیت زندگی کاری تحت تأثیر عوامل مختلفی می‌باشد که می‌توان به خودکارآمدی اشاره کرد.

در بررسی عوامل تقویت خودکارآمدی به یافته‌های جالبی می‌رسیم. باور خودکارآمدی، از سنین ابتدایی تولد شکل می‌گیرد اما در دوران نوجوانی و جوانی نیز متوقف نمی‌شود و در بزرگسالی با کسب مهارت‌ها تجربه‌ها و ادراک جدید و گوناگون ادامه می‌ابد. موثرترین راه در به وجود آمدن حس قوی خودکارآمدی، از طریق تجربه‌های موفقیت آمیز است (کرائوس پیتزر دوری، ایلکس: ۲۰۱۷). خودکارآمد بودن یکی از ارکان مهم در ارتقا فردی به سطوح بهتر است. بدون کارآمدی افراد نمی‌توانند با مشکلات زندگی مواجه شوند. دیدگاه‌های متفاوت در مورد خودکارآمدی زنان و مردان وجود دارد به طوری که زنان در مقایسه با مردان نسبت به مشکلات خوش‌بین‌تر می‌باشند که ممکن است به دلیل ماهیت جنسیتی آن‌ها باشد. همچنین زنان به لحاظ ذاتی ساده‌تر از مردان اعتماد و اطمینان می‌کنند و تشویق و انگیزه دادن دیگران زودتر آن‌ها را جذب می‌کند (یاداک: ۲۰۱۷).

رشد و موفقیت دانش‌آموزان از اهداف اصلی هر نظام آموزشی است بنابراین شناسایی عوامل مرتبط با آن از اهمیت زیادی برخوردار است. خودکارآمدی اجتماعی به عنوان یکی از متغیرهای مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شناخته شود. خودکارآمدی اجتماعی، به قضاوتی از قابلیت‌های شخصی در تعاملات و مفاهیم اجتماعی اشاره دارد. دانش‌آموزان با خودکارآمدی اجتماعی بالا بر این باورند که می‌توانند نتایج تعاملات اجتماعی را کنترل کنند. کلمن و کرکر (۲۰۰۳) اعتقاد دارند که خودکارآمدی والدین با خودکارآمدی کودکان رابطه مثبت و معناداری دارد. با توجه به اینکه خودکارآمدی والدین در رابطه مثبت و معناداری به کودکان منتقل می‌شود، خودکارآمدی بالای والدین سبب افزایش احساس شایستگی فرزندان شده و این احساس سبب می‌شود که موقعیت‌هایی محیطی دشوار را به عنوان یک چالش در نظر بگیرند و کمتر دچار انگیزگی منفی در مواجهه با مشکلات شوند. بنابراین با نوعی نگرش مثبت به روند کار خود در فعالیت‌های چالش برانگیز ادامه می‌دهند و به همین خاطر احتمال

موفقیتشان در کارها بالا می‌رود. هر چه بیشتر موفقیت در کار کسب کنند به خود کارآمدی بالاتری می‌رسند؛ چرا که یکی از مهمترین منابع خودکارآمدی موفقیت‌های گذشته افراد است. (رحیمی و همکاران: ۱۳۹۴)

۲-۳-۳- تاریخچه خودکارآمدی

مفهوم خودکارآمدی برای اولین بار توسط آلبرت بندورا در چارچوب نظریه یادگیری اجتماعی (که بعدها به نظریه شناختی-اجتماعی تبدیل شد) در سال ۱۹۷۷ مطرح شد. بندورا خودکارآمدی را به عنوان باور فرد به توانایی خود برای سازماندهی و اجرای اقدامات لازم جهت دستیابی به اهداف خاص تعریف کرد. این مفهوم به طور گسترده در روان‌شناسی برای توضیح رفتار و انگیزش انسان استفاده می‌شود. در مقاله پایه‌ای بندورا با عنوان «خودکارآمدی: به سوی یک نظریه متحد کننده تغییر رفتار»^۱ (۱۹۷۷). او تأکید کرد که خودکارآمدی نقش کلیدی در شکل‌دهی رفتارهای انسانی ایفا می‌کند. این مفهوم ابتدا در زمینه‌هایی نظیر یادگیری، کنترل استرس، و تغییر رفتارهای مرتبط با سلامت بررسی شد. بعدها دامنه کاربرد آن به حوزه‌های مختلف از جمله آموزش، سازمان‌ها، روان‌شناسی ورزش و رشد فردی گسترش یافت. امروزه یکی از مفاهیم مطرح در علوم مختلف از جمله روانشناسی و جامعه‌شناسی، مفهوم خودکارآمدی عمومی^۲ است که به باور کلی فرد نسبت به توانایی مدیریت چالش‌ها و موقعیت‌های مختلف زندگی اشاره دارد. برخلاف خودکارآمدی خاص که به وظایف یا موقعیت‌های خاص مرتبط است، خودکارآمدی عمومی ویژگی پایدارتر و کلی‌تری دارد. پژوهش‌های اولیه در دهه ۱۹۸۰ نشان دادند که خودکارآمدی عمومی می‌تواند به عنوان یک ویژگی شخصیتی در نظر گرفته شود و پیش‌بینی‌کننده موفقیت فرد در حوزه‌های متنوعی باشد.

خودکارآمدی بر توانایی سازگاری و رویارویی با موقعیتهای مشکل تأثیر می‌گذارد (حسن پور: ۱۳۹۵). داشتن حس خوب تنها به معنای داشتن عواطف مثبت، شاد بودن و رضایت‌مندی نیست؛ بلکه می‌تواند احساساتی همچون علاقمندی، برقراری رابطه، داشتن اعتماد به نفس بالا، مهارت‌های زندگی، هدفمندی و پیشرفت را در برگیرد (توئینگ و کمپیل: ۲۰۱۸). پژوهش‌ها نشان داده رابطه مثبت و معنی دار بین سازه‌های خودکارآمدی عمومی و تحصیلی با پیشرفت تحصیلی است. براین اساس اکنون می‌توان گفت که خود کارآمدی ابزار مهمی در دست مربیان، مشاوران، والدین و سایر متخصصین برای تغییر در رفتار تحصیلی دانش آموزان است. همچنین یافته‌ها نشان داده که در ارتباط با خودکارآمدی تحصیلی بین دختران و پسران تفاوت معنی داری وجود ندارد و تفاوت به دست آمده بین

¹ "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change"

² Generalized Self-Efficacy

دو جنسیت مربوط به اداراک خودکارآمدی عمومی است (زینلی پور و همکاران: ۱۳۸۸). ابزارهایی مانند "General Self-Efficacy Scale (GSE)" که توسط شوارتز و یروسال^۱، در سال ۱۹۹۵ طراحی شد، به طور گسترده برای اندازه گیری این سازه استفاده می شود.

۲-۳-۴- ابعاد و مؤلفه های خودکارآمدی

بندورا خودکارآمدی را یکی از مهم ترین عوامل تعیین کننده رفتار انسان می داند. او باور داشت که انسان ها با ارزیابی توانایی های خود در انجام وظایف، انگیزه، تلاش و پایداری شان را در مواجهه با چالش ها تنظیم می کنند. بندورا چهار منبع اصلی برای شکل گیری خودکارآمدی معرفی کرد:

۱. تجربیات عملکردی^۲: تجربیات موفقیت آمیز در انجام وظایف یا حل مشکلات، قوی ترین عامل برای افزایش خودکارآمدی است. شکست مکرر، به ویژه در ابتدای تلاش ها، می تواند اثر منفی داشته باشد.

۲. یادگیری مشاهده ای^۳: مشاهده موفقیت دیگران (به ویژه افراد مشابه) می تواند خودکارآمدی فرد را تقویت کند، زیرا این پیام را می دهد که موفقیت در آن شرایط ممکن است.

۳. ترغیب کلامی^۴: تشویق و بازخورد مثبت از سوی دیگران می تواند باور فرد به توانایی هایش را افزایش دهد. با این حال، تأثیر آن ضعیف تر از تجربیات عملکردی است.

۴. حالت های فیزیولوژیکی و عاطفی^۵: حالات جسمی و احساسی (مانند استرس، اضطراب یا خستگی) می توانند بر باور فرد به توانایی هایش تأثیر بگذارند. به عنوان مثال، آرامش و اعتماد به نفس می تواند خودکارآمدی را تقویت کنند.

مفهوم خودکارآمدی در زمینه های متعددی مورد بررسی قرار گرفته است؛ از جمله: آموزش، سلامت و محیط کار و رفتار:

¹ Schwarzer & Jerusalem

² Mastery Experiences

³ Vicarious Experiences

⁴ Verbal Persuasion

⁵ Physiological and Emotional States

آموزش: دانش‌آموزان و دانشجویانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، تمایل بیشتری به یادگیری عمیق و حل مسائل پیچیده نشان می‌دهند. همچنین، معلمان با خودکارآمدی بالا می‌توانند محیط‌های یادگیری بهتری ایجاد کنند.

سلامت: در تغییر رفتارهای مرتبط با سلامت (مانند ترک سیگار یا کاهش وزن)، خودکارآمدی نقش اساسی ایفا می‌کند. افراد با خودکارآمدی بالا، انگیزه بیشتری برای پایبندی به برنامه‌های درمانی نشان می‌دهند.

محیط کار: کارکنانی که باور دارند می‌توانند وظایف دشوار را مدیریت کنند، معمولاً عملکرد بهتری دارند و در مواجهه با چالش‌ها انعطاف‌پذیری بیشتری نشان می‌دهند.

رفتار: خودکارآمدی بالا باعث افزایش پشتکار، خلاقیت و تمرکز بر هدف می‌شود. افرادی با خودکارآمدی پایین، معمولاً تمایل دارند زودتر از اهداف خود دست بکشند یا از مواجهه با چالش‌ها اجتناب کنند.

براین اساس حیطه‌های مختلفی برای خودکارآمدی تعریف شده که به نمونه‌هایی اشاره می‌کنیم:

(الف) خودکارآمدی پژوهشی، به درجه‌ای از احساس تسلط فرد در مورد توانایی‌اش برای انجام فعالیت‌های پژوهشی خاص اشاره دارد. این مفهوم بر نقش اعتماد، اطمینان و عزت‌نفس در انجام موفقیت‌آمیز فعالیت‌های پژوهشی تأکید دارد (حسینی و همکاران: ۲۰۲۲).

(ب) خودکارآمدی اجتماعی، به باورهای فرد در مورد توانایی‌اش برای انجام موفقیت‌آمیز وظایف یا رفتارهای معین در روابط اجتماعی اشاره دارد. این مفهوم به توانایی فرد برای درگیر شدن در وظایف تعاملی اجتماعی لازم برای شروع و حفظ روابط بین‌فردی می‌پردازد. (امیری و همکاران: ۲۰۲۳)

(ج) تفاوت خودکارآمدی خاص و خودکارآمدی عمومی: خودکارآمدی خاص، مربوط به باور فرد درباره توانایی‌هایش در یک حوزه یا وظیفه خاص است. مثال: «من می‌توانم در این امتحان موفق شوم». ولی خودکارآمدی عمومی، به باور کلی به توانایی مدیریت چالش‌ها و موقعیت‌های مختلف اشاره دارد. مثال: «من توانایی غلبه بر سختی‌ها را دارم».

۲-۴- عزت نفس

۲-۴-۱- تعریف عزت نفس

عزت نفس، به عنوان یکی از سازه‌های مهم روانشناختی است که در سال‌های اخیر مورد توجه روانشناسان، متخصصین بهداشت روانی و پژوهشگران را به خود جلب کرده است. آن‌ها به این نتیجه

رسیده‌اند که عزت نفس بالا با عملکرد مناسب‌تر و مؤثرتر در ارتباط است و عامل مهمی در سازگاری اجتماعی عاطفی می‌باشد (بولتون و همکاران: ۲۰۲۱). کوپر اسمیت (۱۹۶۷) عزت نفس را یک قضاوت شخصی از ارزشمندی فرد می‌داند (بال و همکاران: ۲۰۲۱). عزت نفس از مفاهیم مهم تبیین رفتار انسان است که به طرق مختلف با پیامدهای سلامت روانی از جمله روابط بین فردی مرتبط است. عزت نفس می‌تواند به عنوان ارزیابی ذهنی فرد از خود تعریف شود تا بتواند با استرس روزمره کنار بیاید که منجر به احساس ارزشمندی به عنوان یک شخص می‌شود (کرامر و همکاران: ۲۰۲۳).

عوامل مرتبط با عزت نفس: عزت نفس افراد در هر جامعه‌ای به طور مستقیم به قوانین اجتماعی و فرهنگ و خانواده فرد که در آن رشد می‌کند ارتباط دارد. تحقیقات انجام شده بر روی افراد با عزت نفس پایین بیانگر آن است که افراد با عدم موفقیت تحصیلی و داشتن مشکلاتی در روابط بین فردی روبه‌رو هستند. (براون و همکاران ۲۰۱۸) افراد موفق اغلب عزت نفس بالایی دارند (چنانی و همکاران: ۱۴۰۰).

اگرچه عزت نفس بالا، انگیزه دانش آموز را در فرآیند یادگیری افزایش می‌دهد؛ اما چالشهای مختلف روانشناختی، مثل احساس عدم امنیت، ترس و اضطراب برای دانش آموزان با عزت نفس پایین وجود دارد که می‌تواند تأثیر نامطلوبی بر یادگیری آنان داشته باشد. بنابراین بین پایین بودن دائمی عزت نفس با کاهش پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد (یائو: ۲۰۲۱). عملکرد افراد با عزت نفس پایین باعث ایجاد مشکل در فرآیند یادگیری و در نتیجه سبب بی انگیزگی دانش آموزان و نگرش منفی آنان به تحصیل می‌شود (لیندو و تایپانک: ۲۰۲۲). یافته‌های علمی بیان گر آن است افرادی که عزت نفس بالا همراه با مهارت‌های حل مشکل دارند، نوآور، مسئولیت پذیر، خلاق و در ارتباط‌های شخصی و در زندگی آکادمیک موفق‌تر هستند. افراد با عزت نفس بالا می‌توانند تصمیم‌های خود را بباندا ایده‌های جایگزین تولید کنند و رویکردهای انتقادی داشته باشند (شروگر و شون، ۲۰۲۰). از طرفی دیگر افرادی که دارای عزت نفس کم هستند، نیاز به تأیید و قدردانی دیگران دارند تا احساس موفقیت کنند، خود را ناموفق و بی ارزش می‌دانند و بر این باور هستند که نمی‌توانند مشکلات زندگی روزمره را حل کنند، که این عوامل دست به دست هم داده تا اختلال‌هایی همچون اضطراب، استرس و افسردگی و در نهایت عدم کارآمدی در فرد تشدید شود.

احساس مسئولیت یکی از متغیرهایی است که نقش مؤثری بر بهبود عزت نفس ایفا می‌کند (سادکی و همکاران: ۲۰۲۱). مرور ۴۴ مطالعه خدمات اجتماع‌محور نشان می‌دهد که مشارکت در ارائه این خدمات، در نوجوانی، منجر به افزایش کارآمدی و عزت نفس، افزایش رفتارهای اجتماع‌گرایانه، کاهش رفتارهای انحرافی در مدرسه (ولگردی و مشکلات انضباطی)، افزایش احساس و استدلال

اخلاقی، برانگیختن احساسات قوی اخلاقی همچون همدلی در نوجوانان می‌گردد (یاتیس و یونیس: ۱۹۹۶). عزت نفس متغیری است که با شکست عاطفی ارتباط مستقیمی دارد (رحیمی و همکاران: ۲۰۲۲). تحقیقات نشان داده است که کمبود عزت نفس موجب بروز مشکلات رفتاری در نوجوانان می‌شود (عباسپور و همکاران: ۱۴۰۲).

۲-۴-۲- اهمیت و ضرورت عزت نفس

تحقیقات فزاینده‌ای بر رابطه بین عزت نفس و خودکارآمدی عمومی متمرکز شده است (ژانگ و همکاران: ۲۰۲۲). عزت نفس می‌تواند از طریق الگوهای شناختی و راهبردهای مقابله‌ای که افراد در هنگام مواجهه با فشار و شکست در زندگی اتخاذ می‌کنند، بر خودکارآمدی عمومی تأثیر بگذارد. به طور خاص راهبردها را می‌توان به مسئله محور و هیجان محور طبقه بندی کرد (فولکمن و لازاروس: ۱۹۸۵). افرادی که عزت نفس بالایی دارند احتمالاً استراتژی‌های مساله محور را می‌پذیرند که به آنها اجازه می‌دهد به طور فعال مشکلات را حل کنند و از اثرات منفی احتمالی رویدادهای نامطلوب اجتناب کنند یا آنها را کاهش دهند. به این ترتیب، حالات روانی آنها با سطوح بالای خودکارآمدی پایدار است. در مقابل، افراد با عزت نفس پایین تمایل به اتخاذ استراتژی‌های هیجان محور با تعمیم بیش از حد به دنبال شکست دارند. آنها در مواجهه با رویدادهای نامطلوب غرق در احساسات منفی می‌شوند و شکست‌های احتمالی را بیش از حد به خود نسبت می‌دهند، که ممکن است با سطوح پایین خودکارآمدی، منجر به انکار عاطفی و انکار خود شود (کرنیس و همکاران: ۱۹۸۹).

عزت نفس می‌تواند از طریق الگوهای شناختی و راهبردهای مقابله‌ای که افراد در هنگام مواجهه با فشار و شکست در زندگی اتخاذ می‌کنند، بر خودکارآمدی عمومی تأثیر بگذارد. به طور خاص راهبردها را می‌توان به مسئله محور و هیجان محور طبقه بندی کرد. (فولکمن و لازاروس: ۱۹۸۵) افرادی که عزت نفس بالایی دارند احتمالاً استراتژی‌های مساله محور را می‌پذیرند که به آنها اجازه می‌دهد به طور فعال مشکلات را حل کنند و از اثرات منفی احتمالی رویدادهای نامطلوب اجتناب کنند یا آنها را کاهش دهند. به این ترتیب، حالات روانی آنها با سطوح بالای خودکارآمدی پایدار است. در مقابل، افراد با عزت نفس پایین تمایل به اتخاذ استراتژی‌های هیجان محور با تعمیم بیش از حد به دنبال شکست دارند. آنها در مواجهه با رویدادهای نامطلوب غرق در احساسات منفی می‌شوند و شکست‌های احتمالی را بیش از حد به خود نسبت می‌دهند، که ممکن است با سطوح پایین خودکارآمدی، منجر به انکار عاطفی و انکار خود شود. (کرنیس و همکاران: ۱۹۸۹)

۲-۴-۳- تاریخچه عزت نفس

عزت نفس مفهومی پیچیده و چندبعدی است که در طول تاریخ تحت تأثیر فلسفه، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی تکامل یافته است. تاریخچه مفهوم عزت نفس به دوران فلسفه‌های باستانی و روان‌شناسی مدرن بازمی‌گردد. در ادامه مروری علمی و مستند بر تاریخچه این مفهوم ارائه می‌شود:

ارسطو (۳۸۴-۳۲۲ ق.م): در آثارش به ایده‌های مرتبط با عزت نفس پرداخت و بر اهمیت زندگی با فضیلت و احترام به خویشتن تأکید کرد.

رواقیون: به ارزش درونی انسان و زندگی مبتنی بر هماهنگی با طبیعت و احترام به خود اشاره داشتند. در دوران مدرن اولیه، جان لاک (۱۶۳۲-۱۷۰۴) با نظریه‌های خود در باب شخصیت و حقوق طبیعی انسان، عزت نفس را به عنوان بخشی از حقوق طبیعی و ذاتی بشر مطرح کرد.

ژان ژاک روسو (۱۷۱۲-۱۷۷۸): مفهوم ارزش شخصی را با ایده‌های آزادی و برابری اجتماعی گره زد. در روان‌شناسی مدرن، ویلیام جیمز^۱ (۱۸۹۰) در کتاب «اصول روان‌شناسی»، عزت نفس را به عنوان رابطه میان دستاوردها و اهداف شخصی تعریف کرد. او معتقد بود عزت نفس از مقایسه آنچه فرد می‌خواهد با آنچه واقعاً به دست می‌آورد، شکل می‌گیرد. در تحقیقات قرن بیستم آبراهام مزلو^۲ (۱۹۴۳) در سلسله مراتب نیازهای انسانی، عزت نفس را به عنوان یکی از نیازهای بالاتر (پس از نیاز به امنیت و تعلق) معرفی کرد.

کارل راجرز^۳ (۱۹۵۱): بر اهمیت پذیرش بی‌قید و شرط خود برای رشد روانی تأکید کرد.

در مفهوم‌سازی مدرن، موریس روزنبرگ^۴ (۱۹۶۵): یکی از برجسته‌ترین پژوهشگران عزت نفس بود و مقیاس عزت نفس روزنبرگ را برای سنجش این ویژگی روان‌شناختی توسعه داد. اورلیش اورث و ریچارد دبلیورابینز^۵ (۲۰۲۲) در مقاله‌ای در آمریکا به بحث در مورد مزایای عزت نفس پرداخته و پیامدهای آن را برای حوزه‌های مختلف زندگی از جمله روابط مدرسه، کار، سلامت روان، سلامت جسمانی و رفتار اجتماعی و... بررسی کرده‌اند. یافته‌های علمی آن‌ها ثابت می‌کند که عزت نفس در همه این حوزه‌ها تأثیر قابل ملاحظه‌ای داشته و لازم است به عنوان یک ویژگی انطباقی که تأثیرات گسترده‌ای بر سازگاری و سلامت فردی و جامعه دارد مورد توجه قرار گیرد.

۲-۴-۴- ابعاد و مولفه‌های عزت نفس

1 James, W

2 Maslow, A. H

3 Rogers, C. R.

4 Rosenberg, M

5 Ulrich Orth, Richard W Robins

کوپر اسمیت چهار عامل را به عنوان عوامل اصلی رشد عزت نفس بیان می‌کند: نخستین عامل میزان احترام، پذیرش و علاقه‌مندی که یک فرد دریافت می‌کند. دومین عامل تجربه‌های مرتبط با موفقیت در زندگی است. سومین عامل ارزش‌ها و انتظاراتی است که بر مبنای آن تجارب را مورد تفسیر قرار می‌دهیم. چهارمین عامل نحوه پاسخ فرد به از دست دادن ارزش می‌باشد.

کوپر اسمیت خویشتن‌پنداری را عامل بسیار مهمی در ایجاد رفتار می‌داند و معتقد است خویشتن‌پنداری بر اثر تعامل بین چهار عامل ایجاد می‌شود:

(الف) تصور و پنداره والدین درباره فرد (عزت نفس خانوادگی)؛

(ب) تصور و پنداره دوستان و هم‌بازیان در مورد فرد (عزت نفس اجتماعی)؛

(ج) تصور و پنداره معلمان در مورد فرد (عزت نفس تحصیلی یا آموزشی)؛

(د) تصور و پنداره فرد درباره خودش (عزت نفس عمومی) (هاشملو: ۱۳۹۴).

۲-۵- انسان، تربیت و رشد

۲-۵-۱- نقش دین در رشد و تربیت انسان

«تربیت» به مجموعه تغییرات تدریجی در گستره زمان گفته می‌شود که حرکت خود را از مبدأ آغاز می‌کند و به سوی مقصد رهسپار است. مقدار و مسافت این حرکت و مکانیزم آن، قابل مطالعه است و شناخت قوانین حاکم بر این حرکت و کاربست آن در ایجاد تغییرات مطلوب در مربی، مآل همه تربیت پژوهان و مربیان است. علوم تربیتی و دانش تربیت و نیز پژوهشگران تعلیم و تربیت درصددند با شناخت و توصیف موقعیت‌ها و شرایط تربیتی، دستورالعمل و روشهای تربیتی را به معلمان و مربیان توصیه کنند و در واقع بر پایه توصیفات تربیتی به نظامی از تجویزات تربیتی دست یابند تا راهنمای عمل تربیت شود و در عین حال از تار و ویژگی واقع‌نگری جامعیت انعطاف در عرصه عمل تربیت و ... برخوردار باشد.

هر چند تجویزات دانش تربیت، برای بهبود وضع تربیت بسیار مغتنم است؛ اما در دوران معاصر معمولاً این پژوهش‌ها خود را در حصار تنگ روش تجربی محدود ساخته و از جامعیت کلان‌نگری و نیز نگاه همه‌جانبه به انسان، محروم کرده‌اند. این مطالعات و داوری‌ها معمولاً در پيله‌ای از مکاتب و جریان‌های یک سویه روان‌شناختی، فلسفی، معرفت‌شناختی و ... گرفتار است؛ به گونه‌ای که گاهی تجویزات یک مکتب تربیتی با داوری‌های مکتب رقیب، در تضاد است و یا مسأله‌ای از وجود انسان که

مکتبی خاص آن را انکار می‌کند از سوی جریانی دیگر، برجسته سازی می‌شود. «دین» در جایگاه منبع معرفت می‌تواند در این میان نقش برجسته‌ای ایفا کند. اسلام به دلیل جامعیت و ویژگی خاتمیت، خود را برنامه عمل انسان‌ها معرفی کرده است و در این میان تجویزات اسلام که در قالب دانش فقه و فتاوی فقهی بروز می‌کند هم از جایگاه ویژه‌ای برخوردار می‌شود. طراحی تعلیم و تربیت اسلامی و ساماندهی نظام تربیتی اسلام از دغدغه‌های دیرین دلسوزان و متخصصان متعهد در حوزه تعلیم و تربیت شمرده می‌شود. برای دستیابی به چنین نظامی همان گونه که گردآوری توصیفات اسلام درباره تعلیم و تربیت ضرورت دارد گردآوری و استخراج تجویزات اسلام نیز مهم به شمار می‌رود. (اعرافی: ۱۳۹۵)

برای درک رابطه «دین» و «فطرت» در «تربیت» انسان، نکاتی را یادآور می‌شویم:

۱. راهی که بتواند شناخته‌های لازم را برای رسیدن به سعادت حقیقی دریافت کند همان دین است که باورها و مقررات مربوط به سعادت حقیقی انسان را شامل می‌شود.

۲. برخی از معارف دینی از طریق راههای عادی معرفت، یعنی تعقل، حس درونی، شهود و بینش های درونی و حس بیرونی (حواس پنجگانه) حاصل می‌شوند. در صورتی که ملاک‌های لازم برای کسب شناخت دینی از طریق ابزار عادی معرفت وجود داشته باشد این نوع شناخت‌ها برای ما معتبر هستند. با توجه به محدودیت راه‌های عادی شناخت انسان، اگر خدای متعال راهی فراعادی برای شناخت راه سعادت و چگونگی تحقق کمال حقیقی در اختیار انسان قرار ندهد نقض غرض و خلاف حکمت الهی است (الهی راد: ۱۳۹۶). حضرت علی علیه السلام فرموده‌اند: «عَجِبْتُ لِمَنْ يَنْشُدُ ضَالَّتَهُ وَقَدْ أَضَلَّ نَفْسَهُ فَلَا يَطْلُبُهَا» «در شگفتم از کسی که به دنبال گم شده‌اش می‌گردد؛ در حالی که خود را گم کرده و در پی یافتنش بر نمی‌آید» (دشتی: ۱۳۹۵).

انسان از خود می‌پرسد که معنای زندگی چیست؟ چرا و از کجا می‌آییم؟ که هستیم؟ اگر باید به زودی به نیستی برگشت، ساختن جسم و جان خود بر وفق یک آرمان نیک و حقیقت چه سودی دارد؟ آیا فداکاری، ایمان و دلیری ریشخندهای طبیعت نیست؟ به کجا می‌رویم؟ آیا پس از مرگ، روان نیز همچون جسم متلاشی می‌شود یا آنکه باقی می‌ماند (الکسیس کارل: ۱۹۴۴). من از کجا می‌آیم و جهانی که در آن و با آن می‌زنیم از کجا پدید آمده؟ من به کجا خواهم رفت و آنچه مرا احاطه کرده است به کجا خواهد رفت؟... مقصود اینها چیست؟ (اونامونو: ۱۹۱۲)

در ادبیات متون اسلامی و اندیشمندان دینی از اصطلاح «سرشت» با عنوان امور فطری یاد می‌شود. کلمه فطرت از ماده «فطر» گرفته شده است این ماده از لحاظ لغوی به معنای شکافتن است و به این دلیل به معنای خلقت به کار می‌رود که در واقع خلقت، ایجاد و ابداع چیزی بعد از نبود آن است؛ همانند ویژگی شکافتن چیزی که پیش از آن نبود و سپس ایجاد شد (مفردات راغب). با توجه به این

تعریف از «سرشت انسان» تنها اموری را می‌توان سرشتی دانست که در نهاد و سرشت انسان نهاده شده است؛ بر خلاف امور اکتسابی، همانند معرفت به امور تجربی، احساس گرسنگی، احساس خستگی و... این امور به تدریج و در اثر مواجهه انسان با شرایط بیرونی یا تلاش اختیاری انسان به دست می‌آید، نه آنکه در آفرینش ما وجود داشته است.

۳. واژه «فطرت» در آیات مختلفی از قرآن کریم و همواره با عنایت به همین معنای ریشه‌ای و لغوی آمده است (برای نمونه ر.ک: روم (۳۰)، انبیاء (۲۱)، انعام (۶)، انفطار (۸۲)، ۱؛ مزمل (۷۳)، ۱۸). اگر در تمام دوره‌های زندگانی بشر قدم بزنی، عشق و محبت به کمال را در او می‌یابی و قلب او را متوجه کمال می‌بینی. اگر چه مردم در تشخیص کمال و آنکه کمال در چیست و محبوب و معشوق در کجاست اختلاف دارند؛ هر یک معشوق خود را در چیزی یافته و گمان کرده از دل و جان آن را خواهان است. اهل دنیا و زخارف آن کمال را در دارایی آن گمان کردند و اهل آخرت و ذکر و فکر، غیر آن را. هر کس به فطرت خود رجوع کند می‌یابد که قلبش به هر چه متوجه است اگر مرتبه بالاتری از آن بیابد، فوراً قلب به دیگری، که کامل‌تر است، متوجه شود و وقتی که به آن کامل‌تر رسید، به اکمل از آن متوجه شود مثلاً کسانی که کمال را در سلطنت، نفوذ قدرت و بسط ملک دانسته‌اند و اشتیاق به آن پیدا کرده‌اند، چنانچه سلطنت یک مملکت را دارا شوند، متوجه مملکت دیگر شوند و اگر آن مملکت را تحت نفوذ و سلطه درآورند به بالاتر از آن متوجه شوند و اگر تمام روی زمین را تحت سلطنت بیاورند و احتمال دهند در کرات دیگر بساط سلطنتی هست قلب آن‌ها متوجه شود که‌ای کاش ممکن بود پرواز به سوی آن عوالم کنیم و آن‌ها را تحت سلطنت درآوریم. ... و بالاخره کمال مطلق، معشوق همه است (امام خمینی: ۱۳۷۱).

۴. اقسام سرشت انسانی: در یک دسته بندی کلی سه قسم سرشت یا ویژگی برای انسان وجود دارد: بینشی، توانشی و گرایشی. مراد از امور بینشی، شناخت‌های حضوری است که در سرشت همه نهاده شده است از جمله علم به خویشتن و نیز علم به وجود خدای متعال و ویژگی‌های توانشی انسان عبارت است از قوه‌ی عقل و توان اختیار و نیز قدرت خودسازی که در سرشت همه انسانها وجود دارد. و در نهایت قوای گرایشی همانند کمال خواهی، حقیقت طلبی و زیبایی طلبی را می‌توان از گرایش‌های سرشتی انسان طلقی کرد (الهی راد: ۱۳۹۷).

حضرت علی علیه السلام فرموده‌اند: «فَمَا خُلِقْتُ لِشِعْغَنِی أَكُلَ الطَّيِّبَاتِ كَالْبَهِيمَةِ الْمَرْبُوطَةِ، هَمُّهَا عَلَقُهَا، أَوْ الْمُرْسَلَةُ شَغْلُهَا تَقْدُمُهَا، تَكْتَرِسُ مِنْ أَعْلَافِهَا، وَتَلْهُو عَمَّا يُرَادُ بِهَا، أَوْ أَتْرَكَ سُدًى، أَوْ أَهْمَلَ عَاشِئاً أَوْ أَجَرَ حَبْلَ الضَّلَالَةِ، أَوْ أَعْتَسَفَ طَرِيقَ الْمَتَاهَةِ...!» «آفریده نشده‌ام که غذاهای لذیذ و پاکیزه مرا سرگرم سازد؛ چونان حیوان پرواری که تمام همت او علف و یا چونان حیوان رها شده که شغلش

چریدن و پر کردن شکم بوده و از آینده خود بی خبر است. همچنین آفریده نشده‌ام تا بیهوده رها شوم؛ یا به بازی گرفته شوم؛ و نه اینکه ریسمان گمراهی را در دست گیرم و یا در راه سرگردانی قدم بگذارم...؟ (نهج البلاغه، دشتی: ۱۳۹۵)

دین خدای سبحان تطبیق زندگی انسان با قوانین تکوینی است. غرض از این تطبیق رسیدن به مقامی است که استحقاق رسیدن به آن را دارد و در این صورت انسان حقیقتاً انسانی طبیعی می‌شود که ذات و ترکیب طبیعی‌اش اقتضای آن را دارد. واقعیت انسان طبیعی ایجاب می‌کند که در برابر مبدأ غیبی خضوع داشته باشد؛ زیرا وجود، بقاء و سعادت و توفیق وی در شئون زندگی و قوانین حاکم در عالم، قائم به آن است و این خضوع، همان دینی است که ما آن را «اسلام» نامیده و قرآن و سایر کتب آسمانی که بر انبیا و رسولان خدا نازل شده، بشر را به سوی آن دعوت می‌کنند. پس اصلاح شئون زندگی بشر و دور کردن هر خرافه‌ای که به آن راه یافته و از بین بردن هر تکلیف شاقی که اوهام و انواع هواها به گردن بشر انداخته جزء معنای دین اسلام است؛ نه اینکه اثر و خاصیت آن و یا حکمی از احکام آن باشد تا رأی و اجتهاد بعضی آن را امضا نموده و بعضی دیگر رد کنند. به عبارت دیگر آن چیزی که به منطق دین الهی بشر به سوی آن دعوت شده همانا شرایع و سنی است که مصالح او را در زندگی دنیوی و اخروی تأمین می‌کند؛ نه اینکه اول مجموعه‌ای از معارف و شرایع از پیش خود وضع نموده و سپس ادعا کند که این شرایع با مصالح بشر تطبیق نموده و مصالح بشر با آن منطبق است. این را گفتیم تا کسی توهم نکند که دین الهی مجموعه‌ای از معارف و شرایع تقلیدی خشک و بی مغزی است که در کالبدش هیچ روحی جز روح استبداد نیست و نپندارد که لسان شارعش، لسان تحکم و اعمال زور است و به اجبار به گردن بشر گذاشته که در برابرش اطاعت کنند و به خاطر رسیدن به نعمت‌های جاودان که برای پس از مرگ فرمانبران تهیه دیده و نجات از عذاب دائمی که برای متخلفین آماده کرده، دستوراتش را گردن نهند. آری، ممکن است کسانی باشند که چنین توهمی بکنند و خیال کنند که بین شرایع و معارف دینی و بین نوامیس طبیعی مربوط به عالم انسانی و حاکم در زندگی او و قائم به اصلاح شئون حیاتی‌اش هیچ ارتباطی وجود ندارد. (جمعی از نویسندگان: ۱۳۹۲).

۲-۵-۲- رشد

رشد یا تحول به تغییرات منظم و سازگارانه‌ای گفته می‌شود که از لحظه بستن نطفه تا هنگام مرگ، در فرد رخ می‌دهد و دارای جنبه‌های مختلف جسمانی، شخصیتی، اجتماع یو شناختی است. رشد شناختی به تغییرات منظمی گفته می‌شود که در طول زمان در شناخت فرد (دانستن، یادگرفتن، به یاد آوردن، فهمیدن و اندیشیدن) اتفاق می‌افتد. (سیف: ۱۴۰۱)

۲-۵-۱- نظریه‌های رشد

نظریه‌های رشد متعارف در روانشناسی، ممکن است تنها بر یک وجه رشد شناختی متمرکز شود یا به رشد فرد در کلیت آن نظر داشته باشد. در این قسمت ما به بررسی برخی از نظریه‌های عمده‌ای می‌پردازیم که پژوهشگران به منظور تبیین رشد انسان آن‌ها را تدوین کرده‌اند.

این نظریه‌ها را می‌توان در پنج طبقه منظم کرد: الف) نظریه‌های روانکاوی، ب) نظریه‌های یادگیری، ج) نظریه‌های بشر دوستانه، د) نظریه‌های شناختی و ه) نظریه‌های کرداری

الف. نظریه روانکاوی فروید به اهمیت تجارب سال‌های نخستین کودکی و انگیزشهای ناهشیار در تأثیرگذاری بر رفتار تأکید دارد. فروید عقیده داشت که امیال جنسی، غرایز اصلی تعیین کننده رفتار هستند یا به عبارت دیگر انسان بر اساس اصل لذت عمل می‌کند. فروید اظهار داشت که ساختار اصلی شخصیت از نهاد، خود و فراخود تشکیل می‌شود و نقش خود در این میان تلاش برای به حداقل رساندن کشمکشهای درونی از طریق حفظ توازن بین امیال غریزی (نهاد) و ممنوعیتهای اجتماعی (فراخود) است. بر طبق نظریه فروید یکی از راه‌هایی که از طریق آن افراد خود را از چنگال اضطراب و کشمکش می‌رهانند به کارگیری سازوکارهای دفاعی است واپس رانی، پسروری، تصعید، جابه جایی، واکنش وارونه، انکار و دلیل تراشی. بر طبق نظریه روانی-جنسی فروید، با پیشرفت رشد و گذر کودک از زنجیره مراحل زیر کانون حساسیت شهوانی انسان از یک ناحیه بدن به ناحیه دیگر منتقل می‌شود: مرحله دهانی (تا یک سالگی)؛ مرحله مقعدی (سن ۲-۳ سالگی)؛ مرحله فالیک (سن ۴-۵ سالگی)؛ مرحله نهفتگی (۶ سالگی تا بلوغ)؛ و مرحله تناسلی (بلوغ به بعد).

نظریه رشد روانی-اجتماعی اریکسون: اریکسون عقیده داشت که فروید بیش از اندازه بر مبنای جنسی رفتار انسان تأکید کرده و نگاه او به انسان بسیار بدبینانه است. اریکسون رشد انسان را به هشت مرحله تقسیم و تأکید کرد که افراد در هر مرحله باید بر تکلیفی با ماهیت روانی - اجتماعی فائق آیند. هشت مرحله رشد بر طبق نظریه اریکسون عبارتند از اعتماد در برابر بی اعتمادی (۰ تا ۱ سال)؛ خود پیروی در برابر شرم و شک (۱ تا ۲ سالگی)؛ ابتکار در برابر احساس گناه (۳ تا ۵ سالگی)؛ کوشایی در برابر احساس حقارت (۶ تا ۱۱ سالگی)؛ هویت در برابر نقش گم کردگی (۱۲ تا ۱۹ سالگی)؛ صمیمیت در برابر انزوا (جوانی، دهه‌های بیست و سی)؛ خلاقیت در برابر در جوامعی (میان‌سال‌های دهه‌های ۴۰ و ۵۰)؛ و یکپارچگی در برابر نومیدی (سالمندی ۶۰ سال و بیشتر). نظریه اریکسون بسیار گسترده‌تر از نظریه فروید است و تمام طول زندگی را در بر می‌گیرد و بر عوامل انگیزشی و محیطی متنوع‌تری تأکید دارد.

ب. نظریه‌های یادگیری رفتار: رفتارگرایی بیشتر بر نقش عوامل تأثیرگذار محیطی در شکل‌دهی به رفتار تأکید می‌کند و از این دیدگاه رفتار را باید جمع کل پاسخهای یاد گرفته یا شرطی شده دانست که کم و بیش نگرشی ماشینی‌نگر است. به عقیده‌ی رفتارگرایانی چون پائولوف، ثرندایک و اسکینر، یادگیری از طریق شرطی سازی صورت می‌پذیرد. دو نوع شرطی سازی وجود دارد: «شرطی سازی کلاسیک» که یادگیری از طریق ربط دادن است و «شرطی سازی عامل» که یادگیری از طریق پیامدهای رفتار است. نظریه یادگیری اجتماعی می‌گوید که کودکان از طریق مشاهده رفتار دیگران و سرمشق‌گیری از رفتار آنان یاد می‌گیرند. نظریه پردازان «رفتار گرایی» از طریق تأکید بر نقش عوامل تأثیرگذار محیطی در شکل‌دهی به رفتار، در درک ما از رشد انسان سهم بسزایی داشته‌اند ولی در هر حال از این نظریه‌ها به دلیل نادیده گرفتن نقش زیست‌شناسی و رشد و ماشینی‌نگری افراطی انتقاد شده است.

ج. نظریه‌های بشر دوستانه: بشر دوستی نگاه بسیار مثبتی به سرشت انسان دارد و می‌گوید انسانها آزادند که از توانش‌های برتر خود برای گزینش‌های هوشمندانه استفاده کنند و به طور کامل توان بالقوه خود را به مثابه افرادی خود شکوفاساز متحقق سازند. بولر اعتقاد داشت که هدف غایی انسان رسیدن به رضایت خاطر از طریق پیشرفت است. مازلو معتقد بود که رفتار انسان را می‌توان در قالب انگیزش برای ارضای نیازها تبیین نمود این نیازها را می‌توان به پنج گروه تقسیم کرد: ۱. نیازهای فیزیولوژیک ۲. نیازهای ایمنی، ۳. نیاز به عشق و احساس تعلق، ۴. نیاز به ارزشمند شمرده شدن و ۵. نیاز به خودشکوفایی. خودشکوفایی عالیت‌ترین نیاز و نتیجه غایی زندگی است. کارل راجرز با تعمق در فلسفه بشر دوستی گفت که اگر افراد از آزادی برای رشد کردن و نیز حمایت هیجانی برخوردار شوند، به انسانهایی با کارکرد کامل تبدیل می‌شوند. بشر دوستان به ما آموختند که به خود و به سرشت انسان اعتقاد داشته باشیم ولی گاه به دلیل نگرش بیش از حد مثبت خود به سرشت انسان مورد انتقاد قرار گرفته‌اند.

د. نظریات شناختی: شناخت، عمل یا فرایند دانستن است. رویکرد پیازه‌ای به رشد شناختی بر تغییرات کیفی نحوه تفکر انسان در گذر او از فرایند رشد تأکید دارد. پیازه فرایند رشد شناختی را به چهار مرحله تقسیم کرد مرحله حسی - حرکتی (تولد تا ۲ سالگی)، مرحله‌ی پیش عملیاتی (۲ تا ۷ سالگی)، عملیات عینی (۷ تا ۱۱ سالگی) و عملیات صوری (۱۱ سالگی و بیشتر). از پیازه به دلیل تأکید بر رشد زیست شناختی و کوچک شمردن اهمیت عوامل تأثیر گذار محیطی، انتقاد شده است. ویگوتسکی نظریه اجتماعی-فرهنگی رشد را مطرح کرده و معتقد است کنش متقابل یادگیرنده و محیط اجتماعی، موجب رشد شناختی می‌شود. تأکید رویکرد پردازش اطلاعات بر مراحل، اقدامات و عملیاتی

است که فرد در هنگام گرفتن اطلاعات، درک، به یادسپاری و تفکر راجع به آن از آن‌ها استفاده می‌کند. نظریه پردازان شناخت با تمرکز توجه بر فرایندهای ذهنی و نقش آن‌ها در رفتار سهم بزرگی در روانشناسی رشد دارند. هم رویکرد پیاژه‌ای و هم رویکرد پردازش اطلاعات بر فرایندهای ذهنی در سطح هشیار تأکید دارند و به علل ناهشیار و روان پویشی رفتار توجه نمی‌کنند.

ه. نظریه‌های کردارشناسی: کردارشناسی بر آن تأکید دارد که رفتار نتیجه تکامل است و توسط عوامل زیستی تعیین می‌شود. نقش پذیری پیوندیابی و نظریه پیوستگی مواردی از این تأکید هستند. رابرت هایند کردارشناس اصطلاح دوره حساس را برای اطلاق به اوقات خاصی از زندگی که در آن موجود زنده بیشتر تحت تأثیر انواع خاصی از تجربه قرار می‌گیرد ترجیح می‌دهد.

۲-۵-۲-۲- رشد در قرآن

مراحل رشد کودک در نظریات مختلف روانشناسی قابل بررسی هستند. نظریه رشد روانی اجتماعی اریکسون، نظریه روانی جنسی فروید، و نظریه رشد شناختی پیاژه، هرکدام نکات مهمی از رشد ابعاد وجودی انسان را به دست می‌دهند. در ارتباط با مفهوم «رشد» دو دیدگاه کلی وجود دارد. دیدگاه طبیعی یا مادی و دیدگاه فطری و حقیقی. در دیدگاه مادی رشد «فرایندی منظم، مرحله‌ای و پیوسته که از لقاح تا مرگ ادامه داشته و تحت تأثیر شبکه‌های مختلف زیستی، روانشناختی و اجتماعی قرار دارد» (برک: ۱۳۸۸). در واقع این همان مفهوم عرفی رشد است که معنایی عام دارد و برای همه موجودات زنده اطلاق می‌شود و توقف در آن به معنای توقف حرکت زندگی است. به همین دلیل رشد در عرف جنبه مادی دارد و به هر نوع پیشرفت و شکوفایی استعدادی اطلاق می‌شود. در حالی که در دیدگاه فطری یا حقیقی که ریشه در آیات قرآن دارد، «رشد» به وضعیت هدایت و کمال‌یافتگی انسان گفته می‌شود. در واقع معنای رشد در قرآن از نوع حیات حقیقی است. این مطلب به معنای نادیده گرفتن حرکت‌های مادی و طبیعت انسان نیست، بلکه طبیعت و زمان و مکان، به‌عنوان مهیا کننده اقتضاء برای رشد بوده و مقدمه و زمینه آن محسوب می‌شوند (اخوت: ۱۳۹۴). محصول علم و تزکیه در انسان هدایتی است که او را برای ملاقات پروردگار آماده ساخته، صفات کمال را در وی فعال می‌سازد. به چنین حالتی در انسان «رشد» گفته می‌شود. مفهوم «رشد» و در مقابل آن «غی»، مفهوم سیر و صیوریت را در زندگی انسان به وجود می‌آورد و بر اساس آن، مراحل و مراتب در زندگی نمایان می‌شود. «مراحل زندگی» ناظر به طی کردن مسیرها و برنامه‌های مشخص است. «مراتب زندگی» ناظر به شکوفایی استعدادها و به دست آوردن توانمندی‌هاست (اخوت؛ قاسمی: ۱۳۹۶).

۲-۵-۳- تعلیم و تربیت و دوره‌های رشد در قرآن

آموزش و پرورش و یا تعلیم و تربیت در زبان فارسی با مفهوم قرآنی و اسلامی آن تفاوت دارد. این واژه‌ها در فارسی ترجمه‌ی واژه‌ی انگلیسی «Education» است و می‌دانیم که این واژه غیر از تعلیم و تزکیه است. آن چیزی که ما از آموزش‌های قرآنی می‌بینیم، «تعلیم و تزکیه» است (ادیب: ۱۳۹۶).

بسیاری از تعارض‌هایی که در جامعه رخ می‌دهد به دلیل تعلیم ندادن تدریجی تفکر اجتماعی در سنین مختلف، و بروز آسیب‌های آن در سنین دیگر است. طبعاً اگر زمان هر آموزشی به موقع محاسبه و تدارک دیده نشود، ممکن است تبعات آن قابل جبران نباشد. دلیل چنین غفلی تنها می‌تواند به دلیل غفلت از آخرت و حقیقت زندگی انسان صورت گیرد، زیرا انسان دارای حقیقتی است که در دنیا مجال این را یافته که به تدریج و در دوره‌ها و سنین مختلف دریافت کننده حقایق باشد. و اگر فرصت‌های عمر را به دلیل غفلت از دست دهد، آخرت خود را نیز از دست خواهد داد. حکایت زندگی انسان حکایت دوره‌های به هم پیوسته‌ای است که مانند پله‌های یک نردبان و یا زنجیره‌های یک شبکه به هم متصل است. روح آخرت گرایی اگر در همه این زنجیره و پله جاری شود در هر زنجیره، بروزی و در هر پله، حرکت خاص همان بروز را خواهد داشت. بنابراین شناخت مراحل و دوره‌ها در حکم شناخت زنجیره‌ها و پله‌های متصل به هم است. در هر دوره و مرحله اقتضائات خاص، محدودیت‌ها و آسیب‌هایی متناسب وجود دارد. علم به این اقتضائات در یاری و مساعدت افرادی که در آن دوره هستند، بسیار مؤثر است. شناخت این دوره‌ها و برنامه‌ریزی برای زندگی بهتر برای خود و دیگران از مقوله تفکر اجتماعی است (قاسمی: ۱۳۹۳ به نقل از اخوت: ۱۳۹۲).

تربیت اجتماعی از موضوعات مهم در تعلیم و تربیت است و رشد اجتماعی افراد از مقوله‌هایی است که متولیان تعلیم و تربیت در هر جامعه‌ای مسئول پاسخ گویی بدان می‌باشند. در هم تنیدگی رشد فردی و اجتماعی، تحلیل این موضوع مهم را در بدو امر قدری پیچیده می‌کند. در مکتب اسلام، رشد اجتماعی از رشد فردی منفک نبوده، بلکه این دو مقوله در کنار یکدیگر تکامل انسان و تکامل جامعه را رقم می‌زنند. بدیهی است واژه رشد اجتماعی بدین صورت در روایات ذکر نشده است. بلکه جستجوی چگونگی شکل گیری ساختار انسان متعادل در میان روابط اجتماعی در مضامین روایات راهنمای تحقیق در فهم چیستی و چگونگی این مقوله می‌باشد. نظر به اهمیت مسأله مذکور برآنیم تا با جستجو در روایات اهل بیت علیهم السلام اولاً مفهوم واقعی رشد اجتماعی را طی الگویی متناسب با مراحل سنی زندگی انسان روشن نماییم و ثانیاً مبتنی بر این روایات اصول کلی برای تعلیم در راستای رشد اجتماعی را ارائه دهیم. دلیل ارائه رشد اجتماعی در یک الگو متناسب با مراحل سنی انسان این است که قطعاً رشد اجتماعی در هر دوره سنی بروز و ظهوری متناسب با آن سن دارد. بنابراین غایت کلی تعلیم رشد

اجتماعی در برهه‌های مختلف زندگی انسان به اهداف خردتر تجزیه می‌شود و چگونگی تعلیم رشد اجتماعی در هر یک از دوره‌های زندگی انسان ارائه می‌شود. ولی در مجموع یک ساحت پیوسته دارد.

مبنای روش تحقیق مبتنی بر مطالعه روایات معصومین علیهم السلام است و با موضوع بندی این روایات قالب طرح برای ارائه، به نحوی که شرح داده می‌شود به دست آمده است. برداشت‌های انجام شده از روایات به روشی کاملاً تحلیلی و منطقی مبتنی بر شناخت نسبت به مفردات، حدیث، تشخیص خانواده روایات و فهم روایت در خانواده روایات، فهم قرائن در معنا و مصداق یابی روایت صورت گرفته است. خداوند انسان را در نیکوترین حالت اعتدال و پایدارترین وضعیت خلق کرده (سوره مبارکه تین) و به واسطه این پایداری و اعتدال تمام توان موجودات را به صورت ذاتی و یا با تسخیر در اختیار او قرار داده است (سوره مبارکه حج آیه ۶۵). از جمله توان‌هایی خداوند به انسان عطا نموده است توان ارتباط گرفتن با دیگران است. این توان می‌تواند به گونه‌ای ساماندهی شود که شرایط خوب زیستن را برای خود و همه انسانهای جامعه فراهم کند و یا می‌تواند چنین نباشد (سوره مبارکه آل عمران آیه ۲۰۰). رشد اجتماعی از منظر قرآن به معنای فراهم آمدن زمینه‌هایی در افراد است که می‌تواند باور و اعمال آن‌ها را در راستای خوب زیستن با یکدیگر جهت دهی نماید (طباطبایی: ۱۳۷۴).

انسان همانند موجودات عالم خلق، دارای آفرینش تدریجی و دارای اجل مشخص است. بر این اساس دوره‌های زندگی انسان به صورت‌های مختلفی قابل احصا خواهد بود که متن پیش رو، ناظر به تبیین یکی از مدل‌های دوره‌های رشد انسان مبتنی بر تحلیل روایات معصومین علیهم السلام است. این مدل به تبیین دوره‌های زندگی انسان در شش دوره می‌پردازد. برای تبیین بهتر این دوره‌ها سعی شده دوره‌هایی هفت ساله در نظر گرفته شود، و حتی المقدور سن و سال برای افراد بیان نشود. همچنین طول مدت آموزش در هر دوره بستگی به مربی و نیز مربی و سن و امکانات ذاتی فرد، متفاوت است و باید این تفاوت‌ها را در نظر داشت.

قبل از ورود به بحث اصلی لازم به ذکر است دوره‌هایی که هر انسان طی می‌کند به سه دسته کلی تفکیک می‌شود که می‌توان از آن به عنوان مقاطع زندگی انسان یاد کرد. مقطع اول دوره‌ای است که در آن هیچ اختیاری در هیچ حالت برای فرد وجود ندارد. مقطع دوم دوره‌ای است که در آن نوعی اختیار در فرد وجود دارد، ولی این در عین حال بدون تکفل و سرپرستی دیگران زندگی برای انسان ناممکن است. مقطع سوم دوره‌ای است که تنها بر اساس توان و اختیار فرد شکل می‌گیرد.

در تقسیم بندی دوره‌های رشد تفکر اجتماعی، در هر مقطع، دو دوره رشدی تعریف می‌شود. اگر فرد نخواهد از این دوره‌ها استفاده کند هیچ کس نمی‌تواند به او کمک کند. با توجه به این مقاطع تعلیم رشد اجتماعی در دوره‌های اولیه که کودک از اختیار و قدرت کمتری برخوردار است، ناظر به والدین و

مربیان اوست. دوره‌های اولیه بیشترین اثر را در شکل‌گیری شاکله فرد خواهد داشت. بنابراین توجه به موقعیت و مراحل آن، تأثیر فرایند تعلیم را به شدت افزایش می‌دهد (قاسمی: ۱۳۹۳). طبیعی است اگر تزکیه در انسان رخ دهد تعلیم الهی نیز در او محقق می‌شود و در صورتی که لایق تعلیم الهی شود، به صفات کمال دست یافته و رشد نصیب او می‌شود. درواقع هر تعلیم و تزکیه‌ای رشد‌مدار است و اگر این قید به صورت آشکارا بیان می‌شود، به دلیل اهمیت مسئله رشد در زندگی است. برخی از ویژگی‌های تعلیم و تزکیه رشد‌مدار را می‌توان در موارد زیر یادآور شد:

- ۱) در این تعلیم و تزکیه علم توحید به عنوان اساس هر تعلیمی است.
 - ۲) هر تعلیمی با جهت‌گیری اصلاح و شکوفایی ساختار انسان در دریافت، استقرار و جاری ساختن حقایق و اتصال به غیب صورت می‌گیرد.
 - ۳) کتاب وحی منبع اصلی در این تعلیم و تزکیه است. به وسیله کتاب وحی، هم تعلیم و هم تزکیه صورت می‌گیرد.
 - ۴) علمی که به فرد انتقال می‌یابد همیشه توأم با عمل است و هیچگاه علم بدون عمل به فرد آموخته نمی‌شود.
 - ۵) علمی که به فرد انتقال داده می‌شود متناسب با اقتضائات سنی و جنسیتی اوست.
 - ۶) علمی که به فرد تعلیم می‌شود باور پذیر بوده، موجب توانمند کردن نیروهای درونی او شده و وی را به فضلی متناسب می‌رساند (اخوت؛ قاسمی: ۱۳۹۶).
- در این راستا مجموعه‌ای مستند، هماهنگ و یکپارچه با هدف تبیین فرایند رشدی انسان در دوره‌های متفاوت سنی توسط استاد اخوت و همکاران تحت عنوان منظومه رشد قرآنی تدوین و منتشر گردیده است. ساختار این مجموعه رشدی، مبتنی بر آیات قرآن کریم می‌باشد و در ۳۵ جلد کتاب، تحت عنوان‌های مختلف نظیر مبانی و معناشناسی، فرایند شناسی، راهبردها و مهارت‌های دوره‌های متفاوت رشدی به نگارش در آمده و توسط انتشارات نشر قرآن و اهل بیت به چاپ رسیده‌اند (دژبخش و خدادادی: ۱۴۰۱).

۲-۵-۳-۱- فهرست کتاب‌های منظومه رشد قرآنی

۱- سند تزکیه و تعلیم	۱۵- معناشناسی خیر	۲۹- اصول و مهارت‌های تربیت کودک ۲ تا ۷ سال با رویکرد طیب‌گزینی
۲- تبیین عناصر ساختار وجودی انسان	۱۶- فرآیندشناسی خیر	۳۰- اصول و مهارت‌های تربیت کودک ۲ تا ۷ سال با رویکرد طیب‌گزینی - پرسش و پاسخ

۳- معنانشناسی رشد	۱۷- نظام‌سازی خیر	۳۱- مهارت‌های خیرگزینی
۴- فرآیندشناسی رشد	۱۸- معنانشناسی حُسن	۳۲- اصول و مهارت‌های حُسن‌گزینی
۵- نگاهی اجمالی به دوره‌های رشد	۱۹- فرآیندشناسی حُسن	۳۳- اصول و مهارت‌های بلوغ با هم بودن
۶- دوره اول رشد	۲۰- نظام‌سازی حُسن	۳۴- چهل اقدام در صالح‌سازی اعمال
۷- دوره دوم رشد	۲۱- معنانشناسی ایمان	۳۵- زیرکی در میدان عمل
۸- دوره سوم رشد	۲۲- فرآیندشناسی ایمان	۳۶- بایسته‌های بیان مسائل جنسی
۹- دوره چهارم رشد	۲۳- نظام‌سازی ایمان	۳۷- با کودکان خود طیب سخن بگویم
۱۰- دوره پنجم رشد	۲۴- معنانشناسی صدق	۳۸- سند کودک طیب
۱۱- دوره ششم رشد	۲۵- فرآیندشناسی صدق	۳۹- تفکر اجتماعی، تفکر عینی، هنر خوب زیستن
۱۲- معنانشناسی طیب	۲۶- نظام‌سازی صدق	۴۰- موانع خوب زیستن، آسیب‌های تفکر اجتماعی
۱۳- فرآیندشناسی طیب	۲۷- معنانشناسی ولایت	۴۱- «فهم قرآن در دبستان» و کتاب‌های زیر مجموعه آن
۱۴- نظام‌سازی طیب	۲۸- ولایت، ایجادکننده فرآیند هدایت	۴۲- فهم قرآن در دبیرستان و کتاب‌های زیر مجموعه آن

۲-۵-۲-۴- دوره‌های رشد قرآنی (۶ دوره رشد تفکر اجتماعی)

۱. دوره اول پیش از تولد تا آغاز تکلم (ظهور ولایت و تأدیب نطق با محوریت طیب‌گزینی): در این دوره بلوغ در کودک، توسط تفکر اجتماعی والدین تحقق می‌یابد. این دوران که از قبل از تولد تا بعد از تکلم را شامل می‌شود به دوران ظهور ولایت و تأدیب نامگذاری شده است؛ زیرا در این دوران کودک هیچ اختیاری از خود ندارد و تنها در اثر تعلیم اولیای خود به بلوغ و رشد می‌رسد و چه بد مردان و زنانی هستند که از ظهور ولایت الهی و تأدیب ربانی خودداری می‌کنند؛ زیرا موجب استضعاف فرزندان و نسل‌های بعد از خود خواهند شد.

۲. دوره دوم دوره از تکلم تا بلوغ (ظهور مشورت و ادب با محوریت خیرگزینی): در دوره دوم رشد که موسوم به دوره عبودیت است، فعال کردن ادب و مشورت، به عنوان مهم‌ترین عامل رشد معرفی

شده است. ادب و مشورت به عنوان دو موضوع اصلی در تفکر اجتماعی است. در دوره دوم رشد اجتماعی مقرر شده که والدین با ولایتی که خداوند در اختیارشان گذاشته است، حدود شناسی و محدوده شناسی را به فرزند بیاموزند تا ادب نیکو را به ارث گذارد و با آموزش مشورت توان اختیار و انتخاب را در او شکوفا نماید. والدین و در کنار ایشان، مربیان موظفند در این دوره با تعلیم انواع علوم و تقویت تعبد و نیز با تکیه بر فعال کردن انواع تفکر، شناخت و توجه فرزند را به تدریج نسبت به مواردی چون مسائل زیر تقویت کنند: خلقت سلامتی و صحت خود، شناخت اعضای بدن و کارکردهای آن، اهمیت وقت و اجل، توان اختیار و انتخاب، توان یادگیری و ذکر، بایدها و نبایدهای زندگی.

۳. دوره سوم (بلوغ عقلی با محوریت حُسن‌گزینی): در دوره سوم رشد که شروع تکلیف در فرد و مسائل اصلی بلوغ است، از مهم‌ترین موضوعات مطرح شده در آن تقویت آداب دانی بر اساس احکام شریعت و اخلاق است. انسان در دوره سوم رشد خود شاهد تحولی عظیم و تولدی دوباره است؛ تولدی که بر اساس آن، بهشت و جهنم، پاداش و عقاب برایش معنا می‌یابد. برنامه‌هایی جهت دار در این دوره فرد را به زیور صفات شایسته آراسته می‌کند و زندگی او را در مسیر هدایت و رشد قرار می‌دهد. در مقابل نداشتن برنامه‌های هدفمند، رهنمان راه هدایت را برای تغییر سرنوشت زندگی او تهییج می‌کند. به این برنامه‌های جهت دار که توسط شرع تعیین شده است آداب گفته می‌شود. نتیجه عمل به آداب و احکام الهی شکوفایی بلوغ و عقل است که در اثر آن توان قصد و عزم در انسان ظاهر می‌شود. از سوی دیگر نیز لازم است با تقویت قصد و عزم در شکوفایی بلوغ و عقل تسریع کرد.

۴. دوره چهارم (بلوغ عاطفی با محوریت ایمان‌گزینی): در دوره چهارم مباحث مربوط به بلوغ عاطفی که مربوط به دوران ازدواج فرد است مورد توجه واقع شده و به مسائلی که امکان اتصال و ارتباط فرد به دیگران را با ترتیب و اولویت‌های مشخص الهی فراهم می‌کند پرداخته شده است. دوره چهارم رشد به نام بلوغ عاطفی نامگذاری شده؛ زیرا انسان در این دوره توان یافته است تا از وجوه مختلف خود را در معرض انواع زندگی و آراستگی قرار دهد و با تنوعی از بستر و سبک زندگی روبرو شود و از رهگذر این تنوع مسیر قرب و کمال را با شکل‌گیری صفات زیبا طی کند. در این دوره انسان امکان یافته است تا با عطفهای مختلف با دیگران به تنوعی از پیوندهای مختلف دست یابد و در اثر این عطفها مکارم اخلاق را از خود بروز دهد. تجربه زندگی جوانمردانه، زندگی سخاوتمندانه، زندگی برادرانه، زندگی عاشقانه، زندگی ولایت‌مدارانه، نتیجه عطف با دیگران و ظهور مکارم اخلاق در این دوره است.

۵. دوره پنجم (بلوغ لبی با محوریت صدق‌گزینی): در این دوره به بلوغی که به فعال شدن قوه مسئولیت‌پذیری در انسان منجر می‌شود می‌پردازد. بلوغ در لب، به معنای فعال شدن توانمندی‌های الهی

است که فرد را به سمت خلیفه خدا شدن سوق می‌دهد. بر این اساس در این بلوغ به مراحل پرورش مجاهدی با صفات رحمانی برای مؤمنین و صفات شدت در برابر دشمنان می‌پردازد. بدین ترتیب دوره پنجم رشد، دوره شکوفایی لب است و افرادی که بلوغ عقلی و عاطفی را طی کرده‌اند و دارای فضل و توانمندی فردی و اجتماعی هستند، با فطرتی شکوفا شده توان خود در عرصه‌های مختلف را صرف هدایت مردم می‌کنند و بدین ترتیب مدیریت و مسئولیت جامعه را در ابعاد مختلف به عهده می‌گیرند. این افرادی که در قرآن با نام اولوا اللباب معرفی می‌شوند دارای ویژگیهای خاصی هستند که شناخت این ویژگی‌ها، راه تعلیم و تزکیه و شکوفایی لب در صاحبان فضل است.

۶. دوره ششم (بلوغ عبودیتی با محوریت ولایت گزینی): در این دوره شرایط تحقق عبودیت تام و کامل را مورد بررسی قرار می‌دهد. در این مرحله فرد به نهایت بلوغ خود رسیده و در دوره بعد از آن به اذن خدا برای هدایت دیگران برانگیخته می‌شود. عباد در این دوره واسطه‌ای برای اتصال به خدا و سببی برای نزول انواع وحی برای انسان و ذخیره‌ای بی نظیر برای هستی و زندگی انسان می‌باشند. (اخوت؛ قاسمی:).

۲-۵-۲-۵- دوره دوم رشد

دوره دوم رشد همزمان با مقطع دبستان است. در این دوره فرزندان دوره طفولیت خود را پشت سر گذاشته و در فرایند آغازین بلوغ عقلی قرار می‌گیرند و از وابستگی به استقلال راه می‌یابند. این فرایند با سیری تدریجی اتفاق می‌افتد و هر سال ویژگی مشخصی به فرزند اضافه می‌شود. این دوره غایت دوره قبل و مقدمه دوره بعد خود است لذا در این دوره تحقق غایت دوره اول رشد (یعنی ظهور ولایت و تأدیب) و آمادگی برای دوره سوم رشد (یعنی اکمال فطرت و اعتدال) مورد نظر است. پس هر گونه تعلیم و تربیتی لازم است با توجه به مقاصد این دو دوره در نظر گرفته شود (اخوت: ۱۳۹۶).

۲-۵-۲-۵-۱- مراحل دوره دوم رشد (دوره تکلم تا بلوغ، ظهور مشورت و ادب، خیر گزینی)

در معنای استطاعت آمده که فرد دارای این ویژگی اولاً قدرت انجام و ترک کارها و گرفتن تصمیم در امور را دارد؛ ثانیاً قوای جسمی و سلامت عمومی برای انجام کارها را دارد؛ ثالثاً نسبت به قدرت هر یک از اعضای بدن آگاه است؛ رابعاً از علم ادب تجربه و قدرت به عنوان اندوخته لازم برای بروز عمل برخوردار است؛ خامساً قدرت استفاده از اوقات و زمانها را دارد؛ سادساً قدرت شناخت حکم خدا در امور مختلف را نیز متناسب با رشد خود دارد. پس برای طفلی که در نظر است تا زمینه‌های استطاعت را در او فعال کرد، باید به تقویت این شش وجه در او پرداخت. با اولویت بندی میان این شش مورد می‌توان مراحل گذر از طفولیت به بلوغ را به ترتیب در موارد زیر دانست:

۱. مرحله توجه به صحت جسم؛
۲. مرحله توجه به نعمت هر یک از اعضای بدن؛
۳. مرحله توجه به نعمت وقت و اجل؛
۴. مرحله توجه به نعمت علم و توان یادگیری؛
۵. مرحله توجه به اختیار (آزادی در عمل و تصمیم ترک آن)؛
۶. مرحله توجه به باید و نبایدها در عمل و تصمیم.

این اولویت بندی، در سنجش نسبت این موارد با طفولیت و استطاعت کامل به دست می‌آید. برای مثال در مقطع نزدیک‌تر به طفولیت قدرت شناخت حکم‌های الهی برای کودک معنا ندارد؛ در حالی که این مورد مربوط به مقطع نزدیک‌تر به دوره سوم و بلوغ است. در عوض در مقطع نزدیک‌تر به طفولیت استفاده از اعضای بدن و شناخت آن‌ها و چگونگی بهره بردن از آن‌ها برای فرد موضوعیت دارد. (قاسمی مریم: ۱۳۹۳)

در هر یک از دوره‌های زندگی انسان، توان‌های بالقوه‌ای در فرد وجود دارد که اگر این قابلیت‌ها شکوفا نشود، رشد در دوره‌های بعد دچار اختلال می‌شود. هدف اصلی تعلیم و تربیت در دوره دوم رشد خیرگزینی است که فعال شدن اختیار و شکوفایی تفکر را نیز شامل می‌شود. "خیرگزینی" یعنی حالت‌ها و گزینه‌های گوناگون در هر موضوع شناسی شده و بهترین و سودمندترین گزینه بر اساس معیار درست و حرکت به سمت گزینه انتخاب شده و تا رسیدن به منافع آن پیش برود. به این ترتیب شناخت بایدها و نبایدها، شناسایی و انتخاب آنچه بهتر و درست‌تر است و دوری از انتخابهای نادرست همه به تشخیص و انتخاب خیر بستگی دارد. محقق شدن این هدف به صورت تدریجی و مرحله‌ای امکان پذیر است. لذا سایر اهداف، در خدمت فعال سازی خیرگزینی خواهند بود. در هر سال از سال‌های دبستان بر روی فعال سازی یک مرحله تمرکز داریم (دژبخش و خدادادی: ۱۴۰۱).

محورهای آموزش در این دوره همان محورهای تفکر بوده و از این رو لازم است هر برنامه‌ای که برای کودک در نظر گرفته می‌شود، به نوعی تفکر او را فعال سازد. برای عملیاتی کردن آموزش در هر دوره به ویژه این دوره لازم است برنامه‌ها با برنامه ریزی دقیق علمی قابل محاسبه و با ارزیابی همراه باشد (اخوت؛ قاسمی: ۱۳۹۶). برای هر کدام از پایه‌های تحصیلی مقطع ابتدایی یک هدف تربیتی در نظر می‌گیریم؛ تحقق این اهداف به تدریج و در طول شش سال دانش آموز دبستانی را تا سطح خیرگزینی ارتقا می‌دهد.

۲-۵-۲-۵-۲- اهداف هر پایه تحصیلی بر اساس هدف دوره دوم رشد خیرگزینی

پایه اول: تحرک و نشاط همراه با جهت‌گیری ابرازها؛

پایه دوم: دیدن تنوع و درک تمایز خوب و بد؛
پایه سوم: درک قوانین و انجام کارهای خوب ساده؛
پایه چهارم: توان برنامه ریزی و انجام کارهای خوب جدی‌تر؛
پایه پنجم: دقت برای عمل و تمایل به کارهای خوب؛
و پایه ششم: توان انجام و گسترش کارهای خوب (دژبخش و خدادادی: ۱۴۰۱).

۲-۶- رویکرد فهم قرآن در دبستان

دوره دبستان تقریباً با دوره دوم رشد انسان تقارن دارد. همانطور که بیان شد مواجهه با قرآن در این دوره باید به صورت انس با سوره همراه با انتقال پیام باشد تا بیشترین رشد را ایجاد کند. رشدی که در این دوره لازم است کودکان به آن برسند نیز مرتبه «خیر» است. به این ترتیب روشی که در این رویکرد، برای آموزش قرآن در دوره دبستان دنبال می‌کنیم «فهم قرآن» با هدف «خیرگزینی» است. فهم قرآن در دبستان، بخشی از برنامه درسی قرآن آموزش و پرورش نیست و ارتباط مستقیمی با کتابهای درسی قرآن ندارد؛ بلکه برنامه‌ای برای پیاده سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است که می‌تواند به همه دروس و فعالیت‌های آموزشی و تربیتی از جمله درس قرآن کمک کند.

در کتابهای درسی قرآن آموزش و پرورش اولویت با آموزش روخوانی و سپس ارائه مفاهیم برخی کلمات و آیات است که بیشتر جنبه افزایش اطلاعات دارد. به طور کلی در برنامه‌های متداول آموزش چه در آموزش و پرورش و چه خارج از آن، گام اول، روخوانی و روانخوانی است؛ سپس بحث حفظ قرآن مطرح می‌شود؛ و آموزش مفاهیم به بعد موكول می‌گردد؛ در بسیاری از موارد، این آموزش‌ها هرگز به مرحله عمل و وارد کردن حقایق قرآن به متن زندگی نمی‌رسد. برنامه «فهم قرآن» نیز برای آموزش روخوانی و حتی حفظ قرآن مفید است؛ با این تفاوت که در مقایسه با سایر روش‌ها، مسیر متفاوتی را دنبال می‌کند. در «فهم قرآن»، اولین گام فهم و عمل است؛ آنگاه وقوف در فضای سوره انس و محبت نسبت به آن و شنیدن و خواندن زیاد آن، بدون هیچ تکلفی، منجر به حفظ لفظی سوره می‌شود. روخوانی قرآن نیز، به واسطه ارتباط عاطفی شکل گرفته با قرآن و حفظ تعدادی از سوره‌ها، جذاب و بدون خشکی و تکلف خواهد بود؛ زیرا دانش آموزان سوره‌هایی را که حفظ هستند به سهولت روخوانی می‌کنند و با روخوانی بسیاری از کلمات قرآن نیز آشنا هستند در این شرایط به راحتی می‌توان با آموزش چند قاعده ساده و کمی تمرین، توان روخوانی همه قرآن را در دانش آموزان ایجاد کرد (دژبخش؛ خدادادی؛ علایی: ۱۴۰۲).

۲-۶-۱- رویکرد فهم قرآن در پایه پنجم

محور رویکرد فهم قرآن در پایه پنجم «دقت برای عمل و تمایل به کارهای خوب» است که با اصلاح باور دانش آموزان به ویژگی‌های انسانی خود و دیگران و نیز تجربه‌ی کارهای خوب و چشیدن لذت آن این هدف محقق می‌شود. در این پایه با سه سوره «انشقاق، مطففین و انفطار» همراه هستیم. هر سوره حدود دو و نیم تا سه ماه. فهم قرآن سوره مبارکه انفطار از حدود اسفند ماه در کلاس اجرا می‌شود. در این رویکرد اعتقاد بر این است که حرف اصلی را خود سوره مبارکه انفطار با دانش آموزان می‌زند. پس برای آموزش مفاهیم این سوره، اصلی‌ترین کار، مواجهه کردن دانش آموزان با آیات سوره است. سوره را برای بچه‌ها می‌خوانیم، صوتش را برایشان پخش می‌کنیم، بسته به توان و سَنَشان از خودشان می‌خواهیم که سوره را بخوانند و همخوانی کنند. اما نکته مهم این است که برای اینکه بتوانیم درباره مفهوم سوره با دانش آموزان صحبت کنیم، لازم است پیامی را که سوره برای آن‌ها دارد بیان نماییم. آن‌ها لازم است در ابتدا با ویژگی‌های انسان مواجه شوند و تمایز ویژگی‌های خودشان با بقیه موجودات را مقایسه کنند و به صورت تفصیلی‌تر آن را بشناسند. سپس سعی می‌کنیم به توانهای آن‌ها جهت دهیم. به این صورت که بتوانند از توانهای خود در مسیر کارهای خوب و دینی بهره ببرند. همچنین بچه‌ها را با جزای ما تقدم و ما تأخر کارهایشان آشنا می‌سازیم به این صورت که براساس توانایی‌هایی که دارند کارهای با اثر گذاری طولانی‌تر انجام دهند. جنبه‌های دیگر از ویژگی‌های انسان را که باید یاد بگیرند ثبت کارهای خیر خود است و همچنین بتوانند آنچه ثبت کرده‌اند را انعکاس دهند. به این ترتیب بچه‌ها را با ویژگی‌های انسان و با آثار ماندگاری که می‌توانند از خود بجا بگذارند و توانهایی که به او داده شده است تا به آن نتایج و آثار برسد، آشنا می‌کنیم. این مفهوم را به این صورت برای دانش آموزان مطرح می‌کنیم: «بچه‌ها، سوره انفطار به ما می‌گوید باید ویژگی‌های مختلفی که داریم را بشناسیم» (خدادادی: ۱۴۰۱).

۲-۶-۱-۱- درباره سوره مبارکه انفطار

در بخش ابتدایی سوره مبارکه انفطار به زمان رخداد قیامت و اتفاقات آن متذکر می‌شویم. در این زمان برای نفس انسان هم اتفاقاتی رقم می‌خورد که سبب آگاهی و علم او به آنچه در دنیا کسب کرده می‌شود. در بخش دوم آیات انسان از سوی خداوند مورد عتاب قرار می‌گیرد که چه چیزی سبب شد که از ربّ کریم غافل شوی. خداوند تنها وجودی است که انسان را مورد کرامت قرار داده و به سوی کمال و حقیقت راهنمایی می‌کند. او کسی است که انسان را خلق کرد و تمام اجزایش را سامان داد و به اعتدال رساند. خداوند خلقت انسان را طوری قرار داد تا ظرفیت پیمودن راه کمال را داشته باشد و بتواند در این مسیر تاب بیاورد، اما لازم است او به ماموریتش در دنیا ایمان داشته باشد و فریب ظواهر دنیا را نخورد، زیرا اگر توجهش از پروردگارش برگردد، دین را که راه رسیدن به کمال الهی است، مورد تکذیب قرار می‌دهد و به حقانیت آن ایمان نمی‌آورد و راهی دیگر و مقصدی دیگر برای زندگی خود

برمی‌گیرند. در بخش آخر وضعیتی که انسانها متناسب با میزان ایمان و عملشان بر طبق دین پیدا می‌کنند، توصیف می‌شود. اینکه ابرار و نیکوکاران همیشه در نعمت هستند و فُجَّار که تسویه و اعتدالی که خداوند برای تجهیز انسان جهت پیمودن راه رشد برای او قرار داد را از بین بردند، همیشه در آتشی که خودشان درست کردند هستند، وضعیتی که انسان‌ها در آن قرار می‌گیرند براساس قوانین الهی و حقایقی است که خداوند انسان را به آن‌ها متذکر می‌کند، زیرا هیچ مقصدی جز خداوند متعال مالک نفوس انسان نیست و تنها اوست که امرش در عالم نافذ است و تحقق می‌یابد. در آیات اول تا چهارم سوره انفطار رخدادهایی که هنگام قیامت محقق می‌شود بیان می‌گردد. سپس اشاره می‌شود به اینکه در زمان قیامت، نفس انسان به همه اعمالی که در دنیا داشته، علم دارد و آگاه است. وقتی در آیات قرآن «إِذَا» آورده می‌شود، یعنی زمان رخداد آن اتفاق باید مورد توجه قرار گیرد. انسان‌ها باید سعی کنند آن زمان را برای خود ترسیم کنند تا حقیقت آیات را بهتر درک نمایند. اولین رخداد این است که آسمان به طور کامل نسبت به شرایط قبلش دگرگون شده است. انفطار را در ترجمه شکافتن می‌گویند، در واقع منظور شکافتنی است که سبب دگرگونی و تحول شرایط آسمان نسبت به قبلش شده است. در دومین رخداد کواکب یعنی ستارگان از هم پراکنده می‌شوند؛ یعنی دیگر مانند دنیا به صورت منظم و ثابت در آسمان قرار ندارند. در سومین اتفاق دریاها دچار تفجیر می‌شوند، یعنی پاره پاره می‌شوند. برخی گفته‌اند: تفجیر یعنی جوشیدن. این شکافهایی که در دریاها اتفاق می‌افتد، به گونهای است که این دریاها به هم پیوند می‌خورند. چهارمین رخداد این است که قبرها دچار برانگیختگی و واژگونی شدید می‌شوند. در آن روز همه چیزهای ثابت در دنیا تغییر و دگرگونی می‌پذیرد و به طور کلی ساختار آن تغییر پیدا می‌کند، همچنین در این روز انسانها به هرآنچه در دنیا کرده‌اند علم پیدا می‌کنند. قَدَم یعنی انسان در زمانی که در قید حیات بوده کارهایی را انجام داده است و قبل از این که از دنیا برود نتایجش برای او ثبت شده است. اَخَرَ منظور آن دسته از اعمالی است که آثار آن بعد از مرگ هم ادامه پیدا می‌کند مانند اینکه انسانی سَتّی خیر و یا شر در دنیا پایه‌گذاری کرده باشد. بنابراین در پنج آیه اول فضایی از قیامت برای انسانها توصیف می‌شود و وضعیتی از نفس انسان که به تمام کردهای خود آگاه است را مورد توجه قرار می‌دهد. در آیه ششم انسان از سوی خداوند مورد عتاب قرار می‌گیرد که‌ای انسان چه چیز تو را نسبت به پروردگار کریمت مغرور ساخته است. چه چیزی سبب غفلت تو از تدبیرگر امورت یعنی خداوند، شده است. خدای کریمی که تو را خلق و تسویه کرد. تسویه یعنی اجزای وجودت را با هم هماهنگ کرده تا هرکدام سرجای خود قرار داشته باشند. خداوند بعد از اینکه انسان را خلق کرد و از تمام جهات جسمی و روحی او را تسویه نمود و سامان داد، انسان را به اعتدال رساند. یعنی تمام اجزای او نسبت به یکدیگر متوازن و معادل عمل می‌کنند. در آیه هشتم توضیح داده می‌شود که منظور از

تعدیل انسان این است که خداوند او را به آن صورتی که اراده کرده، ترکیب کرده است. انسان ترکیبی از ویژگیهای جسمی و روحی است. با توجه به کرامتی که پروردگار نسبت به انسان دارد انتظار است که در حد وسعش با اظهار بندگی شکر این نعمت را به جا آورد. اما به دلیل غافل شدن از این نعمت، شکر نعمت که نمی‌کند هیچ، بلکه حقانیت دینی که خداوند برای سعادت و هدایت او قرار داده را تکذیب می‌کند. انسان‌ها باید بدانند که خداوند حافظانی بر آن‌ها قرار داده است که تمام افعال آن‌ها را ثبت می‌کنند. کاتبینی که دارای کرامت و عزتی الهی هستند و به صورتی اعمال انسانها را حفظ می‌کنند که کرامت انسان تا زمانی که باید پاسخگوی اعمالش باشد، حفظ شود. براساس آنچه که خداوند در دین برای انسانها به عنوان قانون بیان کرده است، ابرار همیشه در نعمت هستند و فُجَّار همیشه در جحیمی که خودشان ساخته‌اند به سر می‌برند. ابرار نیکوکارانی هستند که به کرامت پروردگار خود ایمان آورده و توجه دارند و از آن به چیز دیگری غافل نیستند و ساختار تسویه و اعتدال خداوند را بر هم نمی‌زنند و فقط طبق دین و برنامه او زندگی می‌کنند. این دسته از انسانها همیشه در نعمت هستند. فُجَّار کسانی‌اند که فطرت سلیم انسانی خود را با انجام گناه و زشتی‌ها آلوده کردند و تسویه و اعتدالی که خداوند برای هدایت انسان قرار داد را برهم زدند. این دسته از انسان‌ها با عملکردی که دارند برای خودشان به جای نعمت آتش می‌سازند و در آن مستقر می‌شوند. یوم الدین روزی است که دین جلوه می‌کند و آتشی که فُجَّار همیشه در آن بودند نمایان می‌شود. یوم الدین حقیقت بسیار بالایی دارد که لازم است انسانها به آن توجه زیادی داشته باشند تا اعمال و کردار خود را با حق میزان کنند. در آن روز هیچ نفسی مالک نفس دیگر نیست و در واقع کسی برای کسی دیگر نمی‌تواند کاری کند و همه امور به دست خداوند است. (موسوی همدانی: ۱۳۷۴)

۲-۱-۶-۲- نتیجه فهم سوره مبارکه انفطار برای ما به عنوان معلم

با قرائت این سوره، متوجه می‌شویم که انسان در معرض غفلت از پروردگار کریم خویش است. اگر توجه انسان از خداوند متعال به چیز دیگری برگردد به همان میزان از راه رسیدن به کمال و حقیقت منحرف می‌شود. خداوند تنها راهی که برای رسیدن انسانها به کمال قرار داده، دین است. ما باید بتوانیم در راه دین باشیم و از آن عدول نکنیم. خداوند خلقت و ساختار انسان را برای انجام این مأموریت قرار داده است. اگر انسان از خداوند متعال و دینش غافل شود و از امکاناتش در راه دیگری استفاده کند، از فُجَّار می‌شود و خود را در عذابی دائمی قرار می‌دهد. لذا ما برای اینکه از غفلت و مغرور شدن نسبت به رب کریمان محفوظ بمانیم باید اولاً بتوانیم یاد قیامت را همیشه در دلمان زنده نگه داریم و هیچ وقت یادمان نرود روزی می‌آید که به حقایق تمام اعمالمان آگاه می‌شویم. ثانیاً از نعمتها و امکاناتی که خداوند در انسان قرار داده است غافل نشویم و هر لحظه توجه داشته باشیم که خداوند چه میزان کرامت در

خلقت ما به کار برده است. ثالثاً از ساختار خلقتی که خداوند برای ما ایجاد کرده است و ما را این گونه تسویه و به اعتدال رسانده است در مسیر دین بهره ببریم و صادق بودن خودمان در این مسیر را ثابت کنیم (دربخش، ر؛ خدادادی، م؛ علایی؛ ی: ۱۴۰۱).

۲-۶-۱-۳- از سوره به دانش آموزان چه می‌گوییم؟

حرف اصلی را خود سوره مبارکه انفطار با دانش آموزان می‌زند. پس برای آموزش مفاهیم این سوره، اصلی‌ترین کار، مواجه کردن دانش آموزان با آیات سوره است. سوره را برای بچه‌ها می‌خوانیم، صوتش را برایشان پخش می‌کنیم، بسته به توان و سنشان از خودشان می‌خواهیم که سوره را بخوانند و همخوانی کنند. اما برای اینکه بتوانیم درباره مفهوم سوره با دانش آموزان صحبت کنیم، لازم است پیامی را که سوره برای آن‌ها دارد بیان نماییم. آن‌ها لازم است در ابتدا با ویژگی‌های انسان مواجه شوند. و تمایز ویژگی‌های خودشان با بقیه موجودات را مقایسه کنند و به صورت تفصیلی‌تر آن را بشناسند. سپس سعی می‌کنیم به توانهای آن‌ها جهت دهیم به این صورت که بتوانند از توانهای خود در مسیر کارهای خوب و دینی بهره ببرند. همچنین بچه‌ها را با جزای ما تقدم و ما تأخر کارهایشان آشنا می‌سازیم به این صورت که براساس توانایی‌هایی که دارند کارهای با اثر گذاری طولانی‌تر انجام دهند. جنبه‌های دیگر از ویژگی‌های انسان را که باید یاد بگیرند ثبت کارهای خیر خود است و همچنین بتوانند آنچه ثبت کرده‌اند را انعکاس دهند. به این ترتیب بچه‌ها را با ویژگی‌های انسان و با آثار ماندگاری که می‌توانند از خود بجا بگذارند و توانهایی که به او داده شده است تا به آن نتایج و آثار برسد، آشنا می‌کنیم. این مفهوم را به این صورت برای دانش آموزان مطرح می‌کنیم: «بچه‌ها، سوره انفطار به ما می‌گوید باید ویژگی‌های مختلفی که داریم را بشناسیم.» نکته مهم اینکه مباحث مربوط به قیامت نباید در این دوره سنی مطرح شود (دربخش، ر؛ خدادادی، م؛ علایی؛ ی: ۱۴۰۱).

۲-۶-۱-۴- چگونه مفهوم سوره را آموزش می‌دهیم؟

دانستیم که مفهوم اصلی سوره انفطار «شناخت صفات و ویژگی‌های انسان» است که با توجه به شرایط هر پایه و متناسب با سطح رشدی دانش آموزان ارتقا پیدا می‌کند؛ به همین دلیل برای هر سوره، شش گام در نظر گرفته شده است تا دانش آموزان شش پایه ابتدایی، هر سال سطح بالاتری از مفاهیم سوره را دریافت کنند. این شش گام بدین شرح است:

گام اول: توجه به توانهای انسان و زیبایی‌های خلقت او؛

گام دوم: مقایسه خلقت انسان با سایر موجودات؛

گام سوم: شناخت تفصیلی توانها و ویژگی‌های خلقت انسان؛

گام چهارم: شناخت نسبت بین دستورات دین و اعضای بدن؛

گام پنجم: آشنا شدن با کارهای دارای اثرگذاری طولانی‌تر؛

گام ششم: انجام کار خیر گروهی و ثبت و انعکاس آن.

بدیهی است در هر پایه آموزش مفاهیم هر سوره را از اولین گام شروع می‌کنیم؛ به عنوان مثال اگر می‌خواهیم سوره را به دانش‌آموزان پایه چهارم آموزش دهیم، در حالی که سال‌های قبل مفاهیم سوره به آن‌ها منتقل نشده است، باید از گام اول آغاز کنیم، تا به گام چهارم برسیم. به این ترتیب دانش‌آموزان ارتباط درست‌تر و بهتری با سوره برقرار می‌کنند. پس این در صورتی است که به آموزش مفاهیم سوره در سال‌های گذشته پرداخته باشیم. دانش‌آموزان دبستانی در این سنین نیاز به شادی و نشاط دارند؛ آن‌ها فعالیت‌های پرهیجان را بیشتر می‌پسندند و بهتر انجام می‌دهند؛ پس خوب است هنگام آموزش سوره انفطار، این هیجان را به سمت شناساندن ویژگی‌ها و صفات مختلف انسان سوق دهیم. مفهوم سوره را به روش‌های مختلفی مانند بازی‌های سرعتی و مسابقات، تشویق دانش‌آموزان هنگام انجام به موقع کارها، خواندن شعر و قصه‌گویی و ... آموزش می‌دهیم. ضمن اینکه در هر موقعیت با روش‌های مختلف همراه با نشاط سوره را می‌خوانیم تا اهداف سوره در ذهن آن‌ها تثبیت شود. مفهوم سوره را بدون ترجمه و با استفاده از همین فعالیت‌ها و پیام‌هایی که در بالا اشاره شد به دانش‌آموزان انتقال می‌دهیم؛ میدانیم مهم‌تر از اینکه ما چه می‌گوییم، این است که مخاطب ما چه می‌فهمد. در پایه‌های پایین‌تر دانش‌آموزان دریافتی از ترجمه سوره ندارند. در پایه‌های بالاتر نیز اگر دانش‌آموزان درباره ترجمه از ما سؤال پرسیدند، می‌توانیم آن‌ها را به یک ترجمه ساده قرآن ارجاع دهیم؛ اما لازم است خودمان بدانیم که ترجمه برای آن‌ها جنبه آموزشی نخواهد داشت. (همان: ۱۴۰۱)

۲-۶-۱-۵- پایه پنجم: گام اول تا پنجم

وقتی بچه‌ها را با سیر مفاهیم سوره در پایه‌های اول تا چهارم آشنا کردیم، می‌توانیم غرض تربیتی سوره در پایه پنجم را برای آن‌ها توضیح دهیم. دانش‌آموزان پایه پنجمی بعد از اینکه در با ویژگی‌های مختلف انسان آشنا شدند و دانستند که باید سعی کنند از اعضای بدن خود در راستای اجرای دستورات

پایه	هدف تربیتی	شناختی	گرایشی	رفتاری
اول	توجه به توان‌های انسان و زیبایی‌های خلقت او	به توان‌های اصلی خود شناخت کافی داشته باشد	به بهره‌گیری از توان‌های مختلفی که دارد تمایل داشته باشد	توان‌ها و زیبایی‌های خلقت خود را مورد توجه قرار دهد
دوم	مقایسه خلقت انسان با سایر موجودات	به تمایز خلقت انسان با سایر موجودات آگاهی داشته باشد	تمایل داشته باشد در مورد ویژگی‌های خلقت انسان بیشتر بداند	به ویژگی‌های مختلفی از خلقت انسان در مقایسه با سایر موجودات توجه داشته باشد
سوم	شناخت تفصیلی توان‌ها و ویژگی‌های خلقت انسان	نسبت به توان‌ها و ویژگی‌های انسان شناخت تفصیلی پیدا کند	برای شناخت بیشتر و تفصیلی‌تر توان‌ها و ویژگی‌های خلقت انسان تمایل داشته باشد	در رفتارهایش توان‌های بیشتری را ابراز کند
چهارم	شناخت نسبت بین دستورات دین و اعضای بدن	به ضرورت کاربرد اعضای بدن در اجرای دستورات دین آگاهی داشته باشد	دوست داشته باشد که از اعضای بدنش برای انجام دستورات دینی استفاده کند	اعضای بدن خود را برای انجام دستورات دینی به کارگیرد
پنجم	آشنا شدن با کارهای دارای اثرگذاری طولانی‌تر	کارهایی که دارای آثار بلند مدتی باشند را بشناسد	علاقه داشته باشد کارهایی انجام دهد که آثار آن بلند مدت باشد	کارهایی انجام بدهد که اثرگذاری طولانی داشته باشد
ششم	انجام کار خیر گروهی و ثبت و انعکاس آن	نسبت به چگونگی ثبت و انعکاس کار خیر گروهی آگاهی داشته باشد	به ثبت و انعکاس کار خیر گروهی تمایل داشته باشد	برای ثبت و انعکاس کار خیر گروهی اهتمام بورزند

الهی و دینی بهره ببرند، لازم است یاد بگیرند کارهای خیری که دارای اثرگذاری بیشتر و طولانی مدت است را شناسایی کرده و به انجام برسانند. در واقع می‌خواهیم بچه‌ها مفهوم اعمال «ما تأخر» را متوجه شوند. به آن‌ها می‌گوییم بعضی از کارهای خوب هستند که می‌توانند برای مدت زیادی ماندگار شوند و به بقیه خیر برسانند.

۲-۷- پیشینه پژوهش

۲-۷-۱- پیشینه داخلی

- فاطمه ناصری (۱۴۰۳) در پایان‌نامه خود با عنوان «اثر بخشی آموزش دروس پایه چهارم ابتدایی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه بروج) بر مؤلفه‌های خودکنترلی و هوش هیجانی دانش آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی مدارس شهرستان اردکان» به تحقیق در جامعه آماری دانش‌آموزان دختر شهرستان اردکان پرداختند. نمونه پژوهش ۴۰ نفر و در دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و گواه جایگزین شدند. آن‌ها جهت بررسی تأثیر آموزش دروس پایه چهارم بر مؤلفه‌های خودکنترلی و هوش هیجانی، بسته آموزشی ده جلسه‌ای تهیه کرده و پس از استانداردسازی این بسته با اجرای بر گروه آزمایش، اعلام کردند: آموزش دروس پایه چهارم ابتدایی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه بروج) بر مؤلفه‌های خودکنترلی و هوش هیجانی دانش آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی مدارس شهرستان اردکان تأثیر مثبت دارد.

- مریم سادات پورمسجدی (۱۴۰۳) در پایان‌نامه خود با عنوان «اثر بخشی آموزش دروس پایه اول ابتدایی با رویکرد فهم قرآن، بر مؤلفه‌های هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان پایه اول ابتدایی شهرستان میبد» به تحقیق در جامعه آماری دانش‌آموزان شهرستان میبد پرداختند. نمونه پژوهش ۴۰ نفر و در دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و گواه جایگزین شدند. آن‌ها جهت بررسی تأثیر آموزش دروس پایه چهارم بر مؤلفه‌های هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی، بسته آموزشی ده جلسه‌ای تهیه کرده و پس از استانداردسازی این بسته با اجرای بر گروه آزمایش، اعلام کردند: آموزش دروس پایه اول ابتدایی با رویکرد فهم قرآن، بر مؤلفه‌های هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان پایه اول ابتدایی شهرستان میبد تأثیر مثبت دارد.

- رحیمیان بوگر و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی تحت عنوان «اثر بخشی آموزش مبتنی بر مسئولیت پذیری اجتماعی بر مؤلفه‌های عزت نفس دانش آموزان» بر روی دانش آموزان پسر پایه نهم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ انجام دادند، نمونه‌ای به حجم ۳۴ نفر را در دو گروه آزمایش

و کنترل جایگذاری کرده و طی ۱۰ جلسه آموزشی ۴۵ دقیقه‌ای مبتنی بر مسئولیت پذیری اجتماعی، تغییرات گروه آزمایش را بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد که آموزش مبتنی بر مسئولیت پذیری اجتماعی موجب افزایش عزت نفس خانوادگی ۱۸ درصد، تحصیلی ۳۷ درصد، و عمومی ۱۶ درصد می‌شوند. اثر آموزش مبتنی بر مسئولیت پذیری اجتماعی تا مرحله پیگیری پایدار بود.

- زهرا پکوک و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی اثر بخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر عزت نفس و خودآگاهی دانشجویان دختر با تجربه شکست عاطفی» روش خوبی برای افزایش عزت نفس و خودآگاهی ارائه دادند. جامعه هدف ۲۲ نفر از دانشجویان دختر موسسه آموزش عالی حکمت رضوی بود که دچار شکست عاطفی شده بودند، به صورت نمونه گیری داوطلبانه انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش آموزش را طی ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم شناختی هیجان، روش مناسبی برای افزایش عزت نفس و خودآگاهی هیجانی در افرادی که دچار شکست عاطفی شده‌اند، است.

- شیما علایی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی رابطه سلامت عمومی، خودکارآمدی و دینداری در بین دانشجویان پسر دانشگاه پیام نور شهرستان بهشهر» رابطه بین باورهای مذهبی، دینداری، سلامت عمومی و خودکارآمدی را در جامعه آماری شامل ۵۰۰ دانشجو در رشته‌های روانشناسی عمومی و علوم تربیتی بررسی کردند. ۲۱۷ دانشجوی پسر انتخاب شدند. یافته‌ها نشان داد دینداری می‌تواند عاملی برای ارتقای سلامت عمومی و خودکارآمدی در دانشجویان باشد.

- معصومه سوری و همکاران (۱۴۰۳) در مقاله‌ای با عنوان «تحلیل محتوای کتاب فارسی چهارم ابتدایی مبتنی بر هوش معنوی و هوش موفق به منظور تدوین بسته آموزشی و اثربخشی آن بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان» اقدام به تحلیل محتوای کتاب فارسی چهارم ابتدایی بر اساس هوش معنوی و هوش موفق به منظور تدوین بسته آموزشی و ارزیابی اثر بخشی آن بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان کردند. بخش کیفی شامل مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با ۱۰ نفر از اساتید روان شناسی و برنامه ریزی درسی بود. در بخش کمی، ۱۲۰ دانش آموز چهارم ابتدایی در گروه‌های آزمون و گواه جای گرفتند. یافته‌ها نشان داد که کتاب درسی شامل عناصر هوش معنوی و هوش موفق است و بیشترین وزن‌ها مربوط به عناصری مانند احترام و مهربانی، درک متعالی، معنا بخشیدن به زندگی و خودانگیختگی است. اجرای بسته آموزشی تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان نشان داد.

- پیام ورعی و همکاران (۱۴۰۳) در مقاله‌ای تحت عنوان «اثربخشی انس با قرآن بر کاهش میزان افسردگی دانشجویان» تأثیر انس با قرآن بر کاهش افسردگی را بررسی کردند. جامعه آماری در این پژوهش دانشجویان دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه رازی بودند. از میان این دانشجویان به روش نمونه

گیری در دسترس ۲۲ نفر انتخاب و در دو گروه آزمایشی و کنترل تقسیم شدند. کارگاه انس با قرآن کریم در ۷ جلسه برای گروه آزمایش برگزار شد. نتایج نشان داد که انس با قرآن کریم به طور معناداری منجر به کاهش افسردگی دانشجویان می‌گردد.

- راضیه کیانی بروجنی (۱۴۰۲) در پایان نامه خود با عنوان «بررسی اثربخشی بسته آموزشی مبتنی بر طرح فهم قرآن بر هوش هیجانی دانش آموزان» اقدام به طراحی و تدوین بسته آموزشی چند سوره از قرآن مبتنی بر طرح فهم قرآن و تعیین اثربخشی آن بر هوش هیجانی دانش آموزان پایه اول ابتدایی نمود. جامعه آماری پژوهش دربردارنده کلیه دانش آموزان پایه اول ابتدایی شهر بروجن در سال تحصیلی ۱۴۰۱_۱۴۰۲ بوده است و نمونه‌ای به حجم ۴۰ نفر در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. گروه آزمایش به مدت نه جلسه مورد آموزش قرار گرفت. نتایج حاکی از آن بود که بسته آموزشی توانسته است در افزایش هوش هیجانی دانش آموزان به طور معناداری مؤثر واقع شود.

- معصومه السادات ابطحی (۱۴۰۲) در مقاله‌ای با عنوان «اثربخشی بسته آموزشی معنویت درمانی بر ذهن آگاهی کودکان آزار دیده»، اثربخشی بسته آموزشی معنویت درمانی بر ذهن آگاهی کودکان آزار دیده و مراجعه کننده به مرکز اورژانس اجتماعی دولت آباد را بررسی کرد. جامعه آماری پژوهش، کلیه کودکان آزار دیده و مراجعه کننده به مرکز اورژانس اجتماعی دولت آباد را در بر گرفت. تعداد ۴۵ نفر در سه گروه ۱۵ نفره (گروه آزمایش ۱ و گروه آزمایش ۲ و گروه کنترل) جابجایی شدند. دو گروه آزمایش، تحت مداخلات معنویت درمانی مبتنی بر فرهنگ ایرانی با رویکرد شناختی رفتاری و درمان ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس قرار گرفتند. نمونه‌ها طی هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت مداخله قرار گرفتند. نتایج نشان داد مداخله معنویت درمانی مبتنی بر فرهنگ ایرانی با رویکرد شناختی رفتاری و مداخله ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس در کاهش نشانه‌های اختلالات هیجانی، افزایش کیفیت زندگی کودکان آزار دیده مراجعه کننده به مرکز اورژانس اجتماعی دولت آباد اثربخش بود.

- لیلا میرزایی و همکاران (۱۴۰۳) پژوهشی با عنوان «فرا تحلیل اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر مهارت‌های شناختی دانش آموزان» با هدف فرا تحلیل اثربخشی آموزش فلسفه بر مهارت‌های شناختی دانش آموزان ایرانی ارائه دادند. جامعه آماری پژوهش‌های در دسترس مرتبط با اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر مهارت‌های شناختی بود که در بین سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۰ در بانک‌های اطلاعاتی رایانه‌ای قابل دسترس در پایگاه اطلاعات علمی: پرتال جامع علوم انسانی، ایرانداک، مگیران، SID و نورمگز بود. در نهایت ۷۲ پژوهش با ۸۹ اندازه اثر وارد فرا تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد میزان اندازه اثر ترکیبی کل (۰/۹۹)، بزرگ ارزیابی می‌شود. همچنین در بررسی نقش متغیرهای تعدیل کننده، نتایج اثربخشی مطلوب بر هر کدام از مهارت‌های شناختی: تفکر انتقادی، انعطاف پذیری

شناختی، قضاوت، حل مسئله و پرسشگری بررسی شد که از آن میان اثربخشی آموزش فلسفه بر انعطاف پذیری شناختی با اندازه اثر خلاصه (۱/۰۷) بیشترین مقدار را دارا بود.

- معصومه اسمعیلی ده خواجه (۱۴۰۲) در مقاله‌ای با عنوان «مقایسه اثربخشی ذکر درمانی در اسلام با درمان ذهن آگاهی بر اضطراب و امید به زندگی مادران دارای فرزند ناتوان ذهنی» به مقایسه اثربخشی ذکر درمانی در اسلام با درمان ذهن آگاهی بر اضطراب و امید به زندگی مادران دارای فرزند ناتوان ذهنی شهرستان میبد پرداخت. جامعه آماری پژوهش، کلیه مادران دارای فرزند ناتوان ذهنی شهرستان میبد است. از بین جامعه آماری، تعداد ۴۵ مادر دارای فرزند ناتوان ذهنی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه جایگذاری شدند. نتایج نشان داد که میانگین اضطراب در گروه ذکر درمانی و ذهن آگاهی نسبت به گروه کنترل به طور معناداری کاهش یافته است ولی دو گروه تجربی تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند. نتایج به دست آمده حاکی از مؤثر بودن هر دو دوره درمانی مذکور در کاهش اضطراب و افزایش امید به زندگی مادران دارای فرزند ناتوان ذهنی به طور یکسان بود.

- عباس کریمی (۱۴۰۲) در مقاله‌ای با عنوان «تحلیل آثار فردی و اجتماعی کتاب مقدس با تاکید بر آثار انس با قرآن در اندیشه امام خامنه‌ای» سعی نموده ضمن پردازش مختصری به تاثیرات خوانش تورات وانجیل؛ تأثیر انس با قرآن از دیدگاه امام خامنه‌ای را مورد پژوهش قرار دهد. نتایج این پژوهش بیانگر آن است انس با قرآن آثار فردی و اجتماعی دارد؛ از جمله آثار فردی آن قرب الهی، نجات و سعادت و نوید بخش حیات طیبه و از آثار اجتماعی انس با قرآن، می‌توان به افزایش معرفت عمومی کشور، عفت عمومی، بیداری اسلامی، پیروزی در برابر ابر قدرت‌ها و... اشاره نمود.

- خالد علی پور (۱۴۰۲) در مقاله خود با عنوان «شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های تربیت معنوی بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» اقدام به شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های تربیت معنوی بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نمود. در بخش کیفی، جامعه آماری شامل کلیه منابع مرتبط (کتاب، مقالات و پایان نامه‌ها) و خبرگان آموزش و پرورش بود که ۲۰ نفر انتخاب شدند. در بخش کمی، جامعه آماری معلمان مدارس متوسطه استان کردستان شامل ۳۵۷ نفر از ۵۱۰۰ بود. نتایج نشان داد که مؤلفه‌های تربیت معنوی شامل تربیت شناختی، تربیت عاطفی و تربیت رفتاری بوده و عوامل مؤثر بر تربیت معنوی شامل ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی جامعه، سیاست گذاری و برنامه ریزی در نظام آموزشی، معلم و برنامه درسی می‌باشند. بر اساس نتایج پژوهش، تربیت معنوی مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به طور معناداری تحت تأثیر مؤلفه‌های مختلفی از جمله تربیت شناختی، عاطفی و رفتاری و عوامل مؤثر چون ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی جامعه، سیاست گذاری‌ها و نقش معلم و برنامه درسی قرار دارد.

- محمد ترکان و همکاران (۱۴۰۲) در مقاله‌ای تحت عنوان «مؤلفه‌های روان شناختی عزت نفس از منظر قرآن کریم و منابع حدیثی با رویکرد مقایسه‌ای و تأکید بر اخلاق کاربردی» با روش توصیفی تحلیلی مفهوم عزت نفس را با رویکردی مقایسه‌ای از منظر مکاتب روان شناسی و آموزه‌های قرآن و حدیث بررسی کردند تا به مؤلفه‌های روان شناختی آن با تأکید بر اخلاق کاربردی دست یابند. در نهایت این مؤلفه‌ها را مواردی از قبیل خودارزشمندی و حرمت نفس، خودآگاهی، احساس شادکامی و سعادت‌مندی، هدفمندی در زندگی، ایفای نقش و اثر گذاری در محیط اجتماعی، پایبندی به اصول و معیارهای الهی و انسانی و توانایی اتکا بر قدرت الهی اعلام کردند.

- نراقی و ساکنین (۱۴۰۲) در نتایج مقاله‌ای تحت عنوان «عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دانش آموزان» به این مطلب تأکید دارند که خانواده و مدرسه بویژه شیوه‌های آموزشی معلم، بیشترین تأثیر را در افزایش یا کاهش خودکارآمدی دانش آموزان دارند. نتایج بیان می‌دارد که خودکارآمدی اجتماعی نقش مهمی در افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی داشته و از سوی دیگر در کاهش عوامل منفی مؤثر بر عملکرد تحصیلی همچون اضطراب فرسودگی تحصیلی و بی انگیزگی نقش دارد. همچنین بررسی‌ها نشان داد خودکارآمدی اجتماعی خود می‌تواند تحت تأثیر سبک‌های فرزند پروری والدین، نحوه برخورد معلمان با دانش آموز حمایت اجتماعی وضعیت مدرسه قرار گیرد.

- آزاده صادقیان و همکاران (۱۴۰۱) در مقاله‌ای با عنوان «اثربخشی آموزش ابعاد کمال گرایی بر رشد خودکارآمدی در دانش آموزان مدارس خاص» اثربخشی آموزش ابعاد کمال گرایی بر رشد خودکارآمدی در دانش آموزان مدارس خاص را بررسی کردند. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر کمال گرا مراجعه کننده به مرکز مشاوره امام حسین یزد، مشغول به تحصیل در مدارس خاص بود. از ۱۲۰ نفر ازین دانش آموزان، ۲۴ نفر از دانش آموزان دختر کمال گرا را انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. گروه آزمایش آموزش ابعاد کمال گرایی مبتنی بر تجربه زیسته دانش آموزان کمال گرا را طی ۹ جلسه دریافت نمودند. نتایج حاصل نشان داد که برنامه آموزشی مبتنی بر تجرب زیسته دانش آموزان کمال گرا بر خودکارآمدی اثرگذاری معنادار داشته و موجب افزایش خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش آموزان شده است.

- مریم دیبا واجاری و محدثه حبیبی (۱۴۰۱) در مقاله خود با عنوان «بررسی تأثیر معنویت درمانی بر کیفیت زندگی و تحمل ناکامی دختران» با آگاهی به اینکه معنویت با ساختارهای مهم فرد از جمله کیفیت زندگی و تحمل ناکامی در ارتباط است و به فرد برای مقابله با مسائل زندگی کمک می‌کند، به بررسی تأثیر معنویت درمانی بر کیفیت زندگی و تحمل ناکامی دختران پرداختند. جامعه آماری شامل تمام دختران نوجوان سنین ۱۳ تا ۱۸ ساله منطقه ۱۳ تهران شرق و شرق نو در سال ۱۳۹۹ بود. ۳۰ نفر از

دختران منطقه مذکور انتخاب و در دو گروه ۱۵ نفره جایگزین شدند. برای گروه مداخله طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای آموزش معنویت درمانی اجرا شد. نتایج نشان داد که استفاده از مداخله معنویت درمانی بر بهبود کیفیت زندگی و تحمل ناکامی دختران تأثیر دارد.

- محمد نصیری (۱۴۰۱) در مقاله خود با عنوان «تأثیر برنامه فعالیت بدنی منتخب بر امید به زندگی و خودکارآمدی عمومی دانشجویان پرستاری غیرفعال» با بررسی تأثیر برنامه فعالیت بدنی منتخب بر امید به زندگی و خودکارآمدی عمومی دانشجویان، بر روی ۳۰ نفر از دانشجویان پرستاری غیرفعال دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی که به روش در دسترس انتخاب شدند، اعلام کرد تمرینات بدنی منتخب بر امید به زندگی و خودکارآمدی عمومی دانشجویان تأثیر معنی داری دارد و یکی از بهترین راهکارهای امید به زندگی و خودکارآمدی عمومی دانشجویان انجام فعالیت بدنی و ورزش می‌باشد.

- نیکو فرحزادی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی تحت عنوان «اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر خودکنترلی و شایستگی اجتماعی کودکان دارای خودکنترلی ضعیف» آزمایشی بر کودکان دوره ابتدایی دارای خودکنترلی ضعیف شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ انجام دادند. در این پژوهش ۲۶ کودک دارای خودکنترلی ضعیف گروه‌های آزمایش و گواه جای‌دهی شدند. گروه آزمایش، آموزش کارکردهای اجرایی را طی دو ماه در هشت جلسه ۷۵ دقیقه‌ای دریافت کرد. نتایج نشان داد آموزش کارکردهای اجرایی بر خودکنترلی و شایستگی اجتماعی کودکان دارای خودکنترلی ضعیف تأثیر معنادار دارد.

- محمدحسین فلاح و همکاران (۱۴۰۰) در مقاله پژوهشی تحت عنوان «اثربخشی آموزش تلفیقی فرزندپروری مبتنی بر (ACT) و (CFT) و غنی شده با آموزه‌های اسلامی، بر عزت نفس عمومی» به بررسی اثربخشی آموزش تلفیقی فرزندپروری مبتنی بر رویکرد متمرکز بر شفقت (CFT) و غنی شده، با آموزه‌های اسلامی بر عزت نفس عمومی والدگری و عزت نفس عمومی کودکان ۶-۷ سال پرداختند. جامعه آماری مادران کودکان کلاس اول دبستان ۶-۷ سال شهر اصفهان، در سال ۱۳۹۶-۹۷ بودند که ۳۰ نفر در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفته و برای گروه آزمایشی، آموزش در ۱۰ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای برگزار شد. نتایج نشان داد که آموزش تلفیقی فرزندپروری مبتنی بر رویکرد پذیرش و تعهد (ACT) و رویکرد متمرکز بر شفقت (CFT) و غنی شده، با آموزه‌های اسلامی، عزت نفس عمومی والد و کودک را افزایش می‌دهد.

- فاطمی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی تحت عنوان «اثربخشی برنامه ترکیبی آموزش فلسفه به کودکان و همدلی بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان» به رابطه معناداری بین آموزش فلسفه به کودکان

و همدلی با شایستگی اجتماعی دست یافتند. در این پژوهش با استفاده از نمونه گیری در دسترس ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پسر پایه پنجم و ششم ابتدایی سال تحصیلی ۹۷-۹۸ در دو گروه آزمایش و گواه مورد ارزیابی قرار گرفتند و به گروه آزمایش در ۹ جلسه آموزش ترکیبی ارائه شد. نتایج نشان داد که اجرای ترکیبی فلسفه برای کودکان و همدلی، می‌تواند موجب افزایش شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان گردد.

۲-۷-۲- پیشینه خارجی

- خواکین رودریگز و همکاران (۲۰۲۴) در مقاله‌ای تحت عنوان «آیا استفاده از هوش مصنوعی با خودکنترلی، عزت نفس و خودکارآمدی در بین دانشجویان ارتباط دارد؟» به بررسی ارتباط خودکنترلی، عزت نفس و خودکارآمدی با استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی پرداختند. این مطالعه مقطعی شامل ۱۷۶۱ دانشجوی مقطع کارشناسی در مقاطع مختلف تحصیلی و روانشناسی بود. تجزیه و تحلیل رگرسیون لجستیک نشان داد که خودکنترلی و خودکارآمدی با استفاده از هوش مصنوعی برای حل شبهات روزانه به دلیل نیاز به تعامل با فردی و انجام تکالیف تحصیلی به جای دانش‌آموز مرتبط است. علاوه بر این، نمرات بالاتر در عزت نفس، شانس استفاده از هوش مصنوعی را به دلیل نیاز به تعامل با دیگران کاهش داد.

- هی سوک کیم (۲۰۲۴) پژوهشی با عنوان «رابطه تیپ شخصیتی، عزت نفس و سلامت روان دانشجویان» ارائه داد. وی با هدف شناسایی رابطه بین تیپ شخصیتی، عزت نفس و سلامت روان اقدام به مطالعه بر ۱۱۴ دانشجوی پرستاری که در یک کالج راهنمایی در کیوچانگ کرد. این مطالعه تفاوت معناداری را بین تیپ شخصیتی و عزت نفس و بین تیپ شخصیتی و سلامت روان نشان داد. هرچه امتیاز ترجیحی آن‌ها از نوع E بیشتر باشد، عزت نفس بالاتری کسب می‌کنند. بین عزت نفس و چهار گروه با انواع عملکردی متفاوت (NT، SF، NF، ST) MBTI تفاوت معناداری وجود داشت. هرچه امتیاز ترجیحی آن‌ها از نوع I بالاتر باشد، درجات بالاتری از هشت عامل فرعی سلامت روان را دریافت می‌کنند. بین عزت نفس و تیپ E و هشت زیر عامل سلامت روان و تیپ I همبستگی معنی داری وجود داشت. در نتیجه پیشنهاد دادند برای ارتقای سلامت روان و عزت نفس با توجه به تیپ شخصیتی باید برنامه‌های مشاوره گروهی مختلفی را تدوین کرد.

- ویدیا نادیا روستانیا و همکاران^۱ (۲۰۲۳) در مقاله خود با عنوان «تأثیر خودکارآمدی و خودکنترلی بر اهمال‌کاری تحصیلی در مدارس» به بررسی تأثیر خودکارآمدی و خودکنترلی دانشجویان

¹ Widya Nadya Rostania, Sri Zulaihati, Achmad Fauzi

بر اهمال‌کاری تحصیلی پرداختند. پژوهش بر ۱۰۵ نفر از دو دبیرستان حرفه‌ای در جاکارتا انجام شد. نتایج نشان داد که شرکت کنندگان در اهمال‌کاری تحصیلی با میانگین نمره ۵۷ نمرات بالایی، خودکارآمدی پایین با میانگین نمره ۹۴ و خودکنترلی پایین با میانگین نمره ۹۹ داشتند. تأثیرات قابل توجه خودکارآمدی و خودکنترلی نسبت به اهمال‌کاری تحصیلی. دلالت بر این دارد که هر چه دانش‌آموزان خودکارآمدی و خودکنترلی بهتری داشته باشند، احتمال تعلل آن‌ها کمتر می‌شود و بالعکس - الیزابت آکوستا- گونزاگا^۱ (۲۰۲۳) در مقاله‌ای با عنوان «تأثیر عزت نفس درگیری تحصیلی و انگیزه بر عملکرد تحصیلی» در یک مطالعه کمی بر ۲۴۳ دانشجو، عوامل موفقیت یا شکست آن‌ها در ارتباط با عزت نفس و درگیری تحصیلی را بررسی کرد. در نهایت مشخص شد که عزت نفس و انگیزه بر مشارکت تحصیلی تأثیر می‌گذارد که به نوبه خود به عملکرد تحصیلی کمک می‌کند. نتایج نشان می‌دهد که عزت نفس بر عدم درگیری عاطفی و رفتاری تأثیر دارد. همچنین انگیزه، با درگیری فراشناختی که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند، تأثیرات بیشتری را بر درگیری تحصیلی نشان داد.

- کامدین پارساکیا^۲ (۲۰۲۳) در مقاله‌ای تحت عنوان «تأثیر چت بات‌ها و هوش مصنوعی بر خودکارآمدی، عزت نفس، حل مسئله و تفکر انتقادی دانش‌آموزان» با تمرکز بر جنبه‌های روان‌شناختی نشان می‌دهد تعاملات مکرر و رضایت‌بخش با ربات‌های گفتگو می‌تواند خودکارآمدی و مشارکت دانش‌آموزان را در محیط‌های تجربی بهبود بخشند و اثرات غیر مستقیم بر خودکارآمدی مرتبط با سلامت داشته باشند. این مقاله نتیجه می‌گیرد که در حالی که هوش مصنوعی و ربات‌های چت، پتانسیل تحول‌آفرینی را برای افزایش یادگیری و تعامل دانش‌آموزان ارائه می‌دهند، تأثیر آن‌ها پیچیده و چندوجهی است.

- گیتیما شارما و همکاران^۳ (۲۰۲۳) پژوهشی تحت عنوان «بررسی نقش هدف زندگی در عزت نفس دانش‌آموزان دبیرستانی از طریق مدل سازی» انجام دادند. ۲۳۴ دانش‌آموز دبیرستانی بین ۱۴ تا ۱۸ سال، نظرسنجی‌هایی را در مورد عزت نفس و احساس هدف تکمیل کردند. یک مدل ساختاری مورد آزمایش قرار گرفت که در آن سه عامل پنهان بیداری به هدف، آگاهی از هدف و هدف نوع دوستانه برای پیش‌بینی یک عامل پنهان عزت نفس مشخص شدند. یافته‌ها نشان داد که هم آگاهی از هدف و هم هدف نوع دوستانه به عزت نفس نوجوانان کمک می‌کند. از سوی دیگر، بیداری برای رسیدن به هدف،

¹ Elizabeth Acosta-Gonzaga

² Kamdin Parsakia

³ Gitima Sharma, Mariya Yukhymenko-Lescroart, Tania Sanchez

زمانی که آگاهی آن‌ها از هدف و هدف نوع دوستانه در نظر گرفته شد، ارتباط معنی داری با عزت نفس نوجوانان نداشت.

- چونی چن و همکاران^۱ (۲۰۲۳) در پژوهشی تحت عنوان «تأثیر سازگاری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان: اثر واسطه‌ای عزت نفس و اثر تعدیل‌کننده خودکارآمدی» به بررسی رابطه بین سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، عزت نفس و خودکارآمدی دانشجویان و ساز و کارهای زیربنایی آن‌ها پرداخته و با مطالعه بر روی ۲۱۱۰ دانشجوی کالج با استفاده از مقیاس تنظیم یادگیری دانشجویان کالج، مقیاس فرسودگی تحصیلی در مقطع کارشناسی، مقیاس عزت نفس و مقیاس خودکارآمدی برای ایجاد یک مدل میانجی از سازگاری انجام دادند. نتایج به اینصورت اعلام شد: (۱) سازگاری تحصیلی به طور قابل توجهی و مثبت عزت نفس را پیش بینی کرد. (۲) عزت نفس به طور قابل توجهی و منفی فرسودگی یادگیری را پیش بینی کرد. (۳) سازگاری تحصیلی به طور قابل توجهی و منفی فرسودگی یادگیری را پیش بینی کرد. (۴) عزت نفس تا حدی واسطه اثر سازگاری تحصیلی بر فرسودگی یادگیری است. و (۵) خودکارآمدی نیمه دوم فرآیند میانجیگری سازگاری تحصیلی-عزت نفس-فرسودگی یادگیری را تعدیل کرد.

- جی‌ینگ لیائو و همکاران^۲ (۲۰۲۳) در پژوهشی تحت عنوان «تأثیر اضطراب ظاهر بر اضطراب اجتماعی دانشجویان: تأثیرات واسطه‌ای متوالی خودکارآمدی و عزت نفس» با بررسی میانجیگری متوالی بر اساس نظریه شناختی-رفتاری اختلال تصویر بدن و فوبیای اجتماعی به بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و عزت نفس پرداختند. در مجموع ۲۳۴ دانشجوی چینی با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس با میانگین سنی ۲۱/۲۵ سال انتخاب شدند. طبق این پژوهش اضطراب ظاهری نه تنها مستقیماً بر اضطراب اجتماعی تأثیر می‌گذارد، بلکه سه مسیر غیرمستقیم نیز دارد که بر اضطراب اجتماعی تأثیر می‌گذارد: اثر واسطه‌ای مستقل خودکارآمدی، اثر واسطه‌ای مستقل عزت نفس، و اثر میانجی زنجیره‌ای خودکارآمدی و عزت نفس.

- خیران ام عارف و همکاران (۲۰۲۲) در مقاله‌ای با عنوان «رابطه شدت خواندن قرآن با پیشرفت» به تجزیه و تحلیل اینکه آیا دانش آموزان UIA عادت و سطح خواندن منظم قرآن را در هر روز دارند، چه عواملی باعث تقویت این عادات می‌شوند و چگونه با پیشرفت یادگیری ارتباط دارند، پرداختند. جامعه مورد استفاده دانشجویان برنامه مطالعاتی معارف اسلامی دانشکده دین اسلامی UIA بودند که سطح پایه درک قرآن و تجوید را ثبت کردند. نتایج نشان داد که با برنامه‌ها و محرک‌هایی که می‌تواند

¹ Chunmei Chen, Yuanyi Shen, Yujie Zhu, Fanghao Xiao, Jiawen Zhang, Jianchao Ni

² Aiyu Li, Yoon-Jung Lee

ایجاد و رشد مستقیم عادات و عشق به خواندن قرآن را به دلیل فاکتور تمایل به ارتقای قرائت قرآن اندازه‌گیری کند، شدت خواندن قرآن را در دانشجویان UIA افزایش داد و در نتیجه قدرت یادگیری آن‌ها را نیز بالا برد.

- سارا آل مک دانیل و همکاران^۱ (۲۰۲۲) در مقاله‌ای تحت عنوان «بررسی باشگاه‌های فوق برنامه برای ایجاد شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اوتیسم» با یک تحقیق آزمایشی اکتشافی و ترکیبی، فرصت‌های موجود و بالقوه دانش‌آموزان دبیرستانی مبتلا به اوتیسم را برای تمرین مهارت‌های قرن بیست و یکم، از جمله ارتباطات، در محیط‌های باشگاهی فوق برنامه بررسی کرد. یافته‌ها نشان داد که تنظیمات باشگاه فوق‌درسی محیط‌های غنی هستند که در آن همه دانش‌آموزان شرکت‌کننده، از جمله آن‌هایی که مبتلا به اوتیسم هستند، فرصت‌هایی برای تمرین مهارت‌های حیاتی قرن ۲۱ در زمینه‌ای مرتبط با علایق خود دارند.

- گولتوم و اوکتاویانی^۲ (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «همبستگی بین عزت نفس دانش‌آموزان و نتیجه». به این موضوع پرداختند که آیا عزت نفس دانش‌آموزان با سطح مهارت انگلیسی آن‌ها ارتباط دارد یا خیر. (دانش‌آموزان برای فارغ‌التحصیلی از دانشگاه (EPT) باید آزمون مهارت زبان انگلیسی را بگذرانند). این مطالعه شامل ۳۸ شرکت‌کننده از دانشگاه تکنوکرات اندونزی بود. نتیجه‌گیری این مطالعه ارتباط بین عزت نفس دانش‌آموزان و نمره EPT آن‌ها را نشان داد. محققان به این نتیجه رسیدند که عزت نفس دانش‌آموزان بر نمره EPT آن‌ها تأثیر داشته است، یعنی هر چه عزت نفس آن‌ها بیشتر باشد، نمره EPT آن‌ها نیز بالاتر می‌رود.

- فاین و رودی^۳ (۲۰۲۲)، در پژوهشی به بررسی رابطه بین چشم انداز زمان و شایستگی اجتماعی افراد سالمند پرداختند. در این پژوهش پنج بعد چشم انداز با چهار جنبه‌ی خاص از شایستگی اجتماعی بررسی شد. یافته‌ها بر ارتباط سبک چشم انداز زمان با شایستگی اجتماعی اشاره می‌کردند، که دارای پیامدهای خاصی برای روش مراقبت و روش ارتباط برقرار کردن با سالمندان بودند که می‌توانست‌اند موجب بالابردن کیفیت زندگی افراد مسن گردند.

- دانیل ساکس و همکاران^۴ (۲۰۲۱)، در پژوهشی با عنوان بررسی شایستگی اجتماعی، درآمد، توسعه اقتصادی و رشد نشان دادند که افراد ثروتمند در یک کشور از افراد فقیر بیشتر از زندگی خود راضی هستند، درآمد مطلق نقش مهمی و تأثیرگذاری بر رفاه و بهزیستی دارد، رضایت از زندگی

¹ Sara L McDaniel, Laura J Hall, Bonnie K Kraemer

²Septivana Gultom, Lulud Oktavian

³ Fien & Rudi

⁴ Daniel W. Sacks, Betsey Stevenson and Justin Wolfers

کشورهای در حال رشد به طور معمول رشد می‌کند و به طور کلی این نتایج با هم نشان می‌دهد که اندازه‌گیری شایستگی اجتماعی به طور یکسان با استانداردهای زندگی مادی رشد می‌کند.

- مونیکا ماریانوآگومز و همکاران^۱ (۲۰۲۰)، در پژوهشی با هدف بررسی شایستگی اجتماعی با کیفیت زندگی در بیماران سرطانی نشان دادند که همبستگی مثبت و بالایی بین زمان پس از تیروئیدکتومی و درجه شایستگی اجتماعی و کیفیت زندگی وجود دارد، همچنین نتایج نشان داد که همبستگی بالایی (در سطح ۹۹ درصد معنی‌دار) بین دو مؤلفه شایستگی اجتماعی و کیفیت زندگی وجود دارد.

- کلویی بدارد و همکاران^۲ (۲۰۲۰) در پژوهشی تحت عنوان «مطالعه طولی مشارکت ورزشی و شایستگی اجتماعی ادراک شده در جوانان» به بررسی ارتباط بین مشارکت ورزشی و شایستگی اجتماعی خود ادراک شده در ۴ سال اوایل نوجوانی پرداختند. در مجموع ۲۲۷۸ کودک در کلاس ۴ به مدت ۴ سال تا سن ۱۳ تا ۱۴ سالگی تحت نظر قرار گرفتند. نتایج این مطالعه نشان داد که مشارکت بیشتر در ورزش با دستاوردهای اندک در درک شایستگی اجتماعی در اواخر دوران کودکی تا اوایل نوجوانی همراه است، که نشان می‌دهد ورزش ممکن است نقش مهمی در درک نوجوانان جوان از قابلیت‌های اجتماعی خود داشته باشد.

- واتسون، پیچلر و والاس^۳ (۲۰۱۹)، در پژوهشی به بررسی و مقایسه خودکارآمدی و شایستگی اجتماعی در کشورهای اتحادیه اروپایی پرداختند. که نشان داد خودکارآمدی و شایستگی اجتماعی در کشورهای اتحادیه اروپایی تفاوت وجود دارد.

¹ Mónica María Novoa Gómez, RoChy m. vaRGas GuTiÉRRez, shiRley aleXandRa obispo CasTellanos, máRyoRi peRTuz veRGaRa y yady KaRina RiveRa pRadilla

² C Bedard, S Hanna, J Cairney

³ Watson, Pichler and Wallace

فصل سوم:

روش اجرای پژوهش

۳-۱- مقدمه

در این فصل به روش شناسی پژوهش، فرآیند انجام آن، معرفی ابزارهای اندازه گیری، تعیین جامعه آماری، روش نمونه گیری، روش جمع‌آوری داده‌ها و روشهای تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداخته می‌شود.

۳-۲- روش پژوهش

با توجه به هدف این پژوهش، که بررسی اثربخشی آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی و عزت نفس دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان بوده و برای آزمون مفاهیم نظری و انتزاعی در موقعیت واقعی اجرا گردید، از نظر نوع پژوهش، کاربردی محسوب می‌شود. و از نظر روش اجرا در دسته نیمه آزمایشی همراه با پیش آزمون و پس آزمون و دارای گروه کنترل قرار می‌گیرد.

۳-۳- متغیرهای پژوهش

متغیر مستقل در این پژوهش، آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) و سه متغیر وابسته ما شامل: مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی، عزت نفس و خودکارآمدی دانش آموزان بودند.

۳-۴- ابزار گردآوری اطلاعات

در این پژوهش که از نوع میدانی بوده است، از پرسشنامه‌ها شامل پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت (SEI)، پرسشنامه شایستگی اجتماعی کوهن و رسمن، و پرسشنامه خودکارآمدی عمومی GSE-17 استفاده شد. پرسشنامه شایستگی اجتماعی، توسط معلم برای هر دانش آموز پر شده و پرسشنامه‌های خودکارآمدی و عزت نفس را دانش آموز کامل کردند.

۳-۴-۱- پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت (SEI)

پرسشنامه عزت نفس (SEI) شامل ۵۸ ماده است که احساسات و عقاید یا واکنشهای فرد را توصیف می‌کند و برای آزمودنی بالای ۱۰ سال مناسب سازی شده است. آزمودنی، با این مواد با علامت گذاری در چهار خانه «به من شبیه است (بلی)» یا «به من شبیه نیست (خیر)» پاسخ می‌دهد. (مواد هر یک از زیر مقیاسها عبارتند از: مقیاس عمومی ۲۶ ماده، مقیاس اجتماعی ۸ ماده، مقیاس خانوادگی ۸ ماده، مقیاس آموزشگاهی ۸ ماده، و مقیاس دروغ ۸ ماده) نمرات زیر مقیاس و همچنین نمره کلی، امکان زمینه‌ای را که در آن افراد واجد تصویر مثبتی از خود هستند، فراهم می‌سازند (کوپر اسمیت: ۱۹۶۷). بررسی‌ها در ایران و خارج از ایران بیانگر آن است که این آزمون از اعتبار و روایی قابل قبولی برخوردار است. هرز و گولن (۱۹۹۹) ضریب آلفای ۸۸/۰ را برای نمره کلی این آزمون گزارش

کرده‌اند. همچنین جهت سنجش روایی بین نمره کل آزمون با خرده مقیاس روان آزرده گرایی در آزمون شخصیت آیسنک، روایی واگرایی منفی و معنا دار، و با خرده مقیاس برون گرایی، روایی مثبت معنا دار بدست آمده است. ادموندسون و همکاران (۲۰۰۶) نیز ضریب همسانی درونی ۸۶/۰ تا ۹۰/۰ را برای آزمون عزت نفس کوپر اسمیت گزارش کرده‌اند. کوپر اسمیت و دیگران (۱۹۹۰) ضرایب باز آزمایی را بعد از پنج هفته ۸۸/۰ و بعد از سه سال ۷۰/۰ گزارش کرده‌اند. با روش باز آزمایی، ضریب اعتبار این آزمون در ایران با فاصله چهار هفته و دوازده روز به ترتیب ۷۷/۰ و ۸۰/۰ گزارش شده است. ضریب همسانی درونی گزارش شده بین ۸۹/۰ تا ۸۳ در مطالعات مختلف متغیر بوده است. پور شافعی (۱۳۷۰) با روش دو نیمه کردن ضریب ۸۷/۰ را گزارش کرده است. در بررسی روایی آزمون کوپر اسمیت، ثابت (۱۳۷۵) و نایی فرد (۱۳۸۲) روایی همگرایی مثبت بین آزمون کوپر اسمیت و آزمون عزت نفس آیسنک به دست آوردند. این میزان در پژوهش ثابت ۸۰/۰ و در پژوهش نایی فرد ۷۸/۰ بوده است. همچنین ضرایب اعتبار این آزمون با روش باز آزمایی برای دختران و پسران به ترتیب ۹۰/۰ و ۹۲/۰ گزارش شده است.

پرسشنامه عزت نفس (SEI) را می‌توان به طور فردی یا گروهی اجرا کرد. شکل آموزشگاهی در مورد کودکان و نوجوانان مدرسه‌ای از ۸ سال به بالا، به کار می‌رود. شکل بزرگسال، مربوط به اشخاصی است که تحصیلات عمومی خود را به پایان رسانده‌اند. مدت اجرای تست تقریباً ده دقیقه است. شیوهی نمره گذاری این آزمون به صورت صفر و یک است به این معنا که در برخی از سوالها پاسخ «بلی» یک نمره و پاسخ «خیر» صفر می‌گیرد و باقی سوالها به طور معکوس نمره گذاری می‌شوند. نمره‌ی کلی عزت نفس با جمع کردن نمرات چهار مقیاس عمومی، خانوادگی، اجتماعی و شغلی یا تحصیلی به دست می‌آید. نمره‌ی مقیاس دروغ، در مجموع نمرات محاسبه نمی‌شود. حداکثر نمره در مقیاس عمومی مساوی ۲۶ و در هر یک از سه مقیاس دیگر مساوی ۸ است. حداکثر نمره کلی عزت نفس مساوی ۵۰ می‌باشد.

۳-۴-۲- پرسشنامه خودکارآمدی عمومی GSE-17

این مقیاس توسط شرر، مادوکس، مرکاندانت، پرنیتیک دون، جاکوبس و راجرز (۱۹۸۲) ساخته شده است. نسخه اصلی آزمون شامل ۳۶ سؤال بود که سازندگان آن براساس تحلیل‌های انجام شده، سوالاتی را نگه داشتند که بار ۰/۴۰ را در هر یک از عوامل اجتماعی و عمومی داشتند. بر این اساس ۱۳ سؤال که دارای این ویژگی نبودند حذف و آزمون به ۲۳ سؤال کاهش یافت از این ۲۳ سؤال ۱۷ سؤال خودکارآمدی عمومی را با میانگین ۵۷/۹۹ و انحراف معیار ۱۲/۰۸ می‌سنجد. ضریب پایایی از طریق روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس خودکارآمدی عمومی و خرده مقیاس خودکارآمدی اجتماعی به

ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۱ برای هر یک به دست آمد (شرر، مادوکس، مرکاندانت پرنیتیک دون، جاکوبس و راجرز، ۱۹۸۲). این آزمون توسط براتی در سال ۱۳۷۶ (به نقل از وقوی ۱۳۷۹) مورد استفاده جدید قرار گرفت. جامعه پژوهشی او دانش آموزان سوم دبیرستان نظام جدید بودند. برای بررسی میزان روایی و پایایی، آزمون بر روی ۱۰۰ نفر انجام شد. همبستگی به دست آمده از دو مقیاس عزت نفس و خودارزیابی با مقیاس خودکارآمدی در جهت تأیید روایی سازه مقیاس بود. براتی به منظور بررسی پایایی مقیاس خودکارآمدی از روش دو نیمه کردن استفاده کرد. ضریب پایایی از طریق اسپیرمن-براون با طول برابر ۰/۷۶ و با طول نابرابر ۰/۷۶ و از روش نیمه کردن گاتمن، برابر ۰/۷۵ است. میزان آلفای کرونباخ ۰/۷۹ برای این آزمون بدست آمده است. مقیاس آزمون بر اساس لیکرت است. پاسخگویی به هر سؤال با انتخاب یکی از پنج ستون پیشنهادی انجام شده و از ۱ تا ۵ نمره لحاظ می‌شود. تعدادی از سؤالات طبق جدول مشخص، معکوس بوده و امتیاز گذاری معکوس هم دارند.

۳-۴-۳- پرسش‌نامه شایستگی اجتماعی کوهن

مقیاس شایستگی اجتماعی توسط کوهن و رسمن (۱۹۷۲) به دو صورت فرم ۷۳ گزینه‌ای و ۶۴ گزینه‌ای ساخته شد و توسط موراج (۱۹۷۵) برای کودکان دبستان هنجاریابی شده است و گزینه‌های آن به ۴۴ سؤال تقبیل یافت. مقیاس شایستگی اجتماعی سطح کارکردهای هیجانی- اجتماعی کودک را ارزیابی می‌کند و دو عامل همکاری- تسلیم در مقابل خشم- مخالفت (برای مثال، دانش‌آموز نظرات سایر دانش‌آموزان را می‌پذیرد؛ دانش‌آموز بهانه‌گیر است)، و تمایل- مشارکت در مقابل سردی- کناره‌گیری (برای مثال دانش‌آموز به کار یا بازی اشتیاق نشان می‌دهد؛ دانش‌آموز در حضور دیگر دانش‌آموزان کناره‌گیری می‌کند) را ارزیابی می‌کند. روش نمره‌گذاری به این صورت است که به هر یک از گزینه‌ها (از گزینه همیشه تا گزینه هرگز) به ترتیب نمره‌ی پنج، چهار، سه، دو و یک تعلق می‌گیرد. به این دلیل که هر سؤال دو قطب مقابل هم را ارزیابی می‌کند، بعضی سؤالات ارزش مثبت و بعضی دیگر ارزش منفی دارند. کمترین و بیشترین نمره برای عامل همکاری تسلیم در مقابل خشم مخالفت (۸۵-) و (۷+) و برای عامل تمایل مشارکت در مقابل سردی کناره‌گیری (۳۳-) و (۵۱+) می‌باشد. کوهن (۱۹۷۲) به نقل از موراج (۱۹۷۵) جهت تعیین روایی مقیاس، از روش روایی ملاکی با استفاده از مقیاس کلاس درس اسچفره استفاده کرد. همبستگی بین مقیاس کلاس درس اسچفر و خرده مقیاس همکاری تسلیم در مقابل خشم مخالفت ۰/۸۰ و برای خرده مقیاس تمایل- مشارکت در مقابل سردی- کناره‌گیری ۰/۸۳ به دست آمده است موراج (۱۹۷۵). همچنین موراج (۱۹۷۵) روایی مقیاس مذکور را با استفاده از روش همزمان با ضرایب همبستگی ۰/۷۴ و ۰/۷۱ برای خرده مقیاس اول و ۰/۷۶ و ۰/۷۷ برای خرده مقیاس دوم گزارش نمود. کوهن (۱۹۷۲) به نقل از موراج (۱۳۷۵) پایایی عامل تمایل- مشارکت در

مقابل سردی_کناره گیری را ۰/۹۳ و پایایی عامل همکاری_تسلیم در مقابل خشم_مخالفت را ۰/۹۵ گزارش کرده است. پایایی بین ارزیابها برای عامل همکاری تسلیم در مقابل خشم مخالفت ۰/۹۵ و برای عامل تمایل مشارکت در مقابل سردی کناره گیری ۰/۹۴ بود. بهرامیان (۱۳۹۲) در پژوهش خود روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأیید کرد و پایایی این مقیاس را با استفاده از روشهای آلفای کرونباخ، تنصیف -اسپیرمن براون و گاتمن مورد بررسی قرار داد و این نتایج را به دست آورد: ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس شایستگی اجتماعی ۰/۸۰ و برای خرده مقیاسهای همکاری تسلیم در مقابل خشم مخالفت و تمایل مشارکت در مقابل سردی کناره گیری به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۵ به دست آمده است. همچنین پایایی کل مقیاس شایستگی اجتماعی به روش تنصیف اسپیرمن براون و گاتمن به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۵ برای خرده مقیاس همکاری تسلیم در مقابل خشم مخالفت ۰/۸۵ و ۰/۸۵ و خرده مقیاس تمایل مشارکت در مقابل سردی کناره گیری ۰/۷۷ و ۰/۷۶ به دست آمده است.

۳-۵- روش ساخت و اعتباریابی پروتکل محقق ساخته

ابتدا به منظور طراحی و نگارش طرح درسهایی با رویکرد فهم قرآن از دروسی از کتب پایه پنجم ابتدائی، کتابهای بنیادی و پایه مرتبط با رویکرد فهم قرآن، کتب منظومه رشد و سایر کتب مرتبط تهیه و مورد مطالعه قرار گرفت. از جمله کتاب فهم قرآن در دبستان و دبیرستان (اخوت: ۱۳۹۶)، کودک و فهم قرآن (اخوت و رضازاده: ۱۳۹۸)، آموزش قرآن کریم همراه با تقویت دقت برای عمل و تمایل به انجام کارهای خوب (دربخش و خدادادی: ۱۴۰۱) و سند تزکیه و تعلیم (اخوت و همکاران: ۱۳۹۷) همچنین کتاب مفاهیم سوره مبارکه انفطار از مجموعه ۳۸ جلدی «سوره‌ها و دبستان» که در مجمع مدارس دانشجویی قرآن و عترت علیهم السلام دانشگاه تهران تدوین شده است. در ادامه با مراجعه به اساتید مجمع مدارس دانشجویی قرآن و عترت علیهم السلام، شیوه نگارش طرح درسهایی بر اساس رویکرد فهم قرآن مورد مشورت و راهنمایی قرار گرفت. سپس با کمک چند نفر از معلمان توانمند پایه پنجم که با فهم قرآن هم آشنایی داشتند، طرح درسهایی برای درسهایی از کتب پایه پنجم ابتدائی با در نظر گرفتن اهداف تعریف شده در رویکرد فهم قرآن و کتب درسی پایه پنجم در ده جلسه طراحی شد؛ این طرح درسها با رویکرد فهم قرآن برای محتوای دروس پایه پنجم ابتدائی طراحی شدند. دروس در نظر گرفته شده برای طرح درسها با توجه به بودجه بندی کتابهای درسی از محتوای قابل آموزش در اسفند تا اردیبهشت انتخاب شدند. در واقع محتوای دروس با رویکرد فهم قرآن به دانش آموزان انتقال داده شد. آنچه انتظار می‌رفت این بود که دانش آموزان پس از اجرای طرح درسها، ضمن رسیدن به

اهداف تربیتی تعریف شده که بر اساس سوره مبارکه انفطار ارائه شدند، محتوای تعریف شده توسط کتاب‌های درسی را نیز به خوبی دریافت کرده باشند.

طرح درس‌ها در ده جلسه ۴۵ دقیقه‌ای از درس‌های مختلف، با رویکرد «فهم قرآن - سوره مبارکه انفطار (سوره‌ای برای شناخت صفات و ویژگی‌های انسان و کرامت ذاتی او)»:

جلسه ۱ و ۲- زنگ هدیه‌های آسمان: درس سیزدهم کوچک‌های بزرگ (دو جلسه)؛ هدف: توجه دادن بچه‌ها به توان‌های انسان و مشاهده زیبایی‌های خلقت او، مقایسه خلقت انسان با سایر موجودات و استفاده‌ی درست از این برتری در آفرینش برای زندگی بهتر، تشویق به استفاده عاقلانه از امکانات مادی و معنوی در محیط‌های فردی و اجتماعی، ترغیب به استفاده صحیح و بهینه از داشته‌هایی که مخصوص انسان است.

جلسه ۳- زنگ ریاضی: فصل ششم، اندازه گیری، حجم (یک جلسه)؛ هدف: شناخت تفصیلی توان‌ها و ویژگی‌های خلقت انسان با نمایش تنوع توانمندی دانش‌آموزان در فرایند محاسبه حجم، معرفی قدرت یادگیری و تفکر به‌عنوان یکی از مهم‌ترین دارایی‌های انسان، تقویت مهارت حل مسئله با ارائه روش‌های مختلف حل مسائل ریاضی متناسب با توانمندی فردی، تاکید بر تفاوت زاویه نگاه انسان‌های مختلف در مسائل گوناگون، افزایش اعتماد بنفس دانش‌آموزان ضعیف‌تر با دعوت به همکاری و تشویق و کرامت بخشی به آنها در فرایند حل مسئله

جلسه ۴ و ۵- زنگ ریاضی: فصل هفتم، آمار و احتمال، جمع آوری داده‌ها (دو جلسه)؛ هدف: شناخت انواع استعداد‌های انسان متناسب با درک دانش‌آموزان پایه پنجم، تشویق به شناسایی استعداد‌های خود براساس تفاوت‌های فردی، تلاش برای افزایش انواع استعدادها با ارائه چند مهارت ساده، توجه دادن به جایگاه خاص و ارزشمند اجتماعی هر فرد متناسب با استعداد فردی، تقویت خودکارآمدی از طریق مشاهده توانمندی‌های خود در نمودار ترسیم شده توسط دانش‌آموزان

جلسه ۶ و ۷- زنگ علوم: درس ۱۰، خاک باارزش (دو جلسه)؛ هدف: معرفی انواع خاک و کاربرد هریک، سپس معرفی انسان به‌عنوان یک مخلوق خاص خداوند با قابلیت‌های فردی هرکس، آشنایی با ویژگی خاص انسان که علاوه بر رشد و تغییرات ظاهری و مادی، رشد تغییرات معنوی و رفتاری هم دارد، تشویق به مشاهده توانمندی‌های انسانی پس از تقویت مشاهده در طبیعت و دقت در کاربردهای مختلف مخلوقات، تشویق به شناسایی و تلاش برای رشد معنوی خود و دیگران با کمک احکام دین و

امام (معرفی کتاب توحید مفضل)، تقویت باور به تلاش برای مواجهه درست با سختی‌های زندگی، به‌عنوان عاملی برای رشد توانمندی‌ها

جلسه ۸- زنگ فارسی: درس شانزدهم، وقتی بوعلی کوچک بود (یک جلسه)؛ هدف: معرفی انواع خاک و کاربرد هریک، سپس معرفی انسان به‌عنوان یک مخلوق خاص خداوند با قابلیت‌های فردی هرکس، آشنایی با ویژگی خاص انسان که علاوه بر رشد و تغییرات ظاهری و مادی، رشد تغییرات معنوی و رفتاری هم دارد، تشویق به مشاهده توانمندی‌های انسانی پس از تقویت مشاهده در طبیعت و دقت در کاربردهای مختلف مخلوقات، تشویق به شناسایی و تلاش برای رشد معنوی خود و دیگران با کمک احکام دین و امام (معرفی کتاب توحید مفضل)، تقویت باور به تلاش برای مواجهه درست با سختی‌های زندگی، به‌عنوان عاملی برای رشد توانمندی‌ها

جلسه ۹- زنگ قرآن: درس دوازدهم، سوره انبیا (یک جلسه)؛ هدف: تقویت علاقه و توان قرائت آیات، تقویت عزت نفس و اعتماد به نفس از طریق آشنایی با انبیای الهی و نوع و سبک زندگی ایشان، آموزش رجوع صحیح به متخصص در انواع سؤالات، از جمله پرسیدن احکام از علمای دین، تقویت روحیه‌ی پرسشگری در زمان‌های مورد نیاز بدون خجالت یا احساس منفی

جلسه ۱۰- زنگ مطالعات اجتماعی، ایران بعد از اسلام (یک جلسه)؛ هدف: افزایش آگاهی به صفات مثبت و منفی انسانها در جامعه با مرور شخصیت‌های سیاسی درس، افزایش آگاهی به صفاتی که سبب افزایش شادی درونی و پذیرش توسط اجتماع می‌گردد و افزایش رغبت به ایجاد این صفات درون خود (شایستگی اجتماعی)، تقویت مشارکت پذیری و همکاری و مهارت پاسخگویی در مواجهات مختلف، ایجاد رغبت نسبت به کسب رضایت خداوند در ایجاد صفات مثبت و رفع صفات منفی خود

روش اجرای این جلسات با جزئیات در جدول زیر آمده است:

جدول ۱-۳: جدول طرح درس‌ها

جلسه	روش اجرا
جلسه اول و دوم	جلسه اول: ورود به کلاس با جعبه پیدا شده‌ها، انگیزه سازی و یافتن بهانه‌ای برای طرح مسأله: در هر کلاس یا مدرسه جعبه یا ظرفی برای وسایلی که پیدا شده وجود دارد. آن‌را به بچه‌ها نشان می‌دهیم؛ با کمک دانش آموزان یکی یکی وسایل را می‌شماریم و قیمت نوی آنرا برآورد می‌کنیم و ... طرح مسأله: چرا این همه وسیله از اول سال جمع شده؟ با این وسایل چه کنیم؟ بهترین پیشنهاد را از چه کسی بپرسیم؟ خواندن متن درس با کمک دانش آموزان (سه دانش آموز که قدرت ارتباط اجتماعی ضعیفی دارند را به جلوی کلاس دعوت می‌کنیم. متن درس چهار قسمت دارد. معلم قسمت آخر را برای خودش

انتخاب کرده و از سه دانش آموز می‌خواهد باهم به توافق برسند که هرکس کدام قسمت را بلند بخواند. در این جریان آن‌ها را بخاطر روش ارتباط کلامی صحیح با هم در این مذاکره تشویق می‌کنیم و قدرت ارتباط را به آن‌ها القا می‌کنیم.) نوشتن واژه‌های کلیدی درس روی تخته (از یک دانش آموز ضعیف و با اعتماد بنفس پایین برای نوشتن این واژه‌ها کمک می‌گیریم، معلم آن‌ها را به کمک دانش آموزان یافته و او روی تخته می‌نویسد.) واژه‌های پیشنهادی: ۱- امکانات و دارایی‌ها ۲- مصرف صحیح (استفاده درست از امکانات) ۳- اسراف، درخواست تعریف این واژه‌ها از دانش آموزان کم روی کلاس. کتاب "توحید مفضل" که در قسمتی از آن، درباره عجایب خلقت انسان سخن گفته شده را معرفی کرده و به بچه‌ها می‌گوییم که جلسه بعد نمونه‌ای از این عجایب را برایشان خواهیم خواند. (این طرح درس ترجیحاً برای ساعت اول آموزشی اجرا شده و طبق برنامه هرروزه کلاس اول صبح با قرائت سوره مبارکه انفطار شروع می‌شود.)	جلسه دوم: ورود به کلاس با کتاب توحید مفضل، امکانات موجود در آفرینش انسان را به گفتگو می‌گذاریم: از چشم، گوش، دست، پا، لب و دندان و... تا قدرت محبت به دیگران، پختن غذا، لباس پوشیدن، فکر کردن، یادگیری و...، روش استفاده درست از هر کدام از امکانات را بررسی کرده و روش نادرست استفاده از آنرا به‌عنوان اسراف معرفی می‌کنیم. بحث را به جعبه پیدا شده‌ها برگردانده و روش صحیح استفاده از امکانات آموزشی را از دانش آموزان می‌پرسیم، انجام فعالیتهای درس (برایم بگو- گفتگو کنید- تدبیر کنیم- ببین و بگو- بررسی کنید، با خانواده...) مرور قسمت تدبیر کنیم درس دوم: یادآوری تعادل در هر چیز بخصوص تعادل در طبیعت و تعادل در اعضای بدن انسان و لزوم رعایت تعادل در استفاده از امکانات، با قرائت یک بند از "توحید مفضل"، شروع بازی «اگر، آنگاه»: چند تیم دوفره را به جلوی کلاس دعوت می‌کنیم. (در هر تیم یک دانش آموز با نمره پایین از یکی مؤلفه‌های عزت نفس یا خودکارآمدی، را در مقابل نمره بالا قرار می‌دهیم) یک نفر در نقش "اگر" و دیگری در نقش "آنگاه". در شروع بازی جملات نیمه تمام را خودمان به آن‌ها می‌دهیم ولی در ادامه باید خودشان جمله طراحی کنند. جملات آماده را برای شروع به دانش آموزان نمره پایتتر می‌دهیم که شروع کننده بازی باشند. هدف برد و باخت نداریم و هر جا دانش آموزی کم آورد خودمان با کمک بقیه بچه‌ها به او کمک می‌کنیم. یک نفر می‌گوید اگر.....، روبرویی باید بگوید آنگاه... و بقیه باید قضاوت کنند که با توجه به درس سیزدهم آیا جواب او درست است یا نه (جملات پیشنهادی: اگر من ۱۰۰ تا خودکار داشته باشم. اگر در بانک ۱۰۰ میلیون برنده شوم. اگر بتوانم پرواز کنم. اگر حافظه‌ی خیلی قوی داشته باشم. اگر یک لب تاب مخصوص به خودم داشته باشم. اگر جامدادی‌ام را در خانه جا گذاشته باشم...). در جملاتی که با "اگر" شروع می‌شوند یکی از داشته‌های انسانی یادآوری شده و در جملات "آنگاه" باید روش درست استفاده از آن دارایی توسط دانش آموز بیان شود. "جعبه پیدا شده‌ها" را دوباره آورده و با هماهنگی قبلی از مدیر یا معاون دعوت می‌کنیم تا کمک کنند که راجع به بهترین تصمیم ممکن به جمع بندی برسیم. در نهایت به پیشنهاد ایشان با دفتر مرجع تقلید تماس می‌گیریم و اجازه هدیه تعدادی از وسایل سالم به نیازمندان و استفاده از بقیه آن‌ها در کلاس و مدرسه را می‌گیریم. به شکرانه یادگرفتن نکته‌های جدید، سوره مبارکه انفطار را قرائت می‌کنیم.
---	---

جلسه ۳- زنگ ریاضی: فصل ششم،

پس از جلسه‌ای که به مرور مبحث حجم پرداختیم، دانش آموزان را برای یک جلسه امتحان آماده می‌کنیم که با مطالعه و تمرین کافی به کلاس بیایند. آن‌ها را به گروه‌های ۵ یا ۶ نفره استاندارد تقسیم می‌کنیم. در برگه آیینج، نمونه شکلی که قرار است حجم آن‌را محاسبه کنیم (شکلی شبیه تصویر آبی صفحه ۱۱۶) چاپ کرده و به هر گروه یک نمونه چاپ شده از آن‌را می‌دهیم. زمانی حدود ۱۰ دقیقه مشخص می‌کنیم تا هر گروه روش پیشنهادی خود برای یافتن روش حل مسأله را بنویسند. برگه‌ها را جمع می‌کنیم. هوای گروه‌های ضعیف‌تر را داریم. به ترتیب گروه‌های داوطلب جلو آمده و با کمک هم روش پیشنهادی را ارائه می‌دهند، شاید بعضی از روش‌ها تکراری باشند ولی با صبر و حوصله از همه روش‌های آن‌ها استقبال می‌کنیم. تفاوت روش‌های پیشنهادی را یادآوری کرده و نظر بچه‌ها را راجع به دلیل این موضوع می‌پرسیم. به نکته سوره مبارکه انفطار مبنی بر قدرت تفکر و اندیشه که به‌عنوان عنایت خاص خداوند به انسان به‌عنوان اشرف مخلوقات در عالم است اشاره کرده و با کمک بچه‌ها پیشنهاداتی عملی برای تقویت این مهارت یادداشت می‌کنیم. (در صورتی که کلاس از نظر آموزشی قوی باشد، می‌توان از چند شکل متفاوت برای این طرح درس استفاده کرد و تنوع سؤال داشت.)، به شکرانه امتحان شیرین ریاضی و موفقیت همه افراد کلاس در این امتحان باهم سوره مبارکه انفطار را قرائت می‌کنیم.

جلسه ۴ و ۵- زنگ ریاضی: فصل هفتم، آمار و احتمال، جمع‌آوری داده‌ها (دو جلسه)

بعد از تدریس انواع نمودار، می‌توانیم جلسه بعدی را تحت عنوان کارگاه استعدادیابی برگزار کنیم که قرار است در دو جلسه پشت سر هم (کارگاه یک و نیم ساعتی) اجرا شود. جلسه اول: نمودار دایره‌ای: انواع استعدادهای دانش آموزان را در ۴ دسته کلی استعداد های هنری، ورزشی، علمی و روابط اجتماعی به صورت مختصر به دانش آموزان معرفی کرده و اهمیت هر کدام را بیان می‌کنیم. جدولی به شکل زیر را تهیه کرده در اختیار دانش آموزان قرار می‌دهیم (بهتر است از دانش آموزان بخواهیم خودشان این جدول را در دفتر ریاضی رسم کنند). از آن‌ها می‌خواهیم خانه‌های ستون آخر به این ترتیب رنگ بزنند: در ردیف هنری نارنجی، ورزشی سبز، علمی سبز، و اجتماعی را زرد. از آن‌ها می‌خواهیم تا به این ترتیب ستون وسط را کامل کنند: برای هر استعداد خود یک نمره از دو تا بیست بنویس، به طوری که جمع نمره‌های تو ۲۰ بشود، نه کمتر و نه بیشتر، همچنین تمام عددها حتماً زوج باشند. آن‌ها را کمک می‌کنیم این جدول را در نمودار دایره‌ای رسم کنند. از دانش آموزان می‌خواهیم میانگین نمرات این نمودار را هم محاسبه کنند. قاعدتاً برای همه این میانگین عدد ۵ بدست می‌آید. برگه‌ها را جمع می‌کنیم. سوره مبارکه انفطار را همزمان با انجام حرکات کششی همخوانی می‌کنیم و چند دقیقه‌ای برای تغذیه به بچه‌ها استراحت می‌دهیم.

جلسه دوم: نمودار ستونی یا میله‌ای: جدول تهیه شده در جلسه قبل را دوباره در اختیار آن‌ها قرار می‌دهیم. از دانش آموزان می‌خواهیم ستون وسط را پاک کنند و دوباره آنرا با روش جدید پر کنند به این صورت که نمره هر خانه می‌تواند از یک تا ۲۰ باشد و محدودیتی در جمع نمرات نداریم (بهتر است از اول دو ستون برای نمره در نظر گرفت). سپس به بچه‌ها کمک کنیم این جدول را در نمودار ستونی وارد کنند. دانش آموزان را تشویق می‌کنیم که مهارت‌های لازم برای افزایش توانایی خود در هر زمینه را کسب کنند، چون شاید استعدادهای انسان‌ها متفاوت باشند ولی هر کسی می‌تواند انواع توانایی‌های انسانی را با تمرین و مهارت آموزی افزایش دهد. در این مرحله از دانش آموزان می‌خواهیم دوباره میانگین استعدادهای خود را محاسبه کنند. و با میانگینی که در نمودار دایره‌ای بدست آمده بود مقایسه کنند و توجه آن‌ها را به رشد این میانگین جلب می‌کنیم. توجه بچه‌ها را به این نکته جلب می‌کنیم که آن‌ها نمراتی که برای نمودار میله‌ای نوشته‌اند را بیشتر دوست دارند و باز به آن‌ها برای تلاش برای افزایش مهارت‌هایشان و نرسیدن از مشکلات و موانع پیش رو انگیزه می‌دهیم. دانش آموزان را تشویق می‌کنیم تدبیری برای نگهداری این نمودارها بیندیشند تا چند سال بعد با رجوع به این نمودارها میزان موفقیت خود در پیداکردن راه موفقیت اختصاصی خودشان را ارزیابی کنند. تعدادی از بچه‌ها پیشنهاد می‌دهند که تابلو استعدادمان را در اتاقمان نصب می‌کنیم. به نیت

	اینکه بتوانیم استعدادهای خود را درست استفاده کرده و با کسب مهارت‌های لازم بتوانیم در زمینه‌های مختلف پیشرفت کنیم، باهم سوره مبارکه انفطار را قرائت می‌کنیم.
	جلسه اول: بعد از تدریس درس دهم، با چند نوع خاک به کلاس می‌رویم؛ خاک باغچه، ماسه، خاک رس، گچ یا سیمان یا هرنوع خاکی از مصالح ساختمانی. وانمود می‌کنیم که قرار است در این خاک‌ها گیاه بکاریم. اگر با اعتراض دانش آموزان روبرو نشدیم نام این خاک‌ها، خاصیت و ویژگی‌های هر کدام و کاربرد هرکدامشان را می‌پرسیم تا خودشان به عدم کاربرد برخی از آن‌ها در کشاورزی اشاره کنند. خاک رس را برای ساخت ظرف سفالی در ساعت هنر کنار می‌گذاریم، خاک باغچه، گیاهخاک، مقداری ماسه با مقدار خیلی کم از خاک رس را در یک گلدان می‌ریزیم و برای انجام آزمایش‌های بعدی کتاب که کاشت دانه است کنار می‌گذاریم؛ خاک مصالح ساختمانی را به منزل می‌بریم تا به آقای بنا تحویل بدهیم. بحث کاربردهای انواع خاک را دوباره شروع می‌کنیم و از بچه‌ها می‌خواهیم رابطه تفاوت انواع خاک با تفاوت انسان‌ها را بیابند. می‌توان سؤالات زیر را به گفتگو گذاشت: آیا انسانی هست که به هیچ دردی نخورد یا انسان‌ها هم متفاوت هستند و هرکدام توانایی خاصی دارند؟ آیا توان انسان‌ها ثابت است یا تغییر می‌کند؟ توان‌های موجودات زنده با سایر موجودات را می‌شناسید؟ چند مورد از توان‌های جسمی خاص انسان را نام ببرید. از بچه‌ها می‌خواهیم کتاب علوم را از درس پنج تند تند ورق بزنند و رابطه تک تک درس‌های کتاب با توانهای جسمی انسان‌ها را مرور کنیم: هر مفصل و ماهیچه در بدن انسان چطور می‌تواند به حرکت انسان کمک کند، معده انسان چطور می‌تواند انواع غذاهای گوشتی و گیاهی و... را هضم کند، مغز انسان چطور می‌تواند هم حرکت او هم یادگیری و هم احساسات او را کنترل کند، ساختار چشم و گوش و لامسه انسان چگونه به او برای بهتر دیدن و بهتر شنیدن و بهتر فهمیدن کمک می‌کند، آیا در بدن انسان هم اهرم وجود دارد؟ به این ترتیب ضمن مرور دروس قبلی، این نکته سوره مبارکه انفطار که بدن انسان در بهترین شکل و در نهایت تعادل خلق شده را یادآوری می‌کنیم. این دو جمله را بزرگ پای تخته می‌نویسیم (بهتر است از دانش آموزی که خط نسبتاً خوبی دارد ولی اعتماد به نفس پایین یا کمروبی دارد دعوت کنیم تا این جملات را بنویسد) تا در جلسه بعد درباره این دو جمله به نتیجه برسیم: ۱. خاک تغییر می‌کند. ۲. انسان‌ها هم تغییر می‌کنند (تغییر رو به پیشرفت یا پسرفت). به شکرانه انسان بودنمان سوره مبارکه انفطار را باهم قرائت می‌کنیم.
	جلسه دوم: کتاب توحید مفضل را با خود به کلاس می‌بریم. قسمتی از آن را به زبان ساده برای بچه‌ها بیان می‌کنیم: در خلقت انسان: امام صادق علیه السلام به شاگردشان مفضل می‌گویند ای مفضل تأمل کن در آفرینش مو و ناخن در بدن انسان که چگونه رشد می‌کند و بی حس می‌شود تا بتوان آن‌را کوتاه کرد. این رشد مو و ناخن و کوتاه کردن آن باعث خروج بسیاری از بیماری‌ها و دردها از بدن انسان می‌شود، اگر بی حس نبودند و موقع کوتاه کردن درد داشتند انسان‌ها آن‌ها را کوتاه نمی‌کردند و علاوه بر زشت شدن قیافه آنها، باعث انواع بیماری در بدن انسان می‌شدند. اگر این مو در جاهای دیگری از بدن می‌روییدند مثلاً در چشم یا زبان یا کف پا و... چه مشکلاتی که برای انسان به وجود می‌آمد. دانش آموزان را به ادامه گفتگو درباره خلقت خاص انسان و سؤالات جلسه قبل تشویق می‌کنیم: به نظر شما می‌توانیم توانهای جسمی خود زیاد کنیم؟ تا حالا دقت کردید که توان‌های جسمی ما با توانهای روحی چه تفاوتی دارند؟ آیا توانهای روحی و معنوی خود را می‌شناسید؟ چند مورد را نام ببرید (توان کمک و محبت به دیگران، توان دعا و نماز، توان یادگیری و مطالعه....) برای بالابردن این توانایی‌ها چه پیشنهاداتی دارید؟ در هر سؤال بچه‌ها را کمک کنیم تا بیشترین بارش فکری را داشته باشند، لازم است حواسمان با کم‌حرفهای کلاس بیشتر باشد و پاسخ‌های آنرا را پررنگ کنیم. بهترین راه حل برای بالابردن توان‌های معنوی را رجوع به قرآن و پذیرش احکام الهی و دینداری معرفی می‌کنیم. داستان ابوعلی سینا که در اوج سختی‌های علمی دو رکعت نماز می‌خواندند را برای آن‌ها تعریف می‌کنیم. سوره مبارکه انفطار را هم خوانی می‌کنیم.

جلسه ۸- زنگ فارسی: درس شانزدهم، وقتی بوعلی

پس از تدریس درس شانزدهم، در حل تمرین آخر درس، قسمت درک مطلب را دوباره مرور می‌کنیم، جهت سؤالات را این‌گونه به اهداف خود نزدیک‌تر می‌کنیم: ۱. دو راه رسیدن به شناخت و آگاهی (خوب دیدن و خوب شنیدن) نشان دهنده کدام توانایی خاص انسان است؟ (علم آموزی و کشف حقایق عالم، انسان با داشتن قدرت دیدن و شنیدن و درک کردن رابطه‌ها در عالم می‌تواند همیشه در حال رشد علمی باشد و بیشترین استفاده را از داشته‌های خودش ببرد، این توانایی‌ها را می‌توان با برنامه ریزی و تلاش بیشتر مرتب افزایش داد)، ۲. شما چه شباهتی بین خود و حسین می‌بینید؟ (دوست دارم بیشتر بدانم و انگیزه لازم برای مطالعه دارم و...) به این ترتیب به بچه‌ها کمک می‌کنیم تا انگیزه لازم برای آموختن و تلاش برای موفقیت خود را در خود بالا ببرند، بهتر است تک تک بچه‌ها آرزوهای خود را بیان کنند و تصمیم و برنامه خودشان برای رسیدن به موفقیت را بیان کنند. سپس با دانش‌آموزان حکمت صفحه ۱۲۰ را مرور می‌کنیم: قدر عافیت کسی داند که به مصیبتی گرفتار آید. درک این واقعیت که ممکن است الآن قدر موقعیت سلامتی و امکانات خوبی که در اختیارمان است را ندانیم و... را با مرور داستان بوعلی توسط خود بچه‌ها در آن‌ها ایجاد می‌کنیم. بیان خاطره توسط معلم از دوره نوجوانی خود و موقعیت‌های خاصی که خوب استفاده شده و به موفقیت و پیشرفت او منجر شده می‌تواند برای دانش‌آموزان جذاب باشد. تکلیف جلسه را این‌گونه تعریف می‌کنیم: درباره این ضرب‌المثل «خر چه داند ارزش نقل و نبات» تحقیق کنید و نتایج آن را در چند جمله کوتاه در جلسه بعد نوشته و بیاورید، بهتر است جملات شما حالت طنز داشته باشد. به شکرانه نعمت سلامتی و داشتن توانایی آموختن باهم سوره مبارکه انفطار را همخوانی می‌کنیم.

جلسه ۹- زنگ قرآن: درس دوازدهم، سوره انبیا (یک جلسه)

کلاس را با یک چالش شروع می‌کنیم: «امروز صبح یکی از معلم‌ها در دفتر به من گفتند که دیروز چندتا گردوی تازه شکستم و انگشتهایم سیاه شده، برای وضو باید چه کنم؟ از یکی از دوستانم که پرسیدم گفته باید وضوی جیره ای بگیری، یک نفر دیگر هم گفته که باید هرطور شده رنگ آن‌را با مواد شوینده قوی و اسکاج پاک کنم و...» بعد از تکاپوی بچه‌ها برای پاسخ به سؤال همکارمان، از آن‌ها دعوت می‌کنیم که فعلاً به درس خودمان بپردازیم و آخر جلسه موضوع را بررسی کنیم. با رسیدن به پیام قرآنی این درس «فَسْئَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ [۷ انبیاء]»، و بیان معنی آن و تعریف درس از اهل ذکر و...، سؤال می‌کنیم که آیا هر سؤالی را می‌توان از هرکسی پرسید؟ یا باید از متخصص همان رشته بپرسیم؟ بعد از چند مثال از سؤالات تخصصی در زمینه‌های مختلف مثل علمی، پزشکی، هنری، حقوقی و...، چالش اول کلاس را مطرح می‌کنیم. آیا احکام دینی را می‌توان از هرکسی پرسید یا متخصص احکام دین هم داریم؟، ادامه ماجرای صبح را این‌طور برای دانش‌آموزان تعریف می‌کنیم: «با همکارم که سؤال داشت صحبت کردم، گفتم فکر نکنم جواب‌های دوستانان درست بوده باشد، مواد شوینده قوی و اسکاج برای سلامت پوست ضرر دارد و خداوند اجازه ضرر رساندن به بدن را به انسان نداده است. وضوی جیره ای هم مال وقتی هست که آب برای بدن ضرر دارد، ولی الآن شرایط شما فرق دارد و...، بیا باهم از یک کارشناس احکام بپرسیم، به دفتر مرجع تقلید همکارم زنگ زدیم، گفتند با آب و صابون معمولی بشوید کافیت و معمولی وضو بگیرید، رنگ طبیعی برای وضو گرفتن اشکال ندارد». به موضوع دو جلسه اخیر که انبیا الهی را عالم‌ترین انسان‌ها معرفی می‌کردند اشاره کرده و توانایی آن‌ها برای راهنمایی انسان‌ها در هر زمینه‌ای را یادآوری می‌کنیم. یکی از بچه‌ها را به‌عنوان راهنمای قرائت سوره (شبه رهبر ارکست) به جلو دعوت کرده و قرآن را در اختیار او قرار می‌دهیم تا او با صوت زیبا سوره مبارکه انفطار را بلند تلاوت کند و بقیه بچه‌ها بدون قرآن کاملاً هماهنگ با او همخوانی کنند.

بعد از تدریس این فصل (دروس ۱۹، ۲۰، ۲۱، و ۲۲) کاربرگ ۱۷ را برای جلسه بعد باقی می‌گذاریم. جلسه بعد را به‌عنوان آزمون کلاسی از این سه درس مشخص می‌کنیم. کاربرگ شماره ۱۷ تلفیقی از فارسی و مطالعات است. ده دقیقه اول کلاس را به این کاربرگ اختصاص داده و بعد بچه‌ها را به یک مسابقه دسته جمعی از ترکیب فارسی و مطالعات به جای امتحان، دعوت می‌کنیم: عرض تخته را به دو قسمت مساوی تقسیم می‌کنیم. در سمت راست تخته با کمک همه بچه‌ها در یک ردیف، چند کلمه با متضاد آن‌ها را یادداشت می‌کنیم. (برای نوشتن کلماتی که بچه‌ها پیشنهاد می‌دهند از دانش آموزان کم حرف‌تر و گوشه گیرتر کلاس دعوت می‌شود، صفات منفی را قرمز و صفات مثبت را آبی می‌نویسیم. کلمات باید نشان دهنده صفات انسان‌ها باشند و به آدم‌های دروس این فصل ربط داشته باشند.) این کلمات را دقیقاً در سمت چپ تخته هم دوباره می‌نویسیم. با خطوط عمودی کلمات را یکی یکی از هم جدا می‌کنیم. مثلاً مهربان_ بی‌رحم، هنرمند_ بی‌هنر، شجاع_ ترسو، زرنگ_ تنبل، عالم_ نادان، قوی_ ضعیف، زورگو_ خدمت‌رسان، ظالم_ فداکار، مؤمن_ کافر (در مرحله اول سه چهار تا زوج کلمه کافیست، می‌توان بازی را در چند مرحله با کلمات متمایز ادامه داد). برای مسابقه بچه‌ها را به دو گروه تقسیم می‌کنیم و از آن‌ها می‌خواهیم هر گروه برای خودش یک نماینده مشخص کند. از نمایندگان دو گروه دعوت می‌کنیم جلو بیایند. به هر گروه اسم یک طایفه یا یک شخصیت که در این فصل آمده را می‌گوییم. آن‌ها باید به سرگروه خود کمک کنند این شخصیت یا طایفه را در ستون یا ستون‌هایی با صفت مناسب خودش بنویسد. کلمات می‌توانند در چند ستون تکرار شوند. سرگروه‌ها راتشویق می‌کنیم حداکثر استفاده را از نظر هم‌گروهی‌های خود ببرند. بعد از اینکه اسم سه یا چهار شخصیت یا طایفه را نوشتند، پایان مرحله اول را اعلام می‌کنیم. نمایندگان باید به نوبت، دلیل انتخاب این صفات برای موارد ذکر شده را بیان کنند و معلم، درست و غلط آنرا قضاوت کند. در نهایت دوگروه برنده اعلام می‌شوند. در حین مسابقه و پایان آن، توانایی پاسخگویی تک تک بچه‌ها، حافظه قوی، قوه تشخیص صحیح، مهارت همکاری با گروه و ارتباط مؤثر با همسالان و... را به تک تک آن‌ها یادآوری کرده و آن‌ها را تشویق می‌کنیم. در پایان این سؤال را مطرح می‌کنیم که اگر روزی مسئولیتی در مدرسه داشتند کدام صفات را برای خودشان می‌پسندند؟ قرمز یا آبی؟ آخرین تکلیف کتاب (به کار ببندیم و طراحی نمایشنامه با موضوع «اگر من مدیر مدرسه باشم ...» را می‌توان به‌عنوان تکلیف نهایی این جلسه به دو گروه داد). به شکرانه اینکه همه دانش‌آموزان کلاس ما قرار است شخصیت‌های مؤمن، موفق و فعالی باشند که نه تنها خودشان و اطرافیان، بلکه خداوند هم همیشه از آن‌ها راضی باشد، سوره مبارکه انفطار را همخوانی می‌کنیم.

پس از طراحی جلسات، طرح درس‌ها به ۲۰ ارزیاب متخصص در حوزه‌های تعریف شده (فهم قرآن، آموزگاری و روان‌شناسی) ارسال گردید (۷ آموزگار، ۷ متخصص فهم قرآن و ۶ روانشناس) تا به منظور بررسی شاخص روایی محتوایی مورد داوری قرار بگیرد. جهت دریافت نتیجه و فهم میزان اعتبار طرح درس‌ها مطابق با نظرات اساتید و متخصصان از روش والتز و باسل تحت عنوان ضریب روایی محتوایی دهقان نیری (۱۴۰۰) استفاده شد؛ شاخص روایی محتوایی یا CVI (Content Validity Index) نیز برای سنجش روایی پرسشنامه استفاده می‌شود. این شاخص CVI توسط والتز و باسل (Waltz & Bausell) ارائه شده است برای محاسبه CVI از خبرگان خواسته می‌شود میزان مرتبط بودن هر گویه را با طیف چهار قسمتی زیر مشخص کنند:

۱. غیر مرتبط

۲. نیاز به بازبینی اساسی

۳. مرتبط اما نیاز به بازبینی

۴. کاملاً مرتبط

تعداد خبرگانی که گزینه ۳ یا ۴ را انتخاب کرده‌اند را بر تعداد کل خبرگان تقسیم می‌کنیم. اگر مقدار حاصل از ۰/۷ کوچک‌تر بود گویه رد شده، اگر بین ۰/۷ تا ۰/۷۹ بود باید بازبینی انجام شود و اگر از ۰/۷۹ بزرگ‌تر بود قابل قبول است. بنابراین در مقاله حاضر روش‌های محاسبه روایی محتوایی: محاسبه CVR و CVI آموزش داده شد. ضریب روایی محاسبه شده در این روش بین ۱+ تا ۰ است که طبق آن هرچه رقم بزرگتر باشد روایی محتوایی بسته آموزشی بیشتر است (حبیبی: ۱۴۰۱).
به منظور بررسی شاخص روایی محتوایی از فرمول زیر استفاده گردید:

تعداد کل متخصصین / تعداد متخصصینی که به گویه، گزینه ۳ یا ۴ داده‌اند =

CVI

جدول CVI

جلسه	عنوان	ردیف	محورهای آموزشی	CVI
۱ و ۲	هدیه‌های آسمان: درس سیزدهم کوچک‌های بزرگ (پرهیز از اسراف)	۱	توجه دادن بچه‌ها به توان‌های انسان و مشاهده زیبایی‌های خلقت او	۱
		۲	مقایسه خلقت انسان با سایر موجودات و استفاده درست از این برتری در آفرینش برای زندگی بهتر	۱
		۳	تشویق به استفاده عاقلانه از امکانات مادی و معنوی در محیط‌های فردی و اجتماعی	۱
		۴	ترغیب به استفاده صحیح و بهینه از داشته‌هایی که مخصوص انسان است	۰/۹۰
۳	ریاضی: فصل ششم، اندازه گیری، حجم	۵	شناخت تفصیلی توان‌ها و ویژگی‌های خلقت انسان با نمایش تنوع توانمندی دانش آموزان در فرایند محاسبه حجم	۱
		۶	معرفی قدرت یادگیری و تفکر به عنوان	۰/۹۰

	یکی از مهمترین دارایی‌های انسان			
۱	تقویت مهارت حل مسئله با ارائه روشهای مختلف حل مسائل ریاضی متناسب با توانمندی فردی	۷		
۱	تاکید بر تفاوت زاویه نگاه انسان‌های مختلف در مسائل گوناگون	۸		
۱	افزایش اعتماد بنفس دانش آموزان ضعیف‌تر با دعوت به همکاری و تشویق و کرامت بخشی به آن‌ها در فرایند حل مسئله	۹		
۱	شناخت انواع استعدادهای انسان متناسب با درک دانش آموزان پایه پنجم	۱۰		
۱	تشویق به شناسایی استعدادهای خود براساس تفاوت‌های فردی	۱۱		
۱	تلاش برای افزایش انواع استعدادهای ساده ارائه چند مهارت ساده	۱۲		
۱	توجه دادن به جایگاه خاص و ارزشمند اجتماعی هر فرد متناسب با استعداد فردی	۱۳		
۱	تقویت خودکارآمدی از طریق مشاهده توانمندی‌های خود در نمودار ترسیم شده توسط دانش آموزان	۱۴		
۱	معرفی انواع خاک و کاربرد هریک، سپس معرفی انسان به عنوان یک مخلوق خاص خداوند با قابلیت‌های فردی هرکس	۱۵		
۱	آشنایی با ویژگی خاص انسان که علاوه بر رشد و تغییرات ظاهری و مادی، رشد تغییرات معنوی و رفتاری هم دارد	۱۶		
			فصل هفتم، ریاضی: آمار و احتمال، جمع آوری داده‌ها، نمودار	۴ و ۵
			علوم: درس ۱۰، خاک باارزش	۶ و ۷

		۱۷	تشویق به مشاهده توانمندی‌های انسانی پس از تقویت مشاهده در طبیعت و دقت در کاربردهای مختلف مخلوقات	۱
		۱۸	تشویق به شناسایی و تلاش برای رشد معنوی خود و دیگران با کمک احکام دین و امام (معرفی کتاب توحید مفضل)	۱
		۱۹	تقویت باور به تلاش برای مواجهه درست با سختی‌های زندگی، به‌عنوان عاملی برای رشد توانمندی‌ها	۱
۸	فارسی: درس شانزدهم، وقتی بوعلی کوچک بود	۲۰	شناخت ارزش و حفظ سلامتی	۱
		۲۱	تقویت باور به توان علم آموزی با معرفی شخصیت علمی (ابوعلی سینا) و قسمتی از سرگذشت ایشان	۱
		۲۲	تقویت انگیزه برای یادگیری (تأثیر عشق به مادر)	۱
		۲۳	بیان ارزش علم و تشویق به روی آوردن به مطالعه متناسب با علاقه و نیاز	۱
		۲۴	تقویت مهارت‌های یادگیری با تقویت مشاهده، پرسش، تفکر و تأمل و...	۱
		۲۵	تقویت علاقه و توان قرائت آیات	۱
۹	قرآن: درس دوازدهم، سوره انبیا (اهل ذکر)	۲۶	تقویت عزت نفس و اعتماد به نفس از طریق آشنایی با انبیای الهی و نوع و سبک زندگی ایشان	۰/۹۰
		۲۷	آموزش رجوع صحیح به متخصص در انواع سؤالات، از جمله پرسیدن احکام از علمای دین	۱

۱	تقویت روحیه‌ی پرسشگری در زمان‌های مورد نیاز بدون خجالت یا احساس منفی	۲۸		
۱	افزایش آگاهی به صفات مثبت و منفی انسان در جامعه با مرور شخصیت‌های سیاسی درس	۲۹	زنگ مطالعات اجتماعی، ایران بعد از اسلام	۱۰
۱	افزایش آگاهی به صفاتی که سبب افزایش شادی درونی و پذیرش توسط اجتماع می‌گردد و افزایش رغبت به ایجاد این صفات درون خود	۳۰		
۱	تقویت مشارکت پذیری و همکاری و مهارت پاسخگویی در مواجهات مختلف	۳۱		
۱	ایجاد رغبت نسبت به کسب رضایت خداوند در ایجاد صفات مثبت و رفع صفات منفی خود	۳۲		

جدول ۲-۳ جدول CVI

CVI در نهایت ۰/۹۹۱ اندازه گیری شد. نتیجه اینکه طرح درس‌های طراحی شده از روایی محتوایی مطلوبی برخوردار می‌باشند.

۳-۶- قلمرو تحقیق

قلمرو تحقیق انجام شده، از حیث مکانی، محدود به شهرستان‌های میبد و اردکان و تمامی دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی این شهرستان‌ها و از حیث زمانی، از زمستان ۱۴۰۲ تا تابستان ۱۴۰۳ می‌باشد.

۳-۷- جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش را دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان‌های میبد و اردکان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ به تعداد ۲۳۳۱ دانش آموز از شهرستان میبد و ۲۱۱۱ دانش آموز از شهرستان اردکان (مجموع ۴۴۴۲ نفر) تشکیل داده و نمونه گیری در این پژوهش به صورت تصادفی در دسترس انجام گرفت؛ به گونه‌ای که از بین مدارس دارای کلاس پنجم ابتدائی از دو شهرستان، ۶ مدرسه

شامل مدارس دولتی و غیر انتفاعی دخترانه و پسرانه که در دسترس بودند انتخاب شد. مدارس دخترانه نورالبیان، علی فاضلی، بنت الهدی، و مدارس پسرانه نورالعلم، شهید یاسایی و آسایش بود. این ۶ مدرسه ۸ کلاس پنجم را شامل می شدند. سپس به صورت تصادفی از هر کلاس ۱۰ تا ۱۱ دانش آموز (با در نظر گرفتن خروج احتمالی آزمون شونده حین انجام پژوهش بر اساس معیارهای ذکر شده) به منظور تشکیل نمونه ای شامل ۸۰ دانش آموز پایه پنجم ابتدائی انتخاب گردیده و پس از همتاسازی، در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. با پایان اجرای بسته آموزشی ۴ نفر از گروه گواه به دلیل عدم همکاری در پرکردن پرسشنامه از نمونه خارج شدند و تحلیل داده ها بر نمونه ۷۶ نفره انجام شد.

۳-۸- معیار ورود و خروج

معیار ورود:

- الف) دانش آموزان تمایل به همکاری داشته باشند.
- ب) در محدوده سنی ۱۱ تا ۱۲ سال باشند.
- ج) در حال تحصیل حضوری در پایه پنجم ابتدائی در یکی از مدارس شهرستان میبد یا اردکان باشند.
- د) اختلال و بیماری خاص نداشته باشند.
- ه) اولیای دانش آموز رضایت خود را جهت شرکت فرزندشان در این پژوهش اعلام نموده باشند.

معیار خروج:

- الف) دانش آموز بیش از ۲ جلسه در جلسات طراحی شده غیبت داشته باشد.
- ب) دانش آموزان تمایل به پر کردن فرم آزمون نداشته باشد.
- ج) دانش آموز به بیماری یا اختلال جسمی و یا روحی خاص دچار گردد.

۳-۹- همتاسازی

اطلاعات جمعیت شناختی با استفاده از پرسشنامه دموگرافیک جمع آوری شد. این اطلاعات شامل: جنسیت، شهرستان محل تحصیل، تحصیلات پدر و مادر، شغل پدر و مادر، نوع مدرسه و فرزند چندم خانواده بودن بود. بر اساس این اطلاعات دانش آموز به صورتی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند که دو گروه ایجاد شده از نظر این اطلاعات دارای همتایی باشند.

۳-۱۰- روش اجرای پژوهش

پس از اعتباریابی محورهای طرح درس ها توسط متخصصین، گروه های آزمایش و گواه پس از همتاسازی مشخص شده و جلسه ای جهت کسب رضایت و توجیه والدین در زمینه این پژوهش برگزار گردید. پس از آن پیش آزمون مربوط گرفته شد. سپس طرح درس ها طی ده جلسه ی ۴۵ دقیقه ای با

حضور دانش آموزان گروه آزمایش اجرا شد. در جلسات هر ۴۰ آزمودنی حضور داشتند. پس از اجرای طرح درس‌ها، پس از آزمون گرفته شد (۴ نفر از گروه شاهد بدلیل پر نکردن پرسشنامه پایانی با معیارهای خروج حذف شدند). در نهایت داده‌های حاصل از تکمیل پرسشنامه‌ها که نتایج آن نشان‌دهنده‌ی میزان اثر گذاری این رویکرد در آموزش بود، از طریق نرم افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفت.

۳-۱۱- روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش تلاش شد آزمودنی‌ها از گروه همگنی از جهات مختلف درسی فرهنگی، خانوادگی و... انتخاب شوند و در قالب دو گروه کنترل (گواه) و آزمایش تقسیم شوند. داده‌های کسب شده از انجام پژوهش به کمک نرم افزار SPSS مورد تحلیل و پردازش قرار گرفت. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل یافته‌ها از روشهای آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. در سطح آمار توصیفی از شاخص‌های مرکزی، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

فصل چهارم:

تجزیه و تحلیل داده‌ها

۱-۴- مقدمه

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل یافته‌ها از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. در سطح آمار توصیفی از شاخص‌های مرکزی، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی، از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. در این فصل، پیش‌فرض‌های انجام تحلیل کوواریانس را مورد بررسی قرار داده و در نهایت هر یک از فرضیه‌های پژوهش مورد آزمون قرار گرفت.

۲-۴- یافته‌های توصیفی

در جدول ۱-۴ اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان دو گروه آزمایش و گواه برحسب متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱-۴: فراوانی گروه نمونه شامل ۷۶ نفر بر حسب متغیرهای جمعیت‌شناختی به تفکیک

گروه‌ها

گواه		آزمایش		متغیر	
درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی		
	-	5/0	۲	ابتدایی	تحصیلات پدر
22/2	8	12/5	5	سیکل	
13/9	5	37/5	15	دیپلم	
16/7	6	5/0	۲	فوق دیپلم	
36/1	13	25/0	۱۰	لیسانس	
11/1	4	15/0	۶	فوق لیسانس و بالاتر	
20/0	3	13/3	۲	دیپلم و زیر دیپلم	تحصیلات

مادر	ابتدایی	4	10/0	-	-
	سیکل	3	7/5	6	16/7
	دیپلم	14	35/0	8	22/2
	فوق دیپلم	5	12/5	7	19/4
	لیسانس	8	20/0	14	38/9
	فوق لیسانس و بالا تر	6	15/0	1	2/8
شغل پدر	کارمند	8	20/0	14	38/9
	کارگر	27	67/5	13	36/1
	آزاد	5	12/5	9	25/0
شغل مادر	شاغل	13	32/5	11	30/6
	خانه دار	27	67/5	25	69/4
فرزند چندم	اول	22	55/0	19	52/8
	دوم	11	27/5	7	19/4
	سوم	7	17/5	8	22/2
	چهارم	-	-	2	5/6

میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای عزت نفس، شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی در گروه آزمایش و گواه در جدول ۴-۲ آمده است.

جدول ۴-۲. شاخص های توصیفی نمرات عزت نفس، شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی آزمودنی ها برحسب مرحله و عضویت گروهی

پس آزمون		پیش آزمون		مرحله	
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	عضویت گروهی	
3/63	16/60	3/58	12/95	عزت نفس عمومی	گروه آزمایش
1/76	5/30	1/70	4/23	عزت نفس خانوادگی	
1/78	5/38	1/92	3/45	عزت نفس اجتماعی	
1/52	5/60	1/72	4/18	عزت نفس آموزشگاهی	
6/16	32/87	6/96	24/93	کل عزت نفس	
13/55	- 22/63	14/19	- 23/45	عامل همکاری - تسلیم در مقابل خشم - مخالفت	
10/40	11/20	11/41	8/30	تمایل - مشارکت در مقابل سردی - کناره گیری	
14/43	- 11/43	15/10	- 15/15	نمره کل شایستگی اجتماعی	
8/46	55/45	8/65	50/65	خودکارآمدی	
3/34	14/53	4/14	14/92	عزت نفس عمومی	گروه گواه
1/54	4/44	1/55	4/81	عزت نفس خانوادگی	
1/90	3/86	2/28	4/11	عزت نفس اجتماعی	
1/96	3/86	1/83	4/17	عزت نفس آموزشگاهی	
6/25	26/94	6/85	28/00	کل عزت نفس	
14/09	- 21/50	14/00	- 21/44	عامل همکاری - تسلیم در مقابل خشم - مخالفت	
12/36	8/67	12/61	8/50	تمایل - مشارکت در مقابل سردی - کناره گیری	

10/81	- 12/72	10/52	- 12/94	نمره کل شایستگی اجتماعی	
9/34	51/00	8/87	51/33	خودکارآمدی	

همان‌طور که در جدول ۴-۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات عزت‌نفس، شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی در گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته است.

۴-۳- یافته‌های استنباطی

در این بخش از پژوهش، جهت آزمون فرضیه‌های آماری از روش تحلیل کواریانس چند متغیری برای فرضیه‌های پژوهش استفاده شده است. در هر فرضیه، قبل از انجام تحلیل کواریانس چند متغیری پیش‌فرض‌های مربوط به آن (نرمال بودن داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب رگرسیون و یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس) مورد بررسی قرار گرفته است و در صورت رعایت شدن آن‌ها، آزمون تحلیل کواریانس اجرا شده است.

فرضیه اصلی: آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر عزت نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان اثر معنادار دارد.

الف) آزمون کولموگروف - اسمیرنوف جهت تعیین نرمال بودن توزیع عزت‌نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی در گروه آزمایش و گواه انجام شد. نتیجه $p > 0/05$ نشان از نرمال بودن آزمون می‌باشد.

جدول ۴-۳. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف در مورد نرمال بودن توزیع متغیرهای

پژوهش

متغیر	مرحله	گروه آزمایش			گروه گواه		
		کولموگروف - اسمیرنوف			کولموگروف - اسمیرنوف		
		آماره	درجه	معنی	آماره	درجه	معنی‌داری

	آزادی		داری	آزادی			
عزت نفس	پیش-آزمون	0/103	40	.200*	0/082	36	.200*
	پس-آزمون	0/097	40	.200*	0/156	36	0/028
شایستگی اجتماعی	پیش-آزمون	0/126	40	0/112	0/086	36	.200*
	پس-آزمون	0/093	40	.200*	0/142	36	0/056
خود کارآمدی	پیش-آزمون	0/101	40	.200*	0/104	36	.200*
	پس-آزمون	0/079	40	.200*	0/108	36	.200*

با توجه به جدول ۴-۳ مقدار معناداری نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون رد می‌شود ($p > 0/05$)؛ بنابراین توزیع نمرات عزت نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان نرمال می‌باشد.

ب) از آزمون لوین به منظور بررسی همگنی واریانس‌ها استفاده شد که نتایج آن در زیر آمده است. اگر مقدار لوین در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نباشد، نشان‌دهنده‌ی این است که واریانس‌ها برابر هستند.

جدول ۴-۴. آزمون لوین برای بررسی یکسانی واریانس‌های متغیرهای عزت نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی در دو گروه آزمایش و گواه

متغیر وابسته	مرحله	آماره	df1	df2	سطح معناداری
عزت نفس	پس -	۱/۵۱	۱	۷۴	۰/۲۲

				آزمون	
۰/۴۳۴	۷۴	۱	۰/۶۲۴	پس- آزمون	شایستگی اجتماعی
۰/۰۵۸	۷۴	۱	۳/۷۰	پس- آزمون	خودکارآمدی

همان‌گونه که جدول ۴-۴ نشان می‌دهد بین دو گروه آزمایش و گواه در نمرات عزت‌نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی همگنی واریانس وجود دارد و از این رو پیش‌فرض‌ها رعایت شده است.

ج) در آزمون همگنی شیب‌های رگرسیون، آنچه باید مورد توجه قرار گیرد میزان F در سطح تعامل بین گروه و پیش‌آزمون می‌باشد، اگر این سطح بیشتر از ۰/۰۵ باشد، نتایج معنی‌دار خواهد بود.

جدول ۴-۵. نتایج همگنی شیب‌های رگرسیون برای متغیرهای عزت‌نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
عزت‌نفس	گروه * پیش‌آزمون	۳/۱۰۸	۱	۳/۱۰۸	۰/۱۶۰	۰/۶۹
شایستگی اجتماعی	گروه * پیش‌آزمون	۱۸/۰۹۶	۱	۱۸/۰۹۶	۱/۳۴	۰/۲۵۰
خودکارآمدی	گروه * پیش‌آزمون	۱۶/۷۷۱	۱	۱۶/۷۷۱	۰/۴۸۰	۰/۴۹۱

نتایج جدول ۴-۵ نشان می‌دهد که همگنی شیب‌های رگرسیون برای متغیرهای عزت‌نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی وجود دارد.

د) به منظور بررسی مفروضه یکسانی ماتریس واریانس- کواریانس از آزمون **M** استفاده شد. در صورتی که مقدار معناداری **M** باکس بزرگتر از ۰/۰۰۱ باشد از این مفروضه تخطی نشده است. نتایج آزمون **M** باکس در جدول ۴-۶ آمده است.

جدول ۴-۶. نتایج آزمون مفروضه یکسانی ماتریس واریانس- کواریانس

۸/۶۱۱	Box's M
۱/۳۷	F
۶	df1
۳۸۴۶۴/۸۱۹	df1
۰/۲۲۲	Sig

همان گونه که جدول ۴-۶ نشان می دهد مقدار معناداری بزرگتر از ۰/۰۵ است. لذا از این مفروضه تخطی نشده است؛ بنابراین می توان تحلیل کواریانس را اجرا کنیم.

ه) بعد از اطمینان از عدم تخطی مفروضه های تحلیل کواریانس، فرضیه های پژوهش با استفاده از روش تحلیل کواریانس چند متغیره (مانکوا) مورد بررسی قرار گرفتند.

نتایج حاصل از تحلیل چند متغیری (مانکوا) نمرات پس آزمون متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۴-۷ ارائه شده است.

جدول ۴-۷. نتایج تحلیل مانکوا بر روی میانگین نمرات متغیر پژوهش

مرحله	نام آزمون	مقدار	F	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
پس آزمون	اثر پیلایی	0/568	30/28	3	۶۹	۰/۰۰۰	۰/۵۶۸
	لامبدای ویلکز	0/432	30/28	3	۶۹	۰/۰۰۰	۰/۵۶۸

۰/۵۶۸	۰/۰۰۰	۶۹	3	30/28	1/317	اثر هتلینگ	
۰/۵۶۸	۰/۰۰۰	۶۹	3	30/28	1/317	بزرگ‌ترین ریشه روی	

همان‌طوری که در جدول ۴-۷ ملاحظه می‌شود سطوح معناداری تمامی آزمون‌ها بیانگر آن هستند که بین دو گروه آزمایش و گواه حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای عزت‌نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < ۰/۰۱$ و $F=۳۰/۲۸$)؛ بنابراین فرضیه‌های مربوط به اثربخشی تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر عزت‌نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان اثر معنادار دارد. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۵۶۸ می‌باشد، به عبارت دیگر، ۵۶/۸ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات عزت‌نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی مربوط به تأثیر آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) به دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی می‌باشد.

برای پی‌بردن به این نکته که از لحاظ کدام یک از عزت‌نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد، تحلیل کواریانس تک‌متغیره در متن مانکوا انجام گرفت که نتایج حاصل در جدول ۴-۸ آمده است.

جدول ۴-۸. نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره در متن مانکوا بر روی میانگین نمرات عزت‌نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجدورات	درجات آزادی	میانگین مجدورات	f	سطح معناداری	مجدوراتا
عزت‌نفس	پیش‌آزمون	1286/997	1	1286/997	71/457	0/001	0/502
	گروه	1115/572	1	1115/572	61/939	0/001	0/466
	خطا	1278/768	71	18/011			
شایستگی اجتماعی	پیش‌آزمون	11223/57	1	11223/57	835/003	0/001	0/922
	گروه	171/446	1	171/446	12/755	0/001	0/152

			13/441	71	954/337	خطا	
0/56	0/001	90/36	3200/084	1	3200/084	پیش‌آزمون	خود کارآمدی
0/153	0/001	12/857	455/334	1	455/334	گروه	
			35/415	71	2514/461	خطا	

همان‌طور که در جدول ۴-۸ نشان داده شده است با تأثیر متغیر کمکی (پیش‌آزمون) بر روی متغیر وابسته در مرحله پس‌آزمون، بین دو گروه از لحاظ عزت‌نفس ($p < 0/01$ و $f = 61/93$)، شایستگی اجتماعی ($p < 0/01$ و $f = 12/75$) و خودکارآمدی ($p < 0/01$ و $f = 12/85$) تفاوت معنادار وجود دارد. اندازه اثر آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر عزت‌نفس $0/466$ و شایستگی اجتماعی $0/152$ و خودکارآمدی $0/153$ متغیر بوده است. این نتایج بیانگر آن است که آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) توانسته عزت‌نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی را در این دانش‌آموزان افزایش دهد.

فرضیه‌های فرعی:

فرضیه فرعی اول: آموزش دروس پایه آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مولفه‌های عزت‌نفس دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان اثر معنادار دارد.

الف) آزمون کولموگروف - اسمیرنوف جهت تعیین نرمال بودن توزیع مولفه‌های عزت‌نفس در گروه آزمایش و گواه انجام شد. نتیجه $p > 0/05$ نشان از نرمال بودن آزمون می‌باشد.

جدول ۴-۹. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف در مورد نرمال بودن توزیع متغیرهای

پژوهش

متغیر	مرحله	گروه آزمایش			گروه گواه		
		کولموگروف - اسمیرنوف			کولموگروف - اسمیرنوف		
		آماره	درجه آزادی	معنی داری	آماره	درجه آزادی	معنی داری

0/058	36	0/142	.200*	40	0/095	پیش- آزمون	عزت نفس عمومی
0/117	36	0/132	.200*	40	0/094	پس- آزمون	
0/067	36	0/141	0/099	40	0/128	پیش- آزمون	عزت نفس
0/066	36	0/141	0/071	40	0/133	پس- آزمون	خانوادگی
0/177	36	0/124	0/054	40	0/138	پیش- آزمون	عزت نفس
.200*	36	0/114	0/055	40	0/137	پس- آزمون	اجتماعی
.200*	36	0/12	0/195	40	0/115	پیش- آزمون	عزت نفس
0/089	36	0/136	0/091	40	0/129	پس- آزمون	آموزشگاهی

با توجه به جدول 4-9 مقدار معناداری نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون رد می‌شود ($p > 0/05$)؛ بنابراین توزیع نمرات مولفه‌های عزت نفس در دانش‌آموزان نرمال می‌باشد.

ب) از آزمون لوین به منظور بررسی همگنی واریانس‌ها استفاده شد که نتایج آن در زیر آمده است. اگر مقدار لوین در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نباشد، نشان‌دهنده‌ی این است که واریانس‌ها برابر هستند.

جدول ۴-۱۰. آزمون لوین برای بررسی یکسانی واریانس‌های مولفه‌های عزت نفس در دو گروه آزمایش و گواه

متغیر وابسته	مرحله	آماره	df1	df2	سطح معناداری
--------------	-------	-------	-----	-----	--------------

عزت نفس عمومی	پس- آزمون	۰/۰۲۸ ۰	۱	۷۴	۰/۸۶۶
عزت نفس خانوادگی	پس- آزمون	۰/۴۷۴ ۰	۱	۷۴	۰/۴۹۳
عزت نفس اجتماعی	پس- آزمون	۰/۰۱۲ ۰	۱	۷۴	۰/۹۱۲
عزت نفس آموزشی	پس- آزمون	۰/۲۲۵ ۰	۱	۷۴	۰/۶۳۷

همان گونه که جدول ۴-۱۰ نشان می دهد بین دو گروه آزمایش و گواه در عزت نفس همگنی واریانس وجود دارد.

ج) در آزمون همگنی شیب های رگرسیون، آنچه باید مورد توجه قرار گیرد میزان F در سطح تعامل بین گروه و پیش آزمون می باشد، اگر این سطح بیشتر از ۰/۰۵ باشد، نتایج معنی دار خواهد بود.

جدول ۴-۱۱. نتایج همگنی شیب های رگرسیون برای مولفه های عزت نفس

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P
عزت نفس عمومی	گروه * پیش آزمون	۳۳/۲۹۵	۱	۳۳/۲۹۵	۳/۹۸	۰/۰۵۳
عزت نفس خانوادگی	گروه * پیش آزمون	۰/۱۷۱	۱	۰/۱۷۱	۰/۰۹	۰/۷۵۷
عزت نفس اجتماعی	گروه * پیش آزمون	۰/۳۳۶	۱	۰/۳۳۶	۰/۱۶۰	۰/۶۹۰
عزت نفس آموزشی	گروه * پیش آزمون	۲/۱۲۹	۱	۲/۱۲۹	۱/۱۸	۰/۲۸۰

نتایج جدول ۴-۱۱ نشان می دهد که همگنی شیب های رگرسیون برای مولفه های عزت نفس دانش آموزان وجود دارد.

د) به منظور بررسی مفروضه یکسانی ماتریس واریانس- کواریانس از آزمون M استفاده شد. در صورتی که مقدار معناداری M باکس بزرگتر از $0/001$ باشد از این مفروضه تخطی نشده است. نتایج آزمون M باکس در جدول ۴-۱۲ آمده است.

جدول ۴-۱۲. نتایج آزمون مفروضه یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس

۱۶/۱۸۷	Box's M
۱/۵۲	F
۱۰	df1
۲۵۵۰۳/۰۷۴	df1
۰/۱۲۴	Sig

همان گونه که جدول ۴-۱۲ نشان می دهد مقدار معناداری بزرگتر از $0/05$ است. لذا از این مفروضه تخطی نشده است؛ بنابراین می توان تحلیل کواریانس را اجرا کنیم. بعد از اطمینان از عدم تخطی مفروضه های تحلیل کواریانس، فرضیه های پژوهش با استفاده از روش تحلیل کواریانس چند متغیری مورد بررسی قرار گرفتند. د) نتایج حاصل از تحلیل چندمتغیری (مانکوا) نمرات پس آزمون متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۴-۱۳ ارائه شده است.

جدول ۴-۱۳. نتایج تحلیل مانکوا بر روی میانگین نمرات متغیر پژوهش

مرحله	نام آزمون	مقدار	f	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی خطا	سطح معناداری	مجذوراتا
پس-آزمون	اثر پیلایی	0/505	17/16	4	۶۷	۰/۰۰۱	۰/۵۰۶
	لامبدای ویلکز	0/494	17/16	6	۶۷	۰/۰۰۱	۰/۵۰۶
	اثر هتلینگ	1/025	17/16	6	۶۷	۰/۰۰۱	۰/۵۰۶

۰/۵۰۶	۰/۰۰۱	۶۷	6	17/16	1/025	بزرگ‌ترین ریشه روی	
-------	-------	----	---	-------	-------	-----------------------	--

همان‌طوری که در جدول ۴-۱۳ ملاحظه می‌شود سطوح معناداری تمامی آزمون‌ها بیانگر آن هستند که بین دو گروه آزمایش و گواه حداقل از لحاظ یکی از ابعاد عزت نفس تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < ۰/۰۱$ و $F = ۱۷/۱۶$)؛ بنابراین فرضیه‌های مربوط به اثربخشی تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مولفه‌های عزت نفس دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان اثر معنادار دارد. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۵۰۶ می‌باشد، به عبارت دیگر، ۵۰/۶ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات عزت نفس مربوط به تأثیر آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) به دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی می‌باشد.

ه) برای پی‌بردن به این نکته که از لحاظ کدام ابعاد عزت نفس بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد، تحلیل کواریانس تک‌متغیره در متن مانکوا انجام گرفت که نتایج حاصل در جدول ۴-۱۴ آمده است.

جدول ۴-۱۴. تحلیل کواریانس تک‌متغیره در متن مانکوا بر روی میانگین نمرات مولفه‌های عزت

نفس گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجدورات	در جات آزادی	میانگین مجدورات	f	سطح معناداری	مجدورات
عزت نفس عمومی	پیش‌آزمون	98/64	1	98/64	12/039	0/001	0/147
	گروه	176/66	1	176/66	21/561	0/001	0/235
	خطا	573/534	70	8/193			
عزت نفس خانوادگی	پیش‌آزمون	57/309	1	57/309	31/446	0/001	0/31
	گروه	27/506	1	27/506	15/093	0/001	0/177
	خطا	127/573	70	1/822			
عزت	پیش‌آزمون	52/179	1	52/179	25/009	0/001	0/263

0/30	0/001	30/051	62/699	1	62/699	گروه	نفس اجتماعی
			2/086	70	146/051	خطا	
0/33	0/001	34/513	59/405	1	59/405	پیش‌آزمون	عزت
0/311	0/001	31/656	54/486	1	54/486	گروه	نفس
			1/721	70	120/485	خطا	آموزشگاهی

همان‌طور که در جدول ۴-۱۴ نشان داده شده است با تأثیر متغیر کمکی (پیش‌آزمون) بر روی متغیر وابسته در مرحله پس‌آزمون، بین دو گروه از لحاظ عزت نفس عمومی ($p < 0/01$ و $f = 21/56$)، عزت نفس خانوادگی ($p < 0/01$ و $f = 15/09$)، عزت نفس اجتماعی ($p < 0/01$ و $f = 30/51$) و عزت نفس آموزشگاهی ($p < 0/01$ و $f = 31/63$) تفاوت معنادار وجود دارد. اندازه اثر آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر عزت نفس عمومی $0/23$ ، عزت نفس خانوادگی $0/177$ ، عزت نفس اجتماعی $0/30$ و عزت نفس آموزشگاهی $0/31$ متغیر بوده است. این نتایج بیانگر آن است که آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) توانسته مولفه‌های عزت نفس را در دانش‌آموزان ابتدائی افزایش دهد.

فرضیه فرعی دوم: آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان اثر معنادار دارد.

الف) کولموگروف - اسمیرنوف جهت تعیین نرمال بودن توزیع مولفه‌های شایستگی اجتماعی در گروه آزمایش و گواه انجام شد. نتیجه $p > 0/05$ نشان از نرمال بودن آزمون می‌باشد.

جدول ۴-۱۵. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف در مورد نرمال بودن توزیع متغیرهای

پژوهش

گروه گواه			گروه آزمایش			مرحله	متغیر
کولموگروف - اسمیرنوف			کولموگروف - اسمیرنوف				
معنی‌داری	درجه آزادی	آماره	معنی‌داری	درجه آزادی	آماره		
.200*	36	0/071	.200*	40	0/063	پیش-آزمون	عامل همکاری-تسلیم در مقابل خشم -

مخالفت	پس- آزمون	0/076	40	200*	0/098	36	200*
عامل همکاری-تسلیم در مقابل خشم - مخالفت	پیش- آزمون	0/136	40	0/059	0/075	36	200*
	پس- آزمون	0/142	40	0/055	0/117	36	200*

با توجه به جدول ۴-۱۵ مقدار معناداری نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون رد می‌شود ($p > 0/05$)؛ بنابراین توزیع نمرات مولفه‌های شایستگی اجتماعی در دانش-آموزان نرمال می‌باشد.

ب) از آزمون لوین به منظور بررسی همگنی واریانس‌ها استفاده شد که نتایج آن در زیر آمده است. اگر مقدار لوین در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نباشد، نشان‌دهنده‌ی این است که واریانس‌ها برابر هستند.

جدول ۴-۱۶. آزمون لوین برای بررسی یکسانی واریانس‌های مولفه‌های شایستگی اجتماعی در دو گروه آزمایش و گواه

متغیر وابسته	مرحله	آماره	df1	df2	سطح معناداری
عامل همکاری-تسلیم در مقابل خشم - مخالفت	پس- آزمون	۰/۰۵	۱	۷۴	۰/۹۹۲
عامل همکاری-تسلیم در مقابل خشم - مخالفت	پس- آزمون	۱/۲۳۸	۱	۷۴	۰/۲۶۹

همان‌گونه که جدول ۴-۱۶ نشان می‌دهد بین دو گروه آزمایش و گواه در مولفه‌های شایستگی اجتماعی همگنی واریانس وجود دارد.

ج) در آزمون همگنی شیب‌های رگرسیون، آنچه باید مورد توجه قرار گیرد میزان F در سطح تعامل بین گروه و پیش‌آزمون می‌باشد، اگر این سطح بیشتر از ۰/۰۵ باشد، نتایج معنی‌دار خواهد بود.

جدول ۴-۱۷. نتایج همگنی شیب‌های رگرسیون برای مولفه‌های شایستگی اجتماعی

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p
عامل همکاری- تسلیم در مقابل خشم - مخالفت	گروه * پیش آزمون	۰/۹۹۳	۱	۰/۹۹۳	۰/۱۲۷	۰/۷۲۴
تمایل - مشارکت در مقابل سردی-کناره گیری	گروه * پیش آزمون	۲۱/۸۴۱	۱	۲۱/۸۴۱	۴/۱۱	۰/۰۵۳

نتایج جدول ۴-۱۷ نشان می‌دهد که همگنی شیب‌های رگرسیون برای ابعاد شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان وجود دارد.

د) به منظور بررسی مفروضه یکسانی ماتریس واریانس- کواریانس از آزمون M استفاده شد. در صورتی که مقدار معناداری M باکس بزرگ‌تر از ۰/۰۰۱ باشد از این مفروضه تخطی نشده است. نتایج آزمون M باکس در جدول ۴-۱۸ آمده است.

جدول ۴-۱۸. نتایج آزمون مفروضه یکسانی ماتریس واریانس- کواریانس

۵/۳۶۴	Box's M
۱/۷۳	F
۳	df1
۱۵۵۹۶۰۷/۱۲۶	df1
۰/۱۵۷	Sig

همان‌گونه که جدول ۴-۱۸ نشان می‌دهد مقدار معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. لذا از این مفروضه تخطی نشده است؛ بنابراین می‌توان تحلیل کواریانس را اجرا کنیم.

بعد از اطمینان از عدم تخطی مفروضه‌های تحلیل کواریانس، فرضیه‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل کواریانس چند متغیری مورد بررسی قرار گرفتند.

ه) نتایج حاصل از تحلیل چندمتغیری (مانکوا) نمرات پس‌آزمون متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۴-۱۹ ارائه شده است.

جدول ۴-۱۹. نتایج تحلیل مانکوا بر روی میانگین نمرات متغیر پژوهش

مرحله	نام آزمون	مقدار	f	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
پس آزمون	اثر پیلایی	0/206	9/19	۲	۷۱	۰/۰۰۱	۰/۲۰۶
	لامبدای ویلکز	0/794	9/19	۲	۷۱	۰/۰۰۱	۰/۲۰۶
	اثر هتلینگ	0/259	9/19	۲	۷۱	۰/۰۰۱	۰/۲۰۶
	بزرگترین ریشه روی	0/259	9/19	۲	۷۱	۰/۰۰۱	۰/۲۰۶

همان‌طوری که در جدول ۴-۱۹ ملاحظه می‌شود سطوح معناداری تمامی آزمون‌ها بیانگر آن هستند که بین دو گروه آزمایش و گواه حداقل از لحاظ یکی از مولفه‌های شایستگی اجتماعی تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < ۰/۰۱$ و $F = ۹/۱۹$)؛ بنابراین فرضیه‌های مربوط به اثربخشی تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مولفه‌های شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان اثر معنادار دارد. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۲۰۶ می‌باشد، به عبارت دیگر، ۲۰/۶ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات شایستگی اجتماعی مربوط به تأثیر آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) به دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی می‌باشد.

برای پی‌بردن به این نکته که از لحاظ کدام ابعاد شایستگی اجتماعی بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد، تحلیل کواریانس تک‌متغیره در متن مانکوا انجام گرفت که نتایج حاصل در جدول ۴-۲۰ آمده است.

جدول ۴-۲۰. تحلیل کواریانس تک‌متغیره در متن مانکوا بر روی میانگین نمرات مولفه‌های

شایستگی اجتماعی گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون

متغیر	منبع تغییر	مجموع	درجات	میانگین	f	سطح	مجذور
-------	------------	-------	-------	---------	---	-----	-------

ر ا تا	معناداری		مجذورات	آزادی	مجذورات		
0/978	۰/۰۰۱	3179/561	10236/399	1	10236/399	پیش‌آزمون	عامل همکاری- تسلیم در مقابل خشم - مخالفت
0/05	0/055	3/811	12/268	1	12/268	گروه	
			3/219	72	231/8	خطا	
0/893	۰/۰۰۱	600/248	6521/426	1	6521/426	پیش‌آزمون	عامل تمایل - مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری
0/15	0/001	12/668	137/636	1	137/636	گروه	
			10/865	72	782/248	خطا	

همان‌طور که در جدول ۴-۲۱ نشان داده شده است با تأثیر متغیر کمکی (پیش‌آزمون) بر روی متغیر وابسته در مرحله پس‌آزمون، بین دو گروه از لحاظ عامل، عامل تمایل - مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری ($p < ۰/۰۱$ و $f = ۱۲/۶۶$) تفاوت معنادار وجود دارد. اما تفاوت معناداری بین دو گروه از لحاظ عامل همکاری-تسلیم در مقابل خشم - مخالفت ($p > ۰/۰۵$ و $f = ۳/۸۱$) مشاهده نشد. اندازه اثر آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر عامل تمایل - مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری $۰/۱۵$ متغیر بوده است. این نتایج بیانگر آن است که آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) توانسته عامل تمایل - مشارکت در مقابل سردی-کناره‌گیری را در دانش‌آموزان ابتدایی افزایش دهد.

فرضیه فرعی سوم یعنی «بین آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) با خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان رابطه معناداری وجود دارد» در دل فرضیه اصلی بررسی شده (برای خودکارآمدی مؤلفه‌ای در نظر نگرفته بودیم) و اندازه اثر آن در حد $۰/۱۵۳$ اثبات شده بود.

فصل پنجم:

بحث و نتیجه گیری و پیشنهادات

۵-۱- مقدمه

در فصل‌های قبل کلیات مربوط به موضوع پژوهش مبانی نظری و روش پژوهش مورد بررسی قرار گرفت داده‌های پژوهش با استفاده است روش‌های آمار استنباطی و آمار توسعه تحلیل شد در این فصل ما نتایج حاصل است تحلیل داده‌ها در فصل چهارم را ارائه داده و در ادامه با در نظر گرفتن متغیرهای پژوهش اده‌ها را تبیین می‌کنیم.

۵-۲- نتایج حاصل از آمار توصیفی

در پژوهش حاضر ۷۶ نفر از دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان میبد و اردکان در دو گروه آزمایش و گواه مورد مطالعه قرار گرفتند. طبق جدول ۴-۱، از ۴۰ دانش‌آموز گروه آزمایش، ۵۵ درصد از دانش‌آموزان فرزند اول، ۵/۲۷ درصد فرزند دوم، ۵/۱۷ درصد فرزند سوم و چهارم به بعد بودند. ۵/۶۷ درصد مادران خانه‌دار و ۵/۳۲ درصد شاغل، ۲۰ درصد پدران کارمند، ۵/۶۷ درصد کارگرو ۵/۱۲ درصد شغل آزاد داشتند. ۳۵ درصد مادران لیسانس به بالا و ۴۰ درصد پدران لیسانس به بالا بودند. بر اساس آمار توصیفی، عزت نفس دانش‌آموزان به صورت میانگین و انحراف استاندارد در گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون ۹۳/۲۴ و ۹۶/۶ و در مرحله پس آزمون ۳۲/۸۷ و ۱۶/۶ می‌باشد. همچنین میانگین و انحراف استاندارد در شایستگی اجتماعی در مرحله پیش آزمون -۱۵/۱۵ و ۱۰/۱۵ و در مرحله پس آزمون -۱۱/۴۳ و ۴۳/۱۴ اندازه‌گیری شده است. میانگین و انحراف استاندارد مربوط به خود کارآمدی عمومی در مرحله پیش آزمون ۶۵/۵۰ و ۶۵/۸ و در مرحله پس آزمون ۴۵/۵۵ و ۴۶/۸ بود.

۵-۳- بحث و تبیین یافته‌های پژوهش

بررسی نتیجه‌های حاصل از آزمون فرضیه‌ها به روش تحلیل کواریانس چند متغیری و بررسی پیش فرضهای مربوط به آن نرمال بودن داده‌ها، همگنی واریانس و همگنی شیب رگرسیون و یکسانی ماتریس پایه پنجم ابتدایی با رویکرد فهم قرآن ر اساس سوره مبارکه انفطار بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی خود کارآمدی و عزت نفس دانش‌آموزان آیه پنجم ابتدایی را نشان می‌دهد.

از میان پیشینه پژوهش‌های داخلی مورد اشاره در فصل دوم، پژوهش حاضر با بسیاری از آنها از جمله پژوهش‌های خالدپور (۱۴۰۲)، رحیمیان بوگر و همکاران (۱۴۰۳)، زهرا پکوک و همکاران (۱۴۰۳)، شیما علایی و همکاران (۱۴۰۳)، فاطمه همایی و همکاران (۲۰۲۲)، معصومه اسمعیلی ده خواجه (۱۴۰۲)، ناصری (۱۴۰۳)، پورمسجدی (۱۴۰۳)، نراقی و ساکنین (۱۴۰۲)، شیما علایی و همکاران (۱۴۰۳)، محمدحسین فلاح و همکاران (۱۴۰۰)، معصومه سوری و همکاران (۱۴۰۳) و از میان

پژوهش‌های خارجی با پژوهش‌هایی از جمله مونیکا ماریانوآگومز و همکاران (۲۰۲۰)، کلویی بدارد و همکاران (۲۰۲۰)، دانیل ساکس و همکاران (۲۰۲۱) واتسون، پیچلر و والاس (۲۰۱۹)، خیران ام عارف و همکاران (۲۰۲۲) نتایجی همسو و همخوانی داشت. در ادامه ضمن تبیین نتایج آماری حاصل بررسی فرضیه‌های اصلی و فرعی پژوهش، ارتباط و همسویی نتایج حاصل از پژوهش‌های اشاره شده با این فرضیه‌های اثبات شده را نیز بررسی می‌کنیم:

فرضیه اصلی: آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر عزت نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان اثر معنادار دارد.

همان‌طوری که در جدول ۴-۷ مشاهده می‌شود سطوح معناداری تمامی آزمون‌ها بیانگر آن هستند که بین دو گروه آزمایش و گواه حداقل ازلحاظ یکی از متغیرهای عزت نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < 0/01$ و $F = 30/28$)؛ بنابراین فرضیه‌های مربوط به اثربخشی تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر عزت نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان اثر معنادار دارد. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با $0/568$ می‌باشد، به عبارت دیگر، $56/8$ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات عزت نفس و شایستگی اجتماعی و خودکارآمدی مربوط به تأثیر آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) به دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی می‌باشد.

خالدپور (۱۴۰۲) در پژوهش خود نشان داد که مؤلفه‌های تربیت معنوی شامل تربیت شناختی، تربیت عاطفی و تربیت رفتاری بوده و عوامل مؤثر بر تربیت معنوی شامل ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی جامعه، سیاست‌گذاری و برنامه ریزی در نظام آموزشی، معلم و برنامه درسی می‌باشند. بر این اساس، تربیت معنوی مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به طور معناداری تحت تأثیر مؤلفه‌های مختلفی از جمله تربیت شناختی، عاطفی و رفتاری و عوامل مؤثر چون ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی جامعه، سیاست‌گذاری‌ها و نقش معلم و برنامه درسی قرار دارد که همه این موارد می‌توانند به بهبود فرآیند تربیت معنوی در نظام آموزشی کمک کنند. پژوهش حاضر نیز در واقع توانست تأثیر روش آموزش بر مبنای رویکرد قرآنی را نشان دهد. در روش‌های فهم قرآن و کتاب‌های آن اشاره شده که چگونه این نظام عملیاتی در آموزش، کاملاً همراه با نظام علمی ذکر شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش می‌باشد.

اخوت (۱۳۹۶) در مقدمه کتاب «فهم قرآن در دبستان و دبیرستان» چنین می‌نویسد: خداوند و نیز اولیای دین ما را سفارش کرده‌اند تا در کتاب خدا تدبر کنیم و آن را با نگاه تأمل و تفکر مطالعه کنیم. طبیعی است فکر کردن و تدبر در این کتاب را باید از نونهالی آموخت تا به تدریج توان مضاعفی در این فهم یافته و زندگی را با عمل به آن آراست. اگر توصیه شده با قرآن باید زندگی کرد پس باید با آن زندگی کرد و نباید به خواندن ظاهر آیات و حفظ الفاظ آن اکتفا نمود که گاهی توجه بیش از حد به ظاهر آیات و حفظ آن‌ها ما و فرزندانمان را از مفاهیم آن غافل می‌کند. تأکید بر آموزش در الفاظ و نیز حفظ آن بدون ایجاد میل و رغبت خطایی است که فرزندان ما را از چنین گفتگویی بی‌توفیق می‌سازد. تأکید بر زندگی با مفاهیم قرآن و ساختن زندگی با آموزه‌های آن لذتی است که میلی جاودانه را برای فرزندان ما به همراه خواهد داشت؛ میلی که اگر احیا شود هیچگاه خاموش نمی‌شود.

فروغان (۱۴۰۰) نیز تأکید دارد که: از پایه‌های میانی دوره دبستان، اکثر کودکان رفته رفته مفهوم واقع‌گرایانه تری از خود پیدا می‌کنند و می‌پذیرند که در برخی از عرصه‌ها به اندازه عرصه‌های دیگر توانمند نیستند قرائت من خیلی خوب است ولی حساب را دوست ندارم، بر این نکته تأکید دارند که با ورود کودکان به دوره کودکی میانه، آن‌ها درک حقیقی تری از خویشتن پیدا می‌کنند؛ و از ویژگی‌هایی که به آن دست یافته‌اند و ارزش، هنجارها و اهداف خودآگاه‌تر می‌شوند؛ و رفتارشان را بر معیارهایی مبتنی می‌کنند.

همه این موارد لزوم توجه به مولفه‌های روانشناسی مهمی مانند شایستگی اجتماعی، عزت نفس و خودکارآمدی در سن ابتدایی را بیشتر یادآوری کرده و ضرورت اتخاذ روش‌هایی ساده و اجرایی برای رشد بیشتر و بهتر آن‌ها را یادآوری می‌کند. رویکرد فهم قرآن، بحث جدیدی بوده که پس از اجرای موفق در چند منطقه از استان تهران، یزد، اصفهان و مشهد، در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از معلمان در شهرهای مختلف کشور و حتی کشورهای مسلمان و غیر مسلمان خارج از کشور قرار گرفته است. این رویکرد، بدون اینکه نیاز به آموزش پیچیده و وقت‌گیری داشته باشد؛ بصورت رایگان و بسته به شرایط، حضوری یا مجازی به معلمان علاقه‌مند، آموزش داده می‌شود. با توجه به اینکه فهم قرآن، بصورت یک رویکرد آموزشی و پرورشی ارائه می‌شود و در ساعات مختلف درسی قابل استفاده می‌باشد (محدود به ساعت قرآن نیست)، زمان اضافه از معلم نگرفته و بر خلاف طرح‌های موجود که وقت گیر، هزینه‌بر و پردردسر هستند، مورد پذیرش معلمان قرار می‌گیرد. از طرفی جذابیت سوره‌های قرآن و نکات کاربردی آن برای معلم در زندگی فردی و اجتماعی خودش می‌تواند از نقاط مثبت این روش باشد.

در پژوهش حاضر که با اجرای ده جلسه آموزشی پروتکل محقق ساخته اجرا شد، ۵ گام از اهداف سوره مبارکه انفطار مورد نظر قرار گرفت: توجه به توانهای انسان و زیباییهای خلقت او، مقایسه خلقت انسان با سایر موجودات، شناخت تفصیلی توانها و ویژگیهای خلقت انسان، شناخت نسبت بین دستورات دین و اعضای بدن، آشنا شدن با کارهای دارای اثرگذاری طولانی‌تر. در این پنج گام، با توجه به مفهوم سوره مبارکه انفطار تأثیر آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی و عزت نفس دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان را ارزیابی و مشاهده کردیم که بکارگیری این رویکرد قرآنی بر این مؤلفه‌های روانشناسی تأثیر داشته است.

فرضیه‌های فرعی:

فرضیه فرعی اول: آموزش دروس پایه آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مؤلفه‌های عزت نفس دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان اثر معنادار دارد.

طبق جدول ۴-۱۳ ملاحظه می‌شود که بین دو گروه آزمایش و گواه حداقل از لحاظ یکی از ابعاد عزت نفس تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < 0/01$ و $F = 17/16$)؛ بنابراین فرضیه‌های مربوط به اثربخشی تأیید شدند. به عبارت دیگر، آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مؤلفه‌های عزت نفس دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان اثر معنادار دارد. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با $0/506$ می‌باشد، به عبارت دیگر، $50/6$ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات عزت نفس مربوط به تأثیر آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) به دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی می‌باشد. با تحلیل کواریانس تک متغیره در متن مانکوا بر روی میانگین نمرات مؤلفه‌های عزت نفس گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون، در جدول ۴-۱۴ نشان داده شده که با تأثیر متغیر کمکی (پیش‌آزمون) بر روی متغیر وابسته در مرحله پس‌آزمون، بین دو گروه از لحاظ عزت نفس عمومی ($p < 0/01$ و $f = 21/56$)، عزت نفس خانوادگی ($p < 0/01$ و $f = 15/09$)، عزت نفس اجتماعی ($p < 0/01$ و $f = 30/51$) و عزت نفس آموزشگاهی ($p < 0/01$ و $f = 31/63$) تفاوت معنادار وجود دارد. اندازه اثر آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر عزت نفس عمومی $0/235$ ، عزت نفس خانوادگی $0/177$ ، عزت نفس اجتماعی $0/300$ و عزت نفس آموزشگاهی $0/311$ متغیر بوده است. این نتایج بیانگر آن است که آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) توانسته مؤلفه‌های عزت نفس را در دانش‌آموزان ابتدایی افزایش دهد.

در سال‌های انتهایی دبستان که کودک در آستانه ورود به دوره نوجوانی قرار دارد، لازم است برای کمک به تشخیص هویت خود، شناخت کاملی نسبت به خود به عنوان انسانی با قابلیت‌ها و توانایی‌های مشخص پیدا کند. دستیابی به انواع عزت نفس در این دوره می‌تواند موفقیت بیشتر او در آینده را رقم بزند. پیام سوره مبارکه انفطار در پایه پنجم ابتدایی نیز دقیقاً با این هدف همراستا است. با توجه به اینکه نمونه آماری ما از دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی انتخاب شده بودند و در محیط مدرسه و با محوریت محتوای کتب درسی تحت آموزش ۱۰ جلسه‌ای قرار گرفتند، شاهد بیشترین تغییرات در عزت نفس آموزشگاهی و عزت نفس اجتماعی، نسبت به سایر مؤلفه‌های عزت نفس بودیم.

در پژوهش حاضر شاهد بودیم که رویکرد فهم قرآن توانست با تلفیق در کتب درسی، به توانمندی معلم در ارتقاء سلامت روانی دانش‌آموزان کمک کند. پژوهش‌های متعددی درباره غنی‌سازی روش‌های آموزشی متعارف با معارف دینی و اسلامی برای افزایش و بهبود سلامت روانی انجام گرفته و یافته‌ها حاکی از تأثیر مثبت این غنی‌سازی می‌باشد. از جمله محمدحسین فلاح و همکاران (۱۴۰۰) در بررسی اثربخشی آموزش تلفیقی فرزندپروری مبتنی بر رویکرد متمرکز بر شفقت (CFT) و غنی‌شده، با آموزه‌های اسلامی بر عزت نفس عمومی والدگری و عزت نفس عمومی کودکان ۶-۷ سال نشان دادند که آموزش تلفیقی فرزندپروری مبتنی بر رویکرد پذیرش و تعهد (ACT) و رویکرد متمرکز بر شفقت (CFT) و غنی‌شده، با آموزه‌های اسلامی، عزت نفس عمومی والد و کودک را افزایش می‌دهد. اجرای بسته آموزشی معصومه سوری و همکاران (۱۴۰۳) که کاملاً بر اساس محتوای کتب درسی دانش‌آموزان پایه چهارم و مبتنی بر تقویت هوش معنوی تهیه شده بود؛ توانست تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. بنابراین اقدام به تهیه بسته‌هایی مانند پروتوکل ارائه شده در پژوهش حاضر (مبتنی بر آموزش دوروس با رویکرد فهم قرآن) که مبتنی بر محتوای کتب درسی و با نگاه تقویت معنویت و رشد حقیقی دانش‌آموزان هستند می‌تواند تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته و علاوه بر اهداف آموزشی، پرورش صحیح را رقم بزند.

هی سوک کیم (۲۰۲۴) در پژوهش خود رابطه تیپ شخصیتی را با عزت نفس و سلامت روان دانشجویان اثبات کرد. در پژوهش حاضر نیز تأکید ما بر ارتقا و رشد سلامت جسمی و روحی دانش‌آموزان با تأکید بر شخصیت‌ها و استعدادهایی متفاوت هریک از آنهاست.

فرضیه فرعی دوم: آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدایی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی مدارس شهرستان میبد و اردکان اثر معنادار دارد.

در جدول ۴-۱۹ ملاحظه کردیم که بین دو گروه آزمایش و گواه حداقل از لحاظ یکی از مولفه‌های شایستگی اجتماعی تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < 0/01$ و $F = 9/19$)؛ بنابراین فرضیه‌های مربوط به اثربخشی تأیید شدند. به عبارت دیگر، آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر مولفه‌های شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان اثر معنادار دارد. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با $0/206$ می‌باشد، به عبارت دیگر، $20/6$ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات شایستگی اجتماعی مربوط به تأثیر آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) به دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی می‌باشد. سپس با تحلیل کواریانس تک متغیره در متن مانکوا بر روی میانگین نمرات مولفه‌های شایستگی اجتماعی گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون در جدول ۴-۲۱ نشان داده شد که با تأثیر متغیر کمکی (پیش‌آزمون) بر روی متغیر وابسته در مرحله پس‌آزمون، بین دو گروه از لحاظ عامل، عامل تمایل - مشارکت در مقابل سردی-کناره گیری ($p < 0/01$ و $f = 12/66$) تفاوت معنادار وجود دارد. اما تفاوت معناداری بین دو گروه از لحاظ عامل همکاری-تسلیم در مقابل خشم - مخالفت ($p > 0/05$ و $f = 3/81$) مشاهده نشد. اندازه اثر آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر عامل تمایل - مشارکت در مقابل سردی-کناره گیری $0/150$ متغیر بوده است. این نتایج بیانگر آن است که آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) توانسته عامل تمایل - مشارکت در مقابل سردی-کناره گیری را در دانش‌آموزان ابتدایی افزایش دهد.

با دقت بر رفتار دانش‌آموزان شرکت کننده در پژوهش علت عدم تفاوت معنادار بین دو گروه آزمایش و گواه در مؤلفه همکاری-تسلیم در مقابل خشم - مخالفت را می‌توان با توجه به سن آن‌ها توجیه کرد. دانش‌آموزان سن ابتدایی بر خلاف دانش‌آموزان دبیرستانی هنوز مخالفت و عدم تسلیم را به عنوان ضد ارزش شناخته و در اکثر فعالیت‌هایی که مستقیم به آن‌ها پیشنهاد شود فرمان‌پذیر هستند. ولی بسته به میزان دریافت مهارت‌های لازم میزان تمایل به همراهی در آن‌ها متفاوت است. به همین دلیل بعد از آموزش ده جلسه‌ای، عامل تمایل - مشارکت در مقابل سردی-کناره گیری، در دانش‌آموزان گروه آزمایش رشد بیشتری داشت.

مونیکا ماریانوآگومز و همکاران (۲۰۲۰) بیان می‌کنند که همبستگی بالایی بین دو مؤلفه شایستگی اجتماعی و کیفیت زندگی وجود دارد. کیفیت زندگی کودکان کاملاً به سبک‌های استفاده شده برای تعلیم و تربیت در خانه و مدرسه و محیط‌های اجتماعی اولیه وابسته است؛ مثلاً کلویی بدارد و همکاران (۲۰۲۰) نشان می‌دهند که ورزش نقش مهمی در درک نوجوانان از قابلیت‌های اجتماعی خود دارد.

همچنین دانیل ساکس و همکاران (۲۰۲۱) ثابت کردند که اندازه‌گیری شایستگی اجتماعی به طور یکسان با استانداردهای زندگی مادی رشد می‌کند. رویکرد فهم قرآن بر اساس سوره مبارکه انفطار در آموزش دروس پایه پنجم می‌تواند راهنمای معلم برای مدیریت کامل بسترهای آموزشی بصورت کاملاً هدفمند و مؤثر بوده و با هماهنگی مدرسه و خانه این سبک تربیتی را به خانواده نیز آموزش دهد.

فرضیه فرعی سوم: بین آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) با خودکارآمدی دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی مدارس شهرستان میبد و اردکان رابطه معناداری وجود دارد. این فرضیه، در دل فرضیه اصلی بررسی شده است (برای خودکارآمدی مؤلفه‌ای در نظر نگرفته بودیم). همان‌طور که در جدول ۴-۸ نشان داده شده است با تأثیر متغیر کمکی (پیش‌آزمون) بر روی متغیر وابسته در مرحله پس‌آزمون، بین دو گروه از لحاظ خودکارآمدی ($p < 0.01$ و $f = 12/85$) تفاوت معنادار وجود دارد. تفاوت معنادار وجود دارد. اندازه اثر آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) بر خودکارآمدی 0.153 متغیر بوده است. این یعنی که آموزش دروس آموزش دروس پایه پنجم ابتدائی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه انفطار) خودکارآمدی را در این دانش‌آموزان افزایش دهد.

نراقی و ساکنین (۱۴۰۲) در مقاله خود نشان دادند خودکارآمدی می‌تواند تحت تأثیر سبک‌های فرزند پروری والدین، نحوه برخورد معلمان با دانش آموز و حمایت اجتماعی او در مدرسه قرار گیرد. رویکرد فهم قرآن در دبستان یکی از بهترین روشهایی است که بر نحوه برخورد صحیح معلم و حتی والدین و جامعه با دانش‌آموزان تأکید داشته و اجرای صحیح آن می‌تواند آگاهی دانش‌آموزان به توانمندی‌های خود را به شدت بالا برده و با تمرین عملی برای بهره‌مندی از انواع توانایی و استعدادها فردی و اجتماعی صلاحیت‌های اجتماعی او را نیز ارتقا بخشد.

واتسون، پیچلر و والاس (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان دادند خودکارآمدی و شایستگی اجتماعی در کشورهای اتحادیه اروپایی متفاوت وجود دارد.

شیما علایی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهش خود رابطه بین باورهای مذهبی، دینداری، سلامت عمومی و خودکارآمدی را بررسی کرده و نشان دادند دینداری می‌تواند عاملی برای ارتقای سلامت عمومی و خودکارآمدی باشد. آن‌ها اعلام کردند که احساس آرامش و شادی و سلامتی در زندگی، در گرو نوع بینش فرد در مورد زندگی و تفسیر و شناخت او از مسائل رویدادها و واقعیت‌ها می‌باشد. به دلیل آنکه دین و جهان‌بینی‌های توحیدی حاوی ساختارهای منسجم و کلیتی معنادار می‌باشند به قابلیت‌ها و توانایی‌های ذهنی و روانی افراد وسعت بخشیده، احساس آرامش و رضایت خاطر از زندگی را به ارمغان می‌آورند. در پژوهش حاضر نیز سعی شد تا با تقویت شناخت دانش‌آموزان به قابلیت‌ها و

توانمندیهای خود و تبیین نگاه دین به انسان و جایگاه خاص او در آفرینش، باورهای آنها به ارزشمندی خود و فواید آموزه‌های دینی را تقویت کرده و انگیزه خوب بودن و خوب ماندن در سایه دینداری را از همین کودکی در آنها بالا ببریم.

یکی از نکاتی که در نوشتن طرح درس‌ها در پژوهش حاضر مدنظر قرار گرفته بود این اصل اساسی در فهم قرآن بود که دانش آموزان در مدت همراهی با یک سوره، بارها و بارها به بهانه‌های مختلف با صوت سوره ارتباط بگیرند و متناسب با شرایطی که معلم در ساعات درسی مختلف برای انتقال پیام سوره پیدا می‌کند با میل خود، سوره را بشنوند و همخوانی کنند. این مواجهه توانست علاوه بر ایجاد میل دانش آموزان به شنیدن آیات قرآن، مهارت خواندن زیبا و صحیح قرآن و حتی حفظ سوره را در دانش آموزان بالا ببرد. تقویت احساس اینکه ما سوره‌های بلندتری را حفظ هستیم و نکات کاربردی آن توانسته ما را در عرصه‌های فردی و اجتماعی موفق‌تر کند، از زیبایی‌های قابل مشاهده بعد از اجرای ده جلسه بسته آموزشی در کلاس بود. این ادعا را در مقاله خیران ام عارف و همکاران (۲۰۲۲) نیز توانستیم به روشی نزدیک به پژوهش، ببینیم.

در سال‌های اخیر چند مقاله و پژوهش پایان‌نامه‌ای درباره اثربخشی آموزش دروس با رویکرد فهم قرآن در پایه‌های مختلف تحصیلی و در مناطق مختلف کشور تدوین شده که همگی این تاثیرات مثبت را بر روی مؤلفه‌های روانشناسی انتخاب شده تأیید می‌کنند. پایان نامه خانم ناصری (۱۴۰۳) در پایه چهارم شهرستان اردکان پایان نامه خانم کیانی (۱۴۰۲) در پایه اول شهرستان بروجن و پایان نامه خانم پورمسجدی (۱۴۰۳) در پایه اول شهرستان میبد از جمله این پایان‌نامه‌ها می‌باشند.

۵-۴- محدودیت‌های پژوهش

انجام هر تحقیقی در بسترهای مختلف با توجه به جامعه در دسترس و مخاطب، امکانات موجود، زمان لازم برای انجام پژوهش و ... دارای قابلیت‌ها و محدودیت‌هایی است که هر چه اطلاعات دقیق‌تر و جامع‌تر باشد، آسیب محدودیت‌ها کمتر شده و نتیجه حاصل از پژوهش نیز دقیق‌تر و قابل تعمیم‌تر به جوامع گوناگون خواهد بود. این پژوهش نیز از محدودیت‌هایی مستثنی نبود.

۱) در تکمیل پرسشنامه‌ها به صورت ذاتی ممکن است به علت عدم دقت و یا تمرکز مخاطب نارسایی‌هایی وجود داشته باشد.

۲) به علت دانش آموز بودن جامعه و نمونه‌ی این پژوهش محدودیت زمانی و مکانی دسترسی به دانش آموز مطرح می‌گردد.

۳) به علت محدود بودن تعداد دانش آموزان نمونه جهت انجام پژوهش، تعمیم نتایج به سایر جوامع باید با احتیاط انجام گیرد.

۴) به سبب زمان پژوهش که پایان سال تحصیلی بود محدودیت زمان دسترسی به دانش آموزان وجود داشت و امکان پیگیری نبود.

۵-۵- پیشنهاد علمی-پژوهشی

۱) اثر بخشی این رویکرد در آموزش بر اساس طرح درسهای نگارش شده، در مناطق دیگری به جز شهرستان میبد و اردکان نیز مورد پژوهش قرار بگیرد.

۲) اثر بخشی این رویکرد در آموزش بر اساس طرح درسهای نگارش شده، به تفکیک اطلاعات جمعیت شناختی مورد پژوهش قرار بگیرد تا تفاوت تأثیر بر دختران و پسران یا تفاوت تأثیر بر دانش آموزان مدارس دولتی و غیرانتفاعی و حتی تفاوت این تأثیرات به نسبت تحصیلات و شغل والدین نیز بررسی شود.

۳) پیشنهاد می شود اثر بخشی آموزش با رویکرد فهم قرآن بر اساس سوره های دیگری از رویکرد فهم قرآن در پایه پنجم ابتدائی بر مؤلفه های روانشناسی، متناسب با پیام سوره، مورد پژوهش قرار بگیرد.

۴) اثر بخشی آموزش با رویکرد فهم قرآن بر اساس رویکرد فهم قرآن سوره مبارکه مطففین بر مؤلفه های شایستگی اجتماعی و عزت نفس و خودکارآمدی دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی بررسی شود.

۵) اثر بخشی آموزش با رویکرد فهم قرآن بر اساس رویکرد فهم قرآن سوره مبارکه انشقاق بر مؤلفه های شایستگی اجتماعی و عزت نفس و خودکارآمدی دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی بررسی شود.

۶) اثر بخشی آموزش دروس با رویکرد فهم قرآن بر مؤلفه های روان شناسی مهم در پایه های دیگر مقطع ابتدائی، متناسب با سوره های تعریف شده در فهم قرآن، مورد پژوهش قرار بگیرد.

۷) پرسشنامه های استاندارد بر اساس مبانی رشد قرآنی، جهت ارزیابی مؤلفه های روانشناسی دانش آموزان طراحی گردد.

۸) طرح درس های بیشتری توسط معلمان آشنا با فهم قرآن در مقاطع مختلف تحصیلی، بر اساس سوره های مختلف تعریف شده در فهم قرآن، نگارش شده و پس از استاندارد سازی، اثربخشی آموزش دروس همان پایه بر اساس رویکرد فهم قرآن، با کمک این طرح درس ها بررسی شود.

۵-۶- پیشنهادات عملی-کاربردی

۱) طرح درس های نگارش شده در پژوهش حاضر، طی جلسات و کارگاه هایی به معلمان پایه پنجم ابتدائی در شهرستان های مختلف آموزش داده شود.

۲) به منظور ارتقای رشد دانش آموزان پیشنهاد می‌گردد چنین محتواهایی در کنار کتب تحصیلی به معلمان پیشنهاد شود.

۳) طی همایش‌ها و کارگاه‌هایی رویکرد فهم قرآن و شیوه اجرای آن در مدارس به معلمان و مربیان آموزش داده شود.

در نتیجه توضیحات ارائه شده اثربخشی بهره‌مندی از رویکرد فهم قرآن بر اساس سوره مبارکه انفطار با توجه به هدف تربیتی و محتوایی سوره ارائه شده در آموزش دروس پایه پنجم در ارتقای مولفه‌های شایستگی اجتماعی خود کارآمدی و عزت نفس دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی مدارس شهرستان‌های میبد و اردکان تبیین گردید.

منابع

- ابطحی، معصومه السادات. (۱۴۰۲). اثر بخشی بسته آموزشی معنویت درمانی بر ذهن آگاهی کودکان آزار دیده. فصلنامه انتظام اجتماعی، دوره ۱۵، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۲. صص: ۱-۲۸.
- ابوالقاسمی، عباس و [دیگران]. (۱۳۹۰). مقایسه شایستگی اجتماعی و مؤلفه های آن در دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا. ناتوانی های یادگیری. دوره ۱، شماره ۱. صص: ۲۳-۶.
- اخوت، ا؛ قاسمی، م (۱۳۹۴). صفت. تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت.
- اخوت، احمدرضا و [دیگران]. (۱۳۹۴). مهارت های خیر گرینی. تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت.
- اخوت، احمدرضا و افشار، سمیه (۱۳۹۸). تفکر اُمی، پایه ای ترین توان دریافت حقایق. تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت.
- اخوت، احمدرضا. (۱۳۹۶). فهم قرآن در دبستان و دبیرستان. تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت.
- اخوت، احمدرضا. (۱۳۹۷). نظام سازی توحیدی شهر و جامعه؛ سند تعلیم و تزکیه. تهران: نشر مدرسه دانشجویی قرآن و اهل بیت نبوت.
- اخوت، احمدرضا. و رضازاده، یاسر. (۱۳۹۸). کودک و فهم قرآن. تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت.
- آخوندزاده، گلبهار. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش تاب آوری بر عزت نفس مادران دارای کودکان مبتلا به دیابت نوع ۱. دانشگاه علوم پزشکی گرگان. دوره ۲۶، شماره ۱، پیاپی ۸۹، بهار ۱۴۰۲.
- اسماعیلی ده خواجه، معصومه و [دیگران]. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی ذکر درمانی در اسلام با درمان ذهن آگاهی بر اضطراب و امید به زندگی مادران دارای فرزند ناتوان ذهنی. خانواده درمانی کاربردی. دوره ۴، شماره ۳، پیاپی ۱۷، تابستان ۱۴۰۲. صص ۵۰۸-۵۲۴.
- اعرافی، علیرضا (۱۳۹۵). فقه تربیتی، علوم تربیتی، نشر پژوهشگاه حوزه و دانشگاه ۱۴۰۳
- اکبری، بهمن و [دیگران]. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و ابراز وجود بر خودکارآمدی عمومی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی. دوره ۷، شماره ۳. صص: ۴۰-۴۸.
- آلکسیس کارل ۱۹۴۴ مجموعه آثار و افکار راه و رسم زندگی)، ترجمه پرویز دبیری، ۱۴۰۲
- امام خمینی، روح الله. (۱۳۷۱). شرح چهل حدیث. تهران. موسسه تنظیم و نشر آثار امام. صص: ۱۸۲-۱۸۴.

امیدی، احد و [دیگران]. (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای خودکار آمدی و امید در رابطه عزت نفس و رضایت از زندگی مطالعه تحلیل مسیر. اسلام و پژوهش های روان شناختی، دوره ۱۰، شماره ۱، پیاپی ۲۱، بهار و تابستان ۱۴۰۳.

بنی اسدی، حسن. و باقری، مسعود. (۱۳۹۰). دانش ارتباط غیرکلامی و شایستگی اجتماعی. اندیشه و رفتار. دوره ۵، شماره ۲۰. صص: ۴۳-۵۰.

ترکان، محمد و [دیگران]. (۱۴۰۲). مؤلفه‌های روان شناختی عزت نفس از منظر قرآن کریم و منابع حدیثی با رویکرد مقایسه ای و تأکید بر اخلاق کاربردی. مطالعات اخلاق کاربردی، دوره ۱۳، شماره ۱۴. تمیمی آمدی، عبد الواحد بن محمد. (۱۴۱۰ ق). غرر الحکم و درر الکلم. ترجمه و تصحیح سید مهدی رجائی. قم: دار الکتب الاسلامی. ص ۲۳۳، ح ۴۶۵۸.

جمعی از نویسندگان. (۱۳۹۲). زندگی حقیقی انسان از نگاه المیزان (مجموعه آثار از نگاه علامه طباطبائی). تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت.

حائری شیرازی، محی الدین. (۱۳۹۵). تربیت دینی کودک. قم: نشر معارف.
خدادادی، مریم. (۱۴۰۱). آموزش مفاهیم سوره انفطار به دانش آموزان دبستان. تهران: پاتوق کتاب.
دامغانیان، حسین و [دیگران]. (۱۳۹۷). طراحی و تبیین مدل شایستگی ارتباطی در ارتباط بین فردی سازمانی. مطالعات مدیریت بهبود و تحول. شماره ۸۸، دوره ۲۷. صص: ۱۴۳-۱۷۴.

درد جاودانگی، میگل د اونا مونو، ترجمه بهاء الدین خرمشاهی، ۱۴۰۲
دژبخش، رضا. و خدادادی، مریم. (۱۴۰۱). آموزش قرآن همراه با تقویت دقت برای عمل و تمایل به کارهای خوب. تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت.

دیا واجاری، مریم. و حبیبی، محدثه. (۱۴۰۱). بررسی تاثیر معنویت درمانی بر کیفیت زندگی و تحمل ناکامی دختران. راهبردهای نو در روانشناسی و علوم تربیتی. دوره ۵، شماره ۱۴، تابستان ۱۴۰۱. صص: ۳۸۷-۴۰۰.

رایس، ف. فیلیپ. (۱۴۰۰). رشد انسان. ترجمه مهشید فروغان. تهران: ارجمند.
ریچارد برانسون (۲۰۱۶). درنگ نکن، انجامش بده. ترجمه امیر توفیقی. انتشارات سیت ۱۴۰۰
زهره بروجردی (۱۳۹۸). رسم ادب. نشر شرب ظهور

سوری، معصومه و [دیگران]. (۱۴۰۲). تحلیل محتوای کتاب فارسی چهارم ابتدایی مبتنی بر هوش معنوی و هوش موفق به منظور تدوین بسته آموزشی و اثر بخشی آن بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان. جامعه شناسی آموزش و پرورش. دوره ۱۰، شماره ۲، پیاپی ۲۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۳.

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۷). روان شناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.

شریف نژاد، عبدالمهدی و [دیگران]. (۱۴۰۲). مبانی و روش تعلیم و تربیت در آیات قرآن و روایات اسلامی. قرآن و طب، سال هشتم. شماره ۲، پیاپی ۳۰، تابستان ۱۴۰۲. صص: ۸۳-۸۹.

شریفی جندانی، حمیدرضا و [دیگران]. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی تئاتردرمانی بر بهبود شایستگی اجتماعی دانش آموزان با اخلال خاص یادگیری در ریاضی. ناتوانی های یادگیری. دوره ۷، شماره ۴. صص: ۸۷-۱۰۴.

صادقیان، آزاده و [دیگران]. (۱۴۰۱). اثر بخشی آموزش ابعاد کمال گرایی بر رشد خودکارآمدی در دانش آموزان مدارس خاص. روش ها و مدل های روان شناختی، دوره ۱۳، شماره ۴۸، تابستان ۱۴۰۱. صص: ۱۱۵-۱۳۰.

علی پور، خالد و [دیگران]. (۱۴۰۲). شناسایی و ارزیابی مولفه های تربیت معنوی بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. جامعه شناسی آموزش و پرورش، دوره ۱۰، شماره ۲، پیاپی ۲۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۳. صص: ۴۱۹-۴۲۹.

فرحزادی، نیکو و [دیگران]. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر خودکنترلی و شایستگی اجتماعی کودکان دارای خودکنترلی ضعیف. پژوهش های کاربردی روان شناختی. دوره ۱۴، شماره ۲. صص: ۱۴۵-۱۶۱.

فلاح، محمدحسین و [دیگران]. (۱۴۰۰). اثر بخشی آموزش فرزند پروری (ACT) و (CFT) و غنی شده با آموزه های اسلامی بر عزت نفس روان شناسی و دین. دوره ۱۴، شماره ۴، پیاپی ۵۶، زمستان ۱۴۰۰. صص: ۲۵-۴۰.

قاسمی، مریم. (۱۳۹۳). نگاهی اجمالی بر دوره های رشد تفکر اجتماعی. تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت.

کریمی، عباس و [دیگران]. (۱۴۰۲). تحلیل اثار فردی و اجتماعی کتاب مقدس با تاکید بر آثار انس با قرآن در اندیشه امام خامنه ای. مطالعات قرائت قرآن. دوره یازدهم، شماره ۲۱، پاییز و زمستان ۱۴۰۲. صص: ۲۴۱-۲۶۰.

کیانی بروجنی، راضیه. و فیاض، فاطمه. (۱۴۰۲). بررسی اثر بخشی بسته آموزشی مبتنی بر طرح فهم قرآن بر هوش هیجانی دانش آموزان. اسلام و پژوهش های تربیتی. دوره ۱۶، شماره ۲، پیاپی ۳۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۳.

محمد دشتی، نهج البلاغه، ۱۳۹۵، انتشارات یاسین نور
مفردات الفاظ القرآن راغب اصفهانی ترجمه خسروی حسینی ۱۳۸۳
موسوی همدانی، سید محمدباقر. (۱۳۷۴). ترجمه تفسیر المیزان. قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم. ج ۴، ص ۹۲-۱۲۵.

میرزایی، لیلا و [دیگران]. (۱۴۰۳). فراتحلیل اثر بخشی آموزش فلسفه به کودکان بر مهارت های شناختی دانش آموزان. تفکر و کودک، دوره ۱۵، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۳.
نصیری، محمد. (۱۴۰۱). تاثیر برنامه فعالیت بدنی منتخب بر امید به زندگی و خود کارآمدی عمومی دانش جویان پرستاری غیر فعال. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، دوره ۶۵، شماره ۲، پیاپی ۱۸۲، خرداد و تیر ۱۴۰۱.

نصیری، محمد. (۱۴۰۱). تاثیر برنامه فعالیت بدنی منتخب بر امید به زندگی و خودکارآمدی عمومی دانشجوین پرستاری غیر فعال. دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد. دوره ۶۵، شماره ۲، خرداد و تیر ۱۴۰۱. صص: ۵۵۹-۵۶۸.

الهی راد، صفدر. (۱۳۹۷). مبانی اندیشه اسلامی ۳ (انسان شناسی). قم: انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

یاراحمدیان، نسرين. (۱۳۹۱). ارتقای توانمندی های فردی اجتماعی و سلامت عمومی نوجوانان از طریق افزایش کفایت اجتماعی. مجله علوم رفتاری. دوره ۶، شماره ۳. صص: ۲۷۹-۲۸۸.

Achenbach TM, Ruffle TM. (...). The child behavior checklist and related forms for assessing behavioral/emotional problems and competencies. Pediatrics in Review; ۲۱(۸): ۲۶۵-۲۷۱

Acosta-Gonzaga, E. (2023). The effects of self-esteem and academic engagement on university students' performance. *Behavioral Sciences*, 13(4), 348.

Arif, K. M., Uyuni, B., & Oktapiani, M. (2022). The Relationship Between the Intensity of Reading the Qur'an on Learning Achievement. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 14(3), 4481-4488

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bedard, C., Hanna, S., & Cairney, J. (2020). A longitudinal study of sport participation and perceived social competence in youth. *Journal of Adolescent Health*, 66(3), 352-359.

Carter, L., Murray, P., Gray, D., (\\), "The Relationship between Interpersonal Relational Competence and Employee Performance: A Developmental Model", the *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, No : Ir-rra.

Chen, C., Shen, Y., Zhu, Y., Xiao, F., Zhang, J., & Ni, J. (2023). The effect of academic adaptability on learning burnout among college students: the mediating effect of self-esteem and the moderating effect of self-efficacy. *Psychology Research and Behavior Management*, 1615-1629

Elizabeth Acosta-Gonzaga. *Behavioral Sciences* 13 (4), 348, 2023

Epi Nurlinda., Zainal Azis, & Marah Doly Nasution , M. D. (2024). Students' Mathematical Reasoning Ability and Self-Efficacy Viewed from the Application of Problem Based Learning and Contextual Teaching and Learning Models Assisted. *JMEA: Journal of Mathematics Education and Application*, 3(2), 54-61.

Felner, R.D.; Lease, A.M. & Phillips, R.S.C. (199.). T.P. Gullota, G.R. Adams & R. Montemayor, ed. *The development of social competence in adolescence*. Beverly Hills, CA: Sage. pp. ٢٤-٢٤٥

Gultom, S., & Oktaviani, L. (2022). THE CORRELATION BETWEEN STUDENTS' SELF-ESTEEM AND THEIR ENGLISH PROFICIENCY TEST RESULT. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3(2), 52-57.

Hakimzade R, Malekipoor A, Maemarhor J. (~ \†). Evaluation factors affecting the establishment and strengthening of moral values (case study: secondary school teachers in Dehloran). *Quarterly Ethics; (TV): AT-1 • V*.

Homaei, F., Khaleghipour, S., Khoshakhlagh, H., Homaei, F., Khaleghipour, S., & Khoshakhlagh, H. (2022). The effectiveness of

psychodrama on emotional expression and social competence of adolescents with social anxiety. *Journal of Islamic Life Style* Volume, 6.(۳)

Kendall, O. & Braswel, L. (1997). *Cognitive- Behavior Oral Therapy for Impulsive Children* (ed). New York: Guilford Press. *emedial and Special Education*, 19, -5.9.

Liao, J., Xia, T., Xu, X., & Pan, L. (2023). The effect of appearance anxiety on social anxiety among college students: sequential mediating effects of self-efficacy and self-esteem. *Behavioral Sciences*, 13(8), 692.

Orth, U., & Robins, R. W. (2022). Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question. *American psychologist*, 77(1), 5.

Parsakia, K. (2023). The effect of chatbots and AI on the self-efficacy, self-esteem, problem-solving and critical thinking of students. *Health Nexus*, 1(1), 71-76.

Rostania, W. N., Zulaihati, S., & Fauzi, A. (2023). The Influence of Self-Efficacy and Self-Control on Academic Procrastination at North Jakarta State Vocational Schools. *Reflection: Education and Pedagogical Insights*, 1(2), 40-50.

Schwarzer, R. (1995). Generalized self-efficacy scale. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs/Nfer-Nelson*.

Sharma, G., Yukhymenko-Lescroart, M., & Sanchez, T. (2023). Examining the role of life purpose in high school students' self-esteem through structural equation modelling. *Heliyon*, 9.(۹)