

تاثیر آموزش توانمندی های منش مبتنی بر ذهن آگاهی بر ارتقای کامیابی دانش آموزان در خانواده و بیرون از خانواده

سارا خدری

دانشجوی کارشناس ارشد روانشناسی، گرایش مثبت گرا، دانشگاه پیام نور اهواز، ایران

Dr.fathipoor514@gmail.com

چکیده

مقدمه: ویژگی‌ها و صفات والدین نقش مهمی در نحوه اجتماعی سازی فرزندانشان به لحاظ ارتقای کامیابی دارند، از این رو هدف این پژوهش، تاثیر آموزش توانمندی های منش مبتنی بر ذهن آگاهی بر ارتقای کامیابی دانش آموزان در خانواده و بیرون از خانواده بود.

روش: روش پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری والدین دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر بوشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود. حجم نمونه ۳۰۰ نفر و با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند که در نهایت ۲۸۶ نفر پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های شیوه‌های برخورد با ارتقای کامیابی منفی کودکان (CCNES)، مشکلات در نظم‌بخشی ارتقای کامیابی (DERS) و آزمون مختصر توانمندی‌های منش (BST) بودند. جهت تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS23 و همچنین جهت انجام معادلات ساختاری از نرم افزار PLS-SEM3 استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که توانمندی منش تبیین‌کننده CCNE حمایتی ($\beta=0/18$, $p=0/16$) نبود، اما به طور منفی تبیین‌کننده CCNE غیر حمایتی ($\beta=-0/57$, $p=0/001$) بود. توانمندی‌های منش والدین تبیین‌کننده مثبت تنظیم ارتقای کامیابی ($\beta=0/55$, $p=0/001$) بود. یافته‌ها نشان داد تنظیم ارتقای کامیابی تبیین‌کننده CCNE حمایتی ($\beta=0/59$, $p=0/09$) و CCNE غیر حمایتی ($\beta=-0/07$, $p=0/73$) نیست. اثرات غیرمستقیم توانمندی منش والدین به CCNE حمایتی و غیر حمایتی با توجه به نقش واسطه‌ای تنظیم ارتقای کامیابی غیر معنی‌دار است.

نتیجه‌گیری: به طور کلی بر اساس نتایج می‌توان گفت که توانمندی‌های منش شخصیت که تشکیل‌دهنده فضیلت‌های انسان هستند، می‌توانند منجر به افزایش تنظیم ارتقای کامیابی و همچنین منجر به کاهش برخوردهای غیر حمایتی CCNE در والدین گردند.

واژگان کلیدی: آموزش، توانمندی منش، ذهن آگاهی، دانش آموزان

عنوان مقاله: تاثیر آموزش توانمندی های منش مبتنی بر ذهن آگاهی بر ارتقای کامیابی دانش آموزان در خانواده و بیرون از خانواده
دوره ۷ / شماره ۲ (۱) / تابستان ۱۴۰۲ / ص ۲۶۸-۲۵۴

مقدمه

کودکان و نوجوانان سرمایه‌های جامعه می‌باشند و سلامت روح و جسم آنها تضمین کننده سلامت جامعه آینده است. بنابراین مسایل آنان از جمله مسایلی است که باید به آنها توجه کافی مبذول داشت. لذا توجه جدی به محیط خانواده و مدرسه که نقش بسزایی در تکوین شخصیت دانش‌آموزان دارند، ضرورتی انکارناپذیر است. مطلبی که در پی می‌آید خانواده و مدرسه را به عنوان مهم‌ترین نهاد تأثیرگذار در شکل‌گیری شخصیتی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار می‌دهد کودکان و نوجوانان سرمایه‌های جامعه هستند و سلامت روح و جسم آنها تضمین کننده سلامت جامعه آینده است. بنابراین مسایل آنان از جمله مسایلی است که باید به آنها توجه کافی مبذول داشت. لذا توجه جدی به محیط خانواده و مدرسه که نقش به‌سزایی در تکوین شخصیت دانش‌آموزان دارند ضرورتی انکارناپذیر است. مطلبی که در پی می‌آید خانواده و مدرسه را به عنوان مهم‌ترین نهاد تأثیرگذار در شکل‌گیری شخصیتی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار می‌دهد. با توجه به اینکه اولین محیطی که کودک با آن در ارتباط است خانواده است، لذا محیط خانواده عامل موثر در تکوین و تحول شخصیت کودک است و حکم کانالی را دارد که به وسیله آن، کودک با فرهنگ اجتماع خود مانوس می‌شود و عادات و عواطفی را در او ایجاد می‌کند که شخصیت او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به طور کلی طرز تفکر والدین با سایر اعضای خانواده به هر شکلی که باشد کم و بیش در فرزندان آنها تأثیر می‌گذارد. دکتر کامبیز کامکاری، روانشناس معتقد است: کودکی که در محیط خانوادگی خود پدر و مادر دلسوز و متعهدی ندارد، طبعاً احساس عدم تعهد نموده و سعی می‌کند خود را حتی المقدور از کانون خانوادگی دور ساخته و هویت گمشده خود را در محیط بیرون از خانه بیابد. پس از خانواده، مدرسه نقش بسیار مهمی در زندگی اجتماعی کودک و نوجوان بر عهده دارد و از عوامل مهم تربیتی و سازنده معیارها و ارزش‌های ذهنی و تفکر و راه و روش کودکان و نوجوانان در جامعه به شمار می‌رود، زیرا دانش‌آموز بیشتر اوقات زنده و فعال خود را در مدرسه می‌گذراند و حال اگر مدرسه نتواند به وظایف تربیتی و پرورشی خود عمل کند یکی از عوامل انحراف و بزهکاری محسوب می‌گردد.

توانمندی‌های منش

توانمندی‌های منش صفات مثبتی در افکار، احساس و رفتار هستند که شناسایی آنها به زندگی خوب کمک می‌کند. برخی افراد، توانمندی‌ها را در زندگی روزانه خود به کار می‌برند و برای آنان پاداش‌دهنده و رضایت‌بخش است و به پیامدهای مثبتی برای خود و دیگران منجر می‌شود (راچ و هاینز، ۲۰۱۹). از اقدامات مبتکرانه جنبش روانشناسی مثبت‌گرایی، گسترش طبقه‌بندی توانمندی‌هاست که به درک هرچه دقیق‌تر فضایل آدمی به‌طور خاص می‌پردازد (خسروجردی، پورشهریار و حیدری، ۱۳۹۸). طبقه‌بندی پیشنهادی پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) شامل ۲۴ توانمندی و ۶ فضیلت است. توانمندی‌های منش، موضوع محوری روانشناسی مثبت است که تلاش می‌کنند با استفاده از مداخلات توانمندی‌ها، بهزیستی و عملکرد افراد را افزایش دهند. شناسایی و کاربرد توانمندی‌ها به رشد فکری افراد کمک می‌کند (بایرزوا-داینر، کاشدان و مینهوز، ۲۰۱۱). عموماً مداخلات توانمندی‌ها شامل سه بخش آگاهی، اکتشاف و کاربرد است. هدف آگاهی، افزایش آگاهی افراد نسبت به دانش توانمندی‌هاست. در اکتشاف، هدف این است که افراد، توانمندی‌های منش خود را با پیامدهای ارزشمند تجارب گذشته و حال مرتبط سازند تا بتوانند ارزش و اهمیت آن را درک کنند. کاربرد بر استفاده از توانمندی‌های منش در موقعیت‌های روزانه تمرکز دارد. بیشترین مداخلات توانمندی‌های منش در محیط آموزشی براساس همین سه بخش است (تانگ، لی، دوران، می و چینگ، ۲۰۱۹).

توانمندی‌های منش به‌عنوان منابع درونی، زندگی خوب را توصیف می‌کنند و با منابع بیرونی مانند آموزش و سلامتی، بهزیستی را برای نوجوانان فراهم می‌آورند. پیترسون از بنیانگذاران روانشناسی مثبت، کاربرد مداخلات توانمندی‌ها را در محیط آموزشی به‌ویژه مدرسه مؤثر می‌داند که به تعالی علمی و پرورش اخلاق کمک می‌کند (وایت و واترز، ۲۰۱۵). برنامه‌های مداخلاتی توانمندی‌های

منش در بلندمدت موجب می‌شوند نوجوانان در مسیر شکوفایی قرار گیرند و در شرایط دشوار از آنها به‌خوبی محافظت می‌کنند (فیتسیمون، ۲۰۱۳). کوومو (۲۰۲۰) در برنامه مداخله توانمندی‌های منش، افزایش رضایتمندی را در نوجوانان نشان داد. غیلن، وورکم و میرز (۲۰۱۷) در هیجده مداخله توانمندی‌های منش، پیامدهای مثبت بهزیستی مانند تعامل در فعالیت، رشد فردی و همکاری گروهی را نشان دادند. لوی (۲۰۱۹) مطرح کرد بیشتر مداخلات توانمندی‌های منش در مدرسه سه مؤلفه کلیدی از یادگیری را در بر دارند؛ نخست، دانش نظری از زبان توانمندی‌ها؛ دوم، به رسمیت شناختن توانمندی‌ها در خود و دیگران و سوم، تشویق به عمل و استفاده از توانمندی‌ها در موقعیت‌های مختلف زندگی. آموزش توانمندی‌ها، تعاملات مثبت، دستیابی به موفقیت، بهبود منحنی یادگیری و عملکرد، یادگیری سریع‌تر و با انگیزه‌تر، رضایتمندی و احساس تسلط و شایستگی را بهبود می‌بخشد (شانکلند و روست، ۲۰۱۶). مهارت و تسلط از ویژگی‌های دانش‌آموزان تبحرمدار است.

تبحرمداری در راستای دستیابی به شایستگی است و مبتنی بر تکلیف و استانداردهای بین‌فردی تعریف می‌شود (سوپروگی، راتاریانا و ولانداری، ۲۰۱۹). کرایگر، پاسمور، سانتوس و مالوزی (۲۰۱۵) در آموزش تبحرمداری نشان دادند تبحرمداری زمانی افزایش یافت که به شرکت‌کنندگان دستورالعمل‌هایی (مانند هر چقدر بیشتر تمرین کنید، توانایی شما بیشتر خواهد شد، تمرین فرصتی برای ارتقای مهارت‌ها است) مبتنی بر تبحرمداری و بازخوردهای مفیدی براساس عملکرد به آنها داده شد. در مداخلاتی که اهداف یادگیری مانند چگونگی کسب مهارت، اصول و راهبردهای آن به‌صورت واضح ارائه می‌شد، هدف‌های یادگیری ارتقا می‌یافت (کوزلوفسکی و همکاران ۲۰۰۱؛ کوزلوفسکی و بل، ۲۰۰۶). شواهد نشان می‌دهند مداخلات طولانی‌مدت عمیقاً بر یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است (بلنکی و نوکز - ملاچ، ۲۰۱۳). دوپیرات و مارین (۲۰۰۵) نشان دادند وقتی بزرگسالان در دوره‌های آموزشی مداوم تبحرمداری قرار می‌گیرند، بر نتایج یادگیری آنان تأثیر مثبتی دارد. والینتینی و رادیس (۲۰۰۶) نیز مطرح کردند کودکان در محیط تبحرمداری، راهبردهای یادگیری، خودآموزشی و خودنظارتی را در فعالیتهای آموزشی به کار می‌برند (رانلیسی، هال، مویس و رابینسون، ۲۰۱۷). مداخلاتی مانند درجه‌بندی ساختار کلاس، انواع فعالیتهای یادگیری و اختیاراتی که به دانش‌آموزان داده می‌شود، بر تبحرمداری مؤثرند (بلنکی و نوکز - ملاچ، ۲۰۱۳). این در حالی است که در سیستم آموزشی، عملکردمداری نسبت به تبحرمداری در اولویت قرار گرفته است. خوب عمل کردن در تست‌زنی، القای عملکردمداری در مقایسه با دیگران است (گیلمن، هوبنر و فورلانگ، ۲۰۰۹). مطالعات کمی برای آموزش تغییر جهت‌گیری هدف انجام شده است و بیشترین مداخلات تبحرمداری در محیط کلاس بررسی شده‌اند؛ در حالی که تلاش اندک انجام‌شده برای آموزش برنامه‌های جهت‌گیری هدف، نشان‌دهنده تغییر جهت‌گیری دانش‌آموزان به سوی تبحرمداری است (آتوم و ابو - هلال، ۲۰۱۷).

تبحرمداری به عاطفه و ارتقای کامیابی مثبت منجر می‌شود و با خودتنظیمی ارتباط دارد (کلر و همکاران، ۲۰۱۱). در یک برنامه آموزشی، اثر بازخورد مبتنی بر تبحرمداری و عملکردمداری بررسی شد. در این آزمایش، دانش‌آموزان برای کامل کردن پازل، بازخوردهای مبتنی بر تسلط، مانند بهتر از همیشه و مبتنی بر مهارت است، خیلی بهتر شده است را دریافت کردند. آنان انگیزه درونی، رضایت از عملکرد و تمایل به ارتقا و بهبود بیشتر را نشان دادند و در جستجوی تکالیف چالش‌برانگیز بودند. درمقابل، دانش‌آموزانی که بازخورد عملکردمداری مبتنی بر اینکه در حال عقب‌افتادن از دیگران هستند را دریافت می‌کردند، رضایت کمتری از عملکرد خود داشتند و انگیزه‌های آنان، بیشتر بیرونی بود (استیک، ۲۰۱۵). مستروئی‌اودوروز، تالیاس و ماتی - استفانیدی (۲۰۱۷) مطرح کردند دانش‌آموز تبحرمدار شانس بیشتری برای بروز توانمندی‌های خود دارد. تانگ و همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند توانمندی‌های منش با انواع پیامدهای ارتقای کامیابی و آموزشی ارتباط مثبتی دارد و دربرگیرنده موفقیت تحصیلی و مهارت است. لاین برینگ و پنتریچ (۲۰۰۲) نیز بیان می‌کنند دانش‌آموزان تبحرمدار ارتقای کامیابی مثبت بیشتری از لذت و شادی را تجربه می‌کنند.

سلیگمن بیان می‌کند شادی را می‌توان با پرورش توانمندی‌هایی مانند خوش‌بینی، امید، مهربانی و شوخ‌طبعی پرورش داد و در زندگی روزانه به کار برد (بایزواز - داینر و همکاران، ۲۰۱۱). سلیگمن، استین، پارک و پیترسون (۲۰۰۵) نشان دادند افرادی که توانمندی‌های خود را شناسایی و آنها را به کار می‌برند، سطح بالاتری از شادی و سطح کمتری از افسردگی را حتی بعد از گذشت ۶ ماه از برنامه مداخله نشان می‌دهند. شات و مالوف (۲۰۱۹) در ۹ فراتحلیل انجام‌شده درباره اثر توانمندی‌های منش بر شادی نشان دادند توانمندی‌های منش اثرات مثبتی بر شادی افراد دارد. شادی با گسترش ارتقای کامیابی مثبت، همان‌گونه که فردریکسون (۲۰۰۱) مطرح می‌کند، فرایند تفکر و عمل افراد را گسترش می‌دهد و بر انعطاف‌پذیری و چشم‌انداز افراد در توجه به ابعاد مختلف مسئله اثرگذار است. همچنین، پذیرش تبحرمداری پیش‌بینی‌کننده قوی در بهره‌گیری دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری و اتخاذ نگرش‌های مثبت به یادگیری است. در بررسی مسیرهای شادی عمدتاً رشد و بهره‌گیری از مداخلات مؤثر آموزشی می‌تواند رفتارهای تبحرمداری را پرورش دهد (والکر، واین و لوتینز، ۲۰۱۲). مطالعات کمی در زمینه شادی و تبحرمداری انجام شده است (کپولت و جوکار، ۱۳۹۱). شادی در حوزه روانشناسی مثبت قرار دارد و پژوهش در زمینه شادی در حال افزایش است. شادی برای سلامتی، بهزیستی، توانمندی و استعداد اهمیت بسزایی دارد. افراد شادتر در مواجهه با سختی‌ها انعطاف‌پذیرترند. این یافته‌ها موجب گسترش مداخلات روانشناسی مثبت با هدف پرورش ویژگی‌های افراد شاد بوده است. چنین مداخلاتی موجب کاهش بیماری‌های ذهنی، ارتقای بهزیستی و کیفیت زندگی است (روس، ۲۰۱۶).

کاربرد توانمندی‌ها در آموزش به معنای شناسایی و ارتقای توانمندی‌های منش کودک و نوجوان است. توانمندی‌ها از همان اوایل کودکی ظاهر می‌شوند؛ متأسفانه بسیاری از بزرگسالان از آن آگاهی ندارند. با آگاهی معلم‌ها از توانمندی‌های منش می‌توان آنها را در کودک و نوجوان حمایت و پشتیبانی کرد (پراکتر، ۲۰۱۷). خسروچردی، حیدری، قنبری و پاکدامن (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان دادند متغیر شادی میانجی رابطه هشت توانمندی (خودتنظیمی، ژرف‌نگری، شوخ‌طبعی، مهربانی، قدردانی، پشتکار، عشق به یادگیری و امید) با تبحرمداری است که بر اساس آن، بسته آموزش توانمندی‌های منش مبتنی بر تبحرمداری طراحی شد؛ در حالی که مداخلات تبحرمداری صرفاً در محیط کلاس و عوامل مؤثر بر آن بررسی شده یا اینکه به تبحرمداری و عملکردمداری با هم توجه شده و مداخلات کمتری برای پرورش تبحرمداری انجام شده است (استیک، ۲۰۱۵، آتوم و ابوهلال، ۲۰۱۷)؛ در حالی که با رشد توانمندی‌ها احساس شایستگی در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد (شانکلند و روست، ۲۰۱۶). توانمندی‌ها احساس و رفتارهای مثبت را پرورش می‌دهند (پراکتر و لینلی، ۲۰۱۳) و می‌توانند شادی را برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۵؛ بایزواز - داینر و همکاران، ۲۰۱۱)؛ بنابراین، چنین مداخله‌ای، یک پدیده نوآورانه است که به ارتقای کامیابی و عواطف مثبت، همراه با مهارت و شایستگی توجه دارد و با استفاده از توانمندی‌های منش، محیط مناسبی برای پرورش تبحرمداری و شادی دانش‌آموزان فراهم می‌آورد؛ از این رو، این پژوهش درصدد آن است با استفاده از آموزش توانمندی‌ها در راستای تبحرمداری گام بردارد و تجارب و صفات مثبت را همگام با تبحرمداری شایان توجه قرار دهد تا بتواند شادی را در محیط آموزشی برای دانش‌آموزان به ارمغان آورد؛ بنابراین، فرضیه اصلی پژوهش این است که آموزش توانمندی‌ها با افزایش شادی موجب افزایش تبحرمداری می‌شود.

اخلاق اجتماعی یک دانش آموز

نزدیک به بیست سال قبل به همت اندیشمندان و صاحب نظران، قانونی تدوین شد که بعدها به "قانون اهداف و وظایف آموزش و پرورش" مشهور شد. قانون مذکور دارای ۴۰ فصل، ۱۳ ماده، و ۹ تبصره است که در تاریخ ۴/۱۲/۱۳۶۶ به تایید شورای محترم نگهبان رسید و مراحل اجرایی شدن آن ابلاغ شد.

در این قانون ۱۴ هدف اساسی برای نظام تعلیم و تربیت در نظر گرفته شده است که تحقق هر یک از این اهداف متعالی می‌تواند آینده مطلوب و چشم‌اندازی بی‌نظیر را برای جامعه اسلامی ایران به ارمغان آورد.

یکی از اهدافی که در این منشور بدان تصریح شده است رشد فضایل اخلاقی و تزکیه دانش‌آموزان بر پایه تعلیم عالی اسلام است. (کیهان، ۲۲/۱۲/۸۶، ش ۱۹۰۴۳، ص ۹). همچنین چندی پیش جناب آقای دکتر علیرضا احمدی وزیر آموزش و پرورش با برشمردن دستاوردهای بزرگ و مثبت آموزش و پرورش در سالیان پس از پیروزی انقلاب اسلامی ایران تصریح کردند آموزش و پرورش "به دلیل تغییر شرایط در جامعه، نیازمند اصلاح ساختاری و محتوایی است". (رسالت، ۱۴/۱۱/۸۶، ش ۶۳۵۷، ص ۲۴).

حال سوال اصلی این است مسولین نظام، متولیان فرهنگی، و مدیران آموزش و پرورش تا کنون به چه میزان در تحقق اهداف متعالی آموزش و پرورش که مبتنی بر آموزه‌های دینی و ارزش‌های دین مبین اسلام است موفق بوده‌اند؟ آیا دانش‌آموزان که مدیران آینده کشور هستند به گونه‌ای پرورش یافته‌اند که بتوانند به دور از هرگونه تهاجم فرهنگی واجتماعی در آینده‌ای نه چندان دور مدیریت بخش‌های مختلف نظام اسلامی را بر عهده گیرند؟

نکته‌ای که باید بدان عنایت بسیار شود این است که آموزش و پرورش، فعالیت هدفمندی است که میان دو عنصر مربی و مرتبی جریان دارد و برای تحقق عینی آن، نیاز به بررسی مبانی، و به کارگیری روش‌های متناسب و نیز تعیین محتوا و فعالیت‌های مطلوب در تعامل مربی و مرتبی است. از این رو مهمترین عامل زیر بنایی تحول در آموزش و پرورش تربیت مربی و نیروی انسانی است که بر مبنای فرهنگ غنی دینی و بومی پرورش پیدا کرده است. این مهم هنگامی تحقق می‌یابد که متولیان فرهنگی و آموزشی کشور از موازی کاری اجتناب کنند و یک برنامه منسجم و لازم‌الاجرا میان تمام نهادهای فرهنگی، آموزشی و تربیتی حاکم باشد. چرا که "آموزش" و "پرورش" از موثرترین عوامل شکل‌گیری شخصیت انسان است و چنانچه مبنای نظری آن از صحت کامل برخوردار باشد فرد و جامعه می‌توانند از آثار و پی‌آمدهای مطلوب و مثبت آن بهره‌مند باشند. از این رو لازم و ضروری است تمام نهادهای اصلی و فرعی فرهنگی و اجتماعی اعم از مهد کودک، پیش دبستانی، آموزش و پرورش، آموزش عالی، صدا و سیما، رسانه‌ها، خانواده و نهادهای فرهنگ‌ساز همچون هیئت مذهبی و... در این امر متحد، منسجم و هدفمند عمل کنند. چرا که "آموزش" و "پرورش" و به طور کلی تربیت یک فرآیند اجتماعی است که باید مبتنی بر ایدئولوژی دینی و بومی جامعه استوار باشد. ایدئولوژی برای انسان یک فعالیت مستمر است که از طفولیت شروع می‌شود "ولی خمیر مایه و سرشت آن با دوران قبل از تولد ارتباط مستقیم دارد". لذا ارزشها، گرایشها و تصوراتش را از خانواده میان دایره ارتباطاتش توسط نزدیکان و هم‌بازی‌ها و سپس کار گسترش می‌یابد و در این ارتباط با دیگران و افزایش فشار زندگی بر او و نیز عوامل دیگر، به نهایت می‌رسد. پس از اینکه ایدئولوژی بازسازی شد و بر حسب اطلاعات، موقعیت‌ها و فشارهای زندگی ساخته و پرداخته شد، در روح انسان عمق پیدا می‌کند. "۳"

"ابراهیم ناصر، موسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی "ره"، مترجم علی حسین زاده، نوبت اول، ۱۳۸۰ ص ۱۸۸).

بر اساس این مهم ضروری است مسئولین نظام و متولیان فرهنگی و آموزشی برای تحقق اسلامی شدن آموزش و پرورش به معنای عام و خاص آن اهتمام جدی داشته باشند. البته منظور از اسلامی شدن آموزش و پرورش به معنای خاص و عام آن در تمام سطوح جامعه اهتمام به امور کلیشه‌ای از قبیل ایجاد نماز خانه، اقامه نماز جماعت و... نیست اگر چه این امور لازم است ولی کافی نیست. آن خطری که مبانی آموزشی، پرورشی و تربیتی ما را تهدید می‌کند آموزش، پرورش و تربیت "سکولار" است. متأسفانه بعد از پیروزی انقلاب اسلامی ایران تا کنون برای این مهم فکری اساسی و برنامه‌ای منسجم ارائه نشده است و مع‌الاسف در دوره‌هایی صراحتاً بر ضد مبانی دینی و اسلامی نیز عمل شد.

اگر بر مبانی فکری، نظری و عملی "تربیتی" جهان‌بینی فلسفی- الهی حاکم شود و همه اجزای موثر در آن بر مبنای همان جهان‌بینی الهی سیر کنند، آن گاه "آموزش" و "پرورش" اسلامی خواهد شد. و دیگر مدیران و متولیان امر دغدغه ارائه آمار افزایش کمی

نمادهای دینی را در مراکز علمی - پژوهشی و... ندارند. به دلیل اینکه دیگر این شخص پرورش یافته در نظام تربیتی آموزش و پرورش اسلامی "اقیموا الصلاه" را با روح و روان خویش لمس کرده است و ایمان دارد که "ان صلاه تنهی عن الفحشاء والمنکر" است. دیگر دغدغه فکری یا بازی سیاسی بر سر جدا سازی دختران و پسران در دانشگاهها ایجاد نمی شود چرا که خود بر مبنای "قل للمومنین یغضوا ابصارهم" عمل می کنند. اگر رویکرد تربیتی، آموزشی و پرورشی جامعه فارغ از مبانی اصیل دینی و اسلامی باشد مآلاً کفر والحاد عقیدتی و در نهایت کفر رفتاری را در پی خواهد داشت، و لو مظاهر دینی به طور گسترده ای در جامعه نمایان باشد.

با توجه به مطالب فوق ضرورت رعایت اخلاق حرفه ای که باید مربیان، معلمان و کادر آموزشی و اجرایی بدان اهتمام ورزند آشکار می شود. اگرچه ساختار آموزشی و تربیتی کشور بر مبنای آنچه در صدر نوشتار بیان شد؛ بسیار بیمار است و زحمت و مشقت معلمان و مربیان را در جهت نیل به این اهداف مقدس مضاعف و طاقت فرسا می کند، ولی معلمان عزیز باید به مسئولیت عظیم خود واقف باشند؛ و وظیفه خود را محصور در آموزش محتویات کتاب درسی ندانند.

چراکه تربیت یک فعالیت اجتماعی است، یعنی صورتی برای حیات جامعه است که تاریخ، درجه رشد، تحول و امیدهای آینده هر جامعه ای را نشان می دهد و میزان تلاش، همت و فعالیت های افراد جامعه به خصوص رویکرد و عملکرد مربیان و معلمان، با رشد صعودی یا نزولی آن ارتباط مستقیم دارد.

نقش خانواده در تربیت دانش آموزان

موفقیت تحصیلی در گرو علل و عوامل متعددی است که نبود و یا نقصان هر کدام از این عوامل موجبات افت تحصیلی را فراهم می سازد. هوش و استعداد تحصیلی یادگیرنده، عوامل محیطی (نظیر دیدگاه های حاکم بر جامعه در خصوص تحصیل، امکانات، وضعیت اقتصادی و حتی وضعیت فرهنگی محیط اجتماعی و...) و عوامل خانوادگی از مهمترین عوامل تاثیر گذار بر روند پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر شمرده می شوند.

هرچند نمی توان از نقش تاثیرگذار هوش و استعداد تحصیلی و عوامل محیط اجتماعی غافل شد اما در این مقاله به بررسی نقش خانواده در تحصیل فرزندان پرداخته ایم.

تعلیم و تربیت و مسائل مربوط به آموزش و پرورش فرزندان از اولویت ها و دل مشغولی های خانواده هائی است که فرزندان در سنین مدرسه و حتی دانشگاه دارند. بی شک نقش خانواده در موفقیت تحصیلی فرزندان آن چنان حائز اهمیت است که به هیچ بهانه قابل کتمان نیست.

خانواده با آن جایگاه برجسته و ممتاز در نظام تعلیم و تربیت به دلایل متعددی می تواند تاثیری شگرف در فعالیت های آموزشی داشته باشد. که مختصراً به آن اشاره می شود.

اول اینکه نهاد خانواده در مقام اولین جایگاه تعلیم و تربیت، شکل دهنده بسیاری از نگرش ها و دیدگاه های فرزندان خواهد بود. برخی از این دیدگاه ها و نگرش ها در حوزه تحصیل نیز خواهد بود که با توجه به نوع نگرش (مثبت یا منفی بودن) می تواند تاثیری باز دارنده یا ارتقاء دهنده در پیشرفت تحصیلی فرزندان داشته باشد. به تعبیر دیگر منشاء بروز پدیده افت تحصیلی دانش آموزان می تواند باور های ذهنی باشد که در محیط خانواده شکل گرفته است. نوع نگاه و نحوه برخورد خانواده ها با امر تحصیل و یا حتی ارزش بودن و یا نبودن تحصیل در خانواده ای می تواند باور های سازنده و یا مخربی را در ذهن فرزندان شکل دهد. متأسفانه در بیشتر موارد در خانواده هائی افت تحصیلی مشاهده می گردد که تحصیل علم نزد والدین و افراد خانواده ارزش چندانی ندارد. و حتی در برخی موارد نکوهش نیز می شود.

دومین نکته ای که باید به آن اشاره نمود نقش حمایتی خانواده است. خانواده به عنوان اولین حامی فرزندان را از بدو تولد تا سال های پایانی عمر به شکل های متفاوتی زیر چتر حمایت خود می گیرد. حمایت های منطقی و اصولی و سازنده خانواده از فرزندان جدای از ایجاد جو عاطفی و محبت در محیط خانواده. سبب ساز تقویت اعتماد به نفس در وجود فرزندان می شود و آنان را به مرزهای خود باوری و خود اتکائی رهنمون می سازد. ها، فضاهای گرم و صمیمی در محیط های عاطفی خانواده که معمولا با ابراز محبت های منطقی نیز همراه است موجبات افزایش شوق و ذوق فرزندان نسبت به تحصیل، کاهش اضطراب و افزایش روحیه را فراهم می سازد.

دلیل سومی که از اهمیت بسیاری نیز برخوردار است. نقش نظارتی خانواده بر فرزندان است. در میان نقش هایی که والدین بر عهده دارند، نقش نظارتی آنها در کنترل و نظارت بر روند فعالیت های آموزشی فرزندان در تمامی مقاطع تحصیلی جایگاه ویژه ای دارد. بدیهی است که این نظارت و کنترل در سنین دبستان از اهمیت فوق العاده بیشتری برخوردار است. هر چند که صاحب نظران تعلیم و تربیت نظارت را در تمامی دوره های تحصیلی توصیه می کنند نظارتی که برای تمامی سنین در هدف مشترک است و تنها در شیوه های اجرا و روش های کنترلی ممکن است قدری با هم متفاوت باشند.

ریشه بسیاری از افت تحصیلی ها در خانواده

متأسفانه باید اقرار کرد که ریشه و اساس بسیاری از افت تحصیلی ها و بی انگیزگی های دانش آموزان به تحصیل در درون خانواده ها است. چه بسیارند، دانش آموزانی که از انگیزه های لازم و کافی برای درس خواندن و یادگیری برخوردار نیستند و در راس همه دلایلی که آنان را نسبت به تحصیل، درس و کتاب بی انگیزه کرده است. نگرش ها و بارو های غلطی است که بعضا در محیط خانواده فراگرفته اند. برخی رفتارهای غلط و نا آگاهی های والدین، انگیزه این مهمترین و اصلی ترین عامل در پیشرفت تحصیلی را در درون فرزندان از میان برده است.

هنگامی که خانواده ها از نقش نظارتی خود در فعالیت های آموزشی و تربیتی فرزندان غافل می شوند. وقتی در درون خانه نگرش ها و باور های غلطی درباره تحصیل و علم آموزی در ذهن فرزندان شکل می گیرد. وقتی حمایت خانواده ها از فرزندان در دوره های مختلف تحصیل کم رنگ و یا از بین رفته است. وقتی محیط های خانوادگی بعضا به محیط های سرد و بی روح مبدل گشته اند و گاه والدین از وضعیت تحصیلی فرزندان خود بی خبرند و ارتباط والدین و فرزندان به دلایل متعددی همچون اشتغال تمام وقت والدین در بیرون از خانه به حد اقل ممکن رسیده است دیگر چه انتظاری می توان داشت که چرخ موفقیت تحصیلی فرزندان بدرستی و در جهت مثبت پیش رود.

ارتباط با مدرسه راهکاری مناسب

ار آنجا که نهادهای خانه و مدرسه هر دو وظیفه تعلیم و تربیت فرزندان را بر دوش دارند لذا ارتباط بین این دو نهاد تربیتی لازم و ضروری به نظر می رسد. چرا که نه مدرسه می تواند بدون همکاری خانواده ها رسالت تعلیم و تربیت خویش را به شکل صحیح اجرا نماید و نه خانواده ها می توانند بدون ارتباط مستمر با مدرسه در جهت تربیت صحیح و رفع مشکلات تحصیلی فرزندان خود اقدامی مناسب انجام دهند.

اصولا به دو دلیل مهم ارتباط بین مدرسه و خانه توصیه می شود. اول اینکه ارتباط بین این دو نهاد باعث ایجاد یک نوع هماهنگی در هدف ها، روش ها و انتظارات تربیتی و آموزشی بین خانه و مدرسه می شود. حسن این هماهنگی این خواهد بود که از بروز تضاد ها و دوگانگی ها و تعارض ها در امور تحصیلی و خصوصا تربیتی فرزندان که موجب بروز سرخوردگی، دلزدگی و افسردگی در فرزندان می شود و نتیجه ای جز سردرگمی فرزندان ندارد. جلوگیری می شود. ارتباط با مدرسه به این دلیل نیز که موجب می گردد تا والدین از وضعیت تحصیلی و نیاز های فرزندان بهتر و بیشتر آگاه شوند و اطلاعاتی را بدست آورند که برای ارائه نقش تربیتی

بهبتر خانواده لازم و ضروری است توصیه می گردد. برخی والدین به دلیل عدم آشنائی کافی با نیازهای واقعی ویژگی های سنی فرزندان در سنین مختلف و عدم اطلاع از وضعیت تحصیلی آنان نمی توانند نقش های نظارتی و حمایتی خود را به طرز صحیحی اجرا نمایند و نه تنها موجب بروز افت تحصیلی در فرزندان خود می شوند بلکه روز به روز از فرزندان خود نیز به دلیل عدم شناخت کافی از آنان فاصله می گیرند. ارتباط مستمر با مدرسه و شرکت منظم در جلسات انجمن اولیاء و مربیان و شرکت در کلاس های آموزشی مناسب برای آشنائی با ویژگی ها و نیازهای فرزندان در دوره های سنی مختلف راهکار مناسبی است برای تقویت بعد نظارتی و حمایتی خانواده ها در برابر فرزندان که امیدواریم مورد توجه خانواده ها قرار گیرد.

روش

این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی است. برای بررسی فرضیه های تحقیق از روش تحلیل معادلات ساختاری استفاده گردید. جامعه آماری شامل کلیه والدین دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر بوشهر بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در مدارس شهر بوشهر مشغول به تحصیل بودند. تعداد کل دانش آموزان مقطع ابتدایی در دو منطقه شهر بوشهر حدود ۸۳۰۰۰ نفر، ناحیه یک ۳۹۰۰۰ دانش آموز (۱۹۰۰۰ دختر؛ ۲۰۰۰۰ پسر) و ناحیه ۲ دارای ۴۴۰۰۰ دانش آموز (۲۱۰۰۰ دختر و ۲۳۰۰۰ پسر) برآورد شد. از این جامعه با توجه به نظر کلاین (2015) مبنی بر انتخاب حجم نمونه بر اساس ۱۰ تا ۲۰ نفر برای هر پارامتر، حجم نمونه ۳۰۰ نفری به روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند، برای این منظور، فهرست مدارس تهیه و با رعایت نسبت جنسیتی در دانش آموزان، سطح تحصیلی جمعیت هر منطقه، مدارس انتخاب و پس از انتخاب مدارس، کلاس ها به طور تصادفی انتخاب و از طریق دانش آموزان، والدین آن ها برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. تعداد ۲۸۶ نفر از والدین پرسشنامه ها را تکمیل کردند. لازم به ذکر است که با توجه به شیوع ویروس کرونا، پرسشنامه ها به صورت آنلاین طراحی و در اختیار والدین قرار گرفت و به منظور رعایت موازین اخلاقی پژوهش، علاوه بر راهنمایی های لازم در دستورالعمل پرسشنامه ها، به والدین اطمینان داده شد که اطلاعات فقط در راستای اهداف تحقیق است و شرکت کنندگان بدون ذکر مشخصات هویتی در پژوهش شرکت کردند. در این پژوهش تاثیر آموزش توانمندی های منش مبتنی بر ذهن آگاهی بر ارتقای کامیابی دانش آموزان در خانواده و بیرون از خانواده مورد توجه قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ و برای انجام معادلات ساختاری از نرم افزار SmartPLS3 استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

الف) مقیاس شیوه های برخورد با ارتقای کامیابی منفی کودکان (CCNES): این مقیاس که توسط فابس، آیزنبرگ و برنزویگ (1990) تهیه و اعتبار سنجی شده است، از ۱۲ سناریوی فرضی از شرایط اجتماعی که فرزندان در آن ها دچار ارتقای کامیابی منفی و پریشانی می شوند، تشکیل شده است و در این موقعیت ها ۶ سبک CCNE مورد ارزیابی قرار می دهد، که شامل CCNE مسئله محور، ارتقای کامیابی محور، تشویق ابراز ارتقای کامیابی، کمینه ساز، تنبیهی و پریشانی است. این مقیاس در یک طیف لیکرت ۷ درجه ای (۱ بسیار بعید تا ۷ بسیار محتمل) نمره گذاری می شود. فابس، پولین، آیزنبرگ و مادن-دردیچ (2002)، آلفای کرونباخ برای این ۶ سبک CCNE را بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۵ محاسبه کرده اند و همچنین در پژوهش آنان روایی محتوایی CCNES از لحاظ نظری با سایر مقیاس های مشابه دیگر سازگار و همگرا بود. شریفی اردانی و خرمایی (۱۴۰۱) جهت استفاده از این ابزار در پژوهش خود تحلیل عامل تأییدی به روش PLS-SEM انجام دادند که شاخص های برازش مدل در سطح قابل قبولی قرار داشت (SRMR=۰/۰۸۹ و NFI=۰/۶۸) و پایایی به روش آلفای کرونباخ برای CCNE مسئله محور ۰/۷۲؛ متمرکز بر ارتقای کامیابی ۰/۶۷؛ تشویق ابراز ارتقای کامیابی ۰/۶۳؛ کمینه سازی ۰/۶۲؛ تنبیهی ۰/۶۶ و برای پریشانی ۰/۶۲ محاسبه شد و همچنین میزان آلفای کرونباخ برای نمره کل CCNES برابر با ۰/۷۷ بود.

ب) مقیاس مشکلات در نظم‌بخشی ارتقای کامیابی (DERS): این مقیاس توسط گراتز و روئمر (۲۰۰۴) [۴۹] تهیه و اعتبار یابی شد. این مقیاس دارای ۳۶ گویه و شش عامل (۱) عدم پذیرش پاسخ‌های ارتقای کامیابی، (۲) مشکل در اشتغال به رفتار هدفمند، (۳) مشکل در کنترل تکانه، (۴) عدم آگاهی ارتقای کامیابی، (۵) دسترسی محدود به راهبردهای نظم‌بخشی ارتقای کامیابی و (۶) عدم وضوح ارتقای کامیابی را تأیید نمود (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴). همچنین این مقیاس از همسانی درونی بالایی (۰/۹۳) برخوردار است. روایی و اعتبار این مقیاس برای اولین توسط خان‌زاده، سعیدیان، حسین چاری و ادریسی (۱۳۹۱) در جامعه ایرانی مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش، بررسی ساختار عاملی این مقیاس شش عامل را نشان داد که با پژوهش گراتز و روئمر (۲۰۰۴) هماهنگ بود. این پژوهش ضرایب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های این پرسشنامه را بین ۰/۸۶ تا ۰/۸۸ و ضریب اعتبار باز آزمایی پس از یک هفته، برای زیر مقیاس‌ها بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۱ را گزارش کردند. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر از نسخه مثبت (نمره گذاری معکوس) مقیاس مشکلات در نظم‌بخشی ارتقای کامیابی استفاده شد و روایی و اعتبار پرسشنامه نیز از طریق همسانی درونی و تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفت. در پژوهش حاضر جهت استفاده از این ابزار تحلیل عامل تأییدی صورت گرفت و گویه ۲۰ از مؤلفه رفتار هدفمند، گویه‌های ۳ و ۲۴ از مؤلفه کنترل تکانه، گویه ۳۴ از مؤلفه وضوح ارتقای کامیابی، گویه ۱۰ از مؤلفه آگاهی ارتقای کامیابی و گویه ۲۲ از مؤلفه راهبردهای تنظیم ارتقای کامیابی دارای بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ بودند که از تحلیل حذف‌شده‌اند. مدل نهایی به لحاظ شاخص‌های برازش مدل قبل از اصلاح مدل (SRMR = ۰/۰۹۸ و NFI = ۰/۶۶) و بعد از اصلاح مدل (SRMR = ۰/۰۸۱ و NFI = ۰/۷۳) است که نشانگر بهبود شاخص‌ها بعد از اصلاح مدل است و آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های آگاهی ارتقای کامیابی ۰/۸۲، راهبرد تنظیم ارتقای کامیابی ۰/۸۲، رفتار هدفمند ۰/۸۵، وضوح ارتقای کامیابی ۰/۷۳، پذیرش ارتقای کامیابی ۰/۹۰ و کنترل تکانه ۰/۸۷ برآورد شد که همه در سطح مناسبی قرار دارند. ضریب پایایی ترکیبی (CR) برای نمره کل و همچنین همه مؤلفه مقیاس مشکلات در نظم‌بخشی ارتقای کامیابی بالاتر از ۰/۷۰ است که نشان‌دهنده پایایی ترکیبی قابل قبول است.

ج) آزمون مختصر توانمندی‌های منش (BST): این مقیاس توسط پترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) تهیه و اعتبار یابی شد. BST شامل ۲۴ عبارت مثبت است که می‌تواند در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای با گزینه‌های پاسخ از هرگز (۱) تا همیشه (۵) پاسخ داده شود. به‌طور کلی، نمرات می‌تواند از حداقل ۲۴ تا حداکثر ۱۲۵ متغیر باشد و امتیاز بالا نشان‌دهنده حضور بیشتر توانمندی‌های منش است. پترسون و سلیگمن (۲۰۰۴)، ضریب آلفای کرونباخ BST را برای خردمندی (۰/۷۰)، شجاعت (۰/۷۲)، انسانیت (۰/۷۱)، عدالت (۰/۷۱)، اعتدال (۰/۷۰) و تعالی (۰/۷۳) گزارش کردند. در پژوهشی زبیر، کمال و آرتمو (۲۰۱۸)، برای نمره کل BST ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس‌ها ضریب ۰/۷۱ - ۰/۷۹ را گزارش کردند. با توجه به این که در پژوهش‌های داخلی بیشتر از نسخه ۴۸ گویه ای پرسشنامه توانمندی‌های منش استفاده شده و هنوز پژوهشی به بررسی شاخص‌های روان‌سنجی BST ۲۴ گویه‌ای نپرداخته است، بنابراین در پژوهش حاضر جهت استفاده از این ابزار تحلیل عامل تأییدی صورت گرفت. با توجه نتایج تحلیل عامل تأییدی گویه ۴ از مؤلفه خردمندی، گویه ۶ از مؤلفه شجاعت دارای بار عاملی کمتر از ۰/۶۰ بودند که جهت اصلاح و برازش مدل از تحلیل حذف‌شده‌اند. مدل نهایی به لحاظ شاخص‌های برازش مدل قبل از اصلاح مدل (SRMR = ۰/۱۱ و NFI = ۰/۴۰) و بعد از اصلاح مدل (SRMR = ۰/۰۸ و NFI = ۰/۷۰) است که نشانگر بهبود شاخص‌ها بعد از اصلاح مدل است و ضریب آلفای کرونباخ BST برای خردمندی (۰/۷۲)، شجاعت (۰/۶۰)، انسانیت (۰/۷۵)، عدالت (۰/۶۵)، اعتدال (۰/۷۳) و تعالی (۰/۷۸) محاسبه کردید. ضریب پایایی ترکیبی (CR) برای همه مؤلفه BST بالاتر از ۰/۷۰ است که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول است.

یافته‌ها

والدین شرکت کننده در پژوهش حاضر شامل ۲۸۶ نفر بودند که از ۲۲۴ نفر (۷۸ درصد) مادر و ۶۲ نفر (۲۱ درصد) پدر تشکیل شدند. میانگین سنی مادران (۹۴/۲۰) ۸۰/۳۸ سال و میانگین سنی پدران ۴۰/۱۳ (۶/۲۴) سال بود. میانگین سنی فرزندان نیز برابر با ۸/۵۲ (۲/۵۲) بود. در پژوهش حاضر اطلاعات آمار توصیفی شامل شاخص‌های تمایل مرکزی و پراکندگی است. میانگین و انحراف معیار (SD) متغیرها پژوهش آمده است. جهت مقایسه جنسیتی در متغیرهای پژوهش آزمون t مستقل اجرا گردید و همچنان که مشاهده می‌شود در هیچ یک از متغیرهای پژوهش جنسیت والدین تفاوت معنی داری در میانگین‌های ایجاد نمی‌کند. در این پژوهش به توصیه هایر هولت، رینگل و سارستد (۲۰۱۶) داده‌های گم‌شده در صورتی که بیش از ۱۵ درصد بودند، آن موارد از تحلیل حذف شدند و زمانی که کمتر از ۵ درصد بودند، از جایگزین میانگین استفاده شد. داده‌های پرت چند متغیری با بهره‌گیری از شاخص فاصله مهالونوبیس مشخص و از مجموعه داده حذف گردیدند. برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (K-S) استفاده شد و معیارهای کجی و کشیدگی در توزیع مورد بررسی قرار گرفت که توسط هایر و همکاران (۲۰۱۶) پیشنهاد شده است.

نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف متغیرها در سطح $p < (0/05)$ معنی دار است که نشان‌دهنده عدم توزیع بهنجار است. روش PLS-SEM که واریانس محور است، نسبت به روش‌های کوواریانس محور (AMOS) و (Li ZREL) وجود توزیع غیر نرمال خیلی مشکل ساز نیست (هایر و همکاران، ۲۰۱۶) اما ملاک کجی/کشیدگی مطلق باید بررسی شود چرا که تخطی از این ملاک نشان‌دهنده توزیع غیر قابل قبول داده‌ها است. نتایج نشان می‌دهد میزان کجی/کشیدگی در زیر سطح ± 1 هستند که نشان‌دهنده قابل قبول بودن توزیع داده‌ها است. در پژوهش حاضر نتایج شاخص VI F برای تمام متغیرهای آشکار در سطح $VI F < (3)$ است که نشان‌دهنده عدم وجود هم خطی است.

با توجه به نتایج ماتریس همبستگی می‌توان گفت روابط بین مؤلفه‌های متغیرها نیز در اکثر موارد در سطح $0/05$ و $0/01$ معنی دار است.

ج (بررسی پایایی و روایی مدل

در بخش نتایج تحلیل عاملی مدل اندازه‌گیری ملاک بار عاملی که بر اساس نظر محققان باید برابر و یا بیشتر از مقدار $0/40$ شود (هایر و همکاران، ۲۰۱۶)، در این پژوهش بارهای عاملی برای مؤلفه آگاهی ارتقای کامیابی ($0/33$ -) از متغیر ارتقای کامیابی و همچنین مؤلفه تشویق ابراز ($0/17$) کمتر از ملاک $0/40$ هستند، لذا از تحلیل حذف گردیدند. در سایر مؤلفه‌ها، بارهای عاملی مورد تأیید قرار گرفتند. شاخص‌های روایی و پایایی معیارهای ضریب آلفای کرونباخ، ضریب دایلون-گولدشتین ρ_A و پایایی ترکیبی $[57] (CR)$ گزارش شد که همه از ملاک $0/70$ بالاتر هستند. اعتبار همگرا با استفاده از میانگین واریانس استخراج شده (AVE) استفاده شد که AVE نیز از ملاک $0/50$ بالاتر است و مورد تأیید است.

در این پژوهش شاخص‌های کیفیت‌های روایی متقاطع (CvCom) و شاخص افزونگی (CV Red) و همچنین ضریب تعیین R^2 گزارش شد که مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ برای شاخص CvCom و شاخص CV Red به ترتیب میزان کیفیت کم، متوسط و زیاد را برای مدل اندازه‌گیری ارائه می‌دهند. با توجه به میانگین شاخص اشتراک ۰/۵۲ و میانگین شاخص افزونگی ۰/۱۱ می‌توان کیفیت مطلوب مدل را ارزیابی نمود. ضریب تعیین R^2 که برای متصل کردن بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل‌سازی معادلات ساختاری به کار می‌رود میانگین R^2 تعدیل‌شده برای متغیرهای مدل برابر با ۰/۲۰ به دست آمد که نشان‌دهنده قابل توجه بودن اثر متغیرها در مدل هستند. که مسیر مستقیم توانمندی منش به CCNE حمایتی ($\beta=0/18$ ، $p=0/06$) غیر معنی‌دار است و همچنین مسیر مستقیم توانمندی منش به CCNE غیر حمایتی ($\beta=-0/57$ ، $p=0/01$) به طور منفی معنی‌دار است، اما مسیر مستقیم توانمندی منش به تنظیم ارتقای کامیابی ($\beta=0/55$ ، $p=0/01$) به طور مثبت معنی‌دار است. مسیر مستقیم تنظیم ارتقای کامیابی به CCNE حمایتی ($\beta=-0/09$ ، $p=0/59$) و CCNE غیر حمایتی ($\beta=-0/07$ ، $p=0/73$) غیر معنی‌دار است. اثرات غیرمستقیم توانمندی منش والدین به CCNE حمایتی و غیر حمایتی با توجه به نقش واسطه‌ای تنظیم ارتقای کامیابی غیر معنی‌دار است. **بحث و نتیجه‌گیری** این پژوهش باهدف بررسی پژوهش تاثیر آموزش توانمندی‌های منش مبتنی بر ذهن آگاهی بر ارتقای کامیابی دانش‌آموزان در خانواده و بیرون از خانواده انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که توانمندی‌های منش والدین تبیین‌کننده تنظیم ارتقای کامیابی و همچنین به طور منفی تبیین‌کننده سبک‌های غیر حمایتی CCNE است. اما توانمندی منش والدین تبیین‌کننده CCNE حمایتی نبود. در تشریح این یافته می‌توان گفت که توانمندی‌های منش که در فضیلت‌های انسان هستند منجر به افزایش تنظیم ارتقای کامیابی می‌شوند و از سویی دیگر منجر به کاهش برخورد‌های غیر حمایتی CCNE در والدین می‌گردد. این یافته‌های پژوهش همسو با مدل فرایندی فرزند پروری بلسکی (۱۹۸۴) است که ویژگی‌های شخصیتی والدین را مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده فرزند پروری والدین می‌داند و همچنین همسو با پژوهشگرانی که شخصیت والدین را در شکل‌گیری فرزند پروری دخیل می‌دانند (بورشتاین و همکاران ۲۰۱۱ و تاربان و شاول، ۲۰۱۸)، لذا ویژگی‌ها و توانمندی‌های مثبت منش والدین می‌توانند منجر به کاهش برخورد غیر حمایتی والدین با فرزند خود در موقعیت‌های دشوار ارتقای کامیابی گردند. یافته‌های پژوهش در ارتباط با نقش توانمندی‌های منش والدین در تبیین تنظیم ارتقای کامیابی نیز با پژوهش‌هایی مانند واگنر و همکاران (۲۰۲۰)، باومن و همکاران (۲۰۲۰) و هوفر و همکاران (۲۰۲۰) همسو است که نشان می‌دهد که توانمندی‌های منش منجر به پیامدهای مثبت روان‌شناختی در افراد می‌شود. در تبیین این یافته باید گفت توانمندی‌ها منش که نشان‌دهنده فضیلت مرکزی هستند و هر یک به نوعی می‌توانند منجر به تنظیم ارتقای کامیابی در والدین گردند به عنوان نمونه فضیلت خردمندی شامل توانمندی‌های است که می‌تواند منجر به تنظیم ارتقای کامیابی والدین در موقعیت‌های گوناگون شود. فضیلت خردمندی شامل توانمندی چون نگرش باز است که بیانگر اندیشیدن به چیزها از طریق گوناگون و بررسی آن‌ها از همه جهات است. خردمندی می‌تواند منجر به جلوگیری از کنش‌های ارتقای کامیابی غیر قابل کنترل شود که با کنترل تکانه از مؤلفه‌های تنظیم ارتقای کامیابی هماهنگ هست و از سویی این توانمندی منشی می‌تواند منجر به کاهش سبک‌های غیر حمایتی CCNE گردد. سایر توانمندی‌های از این فضیلت هم عشق به یادگیری و دیدگاه و بینش نیز می‌تواند در تنظیم ارتقای کامیابی والدین مؤثر باشد و هم منجر به کاهش برخورد‌های غیر حمایتی CCNE از سویی والدین گردد. فضیلت شجاعت که اعمال اراده برای دستیابی به اهداف است و شامل توانمندی‌های شجاعت، پشتکار، صداقت و ذوق و شوق است (پترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴) می‌تواند شرایط خانواده و محیط فرزند پروری را به سمت تعدیل ارتقای کامیابی‌های منفی و تنظیم ارتقای کامیابی فراهم کند و از سویی دیگر با ایجاد جو حمایتی در خانواده منجر به تعدیل CCNE غیر حمایتی شود. فضیلت انسانیت که شامل توانمندی‌ها بین فردی چون عشق، مهربانی و هوش اجتماعی است، (سلیگمن و سیکسزنت میهالی، ۲۰۱۴) می‌تواند در والدین هم منجر کاهش مشکلات در تنظیم ارتقای کامیابی شود و هم از

سویی با ایجاد جوی حمایتی و همچنین به واسطه عشق و مهربانی منجر به کاهش برخورد های مقابله ای غیر سازنده در موقعیت های ارتقای کامیابی گردد. فضیلت عدالت که زیربنای زندگی سالم اجتماعی است و شامل توانمندی های کار گروهی، انصاف و رهبری است؛ فضیلت اعتدال، که شامل توانمندی های بخشش، فروتنی و خود تنظیمی است و فضیلت تعالی، که شامل توانمندی های چون قدردانی از زیبایی و برتری، سپاسگزاری، امید، شوخ طبعی و معنویت است همه تسهیل کننده تنظیم ارتقای کامیابی والدین و کاهش دهنده نقص در تنظیم ارتقای کامیابی هستند و به واسطه تأثیری که روی نحوه برخورد والدین در موقعیت های دشوار ارتقای کامیابی فرزندان دارد می تواند منجر به کاهش اجتماعی سازی ارتقای کامیابی همچون تنبیه و کمینه سازی و واکنش پریشانی شود. فضیلت تعالی والدین می تواند نقشی مهم در کاهش برخورد غیر حمایتی والدین در حین اجتماعی سازی فرزندان داشته باشد چرا که با توانمندی های قدردانی از زیبایی و برتری، سپاسگزاری، امید، شوخ طبعی و معنویت می توانند برخوردهای غیر حمایتی را در والدین کاهش دهند.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر تنظیم ارتقای کامیابی والدین تبیین کننده CCNE حمایتی و غیر حمایتی نیست. این یافته با پژوهش های هاژل و پالی (۲۰۲۰) که نشان دادند تنظیم ارتقای کامیابی والدین نقش موثری در اجتماعی سازی ارتقای کامیابی والدین دارد و برای حل فصل مشکلات ارتقای کامیابی و رفتاری دوران کودکی، از اهمیت بالایی برخوردار است و منجر به بهبود شیوه های فرزند پروری مرتبط با ارتقای کامیابی می شود نا همسو است. این یافته همچنین با پژوهش های لی و همکاران (۲۰۱۹)؛ لیس و همکاران (۲۰۱۹)؛ ژائو و همکاران (۲۰۱۸)؛ هوفر و همکاران (۲۰۲۰)؛ داسپ و همکاران (۲۰۱۸) و رویز و همکاران (۲۰۲۰) که نقش سازنده گرمی ارتقای کامیابی والدین در سازگاری اجتماعی فرزندان اشاره کردند، نا همسو است.

جهت تبیین این یافته باید گفت تنظیم ارتقای کامیابی والدین که به نظر می رسد از طریق ایجاد پذیرش، آگاهی، کنترل تکانه و راهبرد های تنظیم ارتقای کامیابی منجر به ایجاد فضای تربیتی آرام و دور از تنش در خانواده و در تعامل والد-فرزند گردد و در موقعیت های دشوار ارتقای کامیابی منجر به افزایش سبک های حمایتی و همچنین کاهش سبک های غیر حمایتی گردد، اما نتایج پژوهش حاضر نشان تنظیم ارتقای کامیابی در والدین تبیین کننده اجتماعی سازی ارتقای کامیابی حمایتی و غیر حمایتی در والدین نیست که یافته ای قابل تأمل است. به نظر می رسد تنظیم ارتقای کامیابی که دربرگیرنده مؤلفه هایی چون پذیرش، کنترل تکانه، وضوح ارتقای کامیابی، رفتار هدفمند و راهبردهای تنظیم است نتوانسته در موقعیت های اجتماعی بروز پیدا کند و منجر به اجتماعی شدن فرزندان گردد و در بافت فرزند پروری و خانواده نتوانسته به اجتماعی سازی ارتقای کامیابی منجر شود و به نظر می رسد که والدین به لحاظ ارتقای کامیابی خود تنظیم، کمتر در رفتارهای مرتبط با اجتماعی سازی ارتقای کامیابی فرزندان مشارکت می کنند که می تواند تبیین کننده این یافته باشد.

یافته‌ها نشان داد که مسیر غیرمستقیم توانمندی‌های منش والدین به CCNE غیر حمایتی و CCNE حمایتی با توجه به نقش واسطه تنظیم ارتقای کامیابی غیر معنی‌دار است. از این یافته می‌توان دریافت که توانمندی‌های منش والدین اگر چه به طور مستقیم تبیین‌کننده مثبت تنظیم ارتقای کامیابی والدین است و همچنین تبیین‌کننده منفی سبک‌های غیر حمایتی والدین در برخورد با ارتقای کامیابی منفی فرزندان است، اما توانمندی‌های منش به واسطه تنظیم ارتقای کامیابی قادر به تبیین CCNE غیر حمایتی و CCNE حمایتی و به نوعی اجتماعی سازی ارتقای کامیابی والدین نیست. این یافته با پژوهش‌هایی که به نقش سازنده تنظیم ارتقای کامیابی در تسهیل رفتارهای اجتماعی سازی ارتقای کامیابی و CCNE اشاره دارند نا همسو است که می‌توان به هاژل و پالی (۲۰۲۰)؛ رویز، تیلور و کاوین، (۲۰۲۰)؛ هوفر و همکاران (۲۰۲۰)؛ ژائو، کنگ و لیو (۲۰۱۸) و داسپ و همکاران (۲۰۱۸) اشاره کرد. نتایج نشان داد علیرغم ارتباط مثبت بین توانمندی‌های منش با تنظیم ارتقای کامیابی و به نظر می‌رسد توانمندی‌های منش وقتی همراه با تنظیم ارتقای کامیابی والدین در بافت فرزند پروری قرار می‌گیرد، تأثیری مثبت بر رفتار والدین در موقعیت‌های ارتقای کامیابی ندارد. توانمندی‌های منش به لحاظ فردی برای والدین دارای اثرات مثبت چون تنظیم ارتقای کامیابی است اما همین توانمندی وقتی در بافت فرزند پروری همراه با تنظیم ارتقای کامیابی می‌گردد، در موقعیت‌های ارتقای کامیابی منجر به برخورد حمایتی و حتی کاهش در برخورد غیر حمایتی با فرزندان در موقعیت‌های استرس آور ارتقای کامیابی در فرزند نمی‌شود. به نظر می‌رسد سایر عوامل که در پژوهش حاضر مورد توجه نبودند بتوانند نقش توانمندی‌های منش را در کاهش بروز CCNE غیر حمایتی در والدین تبیین کند که در پژوهش حاضر قابل توجه است. از جمله متغیرهایی که می‌توانند در این میان نقش ایفا کنند عوامل فرهنگی و اجتماعی در جامعه امروز هستند، چرا که ارزش‌های فرهنگی می‌توانند به طور خاص روی شیوه های فرزند پروری و نحوه برخورد والدین دخیل باشند. مسائل اقتصادی و اجتماعی نیز می‌توانند اجتماعی سازی ارتقای کامیابی و شیوه برخورد والدین با فرزندان در موقعیت‌های اجتماعی دخیل باشند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش مشارکت کم پدران در پژوهش بود چرا که جنسیت یکی از متغیرهای جمعیت شناختی هست که می‌تواند نقش مهمی در تبیین نتایج داشته باشد. در پژوهش حاضر از نسخه آنلاین پرسشنامه‌ها استفاده شد که می‌تواند محدودیت‌هایی را ایجاد کند. از جمله محدودیت‌های روش شناختی که در پژوهش‌های مبتنی بر همبستگی، تبیین علی از یافته‌ها است و علیرغم استفاده از روش مدل سازی معادلات ساختاری جهت رفع این محدودیت، باید در استنباط علی جانب احتیاط رعایت شود. در پژوهش حاضر توانمندی‌های منش والدین را به عنوان متغیر برون زا و پیش‌بینی کننده نظم‌بخشی ارتقای کامیابی والدین و همچنین CCNE والدین در نظر گرفته شد، و نتایج بر خلاف انتظار نشان داد که تنظیم ارتقای کامیابی ایفاگر نقش واسطه‌ای در ارتباط بین توانمندی‌های منش با CCNE والدین نیست. با توجه به این مسئله به نظر می‌رسد که عوامل دیگری در این میان نقش ایفا کنند. از جمله عواملی که می‌تواند در این میان نقش ایفا کنند عوامل فرهنگی و ارزش‌های حاکم بر فرزند پروری و همچنین مسائل اقتصادی و اجتماعی در جامعه کنونی ایران می‌باشد؛ لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به نقش عوامل فرهنگی اجتماعی و اقتصادی توجه شود.

منابع:

- Eysenck, H.J., & Eysenck, M.W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. New York: Plenum Press.
- Fathi Ashtiani, A., & Dastani, M. (2013). *Psychological tests for assessing personality and mental health*. Tehran: Besat. [Persian]
- Friedberg, R. D., & McClure, J.M. (2015). *Clinical practice of cognitive therapy with children and adolescents: The nuts and bolts*. Guilford Publications.

- Jones, R.G. (1969). *A factored measure of Ellis' irrational belief system, with personality and maladjustment correlates* (Doctoral Dissertation, University of Missouri, Columbia, 1968). Dissertation Abstracts International, 29(11B), 4379-4380.
- Hajatpour, R., & Haroon Rashidi, H. (2021). The effectiveness of acceptance and commitment therapy on irrational beliefs and death attitude in the elderly. *Aging Psychology*, 7(1), 43-54. [Persian]
- Hamamci, Z. & Buyukozturk, S. (2004). The interpersonal cognitive distortions scale: development and psychometric characteristics. *Psychological Reports*, 95(1), 291-303.
- Haroon Rashidi, H., & Bahiraei, M.R. (2020). The effectiveness of positivism training on the life satisfaction and character strengths in the elderly men. *Journal of Aging Psychology*, 6(2), 179-189.
- Hatamian, P., Heydarian, S., & Ahmadi, M. (2020). Effectiveness mindfulness based cognitive therapy training on emotion regulation and anxiety sensitivity in elderly with precedent heart disease. *Iranian Journal of Rehabilitation Research in Nursing*, 6(3), 59-65. [Persian]
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living. Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte.
- Kim, Y., & Bang, K. S. (2017). The relationships among resilience, family support, and diabetes adaptation in children with diabetes mellitus. *Perspectives in Nursing Science Journal*, 14(1), 21-31.
- Kiosses, D.N., Szanto, K., & Alexopoulos, G.S. (2014). Suicide in older adults: the role of emotions and cognition. *Current Psychiatry Reports*, 16(11), Article 495.
- Mohamadpour, S., Tajikzadeh, F., & Mohamadi, N. (2020). The efficacy of mindfulness-based cognitive therapy on depression, rumination and dysfunctional attitude in pregnant women with depression. *Clinical Psychology and Personality*, 16(1), 187-198.
- Mokhtari, F., & Ghasemi, N. (2011). Comparison of elderly quality of life and mental health living in nursing homes and members of retired club of Shiraz City. *Iranian Journal of Ageing*, 5(4), 53-63
- Moradi, S., Ghodrati Mirkohi, M., & Hayati, M. (2019). The effectiveness of the life review program on sense of loneliness, social adjustment, coherence and integration in the elderly. *Aging Psychology*, 5(3), 179-199.
- Moslehi, M., & Kraskian Mojmbari, A. (2017, May). *The effectiveness of mindfulness-based cognitive-behavioral therapy on obsessive-compulsive disorder in the elderly*. paper presented at the first international conference on psychopathology and education, Tehran, Al-Zahra University. Retrieved .
- Pereira, F., Barros, L., & Mendonca, D. (2012). Cognitive errors and anxiety in school aged children. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 25(4), 145-153.
- Rafee, M., Sabahi, P., & Makvand Hosseini, S. (2020). Effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on depression, anxiety, stress and quality of life in elderly men living in nursing homes. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 62(5.1), 870-879.
- Sadeghiyan, F., Raei, M., Hashem, M., Amiri, M., & Chaman, R. (2011). Elderly and health problems: A cross sectional study in the Shahroud township. *Iranian Journal of Ageing*, 6(2), 26-30.

- Sadoughi, L., Salahyan, A., & Nasrolahi, B. (2019). Effect of mindfulness-based cognitive therapy on family functioning and communication patterns of divorce applicant couples. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 9(1), 111-130.
- Safa, M., Mirab Zadeh Ardekani, K., Tabarsi, P., Ghassem Boroujerdi, F., & Hajizadeh, F. (2019) The effectiveness of REBT psychotherapy approach on reducing cognitive distortions in hospitalized Tuberculosis patients, *Journal of Medical Council of Iran*, 36(1), 34-40.
- Segal, Z. V., Williams, M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based Cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Serretti, A., Chiesa, A., Souery, D., Calati, R., Sentissi, O., & Kasper, S. (2013). Social adjustment among treatment responder patients with mood disorders. *Journal of Affective Disorders*, 150, 961-966.
- Taghinezhad, Z., Eghlima, M., Arshi, M., & Pourhossein Hendabad, P. (2017). Effectiveness of social skills training on social adjustment of elderly people. *Journal of Rehabilitation*, 18 (3), 230-241.
- Yazdanbakhsh, K. (2016). Effects of life review on social adjustment of retirees' elderly persons. *Aging Psychology*, 1(3), 179-185.
- Zhao, W., Ukawa, S., & Tamakoshi, A. (2018). The associations of dietary patterns with all-cause mortality and other lifestyle factors in the elderly: An agespecific prospective cohort study. *Clinical Nutrition*, 38(1), 288-296.