

روان شناسی و دین

سال هجدهم، شماره دوم، پیاپی ۷۰، تابستان ۱۴۰۴



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

فصلنامه «روان شناسی و دین» به استناد ماده واحده مصوب ۱۳۸۷/۳/۲۱ شورای عالی انقلاب فرهنگی و بر اساس نامه شماره ۱۰۴/الف مورخ ۱۳۹۰/۳/۲۱ شورای اعطای مجوزها و امتیازهای علمی وابسته به شورای عالی حوزه‌های علمیه، از شماره ۹ حائز رتبه «علمی - پژوهشی» گردید.

مدیر مسئول

رحیم ناروئی نصرتی

سر دبیر

محمدرضا احمدی

مدیر اجرایی

علی آقامحمدی

صفحه آرا

امیرحسین نیک‌پور

ناظر چاپ

حمید خانی

چاپ

نبنوا

سامانه ارسال و پیگیری مقالات:

www.nashriyat.ir

شاپا الکترونیک: ۸۴۷۲ - ۲۹۸۰

اعضای هیئت تحریریه

محمدرضا احمدی

دانشیار روان شناسی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

غلامعلی افروز

استاد روان شناسی دانشگاه تهران

محمدکریم خداپناهی

استاد روان شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

محمدجواد زارعان

دانشیار علوم تربیتی جامعه المصطفی العالمية

عباسعلی شاملی

دانشیار علوم تربیتی جامعه المصطفی العالمية

سیدمحمد غروی

دانشیار روان شناسی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

علی فتحی آشتیانی

استاد روان شناسی بالینی دانشگاه علوم پزشکی بقیةالله

نشانی: قم، بلوار امین، بلوار جمهوری اسلامی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، طبقه چهارم، اداره کل نشریات تخصصی
تحریریه ۳۲۱۱۳۴۸۰ - مشترکان ۳۲۱۱۳۴۸۲ - دورنگار ۳۲۹۳۴۴۸۳ (۰۲۵)
صندوق پستی ۳۷۱۶۵-۱۸۶

www.iki.ac.ir

<http://eshop.iki.ac.ir> فروشگاه اینترنتی:

نمایه در:

sid.ir & isc.gov.ir & magiran.com & noormags.ir

رویکرد و اهداف نشریه روان‌شناسی و دین

نشریه روان‌شناسی و دین فصلنامه‌ای علمی - پژوهشی در زمینه روان‌شناسی است که با هدف نشر یافته‌های روان‌شناختی بر اساس مبانی، آموزه‌ها و احکام اسلام و دیگر مطالعات مرتبط با روان‌شناسی و دین اسلام در موارد زیر منتشر می‌شود:

۱. نقد فلسفه روان‌شناسی معاصر (مبانی، اصول، ماهیت، روش)، بر اساس مبانی اسلامی؛
۲. نقد رویکردها و دیدگاه‌های موجود در روان‌شناسی معاصر، بر اساس مبانی و منابع اسلامی؛
۳. تبیین فلسفه روان‌شناسی اسلامی (مبانی، اصول، ماهیت، روش)؛
۴. روش‌شناسی و روش استنباط موضوعات و مسائل روان‌شناختی از منابع اسلامی؛
۵. نظریه‌پردازی به منظور پایه‌ریزی رویکرد روان‌شناسی اسلامی؛
۶. بومی‌سازی دانش روان‌شناسی با توجه به فرهنگ اسلامی ایرانی.

ضمن استقبال از دستاوردهای تفکرات و تأملات روان‌شناختی، پیشنهادها و انتقادهای شما را در مسیر کمال و بالندگی نشریه پذیراییم. خواهشمندیم مقالات خود را از طریق تارنمای نشریه ارسال فرمایید.

<https://nashriyat.ir>

اشتراک: قیمت هر شماره مجله، ۸۰۰۰۰۰ ریال، و اشتراک چهار شماره آن در یک سال، ۳۲۰۰۰۰۰ ریال است. در صورت تمایل، وجه اشتراک را به حساب شبای IR910600520701102933448010 بانک مهر ایران، واریز، و اصل فیش بانکی یا تصویر آن را همراه با برگ اشتراک به دفتر مجله ارسال نمایید.

راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

الف) شرایط عمومی

۱. مقالات ارسالی باید بر خوردار از صبغه تحقیقی-تحلیلی، ساختار منطقی، انسجام محتوایی، و مستند و مستدل بوده و با قلمی روان و رسا به زبان فارسی نگارش یافته باشند.
۲. مقالات خود را در محیط WORD از طریق تارنمای نشریه به <https://nashriyat.ir> ارسال نمایید.
۳. حجم مقالات حداکثر در ۲۵ صفحه (۳۰۰ کلمه‌ای) تنظیم شود. از ارسال مقالات دنباله‌دار جدا خودداری شود.
۴. مشخصات کامل نویسنده شامل: نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی / تحصیلات، نشانی کامل پستی، نشانی صندوق الکترونیکی، شماره تلفن تماس، شماره دورنگار، مؤسسه علمی وابسته، همراه مقاله ارسال شود.
۵. مقالات ارسالی نباید قبلاً در نشریات داخلی و یا خارجی و یا به‌عنوان بخشی از یک کتاب چاپ شده باشند. و نیز همزمان برای چاپ به سایر مجلات علمی ارسال نشده باشند.
۶. از ارسال مقالات ترجمه شده خودداری شود. نقد مقالات علمی و یا آثار و کتاب‌های منتشر شده، که حاوی موضوعات بدیع یا نکات علمی ویژه، که با مقتضیات و نیاز جامعه علمی تناسب داشته باشد، امکان چاپ دارند. البته، چاپ مقالات پژوهشی و تألیفی بر این گونه مقالات اولویت خواهد داشت.

ب) نحوه تنظیم مقالات

- مقالات ارسالی باید از ساختار علمی برخوردار باشند؛ یعنی دارای عنوان مشخصات نویسنده، چکیده، کلیدواژه‌ها، مقدمه، بدنه اصلی، نتیجه و فهرست منابع باشند.
۱. چکیده: چکیده فارسی مقاله (در صورت امکان به همراه چکیده انگلیسی) حداکثر ۲۰۰ کلمه تنظیم گردد و به اختصار شامل: بیان مسئله، هدف پژوهش، روش و چگونگی پژوهش و اجمالی از یافته‌های مهم پژوهش باشد. در چکیده از طرح فهرست مباحث یا مرور بر آنها، ذکر ادله، ارجاع به مأخذ و بیان شعاری خودداری گردد.
 ۲. کلیدواژه‌ها: شامل حداکثر ۷ واژه کلیدی مرتبط با محتوا که ایفاکننده نقش نمایه موضوعی مقاله باشد.
 ۳. مقدمه: در مقدمه مقاله، مسئله تعریف، به پیشینه پژوهش اشاره، ضرورت و اهمیت پژوهش طرح، جنبه نوآوری بحث، سؤالات اصلی و فرعی، تصویر اجمالی ساختار کلی مقاله بر اساس سؤالات اصلی و فرعی مطرح و مفاهیم و اصطلاحات اساسی مقاله تعریف گردد.
 ۴. بدنه اصلی: در سامان‌دهی بدنه اصلی مقاله، یکی از شرایط زیر لازم است:
 - الف - ارائه‌کننده نظریه و یافته جدید علمی؛
 - ب - ارائه‌کننده تقریر و تبیین جدید از یک نظریه؛
 - ج - ارائه‌کننده استدلال جدید برای یک نظریه؛
 - د - ارائه نقد جامع علمی یک نظریه.
 ۵. نتیجه‌گیری: نتیجه بیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به‌صورت گزاره‌های خبری موجز بیان می‌گردد. از ذکر بیان مسئله، جمع‌بندی، مباحث مقدماتی، بیان ساختار مباحث، ادله، مستندات، ذکر مثال یا مطالب استطرادی در این قسمت خودداری شود.
 ۶. فهرست منابع: اطلاعات کتاب‌شناختی کامل منابع و مأخذ تحقیق (اعم از فارسی، عربی، و لاتین) در انتهای مقاله بر اساس شیوه زیر آورده می‌شود:
 - نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال نشر) نام کتاب، (ترجمه یا تحقیق)، نوبت چاپ، محل نشر، ناشر.
 - نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال و ماه یا فصل نشر) «عنوان مقاله»، نام نشریه، شماره نشریه، صفحات ابتدا و انتهای مقاله.
 ۷. آدرس‌دهی باید بین متنی باشد: (نام نویسنده، سال نشر، صفحه)

ج). یادآوری

۱. حق رد یا قبول و نیز ویرایش مقالات برای مجله محفوظ است.
۲. مجله حداکثر پس از شش ماه از دریافت مقاله، نتیجه پذیرش یا عدم پذیرش را به نویسنده اطلاع خواهد داد.
۳. حق چاپ مقاله پس از پذیرش برای مجله محفوظ و امکان نقل مطالب در جای دیگر با ذکر نشانی نشریه بلامانع است.
۴. مطالب مقالات مبین آراء نویسندگان آنهاست و مسئولیت آن نیز بر عهده آنهاست.
۵. مقالات دریافتی، نرم‌افزارها، و... در صورت تأیید یا عدم تأیید بازگردانده نمی‌شود.

ساخت پرسش نامه هوش هیجانی قرآن بنیان / ۷

✍ سیدحسین حیدری خورمیزی / محمدمهدی صفورائی پاریزی

ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش عفاف بانوان بر اساس منابع اسلامی / ۲۹

✍ محمد زارعی توپخانه / عباسعلی هراتیان / محمدصادق شجاعی

مدل مفهومی فرزندپروری عزت نفس محور بر اساس منابع اسلامی / ۴۷

✍ نرگس عباسی / علی صادقی سرشت / سیدمهدی خطیب

شناسایی مؤلفه های تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر مبنای ... / ۶۹

✍ حسن شهرکی پور / محبوبه عبداللهی / عطیه تقوی راد

تفاوت های جنسیتی در صبر: یک مطالعه تحلیلی / ۸۹

✍ فرهاد خرمائی / مرضیه صادق زاده / فاطمه آزادی ده بیدی / اعظم فرمانی / سیدمهدی پورسید

تدوین مدل بهزیستی روان شناختی طلاب علوم دینی بر اساس هوش معنوی ... / ۱۰۷

✍ مهدی کیاماری / کریم گل محمدی

۱۲۱ / Table of Contents

Developing a Quran-based Emotional Intelligence Questionnaire

✉ **Seyed Hossein Heidari Khormezi**  / PhD in Quran and Sciences, Majoring in Psychology, Al-Mustafa International University
shheidari3274@gmail.com

Mohammad Mahdi Safurayi Parizi / Assistant Professor, Department of Psychology, Al- Al-Mustafa International University
m_safurayi@miu.ac.ir

Received: 2025/01/30 - **Accepted:** 2025/04/21

Abstract

This study aimed to develop a Quran-based emotional intelligence measurement questionnaire. The method of this quantitative research was a survey-based fieldwork. The statistical population consisted of men and women over 20 years of age from the cities of Qom, Tehran, Isfahan, Mashhad, and Yazd. This questionnaire is based on the author's previous research, in which the components of Quran-based emotional intelligence were extracted and verified. In the first stage, based on the obtained components, items were designed and provided to experts to examine content validity. The content validity index (0.79) and relative coefficient (0.49) indicated the content validity of the items; in the next stage, the questionnaire was administered to a sample of 840 people to examine the reliability and construct validity. The findings showed: a) The Quran-based emotional intelligence questionnaire has desirable psychometric properties; b) The reliability of the questionnaire using Cronbach's alpha method is 0.97 for the entire questionnaire, and for each of the components: faith beliefs (0.96), interpersonal emotion control (0.85), empathy (0.81), intrapersonal emotion control (0.85), imperviousness (0.78), divine inspirations (0.72), religious responsibility (0.84), and forgiveness (0.74); c) The results of factor analysis showed that the questionnaire has good construct validity; therefore, this tool has good underlying factors for measuring emotional intelligence and can be used in research and measurement.

Keywords: Emotional intelligence, Emotion Control, Empathy, Accountability, Quran-based.

ساخت پرسش نامه هوش هیجانی قرآن بنیان

shheidari3274@gmail.com

m_safurayi@miu.ac.ir

سیدحسین حیدری خورمیزی  / دکترای قرآن و علوم، گرایش روان شناسی جامعه المصطفی العالمیه

محمد مهدی صفورائی پاریزی / دانشیار گروه روان شناسی جامعه المصطفی العالمیه

دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۱۱ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۰۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ساخت پرسش نامه سنجش هوش هیجانی قرآن بنیان انجام شد. روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری، مردان و زنان بالای ۲۰ سال از شهرهای قم، تهران، اصفهان، مشهد و یزد بودند. این پرسش نامه بر پژوهش قبلی مؤلف استوار شده است که در آن مؤلفه های هوش هیجانی قرآن بنیان استخراج و به تأیید رسیده است. در مرحله اول بر اساس مؤلفه های به دست آمده، گویه هایی طراحی و جهت بررسی روایی محتوایی در اختیار کارشناسان قرار گرفت. شاخص روایی محتوا (۰/۷۹) و ضریب نسبی (۰/۴۹) نشان دهنده روایی محتوایی گویه ها بود؛ در مرحله بعد پرسش نامه در نمونه ای به اندازه ۸۴۰ نفر برای بررسی پایایی و روایی سازه اجرا شد. یافته ها نشان داد: الف) پرسش نامه هوش هیجانی قرآن بنیان از ویژگی های روان سنجی مطلوبی برخوردار است؛ ب) پایایی پرسش نامه با روش آلفای کرونباخ برای کل پرسش نامه ۰/۹۷، و برای هریک از مؤلفه های: باورهای ایمانی (۰/۹۶)، کنترل هیجانات بین فردی (۰/۸۵)، همدلی (۰/۸۱)، کنترل هیجانات درون فردی (۰/۸۵)، تأثیرناپذیری (۰/۷۸)، القاءات الهی (۰/۷۲)، مسئولیت پذیری دینی (۰/۸۴) و بخشش (۰/۷۴) می باشد؛ ج) نتایج تحلیل عاملی نشان داد پرسش نامه از روایی سازه مطلوبی برخوردار است؛ لذا این ابزار دارای عوامل زیربنایی خوبی برای سنجش هوش هیجانی بوده و می توان از آن در تحقیق و سنجش استفاده کرد.

کلیدواژه ها: هوش هیجانی، کنترل هیجان، همدلی، مسئولیت پذیری، قرآن بنیان.

امروزه انسان‌ها برای انطباق با تغییرات و به‌منظور بقا و رشد در محیط‌های جدید و پیچیده، ویژگی‌های خاصی را لازم دارند و باید به ابزارهای خاصی مجهز باشند؛ زیرا آنچه مهم است، این است که باید هر روز نسبت به روز قبل چالاک‌تر و چابک‌تر باشیم. یکی از مهم‌ترین ویژگی‌هایی که می‌تواند به انسان‌ها در پاسخ به این تغییرات کمک کند، هوش هیجانی است. امروزه روان‌شناسان توجه ویژه‌ای به این قابلیت‌ها و نقش آن در زندگی نموده‌اند و هر روز بر اهمیت آن به‌عنوان عاملی تأثیرگذار بر موفقیت در جوانب مختلف زندگی افزوده می‌شود (Goleman, 2001, p70). هوش شناختی در بهترین شرایط، تنها ۲۰ درصد از موفقیت فرد را تضمین می‌کند و ۸۰ درصد از موفقیت‌ها وابسته به عوامل دیگری همانند مهارت‌های هوش هیجانی است. افرادی که هوش هیجانی بالاتری دارند، مهارت‌های اجتماعی بهتر و روابط پایدارتری برقرار کرده و در برخورد با مشکلات بهتر عمل می‌کنند. اهمیت هوش هیجانی به‌حدی است که آن را جزء مهارت‌های لازم برای مدیریت تنش‌های روزانه می‌دانند و در نتیجه آن بهبودی در سلامت روان فرد حاصل می‌شود (جزینی و دیگران، ۱۳۹۹، ص ۲، به نقل از: Rosenstein & Stark, 2015).

تعریف‌ها و تبیین‌های متفاوتی از هوش هیجانی ارائه شده است؛ گلمن هوش هیجانی را نوعی مهارت اجتماعی و توانایی برقراری ارتباط مؤثر با دیگران می‌داند که همدردی با آنان، کنترل تکانش‌ها و حل تعارضات را دربر می‌گیرد (Goleman, 2001, p30). مایر آن را «مجموعه‌ای از توانایی‌های ذهنی که به شما کمک می‌کند احساسات خود و دیگران را درک کنید و در نهایت به توانایی تنظیم احساسات خویش نایل گردید» می‌داند (Mayer, Salovey & Caruso, 2000, p62). طبق دیدگاه بار - آن هوش هیجانی مجموعه‌ای از قابلیت‌ها، کارایی‌ها و مهارت‌های غیرشناختی است که بر توانایی فرد برای موفقیت در مقابله با اقتضائات و فشارهای محیطی اثر می‌گذارند. از دیدگاه او هوش هیجانی - اجتماعی از تقاطع و ارتباط متقابل مهارت‌ها و قابلیت‌های هیجانی و اجتماعی حاصل می‌شود و تعیین‌کننده این هستند که ما چقدر می‌توانیم به‌صورت مؤثر خودمان را بفهمیم و ابراز کنیم؟ چقدر می‌توانیم دیگران را درک کنیم و با آنها ارتباط برقرار کنیم؟ و چقدر می‌توانیم به‌طور مؤثر از عهده اقتضائات روزمره برآییم؟ (Bar-On, 2006, p.15-35). میردریکوندی معتقد است هوش هیجانی از عقل جاداشدنی نیست و بخشی از آن به‌حساب می‌آید. هوش هیجانی دارای دو محور اساسی ارتباط درون‌فردی و برون‌فردی است که این دو محور از محورهای هفت‌گانه عقل به‌حساب می‌آیند. وی هوش هیجانی را در یک عبارت کلی‌تر شامل مجموعه‌ای از توانایی‌های شناخت، درک و توصیف هیجان‌های خود و دیگران و پردازش صحیح آنها به‌منظور ارائه واکنش مناسب دانسته است، و بر این اساس، هوش هیجانی را «شناخت و پردازش صحیح عواطف خود و دیگران به‌نحوی که بتوانیم بر پایه آن، رفتاری مبتنی بر اخلاق، وجدان جمعی و معنویت داشته باشیم»، تعریف می‌کند (میردریکوندی، ۱۳۹۰، ص ۱۰۲). همان‌گونه که از تعریف‌های یادشده، نمایان است، هوش هیجانی به‌معنای توانایی و مهارت شناخت هیجان‌های خود و دیگران، بروز هیجان‌ها، کنترل و مدیریت

آنها و در نهایت، برقراری ارتباط سالم و مناسب با خود و دیگران می‌باشد؛ لذا تعریف‌ها به‌رغم ظاهر متنوع و متفاوت‌شان، همگی روی یک محور اساسی تأکید دارند و آن هم آگاهی از هیجانات، مدیریت آنها و برقراری ارتباط اجتماعی مناسب است. با توجه به تعاریف هوش هیجانی در متون روان‌شناسی و مؤلفه‌هایی که برای آن ذکر شده است، کلیدواژه‌های هوش هیجانی در روان‌شناسی عبارت‌اند از: مهارت‌های درون‌فردی، مهارت‌های میان‌فردی، سازگاری، مدیریت استرس، کنترل احساسات، تفکر در اعمال خود، خودآگاهی، خودکنترلی، خودانگیزی، همدلی، روابط مؤثر (حیدری خورمیزی، ۱۴۰۳، ص ۱۱۲).

از منظر علم روان‌شناسی هیجان‌های مختلف؛ ازجمله ترس، خشم و غم، نقش مهمی در پاسخ‌های رفتاری، سرعت تصمیم‌گیری و روابط بین‌فردی دارند. بالین‌حال وقتی هیجان‌ها در زمان نامناسب یا با شدت نامتناسب برانگیخته شوند، می‌توانند به فرد آسیب بزنند و سلامت روان، روابط اجتماعی و سلامت جسمانی او را تهدید کنند. به همین جهت تنظیم مناسب هیجان، اهمیت زیادی پیدا می‌کند (Gross, 2015, p7-15). هوش هیجانی، افزون بر اثر مستقیمی که بر سلامت دارد، واسطه شخصیت و سلامت نیز است. با درک هیجان‌های خود می‌توان از میان مشکلات ماهرانه گذشت و از مشکلات بعدی اجتناب کرد. عکس این کار یعنی سرکوب احساسات به احساس تنش، استرس و اضطراب تبدیل می‌شود. مهارت‌های هوش هیجانی توانایی مغز، برای مقابله با اضطراب هیجانی را تقویت می‌کند (برادبری و گریوز، ۱۳۹۲، ص ۳۰).

از سویی دیگر، در اسلام به هیجان‌های انسان و مدیریت آن توجه زیادی شده است؛ هیجاناتی همچون محبت شدید به خداوند (بقره: ۱۶۵)، خوف الهی (انفال: ۲)، محبت (فتح: ۲۹)، خشم و کنترل آن (آل‌عمران: ۱۳۴). جالب آنکه طبق آیات قرآن به نظر می‌رسد لزوماً کنترل هیجانات ارادی نیست و در برخی موارد افراد با قرار گرفتن در مسیر ایمان از کنترل افاضه‌ای و القای غیبی برخوردار می‌شوند (علم‌الهدی، ۱۴۰۰، ص ۳-۳۲).

در آموزه‌های دینی به مؤلفه‌های هوش هیجانی؛ مانند خودآگاهی، خودمدیریتی و تسلط بر نفس، قدرت بروز احساسات و عواطف، قدرت شناخت حالات و هیجانات خود و دیگران، قدرت برقراری ارتباط سالم و سازنده با خود و دیگران، همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، انعطاف‌پذیری، حل مسئله، مدیریت استرس، خلق عمومی، شادکامی، خوش‌بینی در مفاهیمی همچون خودشناسی، تواضع، غضب، حب و بغض، حسن خلق، غیرت، صبر، شجاعت و... پرداخته شده است (پورکرمان، ۱۳۹۵). مؤلف این مقاله نیز خود پیش‌تر در پژوهشی کیفی مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های هوش هیجانی قرآن‌بنیان را استخراج کرده است. طبق این پژوهش، تعریف هوش هیجانی قرآن‌بنیان عبارت است از: «شناخت و پردازش صحیح هیجانات خود و دیگران به‌نحوی که بتوانیم بر پایه آن، ارتباط مناسبی با خداوند متعال، خود و دیگران برقرار کنیم». همچنین مؤلفه‌های هوش هیجانی قرآن‌بنیان عبارت‌اند از: باورهای ایمانی، کنترل هیجانات بین‌فردی، همدلی، کنترل هیجانات درون‌فردی، تأثیرناپذیری، القانات الهی، مسئولیت‌پذیری دینی و بخشش (حیدری خورمیزی، ۱۴۰۳، ص ۱۱۳).

مقصود از «ساخت پرسش‌نامه هوش هیجانی قرآن‌بنیان»، این است که سنجه‌ای برای اندازه‌گیری هوش هیجانی طراحی گردد؛ به‌نحوی که تمام ارکان این مفهوم علمی، مبتنی بر قرآن و سنت باشد. در مورد سنجش هوش هیجانی طبق بررسی‌های صورت‌گرفته، دو نوع سنجۀ هوش هیجانی وجود دارد: پرسش‌نامه‌های عملکردی و پرسش‌نامه‌های خودگزارشی. پرسش‌نامه‌های عملکردی پاسخ‌هایی دارد که می‌توان بر اساس هدف و معیارهای نمره‌گذاری ازپیش تعیین‌شده، آنها را ارزیابی کرد؛ درحالی‌که پرسش‌نامه خودگزارشی از افراد می‌خواهد سطح هوش هیجانی خود را گزارش کنند. پرسش‌نامه‌های عملکردی هوش هیجانی عبارت‌اند از: ۱. مقیاس چند عامل هوش هیجانی؛ ۲. آزمون هوش هیجانی میسر - سالووی - کاروسو؛ ۳. مقیاس سطوح آگاهی هیجانی. پرسش‌نامه‌های خودگزارشی عبارت‌اند از: ۱. آزمون هوش هیجانی بار - آن؛ ۲. مقیاس صفت فراخلقی؛ ۳. پرسش‌نامه خودگزارشی شاته؛ ۴. مقیاس ناتوانی تشخیص و توصیف هیجانات تورنتو ۲۰؛ ۵. مقیاس هوش هیجانی وانگ؛ ۶. آزمون هوش هیجانی برادبری و گریوز (حسن‌زاده و ساداتی، ۱۴۰۰، ص ۹۰-۱۰۱).

بسیاری از سازه‌ها و مقیاس‌های موجود در روان‌شناسی معاصر مربوط به کشورها و فرهنگ‌های توسعه‌یافته است که در برخی موارد به شکل بنیادی با سایر فرهنگ‌ها، به‌ویژه فرهنگ‌هایی که شالوده‌آسانی آنها بر دین و آموزه‌های دینی قرار دارد، تفاوت‌های زیادی دارد، که ازجمله این سازه‌ها و مقیاس‌ها، هوش هیجانی و پرسش‌نامه مرتبط با آن است. پرسش‌نامه هوش هیجانی مورد تأکید در این پژوهش، پرسش‌نامه هوش هیجانی قرآن‌بنیان است که با هوش هیجانی در روان‌شناسی متفاوت است؛ زیرا هوش هیجانی قرآن‌بنیان جهت و مسیر الهی داشته و شامل ارتباط با خود، خداوند و دیگران بوده و نگاه دنیایی آخرتی در مدیریت درونی و بیرونی هیجانات و روابط لحاظ شده است که در هوش هیجانی مبتنی بر روان‌شناسی معاصر به آنها پرداخته نشده است؛ مضاف بر آنکه تا کنون پرسش‌نامه‌ای جهت سنجش هوش هیجانی مطابق با آموزه‌های دینی ساخته نشده است. بنابراین تدوین پرسش‌نامه سنجش هوش هیجانی بر اساس مبانی نظری قرآن کریم از ضرورت کافی برخوردار بود؛ ازاین‌رو هدف پژوهش حاضر ساخت پرسش‌نامه هوش هیجانی قرآن‌بنیان و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن قرار داده شد.

روش پژوهش

ازآنجاکه محصول این پژوهش تهیه و ارائه پرسش‌نامه سنجش هوش هیجانی قرآن‌بنیان است، پایایی و رواسازی آن به‌صورت توصیفی از نوع پیمایشی انجام شد. مؤلفه‌های این پژوهش چنان‌که گفته شده، مبتنی بر پژوهش سابق مؤلف این مقاله بوده و عبارت‌اند از: باور ایمانی، هیجانات بین‌فردی، همدلی، کنترل، هیجانات درون‌فردی، تأثیرناپذیری، القائات الهی (کنترل افاضه‌ای)، مسئولیت‌پذیری، القائات شیطانی، بخشش. همچنین جامعه آماری این پژوهش مردان و زنان بالای ۲۰ سال از شهرهای قم، تهران، اصفهان، مشهد و یزد بودند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری در دسترس (Convenience sampling) استفاده شده است. این روش از انواع نمونه‌گیری‌های غیراحتمالی است که باید آن را با احتیاط به‌کار برد (بلیکی، ۱۳۹۵، ص ۲۶۷).

در این پژوهش از روش آمار توصیفی و آمار استنباطی برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده استفاده شد و سؤال‌های پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی روایی محتوا کارشناسان از محاسبه ضریب نسبی روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) استفاده شد. با توجه به تعداد داوران (۱۵ نفر) مقدار بررسی شاخص روایی محتوا (CVI) نباید کمتر از ۰/۷۹ و ضریب نسبی روایی محتوا (CVR) نباید کمتر از ۰/۴۹ باشد. برای بررسی روایی سازه از طرح تحلیل عاملی اکتشافی بهره گرفته شد. نهایتاً برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS استفاده شد.

روش اجرای پژوهش

بدین منظور مراحل ذیل به صورت عملی طی شد:

مرحله اول، طراحی سؤال برای نشانگرها: برای سنجش هریک از نشانگرها تعدادی گویه ساخته شد که در نهایت پرسش‌نامه با ۱۵۳ گویه تهیه گردید؛

مرحله دوم، ارزیابی روایی محتوای گویه‌ها: بعد از تهیه ۱۵۳ گویه برای سنجش ۹ مؤلفه، به منظور بررسی روایی محتوا، فرم مربوطه تهیه و در اختیار کارشناسان قرار گرفت؛

مرحله سوم، ارزیابی پایایی پرسش‌نامه (اجرای پایلوت): این مرحله بر مشارکت کنندگان، با سطح تحصیلات متفاوت و بر نمونه‌ای ۹۳ نفره از جامعه آماری اجرا شد؛

مرحله چهارم، ارزیابی روایی سازه: برای بررسی روایی سازه و برآورد پارامترهای گویه‌ها، پرسش‌نامه نهایی (۱۴۳ سؤالی) در اختیار نمونه گسترده پژوهش قرار گرفت.

بعد از اجرای پرسش‌نامه، اطلاعات ۸۴۰ پرسش‌نامه که به صورت کامل پر شده بودند مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. پرسش‌نامه‌هایی که به صورت ناقص پر شده بودند از تحلیل کنار گذاشته شدند. بررسی روایی سازه پرسش‌نامه به محقق در تعیین ساختار عاملی پرسش‌نامه کمک می‌کند. یکی از روش‌های برآورد روایی سازه، استفاده از روش آماری تحلیل عاملی (Factor analysis) است. دو کاربرد عمده تحلیل عاملی عبارت است از: پرورش آزمون و سازماندهی یا مفهوم‌سازی مجموعه‌ای از اندازه‌گیری‌ها. در پرورش آزمون هدف انتخاب ماده‌هایی است که در نسخه نهایی پرسش‌نامه ظاهر می‌شوند و تعیین اینکه آیا سازه مورد سنجش به وسیله پرسش‌نامه را می‌توان به وسیله زیرمقیاس‌های منطقی و ماندنی به بهترین وجه اندازه گرفت یا نه؟ عامل‌ها نشان می‌دهند کدام ماده‌ها به کدام زیرمقیاس‌ها مربوطاند (میرز، گامست و گارینو، ۱۴۰۱، ص ۵۸).

برای تأیید ساختار عاملی پرسش‌نامه، از تحلیل عاملی تأییدی (Confirmatory Factor Analysis) استفاده شد. تحلیل عاملی تأییدی روشی است که نشان می‌دهد چه میزان گویه‌های سنجش یک سازه به درستی انتخاب شده‌اند. در واقع در این روش مشخص می‌شود آیا سؤالاتی که در یک پرسش‌نامه برای سنجش هر عامل انتخاب شده است، مناسب می‌باشد یا خیر؟ بنابراین تحلیل عاملی تأییدی یک ابزار سنجش روایی پرسش‌نامه است و به روایی سازه یا مدل اندازه‌گیری نیز موسوم است (حبیبی و کلاهی، ۱۴۰۱، ص ۳۹-۶۴).

روش تحلیل عاملی تأییدی خود دو دسته اصلی دارد: در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول (First order confirmatory factor analysis) یا رابطه عامل یا عامل‌ها (متغیرهای پنهان) با گویه‌ها (متغیرهای مشاهده‌پذیر) مورد سنجش قرار می‌گیرد. در این روش هیچ‌گونه رابطه‌ای بین متغیرهای پنهان مورد بررسی قرار نمی‌گیرد. این نوع مدل اندازه‌گیری صرفاً برای اطمینان از آن است که متغیرهای پنهان درست اندازه‌گیری شده‌اند. در فاکتور آنالیز تأییدی مرتبه اول می‌توان رابطه یک عامل با چند گویه یا چند عامل با چند گویه را مورد بررسی قرار داد. در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم (Second order confirmatory factor analysis) یا زمانی که یک سازه بزرگ خود از چند متغیر پنهان تشکیل شده باشد، استفاده می‌شود. در این روش علاوه بر بررسی رابطه متغیرهای مشاهده‌پذیر با متغیرهای پنهان، رابطه متغیرهای پنهان با سازه اصلی خود نیز بررسی می‌شود (حیبی و کلاهی، ۱۴۰۱، ص ۳۹-۶۴).

یافته‌های پژوهش

یافته‌های مرتبط با روایی شاخص روایی محتوا (CVI)، ضریب نسبی روایی محتوا (CVR) و پرسش‌نامه هوش هیجانی قرآن‌بنیان بر اساس نظر ۱۵ کارشناس به قرار ذیل بود:

جدول ۱: روایی محتوایی گویه‌های پرسش‌نامه هوش هیجانی قرآن‌بنیان

مؤلفه‌ها/ردیف	محتوای استنباطی / نشانگر	گویه	شاخص روایی محتوا (CVI)	ضریب نسبی روایی محتوا (CVR)
مؤلفه اول: باور ایمانی	۱. یاد خداوند و آرامش	۱. توجه به خدا به من آرامش می‌دهد.	۱	۱
	۲. قدرت خداوند و غم و اندوه	۲. خداوند اندوه من را برطرف می‌کند.	۰/۸۷	۰/۹۸
	۳. حضور همیشگی خداوند	۳. خداوند همه‌جا همراه من است.	۰/۹۸	۱
	۴. خدا و نرمی قلب	۴. یاد خدا موجب می‌شود قلبم نرم شود.	۰/۹۱	۰/۹۵
	۵. خدا و افزایش تحمل	۵. خداوند می‌تواند به من آرامش دهد.	۰/۸۹	۰/۹۵
	۶. خدا و نجات از سختی	۶. خداوند مرا از سختی‌ها نجات می‌دهد.	۰/۸۶	۰/۹۰
	۷. خدا و نجات از سختی	۷. خداوند راه‌گشای سختی‌هاست.	۰/۹۰	۰/۹۳
	۸. خدا و ایجاد احساس مثبت	۸. با یاد خدا احساسات مثبت در من بیشتر می‌شود.	۱	۰/۹۶
	۹. پناهگاه بودن خداوند	۹. در سختی‌های زندگی به خدا پناه می‌برم.	۰/۸۸	۰/۹۱
	۱۰. درخواست از خداوند و احساس مثبت	۱۰. وقتی نگران می‌شوم، توسل به خدا و اهل‌بیت علیهم‌السلام حالم را خوب می‌کند.	۰/۹۵	۱
	۱۱. حضور خدا در سختی‌ها	۱۱. احساس می‌کنم خداوند در همه لحظات زندگی من حضور دارد.	۰/۸۲	۰/۸۵
	۱۲. قدرت فوق بشری خداوند	۱۲. معتقدم خداوند غم و اندوه را از دل من برمی‌دارد.	۰/۹۷	۱
	۱۳. دشواری‌های زندگی و یاد خدا	۱۳. حتی در موقعیت دشوار هم، با یاد خدا آرام می‌شوم.	۰/۸۰	۰/۸۴
	۱۴. توکل به خدا	۱۴. در حل مشکلات، خداوند را پشتوانه خوبی می‌دانم.	۱	۱
		۱۵. در وسوسه‌های شیطان به خداوند توکل می‌کنم.	۰/۹۵	۱

۱۵	کنترل هیجانات منفی و باور به خدا	۱۶. چون خدا همراه من است نگران نمی شوم.	۰/۹۳	۰/۸۵
۱۶	عزت و خداوند	۱۷. معتقدم خداوند به انسان عزت می دهد و مردم نقشی در آن ندارند. ۱۸. چون عزت دست خداست، رفتار دیگران من را محزون نمی کند.	۰/۸۹	۰/۹۱ ۰/۹۵
۱۷	امید به رحمت خداوند	۱۹. به رحمت خدا امید دارم.	۱	۱
۱۸	انجام اعمال دینی و احساس خوشحالی	۲۰. بعد از انجام عبادت احساس خوشحالی می کنم.	۰/۸۹	۰/۹۴
۱۹	همراهی خدا و کاهش احساسات منفی ناشی از تنهایی و طرد	۲۱. با وجود خدا احساس تنهایی نمی کنم.	۰/۹۶	۰/۹۹
۲۰	عمل به رفتارهای دینی و دوری هیجان منفی	۲۲. عمل به دستورات الهی موجب می شود استرس نداشته باشم.	۰/۹۵	۱
۲۱	خداوند و احساسات مثبت	۲۳. ایمان به خداوند احساس خوبی به من می دهد. ۲۴. اعتقاد به خدا باعث می شود در مشکلات و رویدادهای ناگوار، هیجانات خود را کنترل کنم.	۱ ۰/۸۸	۱ ۰/۹۴
۲۲	نماز و دور شدن ترس و حزن	۲۵. نماز خواندن به من آرامش می دهد.	۰/۹۰	۰/۸۵
۲۳	توجه به نشانه های خداوند و احساس مثبت	۲۶. دیدن آیات الهی من را خوشحال می کند.	۰/۹۵	۱
۲۴	توانایی خداوند در حل مشکلات و ایجاد احساس مثبت	۲۷. دعا کردن در سختی ها، حس خوبی به من می دهد.	۰/۹۸	۰/۸۹
۲۵	تسلیم خدا بودن و دوری ترس و غم	۲۸. خودم را تسلیم خداوند می دانم.	۰/۹۴	۱
۲۶	ارتباط با خداوند و کم شدن نگرانی و غم	۲۹. قرآن خواندن، نگرانی من را کم می کند.	۰/۸۶	۰/۸۶
۲۷	دیدن نعمت های الهی و احساس خوب	۳۰. نعمت های الهی من را شاد می کند.	۰/۹۹	۱
۲۸	باور به امنیت دهنده بودن خداوند	۳۱. اگر به دستور خدا عمل کنم خدا از من محافظت می کند.	۰/۹۱	۰/۹۷
۲۹	ترش از خدا و عذاب اخروی نه مردم	۳۲. یاد گرفته ام، فقط از خدا بترسم.	۰/۸۹	۰/۸۸
۳۰	افراد زورگو و توانمندی در توجه به خدا و درخواست از او	۳۳. در مقابل افراد زورگو، به خدا توجه می کنم.	۱	۱
۳۱	باور به آینده خوب	۳۴. آینده امیدبخش است.	۰/۹۳	۰/۹۵
۳۲	درخواست از خداوند جهت بالا بردن تحمل	۳۵. از خدا می خواهم، تحمل من را بالا ببرد.	۰/۹۵	۰/۹۸
۳۳	علم و آگاهی به توانایی خدا الهام و وحی الهی	۳۶. وقتی می دانم آینده روشن است، مضطرب نمی شوم. ۳۷. آگاهی به آینده، موجب می شود راحت تر با سختی ها کنار بیایم.	۰/۹۷ ۰/۹۳	۱ ۰/۹۵
۳۴	روزی دهنده بودن خدا	۳۸. چون خداوند روزی دهنده است، مشکلات اقتصادی من را ناراحت نمی کند.	۰/۸۵	۰/۸۹
۳۵	غضب، بخشش، کینه توزی	۳۹. دیگران من را آدم کینه توزی می دانند.	۰/۹۸	۰/۸۹
۳۶	تلافی کردن یا عفو و گذشت	۴۰. اگر کسی در حق من بدی کند تلافی می کنم. ۴۱. از جریحه دار کردن احساسات دیگران خودداری می کنم.	۰/۹۴ ۰/۹۷	۱ ۱
۳۷	اندوهگین شدن از حرف مردم	۴۲. هنگامی که می فهمم دیگران پشت سر من حرف نامناسب می زنند، ناراحت می شوم.	۰/۹۹	۱

ساخت پرسش نامه هوش هیجانی قرآن بنیان ۱۵

۳۸	مقایسه مثبت یا منفی خود با دیگران	۴۳. برای پیشرفت بیشتر، خودم را با دوستانم مقایسه می کنم.	۰/۹۸	۰/۸۹
		۴۴. از داشته هایم راضی هستم.	۰/۸۸	۰/۹۴
		۴۵. احساس می کنم من به دیگران بیشتر نیاز دارم، تا اینکه دیگران به من.	۰/۹۰	۰/۸۵
		۴۶. از مقایسه دارایی های خود با دیگران متنفرم.	۰/۹۵	۱
۳۹	ترجیح دنیا بر آخرت	۴۷. به زرق و برق زندگی در دنیا گرفتار شده ام و اضطراب دارم.	۰/۹۸	۰/۸۹
		۴۸. دنیا مزرعه آخرت است؛ بنابراین دارایی های دنیایی من را مغرور نمی کند.	۰/۹۴	۱
		۴۹. با رویگردانی از مردم، ناراحتی خود را به آنها نشان می دهم.	۰/۹۷	۱
۴۰	رویگردانی از مردم	۵۰. نمی توانم کسانی که در حق من بدی کرده اند، را ببخشم.	۰/۹۹	۱
۴۱	غمگین نشدن از توطئه، تکذیب و انکار	۵۱. دوستانم به راحتی نظرات مخالف خود را با من در میان می گذارند.	۰/۹۱	۰/۹۷
		۵۲. از اینکه دیگران در مورد من توطئه کنند یا من را تکذیب کنند، غمگین نمی شوم.	۰/۸۹	۰/۸۸
		۵۳. از اینکه دیگران من را خوب ارزیابی نکنند، نگران هستم.	۱	۱
۴۲	عدم توجه به نظرات دیگران عدم ترس از مردم	۵۴. وقتی چیزی را از دست دهم، نمی توانم احساسات خودم را کنترل کنم.	۰/۹۳	۰/۹۵
۴۳	غمگین شدن هنگام از دست دادن	۵۵. می توانم احساسات منفی حاصل از کمبودهای زندگی را تحمل کنم.	۰/۹۵	۰/۹۸
		۵۶. با از دست دادن نعمت های دنیا، به اندازه غمگین می شوم.	۰/۹۸	۱
		۵۷. وقتی چیزی را دوست داشته باشم؛ جدایی از آن، من را مضطرب می کند.	۰/۹۱	۰/۹۵
۴۴	کنترل هیجان منفی ناشی از گذشتن از محبوب	۵۸. از رفتار و حرف نامناسب دیگران، ناراحت می شوم.	۰/۸۹	۰/۹۵
۴۵	صبر بر آزار و اذیت دیگران (مخالفین)	۵۹. در مقابل نیرنگ مخالفین، نمی توانم صبور باشم.	۰/۸۶	۰/۹۰
۴۶	عدم صبر بر آزار و اذیت دیگران (مخالفین)	۶۰. در انجام امور مختلف به دیگران وابسته هستم.	۰/۹۰	۰/۹۳
۴۷	تکیه گاه و حامی داشتن	۶۱. اینکه یک نفر حامی من باشد، حس خوبی به من می دهد.	۱	۰/۹۶
		۶۲. در کنار افراد مخاف با من، حضور یک فرد حامی نگرانی من را کاهش می دهد.	۰/۸۸	۰/۹۱
		۶۳. رویارویی با مسائل ناخوشایند برایم مشکل است.	۰/۹۵	۱
۴۸	نحوه برخورد با رویدادهای ناخوشایند	۶۴. دیگران می گویند؛ اینکه به حق و حقوق خود راضی هستم، خیلی خوب است.	۰/۸۲	۰/۸۵
۴۹	رویگردانی از مردم	۶۵. وقتی از دیگران ناراحتم، برایم مهم نیست رفتارهایی از من سر بزنند، که باعث ناراحتی آنها شود.	۰/۹۸	۱

۵۰	پاسخ هیجان مثبت با هیجان مثبت	۶۶. رفتارم باعث می شود که دیگران را از خودم برنجانم.	۰/۹۱	۰/۹۵
۵۱	یاد خدا و ایجاد هیجان مثبت	۶۷. با دوستان رابطه صمیمی برقرار می کنم.	۰/۸۹	۰/۹۵
۵۲	نشانه های الهی و هیجان مثبت یا منفی	۶۸. شاد بودن در کنار انسان های معنوی برایم سخت است.	۰/۸۶	۰/۹۰
۵۳	منبای خوشحالی و ناراحتی در ارتباط	۶۹. با دیدن نشانه های الهی نگران می شوم.	۰/۹۰	۰/۹۳
		۷۰. هنگام کار کردن با دیگران، پیرو افکار آنها هستم، تا ناراحت نشوند.	۱	۰/۹۶
		۷۱. وقتی دیگران کار بدی انجام میدهند ناراحت می شوم.	۰/۸۸	۰/۹۱
۵۴	فهم دیگران و مهربان بودن با آنها	۷۲. کمک کردن به دیگران را دوست دارم.	۰/۹۹	۱
۵۵	انفاق و کمک مالی به دیگران	۷۳. از کمک کردن به دیگران خوشحال می شوم.	۰/۹۱	۰/۹۷
		۷۴. وقتی به دیگران کمک می کنم متنی بر آنها نمی گذارم.	۰/۸۹	۰/۸۸
۵۶	احسان به دیگران	۷۵. از خوبی کردن در حق دیگران لذت می برم.	۱	۱
		۷۶. امور اجتماعی نادرستی که انجام می دهم، من را نگران می کند.	۰/۹۳	۰/۹۵
۵۷	برخورد تند یا مهربانانه	۷۷. دیگران می گویند، مهربان هستم.	۰/۹۵	۰/۹۸
		۷۸. به نظر دیگران من فردی اجتماعی هستم.	۰/۹۸	۱
۵۸	مسئولیت پذیری در قبال دیگران	۷۹. کمک کردن به دیگران را دوست دارم.	۰/۹۱	۰/۹۵
		۸۰. مراقب روابط صمیمانه ام با دیگران هستم.	۰/۸۹	۰/۹۵
۵۹	همراهی با دیگران	۸۱. به خوبی با دیگران همراهی می کنم.	۰/۹۹	۱
۶۰	احساس غمگینی بخاطر دیگران	۸۲. دیدن رنج دیگران برایم سخت است.	۰/۹۸	۰/۸۹
۶۱	انجام عملی برای رفع غمگینی دیگران	۸۳. وقتی می بینم فردی ناراحت هست، از وظایف خود دست می کشم تا او را خوشحال کنم.	۰/۸۸	۰/۹۴
۶۲	احترام گذاشتن به احساسات دیگران	۸۴. قادر هستم احترام به دیگران را حفظ کنم.	۰/۹۰	۰/۸۵
۶۳	حساس بودن به احساس منطقی مثبت یا منفی دیگران	۸۵. نسبت به احساسات دیگران حساس هستم.	۰/۹۵	۱
۶۴	مدیریت خشم	۸۶. هنگامی که عصبانی می شوم، می توانم بر خودم مسلط باشم.	۰/۹۸	۰/۸۹
۶۵	کنترل یا عدم کنترل هیجان	۸۷. وقتی ناراحت می شوم، کنترل خود را از دست می دهم.	۰/۹۴	۱
۶۶	سخت یا آسان بودن کنترل خشم	۸۸. کنترل خشم برایم مشکل است.	۰/۹۷	۱
		۸۹. بدجوری خشمگین می شوم.	۰/۹۹	۱
۶۷	کنترل هیجانات منفی هنگام آزار مردم	۹۰. وقتی مردم من را آزار می دهند، هیجانات خودم را کنترل می کنم.	۰/۹۷	۱
۶۸	صبر در برابر مشکلات و سختی ها	۹۱. در مشکلات آرامش خود را حفظ می کنم.	۰/۹۹	۱
		۹۲. مشکلات زندگی، آزمایش الهی است.	۰/۹۱	۰/۹۷
۶۹	توانایی کنترل شرایط دشوار (با القای آرامش توسط خدا)	۹۳. می دانم در شرایط دشوار، چگونه خود را آرام کنم.	۰/۸۹	۰/۸۸
۷۰	شناخت و آگاهی نسبت به هیجانات خود	۹۴. نسبت به احساساتم آگاهی دارم.	۱	۱
		۹۵. هیجاناتم را خوب می شناسم.	۰/۹۳	۰/۹۵

مؤلفه سوم: همدلی

مؤلفه چهارم: کنترل هیجانات درون فردی

۷۱	توانایی درک شرایط دیگران	۹۶. سعی می‌کنم دیگران را درک کنم.	۰/۹۵	۰/۹۸
۷۲	اعتماد به نفس	۹۷. توانایی تسلط بر شرایط دشوار را دارم و مضطرب نمی‌شوم.	۰/۹۸	۱
۷۳	توانایی درک احساسات دیگران	۹۸. به خوبی می‌توانم احساسات دیگران را درک کنم.	۰/۹۱	۰/۹۵
۷۴	توانایی کنترل خشم	۹۹. دیگران به من می‌گویند، هنگام بحث آرام صحبت کنم.	۰/۹۷	۱
۷۵	رنگ زرد و سرور و شادی	۱۰۰. رنگها تأثیر زیادی بر احساسات من دارند.	۰/۹۹	۱
۷۶	ابراز هیجان در داده‌های الهی	۱۰۱. وقتی نعمتی به من داده می‌شود، خدا را شکر می‌کنم.	۰/۹۱	۰/۹۷
۷۷	ترس از خدا و عدم ترس از دیگران	۱۰۲. می‌توانم مخالفت با دیگران را ابراز نمایم.	۰/۹۸	۰/۸۹
		۱۰۳. به نظرات دیگران توجه نمی‌کنم.	۰/۹۴	۱
۷۸	عدم قطع ارتباط با دیگران	۱۰۴. به راحتی می‌توانم افکارم را به دیگران بگویم.	۰/۹۷	۱
		۱۰۵. در مقابل درخواست نامناسب دیگران، نه گفتن برایم مشکل است.	۰/۹۹	۱
۷۹	راضی بودن به حق خود	۱۰۶. در مشکلات می‌توانم از حق خود دفاع کنم.	۰/۹۷	۱
۸۰	تاب‌آوری و انعطاف	۱۰۷. به راحتی با دیگران دوست می‌شوم.	۰/۹۹	۱
۸۱	ایمان و شادی	۱۰۸. دوستان من را آدم شادی می‌دانند.	۰/۹۱	۰/۹۷
۸۲	اعتماد به نفس	۱۰۹. بیشتر اوقات به خودم اطمینان دارم.	۰/۸۹	۰/۸۸
۸۳	توانایی ابراز احساس	۱۱۰. به سختی می‌توانم احساساتم را با دیگران در میان بگذارم.	۱	۱
۸۴	رضایت از زندگی	۱۱۱. از زندگی‌ام راضی هستم.	۰/۹۴	۱
۸۵	عدم توانایی ابراز صحیح هیجان	۱۱۲. هنگامی که از دیگران خشمگین می‌شوم، نمی‌توانم با آنها در این مورد صحبت کنم.	۰/۹۷	۱
۸۶	احساس رضایت از زندگی	۱۱۳. در زندگی، احساس آرامش می‌کنم.	۰/۹۹	۱
۸۷	برداشتن کینه / القای ترس	۱۱۴. خداوند در دل افراد کافر ترس می‌اندازد.	۰/۹۱	۰/۹۷
		۱۱۵. خداوند می‌تواند ترس را کم یا زیاد کند.	۰/۸۹	۰/۸۸
۸۸	القای ترس	۱۱۶. خدا در دل کسانی که کافر هستند، ترس می‌اندازد.	۱	۱
۸۹	باور به معاد و کنترل هیجان	۱۱۷. معتقدم زندگی با مرگ تمام نمی‌شود.	۰/۹۳	۰/۹۵
۹۰	نجات‌دهنده بودن خدا	۱۱۸. غم در زندگی دنیا طبیعی است.	۰/۹۴	۱
		۱۱۹. خداوند از غم‌های من بزرگ‌تر است.	۰/۹۷	۱
۹۱	اعتماد به نفس	۱۲۰. مؤمنین برتر از همه هستند.	۰/۹۱	۰/۹۷
۹۲	تسلیم خدا بودن	۱۲۱. افرادی که تسلیم خداوند هستند، آرامش دارند.	۰/۸۹	۰/۸۸
۹۳	اثر معامله کردن با خدا	۱۲۲. اگر از محبوب‌های خودم در راه خدا بگذرم خوشحال می‌شوم.	۱	۱
۹۴	القای الفت بین قلوب	۱۲۳. خدا دل انسان‌ها را به هم نزدیک می‌کند.	۰/۹۴	۱

مؤلفه پنجم: تأثیر نابینایی

مؤلفه ششم: القای الهی (کنترل احساسات)

۹۵	اقامه نماز	۱۲۴. در خواندن نماز جدی هستم و سستی نمی‌کنم.	۰/۹۷	۱
۹۶	انجام واجبات	۱۲۵. در انجام واجبات کوشا هستم.	۰/۹۹	۱
		۱۲۶. انجام کارهای نیک من را خوشحال می‌کند.	۰/۹۱	۰/۹۷
۹۷	دوری و ترک از محرّمات و گناهان	۱۲۷. سعی می‌کنم از انجام گناه خودداری کنم.	۰/۸۸	۰/۸۹
۹۸	شناخت گناهان	۱۲۸. گناه را می‌شناسم و از آن دوری می‌کنم.	۰/۹۱	۰/۹۷
۹۹	پایبندی به احکام دین	۱۲۹. به احکام دینی خود مانند نماز و روزه پایبندم.	۰/۸۸	۰/۸۹
		۱۳۰. از دستورات الهی پیروی می‌کنم.	۱	۱
۱۰۰	احساس گناه با انجام دادن گناه	۱۳۱. وقتی کار خلاف دستورات دینی انجام می‌دهم، احساس گناه می‌کنم.	۰/۹۴	۱
۱۰۱	ترس از نافرمانی خدا	۱۳۲. همچنان که به رحمت خدا امیدوارم، خوف از نافرمانی خدا نیز دارم.	۰/۹۷	۱
۱۰۲	غیرت دینی داشتن	۱۳۳. وقتی افرادی را می‌بینم که به باید و نباید الهی توجهی ندارند، غمگین می‌شوم.	۰/۸۸	۰/۹۱
۱۰۳	ترس از نافرمانی خدا	۱۳۴. از نافرمانی خداوند می‌ترسم.	۰/۹۹	۱
۱۰۴	پایبندی به تعهدات	۱۳۵. کاری که برعهده بگیرم کامل انجام می‌دهم.	۰/۹۱	۰/۹۷
		۱۳۶. به دیگران کمک می‌کنم، حتی اگر کمکم مورد بی‌توجهی قرار بگیرد.	۰/۸۸	۰/۸۹
۱۰۵	ترجیح آخرت بر دنیا	۱۳۷. زندگی بعد از این دنیا را بیشتر دوست دارم.	۱	۱
		۱۳۸. باور دارم که زندگی دنیا زودگذر است.	۰/۹۳	۰/۹۵
۱۰۶	ترجیح مؤمن بر غیرمؤمن	۱۳۹. در انتخاب افراد به اعتقادات فرد توجه دارم.	۰/۹۵	۰/۹۸
۱۰۷	نجوای شیطان	۱۴۰. هنگامی که بدون دلیل غمگین می‌شوم، توکل به خدا به من آرامش می‌دهد.	۰/۸۸	۰/۸۹
۱۰۸	ولایت شیطان و ترس	۱۴۱. دور شدن از خداوند، من را نگران می‌کند.	۰/۸۰	۰/۸۲
۱۰۹	وسوسه شیطان	۱۴۲. دلیل اصلی اضطراب من، وسوسه زیاد است.	۰/۷۹	۰/۸۵
۱۱۰	القائات شیطانی به دوستانش	۱۴۳. گاهی بدون دلیل وسوسه می‌شوم یا دیگران دعوا می‌کنم.	۰/۹۱	۰/۹۷
		۱۴۴. احساس دوری از خداوند، من را آزار می‌دهد.	۰/۸۵	۰/۸۸
۱۱۱	در القائات شیطانی به خدا پناه ببر	۱۴۵. وقتی عبادت برایم لذت بخش نیست، به خدا پناه می‌برم.	۰/۸۰	۰/۹۰
۱۱۲	توانایی بخشش	۱۴۶. در اوج عصبانیت، دیگران را می‌بخشم.	۰/۹۹	۱
۱۱۳	باور به معاد و بخشش	۱۴۷. اعتقاد به قیامت باعث شده راحت دیگران را ببخشم.	۰/۹۱	۰/۹۷
۱۱۴	رضایت از زندگی	۱۴۸. به حداقل امکانات در زندگی خود راضی هستم.	۰/۸۹	۰/۸۸
۱۱۵	توجه به حرف مردم	۱۴۹. سخنان ناروای مردم من را ناراحت نمی‌کند.	۱	۱
		۱۵۰. گرچه از دیگران ناراحت باشم، ولی سعی می‌کنم به‌خوبی با دیگران همراهی کنم.	۰/۹۱	۰/۹۵
۱۱۶	ترس از مردم	۱۵۱. از نظرات منفی دیگران نمی‌ترسم.	۰/۸۹	۰/۹۵
۱۱۷	باور به معاد تسهیل‌کننده بخشش	۱۵۲. یاد مرگ من را از نگرانی‌های دور می‌کند.	۰/۹۹	۱
۱۱۸	ترجیح دنیا بر آخرت	۱۵۳. زندگی آخرت را بر زندگی دنیا ترجیح می‌دهم.	۰/۹۸	۰/۸۹

مؤلفه هفتم: مسئولیت‌پذیری دینی

مؤلفه هشتم: القائات شیطانی

مؤلفه نهم: بخشش

همان‌طور که مشاهده می‌شود، گویه‌ها به خاطر اینکه نصاب لازم برای نمرات شاخص روایی محتوایی و شاخص نسبت روایی محتوایی را داشتند، تأیید شده‌اند. برای محاسبه CVR هریک از جلسات از فرمول (۱) استفاده می‌شود:

$$CVR = \frac{NE - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}} \quad \text{فرمول ۱:}$$

در این فرمول NE تعداد متخصصانی است که به گزینه ضروری پاسخ داده‌اند و N تعداد کل متخصصان است. طبق جدول لاوشه میزان روایی محتوا با توجه به تعداد کل متخصصان، نباید کمتر از ۰/۶۹ باشد (حاجی‌زاده و اصغری، ۱۳۹۴، ص ۳۹۹). همچنین یافته‌های مرتبط با پایایی پرسش‌نامه هوش هیجانی قرآن‌بنیان در دو فاز اجرای پایلوت و پرسش‌نامه نهایی به این قرار بود: به‌منظور سنجش پایایی، پرسش‌نامه ۱۵۳ گویه‌ای در نمونه ۹۳ نفری اجرا و نتایج تجزیه‌وتحلیل شد. پایایی کل پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شده است. با بررسی همسانی درونی همه سؤال‌های پرسش‌نامه ۱۵۳ گویه‌ای، سؤال‌هایی که دارای همبستگی پایینی (کمتر از ۰/۱) با نمره کل بودند، از مجموعه سؤالات کنار گذاشته شد. فراوانی نشانگرها و تعداد گویه‌ها در مؤلفه اول: باور ایمانی با ۳۴ نشانگر و ۳۸ گویه؛ مؤلفه دوم: هیجانات بین‌فردی با ۱۹ نشانگر و ۳۳ گویه؛ مؤلفه سوم: همدلی با ۱۰ نشانگر و ۱۴ گویه؛ مؤلفه چهارم: کنترل هیجانات درون‌فردی با ۱۴ نشانگر و ۱۶ گویه؛ مؤلفه پنجم: تأثیرناپذیری با ۱۰ نشانگر و ۱۲ گویه؛ مؤلفه ششم: القاءات الهی (کنترل افاضه‌ای) با ۸ نشانگر و ۱۰ گویه؛ مؤلفه هفتم: مسئولیت‌پذیری دینی با ۱۲ نشانگر و ۱۶ گویه؛ مؤلفه هشتم: القاءات شیطانی با ۵ نشانگر و ۶ گویه و مؤلفه نهم: بخشش با ۷ نشانگر و ۸ گویه می‌باشد. در مرحله بررسی پایایی پرسش‌نامه، در مجموع ۱۰ گویه در سه مؤلفه به دلیل همبستگی پایین نامناسب تشخیص داده شد. گویه‌های ۱۴۰، ۱۴۱، ۱۴۲، ۱۴۳، ۱۴۴، ۱۴۵ در مؤلفه القاءات شیطانی و گویه‌های ۳۶ و ۳۷ در مؤلفه باورهای ایمانی (الهام و وحی) و گویه‌های ۱۰۰ و ۱۰۱ در مؤلفه کنترل هیجانات درون‌فردی (رنگ زرد و سرور و شادی / ابراز هیجان در داده‌های الهی) حذف شدند و ۱۴۳ گویه برای کل پرسش‌نامه با پایایی (آلفای کرونباخ) ۰/۹۷۵ مناسب تشخیص داده شد.

برای بررسی پایایی پرسش‌نامه نهایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. با توجه به سؤال‌های پرسش‌نامه تهیه‌شده که دارای ۱۴۳ پرسش است و اینکه برای طرح‌های تحلیل عاملی حداقل تعداد نمونه پنج برابر تعداد گویه‌ها باید باشد، تعداد نمونه ۸۴۰ نفر در نظر گرفته شد، که به‌صورت نمونه در دسترس انتخاب گردید و حاکی از کفایت نمونه‌برداری است. با بررسی همسانی درونی همه سؤال‌های پرسش‌نامه ۱۴۳ گویه‌ای، سؤال‌هایی که دارای همبستگی پایینی (کمتر از ۰/۱) با نمره کل بودند، از مجموعه سؤالات کنار گذاشته شد. بر این اساس چهار سؤال (سؤالات ۱۲، ۱۹، ۴۹ و ۷۵) از مجموعه سؤالات کنار گذاشته شد. بر این اساس مقدار آلفای کرونباخ کل سؤالات پرسش‌نامه، ۰/۹۷ محاسبه شد. میزان پایایی کل پرسش‌نامه و هریک از عامل‌های هشت‌گانه در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲: پایایی پرسش‌نامه و عامل‌ها بر اساس آلفای کرونباخ

ردیف	نام عامل	ضریب آلفای کرونباخ	ردیف	نام عامل	ضریب آلفای کرونباخ
۱	باور ایمانی	۰/۹۶	۵	تأثیرناپذیری	۰/۷۸
۲	کنترل هیجانات بین‌فردی	۰/۸۵	۶	القاءات الهی	۰/۷۲
۳	همدلی	۰/۸۱	۷	مسئولیت‌پذیری دینی	۰/۸۴
۴	کنترل هیجانات درون‌فردی	۰/۸۵	۸	بخشش	۰/۷۴
	هوش هیجانی قرآن‌بنیان	۰/۹۷			

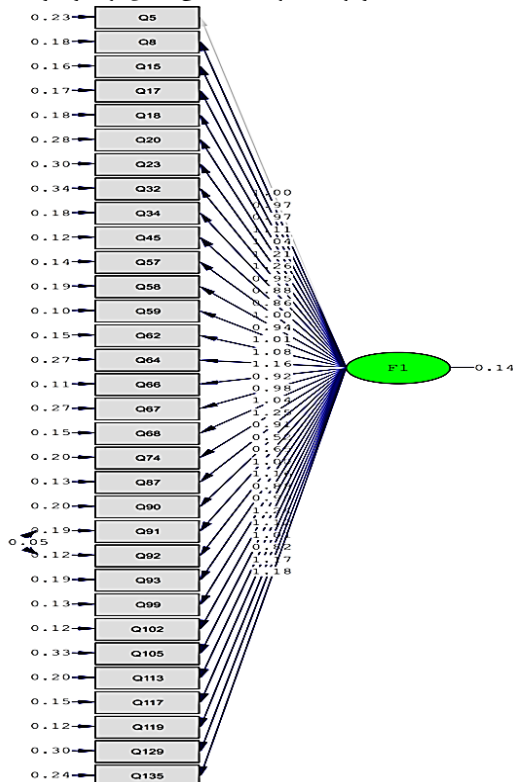
ضریب آلفای کرونباخ برای کل سازه، ۰/۹۷ است، که نشان دهنده میزان اعتبار مناسب پرسش نامه است؛ همچنین برای عوامل، ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۶ است، که از حداقل مقدار مورد پذیرش برای اعتبار (۰/۷) بیشتر است؛ بنابراین عوامل نیز از اعتبار لازم برخوردارند.

همچنین جهت ارزیابی روایی سازه پرسش نامه و برآورد پارامترهای گویه ها، پرسش نامه ۱۴۳ گویه ای اصلاح شده در مرحله قبل، توسط نمونه ای ۸۴۰ نفری از جامعه آماری اجرا شد. بدین منظور حدود ۹۵۰ پرسش نامه در میان نمونه آماری توزیع گردید؛ پس از جمع آوری پرسش نامه ها به دلیل عدم مشارکت برخی از آنها و حذف پرسش نامه های ناقص، ۸۴۰ پرسش نامه باقی ماند که برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است. تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول هریک از مؤلفه های هشت گانه و تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول همه مؤلفه ها و تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم سازه هوش هیجانی قرآن بنیان به صورت مجزا ارائه شده است.

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول همه مؤلفه ها

نمودار (۱) مدل اندازه گیری مؤلفه «باور ایمانی» در حالت اعداد معنادار را نشان می دهد. با توجه به خروجی این نمودار، ضرایب به دست آمده برای ۳۲ گویه معنادار بود و گویه های ۱۱۴، ۹۴، ۶، ۱۱۱ حذف شدند.

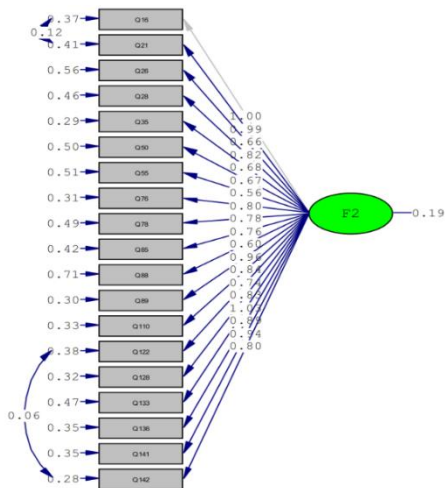
نمودار ۱: مقادیر تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مؤلفه «باور ایمانی»



محاسبه شاخص‌های مناسبت مدل اندازه‌گیری مؤلفه «باور ایمانی» (جداول ۳-۱) نشان می‌دهد که تحلیل عاملی تأییدی، از برازش خوبی برخوردار است.

همچنین نمودار (۲) مدل اندازه‌گیری مؤلفه «کنترل هیجانات بین فردی» در حالت اعداد معنادار را نشان می‌دهد. با توجه به خروجی این نمودار، ضرایب به‌دست‌آمده برای ۱۹ گویه معنادار بوده و گویه‌های ۱۳۸، ۱۳۷، ۱۳۲، ۱۳۰، ۱۲۷، ۱۴، ۱۰، ۳۷، ۱۹، ۱۲۶، ۴۹، ۱۰۰، ۱۲۷ و ۱۲ حذف شدند.

نمودار ۲: مقادیر t تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مؤلفه «کنترل هیجانات بین فردی»

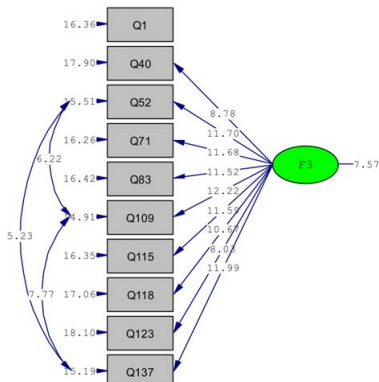


Chi-Square=427.24, df=150, P-value=0.00000, RMSEA=0.060

محاسبه شاخص‌های مناسبت مدل اندازه‌گیری مؤلفه «کنترل هیجانات بین فردی» نشان می‌دهد که تحلیل عاملی تأییدی، از برازش خوبی برخوردار است.

همچنین نمودار (۳) مدل اندازه‌گیری مؤلفه «همدلی» در حالت اعداد معنادار را نشان می‌دهد. با توجه به خروجی این نمودار، ضرایب به‌دست‌آمده برای ۱۰ گویه معنادار بوده و گویه‌های ۱۲۱، ۳۶، ۲۹ و ۲ حذف شدند.

نمودار ۳: مقادیر t تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مؤلفه «همدلی»

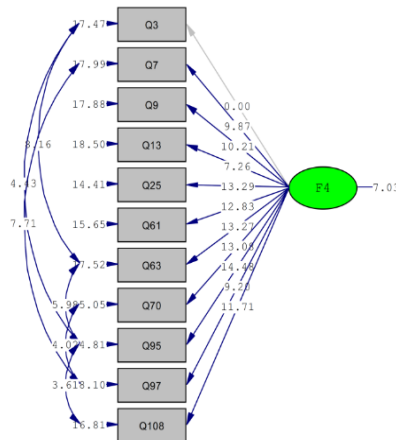


Chi-Square=87.38, df=32, P-value=0.00000, RMSEA=0.049

محاسبه شاخص‌های مناسبت مدل اندازه‌گیری مؤلفه «همدلی» نشان می‌دهد که تحلیل عاملی تأییدی، از برازش خوبی برخوردار است.

همچنین نمودار (۴) مدل اندازه‌گیری مؤلفه «کنترل هیجانات درون فردی» در حالت اعداد معنادار را نشان می‌دهد. با توجه به خروجی این نمودار، ضرایب به‌دست‌آمده برای ۱۱ گویه معنادار بود و گویه‌های ۱۱۶، ۸۱ و ۸۰ حذف شدند.

نمودار ۴: مقادیر t تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مؤلفه «کنترل هیجانات درون فردی»

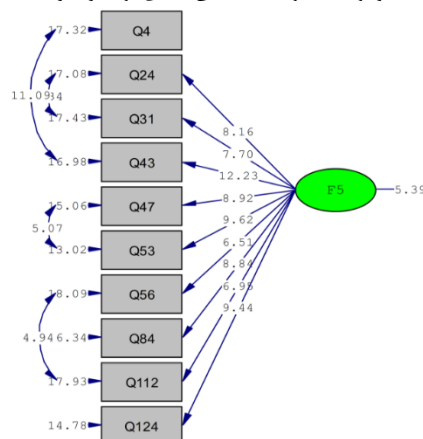


Chi-Square=101.67, df=38, P-value=0.00000, RMSEA=0.056

محاسبه شاخص‌های مناسبت مدل اندازه‌گیری مؤلفه «کنترل هیجانات درون فردی» نشان می‌دهد که تحلیل عاملی تأییدی، از برازش خوبی برخوردار است.

همچنین نمودار (۵) مدل اندازه‌گیری مؤلفه «تأثیرناپذیری» در حالت اعداد معنادار را نشان می‌دهد. با توجه به خروجی این نمودار، ضرایب به‌دست‌آمده برای ۱۰ معنادار بوده و گویه‌های ۷۵ و ۱۰۴ حذف شدند.

نمودار ۵: مقادیر t تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مؤلفه «تأثیرناپذیری»

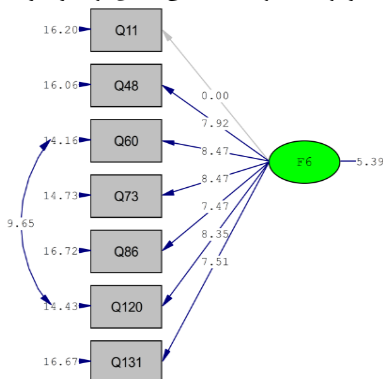


Chi-Square=83.36, df=31, P-value=0.00000, RMSEA=0.065

محاسبه شاخص‌های مناسبت مدل اندازه‌گیری مؤلفه «تأثیرناپذیری» نشان می‌دهد که تحلیل عاملی تأییدی، از برازش خوبی برخوردار است.

همچنین نمودار (۶) مدل اندازه‌گیری مؤلفه «القات الهی» در حالت اعداد معنادار را نشان می‌دهد. با توجه به خروجی این نمودار، ضرایب به‌دست‌آمده برای ۷ گویه معنادار بوده و گویه‌های ۳۸، ۷۲ و ۷۹ حذف شدند.

نمودار ۶: مقادیر t تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مؤلفه «القات الهی»

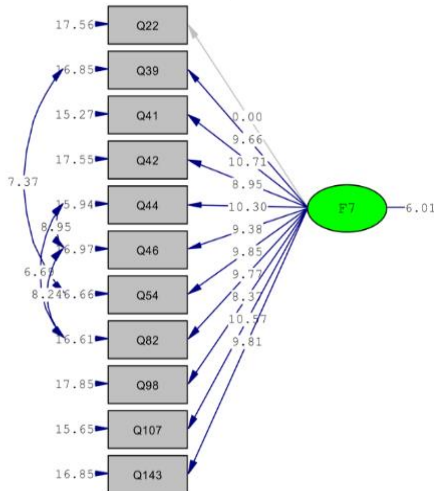


Chi-Square=16.85, df=13, P-value=0.20621, RMSEA=0.020

محاسبه شاخص‌های مناسبت مدل اندازه‌گیری مؤلفه «القات الهی» نشان می‌دهد که تحلیل عاملی تأییدی، از برازش خوبی برخوردار است.

همچنین نمودار (۷) مدل اندازه‌گیری مؤلفه «مسئولیت‌پذیری دینی» در حالت اعداد معنادار را نشان می‌دهد. با توجه به خروجی این نمودار، ضرایب به‌دست‌آمده برای ۱۱ گویه معنادار بوده و گویه‌های ۶۹، ۱۲۵، ۱۰۱، ۵۱ و ۱۳۴ حذف شدند.

نمودار ۷: مقادیر t تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مؤلفه «مسئولیت‌پذیری دینی»

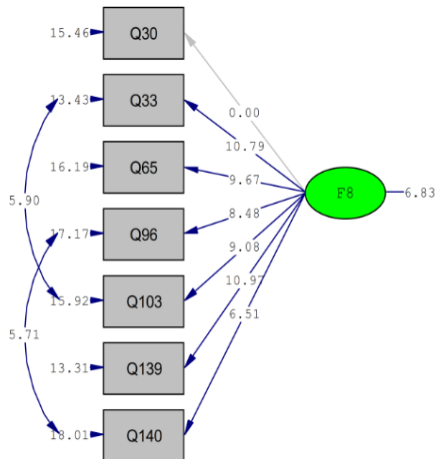


Chi-Square=109.50, df=40, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

محاسبه شاخص‌های مناسبت مدل اندازه‌گیری مؤلفه «مسئولیت‌پذیری دینی» نشان می‌دهد که تحلیل عاملی تأییدی، از برازش خوبی برخوردار است.

همچنین نمودار (۸) مدل اندازه‌گیری مؤلفه «بخشش» در حالت اعداد معنادار را نشان می‌دهد. با توجه به خروجی این نمودار، ضرایب به‌دست‌آمده برای ۷ گویه معنادار بوده و گویه ۱۰۶ حذف شد.

نمودار ۸: مقادیر ۲ تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مؤلفه «بخشش»



Chi-Square=17.26, df=12, P-value=0.14019, RMSEA=0.025

محاسبه شاخص‌های مناسبت مدل اندازه‌گیری مؤلفه «بخشش» نشان می‌دهد که تحلیل عاملی تأییدی، از برازش خوبی برخوردار است.

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم سازه هوش هیجانی قرآن‌بنیان

تحلیل عاملی مرتبه دوم سازه هوش هیجانی قرآن‌بنیان با استفاده از ۱۰۷ سؤالی که در تحلیل عاملی مرتبه اول مؤلفه‌ها مورد تأیید قرار گرفتند، بررسی شد. با توجه به خروجی این نمودار، ضرایب به‌دست‌آمده برای همه گویه‌ها معنادارند.

جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی مرتبه دوم سازه هوش هیجانی قرآن‌بنیان

ردیف	شاخص مناسبت مدل	ارزش‌های مورد انتظار (سفارش شده)	ارزش‌های محاسبه‌شده مدل	وضعیت
۱	AGFI	۰/۹ و بیشتر	۰/۹۸	مطلوب
۲	IFI	۰/۹ و بیشتر	۰/۹۵	مطلوب
۳	CFI	۰/۹ و بیشتر	۰/۹۵	مطلوب
۴	RMSEA	پایین‌تر از ۰/۰۸	۰/۰۷۷	مطلوب
۵	χ^2/df	کوچک‌تر از ۳	۲/۷۶	مطلوب

محاسبه شاخص‌های مناسبت مدل اندازه‌گیری سازه هوش هیجانی قرآن‌بنیان نشان می‌دهد که تحلیل عاملی

تأییدی، از برازش خوبی برخوردار است.

ضریب همبستگی مؤلفه‌های هوش هیجانی قرآن‌بنیان

ماتریس همبستگی بین مؤلفه‌های و نمره کل هوش هیجانی قرآن‌بنیان، در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۴: آمارهای توصیفی و ضرایب همبستگی مؤلفه‌های هوش هیجانی قرآن‌بنیان

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
							۱	باور ایمانی
						۱	۰/۳۴۲**	کنترل هیجانات بین فردی
					۱	۰/۱۳۷**	۰/۵۶۱**	همدلی
				۱	۰/۳۷۹**	۰/۵۳۵**	۰/۴۶۴**	کنترل هیجانات درون فردی
			۱	۰/۵۴۱**	۰/۳۷۳**	۰/۴۱۷**	۰/۴۳۳**	تأثیر ناپذیری
		۱	۰/۳۰۹**	۰/۳۶۴**	۰/۴۳۶**	۰/۲۳۰**	۰/۶۱۴**	القائات الهی
	۱	۰/۵۷۲**	۰/۳۸۷**	۰/۴۵۳**	۰/۵۰۵**	۰/۳۰۵**	۰/۷۱۵**	مسئولیت‌پذیری دینی
۱	۰/۵۷۸**	۰/۵۲۰**	۰/۴۴۹**	۰/۵۸۲**	۰/۴۴۹**	۰/۴۰۲**	۰/۵۸۹**	بخشش
۰/۷۵۵**	۰/۷۷۷**	۰/۶۶۷**	۰/۶۵۱**	۰/۷۲۹**	۰/۶۴۵**	۰/۵۹۹**	۰/۸۷۰**	هوش هیجانی قرآن‌بنیان

** همبستگی معنی‌دار در سطح ۰/۰۱

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود، ضرایب همبستگی بین همه مؤلفه‌های هوش هیجانی در سطح ۰/۱ معنی‌دار است.

نتیجه‌گیری

در مطالعه حاضر تلاش شد که بر اساس چارچوبی نظری و مؤلفه‌های هوش هیجانی قرآن‌بنیان، پرسش‌نامه سنجش آن تهیه گردد. ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسش‌نامه با روش پیمایشی به‌دست آمد. در روایی سازه به روش همسانی درونی، همبستگی هر کدام از سؤالات پرسش‌نامه نهایی با نمره کل پرسش‌نامه معنادار بود. سؤال‌هایی که دارای همبستگی پایینی (کمتر از ۰/۱) با نمره کل بودند، از مجموعه سؤالات کنار گذاشته شدند.

به‌منظور بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم استفاده شده است. در بخش اول با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول روایی هریک از عوامل هشت‌گانه بررسی شد و به تأیید رسید. در بخش دوم با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم برازش همه گویه‌ها و عامل‌ها به‌منظور سنجش سازه هوش هیجانی قرآن‌بنیان بررسی شد. ضرایب به‌دست‌آمده برای همه گویه‌ها معنادار بودند. همچنین به‌منظور بررسی اعتبار پرسش‌نامه ضریب آلفای کرونباخ کل سؤالات پرسش‌نامه ۰/۹۷ محاسبه شد، که نشان‌دهنده پایایی همسانی درونی این مقیاس است. همچنین برای عوامل، ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۶ است، که از حداقل مقدار مورد پذیرش برای اعتبار (۰/۷) بیشتر است. ضریب آلفای کرونباخ برای ۸ عامل این مقیاس عبارت است از: باور ایمانی (۰/۹۶)، کنترل هیجانات بین فردی (۰/۸۵)، همدلی (۰/۸۱)، کنترل هیجانات درون فردی (۰/۸۵)، تأثیر ناپذیری (۰/۷۸)، القائات الهی (۰/۷۲)؛ بنابراین پرسش‌نامه هوش هیجانی قرآن‌بنیان از اعتبار و روایی لازم برای سنجش این عوامل برخوردار است.

تا کنون پرسش‌نامه‌ای جهت سنجش هوش هیجانی مطابق با آموزه‌های دینی ساخته نشده است، اما پرسش‌نامه تدوین شده در برخی از مؤلفه‌ها با تحقیقاتی که انجام شده همسو و مشترک است. برخی از پژوهش‌های انجام شده در این حوزه عبارت‌اند از: قاضی‌زاده (۱۳۹۶) در خصوص شاخص‌های ارتباط مطلوب با مردم، نحوه مدیریت خشم، ترس، راهبردهای کاهش حزن و اندوه، شناخت خود، همدلی و همیاری با مردم، تصمیم‌گیری و حل مسئله، خدامیان آرانی و دیگران (۱۴۰۱) در راهبردهای تنظیم هیجان درون‌فردی؛ یعنی اذکار خاص دعا، استغفار، تغذیه، رفاقت، نفاقت و نماز، شاکر حکیم و شریفی (۱۳۹۹) در بعد شناختی؛ بینش صحیح نسبت به خدا، خود، دیگران و هستی در بعد رفتاری مراقبه، مشارطه و محاسبه، توجه گردانی، انجام تمرینات آرامش‌بخشی، انجام امور معنوی؛ در حیطه محیطی شناسایی عوامل محیطی برانگیزاننده هیجانات منفی و تغییر آن، قرار گرفتن در محیط آرام‌بخش، زیباسازی محیط زندگی و همنشینی با صالحان، تمسکی (۱۳۹۵) در چهار مؤلفه آگاهی بر هیجان‌ها، موقعیت‌شناسی، اظهار هیجانی مناسب و کنترل هیجان، زیوری (۱۳۹۸) که به بررسی مؤلفه‌های هوش هیجانی در آموزه‌های دینی پرداخته، سیفعلی‌ئی و دیگران (۱۴۰۱) که برای مدیریت هیجان به صبر، کظم غیظ، بخشش، شکایت به خدا؛ و در موانع به رفتار با غیظ، کم‌طاقتی و شادی به غیر حق پرداخته و آل سعدی ثانی (۱۳۹۹) که خصوصیات و ویژگی‌های هوش هیجانی از منظر اسلام مطرح کرده است.

نتیجه پژوهش نشان داد که سه عامل باور و اعتقادات ایمانی، القاءات الهی یا کنترل افاضه‌ای و مسئولیت‌پذیری دینی در پژوهش‌های دیگر مطرح نشده است. بنابراین می‌توان گفت که یکی از دستاوردهای پژوهش حاضر این است که پرسش‌نامه هوش هیجانی قرآن‌بنیان سنجه‌ای نیز برای اندازه‌گیری ادراکات هیجانی هنگامی که منشأ القای هیجان از سوی خداوند باشد را نیز در اختیار قرار می‌دهد.

منابع

قرآن کریم.

آل‌سعدی ثانی، علیرضا (۱۳۹۹). ابعاد، خصوصیات و ویژگی‌های هوش هیجانی از منظر اسلام، رهیافت‌های نوین در مطالعات اسلامی، ۳۶-۷، (۴)۲.

برادبری، تراویس و گریوز، جین (۱۳۹۲). هوش هیجانی (مهارت‌ها و آزمون‌ها). ترجمه مهدی گنجی. تهران: ساوالان.

بلیکی، نورمن (۱۳۹۵). طراحی پژوهش‌های اجتماعی. ترجمه حسن چلوشیان. تهران: نشر نی.

پورکرمان، محبوبه (۱۳۹۵). هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن از نگاه قرآن و روایات. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. یزد. دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم.

تمسکی، احمد (۱۳۹۵). سلامت هیجانی بر اساس منابع اسلامی و ساخت پرسش‌نامه اولیه آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

جزینی، علیرضا و دیگران (۱۳۹۹). رابطه مهارت هوش هیجانی با عملکرد گشت‌های انتظامی در سرکلانتری یکم تهران بزرگ. انتظام اجتماعی، ۱۱۲(۱)، ۴۸-۲۵.

حاجی‌زاده، ابراهیم و اصغری، محمد (۱۳۹۴). روش‌های تحلیل‌های آماری. تهران: جهاد دانشگاهی.

حبیبی، آرش و کلاهی، بهاره (۱۴۰۱). کتاب مدل‌یابی معادلات ساختاری. تهران: جهاد دانشگاهی.

حسن‌زاده، رمضان و ساداتی، سیدمرتضی (۱۴۰۰). هوش هیجانی (مدیریت احساس، عاطفه و هیجان). تهران: روان.

حیدری خورمیزی، سیدحسین (۱۴۰۳). هوش هیجانی قرآن‌بنیان و ساخت پرسش‌نامه آن. رساله دکتری قرآن و علوم، گرایش روان‌شناسی. جامعه المصطفی العالمیه. مجتمع آموزش عالی قرآن و حدیث.

خدامیان آرانی، علی‌اکبر و دیگران (۱۴۰۱). بررسی راهبردهای تنظیم هیجان درون فردی در روایات. پژوهش‌نامه علوم حدیث تطبیقی، ۱۶(۹)، ۱۲۸-۱۱۳.

زیوری، محمدحسین (۱۳۹۸). بررسی مؤلفه‌های هوش هیجانی در آموزه‌های دینی. اسلام و سلامت، ۳(۱)، ۵۸-۴۷.

سیفعلی‌ئی، فاطمه و دیگران (۱۴۰۱). نظام انضباط هیجانی در قرآن کریم. تربیت اسلامی، ۱۷(۳۹)، ۷۲-۴۹.

شاکر حکیم، نسرين و شریفی، فاطمه (۱۳۹۹). راهکارهای تعدیل هیجان بر اساس آموزه‌های دینی. مطالعات روان‌شناسی با رویکرد اسلامی، ۱، ۶۷-۴۷.

علم‌الهدی، جمیله و دیگران (۱۴۰۰). پژوهشی بر مفهوم هیجان در آیات قرآن کریم و رابطه آن با رشد. آموزه‌های قرآنی، ۱۸(۳۳)، ۳-۳۲.

قاضی‌زاده، زهراسادات (۱۳۹۶). اصول هوش هیجانی در نهج البلاغه. رساله دکتری. مشهد. دانشگاه فردوسی.

گلمن، دانیل (۱۳۹۸). هوش هیجانی. ترجمه نسرين پارسا. تهران: رشد.

میردیکوندی، رحیم (۱۳۹۰). عقل دینی و هوش هیجانی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

میرز، لاورنس اس، گامست، گلن و گارینو، ا. جی (۱۴۰۱). کتاب پژوهش چندمتغیری کاربردی طرح و تفسیر. ترجمه حسن پاشا شریفی. تهران: رشد.

- Goleman, D. (2001). *Emotional intelligence: Perspectives on a theory of performance*. In C.Cherniss & D.Goleman (eds.): *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, Daniel. (2021). *Leadership: The power of emotional intelligence*. More Than Sound LLC.
- Gross, James J. (2015). *Handbook of emotion regulation – Second edition* New York *The Gulford Press*. 28. Gross, James J. *Handbook of emotion regulation*. Second edition. New York: The Gulford Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as Mental Ability, In: Bar- On, R. & Parker, J. D. A. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, Jossey-Bass. San Fransisco.

Development and Validation of a Scale for Assessing Women's Chastity Based of Islamic Sources

✉ **Mohammad Zarei Topkhaneh**  / Assistant Professor, Department of Family, Hawza and Research Institute of Hawzeh and University mohammad1358z@gmail.com

Abbasali Haratian / Assistant Professor, Family Department, Hawza and Research Institute of Hawzeh and University a.haratiyan@gmail.com

Mohammad Sadeq Shojaei / Assistant Professor of Psychology, Al-Mustafa International University

Received: 2024/11/19 - **Accepted:** 2025/05/01 s_shojaei@yahoo.com

Abstract

The aim of this research was to construct and validate a scale of women's chastity based on the teachings of the Holy Quran and the narrations of the Ahl al-Bayt (pbut). For this purpose, first, verses and narrations related to the issue of women's chastity were extracted and examined using the content analysis method. After going through the stages of measurement, a 20-item questionnaire was finally prepared and administered to 385 female high school students in Robat Karim city who were selected using a random cluster sampling method. The findings showed that the scale had four factors (expression, clothing and veil, attitude and intimacy) and had good internal consistency (Cronbach's alpha was 0.86). The validity of the questionnaire was obtained by splitting it in half using the Spearman-Brown and Gottman method and was 0.86. The average of 0.95. The agreement of experts in examining the content validity showed that the questionnaire had appropriate validity.

Keywords: Women's Chastity, Reliability, Validity, Psychometrics, Islamic Psychology.



ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش عفاف بانوان بر اساس منابع اسلامی

mohammad1358z@gmail.com

a.haratiyan@gmail.com

s_shojaei@yahoo.com

محمد زارعی توپخانه  / استادیار گروه خانواده پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

عباسعلی هراتیان / استادیار گروه خانواده پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

محمدصادق شجاعی / استادیار روانشناسی جامعه المصطفی العالمیه

دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۲۹ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۱۱

چکیده

هدف این پژوهش، ساخت و اعتباریابی مقیاس عفاف بانوان بر اساس آموزه‌های قرآن کریم و روایات اهل بیت علیهم‌السلام بوده است. برای این منظور، ابتدا آیات و روایات مرتبط با موضوع عفاف بانوان استخراج و با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد بررسی قرار گرفت و پس از طی مراحل سنجه‌سازی سرانجام پرسش‌نامه‌ای ۲۰ گویه‌ای تهیه و بین ۳۸۵ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهرستان رباط کریم که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شده بودند، اجرا شد. یافته‌ها نشان داد که مقیاس دارای چهار عامل (جلوه‌گری، پوشش و حجاب، نگرش و حریم ارتباطی) بوده و از همسانی درونی مطلوبی برخوردار است (آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۶). اعتبار پرسش‌نامه از طریق دونیمه‌کردن با روش اسپیرمن براون و گاتمن ۰/۸۶ به‌دست آمد. میانگین ۰/۹۵ موافقت کارشناسان در بررسی روایی محتوا نشان داد که پرسش‌نامه دارای روایی مناسبی است.

کلیدواژه‌ها: عفاف بانوان، اعتبار، روایی، روان‌سنجی، روان‌شناسی اسلامی.

مقدمه

عفت و پاکدامنی از دیرباز در میان همه جوامع بشر به عنوان فضیلتی اخلاقی در نظر گرفته شده است، و علی رغم تحولات دهه های اخیر، در بسیاری از جوامع و فرهنگ ها هنوز عفت و ورزی امری ارزشمند و ستودنی در نظر گرفته می شود (Wang, 2020). عفت و پاکدامنی ارتباط تنگاتنگی با سلامت افراد جامعه دارد. مطالعات انجام شده نشان می دهد که پاکدامنی افراد با سلامت جسمانی و دوری از بیماری های مقاربتی و شکل گیری ازدواج متعهدانه و وفاداری عمیق تر نقش دارد (مشفق الرحمان، ۲۰۲۲). مؤسسه رشد جوانان (۲۰۱۰) با بررسی و مرور پژوهش ها صورت پذیرفته در ایالات متحده آمریکا، از تأثیر خویشن داری جنسی و پاکدامنی بر سلامت جسمانی، روانی و اجتماعی نوجوانان و جوانان سخن گفته است و مزایای مالی و اقتصادی حاصل از پرهیزگاری و عفت و ورزی را نشان داده است؛ همچنین تأثیر خویشن داری جنسی بر وفاداری آینده، ثبات ازدواج و روابط سالم را تأیید کرده است. زارعی و چراغیان (۱۳۹۸) و زارعی و ترکاشوند (۱۳۹۸) با مرور چند دهه پژوهش های داخلی و خارجی به این نتیجه رسیدند که خویشن داری جنسی و عفت و ورزی سلامت جسمانی، روانی، خانوادگی و فرهنگی - اجتماعی افراد را ارتقا می دهد. افراد پاکدامن سالم تر هستند، ازدواج موفق تری خواهند داشت و ثبات ازدواج آنها بیشتر است و احتمال بیشتری دارد که به سطوح تحصیلی شغلی بالاتری نائل آیند و موقعیت اجتماعی بهتری را کسب خواهند نمود (زارعی و چراغیان، ۱۳۹۸). نتایج فراتحلیل دو دهه پژوهش های در زمینه عفاف و حجاب نشان می دهد که پابندی به عفاف و حجاب بر سلامت روان، آرامش و امنیت روانی و اجتماعی افراد تأثیرگذار است (آینه چی و عرب خراسانی، ۱۴۰۲).

«عفت» از فضایل اخلاقی و صفات انسانی ارزشمندی است که در متون اسلامی مورد تأکید قرار گرفته است. قرآن کریم می فرماید: «وَلْيَسْتَعْفِفِ الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ نِكَاحًا حَتَّى يُغْنِيَهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ»؛ و کسانی که امکانی برای ازدواج نمی یابند، باید پاکدامنی پیشه کنند تا خداوند از فضل خود آنان را بی نیاز گرداند (نور: ۳۳). بر اساس منابع دینی، پاکدامنی و عفت و ورزی سلامت روانی، خانوادگی، اجتماعی و معنوی افراد جامعه را تضمین می کند. بر اساس متون دینی ثمره عفت، صیانت و نگاهداشت خود از آسیب هاست (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۲۵۶). قرآن کریم اهمیت و ضرورت عفاف و خویشن داری را با تعبیر مختلفی (خیر، ازکی و...) به کار برده است: «عفت پیشه کردن برای آنان بهتر است» (نور: ۶۰)، و «به مؤمنان بگو چشم های خود را (از نگاه به نامحرمان) فروگیرند و عفت خود را حفظ کنند، این برای آنان پاکیزه تر است» (نور: ۳۰). عفت و پاکدامنی در دین از اهمیت زیادی برخوردار است. پیامبر اسلام ﷺ می فرماید: «برترین عبادت ها، عفاف و پاکدامنی است» (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۱۵، ص ۲۵۰). در متون اسلامی برای خویشن داری پاداش های معنوی منحصر به فردی در نظر گرفته شده است. امیرالمؤمنین ع می فرماید: «ثواب مجاهد شهید در راه خدا بالاتر از کسی نیست که می تواند گناه کند، اما پاکدامنی (عفت) پیشه می ورزد. انسان پاکدامن نزدیک است که فرشته ای از فرشتگان خدا شود» (نهج البلاغه، ۱۴۱۴ق، ص ۵۵۹). پاکدامنی و عفاف، رشد فردی و سلامت انسان را تضمین می کند: «کسی که اعضا و جوارحش را پاک نگه دارد، اوصاف و اخلاقش نیکو شود» (تمیمی آمدی،

۱۳۶۶، ص ۲۵۶). در مقابل، «کسی که به‌سوی شهوات بشتابد، آسیب‌ها به استقبال او خواهند آمد» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۳۰۴)، و «کسی که شهوات بر وی غلبه یابد، روح و روانش سالم نمی‌ماند» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۳۰۵). بر اساس دیدگاه اسلامی فردی که عفت پیشه می‌کند خانواده و فرزندان او نیز عقیف می‌مانند و بدین صورت زندگی خود را از آسیب‌های گوناگون محفوظ می‌دارد (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۰، ص ۳۵۶).

عفت در لاتین معادل chastity و virtue می‌باشد (فیروزبخت، ۱۳۹۳، ص ۳۷۳). واژه chastity به‌معنای خویش‌داری از هر نوع رابطه جنسی است (فرهنگ لغت انگلیسی آکسفورد، ۲۰۰۶، ص ۲۹۳). واژه chastity به‌عنوان مترادف برای واژه sexual abstinence استفاده شده است، اما تفاوت‌هایی نیز با یکدیگر دارند. واژه chastity بیشتر خویش‌داری جنسی به دلیل انگیزه‌های اخلاقی و مذهبی است (ویکی‌پدیا، ۲۰۱۹)، اما واژه sexual abstinence خویش‌داری جنسی با هر نوع انگیزه (پزشکی، روان‌شناختی، قانونی، اجتماعی، مالی، فلسفی، اخلاقی و دینی) را شامل شود.

عفت در عربی از ریشه «ع ف ف» گرفته شده است و در لغت عرب به‌معنای «خودداری از آنچه که حلال و زینده نیست» (ابن‌منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۹، ص ۲۵۳) به‌کار می‌رود. راغب اصفهانی در المفردات فی غریب القرآن می‌نویسد: «عفت، حصول حالتی برای نفس است که مانع غلبه شهوت می‌شود» (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۵۷۳). برخی از علمای اخلاق عفت را چنین تعریف کرده‌اند: «قوة شهوت مطیع و منقاد عقل باشد. در خوردن و نکاح و آمیزش از حیث کم و کیف و از آنچه عقل نهی کند، و این حد اعتدال است» (نراقی، ۱۳۷۷، ج ۲، ص ۲۱). امام صادق علیه السلام در تعریف عفت ضد آن را بیان فرموده است: «عفت و پاکدامنی ضد آن تهتک و بی‌پروایی است» (مجلسی، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۱۱۰). عفت همان اعتدال عقلی و شرعی در خویش‌داری در مقابل شهوات است که افراط و تفریط در آن شایسته نیست. امیر مؤمنان علی علیه السلام می‌فرماید: «اساس عقل، عفت و پاکدامنی است» (مجلسی، ۱۴۰۴ق، ج ۷۵، ص ۷) و همچنین می‌فرماید: «از نشانه‌های عقل انسان، عفت‌ورزی است» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۲۵۶). زیرا منشأ هر دو حرکت به‌سوی تعادل و پرهیز از افراط و تفریط است. این مسئله عدم افراط و تفریط را شامل می‌شود. با مراجعه به آیات قرآن درمی‌یابیم که عفت صرفاً به‌معنای کنترل و تهذیب غریزه جنسی نبوده و معنای گسترده‌ای دارد، به‌گونه‌ای که شامل عفت از شهوت (نور: ۳۱ و ۳۳)، عفت در زینت و خودآرایی (نور: ۶۰)، عفت در فقر (بقره: ۲۷۳)، عفت در غنا (نساء: ۶)، عفت در راه رفتن (نور: ۳۱)، عفت در گفتار (احزاب: ۲۳) و عفت در نگاه (نور: ۳۰، ۳۱) می‌شود. بنابراین عفت برای کنترل شهوت چه جنسی و چه غیرجنسی به‌کار می‌رود. با وجود این، عفت در معنای خاص به پاکدامنی و غلبه عقل بر شهوت جنسی دلالت دارد (نراقی، ۱۳۷۷، ص ۲۴۳). آیت‌الله مکارم شیرازی می‌نویسد: «عفت دارای مفهوم عام و خاص است؛ مفهوم عام آن خویش‌داری در برابر هرگونه تمایل افراطی و نفسانی است و مفهوم خاص آن خویش‌داری در برابر تمایلات بی‌بندوباری جنسی است» (مکارم شیرازی، ۱۳۸۱، ج ۲، ص ۲۸۳).

مطالعه ادبیات پژوهش نشان می‌دهد مقیاس‌های متعددی ساخته شده است که عمدتاً درصدد سنجش حجاب بانوان است. رجبی (۱۳۸۲) پرسش‌نامه سنجش نگرش به حجاب را طراحی کرده است. گلزاری (۱۳۸۵) مقیاس ارتباط با جنس مخالف را سامان داده است که وضعیت ارتباط و شدت ارتباط را می‌سنجد. کاوندی و انتصار فومنی (۱۳۸۹) پرسش‌نامه مصونیت اجتماعی را ساخته‌اند که در ۱۰ گویه به بررسی وضعیت حجاب و مصونیت اجتماعی بانوان می‌پردازد. رجبی (۱۳۸۹) پرسش‌نامه نگرش به حجاب برتر را طراحی کرده است که در ۲۰ گویه، سه دسته حجاب برتر، حجاب متوسط و بد حجاب را می‌سنجد. پرسش‌نامه شارع‌پور، تقوی و محمدی (۱۳۹۱) عوامل مؤثر بر گرایش به حجاب را می‌سنجد که ۶۹ گویه دارد. پرسش‌نامه عوامل مؤثر بر گرایش به حجاب از خوش‌فر و دیگران (۱۳۹۴) که عوامل فردی، اجتماعی، خانوادگی، اقتصادی و فرهنگی را می‌سنجد. پرسش‌نامه محقق ساخته حجاب سرمدی، اسماعیلی، شیربگی و مرادی (۱۳۹۴) که دارای ۲۸ گویه است و موانع حجاب و نگرش به حجاب را می‌سنجد. پرسش‌نامه نگرش به حجاب محمدی و قدسی (۱۳۹۵) که در بین زنان بالای ۱۵ سال شهر ایلام انجام داده است. زارعی و دیگران (۱۳۹۵) مقیاس پایبندی به حجاب را ساخته و اعتباریابی نمودند و پرسش‌نامه ۱۰ گویه‌ای ارائه نمودند. مطالعه پژوهش‌های بومی انجام‌شده در این موضوع نشان می‌دهد که با وجود غنای منابع اسلامی، مقیاسی در زمینه عفاف بانوان ساخته نشده است؛ از این رو تلاش برای ساختن ابزاری بومی و مناسب به‌منظور سنجش عفاف بانوان از منظر اسلام، ضروری به نظر می‌رسد. پژوهش پیش رو تا حدودی می‌تواند خلأ موجود در این زمینه را با ارائه یک مقیاس اسلامی برطرف کند و زمینه‌ساز پژوهش‌های بعدی باشد. بنابراین پژوهش حاضر با نگرش روان‌شناختی درصدد ساخت مقیاس عفاف بانوان است و به این پرسش‌ها پاسخ می‌دهد: آیا می‌توان بر اساس گزاره‌های اسلامی (آیات قرآن و روایات) مقیاسی علمی برای سنجش عفاف بانوان ارائه کرد؟ میزان روایی مقیاس عفاف بانوان چه مقدار می‌باشد؟ میزان اعتبار مقیاس عفاف بانوان چه مقدار می‌باشد؟

روش پژوهش

این تحقیق در بخش اول از نوع بنیادین نظری است. به‌منظور جمع‌آوری آموزه‌های دین درباره عفاف اجتماعی با استفاده از روش تحلیل محتوا داده‌های مورد نیاز استخراج سپس دسته‌بندی و مورد بررسی قرار گرفت و در بخش کمی از نوع کاربردی و توسعه‌ای و با استفاده از روش تحقیق توصیفی است.

جامعه و حجم نمونه: جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهرستان رباط کریم تهران است. حجم نمونه مورد پژوهش، بالاتر از حجم مصوب بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) ۳۸۵ نفر است که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی به‌دست آمد. به این صورت که ابتدا از میان بخش‌های مختلف آموزشی، دو بخش از شهرستان مذکور انتخاب گردید و سپس از بین دبیرستان‌های موجود در هر بخش، ۲ دبیرستان انتخاب شد. پرسش‌نامه‌ها در بین دانش‌آموزان مدارس منتخب، به‌صورت تصادفی به اجرا درآمد. داده‌ها جمع‌آوری

شد و پرسش‌نامه‌های کامل مورد استفاده قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش، بر اساس آزمون کفایت نمونه‌برداری، این تعداد نمونه جهت انجام تحلیل عاملی معنادار می‌باشد.

ابزار پژوهش

مقیاس اسلامی پژوهشگر ساخته عفاف بانوان: این مقیاس نخستین بار توسط پژوهشگران جهت سنجش پایبندی به عفاف بر اساس منابع اسلامی طراحی و ساخته شده است. فرایند ساخت این مقیاس به شرح ذیل می‌باشد: مرحله اول؛ شناسایی و استخراج کلیدواژه‌های متناسب با عفاف اجتماعی مانند عفت، حجاب، خمر، زینت، تبرج، شهوه...؛ مرحله دوم؛ شناسایی و مطالعه منابع اسلامی (قرآن و منابع روایی معتبر) بر اساس کلیدواژه‌های استخراج‌شده؛ مرحله سوم؛ استخراج آموزه‌های مربوط با عفاف اجتماعی از متون معتبر اسلامی و تشکیل خانواده حدیث؛ مرحله چهارم؛ دسته‌بندی، اولویت‌بندی و ثبت و مفهوم‌سازی آنها؛ در این مرحله، آیات و روایاتی از اهل بیت علیهم‌السلام که به توصیف، علت‌شناسی و تبیین آثار مفهوم عفاف اجتماعی پرداخته‌اند، بررسی شد؛

مرحله پنجم؛ بررسی تطابق مستندات با مفاهیم؛ در این مرحله، میزان تطابق گزاره‌های دینی با مفاهیم به معرض رأی ۱۳ نفر از کارشناسان علوم اسلامی (سطوح عالی) و روان‌شناسی (کارشناسی ارشد و دکتری) درآمد که نظر خود را در جدولی با لیکرت پنج‌درجه‌ای درج کردند؛

مرحله ششم؛ طراحی گویه‌ها بر اساس مفاهیم، مستندات و ارائه آنها به کارشناسان برای سنجش روایی محتوا؛ گویه‌های اولیه مقیاس پایبندی به عفاف اجتماعی شامل ۲۵ عبارت بود که برای مفهوم پایبندی به حجاب طراحی گردید؛ سپس برای بررسی روایی وابسته به محتوا، از دیدگاه ۱۳ نفر از کارشناسان علوم اسلامی (سطوح عالی) و روان‌شناسی (کارشناسی ارشد و دکتری) استفاده شد. آنها با استفاده از یک لیکرت پنج‌درجه‌ای میزان موافقت یا مخالفت‌شان را اعلام نموده و گویه پیشنهادی خود را ثبت نمودند؛

مرحله هفتم؛ ارائه گویه‌های برگزیده و ارائه آنها به کارشناسان برای سنجش نهایی روایی محتوا؛ در این مرحله، از میان ۲۵ گویه ارائه‌شده در مرحله قبل و گویه‌های پیشنهادی کارشناسان (در مورد مفاهیمی که گویه‌های آنها، امتیاز قابل قبولی کسب نکردند)، ۲۰ گویه دارای امتیاز مساوی یا بالاتر از ۴ (۷۵٪) انتخاب شد و مجدداً جهت دریافت روایی محتوا با استفاده از لیکرت پنج‌درجه‌ای در معرض نظر ۱۳ نفر از کارشناسان علوم اسلامی (سطوح عالی) و روان‌شناسی (کارشناسی ارشد و دکتری) قرار گرفت؛

مرحله هشتم؛ اجرای گسترده؛ در این مرحله، آزمون ۲۰ گویه‌ای در میان ۴۰۰ نفر اجرا شد که پس از کنار گذاشتن پاسخ‌های ناقص، ۳۸۵ پاسخ‌نامه وارد مرحله تحلیل شد.

روش گردآوری اطلاعات: با استفاده از داده‌ها و مبانی مربوط به عفاف اجتماعی، بر اساس آیات و روایات و با مطالعه کتاب‌ها و پژوهش‌های روان‌شناسی در این موضوع، به‌ویژه در زمینه آزمون‌سازی، ساخت مقیاس عفاف

اجتماعی در دستور کار قرار گرفت. در این بخش به منظور سنجش و اندازه‌گیری عفاف اجتماعی با توجه به مؤلفه‌های به‌دست‌آمده، آزمونی اولیه طراحی و ساخته شد.

به منظور گردآوری اطلاعات، محقق با مراجعه به کلاس‌های دانش‌آموزان دبیرستانی که پیش‌تر به‌طور تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده بودند و با ارائه توضیحات لازم درباره اهداف پژوهش و نحوه پاسخ‌دهی به پرسش‌های آزمون، پرسش‌نامه به آزمودنی‌ها ارائه و از آنها خواسته شد پس از خواندن شیوه‌نامه کتبی آن، با دقت به گزاره‌ها پاسخ دهند. ۴۰۰ پرسش‌نامه توزیع شده با توجه به برگرداندن برخی و ناقص بودن بعضی، در نهایت تعداد ۳۸۵ پرسش‌نامه به کمک برنامه SPSS نمره‌گذاری و تجزیه و تحلیل شد.

روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش، داده‌ها با استفاده از چند شاخص آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند: در بخش توصیفی، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از جداول و نمودارهای فراوانی و شاخص‌های مرکزی استفاده شد؛ در بخش استنباطی، علاوه بر شاخص‌های مرکزی، برای بررسی رابطه بین متغیرها، شاخص همبستگی مورد استفاده قرار گرفت. جهت بررسی میزان توافق نظرات کارشناسان درباره روایی محتوا از شاخص آماری ضریب تطابق کندال و آزمون معناداری خی‌دو استفاده شده است. برای بررسی روایی ملاک، از ضریب همبستگی پیرسون و جهت بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی به روش اکتشافی و برای محاسبه ضریب همسانی درونی یا اعتبار از محاسبه آلفای کرونباخ و روش دونیمه‌سازی استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

در مرحله اول و دوم (مفهوم‌سازی و تطابق مستندات با مفاهیم)، مفهوم عفاف بانوان به‌دست آمد که همراه با مستندات مورد بررسی کارشناسان قرار گرفت. حذف مفاهیمی با نمره کمتر از ۷۵ درصد، منجر به کاهش مفاهیم به ۲۵ عدد شد. در مرحله سوم برای ۲۵ مفهوم، ۷۵ گویه طراحی شد. بدین ترتیب اغلب مفاهیم دارای حداقل ۳ گویه بودند؛ سپس در معرض نظر کارشناسان گذاشته شد و از آنها خواسته شد ضمن دادن امتیاز به گویه‌های موجود، گویه‌های پیشنهادی خود را نیز ثبت نمایند. حاصل این مرحله، انتخاب ۲۰ گویه دارای امتیاز مساوی یا بالاتر از ۷۵ درصد بود. در مرحله چهارم، ۲۰ گویه مذکور جهت دریافت روایی محتوا با استفاده از لیکرت پنج‌درجه‌ای در معرض نظر کارشناسان قرار گرفت. میزان موافقت کارشناسان نسبت به تطابق گویه‌ها با مفاهیم در دامنه‌ای بین ۸۷/۶۹ درصد تا ۹۵/۹۰ درصد و با میانگین کل ۹۵ درصد و انحراف استاندارد ۸/۷۷ است؛ لذا این مقیاس از روایی محتوای مناسبی برخوردار است.

اجرای مرحله پنجم نشان داد که از مجموع ۳۸۵ شرکت‌کننده دختر دبیرستانی، میانگین ۱۸ سال داشته‌اند. در این مرحله پس از اجرای نهایی مقیاس در میان ۳۸۵ نفر از شرکت‌کنندگان به منظور سنجش روایی سازه و نیز شناسایی و تعیین عوامل تشکیل‌دهنده مقیاس، از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل عوامل برای اینکه معلوم شود حجم نمونه انتخاب‌شده متناسب روش تحلیل عاملی می‌باشد، از آزمون کرویت بارتلت و کفایت نمونه‌برداری به روش KMO استفاده شد که اطلاعات آن در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱: آزمون کرویت بارتلت و کفایت نمونه‌برداری

کفایت نمونه‌برداری به روش KMO	۰/۸۸۷
خی‌دو	۱۹۱۷/۶۳۷
درجه آزادی	۱۹۰
سطح معناداری	۰/۰۰۰۱

در جدول (۱) نتایج آزمون بارتلت و کفایت نمونه‌برداری ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود شاخص کفایت نمونه‌برداری برابر با ۰/۸۸۷ می‌باشد؛ در نتیجه حجم نمونه مورد نظر برای تحلیل عوامل مناسب است. همچنین نتایج آزمون کرویت بارتلت با درجه آزادی ۱۹۰ و مجذور کای ۱۹۱۷/۶۳۷ در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ معنادار است؛ بنابراین ماتریس همبستگی تفاوت معناداری با همبستگی صفر دارد و بر این اساس انجام تحلیل عاملی اکتشافی قابل توجیه می‌باشد.

نتایج تحلیل اعتبار جهت مشخص شدن گویه‌های مناسب برای ورود به تحلیل عاملی نشان داد که با حذف ۱ گویه، اعتبار مقیاس (آلفای کرونباخ) به حداکثر خود خواهد رسید. در جدول (۲) میانگین و انحراف استاندارد ۲۰ گویه، همبستگی با نمره کل و تأثیر حذف هریک از گویه‌ها در آلفای کرونباخ ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود میان گویه‌ها با نمره کل مقیاس همبستگی‌های معناداری در سطح $P < ۰/۰۱$ در دامنه‌ای از $r = ۰/۴۵$ (گویه شماره ۱) تا $r = ۰/۶۴$ (گویه شماره ۵) وجود دارد.

جدول ۲: مشخصه‌های آماری گویه‌های مقیاس عفاف اجتماعی، همبستگی گویه‌ها با نمره کل و تأثیر حذف هریک از گویه‌ها در آلفای کرونباخ ($n = ۳۸۵$)

گویه	M	SD	همبستگی با نمره کل	آلفای کرونباخ در صورت حذف گویه
q۱	۴/۳۴	۰/۸۳	**۰/۴۵۸	۰/۸۵۴
q۲	۴/۲۶	۰/۸۲	**۰/۵۶۶	۰/۸۵۱
q۳	۴/۳۰	۰/۹۹	**۰/۴۶۰	۰/۸۵۴
q۴	۳/۷۸	۱/۱۰	**۰/۶۰۹	۰/۸۴۸
q۵	۳/۷۴	۱/۴۱	**۰/۶۴۰	۰/۸۴۷
q۶	۴/۲۵	۱/۰۴	**۰/۴۴۲	۰/۸۵۵
q۷	۳/۹۱	۱/۲۶	**۰/۵۰۰	۰/۸۵۳
q۸	۳/۸۴	۱/۱۲	**۰/۴۴۸	۰/۸۵۵
q۹	۴/۳۷	۰/۹۲	**۰/۵۹۴	۰/۸۴۹
q۱۰	۲/۸۳	۱/۱۵	**۰/۵۱۴	۰/۸۵۲
q۱۱	۴/۳۰	۰/۹۲	**۰/۵۰۰	۰/۸۵۲
q۱۲	۴/۱۶	۱/۰۹	**۰/۵۷۹	۰/۸۴۹
q۱۳	۳/۵۱	۱/۲۶	**۰/۴۷۹	۰/۸۵۴
q۱۴	۳/۸۱	۱/۷۳	**۰/۶۲۵	۰/۸۴۷
q۱۵	۳/۱۶	۱/۴۷	**۰/۵۵۵	۰/۸۵۲
q۱۶	۳/۱۱	۱/۳۲	**۰/۴۷۴	۰/۸۵۵

۰/۸۵۴	**۰/۴۷۷	۱/۸۴	۳/۶۸	q۱۷
۰/۸۵۵	**۰/۴۵۸	۱/۳۴	۳/۵۲	q۱۸
۰/۸۵۴	**۰/۴۸۰	۱/۲۱	۳/۳۶	q۱۹
۰/۸۴۷	**۰/۶۳۴	۱/۳۶	۳/۶۶	q۲۰
< ۰/۰۱** p				

جهت بررسی روایی درونی مقیاس، از روش دونیمه‌سازی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۳) قابل مشاهده است.

جدول ۳: آزمون دونیمه‌سازی جهت بررسی روایی درونی مقیاس

آلفای کرونباخ		نیمه اول	مقدار	۰/۷۵۵	
			تعداد گویه‌ها	۱۰	
		نیمه دوم	مقدار	۰/۷۴۹	
			تعداد گویه‌ها	۱۰	
				مجموع تعداد گویه‌ها	۲۰
		ضریب همبستگی بین دو فرم			۰/۷۵۷
ضریب اسپرم - براون	تساوی تعداد گویه‌ها		۰/۸۶۲		
	عدم تساوی تعداد گویه‌ها		۰/۸۶۲		
	ضریب دونیمه‌سازی گاتمن		۰/۸۵۸		

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از ضریب آلفای نیمه اول (۰/۷۵۵)، ضریب نیمه دوم (۰/۷۴۹)، ضریب همبستگی بین دو نیمه (۰/۷۵۷) و مقدار ضریب دونیمه‌سازی گاتمن (۰/۸۵۸)، می‌توان گفت مقیاس عفاف اجتماعی از روایی درونی مناسبی برخوردار است.

به‌منظور تعیین تعداد عامل‌ها ابتدا از ملاک ارزش‌های ویژه بزرگ‌تر از ۱ استفاده شد. برای اجتناب از دقت پایین در نتایج خروجی و نیز با توجه به نمودار اسکرکی که ارزش ویژه در بخش نزولی با شیب تند و قبل از تبدیل شدن به سطح افقی را کمی بالاتر از عدد ۱ نشان می‌دهد، ارزش ویژه در مرحله دوم نیز بزرگ‌تر از ۱ انتخاب شد. جدول (۴) ماتریس عوامل را پس از چرخش به همراه بار عاملی هریک از گویه‌ها نشان می‌دهد.

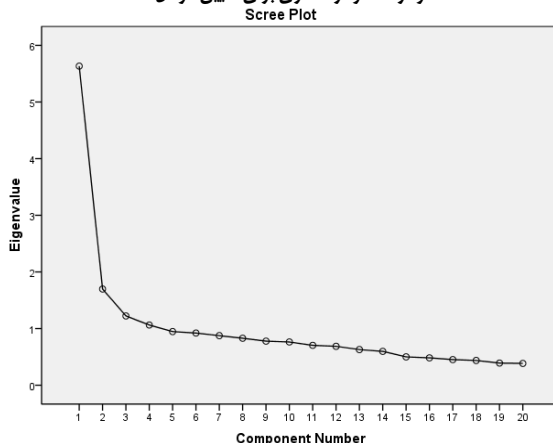
جدول ۴: ماتریس عوامل پس از چرخش متعامد به شیوه واریماکس به همراه بار عاملی هریک از گویه‌ها

گویه	عیارت / عامل	بار عاملی
عامل اول: جلوه‌گری		
۱۰	معمولاً در جامعه با آرایش ظاهر می‌شوم.	۰/۶۷۱
۱۵	گاهی با پسر عمو، پسر دایی، پسر خاله... دست می‌دهم.	۰/۶۱۴
۱۹	معمولاً بیرون از خانه از عطر یا ادکلن تند استفاده می‌کنم.	۰/۵۶۶
۳	گاهی اوقات برای جلب توجه مردان به گونه‌ای خاص راه می‌روم.	۰/۵۴۲
۷	اغلب برای وقت گذرانی، به گشت و گذار بی‌هدف در خیابان و تماشای مغازه‌ها می‌پردازم.	۰/۵۴۱
۱۳	گاهی از لباس‌های بدن‌نما و تنگ استفاده می‌کنم.	۰/۵۱۶
۱۷	از شوخی یا نامحرم ابایی ندارم.	۰/۴۴۹
۶	اشکال ندارد که زن در مقابل نامحرم با ناز و عشوه حرف بزند.	۰/۴۳۴

عامل دوم: پوشش و حجاب		
۱۶	معمولاً در جامعه از جادر استفاده می‌کنم.	۰/۷۷۵
۵	چادر را حجاب برتر می‌دانم.	۰/۷۲۷
۱۴	معتقدم بانوان با حجاب، زیباترند.	۰/۶۵۹
عامل سوم: نگرش		
۱	اصل حجاب را از مسلمات دین اسلام می‌دانم.	۰/۷۰۳
۲	در مقابل نامحرم پوشش اسلامی را رعایت می‌کنم.	۰/۶۷۹
۴	سعی می‌کنم در مقابل نامحرم، به‌جز گردی صورت و دست‌ها تا مچ، تمام بدنم را بپوشانم.	۰/۶۴۰
۹	معتقدم حجاب برای زنان مفید است.	۰/۴۳۲
عامل چهارم: حریم ارتباطی		
۱۱	سعی می‌کنم در اجتماعات عمومی حریم محرم و نامحرم را رعایت کنم.	۰/۶۱۷
۲۰	اشکالی ندارد با جنس مخالف هم دوست باشم.	۰/۳۲۰
۱۸	سعی می‌کنم از نگاه کردن به نامحرم اجتناب کنم.	۰/۵۸۸
۱۲	معتقدم حجاب از آسیب‌های اجتماعی جلوگیری می‌کند.	۰/۴۹۱
۸	سعی می‌کنم ارتباطم با مردان در حد ضرورت باشد.	۰/۴۱۴

همان‌گونه که در جدول (۴) مشخص است، بار عاملی گویه‌ها در طیفی بین ۰/۷۷۵ تا ۰/۴۱۴ قرار دارد و نمایانگر ۴ عامل است: عامل اول، «جلوه‌گری» است که ۸ گویه را به خود اختصاص داده و بار عاملی آنها در دامنه ۰/۶۷۱ تا ۰/۴۳۴ قرار دارد؛ عامل دوم، «پوشش و حجاب» است که ۳ گویه را به خود اختصاص داده و بار عاملی‌ای بین ۰/۷۷۵ تا ۰/۶۵۹ دارد؛ عامل سوم، «نگرش» است که ۴ گویه را داراست. دامنه بار عاملی گویه‌های این عامل، از ۰/۷۰۳ تا ۰/۴۳۲ است. آخرین عامل اکتشافی این مقیاس نیز «حریم ارتباطی» است که با ۵ گویه دارای دامنه بار عاملی ۰/۶۱۷ تا ۰/۳۲۰ است.

نمودار ۱: نمودار اسکری برای تعیین عوامل



روش محاسبه آلفای کرونباخ از دیگر روش‌های بررسی روایی درونی مقیاس است. نتایج این بررسی در مورد مقیاس و زیرمقیاس‌های جلوه‌گری، پوشش و حجاب، نگرش و حریم ارتباطی در جدول (۵) قابل مشاهده است.

جدول ۵: نتایج بررسی همسانی درونی با ضریب آلفای کرونباخ

عوامل	تعداد گویه‌ها	آلفای کرونباخ
جلوه‌گری	۹	۰/۷۶۳
پوشش و حجاب	۳	۰/۷۲۵
نگرش	۳	۰/۶۸۴
حریم ارتباطی	۵	۰/۶۸۰
کل مقیاس	۲۰	۰/۸۵۸

ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۵۸ محاسبه شد ($M=75/90$ و $SD=12/06$)، که بیانگر همسانی درونی مناسب این مقیاس است. ضریب آلفای کرونباخ برای چهارتا در دامنه‌ای بین ۰/۷۶ تا ۰/۶۸ است. جدول (۶) نشانگر رابطه بین عوامل با یکدیگر و با کل مقیاس است.

جدول ۶: همبستگی بین عوامل و کل مقیاس ($n=475$; $p < 0/01$ **)

	۱	۲	۳	۴
۱. کل مقیاس	۱			
۲. جلوه‌گری	۰/۸۶۱**	۱		
۳. پوشش و حجاب	۰/۷۱۹**	۰/۴۱۷**	۱	
۴. نگرش	۰/۶۹۶**	۰/۴۴۸**	۰/۴۶۰**	۱
۵. حریم ارتباطی	۰/۷۶۷**	۰/۴۷۳**	۰/۵۰۹**	۰/۵۲۰**

نتایج جدول (۶) نشان‌دهنده رابطه بسیار قوی عوامل با کل مقیاس است. ضعیف‌تر بودن همبستگی بین عوامل نیز گویای استقلال نسبی این عوامل از یکدیگر است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، ساخت آزمون عفاف بانوان بر اساس شاخص‌ها و ویژگی‌های استخراج‌شده از منابع معتبر اسلامی (قرآن و روایات) و همچنین استخراج ویژگی‌های روان‌سنجی آن بوده است. بدین منظور تمام آیات و روایات ناظر به مفهوم عفت در بعد اجتماعی و مفاهیم نزدیک به آن، استخراج، دسته‌بندی و مفهوم‌سازی شده و وارد مرحله ساخت گویه شد. توافق نظر کارشناسان خبره در سه مرحله تطابق مفاهیم با مستندات، تطابق گویه‌های با مفاهیم و مستندات و تطابق ۲۰ گویه نهایی با اهداف ساخت مقیاس، روایی محتوای این مقیاس را در سطح بالایی تأیید نمود. بعد از اجرای گسترده مقیاس در نمونه ۳۸۵ نفری دانش‌آموزان دختر دبیرستانی، نتایج روایی سازه بر اساس محاسبه آلفای کرونباخ کل مقیاس و هر گویه، نشان داد که حذف ۱ گویه از ۲۰ گویه، موجب رسیدن این ضریب اعتبار به حداکثر خود (۰/۸۵۸) خواهد بود. نتایج آزمون دومیه‌سازی نیز قوت روایی درونی این مقیاس را مورد تأیید قرار داد. با تحلیل عاملی اکتشافی، ۴ عامل جلوه‌گری، پوشش و حجاب، باور مذهبی و حریم ارتباطی به‌دست آمد که همبستگی تمامی گویه‌ها و عوامل با نمره کل مقیاس، مثبت و معنادار بوده است.

جلوه‌گری (عامل اول) به معنای تمایل فرد به خودنمایی و رفتارهای عشوه‌گرانه در محیط‌های اجتماعی است که هر نوع رفتاری عشوه‌گرانه را دربر می‌گیرد. یافته مذکور همسو با یافته‌های پژوهشگران قاضی‌زاده و احمدی سلمانی (۱۳۸۶)، ناجی عظیمی و علی‌آبادی (۱۳۹۵) و عباسی و کارآمد (۱۴۰۲) است که پرهیز از جلوه‌گری را یکی از نمودهای عفاف و پاکدامنی می‌دانند. یکی از جلوه‌های عفت و پاکدامنی در دیدگاه اسلامی، پرهیز از جلوه‌گری و خودنمایی در برابر جنس مخالف است. قرآن کریم پرهیز از خودآرایی در برابر جنس مخالف را از جلوه‌های عفت برشمرده است: «و زنان از کارافتاده‌ای که امید به ازدواج ندارند، گناهی بر آنان نیست که لباس‌های (رویین) خود را بر زمین بگذارند، به شرط اینکه در برابر مردم خودآرایی نکنند، و اگر خود را بیوشانند برای آنان بهتر است، و خداوند شما و داناست» (نور: ۶۰). امام صادق علیه السلام می‌فرماید: «شایسته نیست برای زن که لباسش را زینت بخشد وقتی از خانه خارج می‌شود». همچنین برای ظاهر شدن زن در جامعه با آرایش در جامعه، وعده عذاب داده شده است: «آنان زنانی بودند که بدنشان را برای مردم زینت می‌کردند» (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۰، ص ۱۶۱). بر این اساس، عقیف کسی است که در برابر جلوه‌گری مفرط خویشنداری می‌کند: «همچون دوران جاهلیت نخستین (در میان مردم) ظاهر نشوید» (احزاب: ۳۳). ابن‌منظور، تبرج را چنین عنوان می‌کند: «تبرج آشکار نمودن زینت و هر چیزی است که شهوت مرد را برانگیزاند» (ابن‌منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۲، ص ۲۱۲). بر این اساس، منظور از تبرج افراط در جلوه‌گری است که برانگیزاننده جنس مخالف باشد و حضور در محیط اجتماعی به گونه‌ای که توجه‌ها را برانگیزاند. از دیگر موارد جلوه‌گری، امور زبانی و کلامی است. سنگینی و وقار در کلام خود گویای عفت‌ورزی است. قرآن کریم می‌فرماید: «به‌گونه‌ای هوس‌انگیز سخن نگویید که بیمار دلان در شما طمع کنند» (احزاب: ۳۲). شیوه راه رفتن جلوه‌گرانه نیز خود گویای ضعف عفت است. مردان عقیف از شوخی با جنس مخالف اجتناب می‌کنند: «کسی که با زنی شوخی کند خداوند او را محبوس می‌کند» (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۰، ص ۱۹۸). قرآن کریم زنان مؤمن را از راه رفتن‌های عشوه‌گرانه در انظار عمومی اجتناب می‌نماید: «هنگام راه رفتن پاهای خود را به زمین نزنند تا زینت پنهانشان دانسته شود» (نور: ۳۱).

پوشش و حجاب (عامل دوم) به معنای استفاده از پوشش مناسب به‌ویژه پوشش کامل مانند چادر است. یکی از جلوه‌های اجتماعی عفت، رعایت پوشش و حجاب است. ابن‌یافته با پژوهش‌های متعددی همسویی دارد (قاضی‌زاده و احمدی سلمانی، ۱۳۸۶؛ حق‌شناس، ۱۳۸۶؛ رجبی، ۱۳۸۹؛ اسلامی و مهرابی‌راد، ۱۳۹۴). مسئله حجاب و پوشش زنان در برابر مردان و حفظ حریم و مرزها از منظر آیات قرآن و روایات جایگاه ویژه‌ای دارد. حجاب به معنای ستر و پوشش است (ابن‌منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱، ص ۲۹۸). در تعریف فقهی، حجاب لباسی است که زن برای حفظ عورت از اجانب می‌پوشد (قلعه‌چی، ۱۴۰۸ق). بررسی مفهوم شناختی حجاب از منظر آیات و روایات و ادبیات پژوهشی مبتنی بر منابع دینی، بیشتر ما را به مفهوم همسو با مفهوم فقهی رهنمون می‌سازد و حجاب را پوشش زنان در برابر نامحرم دانسته است (غروی نائینی و عامری، ۱۳۸۶).

پایبندی به حجاب پاسخی طبیعی و فطری به تمایل انسان به پوشش و اجتناب از برهنگی است و بررسی‌های تاریخی نشان می‌دهد که در بین اقوام و مذاهب گوناگون بشر استفاده از پوشش و حجاب مرسوم بوده است (رجبی، ۱۳۹۰). اگرچه پوشش بانوان در ادیان الهی مورد نظر بوده، اما با استناد به شواهد قرآنی، روایی و گواهی تاریخ، با ظهور اسلام کامل‌ترین و عالی‌ترین دستورات در مورد پوشش بانوان به اجرا درآمده است. قرآن کریم در سوره مبارکه نور می‌فرماید:

به زنان بالیمان بگو چشم‌های خود را (از نگاه هوس‌آلود) فروگیرند، و دامان خویش را حفظ کنند و زینت خود را آشکار ننمایند و (اطراف) روسری‌های خود را بر سینه خود افکنند (تا گردن و سینه با آن پوشانده شود)، و زینت خود را آشکار نسازند مگر آن اندازه که نمایان است (نور: ۳۱).

امام صادق علیه السلام در تفسیر «إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا» می‌فرماید: «صورت و دست‌ها تا مچ» (نوری، ۱۳۲۰ق، ج ۱۴، ص ۲۷۵). خداوند در سوره احزاب زنان و دختران پیامبر صلی الله علیه و آله و زنان مؤمن را به پوشیدن جلباب توصیه نموده است:

ای پیامبر! به همسران و دخترانت و زنان مؤمنان بگو: جلباب‌ها خود را بر خویش فروافکنند، این کار برای اینکه شناخته شوند و مورد آزار قرار نگیرند بهتر است (و اگر تا کنون خطا و کوتاهی از آنها سر زده توبه کنند) خداوند همواره آمرزنده رحیم است (احزاب: ۵۹).

علامه طباطبائی در ذیل آیه شریفه ذکر می‌کند که منظور پوششی است که همه بدن زن را می‌پوشاند یا روسری بلند است، و از آخر آیه که دلالت به عدم اذیت دارد، معنای اول نزدیک‌تر به واقع است (طباطبائی، ۱۳۹۰ق، ج ۱۶، ص ۳۳۹). همچنین نوع پوشش مورد تأکید است، به گونه‌ای که پوشش‌های بدن‌نما با عفت‌ورزی زنان منافات دارد. پیامبر اسلام صلی الله علیه و آله زنان مؤمن را از پوشیدن لباس‌های نازک و بدن‌نما برحذر داشته است (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۵۰). باور مذهبی (عامل سوم) به معنای نگرش مثبت به عفت‌ورزی در زمینه پوشش، جلوه‌گری و حریم ارتباطی است. یافته مذکور با نتایج پژوهش‌های رجبی (۱۳۸۲) و آینه‌چی و عرب خراسانی (۱۴۰۲) همسو است که باور به حجاب و عفاف را عامل گرایش به رفتار عقیفانه می‌دانند. از آنجایی که نگرش مثبت به هر چیزی زمینه شکل‌گیری رفتار را فراهم می‌آورد (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶)، در صورتی که نگرش و باور بانوان به ارزشمندی عفت‌ورزی تقویت شود، زمینه شکل‌گیری رفتارهای عقیفانه در آنان پدید خواهد آمد. به نظر می‌رسد یکی از عوامل تأکید بر اهمیت عفت‌ورزی با تعبیر متنوع در آیات قرآن کریم، اقناع اندیشه و نگرش بانوان به عفاف و پاکدامنی است: «خَيْرُ لَهْنٍ» (نور: ۶۰)، «أَطْهَرُ لِقُلُوبِكُمْ وَقُلُوبِهِنَّ» (احزاب: ۵۳)، «أَزْكَىٰ لَهُمْ» (نور: ۳۰) و «فَلَا يُؤْذَنَ» (احزاب: ۵۹). در برخی روایات نیز فواید عفت‌ورزی و پوشیدگی برجسته شده تا زمینه شکل‌گیری رفتار عقیفانه در بانوان فراهم آید: «پوشیدگی زن برای او بهتر است و زیبایی‌اش را پایدارتر می‌کند» (نوری، ۱۳۲۰ق، ج ۱۴، ص ۲۵۴).

حریم ارتباطی (عامل چهارم) نیز به معنای نوع تعامل با جنس مخالف که به‌طور خاص روابط عاطفی و جنسی را شامل می‌شود. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های قاضی‌زاده و احمدی سلمانی (۱۳۸۶)، ناجی عظیمی و علی‌آبادی (۱۳۹۵) و آینه‌چی و عرب خراسانی (۱۴۰۲)، بر مدیریت مرزهای ارتباطی با جنس مخالف و دوری از تعاملات عاطفی ناسالم و روابط جنسی تأکید شده است. قرآن کریم می‌فرماید: «پاکدامن باشید، خود را به فحشا نیالایید و دوست پنهانی [از جنس مخالف]

نگیرید» (مانده: ۵). در جای دیگری به رعایت مرزهای گفتاری در ارتباط با جنس مخالف اشاره می‌کند: «با گفتار شایسته با آنان سخن بگویند» (بقره: ۳۲۵) و «سخن شایسته بگویند» (احزاب: ۳۲). علامه طباطبائی در تفسیر المیزان قول معروف را سخنی می‌داند که شرع و عرف اسلامی آن را بپسندد (طباطبائی، ۱۳۹۰ق، ج ۱۶، ص ۳۰۹).

بر این اساس، عشوه‌گری‌های زبانی علاوه بر جلوه‌گری و خودنمایی جنبه ارتباطی نیز دارد. در جای دیگری پیامبر اسلام ﷺ به لزوم حریم در برقراری روابط ارتباطی می‌پردازد و می‌فرماید: «زنان و مردان [نامحرم] را از هم جدا کنید. اگر چشم‌ها در هم گره بخورد و ملاقات‌ها فراوان شود، دردی به وجود خواهد آمد که درمان ندارد» (ادهمی، ۲۰۰۴). قرآن کریم مردان را توصیه به حفظ حریم و مرز ارتباطی با زنان پیامبر ﷺ می‌نماید: «هنگامی که چیزی از وسایل زندگی را از آنان می‌خواهید از پشت پرده بخواهید» (احزاب: ۳۳). تماس‌های چشمی خود را در برابر جنس مخالف مدیریت می‌نمایند: «به مردان مؤمن بگو چشمان خود را از (از نگاه به نامحرم) فرو گیرند» (نور: ۳۰) و «به زنان مؤمن بگو چشمان خود را از (از نگاه به نامحرم) فرو گیرند» (نور: ۳۱)، و از تماس بدنی اجتناب می‌نمایند: «کسی که با زنی از روی حرام دست دهد...» (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۰، ص ۱۹۸). بر این اساس، رعایت حریم ارتباطی در تقویت عفت‌ورزی نقش مهمی دارد.

پژوهش مذکور دارای محدودیت‌هایی است؛ از آنجایی که جامعه پژوهش حاضر را دانش‌آموزان دختر دبیرستانی رباط کریم تهران تشکیل می‌دهند، تعمیم نتایج به دیگر جوامع دختران و زنان باید با احتیاط صورت پذیرد؛ از این رو اجرای پرسش‌نامه در دو یا چند جامعه با فرهنگ‌ها و سنین مختلف و مجرد و متأهل پیشنهاد می‌گردد.

منابع

قرآن کریم.

نهج البلاغه.

آینه‌چی، عباس و عرب خراسانی، سمیه (۱۴۰۲). فراتحلیل متغیرهای همبسته با عفاف و حجاب. *زنان و خانواده*، ۱۸ (۶۳)، ۱۵۳-۱۸۰.
 ادهمی، محمد کمال الدین (۲۰۰۴). *مرآة النساء فیما حسن منها و ساء*. دمشق: دار التوفیق.
 ابن منظور، محمد بن مکرم (۱۴۱۴ق). *لسان العرب*. بیروت: دار احیاء تراث العالمیه.
 اسلامی علی آبادی، طاهره و مهرابی‌راد، لیلی (۱۳۹۴). حجاب از منظر قرآن. *اولین همایش ملی تربیت دینی، راهی به سوی تعالی*. میبد یزد: دانشگاه آزاد اسلامی.

تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد (۱۳۶۶). *غرر الحکم و درر الکلم*. قم: دفتر تبلیغات اسلامی.

حر عاملی، محمد بن حسن (۱۴۰۹ق). *وسائل الشیعه*. قم: مؤسسه آل‌البیت.

حق شناس، سیدجعفر (۱۳۸۶). حجاب در آیات قرآن با نگاهی به روایات. *کتاب زنان*، ۹ (۳۶)، ۸۸-۵۱.

خوش‌فر، غلامرضا و دیگران (۱۳۹۴). بررسی عوامل مؤثر بر گرایش به حجاب و راهکارهای ارتقای آن. *مطالعات توسعه اجتماعی فرهنگی*، ۳ (۴)، ۳۷-۷۳.

راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۴۱۲ق). *المفردات فی غریب القرآن*. قم: مؤسسه آل‌البیت.

رجبی، سوران (۱۳۸۹). بررسی میزان رعایت حجاب برتر در دانشجویان و تأثیر آن بر شادکامی. *بانوان شیعه*، ۷ (۲۵)، ۷-۲۶.

رجبی، عباس (۱۳۸۲). *رابطه نگرش به حجاب و سطح اضطراب به‌عنوان اصلی‌ترین مؤلفه سلامت روانی در دختران دانش‌آموز پایه سوم مقطع متوسطه شهر قم و تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

رجبی، عباس (۱۳۹۰). *حجاب و نقش آن در سلامت روان*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

زارعی توپخانه، محمد و ترکاشوند، جواد (۱۴۰۰). مرور سه دهه پژوهش‌های روابط پیش از ازدواج. *مطالعات اسلامی آسیب‌های اجتماعی*، ۳ (۱)، ۱۳۳-۱۴۸.

زارعی توپخانه، محمد و چراغیان، حدیث (۱۳۹۸). *انقلاب جنسی و نهضت خودمهارگری در غرب*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

زارعی توپخانه، محمد و دیگران (۱۳۹۵). ساخت و اعتباریابی مقیاس پایداری به حجاب. *اسلام و پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۲ (۳)، ۱۸۷-۱۸۲.

سرمدی، محمدرضا، اسماعیلی، زهره، شیربیگی، مریم و مرادی، علی (۱۳۹۴). بررسی رابطه استفاده از ابزارهای جهانی شدن با حجاب بانوان لیگ برتر فوتبال ایران. *مدیریت ارتباطات در رسانه‌های ورزشی*، ۲ (۷)، ۲۹-۴۰.

شارع‌پور، محمود، تقوی، سیده‌زینب و محمدی، مهدی (۱۳۹۱). تحلیل جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر گرایش به حجاب. *تحقیقات فرهنگی*، ۵ (۳)، ۲۹-۱.

طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۳۹۰ق). *المیزان فی تفسیر القرآن*. بیروت: مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.

عباسی، محمدعلی و کارآمد، حسین (۱۴۰۲). مؤلفه‌های رفتاری و هیجان سبک زندگی عقیقانه. *تربیت اسلامی*، ۱۸ (۴۵)، ۱۳۱-۱۵۴.
 غروی نائینی، نهمه و عامری، وحیده (۱۳۸۶). پویایی در معنا و مفهوم حجاب. *کتاب زنان*، ۹ (۳۶)، ۱۱۳-۱۳۷.

فیروزبخت، مهرداد (۱۳۹۳). *فرهنگ جامع روان‌شناسی و روان‌پزشکی*. تهران: ویرایش.

قاضی‌زاده کاظم و احمدی سلمانی، سیدعلی (۱۳۸۶). عفاف در آیات قرآن و نگاهی به روایات. *شورای فرهنگی اجتماعی زنان*، ۹ (۳۶)، ۸۹-۱۱۲.

قلعه‌چی، محمد (۱۴۰۸ق). *معجم لغة الفقهاء*. بیروت: دار النفاثس.

کاوندی، سحر و انتصار فومنی، غلامحسین (۱۳۸۹). رابطه حجاب با سلامت روانی و مصونیت اجتماعی. *بانوان شیعه*، ۷ (۲۵)، ۴۷-۶۳.

گلزاری، محمود (۱۳۸۵). *مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دبیرستانی*. تهران: دبیرخانه شورای انقلاب فرهنگی.

مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۴ق). بحار/الانوار. بیروت: مؤسسة الوفاء.

محمدی، اصغر و قدسی، میثم (۱۳۹۵). بررسی نگرش به حجاب در بین زنان ۱۵ سال به بالای شهر ایلام و رابطه آن با متغیرهای

دموگرافیک در سال ۱۳۹۵. فرهنگ/ایلام، ۱۶ (۵۰ و ۵۱)، ۳۷-۶۲.

مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۸۱). اخلاق در قرآن. قم: مدرسه الامام علی بن ابی طالب (ع).

ناجی عظیمی، مجید و علی‌آبادی، عبدالصمد (۱۳۹۵). بررسی آیات الاحکام مربوط به عفاف از دیدگاه فریقین. مطالعات علوم سیاسی،

حقوق و فقه، ۲ (۲)، ۴۴-۵۷.

نراقی، مهدی (۱۳۷۷). علم/اخلاق اسلامی (ترجمه جامع السعادات). ترجمه سیدجلال‌الدین مجتبی. تهران: حکمت.

نوری، حسین بن محمدتقی (۱۳۲۰ق). مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل. قم: مؤسسه آل‌البیت (ع).

Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.

Mushfequr Rahman, M. (2022). Virginitly and Chastity: Essentials of Health and Society. *International Journal of Education, Culture and Society*, 7(4), 180-183.

Oxford dictionary of English (2006). Oxford, Oxford University Press.

The American Heritage Dictionary of the English Language (1992). Boston : Houghton Mifflin.

The Institute for Youth Development (2010). Benefits of Delaying Sexual Debut, Executive Summary, From <http://www.youthdevelopment.org>.

Wang, H. Y. (2020). Chastity as a Virtue. *Religions*. 11(5), 259; 1-13.

Wikipedia (2019). in <https://en.wikipedia.org/wiki/Chastity>.

مقیاس عفاف بانوان بر اساس منابع اسلامی	
ردیف	عبارت
۱	اصل حجاب را از مسلمات دین اسلام می‌دانم.
۲	در مقابل نامحرم پوشش اسلامی را رعایت می‌کنم.
۳	گاهی اوقات برای جلب توجه مردان به گونه‌ای خاص راه می‌روم.
۴	سعی می‌کنم در مقابل نامحرم، به‌جز گردی صورت و دست‌ها تا مچ، تمام بدنم را بپوشانم.
۵	چادر را حجاب برتر می‌دانم.
۶	اشکال ندارد که زن در مقابل نامحرم با ناز و عشوه حرف بزند.
۷	اغلب برای وقت گذرانی، به گشت و گذار بی‌هدف در خیابان و تماشای مغازه‌ها می‌پردازم.
۸	سعی می‌کنم ارتباطم با مردان در حد ضرورت باشد.
۹	معتقدم حجاب برای زنان مفید است.
۱۰	معمولاً در جامعه با آرایش ظاهر می‌شوم.
۱۱	سعی می‌کنم در اجتماعات عمومی حریم محرم و نامحرم را رعایت کنم.
۱۲	معتقدم حجاب از آسیب‌های اجتماعی جلوگیری می‌کند.
۱۳	گاهی از لباس‌های بدن‌نما و تنگ استفاده می‌کنم
۱۴	معتقدم بانوان با حجاب، زیباترند
۱۵	گاهی با پسر عمو، پسر دایی، پسر خاله... دست می‌دهم.
۱۶	معمولاً در جامعه از چادر استفاده می‌کنم.
۱۷	از شوخی با نامحرم ابایی ندارم.
۱۸	سعی می‌کنم از نگاه کردن به نامحرم اجتناب کنم.
۱۹	معمولاً بیرون از خانه از عطر یا ادکلن تند استفاده می‌کنم
۲۰	اشکالی ندارد با جنس مخالف هم دوست باشم.

طیف لیکرتری پاسخ: بسیار مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم، بسیار موافقم.

Conceptual model of self-esteem- oriented parenting based on Islamic sources

✉ **Narges Abbasi**  / M.A. in Islamic Psychology with a Positive Approach, Research Institute for Quran and Hadith
abasi.na1366@gmail.com
Ali Sadeghi Seresht / Assistant Professor, Department of Islamic Psychology, Research Institute for Quran and Hadith
sad13566@gmail.com
Seyyed Mahdi Khatib / Assistant Professor, Department of Islamic Psychology, Research Institute for Quran and Hadith
mahdikhatib@yahoo.com
Received: 2025/01/02 - **Accepted:** 2025/03/26

Abstract

The purpose of this research was to develop a conceptual model of self-esteem-centered parenting based on Islamic sources. The research method was qualitative, using data-based theory, in which verses and narrations related to self-esteem in children were extracted. In order to analyze the data, verses and narrations were coded and open, axial, and selective coding stages were followed. From a total of 159 verses and narrations, 271 open codes, 61 concepts, 23 categories, and one model were ultimately extracted. To ensure the reliability of the data and its quantification, two methods, Content Validity Index (CVI) and Content Validity Ratio (CVR), were used as the criteria. The scores on the CVI index were above the critical CVI value, i.e. 0.78, and the scores on the CVR index were above the required level, i.e. 0.62, which was confirmed. The findings of the study indicated that the underlying factors included verbal and nonverbal affection; revealing factors: practical training and time allocation; barriers: psychological and emotional harm and physical harm; and the components included acceptance and support, respect for the child's personality, trust in the children's abilities, positive behavior patterns, using encouragement and praise instead of punishment, setting clear and logical boundaries, effective communication with children, and encouraging autonomy and independence; and the outcomes included preserving the dignity of children, cultivating a strong and independent personality, striving for self-empowerment, and cultivating moral perfection.

Keywords: Self-esteem, Parenting, Islamic Sources, Conceptual Model.

مدل مفهومی فرزندپروری عزت نفس محور بر اساس منابع اسلامی

abasi.na1366@gmail.com

sad13566@gmail.com

mahdikhatib@yahoo.com

نگرگس عباسی  / کارشناسی ارشد روان‌شناسی اسلامی با رویکرد مثبت‌گرایی پژوهشگاه قرآن و حدیث

علی صادقی سرشت/ استادیار گروه روان‌شناسی اسلامی پژوهشگاه قرآن و حدیث

سیدمهدی خطیب/ استادیار گروه روان‌شناسی اسلامی پژوهشگاه قرآن و حدیث

دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۱۳ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۰۶

چکیده

هدف از این پژوهش، تدوین مدل مفهومی فرزندپروری عزت نفس محور بر اساس منابع اسلامی بود. روش پژوهش، کیفی به شیوه نظریه داده‌بنیاد بود؛ به این صورت که آیات و روایات مرتبط با عزت نفس در کودکان، استخراج شد. در جهت تحلیل داده‌ها، آیات و روایات، کدگذاری شد و مراحل کدگذاری باز، محوری و گزینشی طی شد و از مجموع ۱۵۹ آیه و روایت، در نهایت ۲۷۱ کد باز، ۶۱ مفهوم، ۲۳ مقوله و یک مدل استخراج شد. برای اطمینان از اتکاپذیری داده‌ها و کمی‌سازی آن، دو شیوه شاخص روایی محتوا (CVI) و نسبت روایی محتوا (CVR)، ملاک عمل قرار گرفت. نمره‌ها در شاخص CVI، بالاتر از مقدار CVI بحرانی، یعنی ۰/۷۸ بود، و همین‌طور در شاخص CVR، بالاتر از میزان لازم، یعنی ۰/۶۲ بود، مورد تأیید قرار گرفت. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که عوامل زمینه‌ساز شامل محبت کلامی و محبت غیرکلامی؛ عوامل آشکارساز؛ تربیت عملی و اختصاص زمان؛ موانع؛ آسیب‌رسانی روانی هیجانی و آسیب‌رسانی فیزیکی و مؤلفه‌ها شامل پذیرش و حمایت، احترام به شخصیت کودک، اعتماد به توانایی‌های کودکان، الگوی رفتار مثبت بودن، استفاده از تشویق و تمجید به جای تنبیه، تعیین مرزهای روشن و منطقی، ارتباط مؤثر با کودکان و تشویق به خودمختاری و استقلال و پیامدها شامل حفظ کرامت فرزندان، پرورش شخصیت مستحکم و مستقل، تلاش برای خودتوانمندسازی و آراستگی به کمالات اخلاقی بودند.

کلیدواژه‌ها: عزت نفس، فرزندپروری، منابع اسلامی، مدل مفهومی.

یکی از ویژگی‌های شخصیت بهنجار، برخورداری از عزت نفس (self-esteem) است (Smith & Fredrickson, 2003). عزت نفس به احساس کلی یک فرد نسبت به ارزش وجودی خود اشاره دارد. این ارزش می‌تواند طیفی از عوامل؛ مانند احساس هویت، اعتماد به نفس، احساس شایستگی و احساس تعلق را دربر گیرد و نقش مهمی در زمینه‌های مختلف زندگی ایفا می‌کند. به همین دلیل است که داشتن عزت نفس پایین می‌تواند یک آسیب جدی باشد. عزت نفس چیزی فراتر از دوست داشتن خود است؛ به این معناست که باور داشته باشید سزاوار عشق هستید و برای افکار، احساسات، نظرات، علایق و اهداف خود ارزش قائل شوید. داشتن عزت نفس نه تنها بر احساس و رفتار شما در مورد خود تأثیر می‌گذارد، بلکه می‌تواند در نحوه رفتار شما با دیگران نیز نقش داشته باشد. عزت نفس ضعیف می‌تواند بر افکار، احساسات و الگوهای رفتاری فرد تأثیر بگذارد. گاهی اوقات این علائم می‌تواند آشکارتر باشد، اما در برخی موارد می‌تواند بسیار ظریف‌تر باشد. برخی از افراد با وجود این مشکل در مورد خود منفی صحبت می‌کنند؛ درحالی‌که برخی دیگر تلاش می‌کنند تا مطمئن شوند که دیگران از آنها راضی هستند. در هر صورت، این فقدان عزت نفس می‌تواند تأثیر منفی جدی بر زندگی و سلامتی فرد داشته باشد (دلاوری، رضایور و رجبی‌پور، ۱۴۰۲).

در بسیاری از تعبیرات اسلامی «عزت نفس» بیان شده است؛ برای نمونه قرآن کریم می‌فرماید: «وَلِلَّهِ الْغَنَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ» (منافقون: ۸)؛ عزت اختصاصاً از آن مؤمنان است؛ یعنی مؤمن باید بداند عزت اختصاصاً در انحصار مؤمنان است و اوست که باید عزیز باشد. پیامبر اکرم ﷺ می‌فرماید: «اطْلُبُوا الْخَوَاصَّ بِعِزَّةِ الْاَنْفُسِ» (پاینده، ۱۳۸۳، ص ۶۴)؛ اگر حاجتی به دیگران دارید از آنها بخواهید، ولی با عزت نفس بخواهید؛ یعنی برای حاجتی که دارید، خودتان را نزد دیگران پست و ذلیل نکنید، عزتتان را حفظ کنید و درحالی‌که آن را حفظ می‌کنید اگر حاجت و نیازی دارید آن را طرح کنید، نیاز خودتان را به قیمت از دست رفتن عزتتان رفع نکنید. در نهج البلاغه که حضرت ضمن خطابه‌ای به اصحابشان می‌فرمایند: «فَالْمَوْتُ فِي حَيَاتِكُمْ مَقْهُورِينَ وَالْحَيَاةُ فِي مَوْتِكُمْ قَاهِرِينَ» (سید رضی، ۱۳۸۵، خطبه ۵۱)؛ مردن این است که بمانید، ولی مغلوب و مقهور باشید و زندگی این است که بمیرید، ولی پیروز باشید. اساساً مسئله عزت و قاهریت و سیادت آن قدر ارزش والایی دارد که زندگی بدون آن نمی‌تواند معنا داشته باشد. به همین تعبیر، شعار معروف حضرت سیدالشهداء ﷺ است که در روز عاشورا فرمود: «الْمَوْتُ أَوَّلَى مِنْ رُكُوبِ الْعَارِ» (ابن شهر آشوب، ۱۳۷۹، ص ۶۸)؛ مرگ بهتر از همراهی با ننگ و عار است؛ یعنی من فقط عزت می‌خواهم. یا این جمله ایشان: «هَيِّئَاتِ مِثْلَ الذِّلَّةِ» (ابن شعبه حرانی، ۱۳۸۴، ص ۲۴۱)؛ محال است تن به ذلت دهیم، که شعار دیگری است مبنی بر نپسندیدن ذلت برای خود، و هیچ مطلبی جز این مطلب در میان تاریخ عاشورا موج نمی‌زند: «إِنِّي لَا أَرَى الْمَوْتَ إِلَّا سَعَادَةً وَلَا الْحَيَاةَ مَعَ الظَّالِمِينَ إِلَّا بَرَمًا» (ابن شعبه حرانی، ۱۳۶۳، ص ۲۴۵)؛ به راستی که من مرگ را جز سعادت نمی‌دانم، و زندگی با ستمکاران را جز ملال، و جزء کلماتی که از ایشان ذکر کرده‌اند این است: «مَوْتُ فِي عِزٍّ خَيْرٌ

مِنْ حَيَاةٍ فِي ذَلٍّ» (ابن شهر آشوب، ۱۳۷۹، ص ۶۸)؛ مردن با عزت از زندگی با ذلت بهتر است. همچنین در روایت داریم: «الْصَّدَقُ عَزٌّ وَالْكَذِبُ عَجْزٌ» (يعقوبی، ۱۳۵۸، ص ۲۴۶)؛ از آن جهت انسان باید راستگو باشد که راستی برای انسان عزت است. در این روایت راستی مبنای عزت قرار گرفته است و دروغ گفتن عجز و ناتوانی است. آدم ناتوان دروغ می گوید، آدم قوی که دروغ نمی گوید (مطهری، ۱۳۹۰، ص ۲۱۲). حضرت علی علیه السلام می فرماید: «أَزْرَىٰ بِنَفْسِهِ مَنْ اسْتَشْعَرَ الطَّمَعُ» (سید رضی، ۱۳۸۵، حکمت ۲)؛ آن کسی که طمع را شعار خود قرار داده، حقارت به نفس خود وارد کرده است. در این حدیث طمع به این جهت محکوم شده است که انسان را خوار می کند. مبنای این خُلقِ پلید، حقارت نفس ذکر شده است. «وَرَضَىٰ بِالذُّلِّ مَنْ كَشَفَ عَنْ ضُرِّهِ» (سید رضی، ۱۳۸۵، حکمت ۲)؛ شرعاً مکروه است که انسان اگر گرفتاری و ابتلائی دارد، برای هر فردی آن را بازگو کند؛ زیرا این امر آدمی را حقیر می کند.

بر این اساس، عزت نفس یکی از مهم ترین و اساسی ترین جنبه های شخصیت و تعیین کننده ویژگی های رفتاری فرد است. عزت نفس به مثابه یک سرمایه ارزشمند حیاتی از مهم ترین عوامل پیشرفت و شکوفایی استعداد و خلاقیت است. بعضی افراد به دلیل نگرش های منفی والدین، تجارب منفی در برخورد با همسالان عادی و ناکامی های پی در پی در مدرسه به تدریج دلسرد و سرخورده شده و توالی چنین شکست ها و مشکلاتی موجب می شود آنها نسبت به خود احساس بی ارزشی داشته باشند و در نتیجه این احساس منجر به آسیب در عزت نفس آنها می شود (مشایخ و همکاران، ۱۴۰۰).

روش های تربیتی مورد استفاده والدین را می توان به عنوان یک عامل برای عزت نفس فرزندان نام برد. در نگرش اسلامی همان طور که بررسی خواهد شد، ترکیبی از روش ها، در پرورش عزت نفس مؤثر است. نوع رابطه ای که والدین با فرزندان خود برقرار می کنند بر میزان عزت نفس مؤثر است. رابطه ای که مبتنی بر محبت و پذیرش بی قید و شرط است، بر ایجاد و تقویت عزت نفس اثربخش است. کودکانی که طرد می شوند، در نتیجه به طرد خود می پردازند و احساس بی ارزشی می کنند. این فرآیند را بسیاری از روان شناسان «درونی کردن» (Internalization) نام نهاده اند، که به وسیله آن کودک ادراکات، نگرش ها و واکنش های دیگران را جزئی از ارزش های درونی خود می کند.

فرزندپروری فعالیت پیچیده ای شامل روش ها و رفتارهای ویژه است که به طور مجزا یا در تعامل با یکدیگر بر رشد کودک تأثیر می گذارد. در واقع پایه و اساس شیوه فرزندپروری مبین تلاش های والدین برای کنترل و اجتماعی کردن کودکان شان است (Baumrind, 1991). در متون اسلامی نیز فرزندپروری فعالیتی پیچیده شامل رفتارها، آموزش ها، تعامل ها و روش هایی است که جدا و در تعامل با یکدیگر در رشد معنوی، عاطفی در ابعاد فردی و اجتماعی تأثیر می گذارد. از دیدگاه اسلام مسئولیت تربیت فرزند در دوران کودکی بر عهده پدر و مادر است؛ تأنجا که یکی از حقوق فرزندان به شمار آمده است. امام صادق علیه السلام سه حق را بر پدر لازم می داند که یکی جدیت در تربیت اوست. ایشان می فرمایند: «فرزند بر پدر سه حق دارد: انتخاب مادر مناسب برای او، نام نیک نهادن بر او و جدیت در تربیت فرزند» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۷۸، ص ۲۳۶).

نتیجۀ پژوهش میرزاترابی (۱۴۰۰) استخراج ۸ مؤلفه برای عزت نفس بود که عبارت‌اند از: آگاهانه زیستن، خویش‌پذیری، خودآییدی، ارتباط با اطرافیان، با صداقت زیستن، خودمسئولی، هدفمند زیستن و شایستگی، اما مدلی که بشود آن را برای عزت نفس ارائه داد در این پژوهش مشاهده نمی‌شود. کوخایی و رودمقدس (۱۳۹۵) به بررسی سبک‌های فرزندپروری در منابع اسلامی پرداختند و در بین چهار شیوۀ فرزندپروری رایج (مستبدانه، سهل‌گیرانه، مسامحه‌کارانه و مقتدرانه) به این نتیجه رسیدند که سبک مقتدرانه نزدیک‌ترین شیوه به روش تربیتی منابع اسلامی است. در این پژوهش نیز جای خالی مدل و مؤلفه‌های این نوع از سبک فرزندپروری احساس می‌شود. عاقل احمداف (۱۴۰۰) به عوامل عزت نفس از منظر اسلام و پیامدها و آسیب‌های آن دست یافت. عوامل درونی: وراثت، فطرت، ایمان، تقوا، عبادت، صبر و توکل. عوامل بیرونی: محیط طبیعی مانند آب، خاک، هوا و خوراک؛ محیط انسانی مانند خانواده، مدرسه، اجتماع، دوستان، کار و مشکلات اجتماعی. پیامدهای عزت نفس از منظر اسلام: خوداعتمادی، استقلال، تقویت اراده، دوری از گناه، قناعت، شجاعت، عفو و بردباری. آسیب‌ها: نفاق، اختلاف، عجب، تکبر، تملق و فقر، اما به عزت نفس کودکان به صورت اختصاصی پرداخته نشده است.

تبریزی شهری (۱۴۰۲) فوائد عزت نفس را این گونه برشمرده است:

الف) نظارت بر خویش‌تن: افراد برخوردار از عزت نفس بالا، هم احساس سودمندی فردی بهتر و هم احساس کنترل بیشتری می‌نمایند. راتر (۱۹۶۶) در نظریۀ یادگیری اجتماعی، منبع کنترل را دارای دو بعد کنترل درونی و بیرونی می‌داند و معتقد است افرادی که دارای کنترل بیرونی هستند، دارای ادراکات مثبت یا منفی از حوادث و رویدادهایی هستند که ارتباط با رفتار فرد ندارد و ورای کنترل فردی است؛ در بعد دیگر کنترل درونی قرار دارد، این کنترل نتیجه‌ای از ادراک مثبت یا منفی از رویدادهاست که تحت کنترل فردی است. افرادی که در این بعد قرار می‌گیرند معتقد به خودمختاری بوده، خود را حاکم بر سرنوشت خویش می‌دانند و کنترل زندگی را از درون خود می‌دانند؛

ب) خودارزیابی: خودارزیابی عبارت است از شناخت یک رفتار، خواه رفتار مثبت و دارای ارزش و خواه منفی و بدون ارزش. آگاهی شخص از استعدادها و توانایی‌های خود و شناخت «خود واقعی» فرد را قادر می‌سازد که شناخت دقیق‌تری از جنبه‌های مثبت و منفی شخصیت خود به دست آورد و سپس با رفع نقائص و تکیه بر نقاط مثبت در جهت رشد و تعالی خود گام‌های مؤثری بردارد؛

ج) انگیزه موفقیت و پیشرفت تحصیلی: بهره‌مندی از عزت نفس علاوه بر آنکه جزئی از سلامت روانی محسوب می‌شود، با موفقیت و پیشرفت تحصیلی نیز مرتبط است. این همبستگی حتی زمانی که کودکان خودشان را به عنوان دانش آموز ارزیابی می‌کنند، بالاتر است که می‌توان آن را عزت نفس تحصیلی آنها نام گذاشت؛

د) رشد خلاقیت: بسیاری از افراد خالق و مبتکر به دلیل بی‌پره بودن از عزت نفس کافی قادر به ابراز تفکرات نو و ابداعات تازه خویش نیستند. وجود عزت نفس می‌تواند زمینه خلاقیت را در افراد به وجود آورد (تبریزی شهری، ۱۴۰۲).

با وجود تحقیقات متعدد در حوزه فرزندپروری و عزت نفس، مدل های موجود اغلب بر پایه نظریه های روان شناسی غربی استوار هستند. این مقاله با استناد به آیات و روایات اسلامی، مدلی ارائه می دهد که می تواند به عنوان یک الگوی تربیتی مناسب برای خانواده های مسلمان مورد استفاده قرار بگیرد. این پژوهش با استخراج مفاهیم و مؤلفه های فرزندپروری عزت نفس محور از منابع اسلامی، راهکارهای عملی و کاربردی را در اختیار والدین قرار می دهد. بررسی های انجام گرفته نشان داد پژوهشی که در راستای بهبود عزت نفس فرزندان، با نگاهی روان شناسی و از طرفی مبتنی بر آموزه های دین اسلام (آیات و روایات) باشد، یافت نشد؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر مدل مفهومی فرزندپروری عزت نفس محور بر اساس منابع اسلامی است و درصدد پاسخ به این سؤالات است که:

۱. مدل مفهومی فرزندپروری عزت نفس محور بر اساس منابع اسلامی چه ویژگی هایی دارد؟
۲. روایی محتوایی مدل مفهومی فرزندپروری عزت نفس محور مبتنی بر منابع اسلامی چگونه است؟

روش پژوهش

این پژوهش به لحاظ رویکرد «کیفی» و از نوع «نظریه داده بنیاد» است. در روش نظریه داده بنیاد، تجزیه و تحلیل داده ها بر اساس فرایند «کدگذاری» (Coding) صورت می گیرد. کدگذاری شامل سه مرحله «کدگذاری باز» (Open Coding)، «کدگذاری محوری» (Axial Coding) و «کدگذاری گزینشی» (Selective Coding) است. این مرحله، فرایند یکپارچه سازی و پالایش مقوله ها در جهت خلق نظریه است. در این روش، چند کد که اشاره به جنبه مشترک یک پدیده دارند، عنوان «مفهوم» (Concept) به خود می گیرند و از ترکیب و قرار گرفتن چند مفهوم، یک «مقوله» تشکیل می شود. وقتی مقولات اصلی در مرحله کدگذاری محوری به شیوه های گوناگون با یکدیگر قیاس و در ارتباط قرار داده می شود، مرحله تازه ای آغاز می شود و با بالاتر رفتن سطح داده ها، به سوی «بعد» (Dimension) پیش رفته و در نهایت به «نظریه» (Theory) ختم می شود (Carpenter & Speziale, 2007، به نقل از: خطیب و همکاران، ۱۴۰۱).

جامعه متنی: گزاره های توصیفی و تبیینی آیات و روایات مرتبط با موضوع پژوهش که نمونه های پژوهش به شمار می آمدند، به واسطه سه دسته ابزار، گردآوری شدند: ۱. کتاب: شامل قرآن کریم و کتاب هایی که در آن روایات جمع آوری شده است؛ ۲. نرم افزار: شامل نرم افزار جامع الاحادیث؛ ۳. وبسایت: شامل پایگاه های معتبر علمی که محتوای کتاب های ذکر شده را دارا بودند. جامعه آماری پژوهش در بررسی روایی محتوایی را کارشناسان خبره ای تشکیل می دهد که در حیطه فهم و استنباط منابع اسلامی و رشته روان شناسی آگاه و نسبتاً در یک سطح باشند. در مرحله نمونه گیری، آیات و روایاتی انتخاب شدند که به صورت مستقیم به چگونگی رفتار با فرزند اشاره داشتند یا به صورت غیرمستقیم می شود آنها را در فرزندپروری به کار گرفت.

مراحل اجرای پژوهش

مرحله اول، مطالعات کتابخانه ای: مبانی نظری و پیشینه پژوهش در زمینه موضوع عزت نفس و فرزندپروری مرور شد. متون و منابع اسلامی شامل قرآن، روایات و آموزه های دینی در زمینه فرزندپروری و عزت نفس بررسی شد.

معیار درجه‌بندی کتب روایی، کتاب‌های حدیثی بر اساس دوازده ملاک رد و قبول کتب، در سه گروه رتبه‌بندی شد:

۱. کتاب‌های درجه «الف»: کتاب‌های مقبول و قابل اعتماد شیعیان؛ ۲. کتاب‌های درجه «ج»: کتاب‌های ضعیف که از آنها به‌مثابه مؤید استفاده شده؛ ۳. کتاب‌های درجه «ب»: مابین دو گروه دیگرند و برای استناد صلاحیت نسبی دارند. در این پژوهش سعی بر آن بود که از منابع درجه «الف» و «ب» استفاده شود و از منابع درجه «ج» به‌عنوان شاهد و برای تأیید استفاده شود؛

مرحله دوم، گردآوری داده‌ها: در این پژوهش به جمع‌آوری آیات و روایاتی پرداخته شد که به‌گونه‌ای با عزت‌نفس کودکان و حفظ کرامت (که بیشترین قربات معنایی را با این واژه روان‌شناختی دارد) آنان مرتبط است یا می‌توان آن را به کودکان نیز تعمیم داد. از مجموع ۱۵۹ آیه و روایت، ۲۷۱ کد به‌دست آمد، که بر اساس روش تحقیق کیفی «نظریه داده‌بنیاد»، مراحل کدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام شد و به ۶۱ مفهوم، ۲۳ مقوله و یک مدل ختم شد؛

مرحله سوم، تحلیل داده‌ها: کدگذاری باز، محوری و انتخابی داده‌ها و استخراج مقولات و تدوین مدل مفهومی اولیه؛

مرحله چهارم، روایی‌سنجی مدل: نظرخواهی از خبرگان در مورد مدل تدوین‌شده بر اساس نظرسنجی دلفی و اصلاح و تکمیل مدل بر اساس نظرات خبرگان جهت تدوین نهایی مدل مفهومی فرزندپروری عزت‌نفس محور مبتنی بر منابع اسلامی انجام شد.

بررسی روایی محتوا: پس از تعیین مؤلفه‌ها و نشانگان، ضروری است تا اعتبار استنباط‌های پژوهشگر مورد ارزیابی و روایی آنها مشخص گردد. برای این منظور، از روش سنجش محتوایی استفاده گردید. برای ارزیابی روایی محتوایی مؤلفه‌ها بر اساس مستندات عرضه‌شده از منابع مفهوم‌شناسی، درباره میزان مطابقت هر مؤلفه با مفهوم مدنظر با میزان ضرورت هر مؤلفه برای آن مفهوم، از نظر کارشناسان موضوع خواسته می‌شود به‌منظور ارزیابی روایی محتوایی مؤلفه‌های مفهومی به‌صورت دو روش کیفی و کمی نظرات خود را ابراز کنند. در روش کیفی محتوا پژوهشگر از کارشناسان درخواست می‌کند بازخورد لازم را درباره ارتباط و ضرورت مؤلفه‌ها با مفهوم بدهند تا اطلاعات اصلاح شود. در روش کمی محتوا، از کارشناسان متخصص خواسته می‌شود مؤلفه‌ها را ببینند، مستندات و استدلال محقق را بخوانند و آنها را با توجه به میزان دقتی که در حکایت از مفهوم دارند درجه‌بندی کنند (عباسی و پسندیده، ۱۳۹۶). فرایند سنجش روایی محتوایی در چهار مرحله تحت عنوان: «حرکت از مستندات به مفهوم»، «حرکت از مفهوم به مقوله»، «حرکت از مقوله به بعد» و «حرکت از بعد به مدل» مورد بررسی قرار گرفت. در جهت بررسی میزان موثق بودن نتایج کیفی، از ده کارشناس خواسته شد تا مفاهیم، مقوله‌ها، ابعاد و مدل مفهومی برگرفته از داده‌ها را تأیید کنند. برای اطمینان از اتکاپذیری داده‌ها و کمی‌سازی آن، دو شیوه «شاخص روایی محتوا» (CVI) و «نسبت روایی محتوا» (CVR)، ملاک عمل قرار گرفت، که نتایج میزان ارتباط مستندات دینی پژوهش با مفاهیم مدل و سپس نتایج روایی محتوای عوامل، مؤلفه‌ها، پیامدها و ابعاد و همچنین مدل نهایی، نمایش داده شده است.

یافته‌های پژوهش

طبق یافته‌های پژوهش حاضر، ابعاد اصلی مدل مفهومی فرزندپروری را می‌توان شامل: الف) «عوامل زمینه‌ساز»؛ ب) «عوامل آشکارساز»؛ ج) «موانع»؛ د) «مؤلفه‌ها» و ه) «پیامدها» قرار داد و سپس تمام مقوله‌ها را ذیل این پنج بُعد طبقه‌بندی کرد. همان‌طور که در جدول (۱) نمایان است، روایی محتوای مستندات دینی از وضعیت مطلوبی برخوردار است؛ به‌طوری‌که نمره هریک از مستندات دینی مفاهیم، عوامل، مؤلفه‌ها، پیامدها و ابعاد و نیز نمره کل آنان در شاخص CVI، بالاتر از مقدار CVI بحرانی، یعنی ۰/۷۸ است؛ بنابراین مطابقت همه مستندات دینی، مفاهیم، عوامل، مؤلفه‌ها، پیامدها و ابعاد مدل فرزندپروری تأیید شد.

از سوی دیگر، طبق نتایج جدول‌های یادشده، نمره هریک از مستندات دینی، مفاهیم، مقوله‌ها و ابعاد و نیز شاخص CVR، با نمره بالاتر از میزان لازم، یعنی ۰/۶۲ تأیید شد و تنها در مفهوم «اولویت هدیه با دختران» ۰/۶۰ بود که پژوهشگر این کد را از مدل حذف کرد.

جدول ۱: میزان ارتباط مفاهیم، عوامل، مؤلفه‌ها و پیامدها مدل فرزندپروری عزت‌نفس محور

CVR	CVI	تعداد کارشناسان موافق		تعداد کارشناسان مخالف		زیرمقوله‌ها	مفاهیم، عوامل، مؤلفه‌ها و پیامدها
		مطابقت	ضرورت	مطابقت	ضرورت		
۱	۱	+	+	+	+	مستندات دینی مفاهیم	باور به کرامت فرزندان
۱	۱	+	+	+	+		کرامت‌بخشی به فرزندان
۱	۱	+	+	+	+		فرزندپوسی
۱	۱	+	+	+	+		آغوش‌گیری فرزندان
۰/۸۰	۱	۱	+	+	۹		تحسین وجود فرزند
۱	۱	+	+	+	۱۰		عدل‌ورزی با فرزندان
۱	۱	+	+	+	۱۰		محبت‌ورزی با فرزندان
۰/۸۰	۱	۱	+	+	۹		احترام‌ورزی کلامی با فرزندان
۱	۱	+	+	+	۱۰		وفای به عهد با فرزندان
۱	۱	+	+	+	۱۰		عبور از خطای فرزندان
۱	۱	+	+	+	۱۰		پرهیز از نفرین فرزندان
۰/۸۰	۱	+	+	+	۹		خوداحترام‌گذاری
۱	۱	+	+	+	۱۰		تشویق فرزندان
۰/۸۰	۰/۹۰	۱	۱	۱	۹		شاد کردن فرزندان
۱	۱	+	+	+	۱۰		سرزنش زیاد
۰/۶۰	۰/۹۰	۲	۱	۱	۸		اولویت هدیه با دختران
۰/۸۰	۰/۹۰	۱	۱	۱	۹		هم‌بازی شدن با فرزند
۰/۸۰	۰/۹۰	۱	۱	۱	۹		هم‌غذایی با فرزند
۰/۸۰	۱	۱	+	+	۹		خوش اخلاقی با فرزند
۰/۸۰	۱	۲	+	+	۹		آزارگریزی در تربیت
۰/۸۰	۱	۱	+	+	۹		حق بازی دهی به فرزند
۱	۱	+	+	+	۱۰		آسیب‌گریزی فیزیکی
۰/۸۰	۱	۱	+	+	۹		خشم‌گریزی در تربیت

۰/۸۰	۰/۹۰	۱	۱	۹	۹	انعطاف پذیری در تربیت
۰/۸۰	۱	۱	+	۹	۱۰	صداقت و ریزی با فرزندان
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	تحقیر گریزی فرزندان
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	دشنام ستیزی
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	احترام در خطاب
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	قهر گریزی طولانی
۰/۸۰	۱	۱	+	۹	۱۰	تقدم بخشی فرزند در ملاقات
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	توان پذیری از فرزندان
۱	۰/۹۰	+	۱	۱۰	۹	آرامش سازی فرزندان
۱	۰/۹۰	+	۱	۱۰	۹	هدیه دهی به فرزندان
۰/۸۰	۱	۱	+	۹	۱۰	کودکی کردن با فرزند خردسال
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	پذیرش فرزند ناخواسته
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	فاجعه زدایی از جنسیت فرزند
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	رسمیت بخشی به حقوق فرزند
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	تشویق به استقلال در تصمیم گیری های اخلاقی و اجتماعی
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	رهایی در هفت سال اول، پایه استقلال در هفت سال سوم
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	ارتباط پدانه و مشورتی
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	لزوم محبت و احترام و وفای به عهد
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	هم سطح شدن با کودکان
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	آموزش در عین مهربانی
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	تعیین مرزهای رفتار
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	والدین مسئول حفظ خانواده و فرزندان از انحرافات و اشتباهات
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	آموزش ارزش های اخلاقی
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	رفتار نرم و مهربانانه به جای تندخویی
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	پیامبر الگویی تمام عیار
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	دعوت به کار خوب با عمل
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	تشویق به انجام وظایف دینی، نشانه اعتماد به افراد
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	اعتماد به استعداد های کودکان طبق شرایط
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	موقعه با احترام و محبت
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	احترام و گرمی داشت کودکان
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	احترام به نیاز های طبیعی کودک
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	تن ندادن به ذلت و خواری
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	شخصیت قوی داشتن
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	تقویت اراده و خودباوری
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	استقلال و خود اعتمادی
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	گذشتن از ظلم سبب عزت دنیا و آخرت
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	انصاف سبب عزت
۱	۱	+	+	۱۰	۱۰	خوار شدن شهوت ها

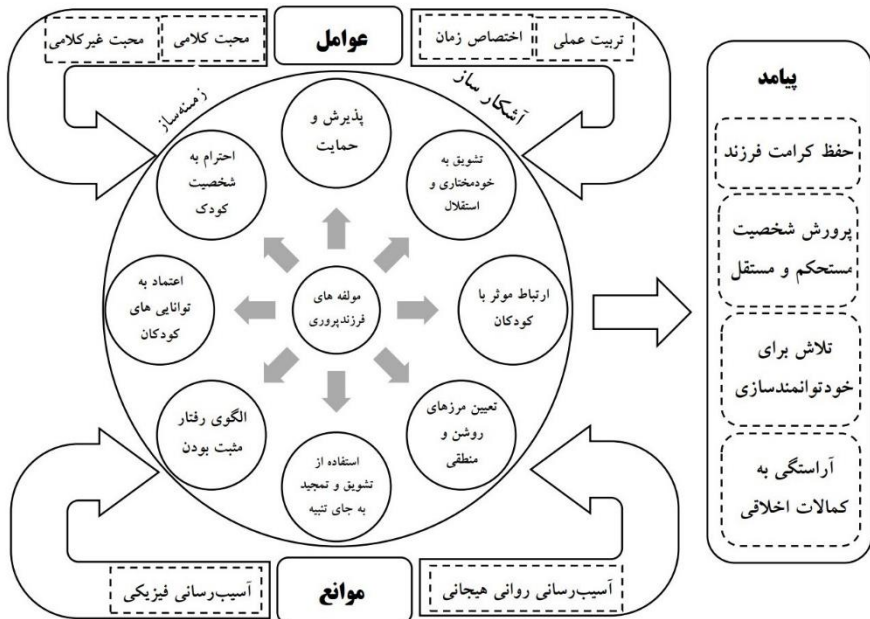
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	هم‌غذایی با فرزند	اختصاص زمان
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	هم‌بازی شدن با فرزند	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	کودکی کردن با فرزند خردسال	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	شاد کردن فرزندان	محبت غیر کلامی
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	فرزندپوسی	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	آغوش گیری فرزندان	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	اولویت هدیه با دختران	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	هدیه‌دهی به فرزندان	محبت کلامی
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	تحسین وجود فرزند	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	محبت‌ورزی با فرزندان	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	تشویق فرزندان	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	پرهیز از نفرین فرزندان	آسیب‌رسانی روانی
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	پرهیز از سرزنش زیاد	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	آزارگریزی در تربیت	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	دشنام‌ستیزی	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	پرهیز از تربیت کودکان هنگام خشم	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	تحقیرگریزی فرزندان	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	آسیب‌گریزی فیزیکی جسمی	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	عدل‌ورزی با فرزندان	تربیت عملی
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	خوداحترام‌گذاری	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	مصاداقت‌ورزی با فرزندان	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	وفای به عهد با فرزندان	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	خوش اخلاقی با فرزند	حفظ کرامت فرزندان
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	کرامت‌بخشی به فرزندان	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	باور به کرامت فرزندان	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	تقدیم‌بخشی فرزند در ملاقات	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	احترام در خطاب	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	آراسته‌سازی فرزندان	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	توان‌پذیری از فرزند	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	انعطاف‌پذیری در تربیت	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	حق بازی‌دهی به فرزند	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	احترام‌ورزی کلامی با فرزندان	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	عبور از خطای فرزندان	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	قهرگریزی طولانی	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	پذیرش فرزند ناخواسته	پذیرش و حمایت
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	فاجعه‌زدایی از جنسیت فرزند	
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱	رسمیت‌بخشی به حقوق فرزند	

۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	تشویق به خودمختاری و استقلال	تشویق به استقلال در تصمیم گیری های اخلاقی و اجتماعی
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	تشویق به خودمختاری و استقلال	رهایی در هفت سال اول، پایه استقلال در هفت سال سوم
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	ارتباط مؤثر با کودکان	ارتباط پدرا نه و مشورتی
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	ارتباط مؤثر با کودکان	لزوم محبت و احترام و وفای به عهد
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	ارتباط مؤثر با کودکان	هم سطح شدن با کودکان
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	ارتباط مؤثر با کودکان	آموزش در عین مهربانی
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	تعیین مرزهای رفتاری	تعیین مرزهای رفتاری
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	تعیین مرزهای رفتاری	تعیین مرزهای رفتاری
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	تعیین مرزهای رفتاری و منطقی	والدین مسئول حفظ خانواده و فرزندان از انحرافات و اشتباهات
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	تعیین مرزهای رفتاری و منطقی	آموزش ارزش های اخلاقی
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	استفاده از تشویق و تمجید به جای تنبیه	رفتار مهربانانه به جای تندخویی
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	الگوی رفتار مثبت بودن	پیامبر الگویی تمام عیار
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	اعتماد به توانایی های کودکان	دعوت به کار خوب با عمل
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	اعتماد به توانایی های کودکان	تشویق به انجام وظایف دینی، نشانه اعتماد به افراد
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	اعتماد به توانایی های کودکان	اعتماد به استعداد های کودکان طبق شرایط
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	احترام به شخصیت کودک	موعظه با احترام و محبت
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	احترام به شخصیت کودک	احترام و گرمی داشت کودکان
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	احترام به شخصیت کودک	احترام به نیاز های طبیعی کودک
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	پرورش شخصیت محکم	تن ندادن به ذلت و خواری
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	پرورش شخصیت محکم	شخصیت قوی داشتن
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	تلاش برای خودتوانمندسازی	تقویت اراده و خودباوری
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	تلاش برای خودتوانمندسازی	استقلال و خود اعتمادی
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	آراستگی به کمالات اخلاقی	گذشتن از ظلم سبب عزت دنیا و آخرت
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	آراستگی به کمالات اخلاقی	انصاف سبب عزت
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	آراستگی به کمالات اخلاقی	خوار شدن شهوت ها
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	عوامل آشکار ساز	اختصاص زمان
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	عوامل آشکار ساز	مقوله تربیت عملی
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	عوامل زمینه ساز	محبت کلامی
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	عوامل زمینه ساز	محبت غیر کلامی
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	موانع تکریم فرزند	آسیب رسانی روانی هیجانی
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	موانع تکریم فرزند	آسیب رسانی جسمی
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	پيامدهای تکریم فرزند	حفظ کرامت فرزندان
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	پيامدهای تکریم فرزند	پرورش شخصیت مستحکم و مستقل
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	پيامدهای تکریم فرزند	تلاش برای خودتوانمندسازی
۱	۱	۰	۰	۱۰	۱۰	پيامدهای تکریم فرزند	آراستگی به کمالات اخلاقی

۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۱۰	۱۰	+	+	۱	۱
۰/۹۸	۰/۹۹				

با توجه به کدگذاری‌های صورت گرفته و تجزیه و تحلیل داده‌ها، می‌توان مدل مفهومی فرزندپروری عزت‌نفس محور را به صورتی که در شکل (۱) است ترسیم کرد.

شکل ۱: مدل مفهومی فرزندپروری عزت‌نفس محور



همان‌طور که در شکل (۱) نمایش داده شده است، مدل مفهومی فرزندپروری عزت‌نفس محور متشکل از موانع، عوامل (آشکارساز و زمینه‌ساز)، مؤلفه‌ها و پیامد است. عوامل زمینه‌ساز که والدین می‌توانند آن را فراهم آورند «محبت

کلامی» و «غیر کلامی» است. از عوامل آشکار ساز که تعاملات والدین را شامل می‌شود «اختصاص زمان» و «تربیت عملی» را می‌توان نام برد. مؤلفه‌های فرزندپروری که با انجام دادن آنها عزت‌نفس کودکان تقویت می‌شود عبارت‌اند از: «پذیرش و حمایت»، «تشویق به خودمختاری و استقلال»، «ارتباط مؤثر با کودکان»، «تعیین مرزهای روشن و منطقی»، «استفاده از تشویق و تمجید به جای تنبیه»، «الگوی رفتار مثبت بودن»، «اعتماد به توانایی‌های کودکان» و «احترام به شخصیت کودک». موانع بالا رفتن عزت‌نفس فرزندان، «پرهیز از آسیب‌رسانی روانی هیجانی» و «جسمی». در نهایت، برطرف کردن موانع، فراهم آوردن زمینه‌ها و انجام مؤلفه‌ها، موجب پیامدهای «حفظ کرامت فرزند»، «پرورش شخصیت مستحکم و مستقل»، «تلاش برای خودتوانمندسازی» و «آراستگی به کمالات اخلاقی» می‌شود، که بالا رفتن عزت‌نفس فرزند را به دنبال دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تدوین مدل مفهومی فرزندپروری عزت‌نفس محور بر اساس منابع اسلامی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که مدل مفهومی فرزندپروری عزت‌نفس محور بر اساس منابع اسلامی از پنج بُعد «عوامل زمینه‌ساز»، «عوامل آشکار ساز»، «موانع»، «پیامدها» و «مؤلفه‌ها» تشکیل شده است. نخستین بُعد، «عوامل زمینه‌ساز» است که از مقوله‌های «محبت کلامی» و «محبت غیر کلامی» تشکیل شده است. سفارش به محبت کلامی را می‌توان در این حدیث یافت: «كُنْتُ عِنْدَ الْحُسَيْنِ بْنِ عَلِيٍّ إِذْ دَخَلَ عَلَى بْنِ الْحُسَيْنِ الْأَصْغَرَ فَدَعَاهُ الْحُسَيْنُ ضَمَّهُ إِلَيْهِ ضَمًّا وَقَبَّلَ مَا بَيْنَ عَيْنَيْهِ ثُمَّ قَالَ: يَا بَنِي أُنْتَ! مَا أَطْيَبَ رِيحَكَ وَأَحْسَنَ خُلُقَكَ» (مجلسی، ۱۴۰۳ق)؛ در سیره رفتاری امام حسین علیه السلام آمده است که نزد امام حسین علیه السلام بودم که فرزندش علی علیه السلام وارد شد. حضرت فرزند خویش را صدا زد و در آغوشش گرفت و به سینه چسباند، میان دو چشمش را بوسید و سپس فرمود: پدرم به فدایت باد! چقدر خوش‌بو و زیبایی. سفارش در محبت غیر کلامی را نیز می‌توان در این حدیث پیامبر صلی الله علیه و آله مشاهده کرد: «مَنْ حَمَلَ مِنَ السَّوْقِ طُرْفَةً إِلَى وَلَدِهِ، كَانَ كَمَنْ حَمَلَ صَدَقَةً حَتَّى يَضَعَهَا فِي فِيهِمْ» (شریف رضی، ۱۳۷۸، ص ۳۵۲)؛ هرکس از بازار هدیه‌ای برای فرزندانش بیاورد، همانند کسی است که صدقه‌ای حمل می‌کند تا آنگاه که آن را در دهان آنان بگذارد.

محبت کلامی به‌عنوان یکی از روش‌های مؤثر در تربیت کودکان می‌تواند تأثیرات مثبت زیادی بر عزت‌نفس و خودپنداری آنان داشته باشد. محبت کلامی شامل عباراتی است که والدین برای تشویق، تمجید و ابراز علاقه به کودکان استفاده می‌کنند. این کلمات می‌توانند حس ارزشمندی و اعتماد به نفس را در کودکان تقویت کنند. تحقیقات رینولدز و همکاران (۲۰۱۴) نشان داد که کودکان که محبت کلامی و حمایت عاطفی بیشتری از والدین خود دریافت می‌کنند، عزت‌نفس بالاتری دارند و در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات زندگی عملکرد بهتری دارند. مطالعه برنشتاین (۲۰۱۳) در تحقیق خود نشان داد که والدینی که به‌طور مداوم از الفاظ محبت‌آمیز برای تشویق

و تحسین فرزندان خود استفاده می‌کنند، نه تنها عزت نفس کودکان را افزایش می‌دهند، بلکه باعث می‌شوند کودکان احساس امنیت و محبت بیشتری نیز داشته باشند. مطالعه ابریس و همکاران (۲۰۱۲) ارتباط مستقیمی بین محبت کلامی والدین و عزت نفس کودکان پیدا کرد. نتایج نشان داد که محبت کلامی باعث می‌شود کودکان حس کنند که ارزشمند و مورد توجه هستند، که این خود منجر به افزایش اعتماد به نفس و عزت نفس می‌شود.

محبت غیرکلامی شامل اعمال و رفتارهایی است که والدین بدون استفاده از کلمات، محبت و توجه خود را به فرزندان نشان می‌دهند. این نوع محبت می‌تواند شامل لمس محبت‌آمیز، نگاه‌های گرم، لبخند، بغل کردن و حضور فیزیکی نزدیک باشد. تحقیقات فیلد (۲۰۱۰) نشان داد که لمس محبت‌آمیز والدین می‌تواند به طور مستقیم عزت نفس کودکان را تقویت کند. کودکانی که بیشتر از والدین خود بغل می‌شوند و لمس محبت‌آمیز دریافت می‌کنند، احساس امنیت و اعتماد به نفس بیشتری دارند. مطالعه آکرم و همکاران (۲۰۱۲) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که نگاه‌های گرم و توجه بدون کلام والدین، می‌تواند به طور قابل توجهی بر عزت نفس کودکان تأثیر بگذارد. کودکانی که نگاه‌های محبت‌آمیز و توجه بدون کلام بیشتری دریافت می‌کنند، خودپنداره مثبت تری دارند. در تحقیق هارلو (۲۰۱۱) مشخص شد که حضور فیزیکی نزدیک والدین؛ مانند نشستن در کنار کودک و ایجاد ارتباط چشمی، می‌تواند احساس ارزشمندی و عزت نفس را در کودکان تقویت کند. این تحقیق نشان داد که کودکان به توجه غیرکلامی والدین به شدت پاسخ می‌دهند و این توجه می‌تواند به تقویت عزت نفس آنها کمک کند.

دومین بُعد که «عوامل آشکارساز» نام دارد، از مقوله‌های «اختصاص زمان» و «تربیت عملی» تشکیل شده است. مؤید مقوله اول روایتی از پیامبر ﷺ است که برای حسن و حسین علیهما السلام نیم‌خیز نشست و آنان را سوار کرد و دست‌ها و پاهایشان را مخالف یکدیگر قرار داد و فرمود: «نعمَ الْجَمَلُ جَمَلُکُمْ» (ابن شهر آشوب، ۱۳۷۹، ج ۳، ص ۳۸۷)؛ شتر شما، شتر خوبی است؛ و مؤید مقوله دوم حدیثی از امام علی علیه السلام است که می‌فرماید: «لا یصلحُ من الکذبِ جُذٌّ ولا هزلٌ، ولا أن یعدَّ أحدُکُم صبیهُ ثُمَّ لا یفی لَهُ، إِنَّ الکَذِبَ یهدی إلى الفُجُورِ» (شیخ صدوق، ۱۳۷۶، ص ۵۰۵)؛ دروغ، چه جدی و چه شوخی، درست نیست و نیز اینکه کسی از شما به کودکش وعده بدهد و به آن وفا نکند؛ چراکه دروغ (انسان را) به افسار گسیختگی می‌کشاند.

نظریه دلبستگی (Attachment Theory) که توسط جان بالبی و مری آیزنورث ارائه شده، نشان می‌دهد که اختصاص زمان با کیفیت به کودک می‌تواند به ایجاد احساس امنیت و ارزشمندی در او کمک کند. این احساسات، پایه‌گذار عزت نفس مثبت در کودک هستند (Bowlby, 1998). اغلب والدینی که زمان برنامه‌ریزی شده با هریک از فرزندان ندارند بر واکنش‌هایشان به رفتار آنها از قبل فکر نکرده‌اند؛ مثل وقتی که به فروشگاه می‌روند، یا وقتی که با هم به تعطیلات می‌روند، یا وقتی که با هم در ماشین از مدرسه برمی‌گردند. وقتی والدین کیلومترها طی می‌کنند تا یک وقت یک‌به‌یک را با فرزندانشان بگذرانند، یک پیام واضح و شفاف به آنها می‌دهند: «شما در حال حاضر برای

من از هر چیز دیگری مهم تر هستید. شما ارزشمندید؛ زیرا وقت من را پربارتر می کنید». در شرایطی که والدین بیش از حد مشغول کار و درگیری های روزمره خود هستند، پیام فوق از سوی فرزندان بهتر دیده می شود. کافی است بگوییم بچه ها معنی مشغول بودن را می فهمند و قطعاً می دانند چه چیزی برای والدینشان ارزش دارد و آنها برای چه چیزی وقت می گذارند؛ بنابراین وقتی که والدی برای فرزندش وقت اختصاصی می گذارد، این کار باعث ایجاد یک رابطه فوق العاده بین والد و فرزند خواهد شد (Louis & louis, 1396).

تربیت عملی که شامل رفتارها و روش های والدین در برخورد و هدایت کودکان است، نقش مهمی در شکل گیری عزت نفس کودکان ایفا می کند. تربیت عملی به معنای الگوهای رفتاری، تشویق ها، تنبیه ها و راهنمایی هایی است که والدین به طور مداوم در زندگی روزمره به کار می برند. بامریند (۱۹۹۱) در مطالعه خود سه سبک تربیتی اصلی (اقتدارطلب، سهل گیر و مقتدر) را بررسی کرد و به این نتیجه رسید که سبک مقتدر، که شامل ترکیبی از محبت و کنترل است، بیشترین تأثیر مثبت را بر عزت نفس کودکان دارد. کودکانی که والدین مقتدر دارند، معمولاً عزت نفس بالاتری دارند؛ زیرا این والدین با ارائه حمایت و انتظارات منطقی، احساس ارزشمندی و توانمندی را در کودکان تقویت می کنند. مکویی و همکاران (۱۹۸۳) در مطالعه ای بر روی خانواده ها نشان دادند که والدینی که تعاملات مثبت و محبت آمیز با کودکان خود دارند و در عین حال قوانین و انتظارات واضحی را نیز برقرار می کنند، به طور مستقیم بر عزت نفس کودکان تأثیر می گذارند. این روش تربیتی باعث می شود که کودکان حس کنند که هم مورد محبت قرار می گیرند و هم توانایی انجام کارها و مواجهه با چالش ها را دارند. تربیت عملی مبتنی بر محبت و کنترل متعادل، به کودکان احساس امنیت، ارزشمندی و توانمندی می دهد که به افزایش عزت نفس آنها کمک می کند.

بُعد سوم از ابعاد مدل فرزندپروری عزت نفس محور، «موانع» است که دو مقوله «آسیب رسانی روانی هیجانی» و «آسیب رسانی جسمی» را دربر می گیرد. امام علی علیه السلام می فرمایند: «الْأَفْرَاطُ فِي الْمَلَامَةِ يَشْبُ نِيرَانُ الْجَحَاةِ» (ابن شعبه حرانی، ۱۳۶۳، ص ۸۴)؛ زیاده روی در سرزنش کردن، آتش لجابت را شعله ور می سازد. این حدیث نشان دهنده نهی کردن ائمه علیهم السلام از آسیب رسانی روانی هیجانی است. در روایت داریم: «أَنَّ رَجُلًا يُقَالُ لَهُ إِعَاقِيهِمْ؟ فَقَالَ: تَعَفُو، ثُمَّ قَالَ الْغَائِيه، حَتَّى قَالَهَا ثَلَاثًا، قَالَ: فَإِنْ عَاقَبْتَ فَعَاقِبْ بِقَدْرِ الذَّنْبِ، وَاتَّقِ الْوَجْهَ» (طبرانی، ۱۴۱۵ق، ج ۲، ص ۲۶۹)؛ مردی به نام جُزْ، نزد پیامبر صلی الله علیه و آله آمد و گفت: «ای پیامبر خدا! خانواده ام مرا خشمگین می سازند، به چه چیزی آنان را مجازات کنم؟» پیامبر صلی الله علیه و آله فرمود: «درگذر»؛ سپس بار دیگر گفت، تا اینکه سه بار تکرار کرد. پیامبر صلی الله علیه و آله فرمود: «اگر مجازات کردی، به اندازه اشتباه مجازات کن و از (زدن به) صورت بپرهیز»، که این حدیث خود نشان دهنده نهی از آسیب رسانی جسمی به فرزندان است.

آسیب‌رسانی روانی هیجانی به کودکان، که شامل سوءاستفاده کلامی، نادیده گرفتن نیازهای عاطفی و تحقیر مداوم است، می‌تواند تأثیرات منفی جدی بر عزت‌نفس کودکان بگذارد. کودکان در محیط‌هایی که از لحاظ روانی و هیجانی آسیب‌زا هستند، معمولاً با مشکلاتی مانند کمبود اعتمادبه‌نفس، اضطراب و افسردگی مواجه می‌شوند. آسیب‌های روانی هیجانی مانند تحقیر، سرزنش و بی‌توجهی می‌تواند عزت‌نفس کودکان را به شدت کاهش دهد. چنین آسیب‌هایی باعث می‌شود که کودکان احساس بی‌ارزشی و ناتوانی کنند (Harter, 1999). تحقیقات کِمبل و همکاران (۲۰۰۴) نشان داد که کودکانی که در معرض سوءاستفاده روانی و هیجانی قرار دارند، معمولاً عزت‌نفس پایینی دارند. این کودکان اغلب احساس بی‌ارزشی و ناکافی بودن می‌کنند و در مواجهه با چالش‌ها، اعتمادبه‌نفس کمتری از خود نشان می‌دهند. گلیر (۲۰۰۲) در مطالعه خود نشان داد که نادیده گرفتن نیازهای عاطفی کودکان و عدم ارائه حمایت‌های روانی هیجانی، می‌تواند به کاهش شدید عزت‌نفس در کودکان منجر شود. این تحقیق نشان داد که کودکان نیاز دارند تا از سوی والدین و مراقبان خود مورد محبت و توجه قرار گیرند تا بتوانند احساس ارزشمندی و اعتمادبه‌نفس را در خود پرورش دهند.

تنبیه بدنی تأثیرات منفی عمیقی بر عزت‌نفس کودکان دارد. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که تنبیه بدنی می‌تواند منجر به کاهش عزت‌نفس، افزایش رفتارهای پرخاشگرانه و مشکلات روانی طولانی مدت در کودکان شود. این رفتارها می‌تواند احساس بی‌ارزشی و خودپنداره منفی را در کودکان تقویت کنند، که مستقیماً با کاهش عزت‌نفس مرتبط است (Gershoff, 2002; Paschall & Straus, 2009).

با توجه به داده‌های گردآوری شده از آیات و روایات و طبقه‌بندی آنها، ۸ مؤلفه فرزندپروری عزت‌نفس محور به‌دست آمد، که چهارمین بُعد مدل این پژوهش را می‌سازد؛ این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از: «پذیرش و حمایت»، «تشویق به خودمختاری و استقلال»، «ارتباط مؤثر با کودکان»، «تعیین مرزهای روشن و منطقی»، «استفاده از تشویق و تمجید به جای تنبیه»، «الگوی رفتار مثبت بودن»، «اعتماد به توانایی‌های کودکان» و «احترام به شخصیت کودک». در تبیین این مؤلفه‌ها می‌توان گفت مؤلفه «پذیرش و حمایت»: امام صادق علیه السلام می‌فرمایند: «دَعِ ابْنَكَ يَلْعَبُ سَبْعَ سِنِينَ» (صدوق، ۱۴۱۳ق، ج ۳، ص ۴۹۲)؛ فرزند خود را تا هفت سالگی رها کن تا بازی کند. این روایت به وضوح نشان‌دهنده اهمیت و توجه به حقوق و نیازهای طبیعی کودکان در دوران اولیه زندگی است و می‌توان آن را به‌عنوان یک راهنما برای رسمیت‌بخشی به حقوق فرزند در نظر گرفت؛ مؤلفه «تشویق به خودمختاری و استقلال»: «يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ» (لقمان: ۱۷)؛ ای پسر! نماز را برپا دار و به معروف امر کن و از منکر بازدار و بر آنچه بر تو وارد می‌شود صبر کن، که این از عزم امور است. در این آیه حضرت لقمان علیه السلام با تشویق فرزندش به انجام وظایف دینی در قالب تأکید بر برپایی نماز، به او می‌آموزد که خود باید مسئولیت انجام وظایف دینی خود را بر عهده

بگیرد. این مهم می‌تواند به معنای ایجاد استقلال در انجام عبادات و مسئولیت‌پذیری شخصی باشد؛ مؤلفه «ارتباط مؤثر با کودکان»: «يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأَصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ» (لقمان: ۱۷)؛ ای پسر من! نماز را برپا دار و به معروف امر کن و از منکر بازدار و بر آنچه بر تو وارد می‌شود صبر کن، که این از عزم امور است. این آیه در مورد نقش پدر در تربیت فرزندان و اهمیت مشورت و ارتباط مؤثر با کودکان است؛ مؤلفه «تعیین مرزهای روشن و منطقی»: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ» (تحریم: ۶)؛ ای کسانی که ایمان آورده‌اید! خود و خانواده خود را از آتشی که هیزم آن انسان‌ها و سنگ‌ها هستند حفظ کنید. این آیه می‌تواند به عنوان مبنایی برای تعیین مرزهای روشن و منطقی در راستای حفظ خانواده و فرزندان از انحرافات و اشتباهات مورد استفاده قرار گیرد؛ مؤلفه «استفاده از تشویق و تمجید به جای تنبیه»: «فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لَبِثَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ» (آل عمران: ۱۵۹)؛ پس به برکت رحمت الهی، با آنان نرم‌خو شدی و اگر تندخو و سخت‌دل بودی، از پیرامونت پراکنده می‌شدند. این آیه نشان می‌دهد که پیامبر اسلام ﷺ به برکت رحمت الهی، با اهل توبه و استقامت، نرم‌خو و مهربان بوده است. می‌توان این نرمی و مهربانی را به عنوان یک نمونه برای والدین دانست تا در پرورش فرزندان‌شان از این مدل رفتاری الهام بگیرند؛ مؤلفه «الگوی رفتار مثبت بودن»: امام صادق (ع) می‌فرمایند: «كونوا دعاة الناس بغير ألسنتكم ليروا منكم الورع والاجتهاد والصلاة والخير، فإن ذلك داعية» (کلینی، ۱۳۶۳، ج ۲، ص ۷۸)؛ مردم را با غیر زبان خود دعوت کنید تا از شما پرهیزکاری، تلاش، نماز و خیر ببینند؛ زیرا این خود دعوت‌کننده است. این روایت به والدین و پرورش‌دهندگان توصیه می‌کند که به جای صرفاً حرف زدن و توصیه کردن، با ارائه عمل نیک و الگوی مثبت برای دیگران، آنها را به دنبال اخلاقیات و عمل‌های نیکو و الهام‌بخش بکشند؛ مؤلفه «اعتماد به توانایی‌های کودکان»: «يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأَصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ» (لقمان: ۱۷)؛ ای پسر من! نماز را برپا دار و به معروف امر کن و از منکر بازدار و بر آنچه بر تو وارد می‌شود صبر کن، که این از عزم امور است. این آیه به والدین آموزش می‌دهد که کودکان خود را به انجام وظایف دینی؛ مانند نماز، امر به معروف و نهی از منکر، تشویق کنند. این اقدام نشان از اعتماد به توانایی‌های دینی و اخلاقی کودکان دارد که می‌توانند در انجام این وظایف به درستی عمل کنند؛ مؤلفه «احترام به شخصیت کودک»: پیامبر اکرم ﷺ می‌فرمایند: «اَكْرِمُوا أَوْلَادَكُمْ وَأَحْسِنُوا آدَبَهُمْ يُغْفَرْ لَكُمْ» (متقی هندی، ۱۴۰۵ق، ص ۲۲۲)؛ فرزندان خود را گرامی بدارید و به خوبی تربیت‌شان کنید تا مورد مغفرت الهی قرار گیرید. این روایت نشان می‌دهد که والدین باید به شخصیت کودکان احترام بگذارند. احترام به کودکان شامل محترمانه بودن در ارتباطات، گوش دادن به نظرات آنها و احترام به انتخاب‌تشان است. مؤلفه‌هایی که در پژوهش حاضر برای عزت نفس حاصل شد با یافته‌های تحقیقات دیگران همسو است؛ برای مثال پژوهش

میرزاترابی (۱۴۰۰) ۸ مؤلفه شامل آگاهانه زیستن، خویشتن‌پذیری، خودتأییدی، ارتباط با اطرافیان، با صداقت زیستن، خودمسئولی، هدفمند زیستن و شایستگی استخراج شد.

پنجمین و آخرین بُعد، «پیامدها» نام دارد. این بُعد شامل مقوله‌های «حفظ کرامت فرزندان»، «پرورش شخصیت مستحکم و مستقل»، «تلاش برای خودتوانمندسازی» و «آراستگی به کمالات اخلاقی» است. مقوله «حفظ کرامت فرزندان»: امیرالمؤمنین علی علیه السلام می‌فرماید: «با بچه‌هایتان به‌گونه‌ای برخورد کنید که آنها خودشان را کریم و با شخصیت بدانند» (آمدی، ۱۴۲۹ق)؛ مقوله «شخصیت مستحکم و مستقل»: بر اساس این حدیث نبوی صلی الله علیه و آله در اصل «لا ذلّت منذ عزّت» (مجلسی، ۱۴۰۳ق)؛ عزت با ذلت قابل جمع نیست؛ بنابراین شخص با عزت، از کارهای ممنوع پرهیز می‌کند و به انجام کارهایی که مورد تأیید حق تعالی است می‌پردازد (موسوی، ۱۳۹۴)؛ مقوله «تلاش برای خودتوانمندسازی»: روحیه استقلال و خوداتکایی ناشی از کرامت و عزت‌نفس، از آثار این خصلت ارجمند است و در آموزه‌های دینی، همواره مورد تأکید قرار گرفته است. امام صادق علیه السلام فرمود: «عزّ المؤمن استغناؤه عن الناس» (کلینی، ۱۳۶۳، ص ۱۴۸)؛ عزت مؤمن در بی‌نیازی او از مردم است؛ و مقوله «آراستگی به کمالات اخلاقی»: امام علی علیه السلام در گفتار حکمت‌آمیزی اشاره به تضادی می‌کند که در میان شخصیت و شهوت‌پرستی وجود دارد، می‌فرماید: «مَنْ كَرُمَتْ عَلَيْهِ نَفْسُهُ هَانَتْ عَلَيْهِ شَهْوَاتُهُ» (سید رضی، ۱۳۸۵، حکمت ۴۴۹)؛ کسی که برای خود شخصیت قائل باشد، شهواتش در برابرش خوار خواهند بود. پیامدهایی که برای عزت‌نفس به‌دست آمد با پژوهش‌های دیگران همسو است. احمداف (۱۴۰۰) پیامدهای عزت‌نفس از منظر اسلام را در پژوهش خود بررسی کرد که به عوامل خوداعتمادی، استقلال، تقویت اراده، دوری از گناه، قناعت، شجاعت، عفو و بردباری دست یافت.

بنابراین عزت نفس یک مؤلفه پیچیده است که تحت تأثیر ابعاد مختلفی است؛ ابعادی که هم شرایط و تجربیات اولیه زندگی کودک را شامل می‌شوند (زمینه‌ساز) و هم به دنبال آن تحت تأثیر رفتارها و تعاملات والدین با کودک هستند (آشکارساز). در نتیجه برطرف کردن موانع و به‌کار بردن ابعاد و مؤلفه‌ها در زندگی کودک با پیامدهای «حفظ کرامت فرزند»، «پرورش شخصیت مستحکم و مستقل»، «تلاش برای خودتوانمندسازی» و «آراستگی به کمالات اخلاقی» روبه‌رو می‌شود و سبب بالا رفتن عزت‌نفس در فرزند می‌شود.

محدودیت‌ها و پیشنهادها

از عمده‌ترین محدودیت‌ها و مشکلات پژوهش حاضر، گسترده‌ی روایات درجات دوم و سوم آن بود. به خاطر این گسترده‌ی در آموزه‌های اسلام ممکن است پژوهشگر نتوانسته به همه آموزه‌ها به‌طور کامل معطوف شده باشد. یکی دیگر از محدودیت‌های این پژوهش، کم بودن مستندات روایی درجه اول بود. پژوهشگر بالا‌جبار از مستندات روایی درجات دیگر نیز استفاده نمود. پیشنهاد می‌شود والدین مدل فرزندپروری عزت‌نفس محور را در تربیت فرزندشان

به کار گیرند. برای رسیدن به هدف پرورش افراد عزتمند، باید از دوران‌های اولیه زندگی این مدل را اجرا نمود. مسئولان و مربیان مدارس متناسب با ارزش و کرامت انسانی با دانش‌آموزان رفتار کنند و طبق مدل فرزندپروری عزت‌نفس محور عمل کنند، که این مهم نیازمند همت بالا است که بتوانند بدون آسیب زدن به جسم و روان دانش‌آموزان در بالا بردن عزت‌نفس آنها بکوشند. در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، هدف غایی رساندن انسان به کمال و قرب الهی است. برای رسیدن به این هدف، یک سری اهداف کلی مانند اهداف اعتقادی، اخلاقی، علمی و آموزشی بیان شده است. یکی از اهداف جزئی ذکرشده تربیت اخلاقی، تقویت حس کرامت اخلاقی و برانگیختن عزت‌نفس می‌باشد. پیشنهاد می‌شود یک تجدیدنظر اساسی در تدوین این اهداف انجام شود و پرورش عزت‌نفس را فراتر از یک هدف جزئی، قرار داد. همه دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت اسلامی باید بر اساس اصل «برابری» همه انسان‌ها رفتار کنند؛ به‌خصوص معلمان، در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان خود باید توجه داشته باشند تک‌تک آنها می‌توانند مخاطب آیه «لَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ» باشند و در برابر حفظ کرامت و عزت‌نفس آنها مسئول‌اند.

منابع

قرآن کریم

نهج البلاغه (۱۳۸۵). ترجمه محمد دشتی. تهران: اسلامی.

آمدی، عبدالواحد (۱۴۲۹ق). غرر الحکم و درر الکلم. تحقیق: السید مهدی الرجائی. قم: مؤسسه دار الکتب الاسلامی.

ابن شهر آشوب، محمد بن علی (۱۳۷۹). المناقب. قم: علامه.

احمداف، عاقل (۱۴۰۰). تبیین الگوی عزت نفس از منظر اسلام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی. مدرسه عالی علوم انسانی، حکمت و تاریخ.

پاینده، ابوالقاسم (۱۳۸۳). نهج الفصاحه: مجموعه سخنان و خطبه‌های حضرت رسول اکرم (ص). تصحیح و تنظیم: عبدالرسول پیمانی و محمدامین شریعتی. اصفهان: خاتم الانبیاء.

تبریزی شهروی، زهرا (۱۴۰۲). تأثیر ضعف و قوت عزت نفس بر خود کارآمدی. کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی. <https://sid.ir/paper/1082548/fa>. SID

ابن شعبه حرانی، حسن بن علی (۱۳۶۳). تحف العقول عن آل الرسول (ص). مصحح: علی اکبر غفاری. قم: انصاریان.

خطیب، سیدمهدی، آذربایجانی، مسعود، پسندیده، عباس، جان‌بزرگی، مسعود و رسول‌زاده طباطبایی، سیدکاظم (۱۴۰۱). تدوین الگوی مفهومی مقابله دینی با استرس بر اساس آموزه‌های قرآن کریم: نظریه داده‌بنیاد. روان‌شناسی فرهنگی، ۶(۱)، ۷۵-۴۶.

دلاوری، اعظم و رضایور، معصومه و رجبی پور، ساجده (۱۴۰۲). کمبود عزت نفس کودکان و دانش‌آموزان و راهکارهای افزایش عزت نفس. دهمین همایش ملی تازه‌های روان‌شناسی مثبت. بندرعباس. <https://civilica.com/doc/2011422>.

سید رضی، محمد بن حسین (۱۳۸۵). نهج البلاغه. ترجمه محمد دشتی. تهران: اسلامی.

سید بن طاووس (۱۴۱۴ق). لهوف. اسوه

طبرانی، سلیمان بن احمد (۱۴۱۵ق). المعجم الکبیر. القاهرة: مکتبه ابن تیمیه.

عباسی، مهدی & پسندیده، عباس. (۱۳۹۶). مفهوم‌شناسی در مفاهیم دینی با رویکرد روان‌شناختی: مراحل و شیوه اجرا. پژوهش‌نامه روان‌شناسی اسلامی، ۳(۶)، ۴۲-۷.

کوخایی، آزاد و رودمقدس، رمضانعلی (۱۳۹۵). بررسی سبک‌های فرزندپروری در منابع اسلامی. بصیرت و تربیت اسلامی، ۱۳(۳۶)، ۱۵۰-۱۲۹.

کلینی، محمد بن یعقوب (۱۳۶۳). الکافی. تهران: دار الکتب الاسلامیه.

لوئیس، جان فیلیپ و لوئیس، کارن مک دونالد (۱۳۹۶). فرزندپروری با کفایت (با رویکرد طرح‌واره درمانی). ترجمه سیدمهدی موسوی موحد. تهران: ارجمند.

متقی هندی، علی بن حسام‌الدین (۱۴۰۹ق). کنز العمال، بیروت: مؤسسة الرسالة.

مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ق). بحار الانوار. تهران: دار الکتب الاسلامیه.

مشایخ، مهسا، محسنی چلک، محمدحسین و صلاحی کجور، عظیم (۱۴۰۰). چرایی عزت نفس در کودکان و نوجوانان و راه‌های تقویت آن، پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی. علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۴(۳۴)، ۶۹-۵۸.

مطهری، مرتضی (۱۳۹۰). مجموعه آثار. تهران: صدرا.

موسوی، ستاره (۱۳۹۴). عزت نفس و آثار تربیتی آن از دیدگاه قرآن و احادیث. پژوهش‌های اجتماعی/اسلامی، ۲۱(۱۰۵)، ۱۴۹-۱۷۶.

میرزاترابی، سیدمحسن (۱۴۰۰). تهیه بسته آموزشی مؤلفه‌های عزت نفس مبتنی بر آیات و روایات ویژه نوجوانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی اسلامی مثبت‌گرا. دانشگاه معارف قرآن و عترت اصفهان.

یعقوبی، احمد بن اسحاق (۱۳۵۸ق). تاریخ یعقوبی. نجف: بی نا.

- Ackerman, B. P., et al (2012). Maternal sensitivity and attachment security in infancy: A behavioral genetic study. *Developmental Psychology*, 48(3), 695-704.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bernstein, J. (2013). Verbal affection and its effects on child self-worth, *Child Development Research*.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*.
- Coopersmith, Stanly (1967). *The Antecedents of Self-esteem (A series of books in behavioral science)*, W.H Freeman Company.
- Eris, R. & et al (2012). *The correlation between verbal affection and self-esteem in children*, *International Journal of Early Childhood Education*.
- Field, T. (2010). Touch for socioemotional and physical well-being: A review. *Developmental Review*, 30(4), 367-383.
- Gershoff, E. T. (2009). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579.
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child Abuse & Neglect*, 26(6-7), 697-714.
- Harlow, H. F. (2011). The nature of love. *American Psychologist*, 13(12), 673-685.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*.
- Kim, J. & Cicchetti, D. (2004). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 65-76.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*, In P. H. Mussen (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, 4, 1-101. New York: Wiley.
- Reynolds, C. & et al (2014). *The impact of parental verbal affection on children's self-esteem*. *Journal of Child Psychology*.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*.
- Rutter, J. B. (1966). *Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement*. *Psychological Monographs*, No.80.
- Smith E. E., Fredrickson B., Loftus G., Nolen-Hoeksema S. (2003). *Atkinson and Hilgard's introduction to psychology*, 14th Ed. New York: Wadsworth.
- Straus, M. A. & Paschall, M. J. (2009). Corporal punishment by mothers and child's cognitive development: A longitudinal study of two nationally representative age cohorts. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 18(5), 459-483.

Identifying the Factors Influencing Students' educational Achievement based on the Functions of Religiosity using a pa Paradigmatic Model

✉ **Hasan Shahrakipour**  / Associate Professor, Department of Educational Sciences, Roudehen Islamic Azad University hshahrakipour44@gmail.com
Mahboobeh Abdollahi / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Roudehen Islamic Azad University mahbubeh.abdollahi@iau.ac.ir
Atiyeh Taghavi-rad / PhD student in Educational Sciences, Roudehen Islamic Azad University
Received: 2024/09/17 - **Accepted:** 2025/02/05 att43@yahoo.com

Abstract

The present study aimed to identify the factors influencing students' academic achievement based on religious functions. The research is fundamental in terms of purpose and qualitative in terms of data type, based on data. The statistical population includes academic and seminary experts, 10 of whom were selected using a purposeful snowball method. The research instrument was a semi-structured interview consisting of 8 questions that were coded using MAXQDA software. The reliability coefficient between the codings was 72% and the reliability obtained from the two coders was 68%. The results of the analysis of the interview questions identified 100 indicators (items), 6 main dimensions, and 24 sub-components: Worldview (belief foundations, innate foundations, dignity foundations, rational foundations), learning (function, orientation, skill), learning requirements (family environment, cultural beliefs, religious rituals, the role of teachers, adapting the educational environment), learning problems (ignoring students' cognitive development, providing a large volume of material, using unskilled and inexperienced instructors, social deviations), use of teaching methods (emphasis on the reminder method, emphasis on gradual education, emphasis on continuous education, emphasis on the awareness method, emphasis on the storytelling method), education (moral growth, intellectual growth, educational growth). According to the results, it can be concluded that the role and function model of religiosity has multiple dimensions, and in order to apply the religiosity model in academic progress, all of these dimensions and components require intervention.

Keywords: Academic Achievement, Religiosity, Functions of Religiosity.

شناسایی مؤلفه‌های تأثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر مبنای کارکردهای دین داری مبتنی بر الگوی پارادایمی

hshahrakipour44@gmail.com

mahbubeh.abdolahi@iau.ac.ir

att43@yahoo.com

حسن شهرکی پور  / دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن

محبوبه عبداللهی / استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن

عطیه تقوی راد / دانشجوی دکتری علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن

دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۲۷ - پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۷

چکیده

تحقیق حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های تأثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر مبنای کارکردهای دین داری انجام شد. پژوهش به لحاظ هدف، بنیادی و برحسب نوع داده، کیفی از نوع داده بنیاد است. جامعه آماری شامل صاحب نظران دانشگاهی و حوزوی است که به روش هدفمند گلوله برفی ۱۰ نفر انتخاب شدند. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختار یافته مشتمل بر ۸ سؤال بود که با استفاده از نرم افزار MAXQDA کدگذاری شد. ضریب پایایی بین کدگذاری‌های انجام شده ۷۲ درصد و پایایی حاصل از دو کدگذار ۶۸ درصد بود. نتایج حاصل از تحلیل سؤالات مصاحبه، ۱۰۰ شاخص (گویه)، ۶ بعد اصلی و ۲۴ مؤلفه فرعی را شناسایی نمود: جهان بینی (مبانی اعتقادی، مبانی فطری، مبانی کرامتی، مبانی عقلی)، یادگیری (کارکرد، جهت گیری، مهارت)، الزامات یادگیری (محیط خانواده، باورهای فرهنگی، مناسک دینی، نقش معلمان، مناسب سازی محیط آموزشی)، مشکلات یادگیری (بی توجهی به رشد شناختی دانش آموزان، ارائه حجم زیادی از مطالب، استفاده از مربیان غیرمتخصص و کارناآموده، انحرافات اجتماعی)، استفاده از روش تدریس (تأکید بر روش یادآوری، تأکید بر آموزش تدریجی، تأکید بر آموزش مستمر، تأکید بر روش آگاهی بخشی، تأکید بر روش قصه گویی)، تربیت (رشد اخلاقی، رشد تفکری، رشد آموزشی). با توجه به نتایج می توان نتیجه گیری نمود که الگوی نقش و کارکردهای دین داری دارای ابعاد متعدد بوده و به منظور به کارگیری الگوی دین داری در پیشرفت تحصیلی تمامی این ابعاد و مؤلفه‌ها نیازمند مداخله می باشد.

کلیدواژه‌ها: پیشرفت تحصیلی، دین داری، کارکردهای دین داری.

در سازمان‌های بین‌المللی از جمله یونسکو و سازمان ملل متحد، برخورداری از آموزش باکیفیت در کلیه زمینه‌ها به‌عنوان یک حق عمومی معرفی شده است (Melero, Domenech & Cabeza Ruiz, 2020)، که مستلزم دسترسی عادلانه به منابع و خدمات و فرایندهای آموزشی می‌باشد (Moriña & Biagiotti, 2022). پیشرفت تحصیلی یکی از مهم‌ترین متغیرهای هر سیستم آموزشی است (کریم‌زاده و دیگران، ۱۳۹۹)؛ چنانچه آموخته‌های فرد متناسب با توان و استعدادهای بالقوه‌اش باشد یا فاصله‌ای بین توان بالقوه و توان بالفعل دانش‌آموز نباشد، می‌گوییم پیشرفت تحصیلی رخ داده است (جعفری سرخه دیزج، ۱۴۰۰). درواقع پیشرفت تحصیلی بدین معناست که سطح مورد انتظار آموزشی برآورد شده و به اهداف آموزشی دست پیدا کرده‌ایم (کریمی و فدایی دولت، ۱۳۹۷).

موفقیت در مسئله تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی می‌باشد؛ چراکه بهبود عملکرد تحصیلی جامعه، بیانگر موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی می‌باشد. در همین راستا، پیشرفت عملکرد تحصیلی یک هدف اصلی برای مدیران و معلمان مدرسه بوده است. وضعیت عملکرد تحصیلی دانش‌آموز بیانگر این واقعیت است که دانش‌آموز، معلم و نهادهای آموزشی تا چه حد به اهداف خود نائل شده‌اند (تموک و دیگران، ۱۴۰۲). هرچه یادگیرنده بیشتر مشغول مسائل تحصیلی شود، می‌توان به پیشرفت تحصیلی و کاهش افت تحصیلی او امیدوار بود؛ زیرا علت اصلی در افت تحصیلی و کاهش پیشرفت یادگیرندگان، بی‌انگیزگی آنها نسبت به امور تحصیلی و مشغول نشدن در مسائل تحصیلی است (روبایی و دیگران، ۱۴۰۲). عوامل مؤثر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی، بسیار گسترده است (Taub et al., 2019)؛ به‌طور کلی عواملی که بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مطرح است را می‌توان به سه دسته عوامل فیزیولوژیکی، عوامل روان‌شناختی و عوامل محیطی تقسیم‌بندی نمود (تقی‌پور و دیگران، ۱۳۹۶). در یک تقسیم‌بندی دیگر می‌توان بین عوامل درونی و بیرونی پیشرفت تحصیلی تمایز قائل شد (Moriña & Biagiotti, 2022). عوامل درونی، مرتبط با ویژگی‌های شخصی دانش‌آموز می‌باشد (Dreyer, Gow & Mostert, 2020; Milsom & Sackett, 2018). نقطه تمایز عوامل بیرونی فراهم‌سازی منابع حمایتی برای فرد می‌باشد؛ به‌گونه‌ای که حمایت خانواده و دوستان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (Dreyer, Gow & Mostert, 2020). از طرفی حمایت، درک و شفقت سیستم آموزشی از جمله معلمان، کارکنان به‌عنوان عوامل بیرونی در پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار است (Cotán et al., 2021). حمایت همسالان نیز به‌عنوان عامل بیرونی در تعیین اهداف آموزشی و تسهیل دسترسی به مفاهیم تحصیلی مؤثر می‌باشد. (Orr & Goodman, 2010).

دانش‌آموزان به دلیل مواجهه با نگرانی‌های مرتبط با تحصیل، شغل و زندگی اجتماعی با استرس، اضطراب و افسردگی، در معرض آسیب‌های روانی قرار دارند (Aristovnik et al., 2020)، اما جالب توجه است که نتایج مطالعات متعدد نشان می‌دهد، دین‌داری در رشد تاب‌آوری روان‌شناختی (Chang et al., 2021; Sarriñandia et al., 2018) و افزایش رضایت از زندگی (Dominguez & Lopez-Noval, 2020; Villani, 2019; Kong et al., 2019; Di Fabio

(Kenny, 2016) نقش داشته و به‌عنوان یک مکانیزم دفاعی در مقابل استرس و فشار روانی عمل می‌نماید (Imperatori et al., 2020)؛ همچنین دین‌داری نقش مهمی در بهزیستی فرد داشته (Park, 2005) و به‌عنوان یک محافظ برای سلامت روان (Hughes & Shin, 2011) به‌ویژه در مواجهه با پریشانی‌های بلندمدت عمل می‌نماید (Bryant, 2019) و حس امنیت افراد را افزایش می‌دهد (Kowalczyk, 2020). مطالعات مرتبط با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز نشان می‌دهد، دین‌داری منجر به رشد تحصیلی می‌شود (MacCann et al., 2020; Horwitz, 2021). در طول سالیان متمادی، باورها، ارزش‌ها، آیین‌ها به شیوه‌های گوناگونی پدیدار شده‌اند (عزیزی، اسحاق و هیلمی، ۲۰۲۲). از نظر اسلام دین و دین‌داری یک مسئله فطری و اجتماعی است و همواره جزء لاینفک جامعه بوده است و نیاز انسان به دین قدمتی به عمر تاریخ دارد (افشانی و شیرینی محمدآباد، ۱۳۹۵).

تعریف و اندازه‌گیری دین‌داری به شیوه‌ای دوگانه، از طریق یک سازه منفرد یا چندبعدی نمایش داده می‌شود (Mathur, 2012). کوئینینگ (۲۰۰۴) دین‌داری را به‌عنوان یک تجربه عینی و اجتماعی حاصل از ارزش‌ها، باورها و آموزه‌های فردی که از طریق تشریفات یا اعمال خاص نمود می‌یابد، تعریف نموده است. در فرهنگ قرآنی واژه دین به معنای جزء، حساب، قانون، اطاعت، اسلام و توحید آمده است (برزگر بفرویی و توکلی بنیزی، ۱۳۹۶)، که از موارد آن می‌توان به دین پیروی از یک راه‌رسم اعتقادی است (یوسف: ۳۷ و ۳۸؛ ابراهیم: ۱۳)، دین تصدیق خداوند، رسول، کتاب، قیامت و معاد است (انشقاق: ۲۲؛ انفطار: ۹)، دین تسلیم در برابر امر خداوند است (بقره: ۱۳۱)، دین پیروی از راه ابراهیم ﷺ است (انعام: ۱۶۱)، دین اعتقاد به توحید و عبودیت خداوند است (یوسف: ۴۰)، دین همان چنگ زدن به حبل الهی است (بقره: ۲۵۶)، دین اقامه نماز و پرداختن زکات است (بینه: ۵)، دین همان دین اسلام است (آل عمران: ۱۹) و دین به مفهوم قانون است (یوسف: ۷۶)، اشاره کرد. لذا در یک تعریف می‌توان گفت: دین می‌تواند مجموعه‌ای مرکب از معارف، احکام و دستورات فردی و اجتماعی که از سوی منبع الهی به‌واسطه پیامبران در اختیار انسان قرار داده شده و با هدف تکامل و رستگاری انسان است، باشد (حسینی و دیگران، ۱۳۹۹).

طبق نظر هوپر و هوپر (۲۰۱۲)، دین‌داری دارای پنج بعد است: ۱. ذهنی؛ که اشاره به درک و آگاهی فرد نسبت به آموزه‌های دینی و میزان پرداختن به تفکر دینی و تلاش برای ارتقای درک امور دینی دارد؛ ۲. ایدئولوژی؛ که درجه اعتقادات دینی و پذیرش جزمی و متعصبانه دین است؛ ۳. رفتار عمومی؛ که به موجب آن فرد بیشتر درگیر فعالیت‌های مذهبی بیرونی مانند حضور در کلیسا، مساجد و... می‌شود؛ ۴. رفتار خصوصی؛ که در آن شخص ترجیح می‌دهد به‌طور خصوصی به فعالیت‌های مذهبی مشغول شود؛ ۵. تجربه دینی؛ شدتی که شخص با امور متعالی ارتباط برقرار می‌نماید، است. دین و دین‌داری تأثیرات عمیق و ماندگار در زندگی انسان دارد، که از آن جمله می‌توان به معنابخشی به زندگی (نوربخش و اویسی فردویی، ۱۳۹۵)، آرامش روانی (شاه‌آبادی، ۱۳۹۶)، تربیت و تکمیل انسان‌ها فراخور استعدادها (یزدخواستی و دیگران، ۱۳۹۵) و همبستگی اجتماعی (تاتار و فتحی، ۱۳۹۵) اشاره نمود.

پژوهش‌های متعددی به‌منظور بررسی تأثیر و کارکرد دین‌داری در پیشرفت تحصیلی انجام گرفته است (Aristovnik et al., 2020; Azizi et al., 2022; Efiong Ibok et al., 2020; Farhan & Zubairu & Sakariyau, 2016; Rofi'ulmuiz, 2021; Horwitz, 2021; Khalid et al., 2020). برای توضیح ارتباط بین پیشرفت تحصیلی و دین‌داری می‌توان به این نکته اشاره نمود که دین به‌عنوان یک استراتژی مقابله‌ای سازگار عمل نموده و کمک می‌نماید تا مشکلات و چالش‌ها به‌عنوان فرصت‌هایی برای بلوغ و رشد ارزیابی شوند (Imperatori et al., 2020; Park et al., 2005; Harmell et al., 2011; Pargament & Sweeney, 2011)، و انعطاف‌پذیری افراد را در برابر سختی‌ها و مشکلات افزایش می‌دهد (Edara et al., 2021). تربیت دینی با توجه به کارکردهای فراوانی که بر روی نوجوانان دارد؛ ازجمله ارتباط با پیشرفت تحصیلی در بسیاری از جوامع بشری، همواره یکی از ابعاد مهم تربیتی بوده است. این امر، به‌ویژه در دوران نوجوانی که یکی از دوره‌های تأثیرگذار تربیتی است، از اهمیت بیشتری برخوردار است، اما به‌منظور تربیت دینی نوجوانان، دو چالش اساسی وجود دارد: شناخت صحیح محتوای تربیت دینی و روش متناسب با سن نوجوان، که اگرچه محتوا و روش‌های مختلف در متون دینی ارائه شده است (رهنمایی، ۱۳۹۷)، اما مدلی که به نقش و کارکردهای دین‌داری در پیشرفت تحصیلی پرداخته باشد، یافت نشد؛ لذا هدف از پژوهش حاضر، شناسایی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر مبنای کارکردهای دین‌داری، مبتنی بر الگوی پارادایمی می‌باشد.

روش پژوهش

روش پژوهش بر اساس هدف، بنیادی، بر اساس نوع داده، کیفی و از نوع داده‌بنیاد است و بر اساس زمان گردآوری داده، مقطعی است. جامعه مورد مطالعه شامل خبرگان دانشگاهی و حوزوی، مدیران ستادی وزارت آموزش و پرورش و کارشناسان خبره مرتبط با آموزش و پرورش بود. تعداد نمونه مشتمل بر ۱۰ نفر بود که به شیوه غیراحتمالی و هدفمند و با استفاده از روش نمونه‌برداری زنجیره‌ای یا گلوله‌برفی انتخاب و تا اشیاع اطلاعات ادامه یافت. برای انجام مصاحبه‌های اکتشافی به‌صورت هدفمند تعدادی از خبرگان آموزشی و حوزوی انتخاب شده و پس از اعمال هماهنگی‌های لازم با آنها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به عمل آمد.

ابزار پژوهش

ابزار مورد استفاده مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، مشتمل بر ۸ سؤال بود. با کسب اجازه از مصاحبه‌شونده مکالمات مصاحبه ضبط شد. فرایند مصاحبه در اواسط زمستان سال ۱۴۰۰ اجرا شد. زمان انجام مصاحبه بین سی تا نود دقیقه بود. برای حصول اطمینان از روایی ابزار و به‌منظور اطمینان از دقیق بودن یافته‌های پژوهش، از دیدگاه‌های اساتید آشنا با این حوزه و کارشناسان و متخصصان که در این حوزه خبره و مطلع و آشنا بودند استفاده شده است؛ همچنین هم‌زمان از مشارکت‌کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شده است.

روش اجرا

روش تحلیل داده‌ها، کدگذاری نظری برگرفته از روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد بود، که از روش کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد. به غیر از پژوهشگر یک متخصص آمار و یکی از اساتید دانشگاه کدهای استخراج‌شده مصاحبه را مورد بررسی قرار دادند. مصاحبه‌شوندگان مشتمل بر ۳ نفر استاد دانشگاهی، ۳ نفر معاون آموزش و پرورش و خبرگان حوزوی، ۳ نفر مدیر آموزش و پرورش و ۱ نفر از کارشناسان باسابقه اجرایی بودند. ۴ نفر زن و ۶ نفر مرد بودند. ۹ نفر دارای تحصیلات دکتری تخصصی و ۱ نفر فوق لیسانس بود. به‌منظور حصول اطمینان از پایایی نتایج به‌دست‌آمده، از پایایی بازآزمون و روش توافق درون موضوعی برای محاسبه و ارزیابی پایایی مصاحبه‌ها استفاده شده است. برای محاسبه و ارزیابی پایایی بازآزمون از بین مصاحبه‌ها، چند مصاحبه به‌عنوان نمونه انتخاب و هرکدام از آنها در یک فاصله زمانی مشخص، دوباره کدگذاری شدند؛ سپس کدهای مشخص‌شده در دو فاصله زمانی برای هرکدام از مصاحبه‌ها با هم مقایسه و برای محاسبه و ارزیابی پایایی با روش توافق درون موضوعی دو کدگذار، از یکی از اساتید آشنا به کدگذاری درخواست شد تا به‌عنوان کدگذار ثانویه در پژوهش شرکت کند؛ در ادامه پژوهشگر به همراه این همکار، تعداد ۳ مصاحبه را کدگذاری و درصد توافق درون موضوعی، مورد ارزیابی قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

به‌منظور شناسایی مؤلفه‌ها و شاخص‌های نقش و کارکردهای دین‌داری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران از روش کدگذاری استفاده شد. نتایج حاصل از کدگذاری باز منجر به شناسایی ۱۰۰ مفهوم اولیه شد. مفاهیم به‌دست‌آمده از تحلیل سؤالات مصاحبه پس از کدگذاری باز با حرف انگلیسی M مجدد در قالب کدگذاری محوری و مبتنی بر ۶ بعد رویکرد پارادایمی دسته‌بندی گردید؛ به‌طوری‌که از حروف MA جهت دسته‌بندی شرایط علی، از حروف MS جهت دسته‌بندی پدیده‌محوری، از حروف MD جهت دسته‌بندی بستر پدیده، از حروف MR جهت دسته‌بندی عوامل مداخله‌گر، از حروف MT جهت دسته‌بندی راهبردها و از حروف MB جهت دسته‌بندی دستاوردها و پیامدها استفاده شده است. یافته‌ها نشان داد مرتب‌سازی نهایی و خوشه‌بندی کلیه کدهای محوری (مؤلفه‌ها) در ۶ مقوله اصلی طبقه‌بندی شده است؛ در مرحله آخر از فرایند تحلیل کیفی، یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل، حول محور هدف اصلی قرار گرفت و با پیوند دادن مفاهیم (کدگذاری باز)، مقوله‌ها (کدگذاری محوری) مشخص شد. نتایج نشان داد که از میان ۱۰۰ مفهوم موجود، ۶ مقوله اصلی و ۲۴ مقوله فرعی آن است. بر اساس ادبیات، پیشینه و دیدگاه‌های موجود و مطابق با پیش‌بینی‌ها در فصل دوم و در راستای مدل مفهومی پژوهش این مؤلفه‌ها در جدول (۱) نام‌گذاری شدند.

جدول ۱: کدگذاری حاصل از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

سازه	کدگذاری انتخابی (مقوله)	کدگذاری محوری (مؤلفه)	کد مفهوم	کدگذاری باز (مفاهیم)
نقش دین‌داری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان	جهانی اعتقادی		MAA1	اعتقاد دانش‌آموزان به وحدانیت خداوند و باور این مهم که هر کسی برای رضایت خداوند می‌بایست در هر زمینه‌ای تلاش کند، می‌تواند بر انگیزه یادگیری تأثیرگذار باشد.
			MAA2	اعتقاد به این موضوع که انسان هدفمند آفریده شده است و رسالتی بر دوش آن است، می‌تواند انگیزه پیشرفت و یادگیری را ارتقا بخشد.
			MAA3	اعتقاد بر اینکه خداوند نیاز به یاور و کمک ندارد و میل پیشرفت فقط برای کمک به بندگان خداوند است، می‌تواند در افزایش انگیزه یادگیری تأثیرگذار باشد.
			MAA4	شناخت خداوند می‌تواند باعث تغییر در تفکر و نحوه یادگیری افراد گردد.
	جهانی فطری		MAS1	باور این موضوع که خداوند لطف ویژه خود را در سرشت بشر به ودیعه نهاده تا زمینه کمالات و فضائل باشد، می‌تواند انگیزه پیشرفت تحصیلی را افزایش دهد.
			MAS2	اعتقاد بر اینکه رشد فضایل مستلزم هدایت و تعلیم و تربیت است، می‌تواند انگیزه پیشرفت تحصیلی را افزایش دهد.
			MAS3	میل به کمال‌جویی افراد می‌تواند انگیزه پیشرفت تحصیلی را افزایش دهد.
			MAS4	شناخت حقایق و خداپرستی و خیر و نیکی و ارزش‌های انسانی می‌تواند انگیزه پیشرفت تحصیلی را افزایش دهد.
			MAS5	اعتقاد به نوع‌دوستی و عدالت‌خواهی می‌تواند انگیزه پیشرفت تحصیلی را افزایش دهد.
			MAS6	با درک صحیح از فطرت می‌توان به پرورش افراد پرداخت، به همین دلیل اگر استعدادهای فطری نباشد یا شناخته نشود، تربیت و آموزش و پیشرفت در یادگیری مفهوم مشخص نخواهد داشت.
	جهانی کربنی		MAD1	باور این موضوع که در سرشت انسان علاوه بر عناصر مادی، عنصر ملکوتی وجود دارد و محرک انسان برای یادگیری و پیشرفت است.
			MAD2	باور این موضوع که انسان شخصیت آزاد و مستقل دارد و همواره در جهت رسیدن به سعادت باید تلاش نماید، می‌تواند انگیزه پیشرفت را ارتقا بخشد.
			MAD3	باور این موضوع که انسان بر بسیاری از موجودات جهان برتری دارد، می‌تواند در افزایش انگیزه یادگیری تأثیرگذار باشد.
			MAD4	باور این موضوع که انسان خلیفه خدا در زمین است؛ پس باید شایسته‌بندی خداوند باشد؛ بنابراین همواره در جهت دستیابی به پیشرفت و یادگیری تلاش نماید.
			MAD5	باور این موضوع که انسان مسجود فرشتگان است؛ پس همواره باید تکامل یابد؛ بنابراین در جهت دستیابی به پیشرفت و یادگیری می‌بایست تلاش نماید.
	جهانی عقلی		MAF1	اعتقاد بر این موضوع که انسان برای اینکه بتواند حق را از باطل تشخیص دهد، نیاز به یادگیری و پیشرفت دارد.
			MAF2	اعتقاد بر این موضوع که انسان برای تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی نیاز به یادگیری و پیشرفت دارد.
			MAF3	اعتقاد بر این موضوع که انسان برای اینکه عواقب پیامدهای افعال خویش را پیش‌بینی نماید نیاز به یادگیری و پیشرفت دارد.

کارکردهای یادگیری	MSB1	دین اسلام راه هدایت انسان‌ها به سوی کمال و رستگاری است و زمینه‌ساز موفقیت و پیشرفت است.
	MSB2	دین مقدس اسلام برنامه جامع تربیتی انسان برای عبادیت و تقرب الی الله است و عبادت چراغ راه پیشرفت است.
	MSB3	ایمان متربیان به اعتقادات، اخلاق و احکام الهی که همان معرفت و ایمان به دین اسلام است، مهم‌ترین رسالت تعلیم و تربیت در نظام اسلامی است.
	MSB4	معارف اسلامی بستری برای تقویت اندیشه و پیشرفت علمی، ایمان و عمل دینی و برنامه‌ریزی است.
	MSB5	دین اسلام فرد را توانمند می‌سازد که به گونه‌ای فعال، جامعه را به سوی آرمان‌های اسلامی سوق دهد و در برابر آسیب‌های اعتقادی، اخلاقی، فرهنگی و سیاسی / اجتماعی، ایستادگی و مقاومت کند.
جهت‌گیری یادگیری	MSV1	محور قرار گرفتن قرآن کریم، سنت، سیره و معارف معصومان $\gg$ در ابعاد و سطوح گوناگون برنامه‌ریزی درسی در مدارس.
	MSV2	ترسیم سیمای معقول و زیبای دین در مدارس و ارائه تصویری همه‌جانبه از آن، به‌طوری‌که ابعاد فردی و اجتماعی، مادی و معنوی و دنیوی و اخروی انسان را پاسخ‌گو باشد.
	MSV3	تأکید مدارس بر گفتمان دینی حاکم بر انقلاب اسلامی که در اندیشه‌های امام خمینی $\gg$ و رهبر معظم انقلاب تبلور یافته است.
	MSV4	پرورش روحیه تفکر و تعقل در متربیان آموزشی
	MSV5	استفاده از زمینه‌های فطری و روحیه حقیقت‌طلبی متربیان، همراه با توجه به نیازهای روز ایشان.
مهارت‌های یادگیری	MSC1	خودپایی دانش‌آموزان ابزاری است در خدمت یادگیری مطلوب و هم در خدمت تبلیغ و اشاعه معارف و ارزش‌های اسلامی.
	MSC2	خودسازی دانش‌آموزان ابزاری است در خدمت یادگیری مطلوب و هم در خدمت تبلیغ و اشاعه معارف و ارزش‌های اسلامی.
	MSC3	تلاش و مجاهدت در عرصه‌های مختلف زندگی شخصی و علمی.
	MSC4	آداب و مهارت‌های زندگی جزئی از دین و از آن تفکیک‌ناپذیر بوده و در حوزه سلامت جسمانی و عقلی نیز، در مورد صحت بدن و عقل و حفظ بهداشت تأکیدهای بسیاری در آموزه‌های دینی شده است.
الزومات یادگیری	MDH1	باورها و احساسات دینی طی دوره کودکی، در محیط صمیمی و منظم خانواده شکل می‌گیرد و پرورش می‌یابد و به‌وسیله آن می‌توان مسئولیت‌پذیری را در بین کودکان بهبود داد تا آثار آن در عملکرد تحصیلی ظاهر شود.
	MDH2	خانواده سالم با ایجاد یک فضای معنوی در محیط خانواده می‌تواند زمینه پرورش استعداد تحصیلی فرزندان را فراهم آورد.
	MDH3	خانواده با ایجاد فضای صمیمی و حرارت‌شده و فراهم کردن آسایش فرزندان می‌تواند باعث رشد عملکرد تحصیلی فرزندان گردد.
	MDH4	احساسات مادر نسبت به فرزند از موهبت‌های الهی است و این توجه مادر می‌تواند در پیشرفت تحصیلی فرزندان تأثیرگذار باشد.
	MDH5	تأکید خانواده بر تعلیم و تربیت دینی نوعی آموزش غیررسمی آکادمیک است و موجب افزایش آگاهی و توانایی علمی فرزندان می‌شود.
	MDH6	در صورتی که والدین از سنین کم فرزندان‌شان را با مفاهیم و آموزه‌های دینی آشنا کنند و آموزش موضوعات دینی را در قالب تربیت دینی ارائه کنند، کودکان به‌صورت طبیعی با این مفاهیم آشنا می‌شوند و در مدرسه احساس خستگی نمی‌کنند.

بازوهای فرهنگی	MDJ1	باور فرزندان بر اینکه دین می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار باشد.
	MDJ2	آداب و رسوم مذهبی یک جامعه در شکل‌گیری نحوه تفکر به یادگیری و آموزش تأثیرگذار است.
	MDJ3	فرهنگ مذهبی به عنوان عاملی که به زندگی انسان معنا و جهت می‌دهد، می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشد.
	MDJ4	جهان‌بینی و انسان‌شناسی بر بهبود نحوه تفکر و یادگیری تأثیرگذار است.
	MDJ5	دین ارتباط عمیقی با فرهنگ دارد و فرهنگ یادگیری نیز می‌تواند تحت تأثیر دین قرار گیرد.
مناسک دینی	MDK1	انجام رفتارهای نمادی مذهبی در تقویت انگیزه یادگیری مؤثر است.
	MDK2	برقراری تعاملات مذهبی بر بهبود یادگیری و پرورش استعدادها تأثیرگذار است.
	MDK3	حضور در مساجد و هیئت‌های مذهبی بر تقویت انگیزه پیشرفت تأثیرگذار است.
	MDK4	انجام فرایض دینی توصیه شده می‌تواند بر یادگیری افراد تأثیرگذار باشد.
نقش معلمان	MDL1	اگر معلم بخواهد علاوه بر آموزش بر کیفیت آموزش دانش‌آموزان بپردازد؛ یعنی علم را تبدیل به پیشرفت تحصیلی مناسب کند، باید با دانش‌آموزان رابطه معنوی برقرار کند.
	MDL2	اگر شاگرد معلم را بپذیرد، امکان تعلیم و تربیت وجود خواهد داشت. هر قدر این مقبولیت بیشتر باشد، اثر تعلیمی و تربیتی بیشتر و دوام آن نیز زیادتر خواهد بود.
	MDL3	یافته‌های روان‌شناسان نشان می‌دهد هر چه دانش‌آموزان نگاه بهتری به معلم داشته باشند، بهتر ارتباط برقرار کرده و احتمال بیشتری دارد که نگرش خود را مطابق نظر گوینده تغییر دهند.
مناسب‌سازی محیط آموزشی	MDG1	اگر فضای مدرسه یادآور فطرت خداخواهی و تقویت‌کننده انگیزه آخرت‌گرایی باشد، در چنین محیطی زحمات معلمان و آموزش‌های آنان به بار نشسته و دانش‌آموزان را خداخواه و موفقیت‌طلب بار می‌آورد.
	MDG2	اصلی‌ترین رسالت مدیر مدرسه مناسب‌سازی محیط آموزشی برای تحقق تربیت دینی و رشد استعداد تحصیلی دانش‌آموزان است، تا در بستری مناسب تلاش عوامل آموزشی و تربیتی در تقویت اعتقادات مذهبی و اصلاح رفتار آنان به نتیجه مطلوب منتهی شود.
	MDG3	معماری ساختمان مدرسه، رنگ‌آمیزی، آرایش کلاس‌ها، شخصیت و رفتار مدیر و معلمان و دانش‌آموزان و ارتباط آنان با یکدیگر جو حاکم بر مدرسه است. این عوامل به صورت آشکار و پنهان در انتقال پیام‌های آموزشی و تربیتی به کودکان و نوجوانان نقشی داشته و آنان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد.
	MRA1	اصول و آموزه‌های دینی بیشتر جنبه انتزاعی دارند و عدم آگاهی از توانایی‌های شناختی و نحوه یادگیری مطالب دانش‌آموزان می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی آنها تأثیرگذار باشد.
	MRA2	عدم آماده نمودن ذهنیت دانش‌آموزان نسبت به آموزش مسائل دینی.
مشکلات یادگیری	MRA3	عدم آموزش مفاهیم دینی متناسب با مراحل رشد دانش‌آموزان.
	MRA4	موضوعاتی که در دروس دینی مطرح می‌شود، کمتر با موضوعات ملموس و محسوس که فراگیران با آنها سروکار دارند، در ارتباط‌اند؛ لذا درک آنها برای فراگیران که از نظر رشد شناختی به مرحله درک مسائل انتزاعی و رشد عملیات عینی نرسیده‌اند، سخت است.
	MRE1	ارائه حجم زیادی از مطالب و مفاهیم دینی در هر جلسه کلاس درس.
	MRE2	مفاهیم مذهبی که به فراگیران ارائه می‌شود، از حجم انبوهی برخوردار است؛ به صورتی که درک و فهم آن در زمان کم اختصاص یافته در برنامه‌های درسی سخت است.
	MRE3	تأکید بسیار معلمان بر ارائه مطالب دینی در کنار مطالب درسی می‌تواند منجر به دل‌زدگی آموزشی شود.
	MRE3	دل‌زدگی آموزشی شود.

استفاده از مربیان غیر متخصص و کارناآموده	MRT1	آموزش دروس مذهبی روش و سبک خاص را می طلبد که معلمان علاوه بر آشنایی با اصول و مبانی رشد و یادگیری، از مهارت های لازم باید برخوردار باشند.
	MRT2	تعدادی از معلمان از آموزش های علمی لازم جهت انجام صحیح و شایسته تدریس موضوعات مذهبی و دینی، برخوردار نیستند.
	MRT3	اغلب معلم ها، با مسائل و موضوعات مذهبی به خوبی آشنایی ندارند؛ از این رو این مسائل به صورت سطحی ارائه می شود و تنها به حفظ و تلقین اکتفا می کنند، بدون آنکه به درک صحیح، توجهی داشته باشند.
	MRT4	بی اعتنایی به اقتناع فراگیران از سوی معلمان بدون حکمت و فایده موضوعات مذهبی و دینی در حد قابل فهم دانش آموزان، ارائه شود.
آحقرفاف افافاف	MRW1	بی بند و باری های افافافی بر میزان و نحوه یادگیری تأثیر گذار است.
	MRW2	ناسازگاری افافافی بر کاهش انگیزه یادگیری تأثیر گذار است.
	MRW3	بروز رفتاری پرخاشگرانه و سبزهجویی بر میل به پیشرفت تحصیلی و یادگیری تأثیر گذار است.
	MRW4	عدم باور بر عقوبت افافافی می تواند پایه های میل به پیشرفت و یادگیری را متزلزل کند.
افافاف بر روش یادآوری	MTA1	خداوند به وسیله نعمت های مادی و معنوی گرایش انسان ها را به سوی صاحب نعمت برمی انگیزد و معلمان با یادآوری این نعمت در کلاس درس می تواند علاقه دانش آموزان را به یادگیری و پیشرفت تحصیلی افزایش دهند.
	MTA2	در مدارس با توجه به اصول فطری و مسائل ذاتی فراگیران می توان از روش یادآوری نعمت های الهی و عمق بخشی بیش از آن استفاده نمود.
	MTA3	یادآوری نعمت های خداوند به تقویت و عمق بخشی دید فراگیران و دانش آموزان در مسئله یادگیری کمک کند.
	MTA4	در آموزش مربوط به خداشناسی و معاد به فراگیران باید بر محبت و عشق خدایی به همه افراد و به ویژه افراد نیکوکار و دادن پاداش و نعمت های بهشتی به آنان تأکید نمود و این امر می تواند موجب علاقه مندی دانش آموزان به تحصیل گردد.
افافاف بر آموزش تدریجی	MTS1	رعایت توان و استعداد دانش آموز از دیگر اصول تعلیم و تربیت است و معلمان در آموزش با بهره گیری از دانش این موضوع می توانند زمینه علاقه مندی دانش آموزان را به یادگیری گام به گام فراهم آورند.
	MTS2	معلمان می توانند با در نظر داشتن سطح درک و فهم فراگیران مطالب را به مرور ارائه دهند؛ به صورتی که فهم و پذیرش آن مفاهیم برای فراگیران ممکن باشد.
	MTS3	طبق روایت ها، وظیفه معلمان این است که به مقدار درک و فهم دانش آموزان مطالب را بیان کنند و به یکباره در تربیت نخست، آنان را از امور عینی و آشکار به موارد مهم و دقیق، و از ظاهر و علنی به موارد پنهان و خفی منتقل نکنند.
استفاده از روش تدریس	MTD1	در اسلام، آموزش مداوم و مستمر می باشد؛ بنابراین معلمان در مدارس باید جهت تعمیق یادگیری بر آموزش اهتمام مداوم بخشند.
	MTD2	در دین اسلام کسب یادگیری و علم آموزی مطالب امر دایمی است و آموزش و به دست آوردن علم از نظر اسلام زمان معین و مشخصی ندارد؛ بنابراین همواره اصل مداومت و استمرار در آموزش می بایست مورد توجه معلمان قرار گیرد.
	MTD3	از نظر دین مبین اسلام، آموزش مطالب دینی امری است که باید تا پایان عمر ادامه یابد و تحت تأثیر آن باشد و این همواره افراد را به کسب یادگیری و پیشرفت سوق خواهد داد.

تأکید بر روش آگاهی‌بخشی	MTF1	آموزش مبتنی بر بصیرت و آگاهی دانش‌آموز از اصول اساسی نظام آموزشی اسلام است و همواره افراد را از جمود و تقلید کورکورانه و بدون تفکر و تعقل بر حذر داشته؛ بنابراین وظیفهٔ معلمان ارائهٔ شفاف مطالب به دانش‌آموزان است.
	MTF2	پروردگار عالمیان از انسان‌ها می‌خواهد بر اساس آگاهی رفتار کنند و شیوهٔ دعوت پیامبر ﷺ نیز بر اساس آگاهی است؛ از این رو در نظام آموزشی اسلام، دیگر جایی برای تحمیل عقاید و تقلید کورکورانه و بدون بصیرت باقی نمی‌ماند و معلمان این موارد را باید در آموزش مورد توجه قرار دهند.
	MTF3	اگر دانش‌آموز آنچه را که در مدرسه یاد می‌گیرد درک کند و نسبت به آن آگاهی به‌دست آورد، به‌راحتی می‌تواند به موقعیت‌های جدید انتقال دهد و در یادگیری موفق باشد.
	MTF4	هدف در تعلیم و تربیت اسلامی رشد فکری دانش‌آموز است. رشد و تعالی دانش‌آموز در فرایند آموزش و پرورش به عمق و معرفت درونی وابسته است، نه افزایش حجم اطلاعات.
تأکید بر روش قصه‌گویی	MTE1	قصه یا داستان‌گویی یکی از مناسب‌ترین راه‌های آموزش مفاهیم از سوی معلمان به فراگیران است و این امر باعث می‌شود تا بخش وسیعی از تعلیم و تربیت فراگیران از این راه انجام پذیرد.
	MTE2	هر قدر استفاده از قصه‌های مناسب بیشتر باشد، اثر این آموزش و رسیدن به هدف‌های مورد نظر آن، ساده‌تر و سریع‌تر است؛ بنابراین معلمان می‌توانند با کسب مهارت قصه‌گویی در جهت تعالی یادگیری دانش‌آموزان اقدام نمایند.
	MTE3	در قرآن بسیاری از مفاهیم و حقایق و آموزه‌ها را در قالب بهترین قصه‌ها، به‌صورت قابل‌فهم برای مردم بیان نموده است؛ بنابراین استفاده از این روش در حال حاضر نیز می‌تواند موجب تعمیق یادگیری دانش‌آموزان گردد.
رشد اخلاقی	MBX1	فرد، استعداد‌های خود را می‌شناسد و به‌درستی از آنها استفاده می‌کند.
	MBX2	افکار و اعمال ناپسند را در شأن خود نمی‌داند و از انجام آنها خودداری می‌کند.
	MBX3	رفتاری متعادل دارد و بر احساسات خود مسلط است.
	MBX4	از عوامل گناه و لغزش دوری می‌جوید.
	MBX5	در رفتار و گفتار خود، باحیا و عقیف است.
	MBX6	به حفظ ارزش‌های اخلاقی پایبند است.
	MBX7	می‌تواند مهارت‌های لازم برای زندگی در جامعه و تحصیل در دوره‌های بالاتر را کسب کند.
رشد فکری	MBP1	رشد قدرت استدلال و تفکر در کلاس درس.
	MBP2	اشاعة رویکرد پرسش و پاسخ و درگیر شدن ذهن دانش‌آموزان با طرح مسائل مختلف.
	MBP3	توجه بر تکرار مباحث؛ زیرا تکرار سخن یا رفتار، آنها را به ژرفای وجود انسان وارد می‌کند و آن رفتار یا گفتار به‌صورت منش، در تفکر و ذهن او شکل می‌گیرد.
	MBP4	رشد الگوی کاوشگری در بین دانش‌آموزان.
رشد آموزشی	MBN1	فرد می‌تواند پدیده‌های گوناگون و علت آنها را تبیین کند.
	MBN2	می‌تواند علاوه بر مطالعه، ساعتی را به تفکر و مباحثهٔ علمی با سایرین اختصاص دهد.
	MBN3	می‌تواند اطلاعات در زمینه‌های گوناگون علمی را با مسائل دینی پیوند داده و مورد بررسی و مقایسه قرار دهد.
	MBN4	می‌تواند زبان عربی را در سطح معنای برخی از سوره‌های قرآن، احادیث، اذکار و دعاها متداول بیاموزد.

در جدول (۱) همان‌طور که مشاهده می‌شود، نتایج حاصل از تحلیل سؤالات مصاحبه، ۱۰۰ شاخص، ۶ بعد اصلی و ۲۴ مؤلفه فرعی را شناسایی نمود: جهان‌بینی (مبانی اعتقادی، مبانی فطری، مبانی کرامتی، مبانی عقلی)، یادگیری (کارکردهای یادگیری، جهت‌گیری یادگیری، مهارت‌های یادگیری)، الزامات یادگیری (محیط خانواده، باورهای فرهنگی، مناسک دینی، نقش معلمان، مناسب‌سازی محیط آموزشی)، مشکلات یادگیری (بی‌توجهی به رشد شناختی دانش‌آموزان، ارائه حجم زیادی از مطالب استفاده از مربیان غیرمتخصص و کارناآزموده، انحرافات اجتماعی)، استفاده از روش تدریس (تأکید بر روش یادآوری، تأکید بر آموزش تدریجی، تأکید بر آموزش مستمر، تأکید بر روش آگاهی‌بخشی، تأکید بر روش قصه‌گویی)، تربیت (رشد اخلاقی، رشد تفکری، رشد آموزشی).

به‌منظور محاسبه پایایی بازآزمون، نتایج حاصل از بین کدگذاری‌های انجام‌گرفته توسط محقق در دو فاصله زمانی از فرمول (۱) استفاده شد:

فرمول ۱: پایایی به روش بازآزمایی

$$\text{درصد پایایی} = \frac{2 (\text{تعداد توافقات})}{\text{تعداد کل کدها}} \times 100$$

در این پژوهش تعداد توافقات ۳۶ و تعداد کل کدها ۱۰۰ بود؛ لذا ضریب پایایی بین کدگذاری‌ها، ۷۲٪ به‌دست آمده، که بیانگر این موضع برای قابل قبول بودن آن است.

برای ارزیابی پایایی با روش توافق درون موضوعی دو کدگذار، از یکی از افراد متخصص آشنا به کدگذاری درخواست شد تا به‌عنوان کدگذار ثانویه در پژوهش مشارکت نماید. پژوهشگر به همراه این همکار متخصص، تعداد ۳ مصاحبه را کدگذاری و درصد توافق درون موضوعی که به‌عنوان شاخص پایایی تحلیل به‌کار می‌رود را با استفاده از فرمول (۲) مورد بررسی قرار داد:

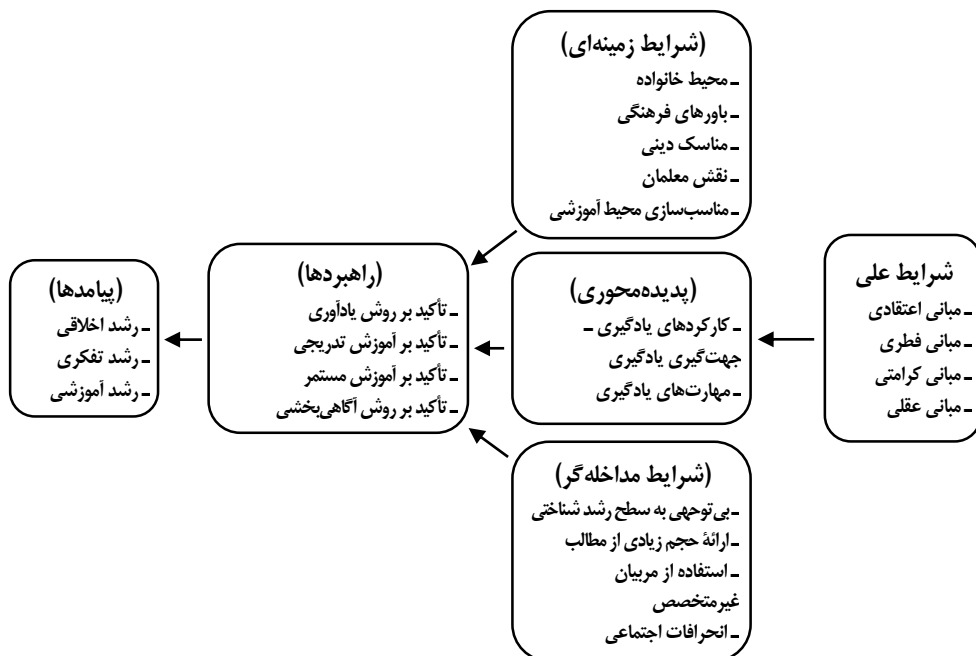
فرمول ۲: پایایی به روش توافق درونی

$$\text{درصد توافق درونی} = \frac{2 (\text{تعداد توافقات})}{\text{تعداد کل کدها}} \times 100$$

در فرمول (۲) تعداد توافق‌ها به تعداد کدهای مشترک و یکسان بین پژوهشگر و کدگذار همکار اشاره دارد. تعداد کل کدها، مجموع کدهای استخراجی بین پژوهشگر و کدگذار همکار می‌باشد. تعداد توافق ۳۴ و تعداد کل کدها ۱۰۰ صد بود. پایایی حاصل از دو کدگذار با توجه به ارزیابی‌ها زیر ۶۸٪ به‌دست آمد.

با توجه به تحلیل سؤالات مصاحبه و دسته‌بندی و کدگذاری شاخص‌های استخراج‌شده الگوی مفهومی نقش و کارکردهای دین‌داری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در شکل (۱) ارائه شده است.

شکل ۱: ابعاد و مؤلفه‌شناسایی شده الگوی نقش و کارکردهای دین‌داری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پس از تحلیل کیفی مبتنی بر الگوی پارادایمی



بحث و نتیجه‌گیری

با استفاده از روش داده‌بنیاد و تحلیل سؤالات مصاحبه با خبرگان و کدگذاری باز، محوری و انتخابی مورد بررسی قرار گرفت و با پیوند دادن کدها (کدگذاری باز)، مفاهیم (کدگذاری محوری) مشخص شدند. نتایج حاصل از تحلیل سؤالات مصاحبه نشان می‌دهد که از میان ۱۰۰ شاخص موجود، ۶ بعد اصلی و ۲۴ مؤلفه فرعی قابل شناسایی است: جهان‌بینی (مبانی اعتقادی، مبانی فطری، مبانی کرامتی، مبانی عقلی)، یادگیری (کارکردهای یادگیری، جهت‌گیری یادگیری، مهارت‌های یادگیری)، الزامات یادگیری (محیط خانواده، باورهای فرهنگی، مناسک دینی، نقش معلمان، مناسب‌سازی محیط آموزشی)، مشکلات یادگیری (بی‌توجهی به رشد شناختی دانش‌آموزان، ارائه حجم زیادی از مطالب استفاده از مربیان غیرمتخصص و کارنازآموده، انحرافات اجتماعی)، استفاده از روش تدریس (تأکید بر روش یادآوری، تأکید بر آموزش تدریجی، تأکید بر آموزش مستمر، تأکید بر روش آگاهی‌بخشی، تأکید بر روش قصه‌گویی)، تربیت (رشد اخلاقی، رشد تفکری، رشد آموزشی).

در پژوهش حاضر یکی از ابعاد (عوامل) الگوی نقش و کارکردهای دین‌داری در پیشرفت تحصیلی، جهان‌بینی است. این یافته، با یافته پژوهش پرسا (۱۳۹۷)، کریم‌زاده و دیگران (۱۳۹۹) و آی فونگ و همکاران (۲۰۲۰) هم‌راستاست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که همه ادیان جهانی به‌رغم آنکه در جزئیات بسیار متفاوت هستند، دارای حوزه‌هایی کلی

هستند که دین‌داری در نظر آن حوزه‌ها جلوه‌گر می‌شود. این حوزه‌ها که می‌توان آنها را به‌مثابه ابعاد اصلی دین‌داری در نظر گرفت عبارت‌اند از: اعتقادی، مناسک، فکری، پیامدی و تجربی. در بعد اعتقادی، باورهایی را دربر می‌گیرد که انتظار می‌رود پیروان آن دین، بدان‌ها اعتقاد داشته باشند. اعتقادات از مقوله حکم و قضاوت است، نه احساس، و ارزش غایی اعتقادات با اعمال و تجربه‌های دینی و تجلی پیامدهای مثبت آنان در حیات مادی و معنوی مسلمانان، پیوند تنگاتنگ دارد. در بعد مناسکی، اعتقادات، افق دین‌داری معتقدان و ضرورت وجود روش‌هایی برای وصول به امر مقدس یا حق را می‌نمایانند، اما فضیلت دین‌داری، عمل به اعتقادات و شعائر است، نه صرف باور به آنها. اعمال دینی مشخصی را که انتظار می‌رود پیروان هر دین آنها را به‌جا آورند، دربر می‌گیرد. بعد فکری یا دانش دینی، شامل اطلاعات و دانش اساسی در مورد اصول عقاید دینی و کتب مقدس است، که انتظار می‌رود پیروان آنها را بدانند. این بعد، معرف مناسبی برای سنجش میزان دین‌داری فرد نیست، مگر اینکه گرایش‌های فرد را در سایر ابعاد دینی، به‌خصوص در بعد اعتقاد دینی در نظر بگیریم. مهم‌ترین کارکرد دین، تجلی آثار مثبت و متعالی آن در حیات مادی و معنوی دین‌داران است و مقدار ارزش اعتقادات، اعمال تجارب دینی در کفه ترازوی پیامدهای آنها تعیین می‌گردد. تأثیر این بعد تا آنجاست که حتی دین را به محک داور و ارزش‌گذاری می‌کشاند و می‌تواند هم عمل گرایش‌پذیرش دین را فراهم آورد و هم اسباب گریز و ستیز با آن را؛ از این‌رو انتظار می‌رود پیامدهای اعتقاد، عمل و تجربه دینی در زندگی فردی و روابط اجتماعی پدیدار گردد؛ مثل احوال درونی و همبستگی اجتماعی، ایمان قلبی و مدارای مردمی، مهرورزی و حق‌گذاری، دادگستری و ظلم‌ستیزی، پرهیز از جنگ و خون‌ریزی و... تجربه دینی یکی از ابعاد دین‌داری و یکی از رویکردهای امروزی به پدیده دین است و اساس قرار دادن تجربه دینی است و بدون تجربه و احساس دینی، چیزی به نام دین باقی نمی‌ماند. اصطلاح تجربه دینی به‌معنای خاص و دقیق آن برای هرگونه تجربه‌ای که آدمی در ارتباط با حیات دینی خود دارد؛ از جمله احساس گناه یا رهایی، وجد و سرور، ترس، شوق و تمنا، احساس امتنان و سپاس و مانند این‌ها به‌کار می‌رود. تجربه دینی، تجربه اصلی و محوری است؛ تجربه‌ای که در آن، آگاهی به خدا با چنان قوت وحدتی، توجه آدمی را معطوف می‌کند، که فی‌الحال هر چیز دیگری محو می‌شود. در چنین تجاربی انسان خود را در حضور خدا احساس می‌کند، تا حد زیادی به همان سان، که کسی احساس کند. چیزی پوستش را می‌فشارد، و شکل، بافت و دمای آن چیز را دریابد.

در پژوهش حاضر یکی از ابعاد الگوی نقش و کارکردهای دین‌داری در پیشرفت تحصیلی، «یادگیری» است. این یافته با پژوهش خلید و دیگران (۲۰۲۰)، حسنی (۱۳۹۷) و پرسا (۱۳۹۷) هم‌راستا می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت عوامل مؤثر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی، بسیار گسترده است و شناسایی این عوامل در رفع مشکلات و نارسایی‌های موجود در نظام آموزشی مهم است. افراد به تناسب تفاوت‌های فردی خود از سبک‌های یادگیری متفاوتی برای یادگیری بهره می‌جویند. معلمان باید در فرایند آموزش، نیازهای یادگیری دانش‌آموزان را در نظر بگیرند. مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی مسئله‌ای پیچیده است؛ زیرا پیشرفت اصلی و چندبعدی به جسم، اجتماع، شناخت و مسائل عاطفی

فراگیران مربوط است. در زمان‌های دور بسیاری از پژوهشگران بر اثر توانایی‌های ذهنی و شناختی بر پیشرفت تحصیلی تأکید داشتند. بنابراین می‌توان گفت بین رشد شناختی و پیشرفت تحصیلی در مدارس رابطه وجود دارد. به این ترتیب که دانش‌آموزان و فراگیران دارای رشد ذهنی بالا از پیشرفت تحصیلی مناسب و خوبی در مدرسه برخوردارند، اما فراگیرانی که رشد شناختی در مرحله عینی دارند، فقط از مفاهیم سطح عملیات عینی برخوردارند و تقریباً قادر به درک هیچ‌یک از مفاهیم انتزاعی نخواهند بود؛ همچنین اگرچه هوش و سطح توانایی فراگیران در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی در مدارس از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است، ولی توانایی‌های ذهنی و شناختی آنان با پیشرفت تحصیلی رابطه دارند و تا حدود زیادی آن را پیش‌بینی می‌کنند. به همین دلیل دقت به عوامل غیرشناختی هم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

در پژوهش حاضر یکی از ابعاد الگوی نقش و کارکردهای دین‌داری در پیشرفت تحصیلی، «مشکلات یادگیری» است. یافته این پژوهش با یافته کاوه و دیگران (۱۳۹۶) هم‌راستاست. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که گرایش به دین، هم‌زمان و همراه با پیدایش انسان بوده، به‌صورتی که هیچ سرزمین و اقوامی در هیچ زمانی از تاریخ، عاری از مظاهر دین و دین‌داری نبوده. تربیت هم به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی فرهنگ و تمدن بشری، پیوندی انکارناپذیر با «دین» داشته است. از سویی یکی از جنبه‌های تربیت انسان، توجه به پرورش و تربیت دینی اوست. تربیت وقتی بر اساس دین باشد و با اعتقاد و اخلاق مذهبی هم‌ریشه گردد، می‌تواند تربیتی جامع و کامل و تضمین‌کننده سعادت بشر در دنیا و آخرت باشد. به اعتقاد یک مسلمان واقعی، هر تربیتی که جنبه دینی یا ماهیت دینی نداشته باشد، ناقص، صوری و بی‌دوام است. در برخی آیات قرآن نیز فلسفه خلقت بشر، معنویت و قرب الهی مطرح شده، و منظور این است که با تربیت دین اسلام، شاکله انسانی در وجود او کامل شکل گرفته و رفتارهای دینی ریشه‌دار، در او به فعلیت درآمده است. بنابراین انسان‌ها در کنار تربیت دینی و اخلاقی، از رذائل و صفات نکوهیده‌هایی یافته و به فضائل و خصلت‌های ستوده آراسته می‌شوند. بر این اساس شاید کمتر کسی درباره ضرورت و لزوم تربیت دینی شک کند؛ زیرا با اندکی تفکر روشن می‌شود که سعادت انسان در گرو تربیت دینی اوست. مشخص کردن رابطه دین‌داری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ارائه مدل در این زمینه، فاصله بین ابعاد مختلف دین‌داری و رشد علمی در مدارس را مشخص می‌کند و مسئولین را در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی برای جلوگیری از شکاف بین ابعاد علمی و دینی در مدارس را یاری می‌رساند. تربیت دینی با توجه به کارکردهای فراوانی که در دوره‌های مختلف زندگی دارد، در بسیاری از جوامع بشری همواره یکی از ابعاد مهم تربیتی بوده است. این امر، به‌ویژه در دوران کودکی، که یکی از دوره‌های تأثیرگذار تربیتی است، از اهمیت بیشتری برخوردار است. بنابراین مربیانی که تربیت دینی کودکان دغدغه اصلی آنان است، با دو چالش اساسی مواجه‌اند: اولین چالش، شناخت صحیح محتوای تربیت دینی متناسب با سن کودک است و دومین چالش، روش تربیت دینی متناسب با ویژگی‌های روان‌شناختی در سنین کودکی است. در متون دینی، محتوای تربیت تا حدود زیادی مطرح شده است. تا کنون نظریه‌های گوناگونی نیز در حوزه رشد دین، با توجه به ویژگی‌های روان‌شناختی کودکان، مطرح شده است.

در پژوهش حاضر یکی دیگر از ابعاد الگوی نقش و کارکردهای دین‌داری در پیشرفت تحصیلی، استفاده از «روش تدریس» است. این یافته با یافته‌های قناعت و حبیب‌زاده (۱۳۹۹)، ذوالفقاری و دیگران (۱۳۹۹)، قاسمی ارجاسب و دیگران (۱۳۹۸) و جمشید زهی و دهدار (۱۳۹۸) هم‌راستاست. در تبیین این پژوهش می‌توان گفت که تاریخچه مطالعات نشان می‌دهد روش‌های تدریس در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. در فرایند تدریس تنها انتقال واقعیت‌های علمی به دانش‌آموزان نیست، بلکه باید موقعیت و شرایط مطلوب یادگیری را فراهم نمایند و چگونه اندیشیدن و چگونه آموختن را به شاگردان بیاموزند؛ یعنی کار معلم نه تنها انتقال دانش، بلکه پرورش توان تفکر منطقی و پرورش شخصیت سالم است و معلمان موفق برای شاگردان خود تنها عرضه‌کننده مطالب تخصصی نمی‌باشند، بلکه به شاگردان خود مطالب شناختی و اجتماعی و نحوه استفاده مؤثر از آنها را می‌آموزند. در آموزش و پرورش نقش نیروی انسانی به‌خصوص معلم از مهم‌ترین عوامل مؤثر در رشد و توسعه کیفی و محتوایی تربیت به‌شمار می‌آید. شیوه‌های تدریس معلمان به‌عنوان عامل تعیین‌کننده در موفقیت دانش‌آموزان باید از نزدیک مورد بررسی قرار گیرد. اعتقاد ما این است که کمک به معلمان برای پیاده‌سازی و بهبود شیوه‌های مرتبط با اثربخشی بالاتر می‌تواند موجب بهبود دستاوردها و پیشرفت‌های بیشتر دانش‌آموزان شود.

در پژوهش حاضر یکی از ابعاد الگوی نقش و کارکردهای دین‌داری در پیشرفت تحصیلی، «تربیت» است. این یافته با یافته‌های ادیب و همکاران (۱۳۹۹) و عبداللّهی مقدم (۱۳۹۵) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که پیشرفت تکنولوژی، صنعت، بهداشت و علوم مختلف مدیون سواد و تحصیلات تک‌تک افراد جامعه است و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مقاطع مختلف رشد جسمی، روانی، اجتماعی نیازمند دارا بودن نگرش مثبت به رشته تحصیلی و انگیزه‌های قوی است. پیشرفت تحصیلی فرزندان همواره از دغدغه‌های اصلی والدین می‌باشد؛ همچنین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ممکن است به دلایل مختلف و تحت تأثیر عوامل گوناگون با مشکل مواجه شود؛ بنابراین شناسایی عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی، یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین فعالیت‌ها در هر نظام آموزشی است. لذا خانواده نخستین نهاد زندگی اجتماعی کودک است که در شکل‌گیری عادات، اندیشه‌ها و رفتار و دیدگاه‌های اجتماعی او نقش مهمی دارد. به بیان دیگر، محیط خانواده اولین محیطی است که الگوهای جسمی، عاطفی و شخصیتی فرد در آن پی‌ریزی می‌شود و نقش مهمی در تعالی و پیشرفت فرد ایفا می‌کند. سواد و تحصیلات خانواده یکی از عوامل مهم پیشرفت بشر در جهان امروز است. خانواده به‌ویژه در سن حدود یک‌سالگی تا دوسالگی مهارت‌هایی به کودک آموزش می‌دهند که در ارتباط با کار مدارس نقش مهمی دارند. این مهارت‌ها شامل زبان، توانایی یادگیری از افراد بزرگسال، نیاز به پیشرفت، عادت به کار و فعالیت و توجه به وظایف است. هر خانواده‌ای در آموزش این مهارت‌ها به کودکان با هم تفاوت دارند، ولی نتیجه فعالیت بعضی از خانواده‌ها در مهارت‌ها و توانمندی‌های دیگر قابل بررسی است. نتیجه بعضی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد، بخشی از تغییرات پیشرفت تحصیلی به‌ویژه تغییرات توانایی‌های کلاسی در کودکان ناشی از تفاوت‌های خانواده‌هاست.

منابع

قرآن کریم.

- ادیب، منیره و دیگران (۱۳۹۹). بررسی تأثیر صدق اخلاقی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. هفتمین همایش علمی پژوهشی و توسعه و ترویج علوم تربیتی و روان‌شناسی. تهران <https://civilica.com/doc/1179420>.
- افشانی، سیدعلیرضا و شیرازی محمدآباد، حمیده (۱۳۹۵). رابطه دین‌داری و سلامت اجتماعی زنان شهر یزد. *پیاورد سلامت*، ۱۱(۲)، ۷۴-۶۶.
- برزگر بفرویی، کمال و توکلی بنیزی، مهناز (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین ابعاد دین‌داری از منظر نهج البلاغه و رفتار شهروندی سازمانی (مطالعه موردی: کارکنان دانشگاه یزد). *اسلام و علوم اجتماعی*، ۹(۱۷)، ۷۱-۹۲.
- پرسا، معصومه (۱۳۹۷). بررسی رابطه اعتقاد به آموزه‌های دینی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر (مورد مطالعه: دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت). *دومین کنفرانس دانش و فناوری روان‌شناسی، علوم تربیتی و جامعه‌شناسی ایران*. تهران.
- تاتار، حسنعلی و فتحی، سروش (۱۳۹۵). بررسی نقش دین بر همبستگی اجتماعی در بین شهروندان شهر تهران. *پژوهش اجتماعی*، ۳۰(۸)، ۳۱-۶۴.
- تقی‌پور، حسینعلی و دیگران (۱۳۹۶). دانش محتوایی روش‌های معلمی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *کنفرانس پژوهش‌های نوین ایران و جهان در مدیریت، اقتصاد، حسابداری و علوم انسانی*. شیراز.
- تموک، فاطمه و دیگران (۱۴۰۲). اثربخشی توان‌بخشی شناختی رایانه‌ای بر فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۱(۲۰)، ۱۲۳-۱۴۱.
- جعفری سرخه‌دیزج، سعیده (۱۴۰۰). بررسی رابطه کمال‌گرایی والدین و پیشرفت تحصیلی فرزندان. *اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روان‌شناسی و علوم انسانی*. <https://civilica.com/doc/1218413>.
- حسینی، راضیه و دیگران (۱۳۹۹). نگرشی بر کارکرد دین در مدیریت خانواده در مقایسه با رویکرد فمینیسم از منظر قرآن. *اسلام و مطالعات اجتماعی*، ۱(۱)، ۱۷۹-۲۰۶.
- حسینی، کاظم (۱۳۹۷). بررسی رابطه باورهای دینی خانواده با تربیت دینی، قانون‌گرایی و پیشرفت تحصیلی نوجوانان شهرستان مریوان در سال ۹۶. *سومین کنفرانس توانمندسازی جامعه در حوزه علوم انسانی و مطالعات روان‌شناسی*. تهران.
- ذوالفقاری، اکبر و دیگران (۱۳۹۹). فراتحلیل نقش مؤلفه‌های دین‌داری در احساس امنیت اجتماعی. *امنیت ملی*، ۳۸(۱۰)، ۶۹-۹۸.
- رهنمایی، سیداحمد (۱۳۹۷). نقد نظریه روان‌شناختی رشد دین‌گلدمن با نگرش به اصول تربیت دینی در کودکان از دیدگاه اسلام. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۵۶(۱)، ۱۰-۴۱.
- رویایی، زهرا و دیگران (۱۴۰۲). بازی چرخ گردون انگیزش و مشغولیت تحصیلی با دل دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین: افزایش شناخت‌ها و رفتارهای سازگار و کاهش ناسازگارها. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۲۰(۶۷)، ۱۱-۹۱.
- شاه‌آبادی، محمدحسین (۱۳۹۶). معناشناسی واژه‌های قرآنی سکنیه با روش تفسیر قرآن به قرآن. *مبلغان*، ۱۹(۲۲۰)، ۱۳-۲۱.
- عبداللهی مقدم، مریم (۱۳۹۵). رابطه فضیلت‌های اخلاقی و وضعیت آموزشی در دانش‌آموزان پایه نهم متوسطه/اخلاق، ۶(۲۳)، ۸۹-۱۰۱.
- قاسمی، ارجاسب و دیگران (۱۳۹۸). بررسی تأثیر روش تدریس همیاری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان مسجد سلیمان). *پژوهش در هنر*، ۷(۲۱)، ۱۸۹.
- قناعت، حسین و حبیب‌زاده، عباس (۱۳۹۹). تأثیر روش تدریس کلاس واژگون بر پیشرفت تحصیلی و نگرش دانش‌آموزان در درس ریاضی. *پژوهش در برنامه‌ریزی*، ۲(۴)، ۱۸۳-۱۹۶.

کاوه، لیلا و دیگران (۱۳۹۶). بررسی انحرافات اجتماعی در قرآن و پیامدهای آن در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان دلفان در سال تحصیلی ۹۴-۹۵. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۲(۸)، ۶۷-۷۶.

کریم‌زاده، نازنین و دیگران (۱۳۹۹). تفاوت‌های جنسیتی: رابطه بین نگرش مذهبی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۱)، ۲۶-۳۲.

کریمی، علی و فدایی دولت، ایوب (۱۳۹۷). بررسی تأثیر سطح سواد والدین بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش‌نامه مطالعات راهبردی علوم انسانی و اسلامی*، ۱۲(۲)، ۱۹-۱۱.

نوربخش، یونس و اویسی فردویی، قاسم (۱۳۹۵). دین‌داری و الگوی تربیتی خانواده (بررسی تأثیرات خانواده بر رفتار دینی نوجوانان در شهر تهران). *بررسی مسائل اجتماعی ایران*، ۷(۱)، ۲۸۳-۳۱۴.

یزدخواستی، علی و دیگران (۱۳۹۵). بررسی عوامل مؤثر بر تربیت دینی دانشجویان دانشگاه کاشان. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳(۹)، ۱۲۹-۱۵۲.

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12(20), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su12208438>.

Azizi, M. N., Ishak, Z. & Hilmi, F. (2022). Religiosity, emotional intelligence, and academic achievement among university students during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 7(45), 299-319.

Bryant, R. A. (2019). Post-traumatic stress disorder: a state-of-the-art review of evidence and challenges. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 18(3), 259-269.

Chang, M-C., Chen, P-F., Lee, T-H., Lin, C-C., Chiang, K-T., Tsai, M-F., Kuo, H-F., Lung, FW. (2021). The Effect of Religion on Psychological Resilience in Healthcare Workers During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8.

Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B. (2021). Methodological Strategies of Faculty Members: Moving toward Inclusive Pedagogy in Higher Education *Sustainability* 2021, 13(6), 3031; <https://doi.org/10.3390/su13063031>.

Dreyer, L., Mostert, Y. & Gow, M. A. (2020). The promise of equal education not kept: Specific learning disabilities–The invisible disability. *African Journal of Disability*, 9(1), 1-10.

Dominguez, R. & Lopez-Noval, B. (2020). Religiosity and Life Satisfaction Across Countries: New Insights from the Self-Determination Theory. *Journal of Happiness Studies*, 22(3), 1165-1188.

Di Fabio, A. & Kenny, M. E. (2016). Promoting Well-Being: The Contribution of Emotional Intelligence. *Frontiers in Psychology*, 17(7), 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01182

Edara, I. R., del Castillo, F., Ching, G. S. & del Castillo, C. D. (2021). Religiosity, Emotions, Resilience, and Wellness during the COVID-19 Pandemic: A Study of Taiwanese University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 1-21.

Farhan, Fikri & Rofi'ulmuiz, M. (2021). Religiosity and emotional intelligence on Muslim student learning achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10, 404-411.

- Harmell, A. L., Chattillion, E. A., Roepke, S. K., Mausbach, B. T. (2011). A review of the psychobiology of dementia caregiving: a focus on resilience factors. *Current Psychiatry Reports*, 13(3), 219-224.
- Huber, S. & Huber, O. W. (2012). The Centrality of Religiosity Scale (CRS). *Religions*, 3(4), 710-724.
- Hughes, K. C. & Shin, L. M. (2011). Functional neuroimaging studies of post-traumatic stress disorder. *Expert review of neurotherapeutics*, 11(2), 275-285.
- Horwitz, I. M. (2021). Religion and Academic Achievement: A Research Review Spanning Secondary School and Higher Education. *Review of Religious Research*, 63(1), 107-154. <https://doi.org/10.1007/s13644-020-00433-y>
- Ekpenyong, E. I., Meremikwu, A. N., Sifon, A. U. (2020). Influence of students' religiosity on their academic achievement in Mathematics in Calabar Metropolis of Cross River state, Nigeria. *Prestige Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 127-137.
- Efiong Ibok Ekpenyong. Anne Ndidi Meremikwu. Sifon Alex Umoh (2020). Influence of students' religiosity on their academic achievement in Mathematics in Calabar Metropolis of Cross River state, Nigeria (2020). *Prestige Journal of Counselling Psychology*. *Prestige Journal of Counselling Psychology*, 3, 2, 127-137 September 2020. ISSN: 2651-5687 (Print) ISSN: 2651-5709 (Online)
- Imperatori, C., Bersani, F. S., Massullo, C., Carbone, G. A., Salvati, A., Mazzi, G., Cicerale, G., Carrara, A. & Farina, B. (2020). Neurophysiological correlates of religious coping to stress: a preliminary EEG power spectra investigation. *Neuroscience Letters*, 7(28), 1-13.
- Khalid, F., Mirza, S. S., Bin-Feng, C. & Saeed, N. (2020). Learning engagements and the role of religion. *Sage Open*, 10(1) 2158-2440, DOI:10.1177/2158244019901256
- Koenig, H. G. (2004). Religion, spirituality, and medicine: research findings and implications for clinical practice. *Southern Medical Journal*, 97(12), 1194-1200.
- Kong, F., Gong, X., Sajjad, S., Yang, K. & Zhao, J. (2019). How Is Emotional Intelligence Linked to Life Satisfaction? The Mediating Role of Social Support, Positive Affect and Negative Affect. *Journal of Happiness Studies*, 20, 2733-2745.
- Kowalczyk, O., Roszkowski, K., Montane, X., Pawliszak, W., Tylkowski, B. & Bajek, A. (2020). Religion and Faith Perception in a Pandemic of COVID-19. *Journal of Religion and Health*, 59(6), 2671-2677. doi: 10.1007/s10943-020-01088-3.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L., Double, K. S., Bucich, M. & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186.
- Mathur, A. (2012). Measurement and meaning of religiosity: A cross-cultural comparison of religiosity and charitable giving. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 20(2), 84-95. . published online 30 April 2012 doi: 10.1057/jt.2012.6
- Melero Aguilar, N., Domenech Vidal, A. & Cabeza Ruiz, R. (2020). Beliefs and actions of university lecturers of sports sciences and physical activity regarding students' learning motivation. *Pedagogika*, 137 (1), 46-65.
- Milsom, A. & Sackett, C. (2018). Experiences of students with disabilities transitioning from 2-year to 4-year institutions. *Community College Journal of Research and Practice*, 42(1), 20-31.

- Moriña, A. & Biagiotti, G. (2022). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 729-746.
- Orr, A. C. & Goodman, N. (2010). PEOPLE LIKE ME DON'T GO TO COLLEGE: THE LEGACY OF LEARNING DISABILITY. *Journal of ethnographic & qualitative research*, 4(4), 1-9.
- Pargament, K. I. & Sweeney, P. J. (2011). Building spiritual fitness in the Army: an innovative approach to a vital aspect of human development. *The American Psychologist*, 66(1), 58-64.
- Park, C. L. (2005). Religion as a Meaning-Making Framework in Coping with Life Stress. *Journal of Social Issues*, 61(4), 707-729.
- Sarrionandia, A., Ramos-Díaz, E. & Fernández-Lasarte, O. (2018). Resilience as a Mediator of Emotional Intelligence and Perceived Stress: A Cross-Country Study. *Frontiers in Psychology*, (9)1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02653>
- Taub, M., Sawyer, R., Smith, A., Rowe, J., Azevedo, R. & Lester, J. (2019). The agency effect: The impact of student agency on learning, emotions, and problem-solving behaviors in a game-based learning environment. *Computers & Education*, 147(3), 335-346. DOI:10.1016/j.compedu.2019.103781
- Villani, D., Sorgente, A., Iannello, P. & Antonietti, A. (2019). The Role of Spirituality and Religiosity in Subjective Well-Being of Individuals With Different Religious Status. *Frontiers in Psychology*, 10(1525), 1-11.
- Zubairu, U. M. & Sakariyau, O. B. (2016). The relationship between religiosity and academic performance amongst accounting. *students*, 5(2), 165-173.

Gender Differences in Patience: A Developmental Study

✉ **Farhad Khormaei**  / Associate Professor in Educational Psychology, Shiraz University
khormaei@shirazu.ac.ir

Marzieh Sadeghzadeh / Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Salman Farsi University, Kazerun
sadeghzadeh.mr@gmail.com

Fatemeh Azadi Dehbidi / Assistant Professor, Department of Psychology, Eqlid Higher Education Center
f.azadi@eghlid.ac.ir

Azam Farmani / PhD in Psychology, General Welfare Department of Fars Province, Social Emergency Office
azamfarmani3@gmail.com

Seyed Mehdi Poorseyed / Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Farhangian University of Tehran
pourseyed@cfu.ac.ir

Received: 2025/01/02 - **Accepted:** 2025/03/26

Abstract

The present study aimed to investigate gender differences in patience and its components. For this purpose, 967 male and female students (317 elementary school students, 320 junior high school students, and 330 senior high school students) in Shiraz city and 444 students (142 boys and 302 girls) at Shiraz University, a total of 1411 participants, were selected using cluster random sampling. Students responded to the Child and Adolescent Patience Scale and college students responded to the Adult Patience Scale. Multivariate analysis of variance was used to analyze the data. The results showed that there is a significant difference in the total patience score and some of its components between girls and boys at different ages. In elementary school, girls' average scores for total patience and the components of perseverance, hesitation, and satisfaction were higher than boys'. In junior high school students, the average score of total patience and the components of perseverance, hesitation, and transcendence was higher in boys than in girls. Among high school students, the average score for total patience and the components of perseverance and patience was higher in boys than in girls. There was no significant difference in the total patience score among students, but in the components of transcendence and hesitation, the average score of girls was higher than that of boys, and in the satisfaction component, the average score of boys was higher than that of girls. The theoretical implications of this study are that different profiles of gender differences in patience and its components can be observed at different age periods.

Keywords: Patience, Endurance, Hesitation, Forbearance, Satisfaction, Transcendence.

تفاوت‌های جنسیتی در صبر: یک مطالعه تحلیلی

khormaei@shirazu.ac.ir

sadeghzadeh.mr@gmail.com

f.azadi@eghlid.ac.ir

azamfarmani3@gmail.com

pourseyed@cfu.ac.ir

فرهاد خرمائی  / دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

مرضیه صادق‌زاده / استادیار گروه روان‌شناسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه سلمان فارسی کازرون

فاطمه آزادی ده‌بیدی / استادیار گروه روان‌شناسی مرکز آموزش عالی اقلید

اعظم فرمانی / دکتری روان‌شناسی اداره کل بهزیستی استان فارس، دفتر اورژانس اجتماعی

سیدمهدی پورسید / استادیار گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان تهران

دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۱۳ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۰۶

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی تفاوت‌های جنسیتی در صبر و مؤلفه‌های آن انجام شده است. بدین منظور ۹۶۷ دانش‌آموز دختر و پسر (۳۱۷ نفر مقطع ابتدایی، ۳۲۰ نفر مقطع متوسطه اول و ۳۳۰ نفر مقطع متوسطه دوم) شهر شیراز و ۴۴۴ دانشجو (۱۴۲ پسر و ۳۰۲ دختر) دانشگاه شیراز و در مجموع ۱۴۱۱ مشارکت‌کننده به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و دانش‌آموزان به مقیاس صبر کودک و نوجوان و دانشجویان به مقیاس صبر بزرگسالان پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس چند متغیره استفاده گردید. نتایج نشان داد که در سنین مختلف تفاوت معنی‌داری در نمره کل صبر و برخی مؤلفه‌های آن بین دختران و پسران وجود دارد. در مقطع ابتدایی میانگین دختران در نمره کل صبر و مؤلفه‌های استقامت، درنگ و رضایت بالاتر از پسران بود. در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول میانگین نمره کل صبر و مؤلفه‌های استقامت، درنگ و متعالی شدن در پسران بیش از دختران بود. در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم نیز میانگین نمره کل صبر و مؤلفه‌های استقامت و شکیبایی در پسران بیشتر از دختران بود. در دانشجویان نیز از لحاظ نمره کل صبر تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد، اما در مؤلفه‌های متعالی شدن و درنگ میانگین نمره دختران بیشتر از پسران و در مؤلفه رضایت میانگین نمره پسران بیشتر از دختران بوده است. تلویحات نظری این پژوهش آن است که نیم‌رخ‌های متفاوتی از تفاوت‌های جنسیتی در صبر و مؤلفه‌های آن در دوره‌های مختلف سنی می‌توان مشاهده نمود.

کلیدواژه‌ها: صبر، استقامت، درنگ، شکیبایی، رضایت، متعالی شدن.

صبر سازه‌ای مهم در حوزه روان‌شناسی است که هم از منظر خطامشی کلان تربیتی و هم از دیدگاه تحولی مورد علاقه پژوهشگران مختلف قرار دارد. بررسی سازه صبر و موضوعات مرتبط با آن شاید از این رو اهمیت ویژه‌ای یافته است که امروزه برخی از برنامه‌های تربیتی به‌طور تلویحی ناشکیبایی کودک را پیش‌فرض گرفته‌اند و بالتبع بر ارائه نتایج فوری و آنی برای ترغیب انگیزه در وی تأکید می‌ورزند (Betinger & Slonim, 2007). این پیش‌فرض تکیه بر پاداش‌های طولانی‌مدت تربیتی را از قلمروی توجه مربیان و والدین دور می‌سازد. این در حالی است که پیشینه پژوهشی موجود نشان می‌دهد که صبر با مجموعه بسیار گسترده‌ای از پیامدهای تربیتی در ارتباط است (صادق‌زاده و دیگران، ۱۳۹۹؛ خرمائی و دیگران، ۱۳۹۴؛ خرمائی و آزادی‌دهبیدی، ۱۳۹۶؛ آربزی و خرمائی، ۱۴۰۰؛ صادق‌زاده و دیگران، ۱۴۰۰؛ خرمائی و دیگران، ۲۰۱۷).

برخی از پژوهش‌ها نقش صبر را در رشد کودک و برخی از پیامدهای تربیتی همچون نمرات آزمون پیش‌دبستانی (Flynn, 1985)، عملکرد تحصیلی (Mischel et al., 1989) و حتی نمرات GPA (Kirby et al., 2005) مورد بررسی قرار داده‌اند. هرچند اکثر این پژوهش‌ها به واقع نتایج مربوط به پیگیری آزمایش معروف مارش‌مالو را پس از دوره‌های زمانی چندساله مورد توجه قرار داده‌اند، با این همه به‌خوبی بر این واقعیت صحه می‌نهند که چنانچه کودکی در سنین ۵-۴ سالگی در جریان آزمایش فوق، انتظار و تأخیر بیشتری را برای دریافت شیرینی دوم نشان داده باشد، در نوجوانی توسط والدین خویش با ویژگی‌هایی همچون شایستگی تحصیلی و اجتماعی، کلام روان و نافذ، دقت، برنامه‌ریزی و منطق و همین‌طور توانایی در مواجهه با ناکامی و اضطراب توصیف خواهند شد (Funder et al., 1983؛ Mischel et al., 1988). به‌علاوه پس از گذر چهل سال هنوز هم می‌توان انتظار داشت که این کودکان به‌عنوان یک بزرگ‌سال کمتر به مصرف مواد مخدر روی آورده، کمتر از اضافه وزن رنج برده و یا در مقایسه با همسالان خویش با احتمال پایین‌تری از همسر خود جدا شده باشند (Mischel et al., 2011). چنین یافته‌هایی این گمانه را در ذهن پژوهشگران ایجاد نموده است که به‌جای گریز از مفهوم زمان در پیامدها و پاداش‌های تربیتی، بایستی بر این نتیجه اصرار ورزید که صبر کودک یا توانمندی وی در توقف پاسخ یا تأخیر در ارضای خواسته‌ها، به‌احتمال زیاد منفعت‌های مداومی را در گستره زندگی وی رقم خواهد زد. البته باید توجه داشت که قریب به‌اتفاق پژوهش‌های تجربی در حوزه صبر از برداشت فرهنگ غربی از صبر ریشه گرفته است، که صبر را برابر با انتظار دستیابی به پاداش یا به تأخیراندازی خواسته‌های کنونی در نظر می‌گیرند و صبر را توانش موجود زنده در به تأخیراندازی برخی از خواسته‌ها به‌منظور دستیابی به پاداش‌های سطح بالاتر در آینده‌ای نزدیک (Schnitker et al., 2019) و یا چشم‌پوشی از منافع زمان حال به‌منظور به‌دست آوردن پاداش‌های ارزشمندتر در آینده (Rosati et al., 2007) تعریف می‌کنند. در روان‌شناسی تجربی غرب بنیان‌های صبر بر تاریخچه تکاملی انسان استوار گشته است، اما

در عین حال در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران غربی به مقوله اخلاق به‌عنوان ویژگی بارز صبر جلب شده است. ادیان مهم دنیا نیز صبر را به‌عنوان یک فضیلت اخلاقی و ظرفیت مقابله با سختی‌ها در نظر می‌گیرند (Comer & Sekerka, 2014). کومر و سیکرکا (۲۰۱۴) اشاره می‌نمایند که صبر در دوران جدید مورد غفلت قرار گرفته است. این اندیشه در رویکرد دوم که در ادامه مطرح است، بیشتر مورد توجه است.

البته بایستی در نظر داشت که سازه صبر با دو رویکرد کاملاً متفاوت مورد توجه قرار گرفته است؛ بدین ترتیب که در بخش بزرگی از ادبیات پژوهشی با ترجیحات زمانی افراد گره خورده و از آن به‌عنوان معاوضه گزینیهایی یاد می‌شود که در طول زمان ارائه می‌گردند. نمونه مشخص این رویکرد را می‌توان در آزمایش مارش مالو یا پژوهش‌هایی دید که به تأسی از آن، کودک را در میان یک وعده خوراکی مطلوب، اما اندک در زمان حال و مقدار بیشتری از آن در زمان آینده مخیر نموده و میزان صبر یا توان متوقف ماندن وی را به مشاهده می‌نشینند (به‌طور مثال پژوهش Kosse & Pfeiffer, 2012)؛ صورت دیگری از این ترجیحات زمانی نیز در قالب حق انتخاب کودک یا فرد بزرگسال از بین دو گزینه پولی ظاهر گردیده است، که یکی فی‌الحال یا در زمانی بسیار کوتاه به وی داده می‌شود و دیگری بعد از گذر مدت زمان معینی قابل حصول است، ولی به لحاظ ارزشمندی به طرز ملموسی از گزینه نخست و سوسه‌انگیزتر می‌نماید (به‌طور مثال پژوهش Bettinger & Slonim, 2007)؛ هرچند به‌رحال آنچه در هر دوی این‌ها به‌عنوان صبر مورد توجه قرار می‌گیرد، یک توانش پایه برای به تأخیر انداختن کامروایی (delay of gratification) است.

این موضوع از آنجا یک توانش پایه تلقی می‌گردد که پژوهش‌های متعددی ریشه‌های زیست‌شناختی آن را مورد تأیید قرار داده‌اند (به‌طور مثال Stevens, 2016؛ Tobin & Logue, 1994). برخی از این پژوهش‌ها حتی با تکیه بر تصویربرداری‌های MRI، صبر یا به عبارت دقیق‌تر، توانایی ترجیح یک نتیجه طولانی‌مدت بر یک پاداش آنی را ماحصل فعالیت حوزه‌های به‌خصوصی از مغز دانسته (McClure et al., 2004) و ردپای آن را در برخی از خویشتن‌اندان تکاملی انسان نیز تعقیب نموده‌اند (Stevens, 2016).

این توانش پایه و تکاملی بودن آن در رویکرد دوم نیز مورد ملاحظه قرار گرفته است؛ با این تفاوت که این بار صبر نه به‌عنوان یک سازه تک‌بعدی، بلکه همراه با مؤلفه‌های مختلف آن مورد توجه و مطالعه قرار گرفته است. به‌عبارت‌دیگر، در رویکرد دوم باز هم توقف یا تأخیر در ارضای خواسته‌های لذت‌بخش به‌عنوان صبوری کردن در برخی موقعیت‌های خاص پذیرفته می‌شود، اما از صبر مفهوم بیشتری طلب می‌گردد که از یک حالت، وضعیت و یا تصمیم موقعیتی فراتر رفته و به‌مثابه صفتی در نظر گرفته می‌شود که در موقعیت‌های متنوعی از ماندن در یک ترافیک سنگین گرفته تا دست‌وپنجه نرم نمودن با یک بیماری صعب‌العلاج فعال‌سازی می‌شود (Schnitker, 2012)، و یا در مدل پنج عاملی صبر (خرمائی و دیگران، ۱۳۹۳)، صبر به‌عنوان یک فضیلت اخلاقی که بر تعالی‌طلبی، شکیبایی، استقامت، رضایت و درنگ در موقعیت‌های

ناخوشایند و غیرقابل تحمل اشاره دارد نیز عنصر زمان و به تعویق‌اندازی برخی وسوسه‌ها برای دستیابی به اهداف سطح بالاتر مورد توجه قرار می‌گیرد. از آنجاکه ویژگی اصلی چنین موقعیت‌هایی نیز نه انتخاب میان دو پاداش - یکی فوری و دیگری آتی - بلکه سپری نمودن زمان در موقعیتی است که گریزی از آن متصور نیست؛ پس صبر دارای ابعاد یا مؤلفه‌های متعددی در نظر گرفته می‌شود که در نهایت با انواع مختلفی از موقعیت‌ها قابل انطباق است.

البته باید در نظر داشت که در چنین موقعیت‌های گریزناپذیری، صبر به واقع یک حالت متوازن را برقرار می‌سازد که می‌تواند متوسط دو سر مبالغه‌آمیز یک طیف؛ یعنی افراط در بی‌مبالاتی (excess of recklessness) و نداشتن وقفه در کار (deficiency of sloth) تلقی شود (Schnitker, 2012). در برقراری این حالت توازن نیز به‌طور حتم نمی‌توان از نقش راهبردهایی غفلت کرد که فرد به‌طور معمول در تنظیم خویش به کار می‌گیرد. در نظام شناختی - عاطفی شخصیت (cognitive-affective personality system) که فهم کلیه رفتارهای انسانی را منوط به درک جامع فرد، موقعیت و تعامل فی‌مابین فرد و موقعیت می‌داند (Mischel & Shoda, 1995)، صبر یا لاقط همان به تأخیر انداختن کامروایی، در اثر به کار بستن راهبردهای تنظیم‌گری «سرد» (cool regulatory strategies) امکان‌پذیر می‌شود که راهبردهایی شناختی، کنترل‌شده و ملایم تلقی می‌گردند؛ درحالی‌که راهبردهای تنظیم‌گری «گرم» (hot regulatory strategies)؛ یعنی واکنش‌های هیجانی، تکانشی و خودکار فرد، توان وی در به تأخیر انداختن کامروایی‌ها یا توقف پاسخ را به تحلیل می‌برند (Kross et al., 2011). در راهبرد «گرم»، شخص با وسواس تمام درباره آنچه او را فریفته ساخته، به‌ویژه جذاب‌ترین عناصر آن، می‌اندیشد و در نتیجه کمتر قادر است در برابر تصاحب فوری آن مقاومت ورزد، اما راهبرد «سرد»، ساختاردهی دوباره ادراک فرد از محرک اغواگر و پرت نمودن حواس وی را دربر می‌گیرد (Romer et al., 2010) و لذا احتمال توفیق فرد را در به تأخیر انداختن کامروایی خویش افزایش می‌دهد. از این‌رو می‌توان بر نقش راهبردهای شناختی در صبوری افراد و نیز تأثیر راهبردهای هیجانی بر ناتوانی مردم در صبوری ورزیدن در موقعیت‌های مختلف، تکیه نمود، اما کلیشه‌هایی که حتی تا به امروز از هیجانی بودن زنان روایت می‌کنند (Brody & Hall, 2008; Barrett & Bliss-Moreau, 2009)، در کنار پژوهش‌هایی که زنان را در تجربه‌های هیجانی خودآگاه توانمندتر می‌بینند (Brody & Hall, 2008; Ferguson & Eyre, 2000; Roberts & Goldenberg 2007)، یا بر برتری ایشان در کنترل نمودن و انضباط بخشیدن به خود تأکید می‌ورزند (Humphrey, 1982; Duckworth & Seligman, 2006)، این ابهام را در ذهن پرورش می‌دهند که در نهایت می‌توان انتظار صبر بیشتری را از این جنس داشت یا اصولاً در رابطه با صبر بایستی منتظر مشاهده یک تفاوت جنسیتی بود یا خیر.

البته پژوهش‌های متعددی تا کنون از وجود تفاوت‌های جنسیتی در مقوله‌های مختلف روایت کرده‌اند؛ چنان‌که برخی از بهره‌مندی زنان از مکان کنترل بیرونی و برخورداری مردان از یک مکان کنترل درونی خبر می‌دهند

(Nunn, 2004; Sherman et al., 1997; Gifford et al., 2006). البته حکایت تفاوت‌های جنسیتی در ادبیات پژوهشی موجود از آنچه در اینجا بیان گردید، بیشتر و پرتنوع‌تر است؛ حتی پژوهش‌هایی که به مفهوم‌سازی صبر با رویکرد نخست توجه نموده‌اند نیز نشانه‌هایی از این تفاوت‌ها را گزارش نموده‌اند؛ چنان که برخی از یافته‌های پژوهشی (Kirby & Marakovic, 1996; Bauer & Chytilova, 2013) نشان می‌دهد در رویارویی با شرایط آزمایشی مربوط به ترجیحات زمانی، زنان به‌طور معنی‌داری صبورتر از مردان ظاهر می‌گردند. سیلورمن (۲۰۰۳) نیز در پژوهش خویش به بررسی ۳۳ مطالعه‌ای می‌پردازد که طی آنها از آزمودنی خواسته شده است، بین یک پاداش کم و فوری و یک پاداش بزرگ، اما همراه با تأخیر زمانی یکی را انتخاب کند. نتایج مطالعه وی در این فراتحلیل نیز یک تفاوت جنسیتی ظریف؛ اما معنی‌دار را به نفع زنان نمایان ساخته است. البته وی تفاوت جنسیتی مشاهده‌شده در این پژوهش‌ها را تاحدودی به تفاوت دو جنس زن و مرد در بی‌ارزش نمودن تأخیر و نیز میزان بی‌توجهی و تکانشی بودن آنها وابسته می‌داند. بدین ترتیب که مورد نخست به‌عنوان یک ویژگی نسبتاً زنانه توصیف شده و مورد دوم نیز به‌طور معمول و با نمرات بیشتری در نزد افراد جنس مذکر بروز کرده است (Silverman, 2003).

از منظر برخی دیگر از پژوهشگران (Bjorklund & Shackelford, 1999) نیز توانایی بیشتر جنس مؤنث در بازداری پاسخ‌ها یا به تأخیر انداختن ارضای خواسته‌ها را می‌توان به راهکار ظریفی متناسب دانست که تکامل از بابت مراقبت از فرزندان در این جنس ایجاد نموده است. به‌هرحال نکته اصلی در مورد چنین پژوهش‌هایی، تمرکز آنها بر سازه صبر در مفهوم تأخیر در کامروایی‌ها، یعنی رویکرد اول است؛ درحالی‌که از چشم‌انداز رویکرد دوم و تلقی صبر به‌عنوان سازه پیچیده‌تری که خود دارای چند مؤلفه یا بعد متفاوت است، هنوز هم مطالب چندانی راجع به تفاوت‌های جنسیتی یافت نمی‌شود. پژوهش حاضر با توجه به این موضوع، تفاوت میان زن و مرد را در صبر و مؤلفه‌های آن مورد توجه قرار داده و به‌واسطه بررسی این تفاوت‌های جنسیتی در مقاطع سنی مختلف از نتایج چهار مطالعه مختلف سود جسته است. نکته اخیر؛ یعنی بررسی تحولی تفاوت‌های جنسیتی در صبر از آن‌رو اهمیت می‌یابد که از منظر پژوهشگرانی همچون داکورت و سلیگمن (۲۰۰۶) تفاوت‌های جنسیتی را نمی‌توان به‌عنوان پدیده‌ای مستمر و با دوام در سال‌های زندگی یک نسل از زنان و مردان در نظر آورد. بنابراین پژوهش حاضر با هدف شناسایی تفاوت‌های جنسیتی در صبر دارای دو ویژگی خاص است: نخست اتخاذ یک رویکرد چندمؤلفه‌ای به سازه صبر است؛ دوم شناسایی تفاوت‌های دو جنس در چهار مقطع سنی مختلف است تا ملاحظه روند تحولی این تفاوت‌ها نیز امکان‌پذیر شود. بنابر آنچه گفته شد، این پژوهش به این پرسش پاسخ خواهد داد که روند تحولی صبر در سنین مختلف و همچنین زنان و مردان چگونه است؟ و آیا تفاوت‌های جنسیتی در تداوم و استمرار و یا تناوب در تحول صبر وجود دارد؟

روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی از نوع مطالعه‌ای رشدی (developmental studies) بود که با استفاده از طرح عرضی چهار گروه سنی دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی، متوسطه اول، متوسطه دوم و دانشجویان کارشناسی شهر شیراز انتخاب

شدند و تفاوت‌های جنسیتی در صبر و مؤلفه‌های آن در این گروه‌های سنی مورد مطالعه قرار گرفت. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای بوده است که طی آن ۳۱۷ دانش‌آموز دوره ابتدایی (۱۴۸ دانش‌آموز پسر و ۱۶۹ دانش‌آموز دختر)، ۳۲۰ دانش‌آموز دوره متوسطه اول (۱۶۰ دانش‌آموز پسر و ۱۶۰ دانش‌آموز دختر)، ۳۳۰ دانش‌آموز دوره متوسطه دوم (۱۷۰ دانش‌آموز پسر و ۱۶۰ دانش‌آموز دختر) و ۴۴۴ دانشجوی دوره کارشناسی (۱۴۲ دانشجوی پسر و ۳۰۲ دانشجوی دختر) و در مجموع ۱۴۱۱ مشارکت‌کننده انتخاب شدند و به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. داده‌های پژوهش در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ تحلیل گردید و در چارچوب چهار مطالعه که تفاوت‌های جنسیتی در گروه‌های چهارگانه را بررسی نموده است، گزارش شده است. تمامی افراد به ابزارهای ذیل پاسخ دادند.

مقیاس صبر بزرگسالان (خرمائی و فرمائی، ۱۳۹۳): این مقیاس دارای ۲۵ گویه است که روی یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً نادرست تا کاملاً درست نمره‌گذاری شده است. طراحان این مقیاس، جهت بررسی روایی آن از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی توأم با چرخش واریماکس استفاده کرده‌اند، که نتایج بر وجود ۵ مؤلفه صبر؛ یعنی متعالی شدن، درنگ، استقامت، رضایت و شکیبایی دلالت داشته است. سازندگان ابزار به‌منظور سنجش پایایی این مقیاس با روش آلفای کرونباخ، ضریب آلفا را برای کل مقیاس برابر ۰/۸۶ و برای زیرمقیاس‌ها بین ۰/۶۸ و ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند (خرمائی و دیگران، ۱۳۹۳).

مقیاس صبر کودک و نوجوان (خرمائی و دیگران، ۱۳۹۳): این مقیاس بر مبنای مقیاس صبر بزرگسالان (خرمائی و فرمائی، ۱۳۹۳) تهیه شده است. مقیاس صبر کودک و نوجوان دارای ۳۶ گویه است که بر اساس طیف لیکرت از کاملاً درست تا کاملاً نادرست تنظیم شده است، و به سنجش صبر کودکان و نوجوانان در قالب پنج عامل استقامت، درنگ، متعالی شدن، شکیبایی و رضایت می‌پردازد. ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس بر روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان مقاطع ابتدایی، متوسطه اول و دوم مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج تحلیل عامل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی توأم با چرخش واریماکس از وجود پنج عامل استقامت، درنگ، رضایت، متعالی شدن و شکیبایی به‌عنوان مؤلفه‌های مختلف صبر حکایت می‌کند. پایایی کل مقیاس و مؤلفه‌های آن نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به‌دست آمده است. ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۵ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۵ گزارش شده است (خرمائی و دیگران، ۲۰۱۷).

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش در چارچوب مطالعات ذیل گزارش شده است:

مطالعه اول

در نخستین مطالعه، نمونه پژوهشی شامل دانش‌آموزان دوره ابتدایی در بازه سنی ۹-۱۴ سال بودند. در این مطالعه برای اندازه‌گیری نمره کل صبر و مؤلفه‌های مربوط به آن، از مقیاس صبر کودک و نوجوان (خرمائی و دیگران،

۱۳۹۳) استفاده شده است. به‌منظور تحلیل داده‌های این پژوهش، نخست مفروضه‌های تحلیل واریانس چندمتغیری مورد بررسی قرار گرفت. جدول (۱) نتایج بررسی مفروضه همگنی واریانس متغیرهای وابسته در سطوح مختلف متغیر جنسیت را نشان می‌دهد.

جدول ۱: نتایج آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته در سطوح مختلف متغیر جنسیت

متغیر وابسته	F	df1	df2	p
استقامت	۲/۱۱	۱	۳۱۵	۰/۱۴
درنگ	۲/۲۵	۱	۳۱۵	۰/۱۳
متعالی شدن	۰/۰۶	۱	۳۱۵	۰/۸۰
رضایت	۰/۷۳	۱	۳۱۵	۰/۳۹
شکیبایی	۰/۹۲	۱	۳۱۵	۰/۳۳
صبر	۰/۳۳	۱	۳۱۵	۰/۵۶

نتایج جدول (۱) عدم معنی‌داری نتایج آزمون لوین را گزارش می‌کند، و بیانگر برقراری مفروضه همگنی واریانس‌ها در سطوح مختلف متغیر جنسیت است. نتایج آزمون پیلایی نیز در تحلیل واریانس چند متغیری بر تفاوت معنی‌دار دختران و پسران دانش‌آموز در مؤلفه‌های صبر دلالت می‌نمود ($F=۶/۳۲$, $p=۰/۰۰۱$). برای بررسی تفاوت بین دختران و پسران دوره ابتدایی در مؤلفه‌های صبر از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده گردید، که نتایج آن در جدول (۲) گزارش شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون تحلیل واریانس در بررسی تفاوت‌های جنسیتی در نمونه دانش‌آموزان دوره ابتدایی

P		F	میانگین مجدورات		درجات آزادی		مجموع مجدورات		انحراف معیار		میانگین		جنسیت		
۰/۰۰۰۱		۲۹/۷۱	۲۱۴۴/۲۲		۱		۲۱۴۴/۲۲		۸/۲۴	۴۰/۲۱	دختر		استقامت	مؤلفه‌های صبر	
									۸/۷۶	۳۵	پسر				
۰/۰۰۰۱		۲۰/۸۱	۱۹۱۵/۲۲		۱		۱۹۱۵/۲۲		۱۰/۱۶	۳۸/۶۹	دختر		درنگ		
									۸/۸۹	۳۳/۷۶	پسر				
۰/۰۰۰۶		۷/۸۱	۸۳/۳۹		۱		۸۳/۳۹		۳/۳۹	۱۰/۶۵	دختر		رضایت		
									۳/۱۱	۹/۶۲	پسر				
۰/۴۱		۰/۶۷	۱۲/۵۴		۱		۱۲/۵۴		۴/۴۲	۲۸/۲۵	دختر		متعالی		
									۴/۲۱	۲۷/۸۵	پسر				
۰/۰۰۷		۳/۱۳	۴۹/۶۲		۱		۴۹/۶۲		۴/۱۴	۱۲/۳۸	دختر		شکیبایی		
									۳/۷۷	۱۱/۵۹	پسر				
۰/۰۰۰۱		۲۶/۲۰	۱۲۰۵۳/۱۹		۱		۱۲۰۵۳/۱۹		۲۱/۵۰	۱۳۰/۲۰	دختر		نمرهٔ کل صبر		
									۲۱/۳۷	۱۱۷/۸۴	پسر				

چنان‌که از نتایج مندرج در این جدول نیز برمی‌آید، دختران و پسران از نظر مؤلفه استقامت تفاوت معنی‌داری با یکدیگر دارند ($F=29/71$, $p=0/001$)؛ بدین ترتیب که میان میانگین دختران ($40/31$) به طرز معنی‌داری از میانگین پسران ($38/69$) بالاتر است. در مؤلفه درنگ نیز تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F=20/81$, $p=0/001$) و میانگین دختران ($38/69$) به‌طور معنی‌داری از میانگین پسران ($33/76$) بالاتر است. مشابه این الگو در مقایسه بین نمرات دختران و پسران در مؤلفه رضایت نیز تکرار شده و همراه با یک تفاوت معنی‌دار ($F=7/81$, $p=0/006$)، می‌توان مشاهده نمود که میانگین دختران ($10/65$) بالاتر از میانگین پسران ($9/62$) قرار می‌گیرد. در نهایت نیز نتایج آزمون نشان می‌دهد که نمره کل صبر بین دختران و پسران تفاوت معنی‌داری داشته ($F=26/20$, $p=0/001$) و میانگین دانش‌آموزان دختر ($130/20$) از میانگین پسران ($117/84$) به‌نحو معناداری بالاتر است.

مطالعه دوم

در مطالعه دوم، نمونه پژوهشی شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه اول در دامنه سنی ۱۲-۱۵ سال بودند. از این دانش‌آموزان نیز درخواست گردید تا مقیاس صبر کودک و نوجوان را مورد مطالعه قرار داده و آن را تکمیل نمایند. جهت بررسی تفاوت بین دانش‌آموزان دو جنس در نمره کل صبر و نیز مؤلفه‌های مربوط به آن باز هم از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده گردید. جدول (۳) نتایج بررسی مفروضه همگنی واریانس متغیرهای وابسته در سطوح مختلف متغیر جنسیت را نشان می‌دهد.

جدول ۳: نتایج آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته در سطوح مختلف متغیر جنسیت

متغیر وابسته	F	df1	df2	P
استقامت	2/61	1	321	0/10
درنگ	7/53	1	321	0/006
متعالی شدن	0/28	1	321	0/59
رضایت	0/36	1	321	0/54
شکبیایی	2/50	1	321	0/11
نمره کل صبر	6/48	1	321	0/01

نتایج جدول (۳) عدم معنی‌داری نتایج آزمون لوین را گزارش می‌کند، و بیانگر برقراری مفروضه همگنی واریانس‌ها در سطوح مختلف متغیر جنسیت است. نتایج آزمون پی‌لای نیز گواه وجود تفاوت معنی‌دار بین دانش‌آموزان دختر و پسر است ($F=3/97$, $p=0/002$). برای بررسی تفاوت بین دختران و پسران دوره متوسطه اول در مؤلفه‌های صبر از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده گردید، که نتایج آن در جدول (۴) گزارش شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری در بررسی تفاوت‌های جنسیتی در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول

P	F	میانگین مجدورات	درجات آزادی		مجموع مجدورات	انحراف معیار	میانگین		استقامت	دختر	پسر
0/01	6/62	467/29	1		467/29	8/84	34/04				
						7/92	36/44				

۰/۰۰۱	۱۱/۶۱	۹۳۶/۹۴	۱	۹۳۶/۹۴	۹/۷۹	۳۲/۲۲	دختر	درنگ
					۸/۰۸	۳۵/۶۳	پسر	
۰/۰۰۱	۱۱/۲۰	۲۶۶/۴۹	۱	۲۶۶/۴۹	۴/۷۴	۲۵/۶۵	دختر	متعالی شدن
					۳/۱۱	۲۷/۴۶	پسر	
۰/۵۸	۰/۳۰	۳/۹۴	۱	۳/۹۴	۳/۲۹	۱۱/۳۸	دختر	شکیبایی
					۳/۵۲	۱۱/۵۹	پسر	
۰/۹۳	۰/۰۰۷	۰/۰۶	۱	۰/۰۶	۳/۲۰	۹/۹۰	دختر	رضایت
					۳/۰۴	۹/۸۷	پسر	
۰/۰۰۰۱	۱۲/۵۱	۴۹۲۲/۱۷	۱	۴۹۲۲/۱۷	۲۱/۱۹	۱۱۳/۲۱	دختر	نمره کل صبر
					۱۸/۳۷	۱۲۱/۰۱	پسر	

چنان که در جدول (۴) نیز قابل مشاهده است، در مؤلفه استقامت، میانگین پسران ۳۶/۴۴ و میانگین دختران ۳۴/۰۴ است، که به صورت معنی داری با یکدیگر متفاوت هستند ($F=۶/۶۲$, $p=۰/۰۱$). در مؤلفه درنگ نیز میانگین پسران ۳۵/۶۳ و میانگین دختران ۳۲/۲۲ محاسبه گردیده که باز به صورت معنی داری با یکدیگر متفاوت هستند ($p=۰/۰۰۱$ ، $F=۱۱/۶۱$). این جدول همچنین نشان می دهد که بین دختران و پسران حاضر در این مطالعه از نظر مؤلفه متعالی شدن ($F=۱۱/۲۰$, $p=۰/۰۰۱$) نیز تفاوت آماری معناداری وجود دارد، که با توجه به اینکه میانگین دانش آموزان پسر (۲۷/۴۶) و میانگین دانش آموزان دختر (۲۵/۶۵) است، این تفاوت نیز به نفع پسران است. جدول (۴) همچنین نشان می دهد که در این مقطع نیز یک تفاوت جنسیتی معنی دار بین دختران و پسران وجود دارد ($F=۱۲/۵۱$, $p=۰/۰۰۱$)، که با توجه به میانگین های هر دو جنس (میانگین پسران ۱۲۱/۰۱ و میانگین دختران ۱۱۳/۲۱)، می توان گفت که نمره کل صبر برای پسرها به نحو معنی داری بالاتر از دخترهاست.

مطالعه سوم

در مطالعه سوم، نمونه پژوهشی شامل دانش آموزان دوره متوسطه دوم در دامنه سنی ۱۸-۱۶ سال بودند و در اندازه گیری نمره مربوط به صبر ایشان و همچنین مؤلفه های مربوط به آن نیز از مقیاس صبر کودکان و نوجوانان استفاده شد. جدول (۵) نتایج بررسی مفروضه همگنی واریانس متغیرهای وابسته در سطوح مختلف متغیر جنسیت را نشان می دهد.

جدول ۵: نتایج آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته در سطوح مختلف متغیر جنسیت

متغیر وابسته	F	df1	df2	p
استقامت	۴/۷۰	۱	۳۲۸	۰/۰۳
درنگ	۰/۰۸	۱	۳۲۸	۰/۳۷
متعالی شدن	۵/۴۵	۱	۳۲۸	۰/۰۲
رضایت	۰/۲۹	۱	۳۲۸	۰/۵۸
شکیبایی	۰/۲۵	۱	۳۲۸	۰/۶۱
نمره کل صبر	۰/۴۱	۱	۳۲۸	۰/۵۲

نتایج جدول (۵) عدم معنی‌داری نتایج آزمون لوین را گزارش می‌کند، و بیانگر برقراری مفروضه همگنی واریانس نمره کل صبر و مؤلفه‌های مربوط به آن در سطوح مختلف متغیر جنسیت است. نتایج آزمون پیلایی نیز گواه وجود تفاوت معنی‌دار بین دانش‌آموزان دختر و پسر است ($F=3/97$, $p=0/002$). برای بررسی تفاوت بین دختران و پسران دوره متوسطه دوم در مؤلفه‌های صبر از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده گردید، که نتایج آن در جدول (۶) گزارش شده است.

جدول ۶: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری در بررسی تفاوت‌های جنسیتی در نمونه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم

مؤلفه‌های صبر									
P	F	میانگین مجذورات	درجات آزادی		مجموع مجذورات	انحراف معیار	میانگین		
۰/۰۳	۴/۷۵	۲۹۱/۷۹	۱		۲۹۱/۷۹	۸/۴۸	۳۰/۵۵	دختر	استقامت
						۷/۱۶	۳۲/۴۳	پسر	
۰/۰۳	۴/۶۸	۵۴/۴۴	۱		۵۴/۴۴	۳/۵۳	۱۱/۵۲	دختر	شکیبایی
						۳/۲۸	۱۲/۳۳	پسر	
۰/۰۷	۳/۲۱	۱۷۸/۷۵	۱		۱۷۸/۷۵	۷/۴۳	۳۱/۵۷	دختر	درنگ
						۷/۴۸	۳۳/۰۴	پسر	
۰/۶۴	۰/۲۱	۶/۳۱	۱		۶/۳۱	۵/۹۵	۲۱/۸	دختر	متعالی شدن
						۴/۸۸	۲۱/۴۶	پسر	
۰/۱۴	۲/۱۸	۱۷/۶۳	۱		۱۷/۶۳	۲/۸۵	۹/۹۱	دختر	رضایت
						۲/۸۲	۹/۴۴	پسر	
۰/۰۲	۴/۸۷	۱۲۰۶/۳۶	۱		۱۲۰۶/۳۶	۱۷/۲۳	۱۰۴/۷۵	دختر	نمرهٔ کل صبر
						۱۵/۵۱	۱۰۸/۷۳	پسر	

نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری (جدول ۶) جهت بررسی جایگاه این تفاوت نشان داد که در مورد نمونه دانش‌آموزان متوسطه دوم نیز به لحاظ نمره کل صبر، تفاوت معنی‌داری بین دختران و پسران وجود دارد ($F=4/87$, $p=0/002$)، که با توجه به بررسی میانگین هر دو گروه می‌توان گفت نمره کل صبر در پسران دانش‌آموز (میانگین ۱۰۸/۷۳) به‌نحو معنی‌داری از نمره کل صبر در دختران (میانگین ۱۰۴/۷۵) بالاتر است؛ همچنین چنان‌که جدول (۶) نیز نشان می‌دهد می‌توان گفت که در دو مؤلفه استقامت و شکیبایی نیز تفاوت جنسیتی معنی‌دار بین دختران و پسران وجود دارد. بدین‌ترتیب که در مؤلفه استقامت که بین میانگین دانش‌آموزان دبیرستانی پسر (۳۲/۴۳) و میانگین دانش‌آموزان دبیرستانی دختر (۳۰/۵۵)، تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F=4/75$, $p=0/003$). در مؤلفه شکیبایی نیز بین دانش‌آموزان دو جنس با میانگین‌های ۱۲/۳۳ برای پسران و ۱۱/۵۲ برای دختران تفاوت آماری معناداری وجود دارد ($F=4/68$, $p=0/003$)، که به وضوح در اینجا نیز تفاوت به نفع دانش‌آموزان پسر است.

مطالعه چهارم

مطالعه چهارم بر روی دانشجویان دوره کارشناسی در دامنه سنی بین ۲۰-۳۱ سال انجام گرفت. این مشارکت‌کنندگان مقیاس صبر بزرگسالان (خرمائی و دیگران، ۱۳۹۳) را تکمیل نمودند. جدول (۷) نتایج بررسی مفروضه همگنی واریانس متغیرهای وابسته در سطوح مختلف متغیر جنسیت را نشان می‌دهد.

جدول ۷: نتایج آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته در سطوح مختلف متغیر جنسیت

متغیر وابسته	F	df1	df2	P
درنگ	۳/۳۳	۱	۴۴۲	۰/۰۶
متعالی شدن	۲/۳۵	۱	۴۴۲	۰/۱۲
رضایت	۰/۰۸	۱	۴۴۲	۰/۷۷
استقامت	۱/۷۸	۱	۴۴۲	۰/۱۸
شکیبایی	۰/۵۰	۱	۴۴۲	۰/۴۷
نمره کل صبر	۲/۱۰	۱	۴۴۲	۰/۱۴

نتایج آزمون لوین که در جدول (۷) گزارش شده است، بر همسانی واریانس صبر و مؤلفه‌های آن در دو گروه دختر و پسر دلالت دارد. نتایج آزمون پیلایی نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین دانشجویان دختر و پسر وجود دارد ($p=۰/۰۰۰۱$ ، $F=۷/۶۰$). جهت بررسی جایگاه این تفاوت نتایج مربوط به آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری در جدول (۸) خلاصه شده است.

جدول ۸: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری در بررسی تفاوت‌های جنسیتی در نمونه دانشجویان

مؤلفه‌های صبر		میانگین	انحراف معیار	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F	P
مؤلفه‌های صبر	متعالی شدن	دختر	۲۹/۳۵	۴/۴۲	۱	۳۵۳/۸۱	۱۶/۷۵	۰/۰۰۰۱
		پسر	۲۷/۴۴	۴/۹۵				
	رضایت	دختر	۱۱/۰۶	۲/۹۲	۱	۴۲/۸۶	۵/۱۹	۰/۰۲
		پسر	۱۱/۷۳	۲/۷۹				
	درنگ	دختر	۹/۷۳	۱/۵۵	۱	۴۰/۹۴	۱۴/۸۶	۰/۰۰۰۱
		پسر	۹/۰۷	۱/۸۸				
	استقامت	دختر	۱۰/۱۰	۱/۵۵	۱	۴/۸۹	۱/۹۹	۰/۱۵
		پسر	۱۰/۳۳	۱/۵۹				
	شکیبایی	دختر	۲۰/۵	۳/۰۴	۱	۳۰/۶۶	۳/۴۴	۰/۰۶
		پسر	۲۱/۱۱	۲/۸۶				
	نمره کل صبر	دختر	۸۰/۸۱	۶/۷۷	۱	۱۱۹/۰۷	۲/۳۸	۰/۱۲
		پسر	۷۹/۷۰	۷/۶۶				

نتایج جدول (۸) نشان داد که تفاوت معنی‌داری در دو مؤلفه متعالی شدن و درنگ به نفع دختران و در مؤلفه رضایت به نفع پسران وجود دارد. بدین ترتیب که در مؤلفه متعالی شدن میانگین دانشجویان دختر ۲۹/۳۵ و میانگین دانشجویان پسر ۲۷/۴۴ بوده است و تفاوت این دو میانگین معنی‌دار است ($F=۱۶/۷۵$, $p=۰/۰۰۰۱$). بین دانشجویان دو جنس همچنین از نظر مؤلفه رضایت نیز تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F=۵/۱۹$, $p=۰/۰۲$), و میانگین پسران (۱۱/۷۳) در این مؤلفه به‌طور معنی‌داری از میانگین دختران (۱۱/۰۶) بالاتر است. نتایج جدول (۸) نشان می‌دهد که در مؤلفه درنگ نیز تفاوت جنسیتی معنی‌داری وجود دارد ($F=۱۴/۸۶$, $p=۰/۰۰۰۱$), و این بار میانگین دختران (۹/۷۳) به‌نحو معنی‌داری از میانگین پسران (۹/۰۷) بالاتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

چنان‌که پیش از این نیز گفته شد، چهار مطالعه یادشده با هدف شناسایی تفاوت‌های جنسیتی در صبر و مؤلفه‌های آن در یک روند تحولی انجام گرفته است. البته مطابق یافته‌های فوق، در هر مطالعه شواهدی مبنی بر وجود چنین تفاوت‌هایی خواه در نمره کل صبر و خواه در مؤلفه‌های مربوط به آن، نمایان گردیده است، اما به‌هرحال برجسته‌ترین نکته‌ای که با تأمل در این نتایج به نظر می‌رسد، عدم استمرار و تداوم تفاوت‌های جنسیتی است. برای دریافتن این موضوع کافی است که یافته‌های آماری چهار مطالعه را با یک دید کلی‌نگر مورد توجه قرار داد؛ بدین ترتیب که مطالعه نخست با نمونه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، از وجود تفاوت معنی‌دار میان دو جنس، هم در نمره کل صبر و هم در برخی مؤلفه‌های آن (استقامت، درنگ و رضایت) خبر می‌دهد، که در همگی موارد با برتری نمره دانش‌آموزان دختر همراه است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین که صبر را تنها به تأخیر در کامروایی تعبیر نموده‌اند، هماهنگ است و می‌تواند همچون گذشته از چشم‌انداز تکاملی به ترفند خلاقانه طبیعت در نگاهداری نسل‌ها منتسب گردد (همچون Bjorklund & Shackelford, 1999)، یا از چشم‌انداز اجتماعی شدن، ماحصل شیوه متفاوت و صبورانه‌تر رفتار والدین با فرزندان دختر (Bauer & Chytilova, 2013)، یا تمایل بیشتر ایشان به سرمایه‌گذاری بر تحصیل و بهداشت فرزندان پسر (Morduch, 2000) تلقی گردد.

به‌هرحال نکته جالب در مورد یافته پژوهشی فوق آن است که در مطالعه دوم و سوم که دانش‌آموزان مقاطع متوسطه اول و دوم را به‌عنوان نمونه پژوهشی اختیار نموده، مجدداً تکرار نشده است. البته هر دوی این مطالعه‌ها باز هم بر وجود یک تفاوت معنی‌دار جنسیتی، هم در نمره کل صبر و هم در پاره‌ای از مؤلفه‌های مربوط به آن دلالت داشته‌اند، اما در هیچ‌کدام تفاوت آشکارشده به نفع دانش‌آموزان دختر نبوده است. به کلام دیگر در مطالعه دوم، نمرات بالاتر صبر چه در حالت کلی و چه در رابطه با نمرات مؤلفه‌های استقامت، درنگ و متعالی شدن به دانش‌آموزان پسر اختصاص داشته است و در مطالعه سوم نیز نمره کل صبر و نمرات استقامت و شکیبایی برای دانش‌آموزان پسر بالاتر بوده است.

این چرخش تفاوت جنسیتی را شاید بتوان به وضعیتی متناسب دانست که دختران دانش‌آموز در این دو مقطع سنی با آن مواجه هستند؛ چراکه به گواهی برخی پژوهش‌ها (Rosenblum & Lewis, 1999؛ Pritchard et al., 1997؛ Galambos, et al., 1990) تغییرات ناشی از بلوغ فیزیولوژیک، فشار بیشتری را بر دختران تحمیل ساخته و آنها را دچار ناراضی، سردرگمی و حتی اعتراض می‌نماید. گذشته از این، به لحاظ اجتماعی نیز این مقطع سنی برای دختران با سرگشتگی‌های خاصی روبه‌روست که در مورد همسالان پسر آنها چندان محلی از اعتبار ندارد. به باور گیلیگان و دیگران (1990) زن‌ها به‌طور کلی در نوجوانی با یک دوراهی ویژه و بسیار چالش‌انگیز روبه‌رو می‌شوند؛ بدین ترتیب که از یک‌طرف با وسوسه توجه مداوم به روابط انسانی و تلاش جهت رفاه و رفع نیازهای دیگران روبه‌رو می‌شوند، که به لحاظ فرهنگی برای آنها یک ارزش محوری تعریف گردیده و درواقع برای آن تربیت شده‌اند؛ و از سوی دیگر، رویای توجه و ابراز به خود و نیازها و اهداف شخصی را در سر می‌پروراند، که اگرچه اشتیاق زیادی را در آنها ایجاد می‌کند، اما درعین حال، به‌نوعی احساس طرد شدن و وانهادن زنانگی را نیز در آنها برمی‌انگیزد.

چنین چالشی اگرچه ممکن است در سرتاسر زندگی یک زن نمود پیدا کند، اما به‌طور خاص در دوران نوجوانی بروز می‌یابد و تا بزرگسالی نیز ادامه پیدا می‌کند. شاید به‌واسطه همین موضوع نیز باشد که در مطالعه چهارم نشانه معنی‌داری از تفاوت میان دو جنس در نمره کل صبر مشاهده نشده است. البته بروز تفاوت معنی‌دار جنسیتی در سه مؤلفه صبر، یعنی متعالی شدن، رضایت و درنگ باز هم نکته درخور توجهی به نظر می‌رسد. مورد اخیر به‌ویژه از آن‌رو اهمیت می‌یابد که در دو مؤلفه درنگ و متعالی شدن، نمرات بالاتر از آن دانشجویان دختر بوده است، اما در مؤلفه رضایت برتری با نمرات هم‌رده‌های مرد ایشان بوده است. به کلام روشن‌تر، شاید بتوان این گمانه را در ذهن پرورش داد که مؤلفه‌های مختلف صبر در نزد زن و مرد کارایی‌های متفاوتی پیدا کرده و نمودهای مختلفی را ایجاد می‌کنند؛ بدین ترتیب که صبر زنان بیشتر بر مؤلفه متعالی شدن و درنگ استوار است، که اولی بنا به تعریف خرمائی و فرمانی (۲۰۱۶)، تاب آوردن دشواری‌ها و مصیبت‌ها به خاطر تعالی معنوی و رشدی است که در پس این سختی‌ها پنهان گردیده، و دومی به ایجاد وقفه یا مهار بر سر راه آرزوها و امیال درونی تعبیر می‌گردد. اما صبر مردان بیشتر بر مؤلفه رضایت تکیه دارد که باز هم بنا به تعریفی که از آن ارائه گردیده، قبول شرایط موجود بی‌شکایت و اعتراض است؛ چنان‌که گویی در حال حاضر باید چنین باشد و جایگزینی برای آن متصور نیست.

به نظر می‌رسد در برخی از پژوهش‌های گذشته نیز شواهدی مبنی بر نقش متفاوت صبر در زندگی زنان و مردان ظهور کرده باشد؛ چنان‌که در پژوهش فاندرو و دیگران (1983) پسرهایی که قادر به توقف در ارضای خواسته خویش در جریان آزمایش مارش مالو بودند، سال‌ها بعد اهل تأمل، دقیق، منطقی، محتاط، اهل مشارکت و به‌طور کلی قادر به تنظیم تکانه‌های انگیزشی و هیجانی توصیف می‌شدند؛ درحالی‌که دختران با همان توانایی در جریان آزمایش، بیشتر با ویژگی‌هایی همچون هوشمند، کاردان و باکفایت وصف گردیده بودند. البته در نهایت درستی تبیین فوق نیازمند

دقت و تأمل در نقشی است که صبر به همراه مؤلفه‌های مختلف آن در زندگی زنان و مردان بزرگسال ایفا می‌نماید. اما به‌هرحال یافته‌های چهار مطالعه انجام‌گرفته در این پژوهش، نخست بر ایده پژوهشگرانی همچون داکورت و سلیگمن (2006) صحنه می‌نهند، که همواره بایستی با تفاوت‌های جنسیتی با احتیاط بیشتری روبه‌رو گردید و به تداوم آنها در سالیان مختلف زندگی با دیده تردید نگریست؛ مضاف بر اینکه یافته‌های پژوهشی حاضر نشان می‌دهد در برخی مقاطع سنی حتی باید احتمال تغییر آهنگ این تفاوت‌ها از جنسی به جنس دیگر را نیز در نظر آورد.

ازجمله محدودیت‌های این پژوهش عدم همگنی واریانس‌ها در یک و یا دو مؤلفه صبر در برخی مقاطع سنی بوده است، که لازم است تبیین این مؤلفه‌ها در آن دوره سنی با احتیاط صورت گیرد. گذشته از این مورد، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آنچه در ادبیات پژوهشی صبر در قالب تفاوت جنسیتی ثبت گردیده، به لحاظ اتخاذ رویکرد اول به مفهوم‌سازی این سازه و تلقی آن در یک بعد محدود، از دقت چندان بر خوردار نیست و با در نظر گرفتن رویکرد چندمؤلفه‌ای به صبر می‌توان چهره‌های متفاوتی را از تفاوت‌های دو جنس زن و مرد در این سازه به‌خصوص برداشت نمود. شاید حتی بتوان گفت که نتیجه‌گیری سیلورمن (2003) مبنی بر وجود یک تفاوت بسیار ظریف جنسیتی نیز باز به همین مفهوم‌پردازی خاص بازگشته و بی‌تردید تغییر تفاوت‌های جنسیتی در صبر در مقاطع سنی مختلف را به هیچ رو مورد توجه قرار نداده است.

منابع

- آرزی، محسن و خرمائی، فرهاد (۱۴۰۰). رابطه ساختاری منش اخلاقی صبر و اهداف پیشرفت تحصیلی دانشجویان: نقش واسطه‌ای منبع کنترل. *راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۸(۲)، ۴۱-۵۱.
- خرمائی، فرهاد و آزادی‌دهبیدی، فاطمه (۱۳۹۶). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس سازه دینی - اخلاقی صبر. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۱۷(۱)، ۷۷-۹۲.
- خرمائی، فرهاد و دیگران (۱۳۹۴). پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس مؤلفه‌های صبر با واسطه‌گری مؤلفه‌های اهداف پیشرفت در دانشجویان. *آموزش پژوهی*، ۱(۲)، ۵۰-۷۱.
- خرمائی، فرهاد و دیگران (۱۳۹۳). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس صبر. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۵(۱۷)، ۸۳-۹۹.
- صادق‌زاده، مرضیه و دیگران (۱۳۹۹). مؤلفه‌های صبر مادر و توان بدرفتاری با کودک: نقش واسطه‌ای ناراسا نظم‌جویی هیجانی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۶(۶۳)، ۳۱۱-۳۱۹.
- صادق‌زاده، مرضیه و دیگران (۱۴۰۰). مدل ساختاری رابطه صبر با کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۰(۴)، ۹۹-۱۱۰.
- Barrett, L. F. & Bliss-Moreau, E. (2009). She's emotional. He's having a bad day: Attributional explanations for emotion stereotypes. *emotion*, 9(5), 649-658.
- Bauer, M. & Chytilova, J. (2013). Women, children and patience: Experimental evidence from Indian villages. *Review of Development Economics*, 17(4), 662-675.
- Bettinger, E. & Slonim, R. (2007). Patience among children. *Journal of Public Economics*, 121(3), 343-363.
- Bjorklund, D. F. & Shackelford, T. K. (1999). Differences in parental investment contribute to important differences between men and women. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 86-89.
- Brody, L. R. & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., p. 395-408). New York, NY: Guilford Press.
- Comer, D. R. & Sekerka, L. E. (2014). Taking time for patience in organizations. *Journal of Management Development*, 33(1), 6-23.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. (2006). Self-Discipline Gives Girls the Edge: Gender in Self-Discipline, Grades, and Achievement Test Scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.
- Ferguson, T. J. & Eyre, H. L. (2000). Engendering gender differences in shame and guilt: Stereotypes, socialization, and situational pressures. In A. H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (p. 254-276). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Flynn, T. M. (1985). Development of self-concept, delay of gratification and self-control and disadvantaged preschool children's achievement gain. *Early Child Development and Care*, 22(1), 65-72.
- Funder, D. C., Block, J. H. & Block, J. (1983). Delay of gratification: Some longitudinal personality correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(6), 1198-1213.
- Galambos, N. L., Almeida, D. M. & Peterson, A. C. (1990). Masculinity, femininity, and sex role attitudes in early adolescence: Exploring gender intensification. *Child Development*, 61(6), 1905-1914.

- Gifford, D. D., Briceno-Perriott, J. & Mianzo, F. (2006). Locus of control: Academic achievement and retention in a sample of university first-year students. *Journal of College Admission*, 191(1), 18-25.
- Gilligan, C., Brown, L. M. & Rogers, A. G. (1990). Psyche embedded: A place for body, relationships, and culture in personality theory. In A. I. Rabin, R. A. Zuker, R. A. Emmons & S. Frank (Eds). *Studying persons and lives*. New York: Springer.
- Humphrey, L. L. (1982). Children's and teachers' perspectives on children's self-control: The development of two rating scales. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(5), 624-633.
- Kirby, K. N. & Marakovic, N. (1996). Delay-discounting probabilistic rewards: Rates decrease as amounts increase. *Psychonomic Bulletin and Review*, 3(1), 100-104.
- Kirby, K. N., Winston, G. & Santiesteban, M. (2005). Impatience and grades: Delay-discount rates correlate negatively with college GPA. *Learning and Individual Differences*, 15(3), 213-222.
- Khormaei, F. & Farmani, A. (2016). Patience and its components in predicting bullying among primary school students. *International Journal of Behavioral Sciences*, 9(4), 215-219.
- Khormaei, F., Farmani, A., Yazdani, F. (2017). Predicting self- control on the basis of patience and its components among high school students. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 5(1), 11-16.
- Kosse, F. & Pfeiffer, F. (2012). Impatience among preschool children and their mothers. *Economics Letters*, 115(3), 493-495.
- Kross, E., Mischel, W. & Shoda, Y. (2011). Enabling Self-Control. In Maddux, James E.; Tangney, June Price. *Social Psychological Foundations of Clinical Psychology*. Guilford Press.
- McClure, S., Laibson, D., Lowenstein, G., Cohen, J. (2004). Separate neural systems value immediate and delayed monetary rewards. *Science*, 306, 503-507.
- Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B. J., Gotlib, I. H., Jonides, J., Kross, E., Teslovich, T., Wilson, N. L., Zayas, V. & Shoda, Y. (2011). Willpower' over the life span: Decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(2), 252-256.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102(2), 246-268.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 687-696.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938.
- Morduch, J. (2000). Siblings Rivalry in Africa. *The American Economic Review*, 90(2), 405-409.
- Nunn, G. D. (2004). Adult learners' locus of control, self-evaluation and learning temperaments as a function of age and gender. *Journal of Instructional Psychology*, 21(3), 260-264.
- Pritchard, M. E., King, S. L. & Czajka-Narins, M. (1997). Adolescence body mass indices and self-perception. *Adolescence*, 32(128), 863-880.
- Roberts, T. A. & Goldenberg, J. L. (2007). Wrestling with nature: An existential perspective on the body and gender in self-conscious emotions. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (p. 389-406). New York, NY: Guilford Press.

- Romer, D., Duckworth, A. L., Sznitman, S. & Park, S. (2010). Can Adolescents Learn Self-control? Delay of Gratification in the Development of Control over Risk Taking. *Prevention Science*, 11(3), 319-330.
- Rosati, A. G., Stevens, J. R., Hare, B. & Hauser, M. D. (2007). The evolutionary origins of human patience: temporal preferences in chimpanzees, bonobos, and human adults. *Current Biology*, 17(19), 1663-1668.
- Rosenblum, G. D. & Lewis, M. (1999). The relations among body image, physical attractiveness, and body mass in adolescence. *Child Development*, 70(1), 50-64.
- Sherman, A. C., Higgs, G. E. & Williams, R. L. (1997). Gender differences in the locus of control construct. *Psychology and Health*, 12(2), 239-248.
- Silverman, I. W. (2003). Gender Differences in Delay of Gratification: A Meta-Analysis. *Sex Roles*, 49(9), 451-463.
- Schnitker, S. (2012). An examination of patience and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 263-280.
- Schnitker, S., Ro, D., Foster, J., Abernethy, A., Currier, J., Witvliet, C., Luna, L., Putman, K., VanHarn, K. & Carter, J. (2019). Patient patients: Increased patience associated with decreased depressive symptoms in psychiatric treatment. *The Journal of Positive Psychology*, 15(3), 300-313.
- Stevens, J. R. (2016). Evolutionary pressures on primate intertemporal choice. *Proceedings of the Royal Society B*, 281(1786), 1-13.
- Tobin, H. & Logue, A. W. (1994). Self-control across species (*Columba livia*, *Homo sapiens*, and *Rattus norvegicus*). *Journal of Comparative Psychology*, 108(2), 126-133.

Developing a Model of Psychological Well-being for Seminary Students based on Spiritual Intelligence with the Mediating Role of Self-compassion

✉ **Mahdi Kiamari**  / M.A. in Clinical Psychology, Shahab Danesh University mahdi.7200@gmail.com
Karim Golmohammadi / Assistant Professor, Department of Clinical Psychology, Shahab Danesh University
Received: 2025/01/19 - **Accepted:** 2025/03/12 karimgolpsy68@gmail.com

Abstract

The present study aimed to investigate the relationship between spiritual intelligence and psychological well-being with the mediating role of self-compassion among students of Qom Seminary. Using convenience sampling, the statistical population of the research was all students studying in the academic year 1402-1403, from which a sample size of 210 people was selected. Research instruments included King's Spiritual Intelligence Questionnaire (SISRI-2008), Reif's Psychological Well-Being Questionnaire (PVB-1989), Brown and Ryan's Mindfulness Questionnaire (MAAS-2003), and Reis's Self-Compassion Questionnaire (SCS-SF-2011). Pearson correlation coefficient and structural equation modeling were used in SPSS and PLS software to analyze the data. The results showed that there is a positive and significant relationship between spiritual intelligence, self-compassion, and psychological well-being, and self-compassion is also a variable that can play a mediating role in the relationship between spiritual intelligence and psychological well-being. For this reason, paying attention to the concepts of spiritual intelligence and self-compassion as factors affecting the improvement of students' psychological well-being should be on the agenda of authorities related to students, such as seminaries.

Keywords: Spiritual intelligence, Psychological Well-being, Self-compassion, Religious Studies Students.

تدوین مدل بهزیستی روان‌شناختی طلاب علوم دینی بر اساس هوش معنوی با توجه به نقش واسطه‌ای شفقت به خود

mahdi.7200@gmail.com

karimgolpsy68@gmail.com

کرمه‌ی کیاماری  / کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی دانشگاه شهاب دانش

کریم گل‌محمدی / استادیار گروه روان‌شناسی بالینی دانشگاه شهاب دانش

دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۳۰ - پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین میزان رابطه بین هوش معنوی و بهزیستی روان‌شناختی با نقش میانجی شفقت به خود در بین طلاب حوزه علمیه قم انجام شد. جامعه آماری پژوهش، کلیه طلاب مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند که از این تعداد، نمونه‌ای به حجم ۲۱۰ نفر و به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه هوش معنوی کینگ (SISRI-2008)، پرسش‌نامه بهزیستی روان‌شناختی ریف (PVB-1989)، پرسش‌نامه ذهن‌آگاهی براون و رایان (MAAS-2003) و پرسش‌نامه شفقت به خود ریس (SCS-SF-2011) بوده است. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و روش معادلات ساختاری در بستر نرم‌افزارهای SPSS و PLS استفاده شد. نتایج نشان داد که بین هوش معنوی، شفقت به خود و بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و شفقت به خود نیز متغیری است که می‌تواند نقشی میانجی در رابطه بین هوش معنوی و بهزیستی روان‌شناختی داشته باشد. به همین دلیل توجه به مفاهیم هوش معنوی و شفقت به خود به عنوان عوامل مؤثر بر بهبود بهزیستی روان‌شناختی طلاب بایستی در دستور کار مراجع مرتبط با طلاب همانند حوزه‌های علمیه قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: هوش معنوی، بهزیستی روان‌شناختی، شفقت به خود، طلاب.

رشد و پیشرفت بشری با تأثیر بر تغییرات سبک زندگی مردم، علی‌رغم تأثیری که در بهره بردن بیشتر بشر از تکنولوژی و ارتقای سطح رفاه عمومی داشته، ولی چالش‌ها و بحران‌های روان‌شناختی زیادی هم برای جوامع در پی داشته است؛ به عنوان مثال تشدید چالش‌هایی همانند کاهش جمعیت و نرخ باروری پایین، افزایش آمار طلاق، افزایش سن ازدواج، افزایش مجرد قطعی در کنار افزایش اختلالاتی مانند افسردگی و اضطراب و یا گرایش به زندگی انفرادی و کناره‌گیری از زندگی جمعی (فولادی‌وند، ۱۳۹۹) و در نتیجه نیاز انسان‌ها به آشنایی با راهکارهایی برای مقابله با آسیب‌های روان‌شناختی، باعث شده است که ارتقای بهزیستی روان‌شناختی یکی از اهداف اصلی در حوزه‌های مختلف اجتماعی و فردی به‌شمار رود و طلاب علوم دینی نیز به‌عنوان بخشی از جامعه علمی و فرهنگی کشور به دلایلی همچون دوری از خانواده و مشکلات تحصیلی همانند امتحانات فشرده یا طولانی بودن دوره تحصیلی و در نتیجه تأخیر در ورود به عرصه اشتغال از این قاعده مستثنا نمی‌باشند (حسین‌پور و دیگران، ۱۳۹۴).

بهزیستی روان‌شناختی را از دیدگاه ریف می‌توان به‌عنوان حالتی از عملکرد مثبت روانی تعریف کرد، که شامل شش مؤلفه اصلی: پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، هدفمندی در زندگی و رشد شخصی می‌باشد (ریف، ۱۹۸۹). این مفهوم فراتر از نبود بیماری است و شامل احساسات مثبت، عملکردهای مؤثر و روابط اجتماعی قوی می‌باشد (حاجی و دیگران، ۱۴۰۱، به نقل از: سولا کارمونا و دیگران، ۲۰۱۳).

بهزیستی روان‌شناختی با افزایش مشارکت فرد در فعالیت‌های مختلف، تعمیق روابط اجتماعی و تقویت حس خودمختاری ارتباط مستقیم دارد (حاجی و دیگران، ۱۴۰۱، به نقل از: گورل، ۲۰۰۹). افراد با بهزیستی روان‌شناختی بالا، توانایی بیشتری در مقابله با چالش‌های زندگی داشته و از کیفیت زندگی بالاتری برخوردارند (حاجی و دیگران، ۱۴۰۱، به نقل از: سولا کارمونا و دیگران، ۲۰۱۳)؛ همچنین این افراد از سرمایه‌های روان‌شناختی بیشتری برخوردار بوده و در مواجهه با مشکلات و چالش‌های زندگی، نگرشی مثبت‌تر دارند (حیدری، ۱۴۰۰). در مقابل، افراد با بهزیستی پایین، اغلب دچار هیجان‌های منفی مانند اضطراب و افسردگی شده و عملکرد کمتری در زندگی از خود نشان می‌دهند (کریمی، کارسازی و فاضلی، ۱۳۹۹)، امری که در مطالعات تجربی نیز به اثبات رسیده است؛ برای مثال پژوهش لیزارت و دیگران در سال ۲۰۲۴ نشان داد افزایش بهزیستی روان‌شناختی باعث کاهش اضطراب تحصیلی دانشجویان دانشگاه گرانا‌دا کانادا و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی آنها شده است. یا در پژوهشی دیگر، بهزیستی روان‌شناختی به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در ارتقای موفقیت تحصیلی و افزایش سرسختی زبان‌آموزان شناخته شده است (هوه، ۲۰۲۲).

به همین دلیل شناسایی عوامل مؤثر بر بهزیستی روان‌شناختی به‌منظور ارائه راهکارهایی برای ارتقای آن ضروری می‌نماید. یکی از مؤلفه‌هایی که به نظر می‌رسد نقش مهمی در بهزیستی روان‌شناختی طلاب دارد، هوش معنوی است (حسین‌پور و دیگران، ۱۳۹۴).

رابرت امونز هوش معنوی را به‌عنوان توانایی استفاده از مضامین معنوی برای دستیابی به نتایج مطلوب در زندگی تعریف کرده است. معنویت، بیشتر بر تجربه امر قدسی و یافتن مسیر به‌سوی اهداف متعالی متمرکز است (آندری، ۲۰۲۳). زوهر و مارشال (۲۰۰۰) هوش معنوی را با ۱۲ ویژگی همانند خودآگاهی، خودانگیختگی، دوراندیشی، شفقت، کل‌نگری، جشن تنوع، استقلال میدانی، فروتنی، تمایل به پرسیدن سؤالات بنیادی، احساس مسئولیت، بهترین استفاده از نامایمات و توانایی عبور از چارچوب‌های فکری محدود، مشخص کرده‌اند. این ویژگی‌ها، فرد را قادر می‌سازند در مواجهه با چالش‌ها به راه‌حل‌های مؤثری دست یافته و زندگی مبتنی بر ارزش‌ها و معانی متعالی داشته باشد.

هوش معنوی، همانند معنویت، نقشی محوری در ارتباط انسان با خدا و درک جایگاه معنوی زندگی دارد. به گفته پارگامنت، معنویت «جست‌وجو برای یافتن امر قدسی» است. از این منظر، هر چیزی در جهان که در پرتو خداوند دیده شود، بخشی از معنویت است (پارگامنت، ۲۰۰۷).

در آموزه‌های دین مبین اسلام نیز، توجه خاص و عمیقی به جنبه معنوی زندگی انسان شده است، به‌گونه‌ای که این بُعد به‌عنوان یکی از ارکان اساسی در نظام فکری و اعتقادی مورد تأکید قرار گرفته است. پیشوایان دین نیز با بیاناتی روشن و الهام‌بخش، اهمیت حضور خداوند در تمامی شئون زندگی انسان‌ها را یادآوری کرده‌اند؛ ازجمله اینکه هیچ‌چیز در این جهان وجود ندارد، مگر اینکه خداوند همواره همراه آن است و پیش و پس از آن نیز حضور دارد. این حقیقت بر این نکته دلالت دارد که حضور خداوند تنها محدود به لحظات خاص یا مکان‌های معین نیست، بلکه او در تمامی ابعاد، لحظات و جوانب زندگی انسان جریان دارد. به تعبیری، هر کنش و واکنش، هر تجربه و حادثه و هر فکر و احساس، از حضور و نظارت خداوند خالی نیست (ملکی تبریزی، ۱۳۸۵). این آموزه، علاوه بر جنبه معرفتی، انسان را به داشتن حس اعتماد، آرامش و توکل در مواجهه با چالش‌ها و رویدادهای زندگی دعوت می‌کند و او را از افتادن به ورطه ناامیدی یا احساس بی‌پناهی بازمی‌دارد. همچنین پیامبر اسلام ﷺ در سخنان خود بارها بر اهمیت نیت در اعمال و رفتار انسان تأکید کرده‌اند و آن را به‌عنوان محور ارزش‌گذاری و قوام تمامی کارها معرفی کرده‌اند؛ به‌عنوان نمونه، در روایتی آمده است که «تمامی ارزش و اعتبار اعمال انسان‌ها به نیت آنها بازمی‌گردد» (طوسی، ۱۳۶۵، ج ۴، ص ۱۸۶).

علاوه بر این، در روایت دیگری پیامبر اسلام ﷺ، نیت انسانی را برتر و والاتر از ابعاد مادی معرفی کرده‌اند. ایشان فرموده‌اند که «معنویت و نیت خیرخواهانه‌ای که پشت هر عملی نهفته است، از خود عمل ارزشمندتر است» (مجلسی، ۱۳۶۶، ج ۴، ص ۱۷۷). این بیان گویای محوریت بُعد معنوی در تمامی آموزه‌های اسلامی است و نشان می‌دهد که در نظام فکری اسلام، معنویت زیربنای تمامی رفتارها و تصمیم‌گیری‌های انسانی است.

مطالعات پژوهشی نیز حاکی از وجود رابطه بین هوش معنوی و بهزیستی روان‌شناختی می‌باشد؛ برای مثال در پژوهشی در سال ۱۴۰۰ و بر روی ۲۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی تهران واحد شمال، بهرامی و دیگران (۱۴۰۰) نشان دادند که بین هوش معنوی و ارتقای سطح بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و هوش معنوی باعث

کاهش علائم افسردگی و اضطراب در این افراد می‌شود؛ همچنین در پژوهشی دیگر بر روی ۲۵۰ دانشجو، انوار و رانا (۲۰۲۴) نشان دادند که دانشجویان با هوش معنوی بالاتر، بهزیستی روان‌شناختی بالاتری نیز گزارش می‌کنند.

با وجود شواهدی مبنی بر ارتباط مثبت بین هوش معنوی و بهزیستی روان‌شناختی، مکانیسم دقیق این رابطه همچنان به‌طور کامل شناخته شده نیست. ازجمله متغیرهایی که به نظر می‌رسد، می‌تواند نقشی واسطه‌ای در این بین داشته باشد، مفهوم شفقت به خود می‌باشد. شفقت به خود را می‌توان به‌عنوان ابراز مهربانی و همدلی با خود در مواجهه با مشکلات و ناکامی‌ها تعریف کرد. این فرایند شامل پذیرش بدون قضاوت از خود، احساس اشتراک با جامعه انسانی و آگاهی از رنج‌های درونی است (مورن و استیل، ۲۰۲۰). به‌عبارت دیگر، شفقت به خود به‌معنای آن است که به‌جای سرزنش کردن خود در هنگام مواجهه با اشتباهات یا ناکامی‌ها، با خود مهربان باشیم و به خود یادآوری کنیم که همه انسان‌ها تجربه‌های مشابهی را دارند. افراد دارای شفقت به خود در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات زندگی، از خود حمایت می‌کنند و به‌جای انتقاد از خود، دیدگاه پذیرش و مهربانی را در پیش می‌گیرند. شفقت به خود از ظرفیت‌های تکاملی انسان برای ایجاد دلبستگی ایمن و کسب آرامش ناشی می‌شود. افرادی که در محیط‌های امن رشد کرده‌اند و روابط حمایتی با مراقبان خود داشته‌اند، مهارت بیشتری در شفقت به خود دارند. در مقابل، محیط‌های پر تنش و ناامن باعث کاهش این توانایی می‌شود (ذکاوتی، ۱۴۰۰).

در این بین بایستی بین شفقت به خود و عزت نفس تمایز قائل شد. می‌توان گفت، عزت‌نفس به ارزیابی مثبت فرد از خود وابسته است و ممکن است نوسان داشته باشد، ولی شفقت به خود نیازی به قضاوت مثبت ندارد و بر رابطه دواستانه و پایدار با خود تأکید دارد. به همین دلیل، افراد دارای شفقت به خود کمتر به مشکلاتی مانند خودشیفتگی یا تعصب دچار می‌شوند و ثبات هیجانی بیشتری دارند (ذکاوتی، ۱۴۰۰).

مفهوم شفقت به خود و مهربانی با خویش نه‌تنها مفهومی علمی، بلکه مفهومی دینی نیز می‌باشد که بارها در متون اسلامی به اهمیت آن اشاره گردیده است؛ به‌عنوان نمونه، آیه ۸۷ سوره مائده به مؤمنان توصیه می‌کند که لذت‌ها و خوشی‌های حلالی که خداوند در دنیا برایشان فراهم کرده است، بر خود حرام نکنند و خود را به‌سختی و مشقت نیفکنند، بلکه باید از نعمت‌های متنوعی که خداوند برایشان ارزانی داشته، بهره‌مند شوند. این آیه، گواه روشنی از تأکید دین اسلام بر مهربانی و آسان‌گیری نسبت به خویش است.

علاوه بر این، امام رضا علیه السلام نیز در حدیثی به شناخت ابعاد روانی انسان اشاره کرده و می‌فرماید: «قلب و دل انسان در مواجهه با امور مختلف، گاه میل و رغبت دارد و گاه بی‌میلی و سردی احساس می‌کند». به بیان دیگر، انسان در برخی مواقع نسبت به انجام کار، ارتباط با فرد، یا حضور در مکانی خاص احساس اشتیاق و نشاط می‌کند و در مواقعی دیگر، احساس بی‌انگیزگی و اجتناب دارد. ایشان در ادامه این روایت توصیه می‌کنند که زمانی که دل انسان به چیزی اشتیاق نشان می‌دهد، به‌سوی آن گام بردارد، اما در مواقعی که بی‌میلی یا عدم رغبت درونی در

خود می‌یابد، آن کار را به خود تحمیل نکرده و به خود فرصتی برای آرامش و فراغت دهد تا به اجبار وارد آن عمل نشود (محدث نوری، ۱۳۶۵، ج ۳، ص ۵۵).

پژوهش‌های تجربی نیز حاکی از وجود رابطه بین هوش معنوی و شفقت به خود از سویی و بین شفقت به خود و بهزیستی روان‌شناختی از سوی دیگر دارد؛ برای مثال، پژوهش کولایی خدابخشی و دیگران (۱۳۹۸) بر روی ۱۶۹ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم پزشکی بابل نشان داد، بین هوش معنوی و شفقت به خود رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و هوش معنوی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده قوی برای میزان شفقت به خود باشد؛ یا در پژوهشی که در سال ۱۳۹۴ توسط رستمی و دیگران (۱۳۹۴) بر روی ۳۷۵ نفر از دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شهید بهشتی صورت گرفت، نتایج نشان داد که بین شفقت به خود و بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبتی وجود دارد؛ به نحوی که با افزایش میزان شفقت به خود، میزان بهزیستی روان‌شناختی نیز افزایش می‌یابد و نهایتاً در پژوهشی دیگر، ۱۱۲ نفر از افراد مبتلا به دیابت مراجعه‌کننده به یکی از مراکز درمانی شهر شیراز مورد بررسی قرار گرفته و نتایج نشان داد که شفقت به خود می‌تواند به عنوان پیش‌بینی‌کننده مثبت و معناداری برای بهزیستی روان‌شناختی در نظر گرفته شود (رفیعی، ۱۳۹۸).

به همین دلیل و با توجه به نقش طلاب علوم دینی در رشد و اعتلای جامعه و با توجه به اینکه تاکنون پژوهشی به صورت همه‌جانبه به بررسی ارتباط بین این متغیرها به منظور شناخت مکانیسم‌های مؤثر بر بهزیستی روان‌شناختی نپرداخته است، هدف پژوهش حاضر تعیین میزان رابطه بین هوش معنوی با بهزیستی روان‌شناختی با نقش واسطه‌ای شفقت به خود می‌باشد.

روش پژوهش

این پژوهش توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی (تحلیل مسیر) می‌باشد. جامعه آماری آن شامل طلاب علوم دینی حوزه علمیه قم در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ می‌باشند، که از این تعداد، ۲۱۰ نفر به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. لازم به ذکر است که بر اساس نظر کلاین (۲۰۱۶)، حداقل حجم نمونه برای تحقیقات مبتنی بر معادلات ساختاری و تحلیل مسیر، ۲۰۰ نفر می‌باشد. روش گردآوری داده‌ها نیز بدین نحو بود که در ابتدا و با استفاده از سامانه پرس‌لاین، پرسش‌نامه‌ای آنلاین طراحی و لینک آن از طریق گروه‌ها و کانال‌های مجازی که طلاب در پلتفرم‌هایی همچون ایتا و تلگرام حضور داشتند، برای آنها ارسال گردید. علاوه بر ارسال لینک، پژوهشگر برای افزایش مشارکت، به صورت حضوری در مکان‌های مرتبط مانند مدارس حوزه علمیه قم، کتابخانه‌ها، نمازخانه‌ها و محیط‌های اطراف حرم مطهر حضرت معصومه علیها السلام در شهر قم، حاضر و طلاب را تشویق به شرکت در پژوهش و تکمیل پرسش‌نامه‌ها نمود؛ در نهایت، تعداد ۴۶۰ ورود به لینک پرسش‌نامه ثبت شد، که از این میان، تنها ۲۱۰ نفر پرسش‌نامه را به طور کامل تکمیل کردند. پاسخ‌نامه‌های ناقص یا مخدوش که تعداد آنها ۲۵۰ مورد بود، از فرایند تحلیل حذف شدند.

ابزارها

پرسش‌نامه بهزیستی روان‌شناختی ریف (PVB)

این پرسش‌نامه نخستین بار توسط ریف در سال ۱۹۸۹ طراحی و سپس در سال ۲۰۰۲ بازبینی شده است. این پرسش‌نامه دارای ۱۸ سؤال است و شش مؤلفه را شامل می‌شود: استقلال، رشد شخصی، تسلط بر محیط، روابط مثبت با دیگران، پذیرش خود و هدفمندی در زندگی. هر سؤال با مقیاس لیکرت شش درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۶ (کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود، که نمره کلی بین ۱۸ تا ۱۰۸ متغیر است؛ نمره بالاتر نشان‌دهنده بهزیستی بیشتر است. در زمینه روایی و پایایی این پرسش‌نامه نیز، در پژوهش بیانی و دیگران (۱۳۸۷)، ضریب پایایی به روش بازآزمایی کل پرسش‌نامه، ۰/۸۲ و خرده‌مقیاس‌های پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد شخصی به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۷، ۰/۷۸، ۰/۷۷، ۰/۷۰ و ۰/۷۸ به‌دست آمده است. همبستگی پرسش‌نامه با مقیاس رضایت از زندگی، پرسش‌نامه شادکامی آکسفورد و پرسش‌نامه عزت نفس روزنبرگ نیز به ترتیب ۰/۴۷، ۰/۵۸ و ۰/۴۶ می‌باشد.

پرسش‌نامه شفقت به خود ریس (SCS-SF)

این پرسش‌نامه که توسط ریس در سال ۲۰۱۱ طراحی شده، شامل ۱۲ سؤال است و میزان شفقت فرد نسبت به خود را می‌سنجد. پاسخ‌ها در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) قرار دارند و نمرات کلی بین ۱۲ تا ۶۰ متغیر هستند. این ابزار شامل شش مؤلفه دوگانه است: مهربانی با خود و قضاوت خود، ذهن‌آگاهی و همانندسازی افراطی و اشتراک انسانی و انزوا. همسانی درونی این پرسش‌نامه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و ضریب پایایی بازآزمایی آن نیز با ضریب ۰/۹۲ نشان از روایی و پایایی بالای آن دارد (خانجانی و دیگران، ۱۳۹۵).

پرسش‌نامه هوش معنوی کینگ (SISRI)

این پرسش‌نامه که در سال ۲۰۰۸ توسط کینگ طراحی شد، دارای ۲۴ سؤال است و چهار مؤلفه تفکر انتقادی وجودی، تولید معنای شخصی، آگاهی متعالی و بسط هوشیاری را می‌سنجد. سؤالات در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (هیچ) تا ۵ (کاملاً) نمره‌گذاری می‌شوند و نمرات نهایی بین ۲۴ تا ۱۲۰ قرار می‌گیرند؛ نمره بالاتر نمایانگر سطح بالاتر هوش معنوی است. در نسخه اصلی، آلفای کرونباخ بر روی ۶۱۹ نفر از دانشجویان برای کل مقیاس، ۰/۹۲ و برای زیرمقیاس‌ها بین ۰/۸۷ تا ۰/۹۴ گزارش شد؛ همچنین روایی هم‌گرایی آن با «مقیاس خودتفسیری فراشخصی دیچیکو و استروینگ» و «مقیاس عرفان هود» بررسی شده و به ترتیب ضریب همبستگی ۰/۶۷ و ۰/۶۳ به دست آمده است. در ایران نیز، در پژوهشی بر روی ۲۵۰ دانشجوی دانشگاه اصفهان، آلفای کرونباخ برای نمره کل و خرده‌مقیاس‌ها، ۰/۷۳ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. روایی هم‌گرایی آن با «مقیاس تجارب معنوی» غباری بناب نیز ۰/۶۶ گزارش شده است (آقاجانی و صمدی‌فرد، ۱۳۹۸).

یافته‌های پژوهش

داده‌های مرتبط با میانگین و انحراف استاندارد و همچنین ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جداول (۱ و ۲) بیان شده است.

جدول ۱: نتایج توصیفی متغیرها

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کمترین مقدار	بیشترین مقدار	چولگی	کشیدگی
تفکر وجودی	۲۵/۵۳	۴/۵۴	۱۳	۳۵	-۰/۲۴۷	-۰/۱۷۷
آگاهی متعالی	۲۱/۲۰	۳/۰۲	۱۳	۳۰	-۰/۲۳۴	-۰/۰۹۷
بسط حالت هوشیاری	۲۱/۳۱	۴/۱۶	۷	۳۰	-۰/۲۹۳	+۰/۳۱۴
تولید معنای شخصی	۲۰/۰۴	۳/۰۶۲	۸	۲۵	-۰/۶۸۴	+۰/۶۶۳
هوش معنوی	۸۸/۰۹	۱۲/۳۳	۵۴	۱۱۴	-۰/۳۹۲	-۰/۰۸۳
استقلال	۱۱/۷۴	۲/۵۶	۴	۱۸	-۰/۵۵۰	+۰/۸۶۴
تسلط بر محیط	۱۱/۱۸	۲/۰۸	۵	۱۷	-۰/۵۰۷	+۰/۴۳۸
رشد شخصی	۱۵/۳۹	۲/۴۷	۶	۱۸	-۱/۰۱	+۰/۷۰۷
ارتباط مثبت با دیگران	۱۳/۳۰	۳/۳۳	۳	۱۸	-۰/۵۴۵	-۰/۲۵۲
هدفمندی در زندگی	۱۲/۲۳	۲/۶۹	۶	۱۸	-۰/۰۲۱	-۰/۵۵۸
پذیرش خود	۱۳/۷۵	۲/۹۸	۴	۱۸	-۰/۸۹۴	+۰/۵۰۱
بهزیستی روان‌شناختی	۷۷/۵۹	۱۰/۳۲	۳۴	۱۰۱	-۰/۷۶۵	+۰/۱۰۴
مهربانی به خود	۶/۹۷	۱/۵۲	۲	۱۰	-۰/۳۳۳	+۰/۰۹۲
قضاوت کردن خود	۵	۱/۵۴	۲	۱۰	+۰/۵۰۳	+۰/۰۴۰
تجارب مشترک انسانی	۶/۶۳	۱/۵۸	۱	۱۰	-۰/۲۶۹	+۰/۴۱۹
انزوا	۷/۲۰	۱/۸	۲	۱۰	-۰/۴۵۱	-۰/۴۴۹
ذهن آگاهی	۷/۵۳	۱/۵۱	۲	۱۰	-۰/۶۵۴	+۰/۷۷۱
هماندسازی افراطی	۶/۷۹	۱/۷۶	۲	۱۰	-۰/۴۰۸	-۰/۴۳۳
شفقت به خود	۴۰/۱۲	۶/۲۸	۱۸	۵۸	-۰/۵۵۵	+۰/۹۱۳

نتایج به‌دست‌آمده از جدول (۱) نشان می‌دهد که مقادیر چولگی و کشیدگی برای کلیه متغیرها در بازه (۲ تا -۲) قرار گرفته که حاکی از نرمال بودن داده‌ها می‌باشد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در مدل پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳
۱. هوش معنوی	۱		
۲. شفقت به خود	۰/۳۴۰***	۱	
۳. بهزیستی روان‌شناختی	۰/۴۰۹***	۰/۵۹۵***	۱

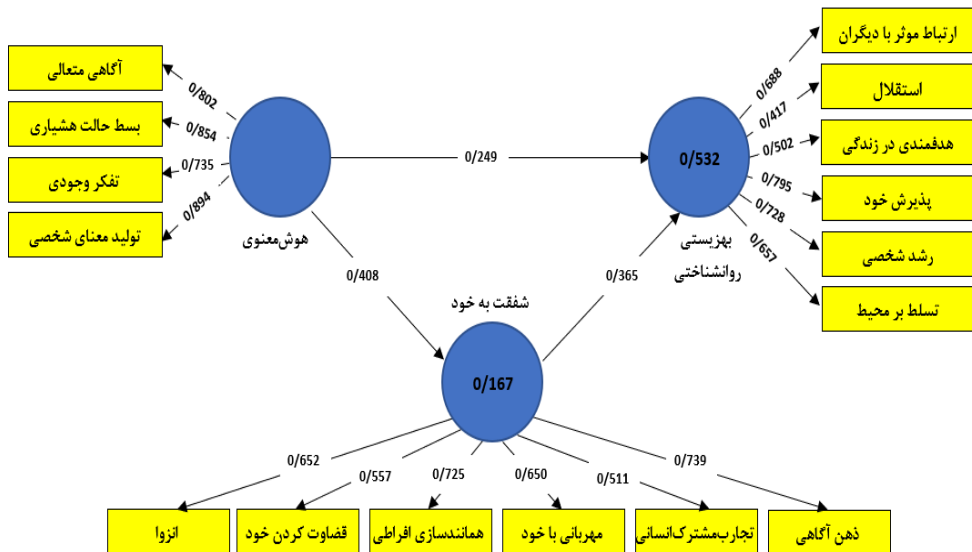
نتایج جدول (۲) نیز نشان‌دهنده ضریب همبستگی $0/34$ بین هوش معنوی با شفقت به خود و ضریب همبستگی $0/40$ بین هوش معنوی با بهزیستی روان‌شناختی می‌باشد؛ همچنین بین شفقت به خود با بهزیستی روان‌شناختی ضریب همبستگی برابر با $0/595$ می‌باشد و بین این دو متغیر همبستگی مثبتی وجود دارد. و نهایتاً مدل و ضرایب رگرسیون روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش در جداول (۳ و ۴) و شکل‌های (۱ و ۲) بیان گردیده است.

جدول ۳: برآورد ضرایب رگرسیون نقش میانجی شفقت به خود

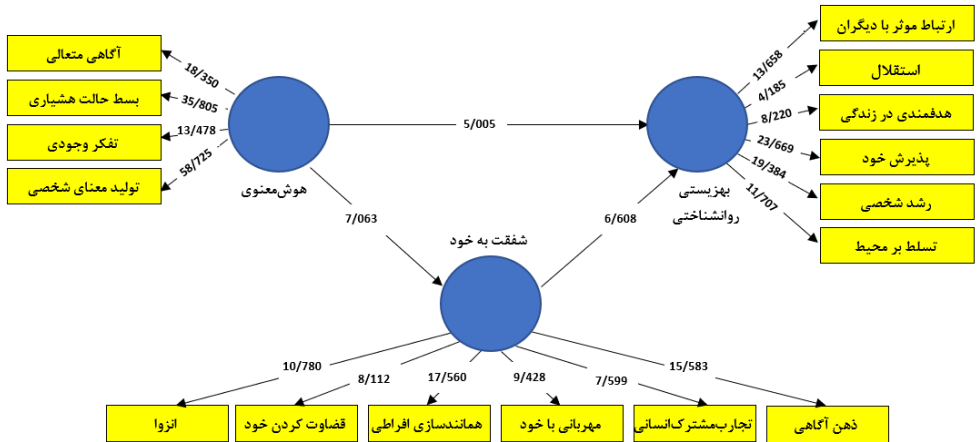
نتیجه فرضیه (میانجیگری شفقت به خود)	سطح معناداری	R2	مقدار آزمون T	انحراف استاندارد	میانگین نمونه	ضریب اثر غیرمستقیم	بهزیستی روان‌شناختی	هوش معنوی
تأیید	$P < 0/001$	$0/532$	$5/087$	$0/029$	$0/148$	$0/149$	↓	←

جدول (۳) نیز نشان‌دهنده این است که مقدار پی - ویلیوی مربوط به تأثیر هوش معنوی بر بهزیستی روان‌شناختی از طریق شفقت به خود کمتر از $0/05$ است؛ همچنین مقدار آزمون T برابر با $5/087$ بوده، که از مقدار بحرانی $1/96$ بزرگ‌تر است؛ بنابراین ضریب اثر برابر با $0/149$ در سطح اطمینان 95% معنادار ارزیابی شده است. بر این اساس، تأثیر هوش معنوی بر بهزیستی روان‌شناختی با میانجیگری شفقت به خود تأیید شده و نشان می‌دهد که شفقت به خود نقش واسطه‌ای بین این دو متغیر ایفا می‌کند؛ در نتیجه فرضیه پژوهش تأیید می‌شود.

شکل ۱: مدل با نقش واسطه‌ای شفقت به خود در رابطه بین هوش معنوی و بهزیستی روان‌شناختی با استفاده از ضریب اثر



شکل ۲: مدل با نقش واسطه‌ای شفقت به خود در رابطه بین هوش معنوی و بهزیستی روان‌شناختی با استفاده از مقدار T-VALUE



جدول ۴: برآورد ضرایب رگرسیونی در روابط مستقیم مدل پژوهش

نتیجه فرضیه	سطح معناداری	R2	مقدار آزمون T	انحراف استاندارد	میانگین نمونه	ضریب اثر (بتا)	روابط
تایید	$P < 0.001$	۰/۵۳۲	۵/۰۰۵	۰/۰۵۰	۰/۲۴۲	۰/۲۴۹	هوش معنوی ← بهزیستی روان‌شناختی
تایید	$P < 0.001$	۰/۱۶۷	۷/۰۶۳	۰/۰۵۸	۰/۴۱۲	۰/۴۰۸	هوش معنوی ← شفقت به خود
تایید	$P < 0.001$	۰/۵۳۲	۶/۶۰۸	۰/۰۵۵	۰/۳۶۰	۰/۳۶۵	شفقت به خود ← بهزیستی روان‌شناختی

ضرایب اثر محاسبه‌شده در جدول (۴) نشان‌دهنده مؤثر بودن یا نبودن هر مؤلفه است. با توجه به مقدار پی - ولیو تأثیر هوش معنوی بر شفقت به خود کمتر از ۰/۰۵ و با مقدار آزمون T برابر با ۷/۰۶۳ که بیشتر از مقدار بحرانی ۱/۹۶ به دست آمد؛ بنابراین ضریب اثر ۰/۴۰۸ در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار بوده، که نشان‌دهنده تأثیر هوش معنوی بر شفقت به خود می باشد.

همچنین با توجه به مقدار پی - ولیو تأثیر شفقت به خود بر بهزیستی روان‌شناختی کمتر از ۰/۰۵ و با مقدار آزمون T برابر با ۶/۶۰۸ که بیشتر از مقدار بحرانی ۱/۹۶ به دست آمد؛ بنابراین ضریب اثر ۰/۳۶۵ در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار شناخته شده، که حاکی از تأثیر شفقت به خود بر بهزیستی روان‌شناختی است.

و نهایتاً با توجه به مقدار پی - ولیو تأثیر هوش معنوی بر بهزیستی روان‌شناختی کمتر از ۰/۰۵ و با مقدار آزمون T برابر با ۵/۰۰۵ که بیشتر از مقدار بحرانی ۱/۹۶ به دست آمده است. تأثیر هوش معنوی بر بهزیستی روان‌شناختی نیز تأیید می گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین نقش میانجی شفقت به خود بین دو متغیر هوش معنوی و بهزیستی روان‌شناختی بود. یافته‌ها نشان داد که شفقت به خود رابطه‌ی معناداری با هر دو متغیر دارد و می‌تواند به‌عنوان یک میانجی مؤثر عمل کند. این نتایج با تحقیقات پیشین از جمله پژوهش‌های کولایی خدابخشی و دیگران (۱۳۹۸)، ضعیف‌تن و دیگران (۱۴۰۲)، محمدیان و دیگران (۱۳۹۹)، مندرس کانارو و فریرا (۲۰۲۳) و بیتون و دیگران (۲۰۲۲) همسو است؛ برای مثال، پژوهش مندرس کانارو و فریرا (۲۰۲۳) روی ۲۲۱ دختر نوجوان پرتغالی نشان داد که شفقت به خود تأثیر مثبتی بر بهزیستی روان‌شناختی دارد.

در تبیین این نتایج بایستی گفت که هوش معنوی با ارتقای معنای شخصی، آگاهی متعالی و تفکر وجودی انتقادی به افزایش شفقت به خود کمک می‌کند. این هوش نگرشی جدید به جهان و درون فرد ایجاد کرده و چالش‌های هیجانی، رفتاری و شناختی را کاهش می‌دهد. چنین تغییری به بهبود رابطه‌ی انسان با خودش که در مفهوم شفقت به خود تعریف شده است، منجر می‌شود (کولایی خدابخشی و دیگران، ۱۳۹۸).

از طرفی دیگر، این افزایش شفقت به خود موجب تقویت مؤلفه‌هایی مانند مهربانی با خود و کاهش قضاوت‌های منفی می‌شود. این توانایی به فرد اجازه می‌دهد تا در مواجهه با شکست‌ها، خود را قضاوت نکند و با مهربانی به ارتقای توانایی‌هایش بپردازد؛ همچنین تجربه‌ی مشترک انسانی به فرد کمک می‌کند تا مشکلات خود را منحصربه‌فرد نداند و از احساس انزوا رهایی یابد. به این ترتیب، هیجانات منفی کمرنگ شده و بهزیستی روان‌شناختی افزایش می‌یابد (رفیعی، ۱۳۹۸).

همچنین افرادی که شفقت به خود بالایی دارند، با مشکلات خود همانندسازی افراطی نمی‌کنند و به‌جای نشخوار ذهنی، مرزی میان خود و مشکلاتشان ایجاد می‌کنند. این نگرش آنها را از مشکلات فراتر می‌برد و احساس قدرت و ثبات بیشتری به آنها خواهد بخشید (ذکاوتی، ۱۴۰۰).

به‌صورت کلی و با مرور پژوهش‌ها در این زمینه، می‌توان گفت که با افزایش شفقت به خود ناشی از هوش معنوی، این شفقت منجر به بهبود و ارتقای شناخت‌ها، خلق و انگیزش و ویژگی‌های شخصیتی همچون تاب‌آوری شده و از این طریق منجر به بهبود بهزیستی روان‌شناختی می‌شود؛ به‌عنوان مثال، شفقت به خود منجر به افزایش خوش‌بینی و در نتیجه افزایش احتمال استفاده فرد از راهبردهای مقابله‌ای کارآمد به‌منظور مقابله با چالش‌ها و هیجانات منفی می‌شود. این کاهش واکنش منفی به رویدادهای زندگی، منجر به تغییر در شناخت‌های مرتبط با این رویدادها همانند کاهش نشخوار ذهنی و خودانتقادگری و همچنین کاهش خودارزیابی منفی و در نتیجه کاهش ترس از شکست و افزایش حس توانمندی برای حل مسئله می‌شود (دشت‌بزرگی و همایی، ۱۳۹۶؛ فخریان، ۲۰۲۲). از طرفی دیگر، این کاهش خودانتقادی ناشی از شفقت به خود، به فرد فرصت فهم الگوهای هیجانی، شناختی و رفتاری درست و

همچنین تاب‌آوری برای انطباق با شرایط جدید و اعتماد به توانایی خویش برای حل مشکلات را می‌دهد (آکین، ۲۰۱۷؛ ماریس و فاتیا، ۲۰۲۴)، که همه این عوامل به نوبه خود منجر به ارتقای بهزیستی روان‌شناختی وی می‌شود؛ یعنی می‌توان گفت که هوش معنوی، دیدی به انسان می‌دهد که از طریق آن، دنیا را مکانی برای زیست بهتر می‌بیند و شفقت افزایش یافته از این هوش معنوی، دیدی به انسان می‌دهد که از طریق آن، خود را موجودی شایسته زیست بهتر در این دنیا می‌بیند (زرین‌آبادی، ۲۰۲۰).

در پایان و با توجه به یافته‌های پژوهش، برنامه‌ریزی برای ارتقای مؤلفه‌های مؤثر بر بهزیستی روان‌شناختی همانند هوش معنوی و شفقت به خود در مراکز مشاوره مرتبط با طلاب همانند مراکز مشاوره حوزه علمی قم بایستی در دستور کار دست‌اندرکاران در این زمینه قرار گیرد. همچنین لازم به ذکر است که این پژوهش نیز همانند هر پژوهشی، محدودیت‌های خاص خود را داشت که از آن جمله می‌توان به تعداد بالای سؤالات پرسش‌نامه و در نتیجه عدم رغبت به تکمیل آن و همچنین عدم آشنایی طلاب با روش‌های پژوهش تجربی اشاره کرد، که بایستی در پژوهش‌های بعدی مدنظر قرار گیرد.

منابع

- آقاجانی، سیف‌الله و صمدی‌فر، حمیدرضا (۱۳۹۸). همبستگی تندرستی معنوی با هوش معنوی و هوش هیجانی در دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی. *ارتقای سلامت*، ۸ (۴)، ۷-۱.
- بهرامی، مهلا و دیگران (۱۴۰۰). بررسی گرایش‌ات سلامت معنوی بر بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان. *رویکردی نو بر آموزش کودکان*، ۳ (۳)، ۵۱.
- بیانی، علی‌اصغر و دیگران (۱۳۸۷). روایی و پایایی مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف. *روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)*، ۱۴ (۲)، ۱۴۶-۱۵۱.
- پارگامنت، کنت آی. (۲۰۰۷). *روان‌درمانگری یکپارچه معنوی*. ترجمه علیرضا ظهیری، مسعود جان‌بزرگی و رضا کریم‌زاده. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- حاجی، جمال و دیگران (۱۴۰۱). بررسی نقش واسطه‌ای عزت نفس در رابطه بین بهزیستی روان‌شناختی با خودکارآمدی و امید تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم. *تدریس پژوهی*، ۱۰ (۴)، ۱۱۸-۱۴۲.
- حسین‌پور، محمدحسن و دیگران (۱۳۹۴). بررسی چگونگی ارتباط هوش معنوی و هوش هیجانی با سلامت روان در دانشجویان. *دانش و تندرستی*، ۱۰ (۲)، ۱۱-۱۷.
- حیدری، صدیقه (۱۴۰۰). *رابطه ذهن آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی با میانجیگری سرمایه‌های روان‌شناختی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی. دانشگاه پیام نور پاکدشت.
- خانجانی، سجاد و دیگران (۱۳۹۵). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه ایرانی پرسش‌نامه شفقت به خود (فرم کوتاه). *پژوهنده*، ۲۱ (۱۱۳)، ۲۸۲-۲۸۹.
- دشت‌بزرگی، زهرا و همایی، رضوان (۱۳۹۷). رابطه شفقت خود، حمایت اجتماعی و امیدواری با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان پرستاری. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۱)، ۱۳۶-۱۳۲.
- ذکاوتی، فاطمه (۱۴۰۰). *رابطه خودانتقادی با رفتارهای خودآسیب‌رسان با واسطه‌گری شفقت به خود و حرمت خود*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی. دانشگاه خیام مشهد.
- رستمی، مهدی و دیگران (۱۳۹۴). پیش‌بینی سلامت روان بر مبنای شفقت به خود هویت و خودشناسی دانشجویان. *مشاوره و روان‌درمانی*، ۴ (۱۵)، ۳۰-۴۴.
- رفیعی، محمدجواد (۱۳۹۸). *پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی بر اساس شفقت به خود، تعلقات مادی و نیروی اراده در افراد مبتلا به دیابت*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی. دانشگاه شیراز.
- طوسی، محمد بن حسن (۱۳۶۵). *تهذیب‌الاحکام*. تهران: دار الکتب الاسلامیه.
- فولادی‌وند، محمد (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی خانواده واکاوی علل و عوامل. *معرفت*، ۲۷۰ (۲۹)، ۴۵-۵۸.
- کریمی، علی و دیگران (۱۳۹۹). نقش علائم افسردگی، اضطراب و استرس در بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان: اثر تعدیل‌کننده جهت‌گیری دینی. *پژوهان*، ۱۹ (۲)، ۵۸-۶۵.
- کولایی خدابخشی، آناهیتا و دیگران (۱۳۹۸). ارتباط هوش معنوی و هوش هیجانی با شفقت به خود دانشجویان دختر رشته پرستاری. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۹ (۸۲)، ۴۴-۵۳.
- مجلسی، محمدباقر (۱۳۶۶). *بحار الانوار*. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- محمدیان، معصومه و دیگران (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین شفقت به خود و هوش معنوی با رضایت زناشویی دانشجویان متأهل دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال. *روان‌شناسی و علوم رفتاری ایران*، ۵ (۲۲)، ۶۹-۸۴.

ملکی تبریزی، میرزا جوادآقا (۱۳۸۵). *رساله لقاء الله*. قم: آل علی.

محدث نوری، حسین بن محمدتقی (۱۳۶۵). *مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل*. تهران: مؤسسه آل البيت.

وضیع‌تن، مریم و دیگران (۱۴۰۲). نقش راهبردهای شفقت به خود و کمال‌گرایی در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان استعدادهای درخشان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۱۲(۲)، ۱۳۸-۱۲۶.

Akin A, Akin U. (2017). Does self-compassion predict spiritual experiences of Turkish University students?. *J Relig Health*, 56(1), 109-17.

Andri, O. (2023). Enhancing religious education through emotional and spiritual intelligence. *HTS Theologiese Studies/Theological Studies*, 79(1), 109-117.

Anwar, S. & Rana, H. (2024). Spiritual intelligence and psychological wellbeing of Pakistani University students. *Current Psychology*. 43(6), 5388-5395.

Beaton, D. M., Sirois, F. & Milne, E. (2022). The role of self-compassion in the mental health of adults with ADHD. *Journal of clinical psychology*, 78(12), 2497-2512.

Fakhrian, S. & Bolghan-Abadi, M. (2022). Investigating the Mediating Role of Self-Compassion in the Relationship between Spiritual Intelligence and Hope in Female Nurses of Neyshabur-Iran Hospitals in 2019 *Preventive Care in Nursing & Midwifery Journal*. 12(2), 1-9.

Huo, J. (2022). The role of learners' psychological well-being and academic engagement on their grit. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-8.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. The Guilford Press, New York City.

Lizarte Simón, E. J., Gijón Puerta, J., Galván Malagón, M. C. & Khaled Gijón, M. (2024). Influence of Self-Efficacy, Anxiety and Psychological Well-Being on Academic Engagement During University Education. *Education Sciences*, 14(12), 1367-1380.

Maris, W. Y., & Fathiyah, K. N. (2024). Self-compassion and Psychological Well-Being among NonLocal Students: The Mediating Role of Resilience. *Journal of Educational, Health & Community Psychology (JEHCP)*, 13(2), 671-688.

Mendes, A. L., Canavarro, M. C. & Ferreira, C. (2023). The roles of self-compassion and psychological flexibility in the psychological well-being of adolescent girls. *Current Psychology*, 42(15), 12604-12613.

Murn L.T., Steele M. R. (2020). What matters most? Age and gender differences in self-compassion and body attitudes among college students. *Counselling Psychology Quarterly*, 33(4), 541-560.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.

Zarrinabadi Z., Isfandyari-Moghaddam A., Erfani N., Tahour Soltani M. A. (2020). Formulating a structural model of self-compassion based on the spiritual intelligence of the students of medical library and information sciences in Iranian Universities of Medical Sciences. *Journal of Education and Health Promotion*. 9(31).

Zohar, D. & Marshall, L.(2000). *SQ - Spiritual Intelligence, the ultimate intelligence*. Bloomsbury, London.

Table of Contents

Developing a Quran-based Emotional Intelligence Questionnaire/ 7

✎ *Seyed Hossein Heidari Khormezi / Mohammad Mahdi Safuraei Parizi*

Development and Validation of a Scale for Assessing Women's Chastity Based of Islamic Sources/ 29

✎ *Mohammad Zarei Topkhaneh / Abbasali Haratian / Mohammad Sadeq Shojaei*

Conceptual model of self-esteem- oriented parentingbased on Islamic sources/ 47

✎ *Narges Abbasi / Ali Sadeghi Seresht / Seyyed Mahdi Khatib*

Identifying the Factors Influencing Students' educational Achievement based on the Functions of Religiosityusing a pa Paradigmatic Model/ 69

✎ *Hasan Shahrakipour / Mahboobeh Abdollahi / Atiyeh Taghavi-rad*

Gender Differences in Patience: A Developmental Study/ 89

✎ *Farhad Khormaei / Marzieh Sadeghzadeh / Fatemeh Azadi Dehbidi / Azam Farmani / Seyed Mehdi Poursaid*

Developing a Model of Psychological Well-being for Seminary Students based on Spiritual Intelligence with the Mediating Role of Self-compassion/ 107

✎ *Mahdi Kiamari / Karim Golmohammadi*

Concessionary: *Imam Khomeini Educational and Research Institute (IKI)*

Manager: *Rahim Narouyi Nosrati*

Editor in chief: *Mohammad Reza Ahmadi*

Executive manager: *Ali Agha-Mohammadi*

Editorial Board:

▣ **Hujjat-ul Islam Dr. Mohammad Reza Ahmadi:** *Associate Professor, IKI*

▣ **Hujjat-ul Islam Ali Reza Araf:** *Associate Professor, Research Institute of Hawza Wa Danishgah*

▣ **Dr. Qulam Ali Afruz:** *Professor, Tehran University*

▣ **Dr. Muhammad Karim Khoda panahi:** *Professor, Beheshti University*

▣ **Hujjat-ul Islam Dr. M. J. Zarean:** *Assistant Professor, Mustafa International University*

▣ **Hujjat-ul Islam Dr. Abas Ali Shamel:** *Assistant Professor, Mustafa International University*

▣ **Hujjat-ul Islam Seyyid Muhammad Qaravi:** *Assistant Professor, Research Institute of Hawza Wa Danishgah*

▣ **Dr. Ali Fathi Ashtiani:** *Professor, Baqiat Allah Medical University*

Address:

IKI

Jomhori Eslami Blvd
Amin Blvd., Qum, Iran

PO Box: 37185-186

Tel: +982532113474

Fax: +982532934483

www.iki.ac.ir

www.nashriyat.ir