

## مفهوم‌سازی و تحلیل سازه «شجاعت تحصیلی اصیل» در جوانان ایرانی بر مبنای مطالعه کیفی

علی پورفلاحی<sup>۱</sup>

مجید ضرغام حاجبی<sup>۲</sup>

علیرضا آقا یوسفی<sup>۳</sup>

محمد حسین ضرغامی<sup>۴</sup>



[10.22034/ssvs.2022.2389.2716](https://doi.org/10.22034/ssvs.2022.2389.2716)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۳/۱۷

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۹/۲۰

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، مفهوم‌سازی و تحلیل سازه «شجاعت تحصیلی اصیل» در جوانان ایرانی بر مبنای مطالعه کیفی بود. در انجام پژوهش، از روش تحلیل محتوا و تجزیه و تحلیل داده‌ها به شیوه گلابری و همچنین رویکرد نظریه رویه بر مبنای روش تجزیه و تحلیل فضاهای کوچک رویه‌ای، استفاده شد. نتایج، به کشف معنی واقعی شجاعت تحصیلی در نسل جوان کشور شامل رویه‌های: هدف، حوزه‌های پاسخ، تکرار و اصالت پاسخ، منتهی شد. طبق این تعریف: به رفتار بهینه (ناشی از ظرفیت شخصیتی) یادگیرنده در مواجهه با چالش تحصیلی آسیب‌زا، برای دستیابی به هدفی متعالی، شجاعت تحصیلی اصیل گویند. همچنین نتایج نشان داد: شجاعت تحصیلی اصیل را، می‌توان شکل بهینه رفتار اخلاقی در حوزه تحصیل و از شاخص‌های مهم ارزیابی کیفیت عملکرد فراگیران بر مبنای ظرفیت شخصیتی آنان دانست. نتایج بدست آمده علاوه بر افزایش دانش‌بنیادی، یافته‌های حاصل قادرند در تهیه ابزار سنجش شجاعت تحصیلی فراگیران به‌ویژه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، همچنین جذب و پرورش نیروی انسانی مؤثر و کارآمد در محیط‌های تحصیلی باهدف افزایش بهره‌وری نظام آموزش عالی کاربرد داشته باشند.

واژه‌های کلیدی: شجاعت تحصیلی، اصالت، فعال‌سازی رفتار مبتنی بر ارزش.

<sup>۱</sup>- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

<sup>۲</sup>- دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. (نویسنده مسئول)

Email: majidzargham1980@gmail.com

<sup>۳</sup>- دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

<sup>۴</sup>- استادیار گروه سنجش و اندازه‌گیری، مرکز تحقیقات علوم رفتاری، پژوهشکده سبک زندگی، دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله، تهران، ایران.

## مقدمه

امروزه، نقش سرمایه انسانی در رشد و توسعه اقتصادی بیش از پیش بر اقتصاددانان و متخصصان امر روشن شده است. نگاهی به روند تحولات جاری نظام آموزش عالی حاکی از آن است که آموزش عالی باید ضمن توجه به بحران افزایش کمی و تنگناهای مالی، به حفظ، بهبود و ارتقای کیفیت نیز بپردازد. هدف از استقرار کامل مدیریت کیفیت خدمات آموزشی، بهبود و افزایش کیفیت است و دسترسی به این هدف با به کارگیری شیوه های علمی و جامع ارزیابی امکان پذیر می شود (ایروانی، ۱۳۹۳: ۸۵). کیفیت عملکرد دانشجویان در صدر اولویت های آموزشگران قرار دارد، چرا که برای ایجاد تغییر در سطوح محلی، منطقه ای، ملی و جهانی ضرورت دارد (فاروق و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). در این راستا مطالعه اوزر و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۹)، در سال های اخیر نشان داد که اهمال کاری تحصیلی<sup>۳</sup> در حدود ۴۰ تا ۹۵ درصد محیط های آموزشی را در برمی گیرد (طالب زاده، ۱۳۹۵: ۷۹). نتایج بررسی تطبیقی شاخص تنبلی در ایران و ۵۵ کشور جهان، نشان می دهند که بر اساس شاخص ساخته شده در این تحقیق، میزان تنبلی ایرانیان از متوسط جهانی بیشتر است و تنها کشورهای عربی بیش از ایرانیان دچار تنبلی اند و رتبه اول تنبلی در جهان را دارند (جوادی یگانه و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۱۹). مطالعات زمینه یابی<sup>۴</sup> ملی، از اشتیاق تحصیلی دانشجویان در استرالیا، آفریقای جنوبی و سایر کشورها، از اشتیاق تحصیلی دانشجویان به عنوان شاخص کیفیت دانشگاهی نام برده اند (کوه<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳، ۲۰۰۵؛ کوه، کروس، شاپ، کینزی و گانه<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸؛ به نقل از اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵). آمارها و پژوهش ها از وجود اشتیاق تحصیلی مطلوب در نظام آموزش عالی کشورمان حمایت نمی کنند (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵). آنچه در پی تداوم چنین شیوه عملکردی در حوزه تحصیلی بروز می یابد، در پژوهش همتی و همکاران (۱۳۹۶)، این گونه به آن اشاره شده است: «یکی از موضوعات جنجال برانگیز در آموزش عالی، بی اخلاقی علمی<sup>۶</sup> در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی، می باشد». آنچه آزاردهنده ست شکاف میان عظمت چالش های ما و حقارت روش های سیاسی ما برای روبه رو شدن با آن چالش هاست. ما به آسانی با امور جزئی و کوچک گیج و پریشان می شویم و به رسمی کهنه از اتخاذ تصمیم های بزرگ می پردازیم و شواهد نشان از آن دارند که برای برخورد با مشکلات بزرگ نمی توانیم راه حلی همه پذیر شکل دهیم. می دانیم رقابت جهانی ایجاب می کند که نظام آموزشی مان را یکسره تغییر دهیم، نیروهای آموزشی مان را نو کنیم، با این همه مسئله آموزش ما به جایی رسیده که گروهی طرفدار برجیدن مدرسه های دولتی هستند و گروهی از وضع پشتیبانی

۱ . Farooq et al.

۲ . Ozer et al.

۳ . Academic procrastination

۴ . Kuh

۵ . Cruce; Shoup; Kinzie & Gonyea

۶ . Unethical Behaviors in Science

## مفهوم‌سازی و تحلیل سازه «شجاعت تحصیلی اصیل» در جوانان ایرانی بر مبنای مطالعه کیفی

ناپذیر کنونی پشتیبانی می‌کنند. جروب‌ها، میان دودسته است: یک دسته می‌گویند که صرف پول در چگونگی آموزش تأثیری ندارد و دسته دیگر پول بیش‌تر می‌خواهند بی‌آنکه نشان دهند آن پول هزینه چیزی مطلوب می‌شود. (اوباما، ۱۳۹۷). به نظر می‌رسد، علی‌رغم قدمت شکل‌گیری نظام‌های آموزشی گوناگون در سراسر دنیا و اتخاذ شیوه‌های مختلف رفتاری توسط آن‌ها، عدم دستیابی به میزان مورد انتظار تحقق اهداف آموزشی، همچنان به قوت خود باقی است و در این زمینه بررسی داده‌های موجود و در دسترس، توجه پژوهشگر را به این موضوع جلب نمود که گویی مسئله اساسی و مهم گریبانگیر نظام‌های آموزشی، نبود اهداف آموزشی، بی‌تفاوتی متخصصان این حوزه یا فقدان رفتار افراد در این حوزه نیست، بلکه چالش آسیب‌زای اصلی که مانع از تحقق اهداف غائی تحصیلی می‌گردد، وجود ابهام در خصوص «ماهیت رفتار بهینه تحصیلی» به عنوان فضیلتی اخلاقی و چگونگی انجام آن است.

با این حال نتایج پژوهش‌های صورت گرفته و آمارهای موجود، بر وجود شکافی عمیق بین سطح اهداف نظام آموزشی با سطح عملکرد، به‌خصوص در حوزه آموزش و تحصیل اشاره دارند؛ بنابراین انجام مطالعات کیفی پیرامون تشخیص ماهیت رفتار کیفی بهینه و تعیین مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن، جهت ارتقاء کیفیت رفتار فراگیران، از طریق بهره‌وری مناسب از منابع و امکانات موجود، مهم و ضروری به نظر می‌رسد. یکی از دلایل ضرورت و اهمیت انجام مطالعات گسترده پیرامون ارزش‌های فعال در عمل، به‌ویژه مفهوم فضیلت اخلاقی شجاعت، از قول هانا و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۰): «فقدان شدید پژوهش تجربی بر روی شجاعت در ادبیات پژوهش» است. چرا ما در حال مطالعه شجاعت هستیم؟ اینکه ما به همین سادگی به یکی از ۳۰ فضیلت، ۳۰ ویژگی شخص، یا بیش از ۳۰۰۰ مفهوم انتزاعی در زبان انسانی علاقه‌مند بوده‌ایم، نمی‌تواند دلیل آن باشد. به بیان ساده‌تر، رویارویی فزاینده با آینده‌ای غیرقابل‌پیش‌بینی (ضمن اطمینان از بروز چالش‌هایی با سطوح متفاوت خطر، ترس‌ها و تصمیمات اخلاقی)، بدون توانایی فراخواندن شجاعت به هنگام ضرورت، دشوار است. عناوین و نشریات اخیر نشان‌دهنده علاقه گسترده به شجاعت و رفتار شجاعانه است. همان‌طور که در ادامه در ادبیات پژوهش نیز مشاهده خواهیم کرد، این سازه نه تنها برای بخش‌های نظامی، آتش‌نشانی یا افسران پلیس، بلکه برای تعداد زیاد و گوناگونی از افراد همچون رهبران و مدیران تجاری، برای پژوهشگران دانشگاهی و شهروندان عادی، حائز اهمیت است. (ریت، ۲۰۱۰).

از سویی بر اساس دیدگاه یونسکو پرسش اساسی این است که کدام گونه از آموزش و پرورش برای توسعه کل جامعه و به‌ویژه برای توسعه اقتصادی مناسب است؟ «سیمون کوتترس»، برنده جایزه نوبل سال ۱۹۷۱ در رشته اقتصاد به پرسش فوق این‌گونه پاسخ داده است: «۹۰ درصد از توسعه گذشته در کشورهای صنعتی به دلیل افزایش سرمایه نبوده بلکه به سبب بهبود در زمینه‌های انسانی: مهارت،

۱ . Hannah et al.

کاردانی، مدیریت و ... بوده است.» ظرفیت‌های انسانی به‌عوض سرمایه، عامل نخست در فرآیند توسعه اقتصادی بوده است. بدین‌سان، آموزش و پرورش باعث شکوفایی استعدادها و ارتقای کیفیت نیروی انسانی می‌گردد و افزایش کیفیت نیروی انسانی موجب افزایش بهره‌وری و تسریع رشد اقتصادی می‌گردد (فاطمی امین و فولادیان، ۱۳۸۸). هیچ‌چیزی بیش از وجود مدارس کیفی موجب ارتقای کیفیت جامعه و اصلاح آن نخواهد شد. نوجوانانی که در مدارس کیفی تحصیل می‌کنند، وارد فعالیت‌های خود-سویرانگراانه نخواهند شد و در عوض به سرمایه‌های جامعه خود تبدیل خواهند گشت. مدارس کیفی می‌توانند به‌عنوان یک صنعت به داخل جامعه راه یابند. برای بهبود وضعیت شرایط زیستی، فرهنگی و اجتماعی یک جامعه، هیچ راهی مؤثرتر از این وجود ندارد که به داشتن مدارس کیفی مشهور گردد (گلسر، ۱۳۹۱).

از طرفی نگاهی به روند تحولات جاری نظام آموزش عالی حاکی از آن است که آموزش عالی باید ضمن توجه به بحران افزایش کمی و تنگناهای مالی، به حفظ، بهبود و ارتقای کیفیت نیز بپردازد (فقهی فرهنگ، ۱۳۹۱) و کیفیت عملکرد دانشجویان در صدر اولویت‌های آموزشگران قرار دارد، چراکه برای ایجاد تغییر در سطوح محلی، منطقه‌ای، ملی و جهانی ضرورت دارد (فاروق و همکاران، ۲۰۱۱). این یک نشانه بیماری برای نظام آموزشی خود-ویرانگر کنونی ما محسوب می‌شود که در آن دانش‌آموزان از طریق روش‌های سخت‌گیرانه و استبدادی متوجه می‌شوند که فعالیت آموزشی غیر کیفی که از طریق آزمون‌ها محاسبه می‌گردد، تنها چیزی است که نظام آموزشی تمام مدارس آن را در اولویت قرار می‌دهد. از طریق مدیریت بهتر و حرکت به سوی آموزش کیفی، این امکان وجود دارد که دانش‌آموزان را بسیار کارآمدتر از آموزشی که اکنون توسط بسیاری از معلمان انجام می‌شود، آموزش داد. اگرچه باور آن برای غالب معلمان بسیار سخت است، اما باید بگوییم که این افت مداوم تحصیلی ناشی از این حقیقت است که نظام سنتی ما در مدیریت مدارس، تقریباً به تمام دانش‌آموزان این پیام را می‌دهد که عملکرد غیر کیفی نیز قابل قبول است. احتمالاً کمتر از ۱۵ درصد از دانش‌آموزان ما به عملکرد کیفی دست می‌یابند و حتی بسیاری از آن‌ها در حد توان واقعی خود ظاهر نمی‌شوند (گلسر، ۱۳۹۱).

به دلایل فوق، به نظر می‌رسد، بهترین راه برای حل مسائل و مشکلات مطرح‌شده در حوزه تحصیل، توجه به کیفی سازی امر آموزش و پرورش از طریق پرداختن به موضوعات اخلاقی، به‌ویژه رفتار اخلاقی در این حوزه می‌باشد. انتظار می‌رود، رفع ابهام موجود در خصوص «ماهیت رفتار بهینه تحصیلی» به‌عنوان ارزش اخلاقی فعال در عمل، به‌گونه‌ای قابل‌سنجش، بتواند فرد (اعم از فراگیر و آموزگار) و نظام آموزشی را به اهداف غایی حوزه تحصیل، در کمترین زمان و به بهترین شکل ممکن برساند. در این راستا پژوهشگر به پشتوانه نظریات علمی دانش آزمایشی روان‌شناسی و پژوهش‌های تجربی صورت گرفته بر پایه

## مفهوم‌سازی و تحلیل سازه «شجاعت تحصیلی اصیل» در جوانان ایرانی بر مبنای مطالعه کیفی

روش‌های علمی، در تلاش است با مطالعه تصریح و تبیین سازه شجاعت تحصیلی اصیل در میان سازه‌های موجود (در قالب یک تعریف علمی) و آزمون آن به کمک یک ابزار سنجش علمی پژوهشگر ساخته، پاسخی درخور و شایسته برای این مسئله ادراک‌شده حل‌شدنی ارائه نماید.

به نظر می‌رسد بررسی، مطالعه و تشریح ماهیت رفتار شجاعانه به‌ویژه در حوزه تحصیل و یادگیری، پاسخگوی بسیاری از ابهامات طرح شده برای صاحب‌نظران و پژوهشگران پیشین خواهد بود و اهمیت این سازه تحصیلی را در ارتقاء بهزیستی تحصیلی و در نتیجه، افزایش بهره‌وری نظام آموزشی، بیش‌ازپیش نشان می‌دهد، لذا هدف از پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که مفهوم سازه «شجاعت تحصیلی اصیل» در جوانان ایرانی چیست و ابعاد و عوامل اثر گذار و اثر پذیر بر آن کدامند؟

### مبانی نظری

رابطه بهزیستی تحصیلی با ظرفیت شخصیتی (ارزشهای فعال در عمل) و عملکرد بهینه (رفتار شجاعانه) کلمه «استعداد» که غالباً به غلط به منزله اصطلاحی مترادف با ظرفیت بکار می‌رود، پایه سرشتی ظرفیت را تشکیل می‌دهد. پس ظرفیت، تابع تحول طبیعی استعداد و احتمالاً آموزش و پرورش و تمرین است (پرون و پرون، ۱۳۸۱). نتایج پژوهش‌های سلیگمن و پترسون (۲۰۰۴)، نشان داد بین نقاط قوت شخصیتی، رضایت از زندگی و سرزندگی، با بهزیستی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. بهزیستی تحصیلی<sup>۱</sup>، یکی از عواملی است که می‌تواند نقش بسزایی در افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد؛ و از جدیدترین مفاهیم روان‌شناسی مثبت است که تویوی و دسی<sup>۲</sup> (۲۰۱۶)، آن را دارای مؤلفه‌هایی از قبیل مهارت انجام دادن تکالیف مدرسه، رضایت بخشی و رضایت مندی در عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی تعریف کرده اند (ویسکرمی و همکاران، ۱۳۹۷). «عملکرد بهینه، در ارتباط تنگاتنگ با بهزیستی همه جانبه است» (آنجلا لی داک ورث<sup>۳</sup> به نقل از سلیگمن، ۱۳۹۲). عملکرد تحصیلی دانشجویان با اخلاق تحصیلی، پابندی به قواعد و فریبکاری، دارای رابطه معنادار است (خاکسار و گل پرور، ۱۳۸۷)؛ همچنین، نقاط نیرومند شخصیتی دانشجویان در ابعاد شجاعت، انسانیت و تعالی با فرسودگی تحصیلی آنان رابطه معکوس و معناداری دارد (پورفلاحتی و همکاران، ۱۳۹۸).

توجه به موارد زیر ما را قادر می‌سازد تا روابط موجود بین مؤلفه‌های مذکور را بهتر درک کنیم: ارزش‌های ما، صفات شخصیت هستند (آلپورت و همکاران به نقل از شولتز و شولتز<sup>۴</sup>، ۱۳۹۴). همه ما دنیایی به نام دنیای مطلوب داریم؛ دنیایی که تصویر ذهنی خاصی از یک جهان آرمانی و دلخواه است (گلسر

۱ . academic well-being

۲ . Thuy.vy & Deci

۳ . Angela Lee Duckwoth

۴ . Schultz

و گلسر، ۱۳۹۵). این جهان، منشاء حقیقی اخلاق ماست (گلسر، ۱۳۹۲). در میان مکاتب اخلاقی موجود، اخلاق فضیلت محور، یکی از چهار مکتب مهم در فلسفه اخلاق است (امید، ۱۳۸۱). غزالی (۱۳۸۰)، حقیقت فضیلت و خوی نیکو را کنش فعالانه و نظام مند نفس فرد برای رسیدن به هدف مورد نظر می داند. هرچند به نظر می رسد که خلق و خو عمدتاً ماهیت فطری دارد، و احتمالاً وراثتی، و نسبتاً ثابت و پایدار است، ولی پدیدآیی هیجان ها و قابلیت های مختلف «خودگردانی» بر روند رشد آن تأثیر می گذارد (پاپالیا، ۱۳۹۵)؛ در تألیفات فروید، برای اطلاق به «فضیلت» از واژه ای چون «خود نیرومند» استفاده شد. از دیدگاه ارسطو، فضیلت می تواند تعدیل آتش هیجان به آب عقل و خرد دانسته شود. در روان شناسی معاصر نظریه هایی مطرح شده است که دیدگاه ارسطو در خصوص زندگی نیک را در بر می گیرند: آلبرت ایلیس<sup>۱</sup> با ارایه مدل هیجان رفتار درمانگری عقلانی هیجانی ABC و شیوه درمانگری REBT، ریچارد لازاروس<sup>۲</sup> با نظریه ارزیابی هیجانی، پاور و دالگلیش<sup>۳</sup> با مدل SPAARS، و سیمور اپستاین<sup>۴</sup> با تأکید بر پردازش ناهشیار به عنوان کلید حل معمای هیجان و در نظر گرفتن فضیلت به مثابه تفکر ساز (فرانکلین، ۱۳۹۲). یکی از ایده های سقراط این است که «فضیلت، معرفت است» (حسنی، ۱۳۹۳). «فضیلت همان دانش است، در ضمن ... فضیلت آموختنی است.» (افلاطون، ۱۳۵۱). ارسطو فضیلت را در میانه روی و اعتدال می داند [نظریه حد وسط ارسطو] (حسنی، ۱۳۹۳). در نهایت پیترسون، سلینگمن و همکاران<sup>۵</sup> در پروژه «ارزشها در عمل»...، شش فضیلت اصلی را مشخص کردند: شجاعت، خرد، انسانیت، عدالت، خویشتن داری و تعالی (کلانتری و اسماعیلی، ۱۳۹۴). در این میان، جایگاه شجاعت و اهمیت رفتار شجاعانه به عنوان عملکرد بهینه به گونه ای است که لويس<sup>۶</sup> (۱۹۴۲) محقق ادبیات انگلیسی می گوید: «شجاعت صرفاً یکی از فضایل نیست، بلکه شکلی از هر فضیلت در نقطه آزمون آن است.»

### شجاعت و ریشه های فلسفی آن

از سنت های فلسفی چهارگانه موثر در توسعه مفهوم شجاعت، سه تای اول توسط فیلسوفان غربی (ارسطو، اپیکتتوس، سارتر) ارائه داده شده، دیدگاه چهارم، فلسفه شرقی به ویژه دین بودائیسیم<sup>۷</sup> است. هر یک از این چهار سنت، تا حدودی بعدی از شجاعت را منعکس می کند. آنها به همراه دیدگاه بودایی، بخشی از تحلیل فلسفی شجاعت را نشان داده و پایه و اساس مطالعه علمی این فضیلت را پایه گذاری کرده اند (پوتمن<sup>۸</sup>،

۱. Albert Ellis

۲. Lazarus Richard

۳. Power & Dalgleish

۴. EpStein Seymour

۵. Peterson, C., Seligman, M. E. P. & etal.

۶. Lewis C. S.

۷. Zen Buddhism

۸. Putman Daniel

مفهوم‌سازی و تحلیل سازه «شجاعت تحصیلی اصیل» در جوانان ایرانی بر مبنای مطالعه کیفی

۲۰۰۴). ریت و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)، با بررسی نظریه های ضمنی پیرامون این سازه ذهنی از منظر افراد مختلف، جدولی شامل ۲۹ تعریف را ارائه داده و معتقدند: همواره اختلاف نظر بر سر آستانه «لازم و کافی» یا ضرورت و کفایت اجزاء آن وجود دارد.

### شجاعت و مطالعات روانشناختی

بسیاری از مطالعات روانشناسی در طول ۵۰ سال گذشته، از جمله آزمایش شوک میلگرام<sup>۲</sup> (۱۹۷۴) و مطالعات لاتاناو دارلی<sup>۳</sup> (۱۹۷۰) درباره اثر مشاهده گر، شجاعت را به عنوان یک مؤلفه مهم در خود داشته اند. با این حال شجاعت در این مطالعات، محور تحلیل نبود. در عوض، تمرکز بیشتر بر «اطاعت و انطباق» بود، و موضوعات مربوط به شجاعت به طرز حیرت انگیزی در پس زمینه وجود داشت. تا همین اواخر، صفت شخصیتی شجاعت مستقیماً توسط روانشناسان مورد مطالعه قرار گرفته است (پوتمن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴).

پیوری و استارکی<sup>۵</sup> (۲۰۱۰)، در پاسخ به پرسش بنیادی «شجاعت، صرفاً بروز نوعی رفتار منتهی به ستایش، تحسین و تمجید است یا یک فرآیند؟»، می گویند: شجاعت توسط فلاسفه در طول زمان و فرهنگ ها به عنوان یک فضیلت انسانی توصیف شده است. فضیلت، در علم روانشناسی مثبت از جایگاه ویژه ای برخوردار است. همگام با رشد روانشناسی مثبت، علاقه به مطالعات روانشناختی بویژه بر روی موضوع شجاعت افزایش یافته است؛ اما معنای مدنظر روانشناسان از اصطلاح شجاعت، معنایی متفاوت است و این تنوع معنا، کمک زیادی به درک ساختار آن می کند. طبق مدل عمومی پیشنهادی ما، شجاعت تعریف فرایندی انطباقی است که به موجب آن، فرد منابع داخلی و خارجی را برای مقابله با یک تهدید، غلبه بر ترس و اقدام به منظور کاهش آن تهدید، فرا می خواند. از این دیدگاه، شجاعت شخصی در ابتدایی ترین حالت، مجموعه ای از فرایندهای انطباقی، شناختی و عاطفی پویا است. بنابراین، شجاعت هم پویا و هم ابعادی است، و به عنوان منبع روانشناختی بکری در تمام وجود فرد رسوخ کرده که او می تواند برای مواجهه با پهنه وسیعی از چالش ها، به هنگام نیاز آن را فرا بخواند (هانا و همکاران، ۲۰۱۰).

نقاط قوتی که شجاعت را می سازند، منعکس کننده تمرین هشیارانه اراده در جهت اهداف ارزشمند غیر قطعی [اهداف ارزشمندی که دستیابی به آنها، قطعی و حتمی نیست] در مواجهه با سختی شدید هستند (سلیگمن، ۲۰۱۲). شجاعت، نقاط نیرومند شخصیتی است متشکل از شناخت ها، هیجان ها، انگیزه ها، و تصمیم ها که به غلبه بر ترس منجر می شوند (انستیتو VIA، ۲۰۱۹). پارک و همکاران (۲۰۰۴)، شجاعت را به عنوان نیرومندی شخصیت و مفهومی شبیه صفت مشخص نمودند. نقطه قوتی که در به انجام رساندن

۱. Rate et al.

۲. Milgram

۳. Latané & Darley

۴. Putman Daniel

۵. Pury Cynthia L. S. & Starkey Charles B.

هدف موفق می شود، شاخصی واضح تر از صرفِ دنبال کردن یک هدف. همچنین سلیگمن، شجاعت را ظرفیتِ بالآمدن با موقعیت مناسب موجود پیش آمده می داند (ریت و همکاران، ۲۰۰۷).

### انواع شجاعت

هانا و همکاران (۲۰۱۰)، به ذکر انواع شجاعت پرداخته اند و معتقدند که پیوری و همکارانش (۲۰۰۷) بین شجاعت عمومی و شجاعت شخصی تمایز قائل شده اند. فراتر از این دو رویکرد، انواع مختلف شجاعت مورد طبقه بندی قرار گرفته و پیرامون آنها نظریه پردازی شده است. این اشکال شامل شجاعت اجتماعی<sup>۱</sup>، شجاعت اخلاقی<sup>۲</sup>، شجاعت جسمی<sup>۳</sup> یا شهامت<sup>۴</sup>، و شجاعت روانی<sup>۵</sup> است. پروچنیاک<sup>۶</sup> (۲۰۱۷)، به نوع جدید و متفاوتی از شجاعت تحت عنوان شجاعت محیط های بکر<sup>۷</sup> پرداخته و شجاعت زیستن را نیز، از سایر انواع شجاعت متمایز کرده است.

### مؤلفه های اصلی شجاعت

در مدلی که بر مبنای نظریه های ضمنی درباره شجاعت ارائه گردید، بیش از ۸۰ درصد تعاریف و توصیف ها، از یک یا چند ویژگی اصلی شناسایی شده صرف نظر کرده اند، و مفهوم سازی های باقیمانده در حد زیادی به محدود سازی گرایش داشتند. در رویکردهای نظری و تجربی گوناگون برای مفاهیم مردمی شجاعت، کمترین تعداد پشتیبانی در مورد هسته یا جوهره شجاعت (با ذکر نام: احتمال خطر، اراده، هدف ارزشمند اخلاقی) دیده می شود. این ویژگیهای اصلی، صرفنظر از روش های تجربی پدیدار می شوند. نتایج پژوهش، ضمن نشان دادن همگرایی تعاریف صریح و تعاریف ضمنی، سبب شد تا پژوهشگران در باره حضور هفت ویژگی اصلی زیر به توافق جمعی برسند: (۱) شرایط بیرونی، (۲) فرایندهای شناختی، (۳) انگیزه به سمت تعالی، (۴) عاطفه/هیجان، (۵) اراده، (۶) پاسخ های رفتاری و (۷) ویژگی های شخصیتی/صفت/مهارت ها/توانایی ها. مطالعه حاضر، ذات یا هسته شجاعت که شامل ویژگیهای «شرایط خارجی»، «انگیزه به سمت تعالی» و «اراده» است را به طور شفاف، بیان می کند (ریت، ۲۰۱۰).

ریت و همکاران (۲۰۰۷) از رویکردی چندروشی برای گسترش تعریف شجاعت به صورت: الف) یک اقدام عمدی، خودسرانه، ب) اجرا شده پس از ارزیابی ذهن آگاهانه، ج) برانگیختگی اولیه منجر به پایان خوب اصیل و شایسته، د) با وجود، شاید، احساس ترس استفاده کردند. چهار مؤلفه شجاعت: (۱) انتخاب

۱. social courage

۲. moral courage

۳. physical courage

۴. bravery

۵. psychological courage

۶. Pro'chniak, Piotr

۷. Wilderness

## مفهوم‌سازی و تحلیل سازه «شجاعت تحصیلی اصیل» در جوانان ایرانی بر مبنای مطالعه کیفی

آزاد برای پذیرفتن یا نپذیرفتن پیامدهای اقدام کردن، (۲) احتمال آسیب یا خطرواقعی، (۳) یک پایان شایسته، و (۴) نامعلومی نتیجه است (شِلپ<sup>۱</sup> به نقل از ریت و همکاران، ۲۰۰۷). در میان مفهوم سازی های عمده شجاعت، ریسک، ترس، هدف و اقدام، مشترکات کلیدی هستند (هانا و همکاران، ۲۰۱۰). سه ویژگی در برگیرنده این مفهوم سازی: الف) یک عمل ارادی، دلخواه، ب) گرفتار خطر قابل توجهی شدن، مشکل یا خطر برای عمل کننده، ج) برانگیختگی اولیه برای رساندن فرد به یک هدف خوب یا هدف ارزشمند اخلاقی است. اگرچه ویژگیهای سه گانه، هسته مفهوم شجاعت را تشکیل می دهند، ویژگیهایی چون ترس و فرآیندهای شناختی ممکن است نشان دهنده عوامل احتمالی موثر در بیان عمل شجاعانه باشند. سلیگمن (۲۰۱۲): «دلوری<sup>۲</sup>، پشتکار<sup>۳</sup> و درستی/یکپارچگی<sup>۴</sup> را به عنوان سه خط سیر همگانی می دانم که به این فضیلت می رسند.» انستیتو VIA (۲۰۱۹)، شجاعت را شامل ۴ مؤلفه (شهامت، صداقت، پشتکار و سرزندگی)<sup>۵</sup> می داند. آخرین عامل نهایی شجاعت، تأثیر زمینه های اجتماعی\_محیطی (خطرات عینی، مشکلات، مخاطرات و ...) بر تجلی شجاعت است (ریت، ۲۰۱۰) و چالش ها(در معنای خاص آن)، ناظر به واقعیاتی عینی، دشوار، جدید، معطوف به آینده و بیرونی اند که حفظ تعادل را دچار مشکل ساخته و تلاشی سخت و سرنوشت ساز را برای پشت سر نهادن آنها می طلبد(ذوعلم، ۱۳۸۴).

### تصریح سازه شجاعت

شجاعت: [ش، ش، ش] (صفت مصدری) به معنای پُردلی و دلیری نمودن. شجاعت کردن، دلیری کردن بعد ترس. هیتی میانه و واسطه بین تهور، طرف افراط شجاعت؛ و ترس، طرف تفریط در شجاعت(دهخدا، ۱۳۴۱) است. سؤال مهمی که در این میان مطرح می شود این است که آیا پایداری و ترس، دو جزء از اجزاء شجاعت اند؟ به گفته بن دین<sup>۶</sup> (بی تا)، اکثر فیلسوفان و روانشناسان بر این باورند که شجاعت مستلزم پایداری در خطر یا سختی است. ریت (۲۰۱۰)، معتقد است که ویژگی هیجانی شجاعت در حضور هیجان ترس به بهترین شکل، نمایش داده شده؛ با ابهامات تضعیف، و با نه گفتن قاطعانه، ناپدید می شود. بسته به انواع متفاوت ترس، انواع مختلفی از شجاعت شکل می گیرند. در تعریف شجاعت از دیدگاه راجمن<sup>۷</sup> (۱۹۹۰)، اجزاء سه گانه ترس شامل: ۱. احساس ذهنی از هراس، ۲. واکنش فیزیولوژیکی به ترس، و ۳. پاسخ رفتاری به ترس هستند. فرد شجاع، به هنگام رویارویی با موقعیت کاملاً ترسناک و با وجود ناراحتی های حاصل از واکنش های جسمانی یا ذهنی، با مقاومت نشان دادن در برابر پاسخ رفتاری، ترس

۱. Shelp

۲. valor

۳. perseverance

۴. integrity

۵. Bravery, Honesty, Perseverance & Zest

۶. Dean Ben.

۷. Rachman

را از حالت ممزوج بودن اجزاء آن خارج می کند. به نظر می رسد شجاعت نیازمند اندکی از عنصر ترس است، تا فرد در مواجهه با تهدید، برای هدف، پایان یا نتیجه ای ارزشمند، وارد حالتی متفاوت از بی باکی شود. زمانی که شخص به صورت جسمانی یا ذهنی ترس را احساس نمی کند، شجاعت مورد نیاز نیست (ریت و همکاران، ۲۰۰۷). «شجاعت، مقاومت در برابر ترس است؛ تسلط بر ترس، نه فقدان ترس» (مارک تواین<sup>۱</sup> به نقل از ریت و همکاران، ۲۰۰۷).

بک و همکاران<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) معتقدند: ترس یک پیش شرط برای شجاعت است. ترس در نتیجه درک آسیب پذیری حاصل از ارزیابی دقیق یا نادرست تهدید است. بدون این ها، شجاعت به سادگی تبدیل به یک بی پروایی احمقانه می شود. بنابراین، شجاعت به عنوان توانایی عمل برای یک علت معنی دار (اصیل، خوب یا عملی)، به رغم تجربه ترس مرتبط با تهدید ادراک شده، بیش از منابع موجود، تعریف شده است (هانان و همکاران، ۲۰۱۰). سلیگمن (۲۰۱۲)، معتقد است: «نترس بودن، تهور و بی احتیاطی، دلیری نیست؛ آنچه که دلیری را مشخص می کند، روبرو شدن با خطر، بر خلاف ترس است. پا پس نکشیدن از تهدید، چالش، درد، یا مشکل. شخص دلیر قادر به جداسازی اجزای هیجانی و رفتاری ترس، مقاومت کردن در برابر واکنش رفتاری گریز و مواجه شدن با موقعیت کاملاً ترسناک برخلاف ناراحتی های تولید شده بواسطه واکنشهای ذهنی و جسمی است.»

در محیط های آموزشی و تحصیلی، ترس بیشتر به شکل اضطراب آزمون توسط فراگیران و دانشجویان، مشاهده یا تجربه می شود و بر عملکرد تحصیلی آنان اثرگذار است. همبری<sup>۳</sup> (۱۹۸۸) در فراتحلیلی از ۵۴۶ تحقیق، دریافت که اضطراب آزمون باعث عملکرد ضعیف می شود. بر اساس نظریه خود تنظیمی یا مدل های ارزیابی (مقابله ای)، بیشتر مدل های اخیر پیرامون اضطراب امتحان، روی چگونگی استفاده (یا عدم استفاده) از راهبردها در موقعیت های آزمون متمرکز می شوند. این راهبردها شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی و راهبردهای مقابله ای هیجانی و شناختی می شوند (پیتترچ و شانک، ۱۳۹۴).

وودارد<sup>۴</sup> (۲۰۰۴)، با بررسی رابطه «سرسختی با مفهوم شجاعت» به این باور رسید که مقاومت در برابر تأثیرات فیزیکی تنش، باعث بهبود کارکرد فیزیولوژیکی بدن فرد پس از انجام رفتار شجاعانه می گردد؛ تاب آوری تحصیلی و سرسختی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. بنشیک و لوپز (۲۰۰۱) بر این باورند، که یادگیرندگان سرسخت معتقدند از راه سعی و کوشش و خودتنظیمی هیجانی، قابلیت دستیابی به اهداف تحصیلی خود را دارند (سازنده، ۱۳۹۵).

۱ . Mark Twain

۲ . Emery et al.

۳ . Hembree

۴ . Woodard, Cooper R.

### ابعاد کیفی پاسخ رفتاری شجاعانه

پاسخ های رفتاری یا «اعمال»، در پاسخ به محرک خاص می توانند به صورت فعال یا غیرفعال طبقه بندی شده و بوسیله توصیف کننده های زیر، تصویر سازی شده باشند: رویاروشدن، مقابله کردن، پشتکار داشتن، تحمل داشتن و غیره؛ ویژگی هایی که ممکن است «انجام صحیح کاری» را محتمل تر کند (ریت، ۲۰۱۰)؛ انجام درست کار درست (دراکر، ۱۹۶۴).

برخی از ابعاد کیفی رفتار شجاعانه مورد اشاره در ادبیات پژوهش، عبارتند از:

۱. یکپارچگی رفتار/رفتار یکپارچه/صادقانه/اصیل: «اعمال رفتاری»، به عنوان کل های «یکپارچه» دارای ویژگیهای مخصوص به خود هستند. و همین ویژگیها هستند که برای ما روانشناسان از اهمیت خاصی برخوردارند. برای تولمن، رفتار یکپارچه یک گشتالت را تشکیل می دهد (آلسون و هرگنهان، ۱۳۹۱). لئونتیف<sup>۱</sup> معتقد است که اعمال انسانی، اعمال عمدی تحت شکل هشیاری هستند (منصور و دادستان، ۱۳۹۴). رفتارهای پیچیده، حاصل تعامل یکپارچه تمامی عوامل در لحظه بروز رفتار است. این رفتارها به عنوان بخشی از یک نظام باز و پویا، در تعامل یکپارچه اجزایش با یکدیگر و با محیط، پیوسته تغییر می کنند تا ضمن حفظ تعادل این نظام، با محیط سازگار شوند. فیشر<sup>۲</sup> [در گسترش و تکمیل نظریه برتالنفی] ایده مهارت پویا را معرفی کرد. کارکرد مؤثر مهارت ها (اعمال هدف گرا) به یکپارچگی مؤلفه های مختلفی بستگی دارد که یکدیگر را تنظیم می کنند. از نظر فیشر و بیدل<sup>۳</sup> (۲۰۰۶): «مهارت یعنی ظرفیت فرد برای عمل سازمان یافته در بافت خاص» (نیومن و نیومن<sup>۴</sup>، ۱۳۹۴).

بسیاری از نوشته های کنفوسیوس بر استحکام و یکپارچگی در برابر فشارهای اجتماعی منفی برای انجام کار نادرست، تأکید می کنند (پوتمن، ۲۰۰۴). صداقت: معرفی خود به روشی اصیل و عمل به روشی صادقانه؛ بدون ریا یا بدون ظاهر سازی است (وب سایت انستیتو VIA، ۲۰۱۸ و ۲۰۱۹). شایعترین رفتار غیراخلاقی در محیط های تحصیلی، بی صداقتی تحصیلی است (جوکار و حق نگهدار، ۱۳۹۵).

۲. هدفمندی رفتار و اصیل بودن هدف: تولمن معتقد است ویژگی اصلی رفتار یکپارچه، هدفمند بودن آن است (آلسون و هرگنهان، ۱۳۹۱). در رفتار شجاعانه، اقدامات شخص به سمت مقصودی شریف یا هدفی شایسته، جهت داده شده اند (ریت، ۲۰۱۰). تحول روانی افراد، حاصل فرآیند کاملاً خاصی است که «تصاحب کردن» نام دارد (منصور و دادستان، ۱۳۹۴). همچنین اهداف، بر مقداری که یادگیرندگان در تکلیف ویژه از نظر شناختی درگیر می شوند و راهبردهای شناختی که برای مطالعه و یادگیری استفاده می کنند، اثر

۱. Alexis Leontiev

۲. Fisher

۳. Bidell

۴. Newman & Newman

می‌گذارند. اهداف، تنها تا جایی سودمندند که اجرا شدنی باشند. بسیاری از هدف‌ها در یکی از دو مقوله کلی شامل: هدف‌های یادگیری [تسلطی] و هدف‌های عملکردی قرار می‌گیرند. این دو نوع هدف به رفتارها و شناخت‌های متفاوتی منجر می‌شوند (آرمرد، ۱۳۹۴). هدف اصلی از تحصیل فراگیران طی فرآیند منظم و مستمر پرورش (غایت پرورشی)، شکوفایی تمامیت وجودی آنان است (سیف، ۱۳۹۴).

۳. **ارزیابی ذهنی موقعیت و رفتار:** اگر دانش‌آموزان و معلمان از طریق خود ارزیابی غیر مستبدانه به قدر کافی تلاش کنند، خواهند توانست به کیفیت دست یابند (گلسر، ۱۳۹۱). اندرسون و همکاران (۲۰۰۱)، از ارزیابی به عنوان یکی از مراتب مهم فرآیند شناختی و مهارت‌های تفکر در حوزه شناختی تجدید نظر شده خود نام برده‌اند؛ سقراط نیز معتقد است، فنی که نجات مردم در آن است فن اندازه‌گیریست، نه حدس و گمان و قضاوت ظاهری (افلاطون، ۱۳۵۱). شناخت میانگین و حد وسط، نسبی است و به شرایط بستگی دارد؛ لذا عقل باید برای شناخت آن تلاش کند (حسنی، ۱۳۹۳).

روان‌شناسی انسان گرایانه، بر آگاهی ذهنی افراد از خود و موقعیت‌هایشان تأکید دارد (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۴). نمونه‌هایی از طیف فرآیندهای شناختی شجاعت شامل: درک خطر، آگاهی از خطر، ارزیابی یا برآورد کردن خطر، حل مسئله، و شناسایی گزینه‌های جایگزین است (ریت، ۲۰۱۰). ذهن آگاهی، سرگردانی ذهنی را کاهش می‌دهد و عملکرد شناختی را بهبود می‌بخشد (مرازک و همکاران، ۲۰۱۳). افراد ذهن آگاه با توجه به اینکه واقعیات درونی و بیرونی را بدون تحریف ادراک می‌کنند، به جای واکنش تکانه‌ای یا عادت وار، به پردازش واقع بینانه‌تر رویدادها اقدام می‌کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها دارند (پورپاریزی و همکاران، ۱۳۹۷). داشتن ذهن آگاهی در موقعیت‌های آموزشی، سبب تغییرات مثبت در آموزش و محیط‌های آموزشی در سطحی بهینه می‌شود (درتاج، ۱۳۹۹).

همچنین، افراد ذهن آگاه و افرادی که در زندگی خویش معنایی یافته‌اند، توانایی بیشتری در پاسخ به موقعیت‌های دشوار، بدون واکنش به شکلی خودکار و ناسازگارانه دارند. آن‌ها مقوله‌های ادراکی جدیدی در خویشتن ایجاد می‌کنند، تمایل بیشتری به خلاق بودن دارند و بهتر می‌توانند با افکار و هیجانات آزارنده مقابله کنند؛ بدون آن‌که در این افکار و هیجانات غرق شده یا آن‌ها را سرکوب سازند (نصیری و همکاران، ۱۳۹۴).

۴. **انتخابی بودن رفتار:** رفتارهای کلی، انتخابی هستند (گلسر، ۱۳۹۲). یکی از ویژگی‌های رفتار کلی کیفی، انتخابی بودن آن است، انتخابی مسئولانه بر پایه روان‌شناسی نوین آزادی شخصی (گلسر، ۱۳۹۲؛ گلسر و

۱. Anderson et al.

۲. Mrazek et al.

## مفهوم‌سازی و تحلیل سازه «شجاعت تحصیلی اصیل» در جوانان ایرانی بر مبنای مطالعه کیفی

گلسر، ۱۳۹۵). اگر بخواهیم، تقریباً در تمام حالات، بر افکار و اعمالمان کنترل اختیاری داریم (گلسر، ۱۳۹۴). برای دست یابی به احساس خوب، باید اعمال و افکاری را انتخاب کنیم که بیشتر به رفع نیازهای ما منجر شوند و در مقابل اهداف ما قرار نداشته باشند (گلسر، ۱۳۹۱). از ویژگی‌های اساسی شجاعت از منظر شلپ: داوطلبانه بودن اقدام؛ از دیدگاه کیلمن و همکاران: دارا بودن قدرت انتخاب آزاد برای انجام عمل، از ویژگی‌های پنج گانه شجاعت است؛ از نگاه کلنسی: رویارویی با انتخاب سخت در شجاعت الزامی است (ریت و همکاران، ۲۰۰۷). اینکه، چه اندازه زمان برای انجام یک فعالیت صرف می‌کنید [یعنی تلاش] ناشی از انتخاب آگاهانه است (سلیگمن، ۱۳۹۲). در فعل اخلاقی، مهم و اساسی، گزینش و انتخاب درست است (حسنی، ۱۳۹۳).

۵. مدیریت عملی رفتار/دلیری (اداره موقعیت در مواجهه با چالش): ریت و همکاران (۲۰۰۷). به مفهوم رویارویی و مقابله در تعاریف شجاعت از قول برخی اندیشمندان، چنین اشاره کرده‌اند: روبرو شدن با خطر (دیکشنری آمریکایی هریتیج<sup>۱</sup>)، تحمل یا دفع مشکلات (آکوئیناز<sup>۲</sup>)، مغلوب ساختن ترس و رویارویی با موانع بزرگ (کاورانا و موبرگ<sup>۳</sup>)، اراده رویارویی با انتخاب‌های سخت به علاوه مغلوب ساختن ترس (کلنسی<sup>۴</sup>)، حل مشکلات (فینفگلد<sup>۵</sup>)، رویارویی با خطر (هیچ<sup>۶</sup>)، روبرو شدن و درگیر شدن با بزرگترین خطرات (منسیوس<sup>۷</sup>)، رویارویی با ترس‌ها (پوتمن<sup>۸</sup>)، روی آوردن به موقعیت‌های کاملاً ترسناک (راچمن<sup>۸</sup>). تلاش برای به دست آوردن یا نگهداشتن چیزی (شلپ)، ایستادگی در مقابل حریفی نابرابر (کانت<sup>۸</sup>). در تعریف مقابله، دیدگاه‌های مؤلفان روی پیوستاری قرار دارد که در دو سوی آن، دو قطب متضاد قرار دارند. در یک سو، این اعتقاد وجود دارد که مقابله یعنی چگونگی فائق آمدن مردم بر مشکلاتشان (ساراسن و ساراسن، ۱۹۸۹) و در قطب دیگر، نظریه «فولکمن-لازاروس» (۱۹۸۴) قرار دارد که مقابله را بر حسب شرایط موقعیتی، نحوه «اداره» موقعیت تنیدگی زا می‌داند (بک و ویلیامز، ۱۹۸۸)؛ با این حال در دیدگاه تبدلی آنها، منابع اجتماعی و مادی، فی نفسه مهم نیستند؛ بلکه این عقیده شخص و برآوردهای اوست که بالاترین درجه اهمیت را دارد (آقایوسفی و همکاران، ۱۳۷۹).

۶. سرزندگی در رفتار: سرزندگی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرسختی روانشناختی از عوامل تأثیر گذار بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت آمیز فرد هستند (جلیلیان و همکاران، ۱۳۹۷). روان‌شناسی مثبت،

۱. Heritage

۲. Aquinas

۳. Cavanagh and Moberg

۴. Clancy

۵. Finfgeld

۶. Haitch

۷. Mencius (Mengzi)

۸. Kant

شجاعت را شامل سرزندگی نیز دانسته است (اسماعیلی و یزدانی، ۱۳۹۶). داشتن احساس خوب، نتیجه عملی است که انتخاب می شود و ما کنترل شخصی زیادی روی آن داریم (گلسر، ۱۳۹۱). سرزندگی، در میان نقاط قوتی که بیشترین میزان رضایت از زندگی را پیش بینی می کنند، قویترین رابطه را با رضایت از زندگی داشت (پترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). از جمله پیشایندهای روان شناختی تأثیرگذار بر سرزندگی تحصیلی، مفهوم اشتیاق تحصیلی است (زینگر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸ به نقل از جلیلیان و همکاران، ۱۳۹۷). سه مؤلفه اصلی آن: شوق داشتن به تحصیل، وقف تحصیل شدن و مجذوب تحصیل شدن است (مسلش، اسکافیلی و لیترا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱؛ به نقل از ابراهیم زاده، ۱۳۹۷).

۷. **پشت کار در رفتار:** شجاعت آموزشی، به عنوان پشتکار در مواجهه با دشواری و ترس آموزشی تعریف شده است (مارتین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). میان مؤلفه های پشتکار، با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و نسبتاً قوی مشاهده شد (الحدابی و کارپینسکی<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). پشتکار دارای دو مؤلفه است: الف) ثبات اشتیاق و ب) استقامت در اقدام (داکوورت و همکاران به نقل از چانگ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). پایداری در برخورد با وضعیت خطرناک علی رغم علائم ذهنی و جسمی ترس، شجاعانه تلقی می شود (راچمن، ۲۰۱۰). پشتکار، تداوم داوطلبانه اقدامی هدفمند را، علیرغم وجود چالش ها، مشکلات و دلسردی ها، الزام آور می کند. خصیصه نماهای دوگانه پشتکار: تلاش برای انجام یک تکلیف و تداوم تلاش تا اتمام کار است (برگرفته از وب سایت انستیتو VIA، ۲۰۱۸ و ۲۰۱۹). اصطلاح مهارت پویا نشان می دهد مهارت ها در حال تغییرند، پیشرفته تر می شوند و ممکن است مهارت های تازه و پیچیده تری را به وجود آورند (نیومن و نیومن<sup>۶</sup>، ۱۳۹۴). از نظر میلر و همکارانش (۱۹۹۶)، پایداری که فراگیران به هنگام انجام تکالیف از خودشان نشان می دهند، شاخصی از سطح اشتیاق آنان نسبت به تکلیف است (ابراهیم زاده، ۱۳۹۷). لیپر معتقد است که تقریباً همه رفتارهای هدف جویانه دارای لحن هیجانی هستند و همین هماهنگی هیجانی است که برای تداوم رفتار انگیزه می شود (پارسا، ۱۳۹۱). پشتکار به معنای مقاومت لجوجانه یا پافشاری وسواس گونه برای رسیدن به اهداف دست نیافتنی نیست (سلیگمن، ۲۰۱۲). به نظر می رسد بررسی، مطالعه و تشریح ماهیت رفتار شجاعانه بویژه در حوزه تحصیل و یادگیری، پاسخگوی بسیاری از ابهامات طرح شده برای صاحب نظران و پژوهشگران پیشین خواهد بود و اهمیت این سازه تحصیلی را در ارتقاء بهزیستی تحصیلی و در نتیجه، افزایش بهره وری نظام آموزشی، بیش از پیش نشان می دهد.

۱. Zyngier

۲. Maslach, Schaufeli & Lieta

۳. Martin, A. J.

۴. Alhadabi Amal & Karpinski Aryn C.

۵. Chang

۶. Newman & Newman

## روش پژوهش

در پژوهش کیفی حاضر، از روش تحلیل محتوا و تجزیه و تحلیل داده‌ها به شیوه کلازی<sup>۱</sup> (امامی سیگارودی و همکاران، ۱۳۹۱) و همزمان از رویکرد نظریه رویه<sup>۲</sup> با روش تجزیه و تحلیل فضاهای کوچک رویه‌ای، استفاده شده است. نظریه رویه می‌گوید هنگام مواجهه با پژوهش‌های رفتاری به‌طور کلی با موضوعات پیچیده نخست لازم است آنچه مطالعه می‌شود در قالب اصطلاحات اساسی، مفهوم‌سازی و تعریف شود (زمانپور و همکاران، ۱۳۹۶).

در این پژوهش استراتژی جست و جو بررسی برخی نظریه پردازان و مطالعه آثار آنان در موتورهای جست و جو مد نظر بود. بدین صورت که نظریه پردازان مدنظر شامل آپورت، سلیگمن، گلسر، برتالنی و لازاروس-فولکمن بود. بدین صورت ضمن بررسی و نظرخواهی از ۷ نفر از اساتید دانشگاهی آگاه به این حوزه؛ لیستی از نظریه پردازان بررسی و مورد تایید این افراد قرار گرفت. بدین صورت که در نهایت نظریه پردازانی شامل آپورت، سلیگمن، گلسر، برتالنی و لازاروس-فولکمن به عنوان نظریه پردازان مورد مطالعه قرار گرفت. با توجه به اینکه تفاوت زمانی در آثار این نظریه پردازان وجود داشت؛ لذا دامنه زمانی مدنظری جهت بررسی آثار این نظریه پردازان مشخص نگردید. همچنین یکی از معیارهای بررسی مدارک این نظریه پردازان؛ نمایه آن در موتورهای جستجو شامل Google Scholar, Scimedirect, Ebsco, Emerald, Sagepub, Amazon Book, Goole Book بود. همچنین با توجه به اینکه برخی آثار این نظریه‌پردازان به زبان فارسی نیز به چاپ رسیده است در برخی موتورهای جستجو شامل انسانی، جهاد دانشگاهی، سیولیکا، مگ‌ایران و نورمگ و همچنین برخی کتب ترجمه شده به چاپ رسیده نیز آثار این نظریه پردازان مورد بررسی قرار گرفت. به عبارتی در ابتدا ضمن مشخص نمودن برخی نظریه‌پردازان در این حوزه؛ به بررسی کلیدواژه‌های مدنظر تحقیق حاضر در آثار آنان پرداخته شد و در نهایت آثاری که این مساله را پوشش قرار دادند؛ به عنوان منابع مورد بررسی انتخاب شدند. فرایند بررسی آثار نظریه پردازان تا رسیدن اشباع نظری انجام گردید. بدین صورت که ضمن جستجو تا جایی ادامه یافت که آثار جدیدی شناسایی نگردید. این اشباع نظری همچنین به تایید ۳ نفر از اساتید آگاه به این حوزه رسید. به عبارتی آثار شناسایی شده و اشباع نظری مورد اتفاق نظر تیم تحقیق و این افراد رسید. به صورتی که از آنان نیز درخواست شد تا آثاری در این خصوص معرفی نمایند که مشخص گردید آثار معرفی شده با آثار شناسایی شده توسط تیم تحقیق کاملاً یکسان می باشد و اثر جدیدی معرفی نگردید.

۱ . Colaizzi

۲ . Facet theory

با توجه به گستردگی و تنوع منابع موجود در دسترس؛ از تکنیک سه سویه سازی منابع و نظریه‌ها استفاده گردید. سه سویه سازی به کاربرد و ترکیب چند روش تحقیق در بررسی یک پدیده اطلاق می شود. محققان امیدوارند با ترکیب ناظران متعدد، نظریه‌ها، روش‌ها و مواد تجربی، بر ضعف یا سوگیری‌های درونی و مشکلات ناشی از مطالعات تک‌روشی، تک مشاهده‌گر و تک نظریه غلبه کنند. هدف از سه سویه سازی در تحقیقات کیفی افزایش اعتبار و اعتبار نتایج است. چندین محقق در طول سالیان متمادی هدفشان تعریف سه سویه سازی بوده‌اند. به صورت کلی سه سویه سازی به واسطه استفاده از چندین رویکرد همزمان؛ می تواند به افزایش اعتبار پژوهش کمک نماید. به عبارتی مثلث سازی در سه بخش بررسی منابع، روش گردآوری داده و همچنین تحلیل داده ها می تواند استفاده گردد. در این پژوهش از سه سویه سازی جهت بررسی منابع استفاده گردید. به عبارتی با توجه به وجود نظریه پردازان مختلف در این حوزه؛ از روش سه سویه سازی جهت بررسی منابع استفاده گردید. بدین صورت که همزمان آثار آلپورت، سلیگمن، گلسر، برتالنفی و لازاروس-فولکمن پرداز استفاده نگردد. بدین صورت که همزمان آثار آلپورت، سلیگمن، گلسر، برتالنفی و لازاروس-فولکمن مورد بررسی قرار گرفت. گام های انجام شده در این تحقیق در ادامه مشخص گردیده است.

- **نهایی سازی نظریه پردازان مورد مطالعه:** بدین صورت پس از بررسی نظرات ۷ نفر از اساتید آگاه به حوزه پژوهش و همچنین جستجو منابع موجود نظریه پردازان هدف شامل آلپورت، سلیگمن، گلسر، برتالنفی و لازاروس-فولکمن مشخص شدند.

- **انتخاب موتورهای جستجو داخلی و خارجی:** در این مرحله ضمن بررسی های انجام شده و مشورت از اساتید تعدادی از موتورهای جستجو داخلی و خارجی مشخص شدند.

- **جستجو بر اساس مفاهیم مدنظر پژوهش حاضر:** در ادامه آثار نظریه پردازان هدف با توجه به کلیدواژه های مدنظر تحقیق شناسایی و نهایی گردید. بدین صورت که در نهایت در این گام ۳۸ کتاب (۳۴ کتاب فارسی، ۴ کتاب به زبان انگلیسی و ۵ کتاب الکترونیکی)، ۷۵ مقاله (۵۴ مقاله فارسی و ۲۱ مقاله خارجی)، تعدادی پایان نامه و نهایتاً تعداد محدودی منابع برخط نوشتاری شناسایی و نهایی گردید.

- **کدگذاری:** در این گام ضمن بررسی آثار و جملات مدنظر؛ مفاهیم مورد نظر شناسایی و در مواردی که نیاز به ابهام زدایی داشت؛ این مفاهیم به واسطه نظرخواهی از برخی از اساتید آگاه در این حوزه؛ ابهامات مدنظر رفع گردید.

- **دسته بندی مفاهیم:** در این گام به دسته بندی مفاهیم استخراج شده پرداخته شد و این مفاهیم دسته بندی گردید.

- **بررسی مجدد مفاهیم توسط تیم پژوهش:** در این گام جهت اطمینان از مفاهیم استخراج شده؛ این مفاهیم به خصوص در برخی موارد مبهم؛ دوباره توسط تیم پژوهش مورد بررسی و بازبینی قرار گرفت.

مفهوم‌سازی و تحلیل سازه «شجاعت تحصیلی اصیل» در جوانان ایرانی بر مبنای مطالعه کیفی

- بررسی مجدد مفاهیم توسط گروه متخصص داوری: در این گام مفاهیم استخراج شده توسط تیمی از اساتید متخصص و آگاه به موضوع پژوهش مورد بررسی و بازبینی قرار گرفت. این تیم شامل ۵ نفر از اساتید خبره آگاه به موضوع پژوهش بودند که ضمن همکاری با تحقیق حاضر در این مرحله مفاهیم را مورد ارزیابی قرار دادند و پس از رفع ابهام برخی مفاهیم؛ در نهایت خروجی پژوهش مورد تایید آنان قرار گرفت.
- ارائه تعریف موجز: این بخش محقق بیانی کوتاه پس از بررسی پدیده "شجاعت تحصیلی اصیل" انجام داد که این تعریف کوتاه، مختصر و مفید بود.
- ارائه تعریف فرایندی: در این تعریف؛ محقق ضمن بررسی ابعاد پدیده؛ تعریفی کلی تر در خصوص پدیده "شجاعت تحصیلی اصیل" ارائه شد.
- اعتباربخشی به یافته‌ها: اعتباربخشی، در کنار بهره‌مندی مناسب از رویکرد نظریه رویه، از طریق مقایسه دوباره نتایج با محتوای منابع و نظریات علمی مورد استفاده، انجام شد. جهت بررسی روایی از قابلیت باورپذیری (اعتبار)، انتقال‌پذیری و تأیید‌پذیری استفاده گردید (جدول ۱).

جدول ۱. روایی و پایایی

روش	نتیجه
قابلیت باورپذیری (اعتبار)	تأیید فرایند پژوهش توسط هفت متخصص استفاده از دو کدگذار جهت کدگذاری چند نمونه منبع تأیید
انتقال‌پذیری	نظرات سه متخصص که در پژوهش مشارکت نداشتند تأیید
تایید‌پذیری	ثبت و ضبط تمامی منابع تأیید
مطالعه حسابرسی	در اختیار قرار دادن اطلاعات به اساتید تأیید
فرآیند	راهنما و مشاور

## یافته‌های پژوهش

با توجه به اینکه هدف تحقیق مفهوم‌سازی و تحلیل سازه «شجاعت تحصیلی اصیل» بود؛ سوال تحقیق حاضر این می باشد که جمله راهنمای بیانگر تعریف سازه شجاعت تحصیلی چیست؟ در جهت پاسخ به این سوال ۳۸ کتاب (۳۴ کتاب فارسی، ۴ کتاب به زبان انگلیسی و ۵ کتاب الکترونیکی)، ۷۵ مقاله (۵۴ مقاله فارسی و ۲۱ مقاله خارجی)، تعدادی پایان نامه و نهایتاً تعداد محدودی منابع برخط نوشتاری شناسایی و نهایی گردید. جدول شماره ۲ تعداد این منابع و منابع حذف شده را نشان می دهد.

جدول ۲. فراوانی منابع مورد استفاده

نوع منبع	تعداد منابع شناسایی شده	معیار حذف	تعداد منابع مورد استفاده
کتاب	۵۲	- عدم پوشش مفاهیمی در خصوص شجاعت تحصیلی اصیل - عدم مشخص شدن اعتبار سند	۳۸
مقاله	۱۵۹	- عدم پوشش مفاهیمی در خصوص شجاعت تحصیلی اصیل - عدم مشخص شدن اعتبار سند	۷۵
پایان نامه	۳۱	- عدم معتبر بودن دانشگاه چاپ کننده پایان نامه	۷
منابع برخط نوشتاری	۲۴	- وجود منابع مشابه به زبان فارسی و یا انگلیسی - ترجمه نامناسب و نامطلوب منبع - انتشارات غیرمعتبر و ناشناس	۶

در جهت پاسخ به این سوال آثار مورد نظر بررسی و پس از بررسی آثار راهنمای تدوین شده بر مبنای نظریه رویه مشخص گردید (جدول ۳).

مفهوم‌سازی و تحلیل سازه «شجاعت تحصیلی اصیل» در جوانان ایرانی بر مبنای مطالعه کیفی

جدول ۳. جمله راهنمای تدوین شده بر مبنای نظریه رویه

وقتی یک دانشجو (علی/سارا) برای دستیابی به هدفی در سطح:

از خود بروز می‌دهد.	در محدوده	کمینه	د <sub>1</sub> : غیر اصیل	و	C <sub>1</sub> : نامستمر	به صورت	b <sub>1</sub> : شناختی	مواجه می‌گردد؛ در پی واکنشی غیر ارادی، کنشی	چالش تحصیلی آسیب‌زا	با یک	a <sub>1</sub> : پایین معناداری
			d <sub>2</sub> : اصیل		C <sub>2</sub> : مستمر		b <sub>2</sub> : عاطفی				a <sub>2</sub> : بالای معناداری
			رویه D: اصالت پاسخ		رویه C: تکرار پاسخ		b: رویه B: حوزه پاسخ				A: رویه سطح هدف

پس از بررسی‌های انجام شده و تحلیل‌های صورت گرفته شده؛ دو تعریف در خصوص شجاعت تحصیلی اصیل مشخص گردید. بدین صورت که دو تعریف موجز و تعریف فرایندی در خصوص پدیده " شجاعت تحصیلی اصیل" شکل گرفت. جدول شماره ۴ این تعاریف را نشان می‌دهد.

جدول ۴. تعریف کشف شده و شناسایی موجز و تعریف فرایندی پدیده " شجاعت تحصیلی اصیل"

تعاریف کشف شده	
موجز	به ظرفیت شخصیتی فراگیر در برآورد واقعی نیاز لحظه تحصیل و اقدام به برآورده کردن بهینه‌ی آن، شجاعت تحصیلی اصیل گویند.
فرایندی	به رفتار بهینه (ناشی از ظرفیت شخصیتی) یادگیرنده، در مواجهه با چالش تحصیلی آسیب‌زا، برای دستیابی به هدفی متعالی، شجاعت تحصیلی اصیل گویند.

در ادامه به بسط و تحلیل تعریف فرایندی پدیده " شجاعت تحصیلی اصیل" پرداخته شده است. جدول شماره ۴ اجزای تعریف فرایندی پدیده " شجاعت تحصیلی اصیل" را نشان می‌دهد. این اجزا شامل سازه پدیده " شجاعت تحصیلی اصیل" می‌باشد.

جدول ۵. سازه تعریف فرایندی پدیده " شجاعت تحصیلی اصیل "

اجزا	توضیحات
هدف با سطح پایین معناداری	منظور از هدف با سطح پایین معناداری، اهداف عملکردی است شامل: انجام تکلیف با هر کیفیتی (فقط انجام آن) برای کسب رضایت آموزگار، والدین یا دیگران؛ کسب نمره، دریافت پاداش، برنده شدن به هر شیوه‌ای، اخذ مدرک و سایر موارد مشابه.
هدف با سطح بالای معناداری	منظور از هدف با سطح بالای معناداری، اهدافی است که به یادگیری تسلطی منجر می‌شوند شامل: انجام تکلیف باکیفیت بالا (نه فقط انجام آن) برای ارضاء حس کنجکاوی و عشق به یادگیری، افزایش دانش و تجربه، کسب مهارت و شایستگی در مسیر تحول و تعالی.
اصیل بودن	«اصیل» بودن به این معنا است که فراگیر، باوجود ادراک آسیب‌پذیری ناشی از نابرابری خواسته‌های محیطی و داشته‌هایش، به دلیل معناداری بالای هدف اصیل مدنظرش، تمامی ظرفیت شخصیتی و محیطی در اختیارش را برای دستیابی به آن بکار می‌گیرد.
رفتار بهینه	منظور از رفتار بهینه، کنشی در سطح بهینه (ناشی از سنجش بهینه) و به‌دوراز کم سنجی یا بیش سنجی است
کنشی مبتنی بر انتخاب اصیل	کنشی مبتنی بر انتخاب اصیل به مفهوم انتخابی کاملاً ارادی و داوطلبانه، آزادانه و مسئولانه، در مورد بهترین نوع رفتار و شیوه انجام آن است.
ارزیابی شناختی اصیل	ارزیابی شناختی اصیل به مفهوم ارزیابی ذهن آگاهانه و خردمندانه فعال و همه‌جانبه از شرایط واقعی لحظه حال، ارزیابی دقیق و درست نقاط ضعف و قوت، تهدیدها و فرصت‌ها در ترازوی ذهنی، طی پایشی مستمر و پویا است.
دلیرانه	دلیرانه به مفهوم مدیریت هیجانات و اداره موقعیت از طریق کاربست بهینه راهبردهای مقابله‌ای، اقدام به عملکردی بهینه برخلاف واکنش‌های فیزیولوژیکی و ذهنی معمول؛ عملکردی همراه با سرزندگی، انرژی، علاقه، شور و شوق و اشتیاق است.
سخت‌کوشی اصیل	سخت‌کوشی اصیل به مفهوم ثبات علاقه و ثبات قدم در سعی و کوششی مستمر تا اتمام کار و رسیدن به هدف عالی موردنظر است.
صادقانه	صادقانه به مفهوم عملکردی صادقانه با حفظ اصالت و یکپارچگی وجود به‌دوراز ظاهرسازی است.

مفهوم‌سازی و تحلیل سازه «شجاعت تحصیلی اصیل» در جوانان ایرانی بر مبنای مطالعه کیفی

به صورت کلی مشخص گردید که سازه پدیده "" شامل هدف با سطح پایین معناداری، هدف با سطح بالای معناداری، اصیل بودن، رفتار بهینه، کنشی مبتنی بر انتخاب اصیل، ارزیابی شناختی اصیل، دلیرانه، سخت‌کوشی اصیل و صادقانه می باشد. به صورت کلی ویژگی خاص تعریف فرآیندی؛ جامع، مانع و فرآیندی بودن آن است (شجاعت به مثابه مهارتی پویا و نه اقدامی صرفاً ستایش برانگیز و تمجیدی)؛ به‌گونه‌ای که دربرگیرنده سطوح مختلف اهداف رفتاری فراگیران و ترتیب بروز انواع واکنش‌های طبیعی غیرارادی و ارادی انتخابی (ابتدا به شکل کنش ذهنی یا رفتاری نهان و در ادامه، به‌صورت کنشی عملکردی یا رفتاری آشکار) به محرک موقعیتی است که از سوی فرد، آسیب‌زا ادراک می‌شود. تفاوت در کمیت و کیفیت هر یک از سطوح رویه، باعث تمایز رفتارها می‌گردد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، مفهوم‌سازی و تحلیل سازه «شجاعت تحصیلی اصیل» در نسل جوان کشور بر مبنای مطالعه کیفی بود. نتایج، به کشف معنی واقعی شجاعت تحصیلی در نسل جوان کشور شامل رویه‌های: هدف، حوزه‌های پاسخ، تکرار و اصالت پاسخ، منتهی شد. به صورت کلی مشخص گردید که سازه پدیده "" شامل هدف با سطح پایین معناداری، هدف با سطح بالای معناداری، اصیل بودن، رفتار بهینه، کنشی مبتنی بر انتخاب اصیل، ارزیابی شناختی اصیل، دلیرانه، سخت‌کوشی اصیل و صادقانه می باشد. به صورت کلی ویژگی خاص تعریف فرآیندی؛ جامع، مانع و فرآیندی بودن آن است (شجاعت به مثابه مهارتی پویا و نه اقدامی صرفاً ستایش برانگیز و تمجیدی)؛ به‌گونه‌ای که دربرگیرنده سطوح مختلف اهداف رفتاری فراگیران و ترتیب بروز انواع واکنش‌های طبیعی غیرارادی و ارادی انتخابی (ابتدا به شکل کنش ذهنی یا رفتاری نهان و در ادامه، به‌صورت کنشی عملکردی یا رفتاری آشکار) به محرک موقعیتی است که از سوی فرد، آسیب‌زا ادراک می‌شود. تفاوت در کمیت و کیفیت هر یک از سطوح رویه، باعث تمایز رفتارها می‌گردد. از دیدگاه گلسر (۱۳۹۲) تفاوت ادراک افراد مختلف از یک پدیده قابل مشاهده بیرونی مشخص، ناشی از تفاوت در کیفیت دنیای مطلوب و دنیای ادراکی آن‌هاست؛ بنابراین، از میان دو دیدگاه اصلی پیرامون موضوع شجاعت (تمجیدی و فرآیندی)؛ دیدگاه روانشناسان به مفهوم شجاعت، دیدگاهی فرآیندی است (پیوری و استارکی، ۲۰۱۰). ذکر سلسله مراتبی مؤلفه‌های بنیادین شجاعت تحصیلی اصیل توسط پژوهشگر، همراستا با همین دیدگاه فرآیندی صورت گرفته است.

نتایج نشان داد: شجاعت تحصیلی اصیل را، می‌توان شکل بهینه رفتار اخلاقی در حوزه تحصیل و از شاخص‌های مهم ارزیابی کیفیت عملکرد فراگیران بر مبنای ظرفیت شخصیتی آنان، دانست. فراگیران، در صورت آگاهی از ماهیت رفتار شجاعانه اصیل و انتخاب آن در مواجهه با چالش‌های واقعی آسیب‌زا، قادر خواهند بود همزمان با حفظ کیفیت عملکرد خود، به‌زیستی تحصیلی را در لحظه‌لحظه مسیر دستیابی به

اهداف ارزشمند تحصیلی‌شان تجربه نمایند. در این راستا اولین و مهم‌ترین مؤلفه مشترک تمامی تعاریف موجود در پیشینه پژوهش، وجود محرک خاص موقعیتی است که از سوی فرد، آسیب‌زا ادراک می‌شود و مهم‌ترین شاخص آن، بروز هیجان ترس است. نتایج پژوهش حاضر در این بخش با یافته‌های بک و همکاران (۱۹۸۵)، راجمن (۱۹۹۰، ۲۰۱۰)، ریت و همکاران (۲۰۰۷)، هانا و همکاران (۲۰۱۰)، ریت (۲۰۱۰)، ذوعلم (۱۳۸۴)، سلیگمن (۲۰۱۲)، پیتتریچ و شانک (۱۳۹۴) هم راستا است.

رفتار شجاعانه تحصیلی بدان دلیل مصداق فعل اخلاقی و رفتار بهینه (ناشی از ظرفیت شخصیتی) فراگیر در حوزه تحصیل دانسته شد که: حسنی (۱۳۹۳)، اخلاق را نوعی ارزش؛ آلپورت و دو تن از همکارانش، ارزش‌ها را صفات شخصیت (شولتز و شولتز، ۲۰۱۲)؛ پوتمن (۲۰۰۴)، شجاعت را صفت شخصیت؛ پترسون و سلیگمن (۲۰۰۴)، شجاعت را نیرومندی شخصیت و مفهومی شبیه صفت؛ امید (۱۳۸۱)، فضیلت محوری را یکی از اساسی‌ترین رویکردهای اخلاقی؛ غزالی (۱۳۸۰)، حقیقت فضیلت و خوی نیکو را کنشی فعالانه، پاپالیا (۱۳۹۵) آنرا قابلیت خودگردانی فرد؛ فروید فضیلت را «خود نیرومند»، ارسطو فضیلت را میانه‌روی و اعتدال در رفتار (حسنی، ۱۳۹۳)، سلیگمن (۲۰۰۲)، آن را یکی از شش فضیلت اصلی می‌داند؛ همچنین پیترسون، سلیگمن و همکارانش نیز، آن را جزو «ارزش‌های فعال در عمل» دانسته‌اند (کلانتری و اسماعیلی، ۱۳۹۴). در کنار نگاه خاص لوپس (۱۹۴۲) به شجاعت، پژوهش‌های ریت و همکاران (۲۰۰۷)؛ و ریت (۲۰۱۰) در خصوص رابطه شجاعت با ظرفیت فرد و مفهوم واقعی ظرفیت (پرون و پرون، ۱۳۸۱)، همگی به نوعی بر حقیقت یافته پژوهشگر صحه گذاشته‌اند.

فراخوانی نقطه قوت سرزندگی، توسط سلیگمن و همکارانش، از دسته‌بندی فضیلت تعالی به دسته‌بندی فضیلت شجاعت؛ ایده سقراط در تشریح چستی فضیلت (حسنی، ۱۳۹۳ و افلاطون، ۱۳۵۱)؛ همچنین اعتقاد لئونتیف به ویژگی خاص اعمال نوع انسان بواسطه «تصاحب کردن» تحت هشیاری (منصور و دادستان، ۱۳۹۴)، در کنار دیگر یافته‌های همراستا با نگرش‌های ذکر شده در پیشینه پژوهش، سبب شد برخی از نقاط قوت شخصیتی در دسته‌بندی دانش و خرد (به‌ویژه مؤلفه ارزیابی ذهنی)، توسط پژوهشگر به دسته‌بندی شجاعت فراخوانده شوند؛ یافته‌هایی که هرچند با نتایج پیشین متفاوت است ولی مکمل آن‌هاست. به همین دلیل، مهم‌ترین تفاوت دیدگاه پژوهشگر با نظر سلیگمن و همکارانش، در تعداد مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده مفهوم شجاعت و همچنین ترتیب بروز آن‌هاست؛ که این امر در چینش رویه‌های تشکیل‌دهنده جمله راهنما در جدول تدوین شده بر مبنای نظریه رویه، کاملاً مشهود است.

با توجه به تعریف آلپورت از مفهوم شخصیت و اشاره به نقش سازمان پویای درون فرد در فعال نمودن و هدایت تمامی جنبه‌های شخصیت، رفتار و افکار او (نیومن و نیومن، ۱۳۹۴)؛ بدیهی است فراگیر برای انطباق بهینه با شرایط پیش رو (در پی واکنش‌های طبیعی غیرارادی)، می‌بایست کنش ذهنی کارآمد و

## مفهوم‌سازی و تحلیل سازه «شجاعت تحصیلی اصیل» در جوانان ایرانی بر مبنای مطالعه کیفی

مؤثری (به صورت ارزیابی ذهنی منجر به ارائه راهبردهایی جهت انتخاب آزاد و داوطلبانه بهترین و کارآمدترینشان) را انجام دهد تا در مراحل بعدی فرآیند پاسخ، به آن عمل کند. یافته‌های پژوهش حاضر تا اینجا، با یافته‌های پژوهش‌های صورت گرفته توسط پوتمن (۲۰۰۴) که به بیان ریشه‌های فلسفی شجاعت پرداخته، همخوان است. تأکید نظریه حد وسط ارسطو بر تشخیص حد اعتدال و میانه‌روی (حسنی، ۱۳۹۳)، اشاره سقراط به اهمیت اندازه‌گیری در راهبری افراد در مسیر حقیقت و رستگاری (افلاطون، ۱۳۵۱) و جایگاه والای آن در مراتب حوزه شناختی تجدیدنظر شده اندرسون و همکاران (۲۰۰۱)، بیانگر و مؤید این یافته پژوهشگر است. دیدگاه نظریه انتخاب گلسر (۱۳۹۵) نیز (باتأکید بر آگاهانه، انتخابی و هدفمند بودن رفتارهای کیفی)، تکمیل‌کننده و تأییدکننده ترتیب مفاهیم ارائه‌شده در تعریف فرآیندی پژوهش حاضر است. ارزیابی ذهن آگاهانه مستمر از رفتار، سبب می‌شود کنش‌های بروز یافته از سوی فرد مؤثرتر و کارآمدتر باشند؛ این امر، در فرآیند انطباق فرد با شرایط پیش رویش جلوه‌گر می‌شود. این یافته پژوهشی با یافته‌های آقاپوسفی و همکاران (۱۳۷۹) در نظریه لازاروس و فولکمن، نصیری و همکاران (۱۳۹۴) و همچنین در تاج و همکاران (۱۳۹۹) همسو است.

رفتار شجاعانه، رفتاری پیچیده، چند عاملی و باکیفیتی متفاوت از رفتارهای ساده و سطحی است. توضیحات گلسر پیرامون اجزاء تشکیل‌دهنده رفتارهای کلی کیفی (گلسر، ۱۳۹۲؛ گلسر و گلسر، ۱۳۹۵)، اشاره به وجود چندین نقطه قوت شخصیتی تحت عنوان فضیلت شجاعت توسط سلیگمن (۲۰۰۲، ۲۰۱۲، ۱۳۹۲) و انستیتو VIA (۲۰۱۹)، تأییدگر این یافته است. همچنین رفتار شجاعانه، رفتاری یکپارچه و هدفمند است که تحت نظام باز و پویای شخصیت، سازمان‌دهی و هدایت می‌شوند. توضیحات آلسون و هرگنهان (۱۳۹۱) در مورد ویژگی‌های رفتارهای کلی، توضیحات گلسر (۱۳۹۲) پیرامون رفتار کلی کیفی، و مفروضه‌های زیر بنایی نظریه نظام‌های باز و پویای برتالنفی (نیومن و نیومن، ۱۳۹۴)، این ادعا را تأیید می‌کنند.

اصالت رفتار شجاعانه می‌تواند به دلیل اصیل بودن هدف و سایر اجزاء رفتاری باشد. یافته‌های ریت و همکاران (۲۰۰۷)، ریت (۲۰۱۰) و سلیگمن (۲۰۱۲)، همسو با یافته‌های پژوهش حاضراند. از میان اهداف حوزه تحصیل، هدف یادگیری تسلطی به مراتب از معناداری بالاتری برخوردار است. آرمرد (۱۳۹۴)، همچنین پیترچ و شانک (۱۳۹۴) ضمن تقسیم‌بندی دوگانه اهداف، برتری ارزش اهداف تسلطی و نقش مثبت آن در عملکرد تحصیلی بهینه را گزارش کرده‌اند.

ریت و همکاران (۲۰۰۷) و ریت (۲۰۱۰) در یافته‌های پژوهشی خود، بر لزوم انتخاب آزادانه اعمال در رفتار شجاعانه تأکید دارند. وودارد و پیوری (۲۰۰۷) نیز، شجاعت را تمایل به اقدام داوطلبانه میدانند. همچنین گلسر (۱۳۹۲)، گلسر و گلسر (۱۳۹۵)، انتخاب مسئولانه افکار و اعمال را از سوی فرد در

رفتارهای کیفی ضروری می‌دانند. حسنی (۱۳۹۳) نقش مهمی برای انتخاب درست در انجام فعل اخلاقی قائل است. گلسر (۱۳۹۱) معتقد است که انتخاب خوب یک عمل در داشتن احساس خوب مؤثر است. پینتریچ و شانک (۱۳۹۴) نیز بر این باورند که امکان انتخاب تکلیف، نقش انگیزشی دارد. تمامی یافته‌های فوق با یافته‌های پژوهشگر در مورد ضرورت وجود مؤلفه انتخاب در شکل‌گیری و بروز رفتار کیفی یا عملکرد بهینه به‌ویژه در حوزه تحصیل، همخوان می‌باشند. در نتایج پژوهش ریت و همکاران (۲۰۰۷) و دهخدا (۱۳۴۱) به مفهوم دلبری در تعریف شجاعت، اشاره مستقیم شده است. سلیگمن (۲۰۱۲) و انستیتو VIA (۲۰۱۸ و ۲۰۱۹) نیز، به این مفهوم به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی تشکیل‌دهنده مفهوم شجاعت تأکید ویژه‌ای نموده‌اند که با نتایج پژوهش حاضر، هم‌راستا می‌باشند. نتایج حاصل از پژوهش‌های ریت و همکاران (۲۰۰۷)، سلیگمن (۱۳۹۲)، فرانکلین (۱۳۹۲)، اولسون و هرگنهان (۱۳۹۱)، چانگ (۲۰۱۴)، الحدادی و کارپینسکی (۲۰۲۰) هم، بر رابطه پایداری و پشتکار با عملکرد کیفی فرد تأکید دارند.

پژوهش حاضر باهدف تعیین ماهیت سازه شجاعت تحصیلی که پیش‌ازین، تعریف روشن و مصرّحی از آن ارائه نشده بود، در قالب جمله راهنما، ارائه گردید. در پی پیشرفت سطح دانش فعلی، انتظار می‌رود کاربست نتایج حاصل، باعث بهینه‌سازی عملکرد نظام‌های آموزشی خرد و کلان کشور شود. همچنین، پرورش فراگیرانی که ظرفیت شخصیتی لازم برای مواجهه بهینه با چالش‌های تحصیلی آسیب‌زا را داشته باشند، می‌تواند از بی‌اخلاقی‌های علمی رایج در محیط‌های آموزشی و تحصیلی بکاهد.

از محدودیت‌های مهم پژوهش حاضر، می‌توان به فقدان پیشینه پژوهش‌های تجربی و آزمایشی پیرامون انواع شجاعت (به‌ویژه شجاعت تحصیلی)، همچنین نبود ابزاری علمی جهت سنجش سازه مذکور اشاره کرد. با این حال و بر اساس نتایج بدست آمده پیشنهاد می‌شود: جهت روشن شدن ابعاد ناشناخته این سازه مهم و پیچیده، با استفاده از ظرفیت‌های کار گروهی، پژوهش‌های لازم طراحی و اجرا شوند. همچنین، تهیه مقیاسی علمی برای سنجش سازه موردنظر بر پایه یافته‌های پژوهش حاضر، ضروری است. در همین راستا پژوهشگران علاقه‌مند می‌توانند، اثربخشی مؤلفه‌های مختلف حوزه شناختی و عاطفی را بر رفتار شجاعانه تحصیلی، در محیط‌های تحصیل رسمی و حتی غیررسمی موردبررسی و مطالعه علمی قرار دهند. در پایان، از تمامی کسانی که به‌نوعی در تسهیل روند انجام پژوهش حاضر و غنی شدن آن سهیم بوده‌اند، تقدیر و سپاسگزاری می‌شود.

## منابع

- اسلامی، محمدعلی؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی‌پور، اسماعیل و دل‌آور، علی. (۱۳۹۵). مدل یابی علی اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، سال هفتم، شماره ۲۸، زمستان ۱۳۹۵، صفحات ۱۳۴-۱۶۱.
- اوباما، باراک. (۱۳۹۷). جسارت امید (ترجمه ابوالحسن تهامی). چاپ پنجم. تهران: نگاه. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۷).

## مفهوم‌سازی و تحلیل سازه «شجاعت تحصیلی اصیل» در جوانان ایرانی بر مبنای مطالعه کیفی

- ایروانی، شهین. (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش‌وپرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا به امروز. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، سال چهارم، شماره ۱، بهار و تابستان، ۸۴-۱۱۰.
- پروین، لارنس و پرون، ریچارد. (۱۳۸۱). روان‌شناسی بالینی (ترجمه پریخ دادستان و محمود منصور). چاپ دوم. تهران: بعثت.
- جوادی یگانه، محمدرضا؛ فاطمی امین، زینب و فولادیان، مجید. (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی شاخص تنبلی در ایران و کشورهای جهان و برخی راه‌حل‌ها. فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ، شماره ۱۲ و ۱۳، بهار، ۱۱۲-۱۳۴.
- رجیبی، حمیده. (۱۳۹۴). تحلیل روان‌شناختی داستان‌های کتاب فارسی اول دبستان و مقایسه آن با داستان‌های کتاب کلاس اول در چین و آلمان بر اساس نظام نمره‌گذاری آزمون اندریافت موضوع (TAT). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قزوین، دانشکده علوم و تحقیقات، گروه روانشناسی، ۲۰۰ صفحه.
- زندوئیان ناینی، احمد؛ رحیمی، مهدی و پورطاهری، فروغ. (۱۳۹۳). بررسی رابطه رویکردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، سال اول، شماره ۴، بهار ۱۳۹۳، صفحات ۳۰-۴۰.
- سواری، کریم. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، سال دوم، شماره ۵، بهار و تابستان، صفحات ۹۸-۱۰۸.
- طالب‌زاده، عادل. (۱۳۹۵). عوامل بهره‌وری نیروی انسانی در مدیریت سازمانی. کنفرانس بین‌المللی نخبگان مدیریت.
- فاطمی امین، زینب و فولادیان، مجید. (۱۳۸۸). نظام آموزش و بازدهی آموزشی: مطالعه تطبیقی ۷۰ کشور جهان. فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ، شماره ۷، پاییز، صفحات ۱۰۴-۱۳۰.
- فقهی فرهنگ، ناصر. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر گسترش عملکرد کیفی بر عوامل کلیدی سازمان‌های خدماتی. نشریه علمی نراسوی مدیریت، سال ششم، شماره ۲۱، تابستان، صفحات ۶۷-۸۲.
- گلسر، و. (۱۳۹۴). چارت تنوری انتخاب (ترجمه علی صاحبی). چاپ دوم. تهران: سایه سخن.
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (۲۰۲۰). **Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students**. International Journal of Adolescence and Youth, ۲۵(۱), ۵۱۹-۵۳۵
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J & Wittrock, M. C. (۲۰۰۱). **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Allyn & Bacon.
- Chang, W. (۲۰۱۴). **Grit and Academic Performance: Is Being Grittier Better?** Open Access Dissertations. Paper ۱۳۰۶
- Drucker, P. F., Brech, E. F. L & Robertson, A. B. (۱۹۶۴). **The Effective Business: The Effective Executive** (Two Lectures). Edited by E. F. L. Brech and Andrew Robertson. British Institute of Management. London: British Institute of Management.
- Farooq, M. S., Chaudhry, A. H., Shafiq, M & Berhanu, G. (۲۰۱۱). **Factors Affecting Students' Quality of Academic Performance: A Case of Secondary School Level**. Journal of Quality and Technology Management, ۷(۱), ۱۴-۱
- Hannah, S. T., Sweeney, P. J & Lester, P. B. (۲۰۱۰). **The Courageous Mind-Set: A Dynamic Personality System Approach to Courage**. In C. L. S. Pury & S. J. Lopez (Eds.), The Psychology of Courage: Modern Research on an Ancient Virtue (pp. ۱۲۵-۱۴۸). American Psychological Association.

- Martin, A. J. (۲۰۱۱). **Courage in the Classroom: Exploring a New Framework Predicting Academic Performance and Engagement** School Psychology Quarterly, ۲۶(۲), ۱۴۵-۱۶۰.
- Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B., & Schooler, J. W. (۲۰۱۳). **Mindfulness Training Improves Working Memory Capacity and GRE Performance While Reducing Mind Wandering**. *Psychological Science*, Vol. ۲۴, Issue ۵, pp. ۷۷۶-۷۸۱. doi: ۱۰.۱۱۷۷/۰۹۵۶۷۹۷۶۱۲۴۵۹۶۵۹
- Park, N., Peterson, C & Seligman, M. E. P. (۲۰۰۴). **Strengths of Character and Well-Being** Journal of Social and Clinical Psychology, ۲۳(۵), ۶۰۳-۶۱۹
- Prochniak, P. (۲۰۱۷). **Wilderness Courage Scale (WCS)** Journal of Human Performance in Extreme Environments, ۱۳(۱), Article ۲. doi: ۲۹۳۷,۱۰۸۶-۲۳۲۷/۱۰,۷۷۷۱. Available at : <http://docs.lib.purdue.edu/jhpee/vol13/iss2/1>
- Rachman, S. J. (۲۰۱۰). **Courage: A Psychological Perspective**. In C. L. S. Pury & S. J. Lopez (Eds.), The Psychology of Courage: Modern Research on an Ancient Virtue (Chapter ۴, pp. ۹۱-۱۰۷). American Psychological Association.
- Rate, C. R. (۲۰۱۰). **Defining the Features of Courage: A Search for Meaning**. In C. L. S. Pury & S. J. Lopez (Eds.), The Psychology of Courage: Modern Research on an Ancient Virtue (Chapter ۲, pp. ۴۷-۶۶). American Psychological Association.
- Rate, C. R., Clarke, J. A., Lindsay, D. R & Sternberg, R. J. (۲۰۰۷). **Implicit Theories of Courage**. The Journal of Psychology, ۱۴۱(۲), ۸۰-۹۸
- Seligman, M. E. P. (۲۰۱۲). **Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being**. Atria Books. ISBN: ۱۴۳۹۲۹۱۸۱۳-۹۷۸
- Seligman, M. E. P., Park, N & Peterson, C. (۲۰۰۴). **The Values in Action (VIA) Classification of Character Strengths**. Review of General Psychology, ۸(۳), ۲۰۳-۲۱۶
- Woodard, C. R. & Pury, C. L. S. (۲۰۰۷). **The Construct of Courage: Categorization and Measurement**. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, ۵۹(۲), ۱۳۵-۱۴۷
- Woodard, C. R. (۲۰۰۴). **Hardiness and the Concept of Courage**. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, ۵۶(۳), ۱۷۳-۱۸۵. doi: ۹۲۹۳,۵۶,۳,۱۷۳-۱۰۶۵/۱۰,۱۰۳۷

