

چکیده

عصر کنونی را عصر شناخت، پسا ارتباطات و فناوری می‌نامند؛ لذا مطالعه‌ی جامعه‌شناسی شناخت و مهارت‌های شناختی در بین دانش‌آموزان با توجه به نقش آن در زندگی فردی و اجتماعی آنها، امری ضروری است که به شدت احساس می‌شود. بر این اساس پژوهش حاضر با روش کمی و استفاده از تکنیک پیمایش با هدف بررسی نقش واسطه‌ای سازه اشتراک دانش در تأثیرگذاری دینداری بر مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه ناحیه یک تبریز تشکیل داده‌اند. تعداد کل جامعه آماری مورد نیز ۹۵۴۰ نفر دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دانش‌آموزان ناحیه یک تبریز در سال تحصیلی (۱۴۰۲-۱۴۰۱) می‌باشند که از میان ۳۸۳۷ نفر دانش‌آموزان پسر و ۵۷۰۳ نفر دانش‌آموزان دختر با استفاده از فرمول کوکران (با محاسبه واریانس متغیر وابسته) تعداد ۱۱۶۳ نفر انتخاب و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مورد پرسش قرار گرفتند. داده‌های پژوهش از طریق پرسشنامه در قالب طیف لیکرت شش درجه‌ای، در بازه زمانی سال ۱۴۰۲ گردآوری شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که متغیر وابسته (مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان) با لحاظ اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مستقل، از متغیر اشتراک دانش در مقایسه با متغیر دینداری بیشتر تأثیر پذیرفته است. همچنین نتایج حاکی است که اشتراک دانش به نوعی در قدرت توانمندسازی عواملان اجتماعی و در رأس آن دانش‌آموزان، نقش بسیار مهمی دارد که خود متأثر از متغیرهایی چون دینداری نیز می‌تواند نقش به‌سزایی در ارتقای مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان ایفا کند؛ به همین دلیل انتظار می‌رود مسئولان مربوطه موضوع مطروحه را پیش از پیش مورد توجه قرار دهند.

■ واژگان کلیدی

اشتراک‌گذاری دانش، دینداری، مهارت‌های شناختی، دانش‌آموزان

نقش واسطه‌ای سازه اشتراک دانش در

تأثیرگذاری دینداری بر مهارت‌های شناختی

(مورد مطالعه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه ناحیه یک تبریز ۱۴۰۱-۱۴۰۳)

محمد عباس‌زاده

استاد جامعه‌شناسی دانشکده حقوق و علوم اجتماعی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)
(m.abbaszadeh2014@gmail.com)

صفر حیاتی

استادیار دانشکده حقوق و علوم اجتماعی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
(s.hayati@tabrizu.ac.ir)

اسماعیل ایمانی زرنقی

دانشجوی کارشناسی ارشد پژوهشگری علوم اجتماعی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
(imani296@gmail.com)

۱. بیان مسئله

امروزه رشته‌هایی چون هوش مصنوعی، آموزش و پرورش شناختی، جامعه‌شناسی شناختی، اقتصادشناختی، روان درمانی شناختی، علوم سیاسی شناختی، علوم دفاعی و جنگ شناختی، مهندسی شناختی و... پدید آمده‌اند تا با استفاده از یافته‌های علوم شناختی درباره مغز و ذهن انسان در جهت پیشبرد اهداف خود قدم بردارند و صد البته یافته‌های علوم شناختی تأثیرات عمیقی را در سال‌های اخیر بر آموزش و پرورش برجای گذاشته‌اند. مهارت‌های شناختی که به آنها عملکردهای شناختی، توانایی‌های شناختی یا ظرفیت‌های شناختی نیز می‌گویند، مهارت‌هایی مبتنی بر عملکرد مغز انسان هستند که برای کسب دانش، دستکاری اطلاعات و استدلال مورد نیاز هستند. مهارت‌های شناختی به معنای داشتن دانش خاصی نیست، آنها بیشتر به مکانیسم‌های چگونگی یادگیری، به خاطر سپردن، حل مسئله، توجه و تعامل افراد مربوط می‌شوند (Kiely, 2014: 974). نتایج تحقیقات داخلی و خارجی مختلف صورت گرفته حاکی از آن است که مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان موضوع بسیار مهمی بوده که از عوامل مختلفی تأثیر می‌پذیرد (Shaheen Majid, 2009؛ Rismark & Solvberg, 2011؛ ya-Ping & et al, 2012؛ Almuqrin, 2021؛ رضوی، ۱۳۹۰؛ برزکی و همکاران، ۱۳۹۷؛ امیری و همکاران، ۱۳۹۴؛ Wei-Tsong & Ying-Lien, 2021؛ عباس‌زاده و قاسم‌زاده، ۱۳۹۷؛ خدیجه سفیری و همکاران، ۱۳۹۵؛ کلانتری و حسین‌زاده، ۱۳۹۴؛ عبدالحسین فرهنگی، ۱۳۹۶؛ Razmyar & Charlie, 2013؛ Henderson & et al, 2022). یکی از این عوامل مهم، دینداری است؛ بحث دین و دینداری و اعمال و مناسک دیندارانه با باورها، افکار و اندیشه‌های دینی همراه است و جدای از ذهن و فکر افراد نیست (سفیری، ۱۳۹۵). متغیر مهم دیگری که در این تحقیق ارتباطش با مهارت‌های شناختی مورد بررسی قرار گرفته است، اشتراک دانش است. بنابر نظریات کوهن^۱ گارفیلد^۲، چو^۳ میان اشتراک دانش و میزان مهارت‌های شناختی یا حداقل یکی از ابعاد و اضلاع مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان ارتباط معنادار وجود دارد. برای مثال کوهن مهمترین مزیت اشتراک دانش را انگیزه بالاتر دانش‌آموز و دستاوردهای بیشتر در یادگیری، درک و حفظ بیشتر دانش، تفکر انتقادی و نوآورانه (که

1. Ruth Cohen

2. Garfield

3. Cho

همگی از مصادیق مهارت‌های شناختی در دانش‌آموزان هستند) می‌داند که نشان‌دهنده تأثیر اهتمام به اشتراک دانش بر مهارت‌های شناختی است. با لحاظ اهمیت مسئله مورد استناد، گفتنی است طی سال‌های گذشته جوامع غربی با بهره‌گیری عملی از نتایج یافته‌ها و پژوهش‌های دانشمندان علوم تربیتی مخصوصاً در حوزه شناخت، سعی کرده‌اند سیستم آموزش و پرورش خود را با محوریت ارتقای توانمندی‌ها و مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان ارتقا دهند. در کشور خودمان هم شکل گرفتن انجمن‌های علوم شناختی در سال‌های اخیر، لزوم پرداختن به این موضوع را در میان دانش‌آموزان که سرمایه‌های گرانقدر اجتماعی و انسانی ما هستند دو چندان کرده است. حال بنا بر توضیحات مطروحه، محقق به دنبال پاسخگویی به سوالات: «۱- میزان مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان مورد بررسی در چه حدی بوده و ۲- متغیرهای مورد بررسی تا چه حد بر مسئله مورد بررسی تأثیرگذار بوده‌اند؟» برآمده است.

۲. پیشینه پژوهش و چارچوب مفهومی

در این بخش ضمن مرور بر نظریه‌های مرتبط با مهارت‌های شناختی و ارتباط این نظریه‌ها با اشتراک دانش و دینداری دانش مدل مفهومی پژوهش ارائه شده است.

۲-۱. مهارت‌های شناختی

از دیدگاه نظریه‌پردازان شناختی مهارت‌های شناختی به توانمندی‌هایی گفته می‌شود که برای ما امکان دانستن را ایجاد می‌کند. این توانایی‌ها عبارت‌اند از: توانایی تفکر و استدلال، توانایی حل مسئله، توانایی تمرکز، توانایی به‌خاطر سپردن، سازماندهی کردن، درک و فهمیدن (Sternberg, 2019:3). مهارت‌های شناختی در عین حال که عملی کاملاً درونی و درون‌گرایانه است، ولی در عین حال کاملاً بستگی به شناخت و تجربه زیسته اجتماعی افراد دارد، به این دلیل که کسب مهارت‌های شناختی افراد در بستر واقعیت‌های اجتماعی و جایگاه آنها در این معادله اجتماعی و تعامل با دیگر عاملان اجتماعی شکل می‌گیرد. بوردیو با ابداع مفهوم عادت‌واره‌ها درواقع مهارت‌هایی را که در افراد کاملاً درونی به نظر می‌رسند را به عوامل بیرونی و در ارتباط با میدان‌ها معرفی می‌کند. عادت‌واره‌های بوردیویی، ساختارهای ذهنی یا مهارت‌های شناختی هستند که مردم به وسیله آن با دنیای اجتماعی برخورد می‌کنند. انسان‌ها یک دسته طرح کلی درونی شده دارند که با آن دنیای اجتماعی را درک و ارزیابی می‌کنند. عادت‌واره‌ها برحسب خصوصیات جایگاه

افراد در دنیای اجتماعی فرق می‌کنند. همه مردم عادت‌واره‌های یکسانی ندارند. با این همه آنهایی که جایگاه یکسانی در دنیای اجتماعی دارند غالباً عادت‌واره‌های یکسانی هم دارند. عادت‌واره‌ها هم دنیای اجتماعی را می‌سازند و هم محصول آن هستند (Ritzer, 2010: 702). دانشمند آلمانی ماکس ورتایمر^۱ بنیان‌گذار نظریه شناختی گشتالت رسیدن به نوعی از بینش که درواقع همان مهارت‌های شناختی است را در ارتباط با موقعیت یادگیری معرفی می‌کند (سیف، ۱۴۰۰: ۱۷). دیوید آزوبل^۲ همانند سایر نظریه‌های شناختی، شناخت و مهارت‌های شناختی را اساس یادگیری می‌داند. آزوبل در تشریح نظریه شناختی خود از هرم شناختی صحبت کرده است. هرمی که نشان می‌دهد شناخت در افراد به صورت تدریجی و به مرور زمان اتفاق می‌افتد. در نظریه آزوبل، یادگیری زمانی معنادار می‌شود که بین مطالب تازه و مطالب قبلاً آموخته‌شده ارتباط برقرار شود. به عقیده آزوبل، برای اینکه درس معلم، موفقیت‌آمیز باشد، نخستین کاری که باید انجام گیرد، پی بردن به مهارت‌های شناختی یادگیرندگان است؛ که نتیجه کنجکاوی، علاقه و ادراک یادگیرنده است. در واقع اگر برنامه‌های درسی به گونه‌ای تنظیم شوند که موفقیت شاگردان را در بر داشته باشند، خود، عاملی کارساز و درونی برای پیشرفت یادگیری به شمار می‌آیند و یادگیرنده را به آموختن بیشتر مشتاق می‌کنند (سیف، ۱۳۸۷). پیازه در نظریه شناختی خود چهار مرحله گسترده از رشد شناختی را تشریح کرده است که در مرحله چهارم از رشد شناختی افراد به تدریج توانایی تفکر بر حسب امور انتزاعی (مهارت‌های عالی شناختی) را پس از گذراندن سه دوره قبلی در زندگی اجتماعی خود کسب می‌کنند. (احدی و جمهری، ۱۳۸۹: ۱۵۰). اساس نظریه هربرت مید^۳ بر ایفای نقش و بازی کردن است. مید درواقع رفتارهای تقلیدگونه اجتماعی را محرک مهارت‌های شناختی کودکان می‌داند (Ritzer, 2010: 489).

وجود پژوهش‌های متعدد در ارتباط با اهمیت مهارت‌های شناختی و لزوم آموزش و شکل‌دهی این مهارت‌ها به‌خصوص در میان دانش‌آموزان نشان از اهمیت و کارایی این حوزه پژوهشی دارد. برای مثال به چند مورد از این گونه پژوهش‌ها اشاره می‌کنیم. محمدلو و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با موضوع مهارت‌های شناختی نشان دادند که

1. Max Wertheimer

2. David Paul Ausubel

3. George Herbert Mead

اجرای برنامه آموزش مهارت‌های شناختی - اجتماعی منجر به یادگیری مهارت‌هایی مانند همکاری، مشارکت و نحوه برقراری ارتباط در کودکان و پذیرش اجتماعی آنها می‌شود. ملکی (۱۳۸۴) در پژوهشی نشان داد که آموزش مهارت‌های شناختی و فراشناختی موجب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هم در افزایش یادگیری و هم در افزایش حافظه شد. پژوهش بیرانوند و همکاران (۱۴۰۰) در همین موضوع نشان داد که آموزش مهارت‌های شناختی - عاطفی به دانش‌آموزان مقطع متوسطه باعث افزایش مهارت خودآگاهی، کنترل خشم و حل مسئله می‌شود. همچنین نتایج بیانگر آن است که آموزش مهارت‌های شناختی - عاطفی بر کاهش گرایش به رفتارهای خشونت کلامی و عملی دارای تأثیر مثبت و معنادار است. پیرانی (۱۳۹۵) در پژوهشی با موضوع مهارت‌های شناختی در ارتباط با دانش‌آموزان نارساخوان نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های شناختی - هیجانی باعث کاهش مشکل‌های شناختی و هیجانی دانش‌آموزان نارساخوان می‌شود. از آنجا که دانش‌آموزان نارساخوان علاوه بر مشکل‌های تحصیلی افسردگی و تنهایی را تجربه می‌کنند و نسبت به دانش‌آموزان عادی از تعامل‌های اجتماعی کمتری برخوردارند، مداخله فوق می‌تواند به بهبود مهارت‌های اجتماعی آنها کمک کند. عباسی و شهنی بیلاق (۱۳۹۷) پژوهشی را در زمینه اهمیت مهارت‌های شناختی انجام دادند، نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های شناختی باعث افزایش معنادار مؤلفه‌های خود تعیین‌گری یعنی شناخت خود، ارزشمند دانستن خود، برنامه‌ریزی، عمل کردن و پیامدهای تجربه و یادگیری در دانش‌آموزان می‌شود.

۲-۲. دینداری و مهارت‌های شناختی

بین متغیر دینداری و مهارت‌های شناختی ارتباط وجود دارد (سفیری، ۱۳۹۵). موضوع دین و دینداری و ارتباط آن با جنبه‌های مختلف زندگی بشر یکی از مهمترین موارد مورد توجه در جامعه‌شناسی است، تا جایی که این موضوع حوزه‌ای به نام جامعه‌شناسی دین را به وجود آورده است. از آن جایی که بحث دین و دینداری و اعمال و مناسک دیندارانه با باورها و افکار و اندیشه‌های دینی همراه است و جدای از ذهن و فکر افراد نیست پس قطعاً دینداری بدون ارتباط با مهارت‌های شناختی افراد نمی‌تواند باشد. نظریه‌پردازان بزرگی در حوزه جامعه‌شناسی دین به نظریه‌پردازی پرداخته‌اند. نظریات کلان افرادی مانند

مارکس^۱، وبر^۲ و دورکیم^۳ با بحث دینداری به طور مستقیم و بحث شناخت و مهارت‌های شناختی و ارتباط میان این دو به طور غیرمستقیم در ارتباط است. مارکس دین حاکم بر جامعه و زمان خود را افیون توده‌ها می‌داند و معتقد است که دین افکار و ادراک و استدلال (مهارت‌های شناختی) پیروان خود را در جهت پذیرش سلطه حاکمان و ظالمان هدایت می‌کند و باعث از خودبیگانگی (که به نوعی افول مهارت‌های شناختی است) می‌شود. دورکیم دین را باورها و ادراکاتی (مهارت‌های شناختی) می‌داند که باعث پیوند و انسجام جامعه می‌شود. وبر در اخلاق پروتستان و روح سرمایه‌داری خود در واقع دین را عامل شکل‌گیری نوعی از شناخت و مهارت‌های شناختی در میان پیروان کالوینیسیم می‌داند که این مهارت‌ها انگیزه آنها را برای تولید ثروت و قدرت شکل می‌دهد. بین نوع تفکر و ادراک افراد (مهارت‌های شناختی افراد) و دینداری رابطه وجود دارد (سفیری: ۱۳۹۵). بنا بر رهیافت جامعه‌شناسی معرفت پیتر برگر^۴ در کتاب ساخت اجتماعی واقعیت، جامعه به مثابه دیالکتیکی بین واقعیت‌های عینی و معانی ذهنی در نظر گرفته می‌شود و تعاملی دوسویه بین واقعیت بیرونی و آگاهی درونی فرد وجود دارد (سفیری و همکاران، ۱۳۹۵). بنابراین دینداری و رفتارها و اعمال مبتنی بر آن در ارتباط با باورها و ادراکات و در کل مهارت‌های شناختی افراد است. یک یافته به خوبی تکرار شده در ادبیات روانشناسی، همبستگی منفی بین دینداری و هوش است. با این حال، چندین مطالعه به این نتیجه رسیدند که یک شکل از دینداری، حضور در کلیسا، در برابر زوال شناختی در زندگی بعدی محافظت می‌کند. بر اساس نظریات بروکس و همکاران (۲۰۲۲) دینداری والدین با تغییرات در مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان مرتبط است. افرادی که به طور منظم در مراسم مذهبی شرکت می‌کنند، در مقایسه با افرادی که کمتر در مراسم مذهبی شرکت می‌کنند، عملکرد شناختی بهتری دارند. افرادی که یک بار در هفته یا بیشتر در مراسم مذهبی شرکت می‌کنند، سه سال دیرتر از افرادی که کمتر از یک بار در هفته شرکت می‌کنند، کاهش شناختی کمتری را تجربه می‌کنند. مشارکت مذهبی ممکن است به چندین روش قابل توجه بر عملکرد شناختی تأثیر بگذارد. اول، ممکن است باورها و عملکرد مذهبی رفتارهای سلامتی پرخطر، مانند سیگار کشیدن و نوشیدن زیاد الکل، که

1. Marx

2. Weber

3. Durkheim

4. Berger

با زوال شناختی مرتبط است را کاهش دهد. دوم، مشارکت در امور مذهبی ممکن است با فراهم کردن فرصت‌هایی برای ایجاد دوستی و حمایت، جنبه‌های مختلف مهارت‌های شناختی را تقویت کنند. علاوه بر این، شرکت منظم در جلسات مذهبی ممکن است فرصت‌هایی را برای افزایش مهارت‌های شناختی (یعنی فعالیت‌هایی که تفکر، تمرکز و حافظه را تشویق می‌کنند) با درگیر شدن در دعا، خواندن کتاب مقدس، آواز خواندن، موعظه‌ها و بحث‌های فلسفی فراهم کند. چنین فعالیت‌هایی ممکن است به تقویت مهارت‌های شناختی کمک کند (Henderson, 2022).

تاکنون پژوهش‌های متعددی در زمینه ارتباط بین میزان دینداری افراد و مهارت‌های شناختی یا تأثیرات متقابل آنها صورت گرفته است و تحقیقات افرادی مانند خدیجه سفیری و همکاران (۱۳۹۵)، کلانتری و حسین‌زاده (۱۳۹۴)، عبدالحسین فرهنگی (۱۳۹۶)، تی محمد (۲۰۲۲)، رومی حسن (۲۰۱۸)، سروش رزمیار و چارلی ریو^۱ (۲۰۱۳)، آندریا کی هندرسون^۲ و همکاران (۲۰۲۲) همگی وجود این رابطه را مورد تأیید قرار می‌دهند. برای مثال خدیجه سفیری و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دینداری در بین دانشجویان کارشناسی ارشد» به این نتیجه رسیدند که بین مجموع ابعاد دینداری و تفکر انتقادی که از ابعاد مهارت‌های شناختی است، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. کلانتری و حسین‌زاده (۱۳۹۴) در بخشی از پژوهش خود با عنوان: «دین، سلامت روان و احساس تنهایی، بررسی نسبت میان میزان دینداری و سلامت روان با احساس تنهایی (مورد مطالعه: شهروندان تهرانی)» وجود رابطه معنادار و مثبت را بین میزان دینداری شهروندان تهرانی و برخی ابعاد مهارت‌های شناختی مانند توانایی حل مسئله و توانایی تصمیم‌گیری مورد تأیید قرار داده است. عبدالحسین فرهنگی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «رابطه بین عملکرد خانواده، دینداری و خودکارآمدی اجتماعی با رفتارهای پر خطر دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر تهران» وجود رابطه مثبت و معنادار بین دینداری و برخی شاخص‌های مهارت‌های شناختی مانند کنترل و توجه انتخابی را مورد تأیید قرار داده است. تی محمد (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «نقش دینداری و مشارکت مذهبی در رابطه با اختلال شناختی در میان سالمندان» بیان می‌کند که افراد مسن با علائم افسردگی ممکن است در فعالیت‌های مذهبی شرکت کنند که ممکن

1. Soroush Razmyar, Charlie L. Reeve

2. Andrea K Henderson

است احتمال اختلال شناختی آنها را کاهش دهد. این اثر محافظتی دینداری بر حفظ مهارت‌های شناختی در بزرگسالی مورد تأیید است. رومی حسن (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «دین و رشد شناختی: پیامدهایی برای جهان در حال توسعه» به بررسی این موضوع می‌پردازد که چگونه تفکر دینی بر رشد شناختی افراد به‌ویژه کودکان تأثیر می‌گذارد که به‌نوبه خود ممکن است بر متغیرهای رشد و توسعه اقتصادی یک کشور تأثیر بگذارد. وی در بخش اول این پژوهش به این نتیجه رسیده است که دینداری بر رشد شناختی افراد تأثیر می‌گذارد. سروش رزمیار و چارلی ریو (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «تفاوت‌های فردی در دینداری به‌عنوان تابعی از توانایی شناختی و سبک شناختی» در مجموع نتایج تأیید می‌کند که افرادی که توانایی شناختی بالاتری دارند کمتر دکتین دینی را می‌پذیرند یا در رفتارهای مذهبی شرکت می‌کنند و افرادی که توانایی پایین‌تری دارند، احتمال بیشتری برای پذیرش آموزه‌های دینی دارند و سطوح بالاتری از بنیادگرایی را نشان می‌دهند. آندریا کی هندرسون و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «مشارکت مذهبی و عملکرد شناختی در تقاطع نژاد- قومیت و جنسیت» به این نتیجه رسیدند که در مقایسه با افرادی که به‌طور مکرر در مراسم مذهبی شرکت می‌کردند، حضور نادر در مراسم مذهبی با عملکرد شناختی ضعیف‌تر مرتبط بود. نتایج نشان داد که ارتباط بین مشارکت مذهبی و عملکرد شناختی متنوع و پیچیده است و تا حد زیادی به هویت‌های اجتماعی مهم وابسته است.

براساس محتوای نظریات یاد شده و پیشینه تجربی آورده شده فرضیه ذیل قابل استحصال است: بین دینداری و مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

۳-۲. اشتراک دانش^۱ و مهارت‌های شناختی

اشتراک دانش فعالیتی است که طی آن دانش (اطلاعات، تجربیات، مهارت‌ها) بین افراد (همکلاسی‌ها، همکاران، دوستان، سازمان‌ها و...) به اشتراک گذاشته و یا معاوضه می‌شود (Ruth & et al, 1999). راث همچنین اشتراک دانش را به دو دسته تقسیم می‌کند. اشتراک دانش صریح^۲ و اشتراک دانش ضمنی^۳. به گفته زبال^۴ و همکاران (۲۰۱۹) اشتراک دانش صریح عبارتست از: انتقال دانش به‌صورت آگاهانه و مستقیم با استفاده

1. Knowledge Sharing
2. Explicit
3. Tacit
4. Zebal

از کلام یا نوشته یا فیلم و امثال آن که فرد در آن دانش خود را به فرد دیگر مستقیماً انتقال می‌دهد. اشتراک دانش ضمنی انتقال دانش به صورت غیرمستقیم است که بیشتر از طریق دیدن و تقلید کردن اتفاق می‌افتد. جانسون و جانسون^۱ (۲۰۱۳) اشتراک دانش را یکی از مفاهیم مرتبط با مهارت‌های شناختی می‌دانند. همچنین نظریه پردازان و محققین بسیاری در مورد اشتراک دانش و ارتباط آن با مهارت‌های شناختی به نظریه پردازی پرداخته‌اند. بنابر نظریات کوهن^۲، ویلسون^۳، جونز^۴، چو^۵، دین و هارون^۶ میان اشتراک دانش و میزان مهارت‌های شناختی یا حداقل یکی از ابعاد و اضلاع مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان ارتباط معنادار وجود دارد. برای مثال کوهن می‌گوید: مهمترین مزیت اشتراک دانش شامل انگیزه بالاتر دانش‌آموز و دستاوردهای بیشتر در یادگیری، درک و حفظ بیشتر دانش، تفکر انتقادی و نوآورانه (از مصادیق مهارت‌های شناختی در دانش‌آموزان) است (Majid & et al, 2011: 250). اشتراک‌گذاری دانش باعث افزایش اعتماد به نفس و سطح انگیزه دانش‌آموزان و همچنین احساس مسئولیت، غرور و موفقیت آنان (که از شاخص‌های مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان هستند) می‌شود. اشتراک دانش کمک می‌کند تا یاد بگیرند که چگونه ایده‌های خود را به طور منطقی، مؤثر و به شیوه‌ای متقاعد کننده ارائه دهند- که خود از مشخصه‌های مهارت‌های شناختی است (Majid & Tina, 2009: 1). همچنین از طریق به اشتراک‌گذاری دانش در کلاس، دانش‌آموزان می‌توانند به جای اینکه فقط برخی اطلاعات و درس‌ها را حفظ کنند و صرفاً در جلسه امتحان آنها را یادآوری کنند، از تجربیات زندگی واقعی یکدیگر بیاموزند (Wilson & et al, 2007: 2). دانش‌آموزان می‌توانند اندیشه‌ها و دیدگاه‌های خود را ارائه دهند و در مقابل بازخورد مربی و همکلاسی‌های خود را دریافت می‌کنند. این موضوع کمک می‌کند تا آنها به پرورش مهارت‌های شناختی خود بپردازند (Raymond & Jones, 2008: 60). افزایش مهارت‌های شناختی از نتایج یادگیری مشارکتی و اشتراک دانش است (Johnson & et al, 1998: 28). به اشتراک‌گذاری دانش مزایای متعددی دارد

-
1. Johnson and Johnson
 2. Wilson
 3. Jones
 4. Garfield
 5. Cho
 6. Din and Haron

که افزایش مهارت‌های شناختی مشخصاً در اینجا عزت نفس و توانایی توجه پایدار یکی از آنهاست (Garfield, 2021:1). اشتراک دانش فعالیت مهمی است که قابلیت و توانایی فردی را جهت جستجوی منابع جدیدتر با هدف یادگیری، حل مسئله و بهبود فردی بالا می‌برد (Din & Haron, 2012:1043). چو و همکاران (۲۰۰۷) اشتراک دانش را در ارتباط با برخی ابعاد مهارت‌های شناختی معرفی می‌کنند (امیری و همکاران، ۱۳۹۴: ۶۴۸). به گفته عباس‌زاده اشتراک دانش باعث بهبود عملکرد گروهی از طریق تقویت مهارت‌های شناختی افراد می‌شود (عباس‌زاده، ۱۳۹۷: ۱۴۸).

پژوهش‌های متعددی در باب مهارت‌های شناختی و اشتراک دانش و ارتباط آن دو تاکنون انجام گرفته است و افرادی مانند شاهین مجید ریسمارک و سالورگ (۲۰۱۱)، یا -پینگ و همکاران (۲۰۱۲)، المقرین (۲۰۲۱)، رضوی (۱۳۹۰)، برزکی و همکاران (۱۳۹۷)، امیری و همکاران (۱۳۹۴)، وی تی سانگ وانگ و وینگ لین و عباس‌زاده و قاسم‌زاده (۱۳۹۷) هر کدام به‌نوعی به اهمیت و ارتباط بین اشتراک دانش و مهارت‌های شناختی تأکید کرده‌اند که به چند مورد آن اشاره می‌شود. مجید و همکاران در یک تحقیق (۲۰۱۱) با عنوان «درک دانش‌آموزان از اشتراک دانش از طریق مشارکت کلاسی» اشاره می‌کنند به اینکه اشتراک دانش برای دانش‌آموزان فرصتی را برای اصلاح مهارت‌های ارتباطی و افزایش مهارت‌های شناختی فراهم می‌کند. ریسمارک و سالورگ در پژوهشی (۲۰۱۱) با عنوان «اشتراک دانش در مدرسه؛ کلیدی برای موفقیت تحصیلی» که در یک مدرسه راهنمایی در نروژ انجام شده، پیشنهاد می‌کنند که اشتراک دانش به‌عنوان یک کلید برای توسعه مهارت‌های شناختی و غیرشناختی و در نتیجه پیشرفت تحصیلی در میان دانش‌آموزان تقویت و حمایت شود. یا-پینگ و همکاران (۲۰۱۲) در تحقیقی با عنوان «تأثیر شایستگی هم‌تا- معلمان بر بار شناختی یاددهی و یادگیرنده و عملکرد آنها در اشتراک‌گذاری دانش» در دبیرستانی در هلند، دو گروه از دانش‌آموزان را در دو گروه آزمایشی مورد بررسی قرار دادند. نتایج این تحقیق ثابت کرد که بین مهارت‌های شناختی و اشتراک دانش ارتباط وجود دارد. المقرین در یک پژوهش کمی (۲۰۲۱) با عنوان «نظریه شناخت اجتماعی و اشتراک دانش در بین دانش‌آموزان سعودی» با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری، اهمیت اشتراک دانش و ارتباط آن با شناخت اجتماعی را مورد بررسی قرار می‌دهد. وی در این بررسی بیان می‌کند که به اشتراک‌گذاری دانش به‌طور مثبت و قابل توجهی سطح مهارت‌های شناختی، یادگیری و خدمات اجتماعی دانش‌آموزان را

بهبود می‌بخشد. یافته‌های خانم رضوی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان «رابطه بین تسهیم دانش و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانشجویان» که در دانشگاه سمنان انجام یافته، نشان می‌دهد بین اشتراک دانش و خلاقیت دانشجویان - که از شاخص‌های مهارت‌های شناختی می‌باشد - ارتباط وجود دارد. براساس پژوهشی که شائمی برزکی و همکاران (۱۳۹۷) با عنوان «فرایند درون فردی مشارکت در تسهیم دانش» که در یکی از ادارات وابسته به سازمان برق استان یزد انجام دادند مشخص شد مهارت‌های شناختی در میل به اشتراک دانش مؤثر است. یوسفی امیری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «بررسی نقش ویژگی‌های شخصیتی در تسهیم دانش، مورد مطالعه: دانشجویان شاغل دانشکده مدیریت دانشگاه تهران» به این نتیجه رسیدند که بین سازه‌های سازگاری و وظیفه‌شناسی و گشودگی دانش (که از ابعاد مهارت‌های شناختی هستند) اثر مثبت و معنا دار با اشتراک دانش وجود دارد. وی تی سانگ وانگ و وینگ لین^۱ در پژوهشی (۲۰۲۱) با عنوان «ارزیابی عوامل مؤثر بر اشتراک دانش در یادگیری آنلاین مبتنی بر حل مسئله» بیان می‌دارد که روش یادگیری جدید بر محور اشتراک دانش باعث تقویت تعاملات اجتماعی و ارتباط در بین دانش‌آموزان و افزایش مهارت‌های شناختی آنها می‌شود. عباس‌زاده و قاسم‌زاده (۱۳۹۷) در یک پژوهش کیفی تحت عنوان «اشتراک دانش حلقه مفقوده در اجتماعات علمی» در بخشی از یافته‌های خود ضعف در برخی عناصر مهارت‌های شناختی را باعث کمبود اشتراک دانش در بین اعضای هیأت علمی معرفی کرده‌اند.

براساس محتوای نظریات یاد شده و پیشینه تجربی آورده شده فرضیه زیر قابل استحصال است که: به نظر می‌رسد بین اشتراک دانش و مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

۳. روش‌شناسی پژوهش

فلسفه روش پشتیبان با الهام از مدل پیاز پژوهش ساندرز و همکاران (۲۰۱۶)، پوزیتویسم بوده که با تأکید بر روش کمی و به کارگیری تکنیک پیمایشی مورد استفاده قرار گرفته است. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل دانش آموزان دوره دوم متوسطه ناحیه یک تبریز است. تعداد کل جامعه آماری مورد استفاده قرار گرفته ۹۵۴۰ دانش‌آموز در سال تحصیلی جاری (۱۴۰۲-۱۴۰۱) هستند که ۳۸۳۷ نفر آنها دانش‌آموزان پسر و ۵۷۰۳ نفر آنها دانش‌آموزان دختر هستند که با استفاده از فرمول کوکران (با محاسبه واریانس متغیر وابسته) تعداد ۱۱۶۳ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مورد پرسش قرار گرفتند. داده‌های پژوهش با استفاده از ابزار پرسشنامه در قالب طیف لیکرت شش درجه‌ای، در بازه زمانی سال ۱۴۰۲ گردآوری شده و از طریق نرم‌افزارهای SPSS و AMOSE، تحلیل‌های توصیفی (آمارهای توصیفی و پراکندگی) و استنباطی دو متغیره (آزمون‌های F و t و Regression) صورت گرفت. گفتنی است در ادامه، مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار آموس و با لحاظ اثرات مستقیم و غیرمستقیم و اثرات کل انجام گرفته است. در ادامه مفاهیم مرتبط با پژوهش و گویه‌های مرتبط با آن آمده است.

الف- مهارت‌های شناختی: به فرایند جذب، سازماندهی و استفاده از معلومات ذهنی اصطلاحاً «شناخت» گفته می‌شود (Eysenck, 2014:4). مهارت‌های شناختی مهارت‌هایی مبتنی بر عملکرد مغز انسان هستند که برای کسب دانش، دستکاری اطلاعات و استدلال مورد نیاز هستند. مهارت‌ها یا عملکردهای شناختی شامل حوزه‌های ادراک، توجه، حافظه، یادگیری، تصمیم‌گیری و توانایی‌های زبانی است (Kiely, 2014:974) به عبارتی

دیگر، مهارت‌های شناختی اشاره به توانایی‌های فرد برای پردازش افکار دارد که به صورت توانایی‌های یک فرد برای انجام فعالیت‌های مختلف ذهنی که بیشتر مرتبط با یادگیری و حل مسئله است تعریف می‌شود (موسوی، ۱۳۹۹: ۲). مفهوم یاد شده با تبدیل معرف‌ها در قالب گویه‌های طیف لیکرت ۶ درجه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، تاحدی موافقم، تاحدی مخالفم، مخالفم، کاملاً مخالفم) جدول شماره ۱ سنجیده شده است.

جدول ۱. گویه‌های مهارت‌های شناختی و ابعاد آن

حافظه	دچار فراموشی هستم.
	به خاطر آوردن اتفاقاتی که هفته گذشته برایم روی داده است، مشکل است.
	اسامی افرادی که هر روز با آنها سر و کار دارم، یادم می‌رود.
	شناختن افرادی که قبلاً ملاقات کرده‌ام، مشکل است.
کنترل	معمولاً فراموش می‌کنم به چه منظوری از خانه بیرون آمده‌ام.
	انجام هم زمان دو کار برایم مشکل است و حواسم را پرت می‌کند.
	یادگیری مهارت‌های جدید برایم سخت است.
	من معمولاً با کوچکترین صدایی، تمرکزم از بین می‌رود.
تصمیم	من معمولاً در جمع، نظرات نامناسبی ارائه می‌دهم.
	خیلی وقت‌ها به یاد کارهایی که قبلاً انجام داده‌ام می‌افتم و از نسنجیده بودن آنها تعجب می‌کنم
	فرد عجولی هستم.
	سرعت انجام کارها از دقت آنها برایم مهمتر است.
برنامه	معمولاً در تصمیم‌گیری دم‌دست‌ترین گزینه را انتخاب می‌کنم.
	انتظار کشیدن برایم سخت است.
	درانجام امور، نمی‌توانم کار مهم را از کار غیرمهم تشخیص دهم.
	هدف‌های کوتاه‌مدت و بلندمدتی را برای رسیدن به موفقیت مشخص کرده‌ام.
توجه	من برنامه‌ریزی طولانی مدتی برای آینده خود ندارم.
	برنامه‌ریزی کارهای روزانه برایم دشوار است.
	نمی‌توانم مدت زیادی به حرف‌های افرادی که شمرده و کند حرف می‌زنند، گوش کنم.
	اگر بخواهم شعله اجاق گاز را کم کنم، معمولاً آن را خاموش می‌کنم.
	گوش دادن به یک سخنرانی تلویزیونی به‌طور کامل، برایم خسته کننده است.

شناخت	من می‌دانم در آینده می‌خواهم چه کاره شوم.
	می‌دانم پیشرفتم در چه درسی بهتر است.
	می‌دانم کدام رشته‌های تحصیلی پول‌ساز هستند.
	تا حدی نقاط قوت و ضعف خود را می‌دانم.
	تا حدی اشتباهات گذشته خود را می‌دانم.
	وقتی معلم و همکلاسی‌هایم صحبتی می‌کنند من منظورشان را متوجه می‌شوم.
پردازش	تمایل دارم موقعیت‌های دشوار را از زوایای متعددی بررسی کنم.
	می‌توانم بر مشکلاتی که در زندگی با آنها مواجه می‌شوم غلبه کنم.
	قبل از تصمیم‌گیری راه‌های متعدد پیش رو را بررسی می‌کنم.
	توانایی «تحلیل و بررسی» موقعیت‌ها را دارم.
	قبل از قضاوت، همه حقایق و اطلاعات در دسترس را بررسی می‌کنم.
	در موقعیت‌های دشوار، تأمل کرده و سپس تلاش می‌کنم به راه‌حل‌های مختلف آن فکر کنم.
ادراک	هنگام مواجهه با مشکل، احساس می‌کنم کنترل خود را از دست می‌دهم.
	هنگام مواجهه با موقعیت‌های دشوار نمی‌توانم به خوبی تصمیم بگیرم.
	در موقعیت‌های دشوار احساس می‌کنم هیچ قدرتی برای تغییر مسائل ندارم.
	در مواجهه با موقعیت‌های دشوار انتخاب یک راه از بین راه‌های متعدد برایم سخت است.

ب- **اشتراک دانش:** اشتراک دانش به‌عنوان نوعی از تعامل اجتماعی تعریف می‌شود که در آن افراد درون یک سازمان به تبادل دانش، اطلاعات، مهارت‌ها و تجربیات با یکدیگر می‌پردازند (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۴: ۳) و به دو بعد اشتراک دانش صریح^۱ (دانشی که به‌سادگی قابل بیان، ارائه، ذخیره، تسهیم و انتقال است) و اشتراک دانش ضمنی^۲ (اشاره به دانشی دارد که در ذهن افراد است و به‌سادگی قابل ارائه و بیان نیست) تقسیم می‌شود. دانش صریح را می‌توان به کمک یک سری از نشانه‌ها مثل گفتار و نوشتار منتقل کرد، به همین دلیل اشتراک‌گذاری دانش صریح به راحتی امکان‌پذیر است. در مقابل دانش ضمنی را از طریق تسهیم تجربیات با مشاهده و تعامل و تقلید می‌توان به اشتراک گذاشت (پهلوانی راد، ۱۴۰۱: ۹۹). به‌طور کلی اشتراک دانش نوعی انفاق و

1. Explicit knowledge

2. Tacit knowledge

بخشش از سرمایه فکری^۱ است. اشتراک دانش با سایر دانش‌آموزان و دوستان درواقع به معنای تلاش برای کمک به رشد و پیشرفت دانش دیگران و جامعه و پیشبرد اهداف آموزشی است. تسهیم دانش باعث یادگیری بیشتر و پیشرفت تحصیلی تسهیم‌کننده است. اشتراک دانش باعث افزایش اعتبار و احترام تسهیم‌کننده و بالاتر رفتن جایگاه وی می‌شود. اشتراک دانش به نمایش گذاشتن حس نوع دوستی در رابطه با دیگران و حس رضایتمندی و اعتماد به نفس از خویشتن است. معرف‌های یاد شده در قالب طیف لیکرت ۶ درجه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، تاحدی موافقم، تاحدی مخالفم، مخالفم، کاملاً مخالفم) جدول شماره ۲ سنجیده شده است.

جدول ۲. گویه‌های اشتراک دانش و ابعاد آن

صریح	وقتی چیز جدیدی یاد می‌گیرم آن را با دوستانم تقسیم می‌کنم (به آنها هم یاد می‌دهم)
	به سؤالات دوستانم پاسخ می‌دهم.
	به دوستانم مشاوره می‌دهم.
	به عنوان همکلاسی در یادگیری درس‌ها با هم گروهی‌هایم هماهنگ هستم.
	در مورد موضوعات درسی تحقیق می‌کنم و آن را در کلاس بازگو می‌کنم.
	اگر معلم اجازه بدهد در کلاس کنفرانس ارائه می‌دهم.
ضمنی	در حد توان به هم کلاسی‌هایی که در درس ضعیف هستند، در درس‌هایشان کمک می‌کنم.
	یادداشت‌ها و خلاصه‌های خود را در اختیار دوستانم قرار می‌دهم.
	اجازه می‌دهم دانش‌آموزان ضعیف‌تر کنار من بنشینند و یاد بگیرند.
	در حد توان به کتاب‌خانه مدرسه کتاب اهدا می‌کنم.
	معمولاً مطالب و تجربیاتم را در گروه کلاسی در فضای مجازی قرار می‌دهم.

ج- دینداری: دینداری یعنی داشتن اهتمام دینی به نحوی که نگرش، گرایش و کنش‌های فرد را متأثر کند (شجاعی‌زند، ۱۳۸۴: ۳۶). دینداری با دو بعد باور مذهبی و رفتار مذهبی سنجیده شده است. باور به وجود خداوند، پیامبران و قیامت. باور به نقش و اهمیت خداوند در زندگی انسان. رفتارهای مذهبی رفتارهای هستند که نتیجه آن دستیابی به رضایت

خداوند است مانند راست‌گویی و انجام کارهای خیر، نماز خواندن و روزه گرفتن، قرآن خواندن و پرهیز از کارهای حرام و معرف‌های یاد شده در قالب طیف لیکرت ۶ درجه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، تاحدی موافقم، تاحدی مخالفم، مخالفم، کاملاً مخالفم) جدول شماره ۳ سنجیده شده است.

جدول ۳. گویه‌های دینداری و ابعاد آن

همه امور زندگی به‌دست خداست.	باور مذهبی
پیامبران فرستاده خداوند برای هدایت انسان‌ها هستند.	
وجود قیامت برای اجرای عدالت خداوند ضروری است.	
زندگی بدون ارتباط با خدا بی‌معناست.	
همه قوانین الهی دارای حکمت و مصلحت است.	
دعا کردن در حل مشکلات مؤثر است.	
دین راهنمای خوشبختی انسان‌ها در زندگی است.	
سعی می‌کنم آگاهی دینی خودم را افزایش دهم.	رفتار مذهبی
همیشه در انجام کارها رضای خداوند را در نظر می‌گیرم.	
همیشه در انجام کارها به خدا توکل می‌کنم.	
به دوستی با افراد مذهبی علاقه دارم.	
به خواندن کتاب‌های آسمانی (قرآن) علاقه دارم.	
حضور در مکان‌های مذهبی به من حس آرامش می‌دهد.	
سعی می‌کنم نماز را اول وقت بخوانم.	
همیشه در معاشرت با جنس مخالف محرم و نامحرم را رعایت می‌کنم.	
به ماه رمضان و روزه‌داری در آن علاقه دارم.	
همیشه از کارهای حرام پرهیز می‌کنم.	

د- اعتبار و پایایی ابزار اندازه‌گیری

ابزار اندازه‌گیری مورد استفاده از دو بخش تشکیل شده است؛ بخش اول حاوی اطلاعات عمومی پاسخگویان است و بخش دوم نیز شامل سؤالات و گویه‌هایی در مورد هر یک از متغیرهای اصلی تحقیق. در رابطه با اعتبار پرسشنامه‌ها باید اظهار داشت برای سنجش

مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان از پرسشنامه استاندارد مهارت‌های شناختی وحید نجاتی (۱۳۹۲) استفاده شد که روایی و پایایی آن تأیید شده بود و برای سنجش دینداری و اشتراک گذاری دانش از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است که برای ارزیابی بیشتر و بهتر اعتبار پرسشنامه‌ها بعد از تأیید اساتید و صاحب‌نظران برای ارزیابی بیشتر و بهتر اعتبار پرسشنامه‌ها از مطالعه مقدماتی متشکل از نمونه‌ای ۵۰ نفره از دانش‌آموزان استفاده شد و تأیید شد که پرسشنامه‌ها از اعتبار لازم و کافی برای سنجش متغیرهای تحقیق بهره‌مند هستند. برای تعیین پایایی پرسشنامه و شاخص‌های مورد استفاده نیز از آلفای کرونباخ استفاده شده است. در این تحقیق همچنین برای سنجش پایایی از روش سنجش پایایی ترکیبی استفاده شده است. جدول ۴ نتایج مربوط به ارزیابی پایایی شاخص‌های مورد استفاده در این تحقیق و با استفاده از آلفای کرونباخ نشان می‌دهد که براساس نتایج جدول، ضرایب آلفای کرونباخ مربوط به گویه‌های هر یک از شاخص‌ها حاکی از پایایی قابل قبول اکثر شاخص‌ها است.

مهارت‌های شناختی-برنامه‌ریزی-توجه پایدار-شناخت اجتماعی-انعطاف‌پذیری شناختی پردازش حل مسئله و انعطاف‌پذیری شناختی ادراک کنترل‌پذیری) و با استفاده از ۵۲ گویه سنجیده شده است. متغیر اشتراک دانش با استفاده از ۱۱ گویه و در دو بُعد صریح و ضمنی اندازه‌گیری شده است. همچنین متغیر دینداری با استفاده از ۱۷ گویه و در دو بُعد باور مذهبی و رفتار مذهبی اندازه‌گیری شده است که در ادامه به ارزیابی پایایی ترکیبی این متغیرها پرداخته می‌شود. همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، مقدار پایایی ترکیبی محاسبه شده برای عامل‌های هشت‌گانه مهارت‌های شناختی و عامل‌های دوگانه اشتراک دانش و عامل‌های دوگانه دینداری بیشتر از ۰/۶ است که بیانگر پایایی ترکیبی در حد قابل قبول برای مدل اندازه‌گیری است.

جدول ۴. ارزیابی پایایی پرسش‌نامه و پایایی ترکیبی متغیرها

متغیر	تعداد گویه	آلفای کرونباخ	عامل‌ها	پایایی ترکیبی
مهارت‌های شناختی	۵۲	۰/۹۲	حافظه	۰/۸۳
			کنترل و توجه انتخابی	۰/۸۳
			تصمیم‌گیری	۰/۸۴
			برنامه‌ریزی	۰/۷۴
			توجه پایدار	۰/۸۰
			شناخت اجتماعی	۰/۸۶
			انعطاف‌پذیری شناختی پردازش حل مسئله	۰/۸۶
اشتراک دانش	۱۱	۰/۹۰	انعطاف‌پذیری شناختی ادراک کنترل‌پذیری	۰/۸۰
			صریح	۰/۸۷
			ضمنی	۰/۷۷
دینداری	۱۷	۰/۹۶	باور مذهبی	۰/۸۷
			رفتار مذهبی	۰/۹۰

۸۲

۴. یافته‌های پژوهش

در این بخش یافته‌های حاصل از پژوهش شامل یافته‌های توصیفی، یافته‌های استنباطی و معادلات ساختاری ارائه شده است.

۴-۱. یافته‌های توصیفی

الف- دینداری: شاخص دینداری در قالب سطح فاصله‌ای ایجاد شده است. اطلاعات توصیفی جدول ۵ نشان می‌دهد که دامنه تغییرات شاخص دینداری بین ۱۷ تا ۱۰۲ قرار دارد و میانگین این شاخص (که از طریق محاسبه مجموع نمرات ابعاد دوگانه شاخص دینداری حاصل شده است) برابر با ۸۰/۳۷ با انحراف معیار ۲۰/۵۳ می‌باشد و نماینگر

این است که نمره شاخص دینداری پاسخگویان با توجه به دامنه تغییرات طیف مربوطه، بالاتر از حد وسط طیف است، جامعه نمونه مورد مطالعه از شاخص دینداری بالایی برخوردار است. توجه به آماره‌های چولگی و کشیدگی نشان می‌دهد که توزیع مقادیر دینداری تا حدی نزدیک به یک توزیع نرمال است.

ب- اشتراک دانش: شاخص اشتراک دانش در قالب سطح فاصله‌ای ایجاد شده است، اطلاعات توصیفی جدول ۵ نشان می‌دهد که دامنه تغییرات شاخص اشتراک دانش بین ۱۱ تا ۶۶ قرار دارد و میانگین این شاخص (که از طریق محاسبه مجموع نمرات ابعاد دوگانه آن به دست آمده) برابر با $48/95$ با انحراف معیار $11/31$ است و نمایانگر این است که نمره شاخص اشتراک دانش پاسخگویان با توجه به دامنه تغییرات طیف مربوطه، بالاتر از حد وسط طیف است. بدین معنا که دانش‌آموزان مشارکت کننده تا حدی به اشتراک دانش با یکدیگر می‌پردازند. توجه به آماره‌های چولگی و کشیدگی نشان می‌دهد که توزیع مقادیر شاخص اشتراک دانش تا حدی نزدیک به یک توزیع نرمال است.

ج- مهارت‌های شناختی: شاخص مهارت‌های شناختی در قالب سطح فاصله‌ای ایجاد شده است، اطلاعات توصیفی جدول ۲ نشان می‌دهد که دامنه تغییرات شاخص مهارت‌های شناختی بین ۸۱ تا ۲۲۲ قرار دارد و میانگین این شاخص (که از طریق محاسبه مجموع نمرات ابعاد هشت‌گانه مهارت‌های شناختی حاصل شده است) برابر با $166/43$ و با انحراف معیار $27/94$ می‌باشد و نمایانگر این است که نمره شاخص مهارت‌های شناختی پاسخگویان با توجه به دامنه تغییرات طیف مربوطه، بالاتر از حد وسط طیف است. بدین معنا که پاسخگویان مورد مطالعه دارای مهارت‌های شناختی نسبتاً مناسبی هستند. توجه به آماره‌های چولگی و کشیدگی نشان می‌دهد که توزیع مقادیر مهارت‌های شناختی تا حدی نزدیک به یک توزیع نرمال است.

جدول ۵. آماره‌های توصیفی مربوط به شاخص‌های کل دینداری و اشتراک دانش و مهارت‌های شناختی

شاخص	کمینه	میانگین		بیشینه	انحراف معیار	چولگی		کشیدگی	
		آماره	خطای استاندارد			آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد
دینداری	۱۷	۸۰/۳۷	۰/۵۹	۱۰۲	۲۰/۵۳	-۱/۱۴	۰/۰۷۱	۰/۷۱۹	۰/۱۴۲
اشتراک دانش	۱۱	۴۸/۹۵	۰/۳۲	۶۶	۱۱/۳۱	-۰/۶۴۲	۰/۰۷۱	۰/۱۵۱	۰/۱۴۲
مهارت‌های شناختی	۸۱	۱۶۶/۴۳	۰/۸۱	۲۲۲	۲۷/۹۴	-۰/۲۲۲	۰/۰۷۱	-۰/۵۸۷	۰/۱۴۲

۲-۴. یافته‌های استنباطی

الف- مهارت‌های شناختی و اشتراک دانش: در جدول شماره ۶ نتایج آزمون همبستگی میان اشتراک دانش و مهارت‌های شناختی و ابعاد هشتگانه آن ارائه شده است. براساس نتایج جدول مذکور، رابطه بین اشتراک دانش پاسخگویان و مهارت‌های شناختی آنان و ابعاد آن باتوجه به اینکه سطح معناداری ضریب همبستگی کوچک‌تر از ۰/۰۵ (۰/۰۰۰) است، به لحاظ آماری معنادار است. مطابق جدول شدت همبستگی بین متغیر اشتراک دانش و مهارت‌های شناختی (۰/۴۳۱) و به‌صورت مثبت است که نشان‌دهنده آن است که هر چقدر میزان اشتراک دانش در میان پاسخگویان بالاتر می‌رود، میزان مهارت‌های شناختی آنان نیز افزایش می‌یابد. همچنین این متغیر بیشترین همبستگی را با بعد پردازش حل مسئله (۰/۵۱۵) و کمترین همبستگی را با بعد ادراک کنترل‌پذیری (۰/۲۱۲) دارد. همچنین همبستگی بین عامل‌های این متغیر با متغیر وابسته معنادار و شدت همبستگی (اشتراک دانش صریح ۰/۴۴ و اشتراک دانش ضمنی ۰/۳۴) است. همچنین ابعاد اشتراک دانش صریح و ضمنی بیشترین همبستگی را با بعد انعطاف‌پذیری شناختی پردازش حل مسئله به‌ترتیب ۰/۵۳ و ۰/۴۰ و کمترین همبستگی را با بعد حافظه متغیر وابسته به ترتیب ۰/۲۲ و ۰/۱۶ دارند. بنابراین فرضیه اصلی در این مورد تأیید می‌شود.

ب- مهارت‌های شناختی و دینداری: در جدول شماره ۶ نتایج آزمون همبستگی میان دینداری و مهارت‌های شناختی و ابعاد آن ارائه شده است. براساس نتایج جدول مذکور، رابطه بین دینداری پاسخگویان و مهارت‌های شناختی آنان باتوجه به اینکه سطح معناداری

ضریب همبستگی کوچک‌تر از ۰/۰۵ (۰/۰۰۰) می‌باشد به لحاظ آماری معنادار است. با توجه به نتایج جدول، نوع رابطه بین متغیر دینداری و متغیر مهارت‌های شناختی رابطه خطی است؛ جهت رابطه مثبت است و شدت همبستگی (۰/۲۸۸) است. بدین معنا که هر چقدر میزان دینداری پاسخگویان بالاتر رود، میزان مهارت‌های شناختی آنان افزایش می‌یابد. همچنین این متغیر بیشترین همبستگی را با بُعد پردازش حل مسئله (۰/۲۷۴) و کمترین همبستگی را با بُعد ادراک کنترل‌پذیری (۰/۱۳۸) دارد. همچنین همبستگی بین عامل‌های این متغیر با متغیر وابسته معنادار و شدت همبستگی (باور مذهبی ۰/۲۴ و رفتار مذهبی ۰/۳۱) می‌باشد. همچنین بُعد باور مذهبی بیشترین همبستگی را با بُعد حافظه ۰/۲۲ و بعد رفتار مذهبی بیشترین همبستگی را با بُعد توجه پایدار ۰/۲۹ و هر دو بُعد کمترین همبستگی را با بُعد انعطاف‌پذیری شناختی ادراک کنترل‌پذیری متغیر وابسته به ترتیب ۰/۱ و ۰/۱۶ دارند. بنابراین فرضیه اصلی در این مورد تأیید می‌شود. جدول ۶- نتایج آزمون همبستگی مهارت‌های شناختی و ابعاد هشتگانه آن با دینداری و اشتراک دانش

تعداد	اشتراک دانش		دینداری		
	سطح معنی‌داری	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری	ضریب همبستگی	
۱۱۶۳	۰/۰۰۰	۰/۴۳۱	۰/۰۰۰	۰/۲۸۸	مهارت‌های شناختی
۱۱۶۳	۰/۰۰۰	۰/۲۱۴	۰/۰۰۰	۰/۲۱۳	حافظه
۱۱۶۳	۰/۰۰۰	۰/۲۷۰	۰/۰۰۰	۰/۱۵۹	کنترل و توجه انتخابی
۱۱۶۳	۰/۰۰۰	۰/۲۳۶	۰/۰۰۰	۰/۱۷۴	تصمیم‌گیری
۱۱۶۳	۰/۰۰۰	۰/۳۱۸	۰/۰۰۰	۰/۲۳۹	برنامه‌ریزی
۱۱۶۳	۰/۰۰۰	۰/۳۰۳	۰/۰۰۰	۰/۲۶۲	توجه پایدار
۱۱۶۳	۰/۰۰۰	۰/۳۸۵	۰/۰۰۰	۰/۲۲۱	شناخت اجتماعی
۱۱۶۳	۰/۰۰۰	۰/۵۱۵	۰/۰۰۰	۰/۲۷۴	انعطاف‌پذیری شناختی پردازش حل مسئله
۱۱۶۳	۰/۰۰۰	۰/۲۱۲	۰/۰۰۰	۰/۱۳۸	انعطاف‌پذیری شناختی ادراک کنترل‌پذیری

۳-۴. مدل معادلات ساختاری

در راستای ارزیابی تأثیرات متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته ابتدا به بررسی مدل رگرسیونی متغیرها پرداخته شد. مدل رگرسیونی پژوهش با رعایت توزیع نرمال مقادیر متغیرهای مستقل و وابسته و همچنین رعایت اصل استقلال خطاها که با استفاده از آماره دوربین واتسون ($1/5 < 1/48 < 2/5$) و نزدیک به $1/5$ مورد تأیید قرار گرفت واصل عدم هم خطی بین متغیرهای مستقل با استفاده از آماره‌های VIF و تولرانس محاسبه شده تأیید شد.

جدول ۷. آماره‌های هم خطی متغیرهای مستقل

ضریب تبیین اصلاح شده	آماره‌های هم خطی		متغیرها
	ضریب تحمل (VIF)	تولرانس	
۰/۲۰	۱/۱۹	۰/۸۳۵	اشتراک دانش
	۱/۱۹	۰/۸۳۵	دینداری

میزان تولرانس بالای $0/5$ (دینداری $0/835$ و اشتراک دانش $0/835$) و ضریب تحمل (VIF) پایین‌تر از ۲ (دینداری $1/19$ و اشتراک دانش $1/19$) هستند. پیش فرض مربوط به خطی بودن رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته با آزمون F ($F < 0/05$) تأیید شد. همچنین پیش فرض مهم دیگر جهت انجام رگرسیون فاصله‌ای بودن سطح سنجش متغیرها است که در این تحقیق داده‌های مورد استفاده در سطح سنجش فاصله‌ای بودند. همچنین متغیر اشتراک دانش با ضریب b ($0/375$) حاکی از این است که به ازای یک واحد تغییر در متغیر اشتراک دانش، میزان مهارت‌های شناختی $0/375$ افزایش پیدا می‌کند که با توجه به سطح معناداری ضریب مربوطه ($0/005$) تأثیر مذکور معنادار است.

جدول ۸. آنوا متغیرهای مستقل

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۸۴۴۲۸/۳۹	۲	۹۲۲۱۴/۱۹۷	۱۴۶/۷۲	۰/۰۰۰
باقیمانده	۷۲۹۰۴۵/۸۵	۱۱۶۰	۶۲۸/۴۸	-	-
کل	۹۱۳۴۷۴/۲۴	۱۱۶۲	-	-	-

همچنین ضریب b متغیر دینداری (۰/۱۳۹) می‌باشد، یعنی به ازای هر واحد افزایش در نمره دینداری، متغیر مهارت‌های شناختی ۰/۱۳۹ افزایش می‌یابد که باتوجه به سطح معناداری ضریب مربوطه (۰/۰۰۰) می‌توان گفت تأثیر مذکور معنادار است، ولی به دلیل پایین بودن ضریب بتا رابطه بین متغیر دینداری و مهارت‌های شناختی ضعیف و چندان قابل اعتماد نیست. نهایت امر اینکه متغیرهای مانده در مدل رگرسیونی ۲۰ درصد از تغییرات متغیر وابسته را تبیین کرده‌اند.

جدول ۹. متغیرهای مانده در مدل رگرسیونی

متغیرهای مستقل	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	آماره t	سطح معناداری	همبستگی
	B	انحراف معیار				
عرض از مبدأ (ضریب ثابت)	۱۰۵/۱۳	۳/۷۳	-	۲۸/۱۵	۰/۰۰۰	-
اشتراک دانش	۰/۹۳۱	۰/۰۷۱	۰/۳۷۵	۱۳/۰۵	۰/۰۰۰	۰/۴۳۱
دینداری	۰/۱۹۳	۰/۰۴۰	۰/۱۹۳	۴/۸۵	۰/۰۰۰	۰/۲۹۱

۴-۴. ارزیابی مدل معادلات ساختاری

جدول ۱۰ نشان می‌دهد که مقدار کای اسکوئر برابر با (۷/۰۹) است که در سطح خطای ۰/۰۰۰ معنادار شده است. چون این آماره به‌شدت تحت تأثیر حجم نمونه و پیچیدگی مدل است، لذا باتوجه به تعداد نمونه بالا و پیچیدگی مدل مدنظر غیرمعنادار بودن آماره محتمل بود. معیار دیگر برای تعیین برازش کل استفاده از آماره RMSEA ریشه میانگین مربعات خطای برآورد است. در این پژوهش مقدار این شاخص (۰/۰۷)

است ($0/08 < 0/07 < 0/05$) که نشان می‌دهد مدل دارای برازش قابل قبول است. مقدار شاخص برازندگی و شاخص برازندگی تعدیل یافته به ترتیب ($0/95$) و ($0/92$) است که حاکی از برازش قابل قبول مدل می‌باشد.

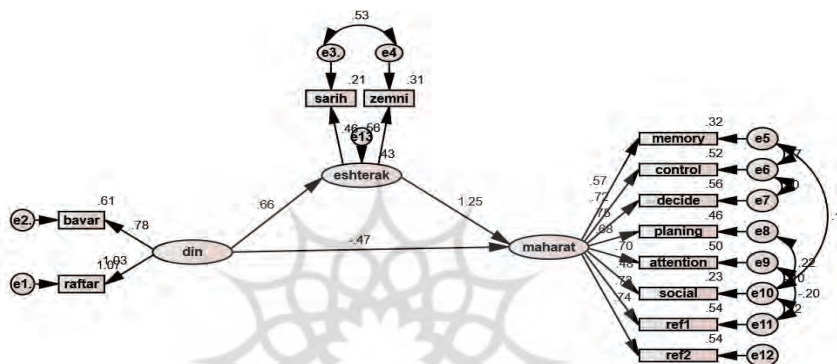
جدول ۱۰. مدل معادلات ساختاری

ارزیابی	مقادیر قابل قبول	مقدار محاسبه شده	معیارهای برازش	
قابل قبول	بین ۰ تا ۱ است. هر چه به یک نزدیک‌تر قابل قبول‌تر است. مقدار آستانه‌ای ۰/۹ است	۰/۹۵	Goodness of Fit Index (GFI)	برازش مطلق
		۰/۹۱	Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	
قابل قبول	آماره زیر ۰/۰۵ مبین این است که مدل از برازش بسیار خوبی برخوردار است. بین ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ - برازش مدل قابل قبول است. بین ۰/۰۸ تا ۰/۱ - باشد مدل دارای برازش متوسط است. بزرگتر از ۰/۱ مدل دارای برازش ضعیف	۰/۰۷	Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	
قابل قبول نیست	هرچه انطباق بین مدل به دست آمده و مدل نظری بیشتر باشد، این شاخص غیرمعنادار خواهد بود. ولی باتوجه به P Value به دست آمده ($p=0/000$) این میزان معنادار است و در نتیجه تفاوت زیادی بین مدل مورد مشاهده و مدل نظری وجود ندارد (ساعتی: ۱۴۰۱)	۷/۰۹	Chi-Square	

نتیجه بررسی و ارزیابی تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر روی متغیر وابسته نشان می‌دهد که در بخش اثرات مستقیم، متغیر اشتراک دانش دارای تأثیر مستقیم ($1/25$) و تأثیر کل ($1/25$) بوده است. در بررسی بخش تأثیرات غیرمستقیم می‌توان گفت: متغیر دینداری دارای اثر مستقیم ($-0/47$) و اثر غیرمستقیم ($0/82$) و اثر کل ($0/35$) بر روی متغیر مهارت‌های شناختی هستند. همچنین متغیر دینداری دارای تأثیر مستقیم ($0/66$) بر متغیر اشتراک دانش است که این اثر تأثیر غیرمستقیم متغیر دینداری بر مهارت‌های شناختی را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. در نهایت در بررسی تأثیرات کل متغیرهای مستقل بر روی متغیر وابسته نتایج حاکی از این است که متغیر اشتراک دانش با مقدار تأثیر کل ($1/25$) دارای تأثیر بیشتری بر متغیر وابسته است.

جدول ۱۱. اثرات مستقیم و غیرمستقیم و اثرات کل متغیرهای مورد مطالعه بر متغیر وابسته

نام متغیر	مهارت‌های شناختی			اشتراک دانش		
	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
دینداری	-۰/۴۷	۰/۸۲	۰/۳۵	۰/۶۶	-	۰/۶۶
اشتراک دانش	۱/۲۵	-	۱/۲۵	-	-	-



شکل ۲. مدل معادلات ساختاری

نتیجه‌گیری

موضوع اصلی مورد مطالعه در این مقاله مهارت‌های شناختی است که بر توانمندی‌های شناختی دانش‌آموزان مانند قدرت تفکر و استدلال، حافظه، درک و انعطاف‌پذیری، توجه و تمرکز، تصمیم‌گیری و... عوامل اجتماعی مؤثر بر آن تمرکز دارد. در واقع هدف از این تحقیق آزمون تئوری‌هاست که در آن نظریه‌های حوزه شناخت در جامعه و نظریه‌های مربوط به ارتباط مهارت‌های شناختی با مفاهیم دینداری و اشتراک دانش مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت.

نتایج پژوهش نشان داد که برخی عوامل جامعه‌شناختی مانند دینداری و اشتراک دانش بر مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان تأثیرگذار هستند. نتایج به دست آمده از آمارهای توصیفی نشان داد که نمره شاخص مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان مشارکت‌کننده با توجه به دامنه تغییرات طیف مربوطه، اندکی بالاتر از حد وسط طیف است. بدین معنا که دانش‌آموزان مورد مطالعه، دارای مهارت‌های شناختی نسبتاً مناسبی هستند.

همچنین دامنه تغییرات شاخص اشتراک دانش نشان داد که دانش‌آموزان تا حد زیادی به اشتراک دانش با یکدیگر مبادرت می‌کنند و نیز اطلاعات توصیفی پژوهش نشان داد که جامعه نمونه مورد مطالعه شاخص دینداری مطلوبی دارد. لذا نتایج حاکی از بهره‌مندی دانش‌آموزان از شاخص اشتراک دانش و دینداری و تأثیرگذاری آنها بر میزان مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان است که این نتیجه همسو با یافته‌های تی سانگ وانگ و وینگ لین (۲۰۲۱) و یوسفی امیری و همکاران (۱۳۹۴) و عباس‌زاده و قاسم‌زاده (۱۳۹۷) و ریسمارک و سالویرگ (۲۰۱۱) است. در ارتباط با رابطه بین متغیر دینداری با مهارت‌های شناختی تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که رابطه بین دینداری پاسخگویان و مهارت‌های شناختی آنان به لحاظ آماری معنادار است که این نتیجه همسو با یافته‌های افرادی مانند خدیجه سفیری و همکاران (۱۳۹۵)، کلانتری وحسین‌زاده (۱۳۹۴)، عبدالحسین فرهنگ (۱۳۹۶)، تی محمد (۲۰۲۲)، رومی حسن (۲۰۱۸)، سروش رزمیار و چارلی ریو (۲۰۱۳)، آندریا کی هندرسون و همکاران (۲۰۲۲) است.

نتایج حاصل از برازش مدل معادلات ساختاری مهارت‌های شناختی به‌منظور انجام تحلیل‌های چندمتغیره حاکی از آن است که در میان متغیرهای واردشده به مدل، متغیر اشتراک دانش بیشترین تأثیر کل را بر میزان مهارت‌های شناختی داشته و در بخش اثرات مستقیم، متغیر اشتراک دانش دارای تأثیر ۱/۲۵ و بالاترین متغیر تأثیرگذار بوده است و در بررسی تأثیرات غیرمستقیم متغیر دینداری دارای اثر غیرمستقیم ۰/۸۲ بر روی متغیر وابسته هستند. نگاهی به مدل ساختاری پژوهش نشان می‌دهد که متغیر دینداری تأثیرگذاری بر متغیر اشتراک دانش در مجموع توانسته است تأثیر مثبت و معناداری بر متغیر مهارت‌ها ایجاد کند.

پیشنهادهای

باتوجه به به‌نتایج به دست آمده از پژوهش پیشنهاداتی در راستای افزایش مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان به‌شرح زیر قابل طرح است:

- سیستم آموزش و پرورش بایستی متوجه این امر باشد که عادت‌واره‌های شناختی دانش‌آموزان در میادینی چون مدرسه شکل می‌گیرد. بنابراین شایسته است که به موضوع اشتراک دانش در نهاد مدرسه به عنوان یکی از مجاری جامعه پذیرساز دانش‌آموزان دقت وافی مبذول شود.

به فراخور پژوهش، جامعه پذیرسازی دینی دانش‌آموزان به طرق رسمی و غیررسمی از وظایف مدرسه است که در صورت نهادینه شدن نه تنها اشتراک دانش در بین دانش‌آموزان را شتاب می‌دهد بلکه می‌تواند منجر به ارتقای مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان شود.

منابع

۱. احدی، حسن، و جمهوری فرهاد (۱۳۸۹). روان‌شناسی رشد، تهران: انتشارات آینده درخشان.
۲. پهلوانی‌راد، فاطمه (۱۴۰۱). تجارب سرمایه انسانی و افزایش دانش مدیریت شهری. *مطالعات نوین برنامه ریزی شهری در جهان*، ۳ (۱)، ۹۷-۱۰۷.
۳. پیرانی، ذبیح (۱۳۹۵). مداخله‌ای در کارکردهای شناختی و هیجانی دانش‌آموزان نارساخوان: اثربخشی و کارآمدی آموزش مهارت‌های شناختی-هیجانی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۵ (۳)، ۵۳-۲۸.
۴. دلفای بیرانوند، آرزو، کرد نوقابی، رسول، و مرادی، شهریار (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی عاطفی بر کاهش گرایش به رفتارهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۲۲ (۱)، ۱۶-۱.
۵. رضوی، معصومه (۱۳۹۰). رابطه بین تسهیم دانش و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سمنان*.
۶. سعایی، مرضیه (۱۴۰۱). مطالعه میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز. *پایان‌نامه دکتری، گروه علوم اجتماعی، دانشکده حقوق و علوم اجتماعی، دانشگاه تبریز*.
۷. سفیری، خدیجه، میرسندسی، محمد، و عمو‌عبداللهی، فاطمه (۱۳۹۵). بررسی رابطه تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دینداری در بین دانشجویان کارشناسی ارشد. *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، ۵ (۱)، ۴۸۴-۴۵۷.
۸. سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*، تهران: نشر دوران.
۹. شائمی برزکی، علی، کیان‌پور، مسعود، و شاکری فاطمه (۱۳۹۷). فرایند درون فردی مشارکت در تسهیم دانش. *فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات مدیریت - بهبود و تحول*، دور ۲۷ (۱۸۰)، ۱۴۱-۱۰۳.
۱۰. فرهنگی، عبدالحسین (۱۳۹۶). رابطه بین عملکرد خانواده، دینداری و خود کارآمدی اجتماعی با رفتارهای پر خطر دانش‌آموزان متوسطه دوم. *اولین کنفرانس بین‌المللی فرهنگ، آسیب‌شناسی روانی و تربیت*، ۱، ۴.
۱۱. کلاتری، عبدالحسین، حسینی‌زاده، آرانی، و سیدسعید، دین (۱۳۹۴). سلامت روان و احساس تنهایی بررسی نسبت میان میزان دینداری و سلامت روان با احساس تنهایی (مورد مطالعه: شهروندان تهرانی). *مجله پژوهشی علوم انسانی دانشگاه اصفهان*، ۲۶ (۴)، ۱۹۰-۱۷۲.
۱۲. عباس‌زاده، محمد، و قاسم‌زاده، داود (۱۳۹۷). اشتراک دانش، حلقه مفقوده در اجتماعات علمی. *راهبرد فرهنگ*، ۱۱ (۴۲)، ۱۷۶-۱۴۷.
۱۳. عباسی، محمد، و شهنی بیلاق، منیژه (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی بر مؤلفه‌های خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی با ناتوانی‌های یادگیری. *نشریه پرستاری کودکان*، ۵ (۲)، ۵۸-۵۱.
۱۴. ملکی، بهرام (۱۳۸۴). «تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش یادگیری و یادداری متون درسی مختلف. *تازه‌های علوم شناختی*، ۷ (۳)، ۵۰-۴۲.

۱۵. محمدلو، هادی، قربانیان، الهام، و خانبانی، مهدی (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر کاهش نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله‌ای دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۹ (۴)، ۹۹-۱۱۳.
۱۶. یوسفی امیری، مظاهر، قلی‌پور، آرین، عباسی، داود، و قربانلو، محسن (۱۳۹۴). بررسی نقش ویژگی‌های شخصیتی در تسهیم دانش (مورد مطالعه: دانشجویان شاغل دانشکده مدیریت دانشگاه تهران). *مدیریت فرهنگ سازمانی*، ۱۳ (۳)، ۶۴۷-۶۶۵.
17. Andrea K Henderson, Katrina M Walsemann and Jennifer A. Ailshire (2022). Religious Involvement and Cognitive Functioning at the Intersection of Race–Ethnicity and Gender Among Midlife and Older Adults. *J Gerontol B Psychol Sci Soc Sci*. 77(1): 237–248. Published online 2021 Feb 26. doi: 22.1093/geronb/gbab034. DOI: 10.1093/geronb/gbab034.
18. Bukowitz, Wendi R.; Williams, Ruth L (1999). *The Knowledge Management Fieldbook*. FT Press. ISBN 978-0273638827.
19. Cho, N.; Li, G. Z and Su, C. J (2007). An empirical study on the effect of individual factors on knowledge sharing by knowledge type. *Journal of global business and technology*, 3(2), 1- 15. Corpus ID: 221033329.
20. Eysenck Michael W. *Psychology: An international perspective* (2004). p4. New York: Hove, UK: Psychology Press. <https://books.google.com/books?>
21. Garfield, Stan (2021). Why You Should Share Your Knowledge, <https://lucideacom.cdn.ampproject.org/c/s/lucidea.com/blog/why-you-should-share-your-knowledge/amp>.
22. Hsiao, ya-Ping (Amy). Brouns, Francis. Bruggen, Jan van and Sloep Peter B., (2012), Effects of peer-tutor competences on learner cognitive load and learning performance during knowledge sharing, *International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*, Center for Learning Sciences and Technologies (CELSTEC).
23. Johnson, David W., Johnson, Roger T. & Smith, Karl A (1998). Cooperative Learning Returns to College: What Evidence Is There That It Works? *Change*, Vol. 30, No. 4 (Jul. - Aug., 1998), pp. 26-35. DOI:10.1080/00091389809602629.
24. Kiely, K.M (2014). Cognitive Function. In: Michalos, A.C. (eds) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_426.
25. Majid Shaheen & Tina Rakiba Reza (2009). Perceptions of LIS Graduate Students of Peer Learning. *Asia-Pacific-Conference on Library & Information Education and-Practice*, pp11-20.
26. Mutambik, Ibrahim & Almuqrin, Abdullah (2021). The explanatory power of social cognitive theory in determining knowledge sharing among Saudi faculty, *The National Center for Biotechnology Information*. DOI: 10.1371/journal.pone.0248275.
27. Raymond ,C. Jones (2008). The ‘why’ of Class Participation: A-Question Worth Asking. *College teaching*, 6(1), 59-63. DOI:10.3200/CTCH.56.1.59-64.
28. Razmyar Soroush and Reeve Charlie L. (2013). Individual differences in religiosity as a function of cognitive ability and cognitive style. *Intelligence*. Volume 41, Issue 5, September–October 2013, Pages 667-673. DOI: 10.1016/j.intell.2013.09.003.
29. Reeve, J (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. doi: 10.1037/a0032690. DOI:10.1037/a0032690.
30. Rismark Marit and Solvberg, Astrid .M (2011). Knowledge Sharing in Schools: A Key to Developing Professional Learning Communities. *World Journal of Education* Vol. 1, No. 2, page150. DOI:10.5430/wje.v1n2p150.
31. Shaheen Majid, Aye Aye Mon, Chan Myae Soe and Soe Min Htut (2011). Students’ percep-

- tions of knowledge sharing through class participation. Wee Kim Wee School of Communication & Information, Nanyang Technological University-Singapore, Republic of Singapore. DOI:10.4018/jkm.2009040102.
32. Wang, Wei-Tsong and Lin, Ying-Lien (2021). Evaluating Factors Influencing Knowledge-Sharing Behavior of Students in Online Problem-Based Learning Department of Industrial and Information Management, National Cheng Kung University, Tainan, Taiwan Front. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.691755>.
33. Wilson, B. M., Pollock, P. H. and Hamann, K. (2007). Does Active Learning Enhance Learner Outcomes? Evidence from Discussion Participation in OnlineClasses. Journal of Political Science Education, 3(2) 131-142. DOI:10.1080/15512160701338304.
34. Zebal, M., Ferdous, A., & Chambers, C (2019). An integrated model of marketing knowledge—a tacit knowledge perspective. Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship. DOI:10.1108/JRME-03-2018-0018.

