



## Identifying the Purpose Fostering Factors in the Academic Lived Experience of Iranian Male Elites: A Qualitative Study

Mohamad Reza Taghizadeh Shirazi<sup>1</sup> , Mansoureh Haj Hosseini<sup>2\*</sup> , Elaheh Hejazi Moughari<sup>3</sup> , Keyvan Salehi<sup>4</sup> 

1. Department of Educational Psychology & Counseling, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: [mohamadreza.taghi@ut.ac.ir](mailto:mohamadreza.taghi@ut.ac.ir)
2. Corresponding Author, Department of Educational Psychology & Counseling, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: [hajhosseini@ut.ac.ir](mailto:hajhosseini@ut.ac.ir)
3. Department of Educational Psychology & Counseling, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran Iran. Email: [chajazi@ut.ac.ir](mailto:chajazi@ut.ac.ir)
4. Department of Teaching Methods and Educational and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran Iran. Email: [keyvansalehi@ut.ac.ir](mailto:keyvansalehi@ut.ac.ir)

### ARTICLE INFO

**Article type:**  
Research Article

**Article History:**  
Received: 11 Dec 2023  
Revised: 28 Feb 2024  
Accepted: 16 Mar 2024  
Published: 30 Dec 2024

**Keywords:**  
*Purpose in Life, Life Meaning, School, University.*

### ABSTRACT

The current research endeavored to discern factors leading to the sense of purpose among male elites in school and university. The study implemented a grounded theory research design with the objective of conceptualizing the ordering process, utilizing a constructivist worldview and a qualitative approach. The investigation concentrated on males aged 25 to 45 who were members of the Iranian elite community and resided primarily in Tehran. Data were gathered through 2022 to 2023 through online or in-person semi-structured interviews with sixteen participants who were purposively selected. The Charmaz method was employed to execute analysis and coding in two stages: initial and focused coding, which was facilitated by the MAXQDA 2018 software. In general, three primary themes were identified, along with their respective categories and subcategories: Diversity, effective relationships, and the experience of agency. Effective relationships are defined as the dynamics and individuals that exist within the context of the purposeful individual, including teachers and professors. Taking responsibility in school and university is an example of the experience of agency, which is characterized by self-efficacy and a sense of influence. Experiencing diversity, the final term, denotes an understanding of various scientific and practical disciplines. The results obtained indicate that in order to establish an environment that is conducive to purposefulness, schools and universities must offer contexts that incorporate a variety of scientific, practical, and relational experiences. This will encourage their audience to engage in problem-solving and activation within each domain, thereby enabling students to develop a more autonomous level of self-awareness and contextual understanding, as well as to establish meaningful objectives and actively pursue them.

**Cite this article:** Taghizadeh Shirazi, M., Haj Hosseini, M., Hejazi Moughari, E., & Salehi, K. (2024). Identifying the Purpose Fostering Factors in the Academic Lived Experience of Iranian Male Elites: A Qualitative Study. *Journal of Applied Psychological Research*, 15(4), 181-198. doi: 10.22059/japr.2024.257587.644813.



**Publisher:** University of Tehran Press  
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.257587.644813>

© The Author(s).



## شناسایی عوامل غایت آفرین در تجربه زیسته تحصیلی مردان نخبه ایرانی: یک مطالعه کیفی

محمد رضا تقی زاده شیرازی<sup>۱</sup>، منصوره حاج حسینی<sup>۲\*</sup>، الهه حجازی موغاری<sup>۳</sup>، کیوان صالحی<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، گروه روان شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

[mohamadreza.taghi@ut.ac.ir](mailto:mohamadreza.taghi@ut.ac.ir)

۲. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه روان شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: [hajhosseini@ut.ac.ir](mailto:hajhosseini@ut.ac.ir)

۳. دانشیار، گروه روان شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: [ehajazi@ut.ac.ir](mailto:ehajazi@ut.ac.ir)

۴. دانشیار گروه روش ها و برنامه ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: [keyvansalehi@ut.ac.ir](mailto:keyvansalehi@ut.ac.ir)

### چکیده

### اطلاعات مقاله

#### نوع مقاله:

پژوهشی

#### تاریخ های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۲/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۰/۱۰

#### کلیدواژه ها:

دانشگاه، مدرسه، معنای زندگی، هدف زندگی.

هدف پژوهش حاضر شناسایی عواملی بود که در مدرسه و دانشگاه به غایت مندی مردان نخبه انجامیده است. در این مطالعه رویکرد کیفی، جهان بینی سازاگرایانه و طرح پژوهش نظریه داده بنیاد با هدف مرتب سازی مفهومی به کار گرفته شد. جامعه مورد مطالعه تمامی نخبگان مرد ایرانی عمدتاً ساکن تهران در بازه سنی ۲۵ تا ۴۵ بود. مشارکت کنندگان ۱۶ نفر بودند که به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها طی سال های ۱۴۰۱ تا ۱۴۰۲ از مصاحبه نیمه ساختاریافته حضوری و آنلاین استفاده شد و کدگذاری براساس راهبرد شارماز طی دو مرحله کدگذاری اولیه و متمرکز با استفاده از نرم افزار مکس کیودی ای ۲۰۱۸ صورت گرفت. به صورت کلی سه مضمون اصلی شامل روابط مؤثر، تجربه عاملیت و تجربه تنوع به همراه مقوله ها و زیرمقوله های خاص خود به دست آمد. روابط مؤثر به افراد و پویایی هایی اشاره دارد که در محیط فرد غایت مند حضور و جریان داشته اند، مانند معلمان و استادان مدرسه و دانشگاه. تجربه عاملیت به خود کار آمدی و احساس مفید بودن اشاره دارد؛ مانند مسئولیت سپاری در مدرسه و دانشگاه و تجربه تنوع به آشنایی با زمینه های مختلف علمی و عملی اشاره دارد. با توجه به نتایج، به منظور ایجاد بافتی مستعد غایت مندی باید مدرسه و دانشگاه بستر تجارب متنوع علمی، عملی و ارتباطی را فراهم کنند و مخاطبان خود را در هریک از این حیطه ها به کنش و حل مسئله وادارند. این امر سبب می شود دانش آموزان و دانشجویان با آزادی بیشتری درک خود از خود و محیط اطرافشان را بالا برند، اهداف معنادار شکل دهند و به پیگیری آن اقدام کنند.

استناد: تقی زاده شیرازی، م. ر.، حاج حسینی، م.، حجازی موغاری، ا.، و صالحی، ک. (۱۴۰۳). شناسایی عوامل غایت آفرین در تجربه زیسته تحصیلی مردان نخبه ایرانی: یک مطالعه

کیفی. فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۱۵(۴)، ۱۸۱-۱۹۸. doi: 10.22059/japr.2024.257587.644813

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.257587.644813>

© نویسندگان.



## ۱. مقدمه

پژوهش‌های صورت‌گرفته حول هدف افراد از زندگی<sup>۱</sup>، نکته قابل توجهی را بیان می‌کنند. از هر پنج دانش‌آموز دبیرستانی فقط یک نفر می‌داند هدف نهایی وی در زندگی چیست. این آمار با ورود به دانشگاه کاهش ناچیزی می‌یابد؛ به طوری که از هر سه دانشجو فقط یک نفر به رسالت زندگی خویش پی برده است (دامون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). این در حالی است که بخش عمده‌ای از تحول انسان در مدرسه و دانشگاه رقم می‌خورد (ناوارو و تاج<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳). غایت‌مندی از مهم‌ترین همبسته‌های بهزیستی قلمداد شده است (کیم و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲). دامون (۲۰۰۸) در پژوهش خود مدعی است که رایج‌ترین مسئله امروز، شیوع نوعی حس پوچی و بی‌انگیزگی در بین جوانان آمریکایی است. خسروی<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) نیز در قوم‌نگاری خود اصطلاح «بلا تکلیفی» را شایع‌ترین توصیفی بیان می‌کند که جوانان ایرانی از وضعیت خود به زبان آورده‌اند. وی همچنین یکی از دلایل بی‌هدفی جوانان ایرانی را عدم انتقال ایمن از نوجوانی به بزرگسالی می‌داند. تجارب میدانی پژوهشگران در مصاحبه با نوجوانان و جوانان، در کنار پرسش و پاسخ از مریبان و پرورش کاران وجود چنین موضوعی را تصدیق می‌کند. بی‌انگیزگی، بی‌هدفی و سردرگمی، توصیفاتی است که از صحبت با جوانان، به خصوص پیش‌بزرگسالان استنباط می‌شود.

نشانه‌های یادشده روان‌شناسان را در مسیر بازبانی و تمرکز بر یک مفهوم قدیمی و درعین حال تازه‌نفس قرار داده است. هدف زندگی با روی کارآمدن رویکرد مثبت‌گرا در روان‌شناسی، جانی دوباره گرفته و توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است (برونک<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳؛ مارتلا و استگر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶). هدف زندگی یا همان غایت، قصد و نیت پایدار و تعمیم‌یافته برای تحقق هدفی است که هم‌زمان برای فرد معنادار و جهان‌ورای او دارای پیامد است (شارما و بلاک<sup>۸</sup>، ۲۰۲۲؛ دامون و مالین<sup>۹</sup>، ۲۰۲۰؛ برونک و میشل<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۰)؛ بنابراین، سازه غایت از سه مؤلفه اساسی تشکیل یافته است: الف) جهت‌گیری مبتنی بر هدف بلندمدت؛ ب) معناداری شخصی؛ و ج) از خود فراتر رفتن. علاوه بر کارکرد اساسی غایت که همان جهت‌دهی و ایجاد انگیزه برای زیستن است، از دیگر کارکردهای این مفهوم همبستگی‌های فراوان و قوی آن با سلامت در ابعاد جسمانی، روانی، اجتماعی و زیست‌محیطی در مراحل مختلف رشد به خصوص سالمندی است (کوئلهو و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۳). برونک (۲۰۱۳) غایت را با تحول بهینه انسان<sup>۱۲</sup> همبسته می‌داند. عدم احساس غایت‌مندی در دوره‌های مختلف سنی می‌تواند با افسردگی، خطرپذیری و کسالت همراه شود (هدبرگ، برولین و همکاران<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۱؛ هدبرگ، گوستافسون و همکاران<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۰). هیل، بارو و برنک<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۶) دریافتند غایت‌مندی با پیامدهای بهتر مالی و پولی همراه است. در پژوهش دیگری هیل، بارو و استرچر<sup>۱۶</sup> (۲۰۲۱) غایت‌مندی را با پذیرش دریافت واکسن کرونا همبسته دانسته‌اند. نمرات بالاتر در آزمون‌های حافظه و کارکردهای اجرایی، دیگر یافته‌ای است که لوویس و همکارانش<sup>۱۷</sup> (۲۰۱۷) در افراد غایت‌مند دیده‌اند. رضایت زندگی، بهزیستی روانی و جسمانی و عمر بیشتر دیگر یافته‌ای است که در افراد غایت‌مند مشاهده شده است (چن و چنگ<sup>۱۸</sup>، ۲۰۲۰؛ کوهن و همکاران<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۶). در دانش‌آموزان و دانشجویان نیز پشتکار، تاب‌آوری، خودکارآمدی تحصیلی، معنادار دیدن درس و مشق و انگیزه تحصیلی بالاتر از دیگر همبسته‌های غایت‌مندی

1. purpose in life
2. Damon
3. Navarro & Tudge
4. Kim et al.
5. Khosravi
6. Bronk
7. Martela & Steger
8. Sharma & Bluck
9. Damon & Malin
10. Bronk & Mitchell
11. Coelho et al.
12. optimal human developmen
13. Hedberg, Brulin et al.
14. Hedberg, Gustafson et al.
15. Hill, Burrow, & Bronk
16. Hill, Burrow, & Strecher
17. Lewis et al.
18. Chen & Cheng
19. Cohen et al.

تشخیص داده شده است (کیانگ و ویتکو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵؛ هیل، بارو و برونک، ۲۰۱۶؛ بنارد<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳). با وجود پژوهش‌های زیادی که در دهه گذشته حول غایت‌مندی انجام شده است، هیچ‌مونجی و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) چهار حیطه اساسی را هنوز نیازمند پژوهش بیشتر می‌دانند؛ این چهار حیطه عبارت‌اند از: تعریف عملیاتی غایت، اندازه‌گیری غایت، سیر شکل‌گیری و تحول غایت در دوره‌های سنی مختلف و مداخلات غایت‌آفرین. برونک و میشل (۲۰۲۰) نیز پاسخ‌دادن به دو پرسش الف) چگونگی پرورش غایت در جوانان و ب) پدیدارشناسی غایت نزد آنان را نیازمند مطالعه بیشتر می‌دانند؛ بنابراین با وجود پیشرفت‌های صورت‌گرفته، سازه غایت در ادبیات پژوهشی هنوز هم نیازمند انجام پژوهش است. در همین راستا، مسئله بافت‌وابستگی سازه غایت قرار دارد. دامون و مالین (۲۰۲۰) ظهور و تحول غایت را امری وابسته به فرهنگ می‌بینند که در کشورهای مختلف می‌تواند متفاوت باشد. در پژوهش دیگری موران<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) ادعا می‌کند که بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده از دیدگاهی فردگرایانه و آمریکایی به غایت پرداخته‌اند؛ حال آنکه بسیاری فرهنگ‌ها غایت را امری جمعی که خیر گروه را در نظر دارد شناسایی کرده‌اند. جانسن و همکاران<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) نیز ادعا کرده‌اند که بیشتر مطالعات صورت‌گرفته حول غایت با مشارکت‌کننده‌هایی از طبقه متوسط و ساکن جوامع صنعتی و فرهنگ‌های غربی انجام شده است. این در حالی است که برخی پژوهشگران به جنبه‌ای دیگر از بافت‌وابستگی غایت توجه کرده‌اند؛ برای مثال، سامرو و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) مسیر رسیدن به غایت و تحول آن را وابسته به تجارب زیسته نوجوان می‌دانند. مالین و همکاران<sup>۷</sup> (۲۰۱۴) بیان می‌کنند که تحول غایت، تحت تأثیر تجارب زندگی، بافت و عوامل فردی است. مک‌آدامز و گو<sup>۸</sup> (۲۰۱۵) نیز در پژوهش خود از ارتباط میان احساس غایت در زندگی با روایت‌های<sup>۹</sup> افراد سخن می‌گویند. از این‌رو، بهره‌گیری از رویکردهای کیفی که به واکاوی تجارب زیسته افراد در بافت تحول آن‌ها می‌پردازد و فرایندهای غایت‌آفرین را در آن‌ها جست‌وجو می‌کند، به تکامل پژوهش حول سازه غایت کمک می‌کند.

بنا بر آنچه گفته شد، از آنجا که حدود بیست درصد دانش‌آموزان و سی درصد دانشجویان در زندگی خود غایت‌مند هستند (برونک، ۲۰۱۲)، جای خالی مطالعه‌ای که براساس یک رویکرد کیفی فرایندهای شکل‌دهنده به غایت را در مهم‌ترین بافت‌های تحصیلی ایران یعنی مدرسه و دانشگاه شناسایی کند و به تکمیل بخشی از پژوهش‌ها این سازه کمک کند، احساس می‌شود؛ بنابراین، پژوهش حاضر با مصاحبه با نخبگان جوان غایت‌مند و بررسی تجارب زیسته تحصیلی آنان، عوامل مرتبط با شکل‌گیری هدف زندگی در آنان را شناسایی می‌کند و در نهایت طبقه‌بندی‌ای مفهومی حول اینکه غایت در یک جوان ایرانی چگونه شکل می‌گیرد ارائه می‌دهد.

## ۲. روش

### ۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

مطالعه حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد کیفی<sup>۱۰</sup> با جهان‌بینی سازاگرایانه<sup>۱۱</sup> است که مبتنی بر طرح پژوهش نظریه داده‌بنیاد<sup>۱۲</sup> در سطح مرتب‌سازی مفهومی<sup>۱۳</sup> انجام شده است. براساس نظر بزرگان نظریه داده‌بنیاد مانند کورین و اشتراوس<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۸) پژوهش‌های کیفی از جمله طرح پژوهش داده‌بنیاد می‌تواند در سه سطح تحلیلی انجام شود: سطح توصیفی<sup>۱۵</sup>،

1. Kiang & Witkow
2. Benard
3. Hatchimonji et al.
4. Moran
5. Jonsén et al.
6. Sommer et al.
7. Malin et al.
8. McAdams & Guo
9. narratives
10. qualitative
11. constructivist
12. grounded theory
13. conceptual ordering
14. Corbin & Strauss
15. description

مرتب‌سازی مفهومی و نظریه‌پردازی (استاف و لی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). در این مطالعه، قصد پژوهشگران تحقق سطح دوم یعنی مرتب‌سازی مفهومی است که در آن سازمان‌دهی داده‌ها در مقوله‌های جدا از هم براساس ویژگی‌ها و ابعادشان است. پس از آن است که از کنار هم قراردادن و ایجاد ارتباط میان مفاهیم مرتب‌شده نظریه ساخته می‌شود که سطح سوم تحلیل را شکل می‌دهد و این خود نیازمند پژوهشی دیگر است. همچنین شایان ذکر است در کدگذاری و تحلیل، روش‌شناسی شارماز<sup>۲</sup> در نظریه داده‌بنیاد در دستور کار پژوهشگران قرار گرفته است که در ادامه بیشتر درمورد آن توضیح داده خواهد شد؛ بنابراین، طرح پژوهش نظریه داده‌بنیاد با الگوی شارماز و هدف مرتب‌سازی مفهومی انجام گرفته است. جامعه مورد مطالعه تمامی نخبگان جوان مرد در بازه سنی ۲۵ تا ۴۵ را شامل می‌شود. واژه نخبه اشاره به افرادی دارد که به گونه‌ای در علم، فناوری، کسب‌وکار، هنر، ادب و فرهنگ، هدفی بزرگ را دنبال کرده‌اند و در مسیر آن به موفقیت‌هایی دست یافته‌اند (سند راهبردی کشور در امور نخبگان، ۱۳۹۱). مشارکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری هدفمند<sup>۳</sup> از نوع ملاکی انتخاب شدند و در مجموع با مصاحبه با ۱۶ نفر که عمدتاً در تهران ساکن بودند، بین سال‌های ۱۴۰۱ تا ۱۴۰۲، پژوهشگران به اشباع داده‌ها دست یافتند. اساسی‌ترین ملاک انتخاب نمونه در این پژوهش اصطلاح نخبگی است؛ بنابراین، علاوه بر جنسیت و سن، ملاک دیگری که برای نمونه مورد مطالعه مدنظر پژوهشگران قرار گرفت، تحقق یا تعهد به موفقیتی هدفمند و معنادار است که علاوه بر کمک گرفتن از تعریف نخبگی در سند راهبردی کشور از مفهوم غایت‌مندی نیز بهره گرفته است. براین اساس، نخبگان در این پژوهش کسانی هستند که در آزمون‌ها، همایش‌ها، طرح‌ها، المپیادها و مسابقات داخلی و خارجی رتبه و مدال آورده‌اند یا براساس توانمندی‌های تحصیلی و مهارتی خود کسب‌وکاری نوین راه‌اندازی کرده‌اند یا به موقعیت شغلی مطلوبی در شرکت‌های معتبر داخلی و خارجی دست یافته‌اند. برای دستیابی به این نمونه، به استادان دانشگاه، معلمان و مدیران مدرسه، برگزیدگان بنیاد ملی نخبگان، صاحبان استارت‌آپ‌های موفق و مشاوران شغلی-تحصیلی رجوع شد و پس از آشناکردن آنان با مفهوم غایت و توصیف معیارهای مدنظر، به افرادی که آنان معرفی کردند مراجعه شد.

## ۲-۲. ابزار پژوهش

ابزار مورد استفاده در این پژوهش به منظور جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته<sup>۴</sup> به صورت حضوری و آنلاین بوده است. در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، تعدادی سؤال کلی و بازپاسخ از قبل توسط مصاحبه‌کننده طراحی می‌شود و در جریان مصاحبه، بسته به شرایط در فضایی منعطف از مشارکت‌کننده پرسیده می‌شود. نه در ترتیب سؤالات و نه شیوه گفتاری آن‌ها الزامی به مشخص بودن از قبل ندارد. از این رو، در عین رعایت انعطاف و آزادی لازم، خط سیر مدنظر مصاحبه‌گر نیز رعایت می‌شود (مریام و تیسدل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). برای ساخت پروتکل انجام مصاحبه و ترتیب سؤالات از دو پژوهش برونک (۲۰۱۲) و دامون (۲۰۰۸) الهام گرفته شد که در نهایت به شرح زیر اجرا شد:

- وقتی به آینده زندگی خود نگاه می‌کنید آیا هدف بلندمدتی را می‌بینید یا هدفی بوده است که تحقق آن برای شما خیلی اهمیت داشته باشد؟ درواقع آرزوی شما باشد که به آن برسید یا رسیده باشید؟
- چرا این هدف برای شما مهم شده است؟
- چه عواملی در سال‌های تحصیلی دبستان، دبیرستان و دانشگاه به نظر شما کمک کرده‌اند که این هدف را در زندگی خود بیابید؟
- آیا می‌توان گفت این هدف بخشی از معنای زندگی شما را شکل داده است؟
- در پازل هدف بلندمدت شما دیگران (جامعه، محیط و...) کجا قرار دارند؟

1. Stough & Lee  
 2. Charmazian methodology  
 3. purposive sampling  
 4. semi-structured  
 5. Merriam & Tisdell

### ۲-۳. شیوه اجرای پژوهش و تحلیل داده‌ها

پیش از شروع فرایند مصاحبه، مشارکت‌کنندگان از شیوه کلی و هدف مصاحبه آگاه شدند و به منظور جلب رضایت آگاهانه، به آنان شیوه حفظ اطلاعات به صورت محرمانه و ضبط‌شدن سیر مصاحبه ارائه و موافقت آن‌ها اخذ شد. مصاحبه به صورت انفرادی و با تمرکز انجام گرفت. پس از مکتوب‌کردن مصاحبه‌ها، برای تحلیل و کدگذاری داده‌ها از نرم‌افزار مکس کیودی‌ای<sup>۱</sup> نسخه ۱۸٫۲٫۵ استفاده شد و راهبرد تحلیل و کدگذاری پیشنهادی شارمز<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) و روش مقایسه‌دائم<sup>۳</sup> یا همان تحلیل مکرر مقایسه‌ای در دستور کار پژوهشگران قرار گرفت (برایانت و شارمز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹؛ کرسول و پاث<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸؛ مریام و تیسدل، ۲۰۱۵). ذات سازاگرایانه و کمتر ساختارگرایی روش شارمز دو مرحله کدگذاری را پیشنهاد می‌دهد: کدگذاری اولیه<sup>۶</sup> و کدگذاری متمرکز<sup>۷</sup> (شارمز، ۲۰۱۴). در کدگذاری اولیه پژوهشگران کاملاً آزادانه مانند کدگذاری باز<sup>۸</sup> جلو رفتند و داده‌ها را خطبه‌خط یا واحد به واحد با کد مشخص کردند. سپس کدهای مرتبط با یکدیگر را ادغام، حذف یا اصلاح کردند تا زیرمقوله‌ها شکل گرفت. شایان ذکر است در این مرحله پژوهشگران کاملاً نزدیک به داده‌ها کدگذاری را انجام دادند و طبق پیشنهاد شارمز در بیشتر موارد به صورت مصدري داده‌ها را به صورت کد درآوردند. در مرحله کدگذاری متمرکز، سطح انتزاع پژوهشگران بالاتر رفت و از افقی دورتر به کدها و زیرمقوله‌ها پرداختند. باین حال، در عوض استفاده از روش گلاسر و اشتراوس<sup>۹</sup> (۱۹۶۷) بی‌آنکه مقوله‌ای محوری انتخاب شود و سایر مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها براساس شرایط، کنش و واکنش یا بافت و پیامد به مقوله محوری ارتباط یابند، زیرمقوله‌های به دست آمده آزادانه مورد آزمایش قرار گرفتند و ادغام، اصلاح و بازآفرینی شدند تا در نهایت مقوله‌ها و مضامین نهایی شکل گرفتند و مرتب‌سازی مفهومی محقق شد. مرتب‌سازی مفهومی، سطح دوم استفاده از طرح پژوهش داده‌بنیاد است که در آن فرد مقوله‌ها و مفاهیم استخراج شده را صرفاً طبقه‌بندی می‌کند و اصراری به ایجاد ارتباط میان آن‌ها ندارد. از این رو، مرتب‌سازی مفهومی بین سطح توصیف و نظریه در سطوح مختلف بهره‌گیری از طرح پژوهش داده‌بنیاد قرار دارد (استاف و لی، ۲۰۲۱؛ کوربن و اشتراوس، ۲۰۰۸). همچنین شایان ذکر است که در پژوهش داده‌بنیاد نیازی نیست که الزاماً پژوهشگران تا سطح سوم یعنی نظریه‌پردازی پیش بروند، بلکه توصیف و مرتب‌سازی مفهومی که هدف این پژوهش است کفایت می‌کند (استاف و لی، ۲۰۲۱؛ سالدانا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۱). براساس ماهیت کیفی پژوهش حاضر، برای شاخص‌های باورپذیری، قابلیت اطمینان و انتقال‌پذیری از روش‌های زیر استفاده شده است: الف) روش مثلث‌سازی<sup>۱۱</sup> مبتنی بر نظر پژوهشگران<sup>۱۲</sup>. در این روش علاوه بر نویسنده اول، سایر نویسندگان نیز به بررسی کدها و مقوله‌ها پرداختند و در نهایت براساس نظر خود به اصلاح آن‌ها اقدام کردند تا در نهایت بین نظر گروه پژوهشگران همگرایی زیادی ایجاد شد (مریام و تیسدل، ۲۰۱۵). ب) تفاوت بیشینه<sup>۱۳</sup>: در این روش برای اینکه انتقال‌پذیری به میزان بیشتری لحاظ شود، پژوهشگران سعی کرده‌اند بازه سنی نخبگان جوان را گسترده‌تر در نظر بگیرند تا عناصر بافتی و تاریخی را بهتر لحاظ کنند. همچنین از مشارکت‌کنندگانی استفاده کنند که در زمینه‌های مختلفی اعم از علوم مهندسی، انسانی و هنر غایت خود را دنبال کرده‌اند (برایانت و شارمز، ۲۰۱۹؛ کرسول و پاث، ۲۰۱۸؛ مریام و تیسدل، ۲۰۱۵). پ) توصیف غنی و قطور<sup>۱۴</sup>: شرایط و زمینه پژوهش به انتقال‌پذیری یافته‌ها کمک کرده است و توصیف دقیق فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها و دستیابی به طبقه‌بندی مفهومی شاخص اعتمادپذیری را پوشش داده است (مریام و تیسدل، ۲۰۱۵).

1. MAXQDA 2018
2. Charmaz
3. constant comparative method
4. Bryant & Charmaz
5. Creswell & Poth
6. initial coding
7. focused coding
8. open coding
9. Glaser & Strauss method
10. Saldaña
11. triangulation
12. multiple investigators
13. maximum variation
14. thick

### ۳. یافته‌ها

#### ۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

کل حجم نمونه ۱۶ مرد بودند که اطلاعات جمعیت‌شناختی آنان در جدول ۱ ذکر شده است.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان

ردیف	شناسه مستعار	سن	تحصیلات	دانشگاه	نوع مدرسه
۱	ا. م	۲۷	کارشناسی برق	شریف	تیزهوشان
۲	ا. ج	۲۵	کارشناسی برق	شریف	تیزهوشان
۳	ع. ب	۲۲	کارشناسی برق	شریف	تیزهوشان
۴	ا. ح	۲۲	کارشناسی کامپیوتر	شمسی‌پور	هنرستان
۵	س. ر	۲۸	دکتری بایو انفورماتیک	یوسی‌اس‌دی	تیزهوشان
۶	ع. ط	۳۵	دکتری معماری	بهشتی	غیرانتفاعی
۷	ا. ف	۳۶	دکتری عمران	سمنان	نمونه دولتی
۸	ش. ا	۳۳	ارشد روان‌شناسی	تهران	تیزهوشان
۹	ا. آ	۳۰	ارشد عرفان و تصوف	قم	نامعلوم
۱۰	د. آ	۴۲	دکتری جامعه‌شناسی	تهران	غیرانتفاعی
۱۱	د. ا	۴۰	دکتری فلسفه علم	شریف/پیام‌نور	غیرانتفاعی
۱۲	م. ر	۳۷	کارشناسی مکانیک	شریف	غیرانتفاعی
۱۳	م. ح	۴۱	کارشناسی برق	شریف	نامعلوم
۱۴	ا. م	۲۵	کارشناسی صنایع	تهران	غیرانتفاعی
۱۵	س. ت	۳۰	ارشد ام‌بی‌ای	شریف	غیرانتفاعی
۱۶	م. ب	۳۵	دکتری نانوپزشکی	تهران	نامعلوم

#### ۳-۲. مضامین، مقوله‌ها و کدهای استخراج‌شده

هدف پژوهش حاضر این بود که عوامل غایت‌مندی در تجربه زیسته تحصیلی نخبگان جوان را در دو بافت مدرسه و دانشگاه شناسایی کند و براساس آن طبقه‌بندی مفهومی ارائه دهد. براساس مصاحبه‌های انجام‌شده با مشارکت‌کنندگان، سه مضمون<sup>۱</sup> (مفهوم<sup>۲</sup>) اصلی و مشترک روابط مؤثر، تجربه تنوع و تجربه عاملیت به‌دست آمد که هر یک از آن‌ها در بافت مدرسه و دانشگاه دارای مقوله‌ها، زیرمقوله‌ها و کدهایی مجزا هستند و در جدول‌های ۲ و ۳ خلاصه شده‌اند. در ادامه به تبیین هر یک از مقوله‌ها و زیرمقوله‌های این مضامین در مدرسه و دانشگاه خواهیم پرداخت.

جدول ۲. مضامین، مقوله‌ها، زیرمقوله‌ها و کدهای استخراج‌شده در بافت مدرسه

مضمون	مقوله	زیرمقوله	نمونه کدگذاری	نمونه متن
روابط مؤثر در مدرسه	کادر مدرسه در نقش راهنما	مدرس فیزیک در نقش راهنما	یه معلم فیزیک داشتیم، این واقعا خط‌به‌خط فیزیک رو به ما کمک می‌کرد بفهمیم. نه اینکه حفظ کنیم و تست بزنیم. من خیلی جاها از این آدم الگو گرفتم تو زندگی.	آقای ... تو راهنمایی که خیلی روی معنویت اثر می‌داشتن.
			معلم پایه در نقش راهنما	ممكن بود يه شاگرد رو بگيره كتك بزنه و يكي كه همون كار رو کرده خیلی برخورد ملایم‌تری داشت.
فرهنگ سازمانی یکپارچه	توجه به تفاوت‌های فردی و اقتضائات رشدی	طرح تکالیف براساس سطح دانش‌آموزان	تکلیف سطح بالا دادن	استاد به من مسئله‌های سخت می‌گفت.
			محترمانه و منصفانه برخورد کردن	ممكن بود يه شاگرد رو بگيره كتك بزنه و يكي كه همون كار رو کرده خیلی برخورد ملایم‌تری داشت.
			هم‌هدف‌بودن کادر مدرسه	فرهنگ تیمی قوی داخلش. محیطی که در اون همگرایی هست، نه واگرایی.

1. theme  
2. concept

مضمون	مقوله	زیرمقوله	نمونه کدگذاری	نمونه متن
روابط مؤثر در مدرسه	تنوع زمینه‌ای کادر مدرسه	عاشق کار بودن مدیر مدرسه	خانم مدیر به شدت عاشق کارشون بودن.	
تجربه عملیات در مدرسه	به کارگیری توانایی‌های دانش آموزان	مستولیت سپاری حل مسائل واقعی مدرسه	هر شخص اثر خاص خودش مبصرشدن	بعضی اوقات مبصر بودم. مثلاً مشکلی تو مدرسه پیش می‌اومد و به من می‌گفتن از نگهداری سیستم‌ها تا ویندوز عوض کردن. مدیر صدام زد که اگر ما بخوایم تو زاهدان مدرسه بزیم تو می‌آی؟ گفتم بله، از خدامه. گاهی تو دبیرستان درس می‌دادم به بچه‌ها.
تجربه تنوع در مدرسه	تجربه فضای مذهبی/معنوی	داستان‌های مذهبی کلاس‌ها و مناسبت‌های مذهبی و اخلاقی	همذات‌پنداری با داستان برگزاری مناسبت‌های مذهبی	تشرفات رو خیلی با دقت انتخاب می‌کرد و تو هم حس می‌کردی که این اتفاق می‌تونه برای تو هم بیفته. دبیرستان هم که اومدم همین مدل بود. ولی کم کم تو مناسبت‌ها آقای ... صحبت‌هایی داشتند و جلسات اخلاقی ... خیلی تأثیرگذار بود. من تجارب خوبی تو حوزه رباتیک و برنامه‌نویسی داشتیم، ولی اصلاً فرصت این تو مدرسه داده نشد که علوم انسانی رو تو مدرسه تجربه کنیم.
تجربه تنوع در مدرسه	تجربه اصیل رشته‌های مختلف	مطالعه گری	آشنانشدن با علوم انسانی مطالعه در زنگ تفریح	آقای ... و ... مسئول کتابخانه بودن که خیلی روحیات ادیبانی داشتند و منو با جهان کتاب‌ها آشنا کردن.

## جدول ۳. مضامین، مقوله‌ها، زیرمقوله‌ها و کدهای استخراج شده در بافت دانشگاه

مضمون	مقوله	زیرمقوله	نمونه کدگذاری	نمونه متن
روابط مؤثر در دانشگاه	استادان مسئله محور و امیدبخش	امیددادن استاد	یه استادی داریم ... به می‌گفتن تو ایران شما می‌بینید که کویره و عملاً خودتون هستید و خودتون. این یه چیز خوبه برای شروع کار و برای کشور خیلی بد.	
تجربه عملیات در دانشگاه	دعوت از استادان مدعو موفق	دیدن دیگر استادان	از استادهای خارج از کشور دعوت کردیم که بیان از کارهاشون و تجربیاتشون بگن.	
تجربه تنوع در دانشگاه	حفظ ارتباط با فارغ‌التحصیلان موفق	دعوت از کارآفرینان	برخورد خوب با کارآفرین‌های هم‌دانشگاهی بود که می‌اومدن توی دانشگاه و صحبت می‌کردن.	
تجربه تنوع در دانشگاه	به کارگیری توانایی‌های دانشجویان	حل مسائل واقعی دانشگاه	مشکل کارت بیمه	ما یه مدتی مشکل کارت بیمه داشتیم و تجهیزات دانشگاه خیلی قدیمی بود. افتخار اینو داشتیم که دبیر انجمن علمی باشم و خیلی حس خوبی بود. به خاطر این بود که ما یه سری ایونت برگزار کردیم که خیلی بازخورد خوبی از طرف استادان و دانشجویان داشتیم.
تجربه تنوع در دانشگاه	رویکرد عملیاتی به دروس	علاقه به کار عملی	کارهای تئوری‌های خیلی خوشم نمی‌آد. همیشه دوست داشتم درس رو اجرا کنم.	
تجربه تنوع در دانشگاه	امکان تجربه سایر رشته‌ها	واحد متفاوت برداشتن	برای من خیلی انتخاب خوبی بود. تونستم چیزهای خیلی زیادی تجربه کنم و اگه می‌رفتم رشته شیمی یا فیزیک راهم مشخص بود. با برق هم می‌شه ریاضیدان شد، مهندس کامپیوتر، هوش مصنوعی و چیزهای مختلف.	



### ۳-۲-۱. مضمون اول، روابط مؤثر

مضمون روابط مؤثر به افراد و پویایی‌هایی اشاره دارد که در اطراف فرد غایت‌مند حضور و جریان داشته و به شیوه خاص خود بر غایت‌مند شدن وی اثر گذاشته‌اند. طیف وسیعی از افراد و شیوه تعامل با آن‌ها در این مضمون جای می‌گیرند؛ برای مثال، معلمان، مدرسان، استادان دانشگاه، کادر اجرایی مدرسه و دانشگاه و به صورت کلی منابع انسانی متنوعی که افراد در مدرسه و دانشگاه با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند و به شیوه خاصی با آن‌ها تعامل می‌کنند. از آنجا که مدرسه و دانشگاه میدان عمل اصلی معلمان و استادان و به‌طور کلی بزرگسالان و همسالان است، توجه به این مضمون بسیار اهمیت می‌یابد.

### ۳-۲-۱-۱. روابط مؤثر در مدرسه

#### الف) کادر مدرسه در نقش راهنما

کارکنان مدرسه می‌توانند در نقش‌های مختلفی ظاهر شوند. از جمله این نقش‌ها تأثیرگذاری در قامت یک راهنما است. منظور از راهنما کسی است که فرد با وی ارتباطی میان مدت دارد؛ نه خیلی طولانی و نه خیلی کم؛ برای مثال در طول یک ترم یا سال تحصیلی یا اوقاتی که دانش‌آموزان در مدرسه هستند، اما در کلاس حضور ندارند. برای همین علاوه بر معلمان، این فرد می‌تواند از معاونان و کارکنان مدرسه باشد. اما با مطرح کردن نکات و سؤالات خود در فرد خودکامی و جهت‌دهی ایجاد می‌کند. عمق ارتباط دانش‌آموز با راهنما نیز در حد گوش‌دادن به آموزه‌های وی و نهایتاً پرسش و پاسخ و مشورت‌هایی حول مسیر زندگی است؛ برای مثال مشارکت‌کننده‌ای می‌گوید: «یه معلم فیزیک داشتیم، این واقعاً خط‌به‌خط فیزیک رو به ما کمک می‌کرد بفهمیم. نه اینکه حفظ کنیم و تست بزنیم. من خیلی جاها از این آدم الگو گرفتم تو زندگی». یا: «معلم دبستان حداقل تو زندگی خیلی مهمه. واقعاً معلم‌های خوبی داشتیم». مشارکت‌کننده دیگری از معلمان خود در مدرسه و خارج مدرسه با تمثیل نردبان یاد می‌کند: «من دست اون‌ها رو می‌گیرم می‌آم بالا. من از اون‌ها می‌رم بالا. اون‌ها بلند هستن و از اون‌ها بالا می‌رم».

#### ب) توجه به تفاوت‌های فردی و اقتضات رشدی دانش‌آموزان

این مقوله به برخورد شخصی‌سازی‌شده کادر مدرسه با دانش‌آموزان اشاره دارد. به این معنی که کادر مدرسه شناخت کاملی از ویژگی‌های شخصی و رشدی مخاطبان خود دارند و در تعامل با دانش‌آموزان از این شناخت بهره می‌گیرند و رفتار خود را تنظیم می‌کنند؛ برای مثال مشارکت‌کننده‌ای می‌گوید: «بین انصاف بهتره. بین انصاف اینه که تو بچه‌ای، ۱۶ سالته، اومدی سر کلاس من سروصدا کنی». یا مشارکت‌کننده دیگری رفتار ناظم را شخصی‌سازی‌شده توصیف می‌کند: «ناظم‌های اون موقع شناخت کامل از بچه‌ها داشتن که چطور با هرکسی رفتار کنن. ممکن بود یه شاگرد رو بگیره کتک بزنه و یکی که همون کار رو کرده خیلی برخورد ملایم‌تری داشت». از زیرمقوله‌های این مقوله در نظر گرفتن سطح توانایی دانش‌آموزان و دادن تکلیف یا کارسپاری براساس آن است؛ برای مثال مشارکت‌کننده‌ای می‌گوید: «معلم به من مسئله‌های سخت می‌گفت». تربیت شخصی‌سازی‌شده در بطن خود، دانش‌آموزان را به مهارتی مجهز می‌کند که بسیار در مسیر غایت‌مندی مهم است و آن خودآگاهی است. این مهم در پژوهش دی‌مینک و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) نیز مورد اشاره قرار گرفته است؛ بنابراین توجه به تفاوت‌های فردی و رشدی دانش‌آموزان، در خودآگاه کردن آنان بسیار مؤثر است. این مهم از گام‌های اولیه غایت‌مندی است که بسیاری از مشارکت‌کنندگان نیز به آن اشاره کرده‌اند.

#### پ) فرهنگ سازمانی یکپارچه

از دیگر زیرمقوله‌های این مقوله در مدرسه این است که کادر مدرسه نسبت به مأموریت مدرسه وفاق و جدیت داشته باشند. این مأموریت عمدتاً با اصطلاح تربیت از سوی مشارکت‌کنندگان بیان می‌شود. به بیانی دیگر اعضای مدرسه حول هدف مدرسه با هم متحد باشند، بر آن تأکید ورزند و آن را با جدیت پیگیری کنند. عباراتی مانند «جدی گرفتن کار»، «عاشق کار بودن» و «فرهنگ

تیمی قوی و همگرا» کدهایی است که شرکت‌کنندگان بیان کردند و نماینده این زیرمقوله هستند.

### ت) تعدد و تنوع زمینه‌های نقش‌ها

این زیرمقوله به تنوع موضوعی و فردی کادر مدرسه اشاره دارد؛ برای مثال افرادی که گرایش‌های هنری دارند، افرادی که گرایش‌های علمی محض دارند، افرادی که گرایش‌های عملی-کاربردی دارند، افرادی که گرایش‌های ورزشی دارند، افرادی که گرایش‌های تجاری و کسب‌وکار دارند و مواردی از این دست. هرچه غنای این شبکه ارتباطی در مدرسه بیشتر باشد، تحقق نقش‌ها و ایجاد ارتباط میان دانش‌آموزان و آن‌ها بیشتر می‌شود؛ برای مثال مشارکت‌کننده‌ای می‌گوید: «آقای ... نظام ارزشی تولید می‌کرد. سیستم تولید می‌کرد. آقای ... روی انگیزش و جهت‌دهی‌ها تأثیرگذار بود و انگیزش می‌داد.» این تنوع و تعدد نیز صرفاً معلمان مدرسه را شامل نمی‌شود، بلکه تمامی کادر از مدیر گرفته تا معاونان و خدمتکاران را شامل می‌شود. تعدد و تنوع نقش‌ها شخصی‌سازی آموزش را نیز می‌تواند پوشش دهد؛ چرا که هریک از دانش‌آموزان می‌تواند براساس ویژگی‌های فردی خود با فردی ارتباط بگیرد و مسیر احتمالی زندگی خود را تصویر کند؛ امری که به‌وضوح در غایت‌مندی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. از طرف دیگر این زیرمقوله با مضمون تجربه تنوع نیز ارتباط دارد؛ یعنی دانش‌آموزان را با دیدگاه‌ها، دانش‌ها، فنون و سبک‌های مختلف زندگی آشنا می‌سازد که باز هم در انتخاب و جهت‌گیری آنان در آینده بسیار نقش دارد.

### ۳-۲-۱-۲. روابط مؤثر در دانشگاه

#### الف) استادان مسئله‌محور و امیدبخش

درست مانند کادر مدرسه، حضور استادانی در دانشگاه که صرفاً به ارائه سرفصل درسی خود اکتفا نکنند بلکه از ظرفیت‌های حل مسئله رشته و درس خود صحبت کنند، سبب می‌شود تا دانشجویان با ذهنیتی مسئله‌مدار و با امید بیشتری رشته و درس خود را پیگیری کنند. این استادان فراتر از نقش مدرس و در قامت راهنما ظاهر می‌شوند که در غایت‌مندی دانشجویان بسیار تأثیرگذار است؛ برای مثال مشارکت‌کننده‌ای می‌گوید: «استادی داریم به نام دکتر ... ایشان به ما می‌گفتن شما به ایده رو که می‌خواید شروع کنید ... در ایران می‌بینید که کویره و عملاً خودتون هستین و خودتون. این به چیز خوبه برای شروع کار و برای کشور خیلی بد.» مشارکت‌کننده دیگری از استاد خود الهام گرفته و مسیر خارج از کشور را برای تقویت داخل کشور برگزیده است: «در دانشگاه به دکتری بود که تحصیل کرده آمریکا بود و تو صنعت‌های موشکی آمریکا خیلی کار کرده بود و اطلاعات آورده بود به ایران. من هم با همین نیت رفتم اروپا.»

#### ب) دعوت از استادان مدعو موفق

زیرمقوله دیگر در این مقوله، دعوت از استادان موفق دیگر دانشگاه‌ها و کشورها برای انتقال تجربه زیسته خود به دانشجویان است. حضور این استادان از دانشگاه‌های داخلی و خارجی برای دانشجویان همان نقش الهام‌بخشی را بازی می‌کند و مسیریابی برای جهت‌گیری آنان در آینده ترسیم می‌سازد؛ برای مثال مشارکت‌کننده‌ای می‌گوید: «از استادهای خارج از کشور دعوت کردیم که بیان از کارهائشون و تجربیاتشون بگن.»

#### پ) حفظ ارتباط با فارغ‌التحصیلان موفق

از دیگر مواردی که به مسیر آینده دانشجویان الهام می‌بخشد، ارتباط با فارغ‌التحصیلان هم‌دانشگاهی است که پس از تحصیل هدفی را محقق کرده‌اند؛ برای مثال مشارکت‌کننده‌ای می‌گوید: «این حس در تو به وجود می‌آورد که می‌تونی تأثیرگذار باشی. تو می‌تونی به سری آدم رو نجات بدی. چون به سری آدم می‌آومدن می‌گفتن ما همین‌جا درس خوندم و الان صاحب یه شرکتی هستیم که هزار نفر رو پوشش می‌دیم.» در این فرایند، دانشجویان با افرادی روبه‌رو می‌شوند که با آن‌ها هم‌ذات‌پنداری می‌کنند و درعین حال آنان را در به‌ثمررساندن امری مانند کارآفرینی موفق می‌دانند. این رویارویی می‌تواند تجربه «من هم می‌توانم مثل او باشم» را در دانشجویان رقم بزند و جهت‌گیری آینده آنان را تحت‌الشعاع قرار دهد.

### ۳-۲-۲. مضمون دوم، تجربه عاملیت

مضمون اساسی دوم تجربه عاملیت است. براساس تعریف اورتون و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) عاملیت<sup>۲</sup> روانی-اجتماعی به کنش‌های آگاهانه و عمدی یک سیستم خودآگاه (هشیار) گفته می‌شود که رشته‌ای از اعمال را تعیین می‌بخشد و از آن‌ها معنا می‌سازد؛ بنابراین، عاملیت در اینجا به معنی آن است که من آنچه می‌خواستم و احتمالاً می‌توانستم را انجام دادم و نتیجه‌اش را دیدم. این مضمون نه تنها به خودکارآمدی<sup>۳</sup> فرد اشاره دارد، بلکه به مفید واقع شدن و احساس ارزشمندی فرد نیز می‌پردازد. نکته بسیار مهم در این مضمون، ارتباط آن با غایت‌مندی است. انسان عامل، خود را در زمینه‌ای کارآمد می‌داند. برای همین قصد می‌کند تا هدفی را محقق کند و بر رویدادهای زندگی خویش اثر بگذارد. پس از اثرگذاری احساس ارزشمندی می‌کند و این چرخه با گذاشتن اهداف بزرگ‌تر ادامه پیدا می‌کند (سیف، ۱۴۰۲)؛ بنابراین، بسیاری از مؤلفه‌های این مضمون با غایت‌مندی هم‌پوشی دارد، از جمله چرخه کارآمدی، هدف‌گذاری، اجرا، بازنگری و مفهوم اثرگذاری بر محیط اطراف که خود از مؤلفه‌های مهم غایت‌مندی است. به همین نحو، مدرسه و دانشگاه براساس ساختار خود نقش مؤثری در سرکوب یا شکوفایی عاملیت دانش‌آموزان و دانشجویان دارند. اینکه دانش‌آموز یا دانشجو بداند در چه زمینه‌ای کارآمدی دارد و اثر کارآمدی وی بر محیط اطرافش چگونه است، خود در هدایت تحصیلی و شغلی و در نهایت پیدا کردن مسیری که برای وی معنادار است نقش اساسی دارد.

### ۳-۲-۲-۱. تجربه عاملیت در مدرسه

#### الف) به‌کارگیری توانایی‌های دانش‌آموزان

اینکه مدرسه بتواند در زمینه‌های مختلف از توانایی‌های دانش‌آموزانش بهره بگیرد، عملاً به تجربه عاملیت دانش‌آموزان در نقاط توانایی‌شان کمک کرده است. این به‌کارگیری در زیرمقوله‌هایی مانند مسئولیت‌سپاری مثل مبصرشدن، حل مسائل واقعی مدرسه مثل نصب ویندوز روی سیستم‌های مدرسه، هم‌تدریسی مثل تدریس ریاضی به هم‌کلاسی‌ها و استخدام فارغ‌التحصیلان در پست‌های مدرسه نظیر معاون آموزشی و اجرایی نمود بارز دارد. مشارکت‌کنندگان به انحای مختلفی این مقوله را اظهار کردند: «بعضی اوقات مبصر می‌شدم»، «چون قوی بودم و دو سالی دبیرستان بودم کار معلم راهنما رو داشتم»، «به من گفتن بیا معاون آموزشی بشو»، «گاهی اوقات تو دبیرستان به بچه‌ها ریاضی درس می‌دادم».

#### ب) رقابت

وارد رقابت‌شدن در مدرسه برای گرفتن نمره بالاتر، از مواردی بود که مشارکت‌کنندگان از آن به‌عنوان بازخورددهنده و انگیزاننده یاد کردند. به بیانی دیگر، دانش‌آموز برای گرفتن نمره بالاتر انگیزه و هدف پیدا می‌کند و درس می‌خواند، سپس با گرفتن نمره و مقایسه خود با دیگران حس ارزشمندی و خودکارآمدی می‌کند. برای همین در ورای رقابت‌کردن، حس مفید و توانمندبودن و در نهایت احساس عاملیت قرار دارد؛ برای مثال مشارکت‌کننده‌ای که می‌گوید: «سال دوم دبیرستان که شد، چون اطرافیان و دوست‌هام رو می‌دیدم که دارن درس می‌خونن. چون حس رقابت دارم من هم اون موقع شروع کردم». با این حال، پیامدهای مخرب رقابت بین دانش‌آموزان نیز انکارناپذیر است و به این امر در پژوهش‌های فراوانی اشاره شده است (اصلائی، ۱۳۹۰). از این‌رو مدارس باید نوع سازنده‌ای از رقابت را در پیش بگیرند که ترجیحاً دانش‌آموز برای مثال با خود رقابت کند (ابطحی و تقی‌زاده، ۱۴۰۱)؛ این مورد توسط یکی از مشارکت‌کنندگان نیز اشاره شد که وی رقابت با خود را عامل پیشرفت و توانمندی خود می‌داند: «خب تو مدرسه ما هفته‌ای دو بار آزمون می‌گرفتن و نتیجه هاش رو معلم ریاضی مون آقای ... اعلام می‌کردن. خب این پیشرفت هفته‌به‌هفته برای من جالب بود. شاید به اون لولی که می‌خواستم نمی‌رسیدم، ولی همین که می‌دیدم هفته‌به‌هفته دارم بهتر می‌شم و بالاتر می‌رم خیلی برام جالب بود».

1. Overton et al.  
2. agency  
3. self-efficacy

### ۳-۲-۲-۲. تجربه‌ عاملیت در دانشگاه

درست مانند مدرسه، دانشگاه نیز می‌تواند با به‌کارگیری توانایی‌های دانشجویان تجربه‌ عاملیت را در آن‌ها رقم زند. حل مسائل واقعی دانشگاه و فعالیت در تشکل‌های مختلف، از مواضع تجربه‌ عاملیت در دانشگاه است؛ برای مثال مشارکت‌کننده‌ای می‌گوید: «یه برهه‌ای مشکل کارت بیمه داشتیم تو دانشگاه و کسی نبود اینو حل کنه.» یا: «افتخار اینو داشتیم که بعد از چند سال مجدد انجمن عملی رو راه بندازم.» داشتن رویکرد عملی در دروس، دیگر زیرمقوله‌ای است که در دانشگاه می‌تواند عاملیت دانشجویان را محک بزند؛ برای مثال مشارکت‌کننده‌ای می‌گوید: «از کارهای تئوری خیلی خوشم نمی‌آد. همیشه دوست داشتم درس رو اجرا کنم.»

### ۳-۲-۳. مضمون سوم، تجربه‌ متنوع

این مضمون به تجربه‌کردن زمینه‌های مختلف علمی و عملی اشاره دارد. منظور از تجربه، آشنایی و آگاهی از جنبه‌های مختلفی است که یک فرد در زندگی تحصیلی، شغلی و خانوادگی می‌تواند پیگیری کند. آنچه در کسب تجارب متنوع دنبال می‌شود، رسیدن به خودآگاهی به‌خصوص نسبت به اهداف معنادار زندگی است. به این معنی که فرد با تجربه‌ زمینه‌های متنوع در نهایت از حیطه‌ای که برای وی جذاب و معنادار است، آگاهی پیدا می‌کند. این مهم در پژوهش‌های مشابه نیز مورد تأکید قرار گرفته است.

### ۳-۲-۳-۱. تجربه‌ تنوع در مدرسه

#### الف) تجربه‌ فضای مذهبی - معنوی

فراهم کردن بسترهایی که تجارب معنوی را برای دانش‌آموزان رقم بزند، از دیگر مقوله‌هایی است که می‌تواند تجارب دانش‌آموزان را گسترش دهد و آنان را در مسیر معنای زندگی و به‌تبع آن غایتمندی جلو ببرد. این مهم در پژوهش‌های مختلفی نیز مورد اشاره قرار گرفته است؛ برای مثال ماریانو و دامون<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) از نقش دین و معنویت در غایتمندی و انواع الگوها و روابط میان آن دو صحبت می‌کنند که حاصل آن در پنج الگوی ارتباطی قابل مشاهده است. مشارکت‌کنندگان نیز به این مورد اشاره کرده‌اند؛ برای نمونه: «دبیرستان فضای مدرسه خیلی فضا معنوی بود و آدم‌های اون زمان مثل دکتر ... و ... خیلی تأثیرگذار بودن.» یا: «خانم ... کلاس چهارم حکایت‌هایی از زندگی و تشرفات به حضرت و احترام به والدین و چیزهای مختلف تعریف می‌کرد. خیلی اثر داشت روم خیلی. این همدلی که با این داستان‌ها آدم پیدا می‌کرد، به‌خصوص داستان تشرفات.»

#### ب) تجربه‌ اصیل رشته‌های مختلف

داشتن تجربه‌ معنادار از رشته‌های درسی مختلف، از زیرمقوله‌هایی است که در این مقوله جای می‌گیرد. مدرسه باید فضایی را فراهم آورد که دانش‌آموزان از درس‌ها و رشته‌های مختلف تجربه‌ معنادار کسب کنند و صرفاً بر یک رشته یا رشته‌های خاص تمرکز نداشته باشد؛ برای مثال مشارکت‌کننده‌ای می‌گوید: «ببین من تجارب خوبی تو حوزه رباتیک و برنامه‌نویسی داشتم، ولی اصلاً فرصت این تو مدرسه داده نشد که علوم انسانی رو تو مدرسه تجربه کنیم.» آنچه مشارکت‌کنندگان بارها انعکاس دادند، محدودبودن تجربه‌ مدرسه‌ای آنان از رشته‌های مختلف به‌خصوص علوم انسانی بود. شایان ذکر است منظور از معنادار و اصیل، تجربه‌ای است که دانش‌آموز را واقعاً با فضای علمی و عملی آن رشته و کاربردهای آن برای جامعه آشنا سازد تا به تصمیم‌گیری درباره‌ آینده‌اش کمک کند. از بسترهایی که می‌تواند این مهم را پوشش دهد، آماده‌کردن کتابخانه برای دانش‌آموزان است تا هر وقت توانستند با رجوع به آن با دنیایی از دانش‌های مختلف آشنا شوند. در همین راستا مشارکت‌کننده‌ای می‌گوید: «من زنگ‌های تفریح خودم می‌رفتم کتابخونه با آقای ... دنیایی داشتیم و این شد که حالا ما شدیم.»

### ۳-۲-۳-۲. تجربه‌ تنوع در دانشگاه

اساسی‌ترین مقوله در این مضمون، فراهم کردن امکان تجربه‌ دیگر دروس و رشته‌ها در دانشگاه است. به بیانی دیگر، دانشجویان

بتوانند هم‌زمان با جلوگیری از ریشه‌های اصلی خود درس‌ها و حتی رشته‌های موازی دیگری را تجربه کنند تا با سایر زمینه‌های علمی مورد علاقه خود آشنا شوند. از نمونه‌های این بسترسازی می‌توان از دوره‌های کهد نام برد که به دانشجویان این امکان را می‌دهد که دروس برخی رشته‌های دیگر را تجربه کنند و حتی براساس آن مدرک بگیرند. مشارکت‌کنندگان به اشکال مختلفی این موضوع را بیان کردند؛ برای مثال: «برق برای من خیلی انتخاب خوبی بود. تونستم چیزهای خیلی زیادی تجربه کنم. اگه می‌رفتم رشته شیمی یا فیزیک راهم مشخص بود. اما با برق هم می‌شه ریاضیدان شد، هم مهندس کامپیوتر هوش مصنوعی و هم چیزهای مختلف.» یا: «وقتی تونستم برم آمریکا، به موازاتش مطالعات فلسفه رو ادامه دادم.»

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

روابط مؤثر، تجربه‌عاملیت و تجربه تنوع در مدرسه و دانشگاه سه مضمون اصلی این پژوهش است که از دل مصاحبه با نخبگان جوان به دست آمد و در مسیر غایت‌مندشدن جوانان نقش دارد. با توجه به طبقه‌بندی مفهومی انجام‌شده، می‌توان نتیجه گرفت که مدرسه و دانشگاه در گام اول باید بستری را فراهم کنند که دانش‌آموز و دانشجو بتواند در آن با حیطه‌های مختلف دانش و عمل آشنا و درگیر<sup>۱</sup> شود و در آن‌ها تجربه اصیل کسب کند. مشارکت در حیطه‌های یادشده فرد را با مسائلی روبه‌رو می‌سازد که در آن توانایی‌های وی به چالش کشیده می‌شود و درعین حال خودآگاه می‌شود. این تجربه تنوع و درگیری از طریق مطالعه نیز می‌تواند اتفاق افتد. مطالعه‌گری بستر آشنایی با حیطه‌های مختلف را فراهم می‌آورد و به فرد نسبت به جهت‌گیری آینده زندگی‌اش دیدگاه ارائه می‌دهد. در پژوهش‌های مشابه نیز به این امر اشاره شده است؛ برای مثال، برونک (۲۰۱۲) در پژوهش خود فراهم‌بودن امکان فعالیت‌های مختلف در مدرسه را از جمله پیش‌آیندهایی دانست که به غایت‌مندشدن نوجوانان کمک می‌کند. مالین و همکاران (۲۰۱۴) امکان اکتشاف نقش‌های مختلف در سنین دبیرستان را عامل مهمی در هدف‌مندشدن و دقیق‌شدن معنا و هدف زندگی نوجوانان می‌دانند. از طرف دیگر، رویارویی با مسئله و تلاش در جهت حل آن عاملیت فرد را نیز به راه می‌اندازد؛ عاملیتی که خودکارآمدی و احساس ارزشمندی را در دل خود دارد؛ چنان‌که فرد در این کشاکش تعامل با بافت، عاملیت خود را تا حدی محقق کند. پس از آن است که وی در پیگیری زمینه‌ای که در آن عاملیت داشته احساس معنا می‌کند و این می‌تواند بستر تعیین اهداف بزرگ‌تر در همان حیطه را برای وی فراهم کند. این موضوع در پژوهش‌های حول غایت نیز اشاره شده است. ون‌تانجرن و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) در پژوهش خود، فرایندهای خودتنظیمی را عامل مهمی در کشف غایت دانسته‌اند. همچنین واژنو-نونپهوس و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) ارتباط بین مؤلفه‌های خودتنظیمی و غایت‌مندی را بررسی کرده‌اند و مؤلفه کنش و حرکت در مسیر تحقق اهداف را با غایت‌مندشدن مرتبط می‌دانند؛ بنابراین، عاملیت که شکل تکامل‌یافته‌ای از خودتنظیمی است (سیف، ۱۴۰۲)، عنصر مهمی در غایت‌مندی به‌شمار می‌رود. به بیانی دیگر، تعیین اهداف بزرگ‌تری که برای فرد معنادار است و اثر آن فراتر از خود او را دربرمی‌گیرد. حرکت در مسیر آن بخش بزرگی از غایت‌مندی را پوشش می‌دهد که مفهوم خودتنظیمی و عاملیت نیز به همین اشاره دارد.

در کنار تجربه تنوع و تمرین عاملیت، روابط مؤثر قرار دارد. بزرگسالان در بافت تحولی مدرسه و دانشگاه می‌توانند با دادن بازخوردهایی دانش‌آموز و دانشجو را از توانمندی‌ها، علایق و ارزش‌هایشان آگاه و به‌اصطلاح او را خودآگاه کنند. سپس براساس شناختی که از مخاطب خود دارند، سطوح چالش را با سطح مخاطب تنظیم کنند. سوم اینکه تنوع تخصص‌ها و نقش‌های بزرگسالان علاوه بر اینکه خود منبعی برای تجربه تنوع مخاطب هستند، می‌توانند مانند الگوی نقشی<sup>۴</sup> منبع الهام و انگیزه برای دانشجویان و دانش‌آموزان باشند و درنهایت نیز در نقش مرشد و مربی ظاهر شوند و مورد مشورت و راهنمایی آن‌ها قرار بگیرند. علاوه بر نقش بزرگسالان، از نقش همسالان نیز نباید غافل شد. بخشی از انگیزه‌بخشی و الگوگیری در مسیر غایت‌مندی نیز حاصل تعامل میان همسالان است؛ برای مثال رقابت دانش‌آموزان در مدرسه که به آن اشاره شد یا یادگیری آنان از رفتارها و سبک زندگی‌های یکدیگر، از فرایندهایی است که در روابط مؤثر اتفاق می‌افتد و بر غایت‌مندی اعضای مشترک در بافت اثر

1. engagement

2. Van Tongeren et al.

3. Vazeou-Nieuwenhuis et al.

4. role models

می‌گذارد. از این‌رو، روابط مؤثر در فرایند غایتمندی، نقشی بسیار کلیدی دارد؛ به عبارت بهتر، می‌توان این فرضیه را مطرح کرد که روابط مؤثر کیفیت و کمیت تجربه تنوع و تجربه عاملیت را تعیین می‌کند. پژوهش‌های صورت گرفته حول غایتمندی مفصلاً بر روابط جاری در بافت تحولی نوجوان اشاره دارد؛ برای مثال نوع خاصی از روابط مؤثر خود را در دو اصطلاح مرشد<sup>۱</sup> و مربی<sup>۲</sup> نشان می‌دهد. مرشد شخص باتجربه و در اصطلاح خردمندی است که مانند راهنما عمل می‌کند و در تشخیص و تشکیل چشم‌انداز زندگی فرد نقش ویژه‌ای دارد (برافتون و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). گوویلا و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۲۲) نیز در پژوهش خود مانند دامون (۲۰۰۸) حضور بزرگسال غایتمند در محیط اطراف دانش‌آموزان را از مهم‌ترین مراحل اولیه غایتمند شدن آنان می‌داند. کوک-دگان<sup>۵</sup> (۲۰۱۶) نیز در پژوهش خود بر لزوم ایجاد ارتباط مرشدی و مربی‌گری بین دانش‌آموزان و معلمان در مسیر غایتمندی تأکید می‌کند. همچنین بنسون<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) در کتاب خود از اطرافیان حاضر در بافت رشدی افراد یاد می‌کند و به نقش منحصر به فرد هریک در تغییر زندگی آنان اشاره می‌کند.

پژوهش حاضر محدودیت‌هایی نیز دارد. اولین محدودیت آن جنسیت است. پژوهش حاضر صرفاً روی مردان انجام شده است، اما مطالعات آینده باید روی جامعه زنان نیز انجام شود و در نهایت میان فرایندهای غایت‌آفرین در این دو گروه تطبیق صورت گیرد. همچنین تمرکز بازه سنی جوانان در این پژوهش می‌تواند جای خود را به نوجوانی و سالمندی بدهد. دیگر نکته‌ای که باید در این پژوهش مدنظر قرار بگیرد، طرح پژوهش است. پژوهش‌های کیفی مانند مطالعه حاضر، بیشتر به دنبال طبقه‌بندی مفهومی از یک رویداد هستند (کوربن و اشتراوس، ۲۰۰۸)؛ بنابراین ایجاد ارتباط میان مفاهیم ارائه شده در قالب یک مدل یا نظریه و پس از آن آزمون مدل ارائه شده خود نیازمند مطالعات دیگری است تا قابلیت تعمیم نتایج را فراهم کند. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش، تمرکز بر جامعه نخبگان تحصیل کرده‌ای است که همه آن‌ها در شهر تهران تحصیل یا کار کرده‌اند و تقریباً همه آنان در مدارس تیزهوشان و غیرانتفاعی درس خوانده‌اند. از این‌رو، تمرکز بر گروه‌های دیگری که در تعریف نخبگی جای گیرند و سابقه زندگی، کار و تحصیل آنان متفاوت باشد پیشنهاد دیگری است که می‌تواند مدنظر پژوهشگران قرار گیرد.

## ۵. ملاحظات اخلاقی

به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی پیش از شروع مصاحبه، رضایت مشارکت‌کنندگان جلب شد و آنان از شیوه انجام پژوهش، اهداف آن، رعایت حریم خصوصی، ضبط صوت جلسه و حق ترک جلسه مصاحبه کاملاً آگاه شدند. همچنین به آنان گفته شد که هرگونه ارجاع به محتوای مصاحبه آنان بدون ذکر مشخصات خواهد بود.

## ۶. سپاسگزاری و حمایت مالی

از تمامی مشارکت‌کنندگانی که وقت خود را به این پژوهش اختصاص دادند و تمامی کسانی که به‌نوعی در معرفی و ایجاد بستر همکاری با مشارکت‌کنندگان تلاش کردند سپاسگزاری می‌کنیم. شایان ذکر است این پژوهش از هیچ سازمان و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده است.

## ۷. تعارض منافع

در این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

## منابع

ابطحی، س.، و تقی‌زاده شیرازی، م. (۱۴۰۱). وقتی دانش‌آموزان خود را با یکدیگر مقایسه می‌کنند. تهران: خسرو خوبان.

1. mentor
2. coach
3. Broughton et al.
4. Govilla et al.
5. Cook-Deegan
6. Benson

اصلائی، ا. (۱۳۹۰). مدرسه بدون رقابت. تهران: دوران.

سند راهبردی کشور در امور نخبگان (۱۳۹۱). <https://sccr.ir/Files/5682.pdf>.

سیف، ع. (۱۴۰۲). روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.

## References

- Abtahi, A., & Taghizadeh-Shirazi, M. R. (2022). *When students compare themselves with each other*. Tehran: Khosro-e-khooban. (In Persian)
- Aslani, E. (2011). *School without competition*. Tehran: Doran. (In Persian)
- Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44-48.  
<https://kaching.socialwork.hku.hk/Workshop%20Notes/Resiliency/Foster%20Resiliency.pdf>
- Benson, P. L. (2010). *Parent, teacher, mentor, friend: How every adult can change kids' lives*. Search Institute Press.
- Bronk, K. C. (2012). A grounded theory of the development of noble youth purpose. *Journal of Adolescent Research*, 27(1), 78-109. <https://doi.org/10.1177/0743558411412958>
- Bronk, K. C. (2013). *Purpose in life: A critical component of optimal youth development*. New York: Springer.
- Bronk, K. C., & Mitchell, C. (2020). Youth Purpose: A Translational Research Agenda. In: Burrow A.L., Hill P.L., editors. *The Ecology of Purposeful Living across the Lifespan* (pp 233-248). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52078-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52078-6_13)
- Broughton, R. S., Plaisime, M. V., & Green Parker, M. C. (2019). Mentorship: The necessity of intentionality. *American Journal of Orthopsychiatry*, 89(3), 317-320.  
<https://doi.org/10.1037/ort0000412>
- Bryant, A., & Charmaz, K. (Eds.). (2019). *The SAGE handbook of current developments in grounded theory*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526485656>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis* (2<sup>nd</sup> Ed.). Sage Publications.
- Chen, H. Y., & Cheng, C. L. (2020). Developmental trajectory of purpose identification during adolescence: Links to life satisfaction and depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 80(1), 5456. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.013>
- Coelho, A., Lopes, M., Barata, M., Sousa, S., Goes, M., Bia, F., ... & Gaspar, T. (2023). Biopsychosocial factors that influence the purpose in life among working adults and retirees. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(8), 5456.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph20085456>
- Cohen, R., Bavishi, C., & Rozanski, A. (2016). Purpose in life and its relationship to all-cause mortality and cardiovascular events: A meta-analysis. *Psychosomatic Medicine*, 78(2), 122-133.  
<https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000274>
- Cook-Deegan, P. (2016). *Seven ways to help high schoolers find purpose*. Retrieved from: [https://greatergood.berkeley.edu/article/item/seven\\_ways\\_to\\_help\\_high\\_schoolers\\_find\\_purpose](https://greatergood.berkeley.edu/article/item/seven_ways_to_help_high_schoolers_find_purpose)
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3<sup>rd</sup> Ed.). Sage Publications, Inc.  
<https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4<sup>th</sup> Ed.). SAGE Publications, Inc.

- Damon, W. (2008). *The path to purpose: How young people finds their calling in life*. New York, NY: Free Press
- Damon, W., & Malin, H. (2020). The development of purpose: An international perspective. In L. A. Jensen (Ed.), *The Oxford handbook of moral development: An interdisciplinary perspective* (pp. 110–127). Oxford University Press.
- DeMink-Carthew, J., Netcoh, S., & Farber, K. (2020). Exploring the potential for students to develop self-awareness through personalized learning. *The Journal of Educational Research*, 113(3), 165-176. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1764467>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine
- Govilla, M., Jumpp, C., Tuma, K., & Wang, H. (2022). *How Youth Find Purpose Through Volunteering and College Life*. Retrieved from: <http://www.arsgrin.gov/cor/rubus/rubus.uses.html><https://digital.wpi.edu/downloads/fx719q52t>
- Hatchimonji, D. R., Linsky, A. C., & Elias, M. J. (2019). Special issue guest editors' introduction, frontiers in youth purpose research. *Journal of Character Education*, 15(2), VII-XVIII. Google Scholar
- Hedberg, P., Brulin, C., Aléx, L., & Gustafson, Y. (2011). Purpose in life over a five-year period: A longitudinal study in a very old population. *International Psychogeriatrics*, 23(5), 806-813. <https://doi.org/10.1017/S1041610210002279>
- Hedberg, P., Gustafson, Y., Alèx, L., & Brulin, C. (2010). Depression in relation to purpose in life among a very old population: A five-year follow-up study. *Aging & Mental Health*, 14(6), 757-763. <https://doi.org/10.1080/13607861003713216>
- Hill, P. L., Burrow, A. L., & Bronk, K. C. (2016). Persevering with positivity and purpose: An examination of purpose commitment and positive affect as predictors of grit. *Journal of Happiness Studies*, 17, 257-269. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9593-5>
- Hill, P. L., Burrow, A. L., & Strecher, V. J. (2021). Sense of purpose in life predicts greater willingness for COVID-19 vaccination. *Social Science & Medicine*, 284, 114193. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114193>
- Jonsén, E., Fagerström, L., Lundman, B., Nygren, B., Vähäkangas, M., & Strandberg, G. (2010). Psychometric properties of the Swedish version of the Purpose in Life scale. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 24(1), 41-48. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2008.00682.x>
- Khosravi, S. (2017). *Precarious lives: waiting and hope in Iran*. University of Pennsylvania Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv2t4cjb>
- Kiang, L., & Witkow, M. R. (2015). Normative changes in meaning in life and links to adjustment in adolescents from Asian American backgrounds. *Asian American Journal of Psychology*, 6(2), 164–173. <https://doi.org/10.1037/aap0000018>
- Kim, E. S., Chen, Y., Nakamura, J. S., Ryff, C. D., & Vander Weele, T. J. (2022). Sense of purpose in life and subsequent physical, behavioral, and psychosocial health: An outcome-wide approach. *American Journal of Health Promotion*, 36(1), 137-147. <https://doi.org/10.1177/08901171211038545>
- Lewis, N. A., Turiano, N. A., Payne, B. R., & Hill, P. L. (2017). Purpose in life and cognitive functioning in adulthood. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 24(6), 662-671. <https://doi.org/10.1080/13825585.2016.1251549>



- Malin, H., Reilly, T. S., Quinn, B., & Moran, S. (2014). Adolescent purpose development: Exploring empathy, discovering roles, shifting priorities, and creating pathways. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 186-199. <https://doi.org/10.1111/jora.12051>
- Mariano, J. M., & Damon, W. (2008). The role of spirituality and religious faith and in the development of purpose in adolescence. In Lerner R. M., Roeser R. W., Phelps E. (Eds.), *Positive youth development and spirituality: From theory to research* (pp. 210-230). West Conshohocken, PA: Templeton Foundation Press.
- Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531-545. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>
- McAdams, D. P., & Guo, J. (2015). Narrating the generative life. *Psychological Science*, 26(4), 475–483. <https://doi.org/10.1177/0956797614568318>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Wiley.
- Moran, S. (2017). Youth purpose worldwide: A tapestry of possibilities. *Journal of Moral Education*, 46(3), 231-244. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1355297>
- Navarro, J. L., & Tudge, J. R. (2023). Technologizing Bronfenbrenner: neo-ecological theory. *Current Psychology*, 42(22), 19338-19354. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3>
- Overton, W. F., Lerner, R. M., & Molenaar, P. (2015). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science; Volume 1: Theory and Method* (7<sup>th</sup> Ed.). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy102>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Limited.
- Seif, A. A. (2023). *Modern Educational Psychology*. Tehran: Doran. (In Persian)
- Sharma, S., & Bluck, S. (2022). Older adults recall memories of life challenges: the role of sense of purpose in the life story. *Current Psychology*, 42, 23461-23479. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03439-7>
- Sommer, K. L., Baumeister, R. F., & Stillman, T. F. (2012). The construction of meaning from life events: Empirical studies of personal narratives. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2<sup>nd</sup> Ed., pp. 297–313). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Stough, L. M., & Lee, S. (2021). Grounded theory approaches used in educational research journals. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 16094069211052203. <https://doi.org/10.1177/16094069211052203>
- Strategic document of Iran on elite affairs*. (2011). Retrieved from <https://sccr.ir/Files/5682.pdf> (In Persian)
- Van Tongeren, D. R., DeWall, C. N., Green, J. D., Cairo, A. H., Davis, D. E., & Hook, J. N. (2018). Self-regulation facilitates meaning in life. *Review of General Psychology*, 22(1), 95-106. <https://doi.org/10.1037/gpr0000121>
- Vazeou-Nieuwenhuis, A., Orehek, E., & Scheier, M. F. (2017). The meaning of action: Do self-regulatory processes contribute to a purposeful life? *Personality and Individual Differences*, 116, 115-122. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.040>