



فصلنامه علمی

# اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)  
دوره ۱۷، شماره ۱، بهار ۱۴۰۰  
شماره پیاپی ۵۹

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

مدیر مسئول: سعید رضایی شریف‌آبادی

سرمدبیر: مهناز اخوان تفتی

مدیر اجرایی:	پروین صمدی	هیئت تحریریه:	مهناز اخوان تفتی
دبیر اجرایی:	رقیه نظری	دانشیار دانشگاه الزهراء	یوسف ادیب
ویراستار فارسی:	رقیه نظری	استاد دانشگاه تبریز	محمدرضا آهنچیان
ویراستار انگلیسی:	مصطفی بهمنی	استاد دانشگاه فردوسی مشهد	سعیده بنت سراج
طراح جلد:	پریسا شاد قزوینی	استاد دانشگاه مالایا	سعید بهشتی
ناشر:	دانشگاه الزهراء (س)	استاد دانشگاه علامه طباطبائی	عباسعلی حسین‌خانزاده
ترتیب انتشار:	فصلی	دانشیار دانشگاه گیلان	سیمین حسینیان
شماره پروانه انتشار:	۱۲۴/۴۳۷۴	استاد دانشگاه الزهراء	علی ذکاوتی قراقرزلو
شاپا / ISSN:	۱۷۳۵-۴۴۸۸	دانشیار دانشگاه خوارزمی	محمدرضا سرکارآرانی
شماره پروانه علمی-پژوهشی:	۳/۲۹۱۰/۱۰۶۸	استاد دانشگاه ناگویا	غلامرضا شمس
شمارگان:	۱۰۰۰ نسخه	استادیار دانشگاه شهید بهشتی	ناصر شیربگی
نشانی دفتر مجله:	تهران، میدان ونک، خیابان ونک، دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، طبقه سوم	استاد دانشگاه کردستان	مسعود صفایی مقدم
صندوق پستی:	۱۹۹۳۵/۶۶۳	استاد دانشگاه شهید چمران اهواز	پروین کدیور
تلفن:	۸۸۰۵۸۹۴۰ (داخلی ۲۳۰۹)	استاد دانشگاه خوارزمی	علیرضا کیامنش
تلفکس:	۸۸۰۴۱۴۶۳	استاد دانشگاه خوارزمی	طیبه ماهروزاده
پست الکترونیک:	<a href="mailto:jontoe@alzahra.ac.ir">jontoe@alzahra.ac.ir</a>	دانشیار دانشگاه الزهراء	بهرام محسن پور
وبگاه:	<a href="http://jontoe.alzahra.ac.ir/">http://jontoe.alzahra.ac.ir/</a>	دانشیار دانشگاه خوارزمی	گلنار مهران
بها:	دسترسی رایگان از وبگاه نشریه	دانشیار دانشگاه الزهراء	ابوالقاسم یعقوبی
		استاد دانشگاه بوعلی سینا	

این فصل‌نامه در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) و نیز ایران ژورنال (نظام نمایه‌سازی مرکز منطقه‌ای اطلاع رسانی علوم و فن‌آوری نمایه می‌شود و دارای ضریب تأثیر در این نظام (ISC) است. این فصل‌نامه با همکاری معاونت پژوهشی دانشگاه الزهراء (س) به چاپ می‌رسد.

بر اساس نظر کمیسیون بررسی نشریات علمی کشور وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری، در تاریخ ۱۳۸۳/۱۰/۸، درجه علمی - پژوهشی به شماره ۳/۲۹۱۰/۱۰۶۸ به فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی اعطا شد.

فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی در پایگاه اطلاعاتی زیر نمایه می‌شود.

- مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فن‌آوری <http://www.isc.gov.ir>  
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی [www.sid.com](http://www.sid.com)  
- پایگاه اطلاعات نشریات کشور [www.magiran.com](http://www.magiran.com)

## شرایط پذیرش مقاله‌ها

مقاله‌ها تایپ شده و در حداکثر ۱۵ صفحه و ۵۰۰۰ واژه باشد.  
چکیده فارسی و انگلیسی در ۱۵۰ تا ۲۰۰ واژه برای مقاله تهیه و تنظیم شود.  
متن تایپ شده کامل و نهایی مقاله و چکیده‌های آن، با فایل در ساختار  
Microsoft® Word از طریق سایت فصل‌نامه <http://jontoe.alzahra.ac.ir> فرستاده شود.  
آوردن نام، رتبه علمی، محل کار، شماره تماس، و E-mail نویسنده (نویسندگان) الزامی  
است.

منابع و مآخذ مورد استفاده به ترتیب الفبای نام خانوادگی، بر اساس ضوابط نگارشی (مانند  
APA) در پایان مقاله آورده شود.

در متن مقاله، هر جا که لازم بود، نام مؤلف، سال انتشار، منبع و صفحه مورد نظر در داخل  
پرانتز نوشته و در مورد اصطلاحات و اسامی خارجی، هم ارز خارجی آن در پانویس آورده  
شود.

مقاله‌های رسیده نباید پیش‌تر در مجله‌های فارسی زبان داخل یا خارج کشور آمده باشد.  
بر اساس آئین‌نامه مجله‌های علمی کشور، مقالات پژوهشی اولویت دارند و دیگر مقالات  
تألیفی (مانند مقالاتی که به تبیین مبانی نظری علوم روان‌شناختی می‌پردازد)، طبق ضوابط  
آئین‌نامه مذکور بررسی خواهد شد.  
مسئولیت درستی علمی مقاله و داده‌های آن به عهده نویسنده(گان) خواهد بود.

## ملاحظات

هیئت تحریریه مجله در رد یا قبول مقالات دریافت شده آزاد است.  
مجله در ویرایش، اصلاح و هماهنگ‌سازی اصطلاحات علمی مقاله، به گونه‌ای که مفاهیم  
آن تغییر نیابد آزاد است.  
مقالات دریافت شده باز گردانده نخواهد شد.  
ترتیب تنظیم مقالات تأیید شده برای چاپ، بنا به نظر هیئت تحریریه مجله خواهد بود.



- ۷-۲۷ پیامدهای تورم نمره در آموزش عالی و راهکارهای مقابله با آن  
ندا شیخ‌الاسلامی، جلیل یونسی و علی دلاور
- اثر بخشی آموزش فرزندپروری انعکاسی بر دلبستگی و استرس والدینی مادران صاحب  
کودکان ۳ تا ۶ سال  
۲۹-۴۹ مریم مصباحی، سیمین حسینیان و رویا رسولی
- ۵۱-۷۹ شناسایی مؤلفه‌های حکمرانی خوب در نظام آموزش عالی ایران  
ماریا قربانیان، محمد قهرمانی و محمود ابوالقاسمی
- ۸۱-۱۰۶ واکاوی چهار مفهوم مهم فلسفی دلوز و استخراج اشارات آن در آموزش هنر  
بهرام مرادی، علیرضا محمودنیا، سوسن کشاورز و سعید ضرغامی
- ۱۰۷-۱۲۹ تدوین و آزمون الگوی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران  
یوسف کشاورز و علی اکبر امین بیدختی
- بررسی میزان برخورداری کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از  
مؤلفه‌های به‌زیستی ریف  
۱۳۱-۱۵۲ جابر افتخاری، حجت افتخاری، عبدالوهاب سماوی و بابک شمشیری
- پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس توانمندسازی روان‌شناختی و سبک رهبری  
مدیران  
۱۵۳-۱۷۳ تقی زوار، فرناز شبان بسیم و جعفر مهدی‌زاده
- ۱۷۵-۲۰۶ برنامه‌ی درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان شهرستان مهاباد  
سیاوس اسود و ادريس اسلامي
- ۲۰۷-۲۲۸ تأثیر کیفیت زندگی کاری بر اثربخشی تیمی با نقش میانجی خشنودی شغلی  
محمد رضا اردلان، احمد عزیزی و جواد ساکی
- ۲۲۹-۲۵۲ نشاط و راهبردهای جاری‌سازی آن در دانشگاه‌ها  
بهوش جووری و یوسف محمدی مقدم

## داوران این شماره

---

استاد دانشگاه الزهرا (س)	سیمین حسینیان
مدرس دانشگاه الزهرا (س)	لیلا درویشی
دانشیار پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»	محمد آرمند
دانشگاه الزهرا (س)	رقيه نوری پور لیاولی
دانشیار دانشگاه الزهرا (س)	حمید رضائیان
استادیار دانشگاه شاهد	سولماز نورآبادی
دانشیار دانشگاه گرمسار	حمید شفیع زاده
استاد دانشگاه کردستان	ناصر شیربگی
استادیار دانشگاه الزهرا (س)	مریم سادات قریشی خوراسگانی
دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی	غلامعلی احمدی
استادیار دانشگاه الزهرا (س)	محبوبه موسیوند
استادیار دانشگاه الزهرا (س)	مریم بناهان
دانشیار دانشگاه الزهرا (س)	پروین صمدی
آموزش و پرورش	مریم اصفهانی
دانشیار دانشگاه شهید بهشتی	زهرا معارفوند
استادیار دانشگاه الزهرا (س)	فریبا عدلی
استادیار دانشگاه سمنان	محمود نجفی





## پیامدهای تورم نمره در آموزش عالی و راهکارهای مقابله با آن

نمایش اسلامی<sup>۱\*</sup>، حلیل یونسی<sup>۲</sup> و علی دلاور<sup>۳</sup>

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۰۴

### نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

تورم نمره؛ پیامدهای تورم نمره؛  
راهکارهای مقابله با تورم نمره

### چکیده

هدف این مطالعه آشنایی با پیامدهای تورم نمره در آموزش عالی و راهکارهای مقابله با آن با روش پژوهش کیفی پدیدارشناختی است. شرکت‌کنندگان در این مطالعه شامل ۲۳ نفر از اعضای هیأت علمی تمام وقت و پاره وقت دانشکده‌های مختلف دانشگاه علامه طباطبائی بودند که طی فرآیند مصاحبه در این مطالعه مشارکت کردند. روش گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود که پس از انجام مصاحبه و از طریق کدگذاری، مضامین مرتبط با پیامدهای تورم نمره و راهکارهای مقابله با آن استخراج شدند. بر اساس نتایج به دست آمده ۱۶ پیامد گسترش تورم نمره، تحت ۳ مقوله سازمان‌دهنده آسیب‌های اجتماعی، آسیب‌های سیستم آموزشی و آسیب‌های فردی، با ۱۵ راهکار مقابله، تحت ۲ مقوله سازمان‌دهنده تغییرات و اصلاحات کلان و تغییرات و اصلاحات خرد قابل کنترل هستند.

۱. نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد پژوهش‌های آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

Sheykhoslamy.headmaster@gmail.com

۲. استادیار سنجش و اندازه‌گیری (روان‌سنجی)، دانشکده تربیت و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.  
younesi@atu.ac.ir

۳. استاد سنجش و اندازه‌گیری (روان‌سنجی)، دانشکده تربیت و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.



## مقدمه

فرآیند آموزش که در نهایت به یادگیری منجر می‌شود، منحصر و محدود به آموزش مدرسه‌ای و دانشگاهی نبوده و به ۳ شکل رسمی<sup>۱</sup>، نیمه‌رسمی<sup>۲</sup> و غیررسمی<sup>۳</sup> وجود دارد که در این بین، آموزش عالی جزو آموزش‌های رسمی بوده و با ویژگی داشتن نتیجه نهایی به شکل نمره در انتهای هر دوره (بخشی، ۱۳۹۷) که وسیله‌ای ساده برای اطلاع‌رسانی درباره عملکرد و پیشرفت تحصیلی فراگیران است (سیف، ۱۳۹۹)، از سایر انواع آموزش متمایز می‌شود (بخشی، ۱۳۹۷). با توجه به وجود روش‌های مختلف نمره‌دهی در دانشگاه‌ها، دانشجویان معتقدند که اساتید بدون داشتن روندی یکسان در نمره‌دادن و به‌طور سلیقه‌ای، عملکرد یک ترم دانشجوی را قضاوت می‌کنند (پایگاه خبری-تحلیلی قدس آنلاین، ۱۳۹۸)، اما چنانچه برای هر یک از آزمودنی‌ها، از دستورالعمل‌ها و روش‌های نمره‌گذاری متفاوتی استفاده شود، مقایسه نمره‌ها معنی نخواهد داشت (آلن و یین<sup>۴</sup>، ترجمه دلاور، ۱۳۹۶).

طبق آمار جهانی، از سال ۱۹۶۰ علاوه بر این که میانگین نمرات در مؤسسات آموزش عالی افزایش یافته، فراوانی نمرات بالای ۱۸ ضمن کاهش فراوانی نمرات ۱۲ تا ۱۴ (معادل نمرات بین‌المللی، ۱۳۹۸) بیشتر شده و این نمرات با ارائه اطلاعات نادرست در خصوص توانایی دانشجویان به کارفرمایان آینده و دانشگاه‌ها باعث ایجاد اختلال در انگیزه یادگیری شده و باور و انتظار کسب نمره بالای ۱۸ را به‌عنوان نمره‌ای معمول به‌وجود آورده است (شرودر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). این نیل به نمرات بالاتر بدون افزایش سطح آموخته‌های علمی، همان چیزی است که از آن با عنوان تورم نمره یاد می‌شود. در واقع، تورم نمره به این معنی است که دستاوردهای تحصیلی دانشجویان امروزی به اندازه نمرات آن‌ها مؤثر نیستند (عرسیاد عرافی<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰).

تورم نمره بر دانشجویان، اعضای هیأت‌علمی، مراکز آموزش عالی و کارفرمایان تأثیر گذاشته و به طور غیرمستقیم اثربخشی آموزش و امکانات اشتغال را برهم می‌زند، به طوری که در ایالات متحده آمریکا، به موضوع بحثی جدی تبدیل شده و بسیاری از متخصصان نظراتی را

- 
1. Formal
  2. Non formal
  3. Informal
  4. Allen and Yen
  5. Schroeder
  6. Arsyad Arraffii



درباره روش‌های کنترل تورم نمره داده‌اند (شرودر، ۲۰۱۶). با این حال، این مطالعه ممکن است اولین پژوهش در بررسی این موضوع در مراکز آموزشی عالی ایران از طریق مطالعه تجارب زیسته و ادراکات اعضای هیأت علمی دانشگاه باشد. به‌طور کلی می‌توان گفت مسأله اصلی محقق در این پژوهش این است که باور، درک و تجارب اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها درباره پیامدهای تورم نمره چیست و چه اقداماتی می‌توان برای مقابله با این پدیده انجام داد. با وجود قوانین نمره‌دهی در آموزش عالی (شرودر، ۲۰۱۶)، امروزه تورم نمره مشکلی بزرگ محسوب شده و از آن‌جا که نمرات، روشی برای ارائه اطلاعاتی در خصوص توانایی‌های مطلق و نسبی دانشجویان به خود دانشجویان، مدیران، دانشگاه‌های تحصیلات تکمیلی (ناردین، هکلی و گردثام<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹) و کارفرمایان (پیپرس دو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶) هستند، افزایش تراکم نمرات در بالاترین نقطه (گرالکی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸)، محتوای اطلاعاتی آن نمرات را کاهش می‌دهد. بنابراین، به‌رغم انکار وجود تورم نمره توسط مسئولان ارزیابی (لويس، دلا ویلامز، سن و لوی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷)، این پدیده شایع (چادهاری<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸)، اعتبار دانشگاه (گرشنسون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸)، رشته‌های دانشجویان، انتخاب دانشگاه توسط دانشجویان (نیوز، فرراز و ناتا<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶)، خود دانشجویان، اعضای هیأت علمی و رهبران کسب و کارها را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ چرا که نمرات بالا می‌توانند در ارتباط با دانش واقعی (شرودر، ۲۰۱۶) و مهارت‌های (گرشنسون، ۲۰۱۸) دانشجویان گمراه‌کننده باشند (شرودر، ۲۰۱۶). تورم نمره می‌تواند با کاهش ارزش نمرات دانشگاه‌ها، تأثیری منفی بر درجه علمی دانشگاه‌ها داشته باشد، بنابراین، تورم نمره، تنها به دریافت نمرات بالا ختم نمی‌شود، بلکه به زوال استانداردهای دانشگاهی منجر می‌شود (لوکنز<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹)، کیفیت تدریس (تایرنی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۵) و اصول بنیادی اخلاقی (کولینز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۰) را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این رو باید به‌طور جدی در رابطه با این پدیده با مؤسسات علمی

- 
1. Nordin, Heckley and Gerdtham
  2. Pearce II
  3. Gruhlke
  4. Lewis, Della Williams, Sohn and Loy
  5. Chowdhury
  6. Gershenson
  7. Neves, ferraz and Nata
  8. Lukens
  9. Tierney
  10. Collins



صحبت کرده و آگاهی‌های لازم را درخصوص عواقب طولانی‌مدت این مشکل جدی داد (چادھاری، ۲۰۱۸).

تورم نمره، یک سرطان اجتماعی و اقتصادی است که ضمن کاهش استانداردها و انتظارات، هزینه‌های سرسام‌آور شهریه را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ریچموند<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸) و دانشجویان را وادار به رقابتی ناصحیح با یکدیگر برای پاداش‌های ساختگی بسیار ناچیز می‌کند (اسپور<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). فینفتر-روزنبلو و لوینسون<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) می‌افزایند که تورم نمره مقایسه‌ای می‌تواند با بدنام نمودن جامعه یا حتی تشدید بی‌عدالتی اجتماعی به عنوان آسیب بزرگی برای جامعه تلقی شود. افرادی که می‌توانند در مؤسسات آموزشی خصوصی آموزش ببینند، از مزایای اجتماعی و آموزشی زیادی بهره‌مند می‌شوند. این افراد به راحتی می‌توانند با نمرات متورم، به شکلی کاملاً ناعادلانه موقعیتی عالی به دست آورده، در مؤسسات تحصیلات تکمیلی پذیرش گرفته یا وارد مشاغل خوب شوند. از این رو باید دانست که تفاوت‌های قائل نشده در دانشگاه‌ها، بی‌عدالتی‌های موجود در توزیع اجتماعی فرصت‌های زندگی را برای جوانان تقویت می‌کنند.

به‌طور خلاصه، کاهش دقت نمرات (کاستل، کانسل و سکت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶)، گسترش بی‌سوادی (پایگاه خبری-تحلیلی شفافیت، ۱۳۹۹)، داشتن مسئولان و متخصصان نالایق درآینده (هرون و مارکوویچ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷)، تضعیف استانداردهای دانشگاهی (جفکوت، مدلند و لیگو-بیکر<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰)، کاهش انگیزه دانشجویان به جهت مساوی بودن نتایج در پایان ترم و در نتیجه عدم تلاش آن‌ها برای مطالعه بیش‌تر (چادھاری، ۲۰۱۸)، بی‌اهمیت شدن یادگیری (پایگاه خبری راسخون، ۱۳۹۸)، غیرممکن شدن تشخیص تفاوت‌های دانشجویان (هرون و مارکوویچ، ۲۰۱۷)، متضرر شدن مراکز آموزشی در نتیجه جذب دانشجویان بی‌سواد (تایرنی، ۲۰۱۵)، اسراف وقت، هزینه‌ها و نیروی انسانی به جهت مورد استفاده قرار نگرفتن فرصت‌ها (بوچر، مک اوآن و ویراپانا<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴؛ هرون و مارکوویچ، ۲۰۱۷) و تحمیل بار مالی زیاد و نابه‌جا بر دولت و

- 
1. Richmond
  2. Sporre
  3. Finefter-Rosenbluh and Levinson
  4. Kostal, Kuncel and Sackett
  5. Herron and Markovich
  6. Jephcote, Medland and Lygo-Baker
  7. Butcher, McEwan and Weerapana

شرکت‌ها به دلیل صدور مدارک بالا بدون تخصص و شایستگی لازم (هرون و مارکوویچ، ۲۰۱۷) را می‌توان به‌عنوان برخی از خطراتی نام برد که با این روند متوجه جامعه ما هستند. آگاهی از وجود تورم نمره، ممکن است با کاهش امکان قضاوت نادرست کیفیت آموزش در مراکز آموزشی در مدیریت بهتر کیفیت آموزش و ارزیابی به مدیران اجرایی کمک کند. در صورت وجود تورم نمره، مدیران باید استانداردهای نمره‌دهی را تحلیل کرده و از توزیع منصفانه نمرات در بین دانشجویان در حال رقابت برای پذیرش و بورسیه مراکز تحصیلات تکمیلی، مطمئن شوند. علاوه بر این، دانشجویان، به‌رغم صرف انرژی زیاد برای فعالیت ذهنی، برای پذیرفته شدن در دوره‌های کارآموزی و کارورزی که در نهایت به استخدام و به‌دست آوردن شغل پس از فارغ‌التحصیلی منجر می‌شوند، انتظار دریافت نمرات بالاتری را دارند (فینفتر و روزنبلو، ۲۰۱۵)؛ در حقیقت این دانشجویان، نمرات بالا را برای به دست آوردن شغلی خوب با حقوق بالا و بدون نیاز به یادگیری مادام‌العمر نیاز دارند. از این رو محقق مشکل قابل توجه تورم نمره و نیاز به ارائه یک راهنما برای هیأت علمی را شناسایی کرده تا اقدامی کرده و گام‌هایی سازنده برای حل مسأله تورم نمره برداریم. مؤسسات علمی باید به‌طور جدی در رابطه با این پدیده صحبت کرده و آگاهی‌های لازم را درخصوص عواقب و نتایج منفی طولانی‌مدت این مشکل جدی بدهند (چادهاری، ۲۰۱۸)؛ چرا که اقدامات اصلاحی مقامات محترم در زمینه ایجاد تغییرات مثبت در فرآیند نمره‌دهی، ضروری است.

فینفتر-روزنبلو و لوینسون (۲۰۱۵) معتقدند یکی از رویکردهای صحیح در راستای مقابله با تورم نمره در نظر گرفتن معدل کلی دانشجویان است؛ به این ترتیب هنگام سنجش سطح علمی وی، فقط نمره یک درس خاص وی را در نظر نگرفته و میانگین دروس او و در واقع نحوه توزیع کلی نمرات وی را می‌سنجیم. دوم، نادیده گرفتن نمرات به هنگام مشاهده نشانه‌های تورم نمره است که نمونه‌ای از این کار در دانشگاه مک‌گیل<sup>۱</sup> با علم به وقوع دائمی تورم نمره در اونتاریو<sup>۲</sup> اجرا شده، به هنگام بررسی نمرات دانش‌آموختگان فارغ‌التحصیل از اونتاریو، نمرات کلیه متقاضیان آن مؤسسه را ۷ درصد کاهش داده و سپس وارد مقایسه با نمرات دانش‌آموختگان سایر مؤسسات شده‌اند تا این متقاضیان، فرصت برابر و عادلانه در

---

1. McGill University

2. Ontario



پذیرش دانشگاهی داشته باشند. سوم، دادن تکالیف مستمر به دانشجویان است (بلوم<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷؛ فینفتر و روزنبلو، ۲۰۱۵)، که در نهایت کار قضاوت و ارائه نمره عادلانه را برای اساتید تسهیل می‌کند.

طبق اظهارات تایرنی (۲۰۱۶)، عدالت، یک کیفیت اساسی در ارزیابی آموزشی بوده و به شدت به مفاهیم اجتماعی برابری، انصاف، مفاهیم سنجش تورش، روایی و پایایی وابسته است. در عمل، شرط ارزیابی آموزشی عادلانه عبارت‌اند از: فرصت یادگیری، یک محیط سازنده و تفکر ارزیابانه. استراتژی‌های چندگانه‌ای که حول اصل شفافیت و ارائه فرصت برای نشان دادن یادگیری هستند، باید برای تضمین ارزیابی آموزشی عادلانه‌تر فراگیران و به عنوان راهکاری برای مقابله با تورم نمره، به روش‌هایی متنوع‌تر استفاده شوند. او همچنین بر این باور است که پدیده تورم نمره نیازمند یک «تغییر سیستماتیک سازمانی<sup>۲</sup>» است که چگونگی ساختاردهی کار دانشگاهی را در جهت پاسخگویی بیش‌تر به نیازهای جامعه (بلوم، ۲۰۱۷؛ تایرنی، ۲۰۱۶) نشان دهد، زیرا جامعه و صنعت خواهان دانشجویان با مهارت و دانش کافی از آموزش عالی هستند تا بتوانند نیازهای کسب و کار را رفع کنند.

طبق اظهارات کهن<sup>۳</sup> (۲۰۰۲)، در اوایل قرن بیستم در راستای حل مشکل کاهش اعتبار و شهرت کالج ولسی<sup>۴</sup>، سیاست‌گذاری‌هایی مبنی بر محدودیت تعداد فراگیران دریافت‌کننده نمرات بالای ۱۵ (معادل نمرات بین‌المللی، ۱۳۹۸) انجام شد. چندی پس از اجرای این سیاست، نه تنها نمرات به حد چشمگیری کاهش یافتند، بلکه نمره ارزشیابی عملکرد بسیار بالای اساتید و به عبارتی این رضایت بالا به طرز چشم‌گیر و معناداری کاهش یافت که این وضعیت حاکی از این بود که نوعی تبادل نمره‌ای بین دانشجویان و اساتید در کالج وجود داشت.

علاوه بر موارد ذکر شده، راهکارهای دیگری چون هم‌راستا کردن اشتغال و تحصیل (شریفی، ۱۳۹۴)، اصلاح شیوه استخدام اعضای هیأت علمی (لاو و کوچن، ۲۰۱۰)، معرفی سیستم تشویقی مالی برای دانشگاه‌ها (بائر و گریو، ۲۰۱۱)، برگزاری دوره‌های توسعه برای دانشجویان (دوئر، ۲۰۱۹؛ شرودر، ۲۰۱۶) نیز ارائه شده‌اند.

- 
1. Blum
  2. Systematic Organizational Change
  3. Kohn
  4. Wellesley College

## روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش کاربردی، از نوع کیفی بوده و در آن از روش پدیدارشناختی استعلایی استفاده و از شیوه‌ی موستاکاس<sup>۱</sup> تبعیت شده است. در این روند، پژوهشگر تلاش می‌کند که در حالت اپوخه<sup>۲</sup> (تعلیق) قرار گرفته و سوژه را در باب ابژه قضاوت نکرده و تنها به بازنمایی آن کمک کند (دنگال و جوشی<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). هدف از این مطالعه کیفی پدیدارشناسی شناسایی پیامدهای پدیده تورم نمره و فراهم کردن راهنمایی برای کمک به اعضای هیأت علمی در جهت مقابله با این پدیده در مراکز آموزش عالی بود.

جامعه آماری این مطالعه ذی‌نفعان دانشگاهی به شمار می‌رفتند که مشتمل بر تمامی مربیان رشته‌های موجود در کلیه دانشکده‌های دانشگاه علامه طباطبائی در هر دو دوره تمام‌وقت و پاره‌وقت بدون در نظر گرفتن سن یا جنسیت بودند. شیوه نمونه‌گیری هدفمند بود و اندازه نمونه به اشباع سؤالات مورد بررسی بستگی داشت که محقق پس از اتمام اجرای ۱۵ مصاحبه به مرحله اشباع داده‌ها رسید، ولی برای کسب اطمینان بیش‌تر از داده‌های حاصل، مصاحبه‌ها را تا تعداد ۲۳ مصاحبه ادامه داد.

اصلی‌ترین روش جمع‌آوری داده از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته انجام شد و از این رو، محقق مسئول شناسایی تهدیدهای بالقوه علیه روایی نتایج تحقیق بود (تیلور، ۲۰۱۳، ترجمه یونسی، ۱۳۹۸). برای بررسی روایی سؤالات مصاحبه، یک ابزار راهنمای مصاحبه مقدماتی بر روی ۵ عضو هیأت علمی آزمایش شد که از جامعه انتخاب شده بودند و هیچ کدام از این ۵ نمونه مصاحبه شده در مطالعه نهایی گنجانده نشدند. این ۵ اجرای مقدماتی محقق را قادر ساخت تا متوجه میزان واضح بودن سؤالات مصاحبه شود و بتواند فرآیند مصاحبه نهایی پژوهش برای جمع‌آوری داده را آغاز کند.

برای تحلیل داده‌ها به منظور یکسان‌سازی افق‌ها از روش‌های کدگذاری زنده و ارزشی استفاده شد. بنابراین، در مرحله تحلیل داده‌های کیفی، مراحل زیر برای هر یک از مصاحبه‌ها به ترتیب دنبال شدند:

- گوش دادن به فایل‌های صوتی و تطبیق آن‌ها با پرسش‌ها

---

1. Moustakas  
2. Epoche  
3. Dangal and Joshi



- مکتوب کردن داده‌ها و تطبیق متن پیاده شده با فایل صوتی
- برجسته‌سازی مفاهیم کلیدی
- پالایش مفاهیم کلیدی
- تبدیل مفاهیم برجسته به مضمون
- قراردادن مضامین مشترک در کنار هم
- شکل‌گیری مقوله‌های اصلی
- قراردادن مضامین ذیل مقوله‌های اصلی

فعالیت‌های محقق در این پژوهش برای ارزیابی تحلیلی مصاحبه‌ها مطابق با جدول زیر بود:

**جدول ۱: معیارهای کیفیت در مرحله پدیدارشناختی این پژوهش**

معیار کیفیت	توصیف‌گر	استراتژی‌های محقق
تأییدپذیری	سوگیرانه نبودن و مبتنی بر پژوهش بودن یافته‌ها	ممیزی فرآیندهای تحلیل داده، سه‌سوسازی
اطمینان‌پذیری	امکان تکرار پژوهش و درک اختلاف‌ها	انجام ۸ مصاحبه تکمیلی، سه‌سوسازی
اعتبارپذیری	مورد اعتماد بودن یافته‌ها یا اعتقاد مشارکت‌کنندگان در پژوهش به آن	سه‌سوسازی
انتقال‌پذیری	کاربرد یافته‌ها در دیگر زمینه‌ها یا با دیگر مشارکت‌کنندگان	نمونه‌گیری هدفمند، توصیف غنی داده‌ها

### یافته‌های پژوهش

برای پاسخ به این سؤال پژوهش که «تورم نمره چه پیامدهایی را برای نظام آموزش عالی کشور به همراه دارد؟»، پس از بررسی دقیق ادبیات پژوهش و مصاحبه‌های انجام شده، ۱۶ پیامد شناسایی شدند که از نظر اعضای هیأت علمی جدیدالاستخدام و با سابقه کاری بالا، پیامدهای پدیدۀ تورم نمره محسوب می‌شوند. برخی از شواهد این مضمون در مصاحبه‌های انجام شده در این پژوهش و معرفی برخی از پژوهش‌های موجود در پیشینه پژوهشی به شرح زیر هستند:

**جدول ۲: مضامین و مقوله‌های پیامدهای تورم نمره**

مضمون مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شواهد مضمون پایه
	انحرافات اخلاقی	<p>مثال از مصاحبه‌ها:</p> <p>شرکت‌کننده شماره ۲: "یکی از پیامدها، انحرافات اخلاقی است؛ به رابطه استاد- دانشجو که رابطه‌ای انسانی است، خلل وارد کرده و آن را به مرز نمره کاهش می‌دهد. استاد و دانشجو باید از لحاظ عاطفی، علمی و پژوهشی رابطه انسانی خوبی با هم داشته باشند. از طرفی این موضوع در محیط دانشگاهی باعث دورویی می‌شود."</p> <p>مثال از پیشنهادی پژوهشی:</p> <p>(Collins, 2020)</p>
	گسترش بی‌عدالتی	<p>مثال از مصاحبه‌ها:</p> <p>شرکت‌کننده شماره ۱۱: "عدالت و انصاف در ارزشیابی را از بین می‌برد."</p> <p>مثال از پیشنهادی پژوهشی:</p> <p>(Finefter-Rosenbluh &amp; Levinson, 2015)</p>
آسیب‌های اجتماعی	پيامدهای تورم نمره	<p>مثال از مصاحبه‌ها:</p> <p>شرکت‌کننده شماره ۷: "باعث می‌شود افراد در جاهایی قرار گیرند که کارآمدی لازم را نداشته و کل آن سیستم را در همه زمینه‌ها دچار ضعف نمایند."</p> <p>مثال از پیشنهادی پژوهشی:</p> <p>(Herron &amp; Markovich, 2017)</p>
	گسترش مدرک‌گرایی	<p>مثال از مصاحبه‌ها:</p> <p>شرکت‌کننده شماره ۱۹: "مدرک‌گرایی یکی از پیامدهاست. در واقع امروزه شاهد آن هستیم که کسانی که صاحب شغلی هستند، به دنبال مدرک هستند و به همین دلیل امروزه بسیاری از دانشجویان ما دیگر جوان و در بازه سنی ۱۸ تا ۲۲ سال نیستند."</p>
	بدنام شدن جامعه	<p>مثال از پیشنهادی پژوهشی:</p> <p>(Finefter-Rosenbluh &amp; Levinson, 2015)</p>
آسیب‌های	پرورش دانشجویان	<p>مثال از مصاحبه‌ها:</p>

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شواهد مضمون پایه
سیستم آموزشی	مدعی و متوقع	شرکت‌کننده شماره ۱۳: "افرادی که با کیفیت لازم رشد نمی‌کنند، به فضای کار یا به هر حال جامعه وارد شده، افراد بی‌کیفیتی هستند که برای سختی‌ها و مشکلات، نقدها، ارزیابی‌ها و مورد قضاوت قرار گرفتن‌ها آماده نشده‌اند؛ افرادی که حاضر نیستند به دیگران و عملکردشان احترام بگذارند؛ افرادی خودکامه و خودشیفته که انتظارات زیادی داشته ولی عملکرد، توانمندی‌ها، مهارت‌ها و انگیزه‌های آن‌چنانی ندارند."	
		مثال از پیشینه‌ی پژوهشی: (Finefter-Rosenbluh & Levinson, 2015)	مثال از مصاحبه‌ها: شرکت‌کننده شماره ۱۱: "وقتی نمرات، مدام، متورم می‌شوند، امکان شناخت تفاوت‌ها و تمیز دانشجویان از بین می‌رود." مثال از پیشینه‌ی پژوهشی: (Herron & Markovich, 2017)
ترویج بی‌سوادی	تضعیف قدرت سیستم‌های دانشگاهی با زیر سؤال رفتن کیفیت سیستم آموزشی	شرکت‌کننده شماره ۱۱: "باعث بی‌سوادی هرچه بیشتر دانشجویان شده و دانشجویانی با پورتفولیوی از نمرات متورم بدون ذره‌ای درک و سواد و دانش مربوطه پرورش می‌دهد." مثال از پیشینه‌ی پژوهشی: (پایگاه خبری تحلیلی شفافیت، ۱۳۹۹)	مثال از مصاحبه‌ها: شرکت‌کننده شماره ۶: "کیفیت نظام آموزشی کاهش می‌یابد. وقتی نمره استاندارد شده، مستدل و منطقی نباشد، روی کیفیت نظام آموزشی قطعاً تأثیر می‌گذارد." مثال از پیشینه‌ی پژوهشی: (Tierney, 2015)



مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شواهد مضمون پایه
			<p>شرکت‌کننده شماره ۲۳: "زمانی که دانشجوی دکتری بودیم، ۳ نفر بودیم و تا زمانی که ما فارغ‌التحصیل نشدیم، در رشته ما دیگر دانشجوی دکتری پذیرفته نشد. همه چیز متمایل به سختگیری آموزشی بود. اما شما تصور کنید مثلاً در دانشگاهی که تعداد خیلی زیادی دانشجوی دکتری دارد و دغدغه این را دارد که هر چه زودتر این دانشجویان فارغ‌التحصیل شوند و حتی اگر نشوند هم باز هر ساله پذیرش دانشجو اتفاق می‌افتد، به نظر می‌رسد که به شکل اجتناب‌ناپذیری ناگزیر از عدول از استانداردهای آموزشی باشد."</p> <p>مثال از پیشینه پژوهشی:</p>
			<p>(Lukens, 2019)</p> <p>مثال از مصاحبه‌ها:</p> <p>شرکت‌کننده شماره ۲۳: "ما الآن در آکادمی هستیم، اما در بیرون آکادمی وقتی قرار است دانشجویی استخدام شود، چند شاخص برای ارزیابی وی وجود دارد؛ یکی کارنامه اوست که ممکن است نمره بالایی مثلاً A، ۱۸ است، توقع کارفرما از مستخدمی که نمره A گرفته، خیلی بالاست، اما وقتی در عمل می‌بیند که A، A واقعی نیست، به مرور زمان باعث کاهش اعتبار آکادمی و زیر سؤال رفتن آن در جامعه می‌شود."</p> <p>مثال از پیشینه پژوهشی:</p>
			<p>(Gershenson, 2018)</p> <p>مثال از مصاحبه‌ها:</p> <p>شرکت‌کننده شماره ۱۱: "حال، بیش‌تر سازمان‌ها و شرکت‌ها توجهی به نمرات دانشگاه نمی‌کنند، زیرا به همه ثابت شده که نمرات دانشگاه روایی لازم را ندارند."</p> <p>مثال از پیشینه پژوهشی:</p>
			<p>(Bachan, 2015)</p>

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شواهد مضمون پایه
			<p>مثال از مصاحبه‌ها:</p> <p>شرکت‌کننده شماره ۱۱: "هدف اصلی آموزش، یادگیری است که متأسفانه با توجه به پیوند احساس و انگیزه دانشجویان با نمره، گرفتن نمره کم باعث تنفر دانشجویان از آن درس و از بین رفتن انگیزه‌هایشان می‌شود."</p> <p>مثال از پیشینه پژوهشی:</p> <p>(پایگاه خبری راسخون، ۱۳۹۸)</p>
			<p>تخصیص نامناسب منابع دانشگاهی (مانند پشتیبانی درسی دانشجویان با تخصیص اساتید و دروس مناسب با شرایط دانشجویان)</p>
			<p>متضرر شدن مراکز تحصیلی در نتیجه جذب دانشجویان بی‌سواد</p> <p>مثال از پیشینه پژوهشی:</p> <p>(Tierney, 2015)</p>
			<p>مثال از مصاحبه‌ها:</p> <p>شرکت‌کننده شماره ۱۱: "وقتی مثلاً ۴ استاد، نمره متورم به دانشجویان می‌دهند، زمانی که ۱ استاد بخواهد عدالت را رعایت کند، شرایط خیلی سخت شده، اعتراضات دانشجویان، درس برنداشتن با او استاد و مشکلاتی از این قبیل ایجاد می‌شود."</p>
آسیب‌های فردی			<p>مثال از مصاحبه‌ها:</p> <p>شرکت‌کننده شماره ۱۱: "دانشجویان به این باور می‌رسند که فلان استاد نمره کم‌تر از ۱۸ نمی‌دهد یا رد نمی‌کند."</p>
			<p>مثال از مصاحبه‌ها:</p> <p>عذاب وجدان اساتید</p>

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شواهد مضمون پایه
			شرکت‌کننده شماره ۵: "عذاب وجدانی که مثلاً این نمره حق این دانشجو نبود، ولی من این کار را کردم".
			مثال از مصاحبه‌ها:
			شرکت‌کننده شماره ۲۲: "خود دانشجو متضرر می‌شود و از مرحله‌ای به مرحله‌ای منتقل می‌شود که شایستگی آن مرحله را ندارد، چرا که مراحلی که ما در زندگی به آن-ها می‌رسیم، ساده‌تر از مراحل پیشین نبوده و مسئولیت بیشتری را به همراه دارند. بی‌تردید خودکارآمدی فرد، کفایت فردی-اجتماعی فرد، عَرَضَة اجتماعی فرد مهم است و زمانی که فرد به خودش مراجعه و خود را آدم ضعیفی می‌یابد، حس بدی نسبت به خود پیدا می‌کند".
			مثال از مصاحبه‌ها:
کاهش انگیزه دانشجویان	کاهش انگیزه دانشجویان		شرکت‌کننده شماره ۱۶: "انگیزه دانشجویان پرتلاش و کوشا به شدت کاهش پیدا می‌کند". مثال از پیشینه پژوهشی: (Chowdhury, 2018)
			مثال از مصاحبه‌ها:
			شرکت‌کننده ۱۹: "چه‌قدر ما استرس‌های نمره را تحمل کردیم؟ هم‌چنان هم استرس همراه ماست یعنی حتی در رساله دکتری که دانشجو در حال اتمام تحصیلات است، باز هم نمره مطرح است".

برای پاسخ به این سؤال پژوهش که «راهکارهای مقابله با تورم نمره در آموزش عالی کدامند؟»، پس از بررسی دقیق ادبیات پژوهش و مصاحبه‌های انجام یافته، ۱۵ روشی شناسایی شدند که از نظر اعضای هیأت علمی جدیدالاستخدام و با سابقه کاری بالا، راهکار پدیده تورم نمره محسوب می‌شوند. برخی از شواهد این مضمون در مصاحبه‌های انجام شده در این پژوهش و معرفی برخی از پژوهش‌های موجود در پیشینه پژوهشی به شرح زیر هستند:

## جدول ۳: مضامین و مقوله‌های راهکارهای مقابله با تورم نمره

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شواهد مضمون پایه
			مثال از مصاحبه‌ها: شرکت‌کننده شماره ۹: "اگر ارزشیابی‌ها فرآیندی باشند و نمره‌ها در طول ترم توزیع شوند، وزن فعالیت‌های پژوهشی افزایش یابند، نمره نهایی فقط در خواندن کتاب و نمره پایان‌ترم محسوب نشود، به نظرم می‌تواند کمک به‌سزایی بکند." مثال از پیشینه پژوهشی: (Blum, 2017)
			مثال از مصاحبه‌ها: شرکت‌کننده شماره ۲۱: "اصلاح باید ساختاری باشد؛ سیستم ارزشیابی کلاً عوض شود مثلاً همانند پایان‌نامه‌ها که الف، ب، ج، د شده است." مثال از پیشینه پژوهشی: (Blum, 2017)
راهکارهای مقابله با تورم نمره	تغییرات و اصلاحات ساختاری (کلان)	تغییر اساسی برنامه‌های آموزشی به منظور هم‌راستا کردن اشتغال و تحصیل	مثال از مصاحبه‌ها: شرکت‌کننده شماره ۱۹: "باید مأموریت دانشگاه‌ها را مشخص کنیم. باید مثل غرب هر دانشگاهی در کشور، براساس یک سند و یک مأموریتی تعریف شده باشد. الان شما در دانشکده روان‌شناسی اگر واقعاً بر skill مشاوره کار کنید، کسی که خوب می‌تواند مشاوره دهد، کسی است که ۵ دقیقه می‌تواند کنار شما بنشیند و شما را آرام کند، فارغ از این که ۲۰ گرفته باشد یا ۲." مثال از پیشینه پژوهشی: (شریفی، ۱۳۹۴)
			مثال از مصاحبه‌ها: شرکت‌کننده شماره ۸: "به نظر من، دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه باید مهارت‌های ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان را نه تنها به اساتید آموزش دهد، بلکه باید نظارت بر به‌کارگیری این مهارت‌ها نیز نظارت داشته باشد." مثال از پیشینه پژوهشی: (Blum, 2017; Doerer, 2019)
			مثال از مصاحبه‌ها: اصلاح برخی از

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شواهد مضمون پایه
		قوانین اخراج	شرکت‌کننده شماره ۹: "با توجه به این‌که در سایر کشورها چیزی به نام مشروطی وجود ندارد، استاد نیز نگرانی مشروط شدن دانشجوی و دغدغه افزایش نمره دانشجوی برای جلوگیری از مشروطی را ندارد. برای جلوگیری از تورم نمره باید قوانین مشروطی اصلاح شوند تا دانشجوی بتواند تا زمانی که به هدف آموزش یعنی یادگیری نائل نشده، یک درس را بدون دغدغه مشروطی بخواند."
		قوانین اصلاح برگزاری آزمون	مثال از مصاحبه‌ها: شرکت‌کننده شماره ۹: "اگر هدف اصلی آزمون این باشد که ما توانایی واقعی فرد را تشخیص دهیم، باید امکان ارائه فرصت امتحان مجدد به دانشجوی توسط استاد وجود داشته باشد تا از تورم نمره جلوگیری شود."
		اصلاح شیوه استخدام هیأت علمی	مثال از مصاحبه‌ها: شرکت‌کننده شماره ۸: "انتخاب دو تا سه ملاک ساده برای استخدام هیأت علمی و همکاری مشروط به مدت معین." مثال از پیشینه پژوهشی: (Love & Kotchen, 2010)
		اصلاح شیوه استفاده از نمرات در گزینش افراد	مثال از مصاحبه‌ها: شرکت‌کننده شماره ۸: "در استخدام‌های سازمان‌های دولتی و خصوصی، معدل و نمره ملاک نباشد؛ توانمندی‌های حرفه‌ای و مهارتی و شناختی و تفکر افراد و ارتباطی افراد را ملاک قرار دهند." شرکت‌کننده شماره ۱۵: "اگر واقعاً قرار است دانشجوی استعداد درخشان بگیریم، باید کمیته‌هایی از آن دسته از اساتیدی که دانشجویها را می‌شناسند و واقعاً معتقدند که این دانشجوی استعداد



مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شواهد مضمون پایه
			درخشان است، تشکیل دهیم". مثال از پیشینه پژوهشی: (Finefter-Rosenbluh & Levinson, 2015)
			مثال از مصاحبه‌ها: شرکت‌کننده شماره ۳: "ما در مقاطع مختلف، آزمون‌های نهایی داریم که معیارهای نسبتاً خوبی برای سنجش سواد کتاب‌های درسی بودند، ولی این‌ها را در دانشگاه نداریم. شاید تعریف چنین آزمون‌هایی، استقلال دانشگاه، مدرس، محتوا و خلاقیت آموزشی را از بین ببرد، ولی به نظرم ما می‌توانیم قطب‌هایی را مثل قطب ریاضی، قطب روان‌شناسی، قطب هنر و ... زیر نظر وزارت علوم ایجاد کنیم و این شرایط را در کلیه دانشگاه‌ها ایجاد کنیم".
		معرفی سیستم تشویقی مالی برای دانشگاه‌ها	مثال از پیشینه پژوهشی: (Bauer & Grave, 2011)
			مثال از مصاحبه‌ها: شرکت‌کننده شماره ۲۳: "شیوهی ارزشیابی نیز به نظرم مهم است". شرکت‌کننده شماره ۲: "نکته این‌جاست که هنگام تصحیح برگه‌های امتحانی من بلا استثنا، اسامی را نگاه نمی‌کنم. سؤال به سؤال، سؤال‌ها را تصحیح می‌کنم که امکان مقایسه دانشجویها فراهم شود". مثال از پیشینه پژوهشی: (Finefter-Rosenbluh & Levinson, 2015)
تغییرات و اصلاحات فردی (خرد)	اصلاح شیوه ارزیابی	برگزاری دوره‌های توسعه برای دانشجویان	مثال از مصاحبه‌ها: شرکت‌کننده شماره ۲۲: "به نظرم باید کلاسای توجیهی یا جلسات توجیهی برای دانشجو برگزار شود". (Doerer, 2019)

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شواهد مضمون پایه
			مثال از مصاحبه‌ها: شرکت‌کننده شماره ۵: "خود استاد باید در تدریس خیلی مسلط باشد یعنی هم دلسوزانه و هم مسلط تدریس کند. وقتی دانشجو این را ببیند، متوجه می‌شود که استاد تمام تلاشش را کرده و حال خودش باید تلاش کند تا نمره خوبی بگیرد." (Tierny, 2016)
			مثال از مصاحبه‌ها: شرکت‌کننده شماره ۱۵: "بین استاد و دانشجو همیشه باید در عین صمیمیت، درعین تعامل، در عین اعتماد، حد و مرزی وجود داشته باشد."
			مثال از مصاحبه‌ها: شرکت‌کننده شماره ۱: "به دانشجو به عنوان تکی نگاه می‌کنم. به‌خاطر این همین دانشجو سر کلاس من هم احساس می‌کند منحصر به فرد است در عین حال که جمع است. چگونه منحصر به فرد است؟ این که من اسمش را می‌دانم و او حس می‌کند که چه قدر مهم است که در ذهن استاد مانده است. به همین دلیل دانشجو به‌رغم گرفتن نمره کم از من، احساس بدی نسبت به من پیدا نمی‌کند."
			توجه به استراتژی‌های چندگانه در یادگیری (برای مثال افزایش تسلط استاد به تدریس و ...)
			حفظ حد و مرز تعاملات استاد و دانشجویی
			اطمینان‌بخشی به درستی نمره با افزایش توجه و شناخت نسبت به دانشجویان

## بحث و نتیجه‌گیری

مروری بر نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تورم نمره، پدیده‌ای جهانی است که با سرعتی روزافزون در آموزش عالی در حال گسترش بوده و می‌تواند پیامدهای جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد (شرودر، ۲۰۱۶). طبق بررسی‌های انجام شده در این پژوهش و پیشینه این موضوع، ۱۶ پیامد عمده تورم نمره را می‌توان در ۳ دسته اصلی **آسیب‌های اجتماعی**، **آسیب‌های سیستم آموزشی** و **آسیب‌های فردی** تقسیم‌بندی کرد. دسته آسیب‌های اجتماعی خود شامل انحرافات اخلاقی (کولینز، ۲۰۲۰)، گسترش بی‌عدالتی (فینیفتر و روزنبلو، ۲۰۱۵)، ناکارآمدی مشاغل (هرون و مارکوویچ، ۲۰۱۷)، گسترش مدرک‌گرایی و بدنام شدن جامعه (فینیفتر و روزنبلو، ۲۰۱۵) است. در دسته آسیب‌های سیستم آموزشی، پیامدهایی چون



پرورش دانشجویان مدعی و متوقع (فینیفتر و روزنبلو، ۲۰۱۵)، عدم امکان تمییز دانشجویان (هرون و مارکوویچ، ۲۰۱۷)، ترویج بی‌سوادی (پایگاه خبری-تحلیلی شفافیت، ۱۳۹۹)، تضعیف قدرت سیستم‌های دانشگاهی با زیر سؤال رفتن کیفیت آموزشی (تایرنی، ۲۰۱۵)، کاهش استانداردهای دانشگاهی (لوکنز، ۲۰۱۹)، کاهش اعتبار دانشگاه (گرشنسون، ۲۰۱۸)، کاهش روایی نمرات (باچان، ۲۰۱۷)، بی‌اهمیت شدن یادگیری (پایگاه خبری راسخون، ۱۳۹۸)، تخصیص نامناسب منابع دانشگاهی (بوچر، مک اوان و ویراپانا، ۲۰۱۴) و متضرر شدن مراکز تحصیلی در نتیجه جذب دانشجویان بی‌سواد (تایرنی، ۲۰۱۵) جای دارند و در دسته آسیب‌های فردی، پیامدهایی مانند مورد مقایسه قرار گرفتن اساتید، زیر سؤال رفتن وجهه و شخصیت متعادل اساتید، عذاب وجدان اساتید، ایجاد نارضایتی شغلی در دانشجویان، کاهش انگیزه دانشجویان (چادھاری، ۲۰۱۸) و افزایش استرس در دانشجویان در نتیجه بی‌عدالتی قرار گرفته‌اند که همگی حاکی از هم‌راستا بودن یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های قبلی هستند. ۱۵ راهکار برای مقابله با این پدیده جهانی آسیب‌زا در قالب تغییرات و اصلاحات سیستمی یا کلان و تغییرات و اصلاحات فردی یا خرد برای مقابله با این پدیده جهانی آسیب‌زا ارائه شدند. تغییرات کلان شامل تغییر نظام ارزیابی دانشگاه‌ها به نظامی فرآیند و پژوهش‌محور (بلوم، ۲۰۱۷)، تغییر سیستم نمره‌دهی (بلوم، ۲۰۱۷)، تغییر اساسی برنامه‌های آموزشی به‌منظور هم‌راستا کردن اشتغال و تحصیل (شریفی، ۱۳۹۴)، برگزاری دوره‌های توسعه اساتید تحت نظارت مستمر دانشگاه‌ها (بلوم، ۲۰۱۷؛ دوئر، ۲۰۱۹)، اصلاح برخی از قوانین اخراج، اصلاح قوانین برگزاری آزمون، اصلاح شیوه استخدام اعضای هیأت علمی (لاو و کوچن، ۲۰۱۰)، اصلاح شیوه استفاده از نمرات در گزینش افراد (فینیفتر و روزنبلو، ۲۰۱۵)، برگزاری آزمون‌های نهایی زیر نظر وزارت علوم و معرفی سیستم تشویقی مالی برای دانشگاه‌ها (بائر و گریو، ۲۰۱۱) بودند، در حالی ارائه شدند که تغییرات خرد، راهایی چون اصلاح شیوه ارزیابی (فینیفتر و روزنبلو، ۲۰۱۵)، برگزاری دوره‌های توسعه برای دانشجویان (دوئر، ۲۰۱۹)، توجه به استراتژی‌های چندگانه در یادگیری همچون افزایش تسلط استاد به تدریس و ... (تایرنی، ۲۰۱۶)، حفظ حد و مرز تعاملات استاد و دانشجویی و اطمینان‌بخشی به درستی نمره با افزایش توجه و شناخت نسبت به دانشجویان را پوشش می‌دادند.

براساس ادبیات و نتایج این پژوهش، اگر چه تورم نمره موضوعی است که آشکارا درباره آن بحث نشده یا پذیرفته نمی‌شود، اما همچنان وجود داشته و روز به روز در حال پیشرفت



است. این توصیه محقق است که مؤسسات آموزش عالی برای همه اساتید بدون در نظر گرفتن سابقه کاری یا تحصیلات، یک دوره آموزشی برگزار کند و تمامی اساتید را موظف به شرکت در این دوره‌ها کند. این دوره‌ها نباید صرف گرفتن یک مدرک باشند، بلکه باید یک نظارت اصولی بر روند اجرای آموزه‌های دوره‌ها وجود داشته باشد. در این دوره‌های آموزشی علاوه بر روش سنجش و ارزیابی صحیح، می‌بایست شیوه برخورد با دانشجویان معترض مصر بر گرفتن نمره بالاتر به صورت یک برنامه همگانی به اساتید ارائه شود تا همگی برخورد و واکنشی یکسان در شرایط مشابه داشته باشند.

از جمله محدودیت‌هایی که در این مطالعه وجود داشت نیز، تمرکز اجرای این پژوهش بر روی یک مؤسسه آموزشی عالی خاص یعنی دانشگاه علامه طباطبائی بود و از این رو نگرش‌ها و باورها تنها می‌توانند برای این دانشگاه اعمال شوند، به همین جهت پیشنهاد می‌شود همین پژوهش با جامعه‌ای بزرگ‌تر انجام گیرد. از طرفی با توجه به حضور اساتید جدیدالاستخدام رسمی-آزمایشی و دغدغه‌مندی آن‌ها در خصوص امنیت شغلی، احتمال کتمان برخی حقایق در مصاحبه‌ها وجود دارد. از طرفی با توجه به رویکرد کیفی این پژوهش، انجام پژوهش‌هایی با رویکرد کمی در زمینه تورم نمره نیز می‌تواند مؤثر باشند.

## فهرست منابع

- شریفی، ابوالفضل. (۳ مهر ۱۳۹۴). تب فوق لیسانس و دکتری. حقوق از نظر تا عمل. ۱۲ خرداد ۱۳۹۸، از اینترنت: <http://www.law90.blogfa.com/tag/>
- Arsyad Arrafii, M. (2020). Grades and grade inflation: exploring teachers' grading practices in Indonesian EFL secondary school classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(3): 477-499.
- Bachan, R. (2017). Grade inflation in UK higher education. *Studies in Higher Education*. 42(8): 1580-1600.
- Bauer, T. K. and Grave, B. S. (2011). Performance-related Funding of Universities—Does more Competition Lead to Grade Inflation?. *Ruhr Economic Paper*. (288), 101: 1-201111083076.
- Blum, D. (2017). Nine Potential Solutions to Abate Grade Inflation at Regionally Accredited Online US Universities: An Intrinsic Case Study. *Qualitative Report*. 22(9): 2288-2311.
- Butcher, K. F., McEwan, P. J. and Weerapana, A. (2014). The effects of an anti-grade-inflation policy at Wellesley College. *Journal of Economic Perspectives*. 28(3): 189-204.

- Chowdhury, F. (2018). Grade Inflation: Causes, Consequences and Cure. *Journal of Education and Learning*. 7(6): 86-92.
- Collins, D. (2020). The Other Academic Dishonesty: Why Grade Inflation is Ethically Wrong. *Canadian Journal of Practical Philosophy*. 4(1): 361-368.
- Dangal, M. and Joshi, R. (2020). Hermeneutic Phenomenology: Essence in Educational Research. *Open Journal for Studies in Philosophy*. 4(1): 25-42.
- Doerer, K. (2019). Colleges are getting smarter about student evaluations. Here's how. *The Chronicle of Higher Education*. 18(65): A8.
- Finefter-Rosenbluh, I. and Levinson, M. L. (2015). What is wrong with grade inflation (if anything)?. *Philosophical Inquiry in Education*. 23(1): 3-21.
- Gershenson, S. (2018). Grade inflation in high schools, 2005–2016. *Thomas B. Fordham Institute*. 19: 6.
- Grade conversion scale for Iran. (n.d.). In *mcgill.ca*. Retrieved December 22, 2019, from <http://www.mcgill.ca/gradapplicants/apply/prepare/requirements/international-degree-equivalency>.
- Gruhlke, H. (2018). The Ethics of Grade Inflation: Investigating The Ethical Implications of Grade Inflation in US Colleges. *Business Journal for Entrepreneurs*. Vol. 2: 1-17.
- Herron, M. C. and Markovich, Z. D. (2017). Student sorting and implications for grade inflation. *Rationality and Society*. 29(3): 355-386.
- <http://vabakhshi.blogfa.com/post/19>. November 14, 2019 (Text in Persian).
- <http://www.qudsonline.ir/news/392657/>. November 14, 2019 (Text in Persian).
- <https://sdonline.ir/news/id/914/>. Jun 2, 2019 (Text in Persian).
- <https://sdonline.ir/news/id/914/>. May 13, 2020 (Text in Persian).
- Jephcote, C., Medland, E. and Lygo-Baker, S. (2020). Grade inflation versus grade improvement: Are our students getting more intelligent?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*; 1-25.
- Katherine S. Taylor. (2013). *Validity and validation*. Translator, Younesi, J. (2017). Allameh Tabatabai University Press Publishing (Text in Persian).
- Kohn, A. (2002). The dangerous myth of grade inflation. *The Chronicle of Higher Education*, 49(11), B7.
- Kostal, J. W., Kuncel, N. R. and Sackett, P. R. (2016). Grade inflation marches on: Grade increases from the 1990s to 2000s. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 35(1): 11-20.
- Lewis, C. S., Della Williams, B., Sohn, M. K., and Loy, T. C. (2017). The Myth of Entitlement: Students' Perceptions of the Relationship between Grading and Learning at an Elite University. *The Qualitative Report*, 22(11): 2997-3010.
- Love, D. A., and Kotchen, M. J. (2010). Grades, course evaluations, and academic incentives. *Eastern Economic Journal*, 36(2): 151-163.
- Lukens, J. C. (2019). *The Future of Higher Education: How a Student's Decision to Attend College is Evolving*. DePauw University Honor Scholar Program.

- Mary J. Allen ., and Wendy M. Yen. (1979). *An introduction to measurement theories (Psychometrics)*. Translator, Delavar, A. (2017). Tehran: Samt Press Publishing (Text in persian).
- Millet, I. (2018). The relationship between grading leniency and grading reliability. *Studies in Higher Education*. 43(9):1524-1535.
- Neves, T., Ferraz, H. and Nata, G. (2017). Social inequality in access to higher education: grade inflation in private schools and the ineffectiveness of compensatory education. *International Studies in Sociology of Education*. 26(2): 190-210.
- Nordin, M., Heckley, G. and Gerdtham, U. (2019). The impact of grade inflation on higher education enrolment and earnings. *Economics of Education Review*. 73: 101936.
- Pearce II, J. A. (2016). How employers can stanch the hemorrhaging of collegiate GPA credibility. *Business Horizons*. 60(1): 35-43.
- Richmond, T. (2018). *A degree of uncertainty: An investigation into grade inflation in universities*. Reform Research Trust Press.
- Schroeder, N. (2016). *Grade inflation: Faculty lived-experiences and perceptions* (Doctoral dissertation, Northcentral University).
- Sporre, H. (2016). *A for effort: an empirical analysis of the effect of competition on grade inflation in Swedish schools* (Master Thesis, Lund University).
- Seif, A (2020). *Modern Educational Psychology: Psychology of Learning and Teaching*. Tehran: Era Press Publishing (Text in Persian).
- Tierney, R. D. (2015). Altered grades: A grey zone in the ethics of classroom assessment. *Assessment Matters*, 8: 5-30.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



## اثر بخشی آموزش فرزندپروری انعکاسی بروابط استرس والدینی مادران صاحب کودکان ۳ تا ۶ سال

مریم مصباحی<sup>۱\*</sup>، سیمین حسینیان<sup>۲</sup> و رفیارسولی<sup>۳</sup>

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۲۸

### نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

دلبستگی، ایمن، اجتنابی، دوسوگرا، فرزندپروری انعکاسی.

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش فرزندپروری انعکاسی بر دلبستگی و استرس والدینی مادران دارای کودکان ۳ تا ۶ سال بود. روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه مادران صاحب فرزند ۳ تا ۶ سال مراجعه کننده به سراهای محله منطقه چهار شهر تهران بود، که با روش نمونه‌گیری در دسترس، ۳۰ نفر از آن‌ها انتخاب شده و با گمارش تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. ابزار پژوهش علاوه بر برگه جمعیت شناختی شامل پرسشنامه سبک دلبستگی بزرگسال کولینز و رید (RASS) و شاخص استرس فرزندپروری - فرم کوتاه (PSI-SF) بود. گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه تحت آموزش فرزندپروری انعکاسی قرار گرفتند، ولی گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. نتایج از طریق تحلیل کوواریانس بررسی شد. نتایج نشان داد که تفاوت بین گروهی در دلبستگی ایمن ( $F=7/23$  و  $p=0/01$ ) و دلبستگی اجتنابی ( $F=4/33$  و  $p=0/05$ ) معنادار است، ولی برای دلبستگی دوسوگرا ( $F=0/52$  و  $p=0/47$ ) معنادار نیست. همچنین نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیره نشان داد که تفاوت بین گروهی در استرس والدینی معنادار است ( $F=9/31$  و  $p=0/006$ ). به عبارتی نتیجه به دست آمده این بود که آموزش والدگری انعکاسی بر بهبود دلبستگی ایمن و اجتنابی و همچنین کاهش استرس والدینی مادران اثربخشی معناداری دارد. بنابراین، می‌توان از آموزش فرزندپروری انعکاسی در جهت ترمیم دلبستگی مادر و کاهش استرس والدینی استفاده کرد.

۱. نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

m.mesbhai@student.alzahra.ac.ir

۲. استاد گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. hosseinian@alzahra.ac.ir

۳. استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. r.rasouli@alzahra.ac.ir



## مقدمه

والدین در قالب نقش والدگری و فرزند پروری مهم‌ترین نقش اجتماعی خود را ایفا می‌کنند. به دلیل همین اهمیت بارز است که به فرزندپروری به عنوان یک مهارت توجه شده است (هاگن و اوگدن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). فرزندپروری نقش مهمی در رشد روانی - اجتماعی کودکان دارد (رز، رومن، مابا و اسماعیل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷) و اهمیت خانواده با محوریت والدین به عنوان مهم‌ترین پایگاه رشد، توسعه، بهزیستی کودکان و سلامت جامعه در مرکز توجه قرار دارد (لی و مک لناهان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵؛ کاتس، واسلدر و منلدسون<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). پیوند عاطفی عمیقی که بین والدین به‌ویژه مادر و کودکان در خانواده جاری است، بیش‌تر به عنوان دلبستگی<sup>۵</sup> شناخته می‌شود. بالبی<sup>۶</sup> (۱۹۶۹)، دلبستگی را پیوند هیجانی قوی و پایدار بین دو فرد بیان می‌کند؛ به‌طوری که یکی از طرفین در تلاش است نزدیکی یا مجاورت را با نماد دلبستگی حفظ کرده و به گونه‌ای عمل کند تا مطمئن شود که ارتباط ادامه می‌یابد. عموماً در خانواده کودکان به دنبال منبع دلبستگی هستند که همان مادر است. سبک دلبستگی مادر که ریشه در تجارب دلبسته‌مدار او دارد بر مدل فرزندپروری و سایر تعاملات او با افراد مهم زندگی مؤثر است (لایکنبروک و برونگارت - ریکرت<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). سبک‌های دلبستگی در مواردی مانند روابط بین فردی، روابط درون فردی (خودپنداره)، مهارت‌های اجتماعی، مقابله با استرس، سازگاری زناشویی، تحمل اضطراب و تجارب اضطرابی و برخی موارد دیگر اثرگذار هستند (اسروف و واترز<sup>۸</sup>، ۲۰۱۷؛ کوهن، اردلان، تانیس، هالمی، گالینکر، ون وایل و هنگارتنر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷؛ جانسون، تمبلینگ، مننگا، کترینگ، اوکا، اندرسون<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). والدین با سبک دلبستگی ایمن، کم‌تر استرس والدینی را تجربه می‌کنند و آسان‌تر به حل مسأله اقدام می‌کنند، اما والدین نایمن عکس این شرایط را تجربه می‌کنند. در عین حال نایمنی در سبک دلبستگی والدین می‌تواند به فرزندان

- 
1. Hagen and Ogden
  2. Rose, Roman, Mwaba and Ismail
  3. Lee and McLanahan
  4. Cates, Weisleder and Mendelsohn
  5. attachment
  6. Bowlby
  7. Lickenbrock and Braungart-Rieker
  8. Sroufe and Waters
  9. Cohen, Ardalán, Tanis, Halmi, Galynker, Von Wyl and Hengartner
  10. Johnson, Tambling, Mennenga, Ketring, Oka and Anderson

نیز انتقال یابد و به سبک دلبستگی آن‌ها شکل دهد (زاک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). به عبارتی دلبستگی، یکی از عوامل مهم در پیش‌بینی رفتارهای والدین است تا جایی که والدین ایمن بیشتر متمایل به سبک فرزندپروری مقتدرانه هستند و نسبت به نیازهای کودک، پاسخگو و با حساسیت عمل می‌کنند، در حالی که بر طبق تحقیقات والدین نایمن اعم از دوسوگرا و اجتنابی نسبت به نیازهای کودک حساسیت کم‌تری دارند و بیشتر به سبک‌های فرزندپروری مستبدانه و سهل‌گیرانه متمایل هستند (دوینیتا، ماریا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵؛ کوهن و کرنز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). والدین ایمن در وظایف والدینی خود احساس خود کارآمدی بیشتری دارند، ولی این احساس در والدین با سبک دلبستگی نایمن بسیار ضعیف است و معمولاً رضایت والدینی این سبک از دلبستگی بسیار پایین است و احتمالاً از فرزندپروری کمتر لذت می‌برند و کم‌تر به مدیریت رابطه والد - کودک قادر هستند (کالوو و بیانکو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵).

یکی از مسائل مهم که رفتار والدین و متقابلاً رشد روان‌شناختی کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهد، استرس والدینی است که عاملی مرتبط با سبک دلبستگی است؛ به این معنی که در تحقیقات به اثبات رسیده که کسانی که دلبستگی ایمن دارند، کم‌تر استرس والدینی را تجربه می‌کنند و احتمالاً در مواجهه با عوامل تنش‌زا بیش‌تر توانمند هستند؛ اما دلبستگی نایمن اجتنابی و دو سوگرا پیش‌بینی کننده استرس والدینی است و معمولاً افراد نایمن در مقابل استرس والدینی مقاومت کم‌تری دارند (ازتارک، مورتای و بارون<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹). همچنین استرس والدینی می‌تواند بر دلبستگی کودک و والد تأثیرات منفی بر جای گذارد و بر طبق پژوهش‌ها، والدینی که سطح بالایی از استرس را تجربه می‌کنند، کودکانی نایمن دارند به علاوه چنین والدینی در عملکرد انعکاسی و ذهنیت‌سازی ضعیف‌تر عمل می‌کنند (سیمونس<sup>۶</sup>؟، ۲۰۱۴). هرچه میزان این استرس بالاتر و توانایی والد برای مقابله با آن کم‌تر باشد، انرژی بیش‌تری از والد می‌گیرد و او را در وظایف والدینی ضعیف و شکننده می‌سازد (ده ویگا-برانکو، ریبارو، آنتو و آناستاسیو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸). در نتیجه توجه و هشیاری نسبت به عوامل استرس‌زا و شیوه مقابله با آن‌ها ضروری است، زیرا

- 
1. Zuck
  2. Doinita and Maria
  3. Koehn and Kerns
  4. Calvo and Bianco
  5. Ozturk, Moretti and Barone
  6. Simmons
  7. de Veiga Branco, Ribeiro, Antão and Anastácio



استرس کنش‌وری فرد در قلمرو اجتماعی، روان‌شناختی، جسمانی و خانوادگی را دچار اختلال می‌کند. استرس والدینی به عنوان یک عامل مستقل می‌تواند بر متغیرهای دیگری مثل رضایت از زندگی، رفتارهای کودک و دلبستگی کودک اثرگذار باشد (ازتارک و همکاران، ۲۰۱۹؛ شاولر و سالیوان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷؛ لو، وانگ، لای، شی، زانگ و جاینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸).

فرزندپروری یکی از وظایف سنگین در چهارچوب خانواده است که والدین را موظف می‌سازد تا برای کودک امنیت ایجاد کنند؛ بسیاری از متخصصان معتقدند که والدین برای مراقبت مؤثر از کودکان نیازمند دانش خاص، نگرش‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های فردی هستند و این دانش به وسیله آموزش‌های فرزندپروری حاصل می‌شود (هاگن و اوگدن، ۲۰۱۷). شواهد حاکی از آن است که رفتارها و دنیای روان‌شناختی کودکان با تعاملات والد-فرزندی مرتبط است و برنامه‌های آموزشی و حمایتی از والدین دارای سابقه طولانی از اثربخشی در کاهش تعاملات منفی والد-فرزندی و بهبود روان‌شناختی کودکان است (چن، دو، گائو، ما، بان<sup>۳</sup> و دیگری، ۲۰۱۷؛ مک‌آدامز، ریجسدیجک، ناروسایت، گانیبان، رایس<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). فرزندپروری انعکاسی<sup>۵</sup> یکی از سبک‌های جدید فرزندپروری است که با هدف فوق و در جهت بهبود دلبستگی و افزایش آگاهی والد طراحی شده و هسته اصلی آن عملکرد انعکاسی یا ذهنیت‌سازی است. عملکرد انعکاسی یا ذهنیت‌سازی، یعنی توانایی فرد برای اینکه رفتار خود و دیگران را از لحاظ افکار، احساسات، انگیزه‌ها، و مقاصد زیربنایی تفسیر کند (کوپر و ردفرن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). از این‌رو، فرزندپروری انعکاسی به والدین آموزش می‌دهد که در فکر کردن به وضعیت‌های ذهنی کودکان، به جای تمرکز بر رفتارهای ابراز شده کودک، یک موضع تأملی اتخاذ کنند (اسکولتایس، مایس و راترفورد<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹). مهم‌تر اینکه ذهنیت‌سازی می‌تواند یک قوای ذهنی حائز اهمیت برای مراقبت همراه با حساسیت و پاسخ‌دهی در والدین باشد، چرا که سطوح بالای ذهنیت‌سازی، خودتنظیمی مضاعفی را برای پاسخ به عواطف کودک در

- 
1. Shawler and Sullivan
  2. Lu, Wang, Lei, Shi, Zhu and Jiang
  3. Chen, Du, Gao and Ma, Ban
  4. McAdams, Rijdsijk, Narusyte, Ganiban and Reiss
  5. Reflective Parenting
  6. Cooper and Redfern
  7. Schultheis, Mayes and Rutherford



مادر ایجاد می‌کند (ردفرن، وود، لاسری، کایرسالو، وست، آستربری<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). در نتیجه، والدینی که بهتر درک می‌کنند که رفتارهای کودکان با وضعیت‌های ذهنی زیربنایی او در ارتباط است، بهتر می‌توانند به طور حساس به او پاسخ دهند و حساس بودن و پاسخ‌دهی مادرانه نیز پیش‌بینی‌کننده دلبستگی ایمن در کودک است (جونز، کسیدی و شاور<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). به عبارتی، درک دنیای ذهنی کودک و پاسخگو بودن به نیازهای او، مواردی هستند که در والدگری انعکاسی می‌تواند به بهبود دلبستگی کودک منجر شود (بورخارت، بورلی، راسموسن، برودی، سبارا<sup>۳</sup>)؛ چرا که آموزش فرزندپروری انعکاسی با هدف کمک به مادران در جهت فهم کودکانشان، مدیریت رفتار آن‌ها و آموزشی غنی برای سازمان دادن به ارتباط مؤثر میان خود و کودکان است (کوپر و ردفرن، ۲۰۱۶؛ بورلی، است جان، کو و ساچمن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). همچنین زمانی که مادران با تغییر شیوه فرزندپروری، به طور حساس به نیازهای کودکانشان پاسخ دهند، در پی آن دلبستگی ایمن در کودک شروع به رشد و تحکیم شدن می‌کند (بورلی، سامرز، وست، کافی، ریس و اشمولی‌گوتز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). همچنین ظرفیت انعکاسی والدین متغیری همبسته با استرس والدینی است به طوری که با افزایش ظرفیت انعکاسی والد، استرس والد کاهش می‌یابد (کووس و سانتلیسز<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰؛ اسلید و همکاران، ۲۰۲۰؛ روستاد و ویتاکر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶). به علاوه اینکه با استفاده از فرزندپروری انعکاسی، والدین می‌توانند با بهبود ذهنیت‌سازی، دنیای کودک، رفتار خود و کودک را اندکی بیشتر درک کرده و در ارتباطات بین خود و کودک به درک پخته‌تری برسند و در نتیجه استرس کم‌تری متحمل شوند (اسلید و همکاران، ۲۰۲۰؛ بامنس، ادکینس و بادجر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵؛ کوپر و ردفرن، ۲۰۱۶).

با توجه به این که هرچه مداخلات آموزشی و درمانی در این زمینه سریع‌تر انجام شود، رشد کودکان در جهت صحیح‌تری شکل می‌گیرد (کامویرانو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷)، این پژوهش بر آن شد تا تأثیرات فرزندپروری انعکاسی را بر دو متغیر مرتبط بر روی مادرانی بسنجد که کودکان

- 
1. Redfern, Wood, Lassri, Cirasola, West and Austerberry
  2. Jones, Cassidy and Shaver
  3. Burkhart, Borelli, Rasmussen, Brody and Sbarra
  4. Borelli, St John, Cho and Suchman
  5. Borelli, Somers, West, Coffey, De Los Reyes and Shmueli-Goetz
  6. Cowes and Santelices
  7. Rostad and Whitaker
  8. Bammens, Adkins and Badger
  9. Camoirano



خردسال زیر سن دبستان دارند با توجه به اینکه عملکرد انعکاسی مفهومی نوپاست و حدوداً ۲۰ سال از طرح آن می‌گذرد و پژوهش‌های محدودی در رابطه با عملکرد انعکاسی انجام شده و همچنین با توجه به تأثیر مثبت آموزش فرزندپروری به شیوه‌های مختلف بر کاهش استرس والدین (کبیری و کلانتری، ۱۳۹۷؛ شیرالی‌نیا، عبدالهی موسوی، خجسته مهر، ۱۳۹۶؛ رفیعی، فتحی، سلیمانی، ۱۳۹۲) و تأثیر مثبت مداخلات، بر کیفیت دلبستگی (یارگر، برونفمن، کارلسون و دوزیر<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰)، به خصوص تأثیر مثبت آموزش فرزندپروری انعکاسی، بر کیفیت دلبستگی (اسلید و همکاران، ۲۰۲۰) و کاهش استرس (ویسمارا، سچی و لوکارلی<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰)، بررسی تأثیر فرزندپروری انعکاسی ضروری به نظر می‌رسید. بنابراین، سؤال پژوهش حاضر این است که آیا آموزش فرزندپروری انعکاسی بر کیفیت دلبستگی و استرس والدینی مادر مؤثر است؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری کلیه مادران مراجعه‌کننده به سراهای محله منطقه چهار (سرای محله کوهک و سرای محله مجیدیه) شهر تهران بودند که کودکان ۳ تا ۶ ساله داشتند. از طریق نمونه‌گیری در دسترس ۳۰ مادر دارای کودک ۳ تا ۶ سال که در شاخص استرس والدینی، نمره متوسط به بالا و در سبک دلبستگی ایمن نمرات پایین داشتند، انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش گمارده شدند. پیش از اجرای آموزش رضایت افراد برای شرکت در پژوهش جلب شد و به آن‌ها اطمینان داده شد که اصل رازداری رعایت خواهد شد و اطلاعات گروه محرمانه خواهد ماند و در صورت عدم تمایل هر زمان که خواستند می‌توانند از ادامه دریافت آموزش صرف‌نظر کنند. سپس ۱۲۰ ساعت آموزش به گروه آزمایش ارائه داده شد، در حالیکه گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند.

ابزار پژوهش علاوه بر برگه جمعیت‌شناختی، خوداظهاری و رضایت‌نامه، شامل دو

پرسشنامه بود که عبارت‌اند از:

- 
1. Yarger, Bronfman, Carlson and Dozeir
  2. Wismara, Sechi and Lucarelli

### پرسشنامه سبک دلبستگی بزرگسال کولینز و رید (RASS) (۱۹۹۰)

این پرسشنامه شامل خود ارزیابی از مهارت‌های ایجاد روابط و خود توصیفی شیوه شکل‌دهی روابط دلبستگی نسبت به چهره‌های دلبستگی نزدیک است و مشتمل بر ۱۸ گویه است که از طریق علامت‌گذاری روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از کاملاً مخالفم (۰) تا کاملاً موافقم (۴) سنجیده می‌شود. این پرسشنامه سه سبک دلبستگی ایمن، اجتنابی و دوسوگرا را گزارش می‌دهد. گویه‌های ۱، ۶، ۸، ۱۲، ۱۳، و ۱۷ دلبستگی ایمن را می‌سنجند. گویه‌های ۲، ۵، ۷، ۱۴، ۱۶ و ۱۸ دلبستگی اجتنابی و گویه‌های ۳، ۴، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۵ دلبستگی دوسوگرا را می‌سنجند. گویه‌های ۵، ۶، ۸، ۱۶، ۱۷ و ۱۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سازندگان آزمون پایایی پرسشنامه دلبستگی و زیر مقیاس‌های دلبستگی ایمن، اضطرابی و دوسوگرا را در فاصله زمانی ۲ ماه و ۸ ماه، به صورت پایدار گزارش کرده‌اند. همچنین، میزان آلفای کرونباخ را برای هر زیر مقیاس در دو نمونه ۱۷۳ و ۱۰۰ نفری از دانشجویان به ترتیب برای زیرمقیاس دلبستگی ایمن ۰/۸۱، ۰/۸۲، دلبستگی دوسوگرا ۰/۷۸، ۰/۸۰ و دلبستگی اضطرابی ۰/۸۵، ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. در ایران پاکدامن (۱۳۸۰) میزان اعتبار آزمون با استفاده از آزمودن مجدد در مورد ۱۰۰ دختر و پسر کلاس دوم دبیرستان بررسی شد که به طور تصادفی انتخاب شده بودند و نتایج حاصل از دوبار اجرای این پرسشنامه با فاصله زمانی یک ماه از یکدیگر بیان‌کننده آن بود که این آزمون در سطح ۰/۹۵ دارای اعتبار است. همچنین در پژوهش حسینی (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ سبک‌های دلبستگی ایمن، نایمن اجتنابی و نایمن دوسوگرا به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۵ و ۰/۸۱ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ سبک‌های دلبستگی ایمن، نایمن اجتنابی و نایمن دوسوگرا به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۳ و ۰/۸۱ به دست آمد.

### شاخص استرس فرزندپروری - فرم کوتاه (PSI-SF)

ابزار پژوهش شامل نسخه کوتاه ۳۶ سؤالی از شاخص اصلی استرس فرزندپروری (PSI) است که توسط ابدین (۱۹۵۵) تهیه شده است. این شاخص شامل سه زیر مقیاس آشفتگی والدین، تعاملات ناکارآمد والد-کودک و ویژگی‌های کودک مشکل‌آفرین است که محقق از نمره کل استرس والدینی در پژوهش خود استفاده کرده است. این شاخص به صورت طیف لیکرت از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) است. نمره خام بالای ۸۵ به معنی استرس



والدینی و نمره بالای ۹۰ استرس بالینی جالب توجه است. در پژوهش شیرزادی و همکاران (۱۳۹۳) که به منظور برآورد پایایی انجام شد، ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۵۹ الی ۰/۸۶ برای نمره کل پرسشنامه و خرده مقیاس‌های آن به دست آمد. ضریب اجرای بازآزمایی با فاصله ۱۶ روز ۰/۹۲ به دست آمد. همچنین در پژوهش فدایی و همکاران (۱۳۸۸) میزان اعتبار نمره کل استرس والدین ۰/۹۰ و برای مادران دارای پسر ۰/۸۹ و مادران دارای فرزند دختر ۰/۹۱ به دست آمد. ضریب اعتبار بازآزمایی با فاصله ۱۸ روز بعد از اجرای اول، برابر ۰/۷۵ به دست آمد که این مقدار بیان‌کننده ثبات نمره استرس والدینی در طی زمان است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آماره‌های توصیفی مانند میانگین و انحراف استاندارد و همچنین از تحلیل کوواریانس استفاده شد. همچنین از آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها، از آزمون کلموگروف - اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها و از نمودار جعبه‌ای برای بررسی داده‌های پرت استفاده شد.

آموزش فرزندپروری انعکاسی شامل ۱۰ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای بود که براساس آموزش فرزندپروری انعکاسی کوپر و ردفرن (۲۰۱۶) ترجمه و سپس محتوای آن با در نظر گرفتن مشکل دل‌بستگی و منطبق با ویژگی‌های فرهنگی، عنوان‌بندی شد و اهداف اصلی جلسات تعیین شد، از طریق مکاتبه با مؤلف، مدل طراحی شده، تأیید شد، به علاوه روایی محتوایی جلسات توسط ۴ متخصص تأیید شد. پس از اجرای جلسات از هر دو گروه کنترل و آزمایش پس آزمون گرفته شد و نتایج حاصل از آن پس از تحلیل گزارش داده شد. شرح جلسات مداخله که به صورت گروهی اجرا شد در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: خلاصه جلسات مداخله گروهی

جلسه	اهداف	محتوای جلسه	تکالیف
اول	آشنایی مادران با سبک دل‌بستگی و اهمیت آن و تلاش در تغییر سبک‌های اضطرابی به سمت سبک ایمن	معرفی و آشنایی اعضای گروه، تعریف دل‌بستگی و بیان اهمیت آن، معرفی طبقه بندی‌های دل‌بستگی، نمایش فیلم ویدیویی موقعیت ناآشنا "Strange Situation" و آزمایش صورت بی حرکت "Still Face Experiment"، بررسی انتظارات از برنامه، خلاصه نمودن جلسه و تکالیف	اندیشه درباره سبک دل‌بستگی فرد و کودکش و یادآوری و یادداشت تجارب دل‌بستگی

جلسه	اهداف	محتوای جلسه	تکالیف
دوم	درک اهمیت عملکرد انعکاسی در روابط بین فردی و رابطه با کودک	مرور خلاصه‌ای از جلسه قبل، آشنایی با عملکرد انعکاسی و بیان اهمیت آن، بررسی اصول فرزندپروری انعکاسی، آشنایی با تهیه نقشه والد (خواسته‌های والد با توجه به تجارب گذشته خود و آینده پیش روی کودک)، آگاهی والدین از وضعیت ذهنی فعلی خود و کاربرد آن در تهیه نقشه، دریافت بازخورد و ارائه تکالیف	تمرین جملات انعکاسی و تمرکز و حساسیت درباره رفتار کودک و نوشتن نقشه والد
سوم	اهمیت تجارب دلبستگی افراد در سبک‌های فرزندپروری	مرور خلاصه‌ای از جلسه قبل، بررسی تأثیر تجارب گذشته والدین بر نحوه فرزندپروری و کاربرد آن در تهیه نقشه، بررسی تأثیر روابط، رویدادها و باورهای فعلی والدین بر نحوه فرزندپروری و کاربرد آن در تهیه نقشه، معرفی موانع در تهیه نقشه والد، دریافت بازخورد و ارائه تکالیف	تمرکز بر خواسته‌های والد در تهیه نقشه والد و بررسی و اصلاح آن
چهارم	شناخت هیجان خود و کودک و انتقال آموزش هیجانی به کودکان	بررسی تکالیف، معرفی دماسنج هیجانی، آشنایی با ماشه چکان‌های فردی و ماشه چکان‌های کودک، تعیین وضعیت هیجانی والدین توسط خودشان، آشنایی والدین با روش‌هایی جهت مدیریت احساسات‌شان، دریافت بازخورد و ارائه تکالیف	تمرین شناخت هیجانی بر اساس ابزار ارائه شده برای مادر و کودک و تمرین یک گام به عقب برای کنترل هیجانی
پنجم	اهمیت توجه و حساسیت والدین بر دنیای ذهنی کودک و پاسخ‌گویی مناسب به او	بررسی تکالیف، معرفی سه ضلع مهم والد، بررسی چگونگی تأثیر هر ضلع بر کودک، دریافت بازخورد و ارائه تکالیف	یادداشت کردن رفتار کودک و علت‌های زیربنایی آن و واکنش‌های مادر به کودک
ششم	توانمندسازی کودک در توجه به رفتار و انعکاس صحیح به او برای اصلاح رفتار به سمت درست	بررسی تکالیف، مدیریت احساسات کودکان توسط خودشان از طریق بازی و تمرین با مادر و بررسی مزایای آن، معرفی راهبردهایی به والدین جهت کمک به کودکان در مدیریت احساسات‌شان، آشنایی با نحوه اعتبار بخشی به تجارب کودک و دریافت بازخورد و ارائه تکالیف	تمرین مادر در برخورد انعکاسی با کودک و پذیرش هیجان‌ات کودک و ارائه همدلی
هفتم	آشنایی والدین با سبک‌های فرزندپروری و بهترین شیوه فرزندپروری کودک، اهمیت اصلاح روابط زوجی.	بررسی تکالیف، معرفی رویکرد دو دست در جهت تعادل توجه کافی به کودک و در عین حال آموزش قانون‌مندی به او، معرفی دو مدل فرزندپروری (مستبدانه و مقتدرانه)، تعریف تجارب آسیب‌زا و شیوه‌های کمک به کودکان با تجارب آسیب‌زا، ارائه باید و نبایدهای رفتار با کودک هنگام	تهیه لیست قوانین ارائه شده به کودک و تهیه گزارش از مدل انعکاس و ارائه قانون توسط والد



جلسه	اهداف	محتوای جلسه	تکالیف
		تعارضات زوجین، بررسی مشکلات زناشویی و تأثیر آن در تعامل با کودک و دریافت بازخورد و ارائه تکالیف	
هشتم	آشنایی با مفهوم استرس و تأثیرات آن	بررسی تکالیف، تعریف استرس والدینی و تأثیرات آن بر کودک، ارائه فیلم مرتبط با استرس والدینی "this video may prevent parental stress today"، تشریح تأثیر روابط زوجی بر کودک، تشریح تأثیر روابط با خواهر و برادر و دوستان، دریافت بازخورد و ارائه تکالیف	تمرین ریلکسیشن در طی هفته و ارائه بازخورد
نهم	آموزش نحوه عملکرد والد در شرایط مطلوب برای ارائه آموزش انعکاسی به کودک	بررسی تکالیف، بررسی و آموزش مهارت‌های فرزندپروری انعکاسی در شرایط مطلوب، آموزش بازی با کودک به والدین برای انتقال مفاهیم تفکر کودک انعکاسی و دریافت بازخورد و ارائه تکالیف	انجام بازی‌های انعکاسی با کودک
دهم	جمع‌بندی مهارت‌های آموخته شده	بررسی تکالیف، پرسش و پاسخ، پر کردن پرسشنامه و پذیرایی و اتمام جلسات آموزش	

### یافته‌های پژوهش

در ابتدا ویژگی‌های جمعیت شناختی گروه‌ها بررسی شد. سطح تحصیلات دیپلم و فوق دیپلم در گروه آزمایش ۳ نفر و گروه کنترل ۵ نفر بود و سطح تحصیلات لیسانس و بالاتر در گروه آزمایش ۱۲ و در گروه کنترل ۱۰ نفر بود. برای تعداد فرزند فراوانی یک فرزند و دو فرزند و بیشتر در گروه آزمایش به ترتیب ۱۳ و ۲ و برای گروه کنترل به ترتیب ۱۲ و ۳ نفر بود. برای وضعیت اشتغال ۱۳ نفر از گروه آزمایش شاغل ۲ نفر بیکار و برای گروه کنترل ۱۲ نفر شاغل و ۳ نفر بیکار بودند. برای بررسی همگونی متغیرهای یاد شده در دو گروه پژوهش از آزمون فیشر استفاده شد که نتایج آزمون نشان‌دهنده همگونی متغیرهای مذکور در گروه مداخله و کنترل بود ( $P > 0/05$ ). همچنین نتایج نشان داد که میانگین سنی گروه آزمایش و کنترل به ترتیب  $31/73$  و  $31/8$  بود که نتایج آزمون  $t$  مستقل نشان داد دو گروه از لحاظ سنی تفاوت معناداری ندارند ( $p = 0/041$  و  $p = 0/97$ ). در ادامه و در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی ابعاد دل‌بستگی ارائه شده است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی سبک دلبستگی مادران در پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای گروه‌های پژوهش

متغیر	شاخص‌های آماری	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
ایمن	میانگین	۱۵/۶	۱۷/۴	۱۲/۲۷	۱۲/۴۵
	انحراف معیار	۳/۳۹	۲/۲۹	۳/۰۶	۳/۰۴
اجتنابی	میانگین	۱۲/۶۶	۹/۲۶	۱۱/۰۹	۱۰/۶۳
	انحراف معیار	۴/۱۶	۴	۲/۸۷	۳/۸۲
دوسوگرا	میانگین	۱۳/۸۶	۱۴/۳۳	۱۵/۲۷	۱۴/۴
	انحراف معیار	۲/۸۹	۲/۴۹	۱/۶۱	۲/۱۳
استرس والدینی	میانگین	۱۰۸/۴۶	۹۱/۴	۹۹/۴۵	۱۰۰/۱۸
	انحراف معیار	۱۷/۸۱	۱۴/۶۲	۷/۵۶	۱۲/۶۴

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار برای ابعاد دلبستگی (ایمن، اجتنابی و دوسوگرا) و استرس والدینی به تفکیک گروه‌های پژوهش (آزمایش و کنترل) و مرحله‌آزمون (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) ارائه شده است. برای بررسی سؤال پژوهش ابتدا پیش‌فرض‌های لازم بررسی شد. به همین دلیل از نمودار جعبه‌ای به منظور بررسی داده‌های پرت استفاده شد، که نتایج نشان داد داده‌پرتی وجود ندارد. همچنین از آزمون کلموگراف - اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها استفاده شد که سطح معناداری به دست آمده برای متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ بود که بیان‌کننده نرمال بودن توزیع متغیرها بود. همچنین از آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها استفاده شد که سطح معناداری به دست آمده برای متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ بود که بیان‌کننده همگنی واریانس‌های متغیرها در گروه‌های پژوهش بود. همچنین از آزمون ام‌باکس برای بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس کوواریانس استفاده شد که نتایج آن با توجه به سطح معناداری به دست آمده (sig=۰.۰۸) بیان‌کننده همگنی ماتریس‌های واریانس کوواریانس بود. همچنین مقادیر به دست آمده نشان داد که پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون رعایت شده است ( $F=۰/۳۸$  و  $Sig=۰/۸۴$ ). با توجه به رعایت پیش‌فرض‌های لازم از تحلیل کوواریانس چند متغیره برای بررسی اثربخشی آموزش والدگری انعکاسی بر بهبود دلبستگی مادران استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.



جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره جهت بررسی اثربخشی مداخله بر متغیر وابسته

آزمون	مقدار آزمون	نسبت F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
آزمون پیلاي	۰/۴۰	۴/۳۵	۰/۰۱	۰/۴۰	۰/۷۸
لامبادای ویلکز	۰/۵۹	۴/۳۵	۰/۰۱	۰/۴۰	۰/۷۸
اثر هتلینگ	۰/۶۸	۴/۳۵	۰/۰۱	۰/۴۰	۰/۷۸
بزرگترین ریشه روی	۰/۶۸	۴/۳۵	۰/۰۱	۰/۴۰	۰/۷۸

جدول ۳ نشان می‌دهد، سطوح معناداری در هر چهار آزمون کم‌تر از ۰/۰۱ است که نشان می‌دهد که میان گروه آزمایش و کنترل در حداقل یک مورد از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. در جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیره (آنکوا) در متن مانکوا برای بررسی تفاوت متغیرهای وابسته بین گروه کنترل و آزمایش ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیره (آنکوا) در متن مانکوا برای بررسی تفاوت

پس آزمون متغیرهای وابسته بین گروه کنترل و آزمایش با کنترل پیش‌آزمون‌ها

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی اول	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	ضریب اتا
دلبستگی ایمن	۲۲/۶۲	۱	۲۲/۶۲	۷/۲۳	۰/۰۱	۰/۲۵
دلبستگی دوسوگرا	۱/۹۳	۱	۱/۹۳	۰/۵۲	۰/۴۷	۰/۰۲
دلبستگی اجتنابی	۲۸/۹۸	۱	۲۸/۹۸	۴/۳۳	۰/۰۵	۰/۱۷

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تفاوت بین گروهی در دلبستگی ایمن ( $F=7/23$ ) و  $p=0/01$ ) و دلبستگی اجتنابی ( $F=4/33$  و  $p=0/05$ ) معنادار است، ولی برای دلبستگی دوسوگرا ( $F=0/52$  و  $p=0/47$ ) معنادار نیست. همچنین مندرجات جدول ۲ بیان‌کننده این است که میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون دلبستگی ایمن گروه آزمایش به ترتیب ۱۵/۶ و ۱۷/۴ و در گروه کنترل ۱۲/۴۵ و ۱۲/۲۷ است که نشان‌دهنده افزایش پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به پس‌آزمون گروه کنترل است. همچنین میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون دلبستگی اجتنابی گروه آزمایش به ترتیب ۱۲/۶۶ و ۹/۲۶ و در گروه کنترل ۱۰/۶۳ و ۱۱/۰۹ است که نشان‌دهنده کاهش پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به پس‌آزمون گروه کنترل



است. بنابراین، نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که در پژوهش حاضر آموزش والدگری انعکاسی بر بهبود دلبستگی ایمن و اجتنابی مادران اثربخشی معناداری دارد، ولی بر بهبود دلبستگی دوسوگرا اثربخشی معناداری ندارد. همچنین برای بررسی اثربخشی آموزش والدگری انعکاسی بر استرس والدینی از تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

**جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی تفاوت استرس والدینی در پس‌آزمون دو گروه با کنترل پیش‌آزمون**

منبع تغییرات	میانگین مجذورات	F	Sig	مجذور اتا	توان آزمون
پیش‌آزمون	۱۴۳۱/۰۱	۱۵/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۴	۰/۹۶
گروه	۸۶۴/۷۵	۹/۳۱	۰/۰۰۶	۰/۲۸	۰/۸۳
خطا	۹۳/۸				

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که میزان F به دست آمده در پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون و با توجه به اثر گروه ۹/۳۱ با سطح معناداری  $\text{sig}=0/006$  است که نشان می‌دهد، این تفاوت در پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون معنادار است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، با هدف بررسی تأثیر آموزش فرزندپروری انعکاسی بر دلبستگی و کاهش استرس والدینی به مادران دارای کودک ۳-۶ ساله انجام شد. بر اساس نتایج به دست آمده از طریق تحلیل کوواریانس یک متغیره، مشخص شد که آموزش فرزندپروری انعکاسی، می‌تواند بر بهبود دلبستگی ایمن ( $F=7/23$ ) و کاهش دلبستگی اجتنابی ( $F=4/33$ ) مادران اثربخشی معناداری داشته باشد. بر این اساس پژوهش حاضر با پژوهش بوچارد<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۸) مبنی بر روایت‌های دلبستگی بزرگسالان و ذهنی‌سازی، اسلید، گرینبرگر، برنیچ، لوی و بکر<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) مبنی بر عملکرد انعکاسی مادرانه، دلبستگی و فاصله بین نسلی، مبتنی بر رابطه مستقیم

1. Bouchard
2. Slade, Grienenberger, Bernbach, Levy and Locker

دلبستگی ایمن و عملکرد انعکاسی و رابطه معکوس دلبستگی ناایمن و عملکرد انعکاسی همسو است؛ همچنین با پژوهش سدلر<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۳)، مبنی بر مراقبت از کودک، افزایش انعکاس برای بهبود سلامت و روابط اولیه همسو است که بیان‌کننده اثربخشی والدگری انعکاسی بر بهبود دلبستگی به سمت ایمن است. در تبیین نتایج فوق می‌توان این‌طور گفت که همان‌طور که پژوهش‌ها نشان می‌دهند عملکرد انعکاسی مفهومی مرتبط با سبک دلبستگی فرد است و به‌منظور سنجش عملکرد انعکاسی فرد یکی از ابزارهای پرکاربرد مصاحبه دلبستگی بزرگسال<sup>۲</sup> است که کمک می‌کند سبک دلبستگی را از روی بازنمایی خاطرات دلبسته‌مدار والد به‌دست آورد و از آن طریق به نمرات عملکرد انعکاسی نیز دست پیدا کرد (دجکو- ونزیک، جنوسز و جوزفیک، ۲۰۲۰). از آن‌جا که در جلسات فرزندپروری انعکاسی، تجارب گذشته والدین توسط تسهیلگر گروه مورد بررسی، تأیید و همدلی قرار گرفت و چگونگی دریافت پاسخ برای نیازهای دلبسته‌مدار به آن‌ها آموزش داده شد و همچنین از آن‌جایی که عملکرد انعکاسی متغیری همبسته با دلبستگی ایمن است، احتمالاً با افزایش مهارت‌های انعکاسی، نمرات دلبستگی به سمت ایمن تغییر داشته است. همچنین سعی شد در جلسات مداخله، ماشه چکان‌های هیجانی که ممکن است بر مادران تأثیر بگذارد نیز بررسی و مشخص شد و بینش مادران نسبت به آن‌ها بیشتر و تأثیرپذیری از آن‌ها کمتر شود. از جمله ماشه چکان‌های هیجانی که می‌تواند به رشد دلبستگی ناایمن اجتنابی منجر شود مواردی همچون ترس از طرد شدن و نادیده گرفته شدن است، در نتیجه احتمالاً هر نوع مداخله درمانی یا آموزشی می‌تواند سبب تغییر در سبک دلبستگی و عملکرد انعکاسی شود.

در کنار این مداخلات، با توجه به یافته‌های بروگنرا<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۲۰)، موینیهان<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) و لویوسکا و دربیس (۲۰۱۶) مبنی بر اینکه بین عملکرد انعکاسی و دلبستگی ایمن والد ارتباط مثبت وجود دارد، می‌توان گفت که آموزش عملکرد انعکاسی با بهبود درک احساسات، نیازها و خواسته‌های والد و فرزند در نهایت منجر به تغییرات دلبستگی در فرد را فراهم آورد. به‌عبارتی با اصلاح و ترمیم روابط میان فردی مهم با توجه به نیازها و

- 
1. Sadler
  2. AAI
  3. Dejko-Wańczyk, Janusz and Józefik
  4. Brugnera et al
  5. Moynihan

احساسات خود و دیگری می‌توان تغییراتی در دلبستگی را به وجود آورد که بیان‌کننده مجموعه‌ای نیازها و هیجاناتی مانند دیده شدن، درک شدن، پذیرش، تجربه صمیمیت است (موینها، ۲۰۱۴). یافته دیگر پژوهش حاضر این بود که آموزش فرزندپروری انعکاسی تأثیر معناداری بر بهبود دلبستگی دوسوگرا ندارد. این عدم معناداری را می‌توان اینطور توجیه کرد که دلبستگی دو سوگرا همزمان دو سطح اضطراب و اجتناب در سطح بالایی قرار دارد، بنابراین، ایجاد تغییر در آن نیازمند جلسات مداخله بیشتر و طولانی‌تری است. با توجه به اینکه تغییرات میانگین دلبستگی گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون مقداری کاهش داشته است. بنابراین، می‌توان احتمال داد که در صورت مداخلات طولانی مدت‌تر این نمرات معنادار شوند.

همچنین نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس یک متغیره نشان داد که آموزش فرزندپروری انعکاسی تأثیر معناداری بر کاهش استرس والدینی دارد. این یافته پژوهش حاضر با یافته‌های روستاد و ویتاگر (۲۰۱۶)، کوپر و ردفرن (۲۰۱۶)، ردفرن و همکاران (۲۰۱۸)، چن و همکاران (۲۰۱۷)، مک‌آدامز و همکاران (۲۰۱۷)، بامنس و همکاران (۲۰۱۵) و بورلی و همکاران (۲۰۱۶) هم‌سو است. از آنجایی که نمرات عملکرد انعکاسی بالا به طور قوی با نمرات پایین در استرس والدینی هم‌بسته است (سیمونس، ۲۰۱۴) می‌توان اینطور تبیین کرد که در نتیجه دریافت آموزش انعکاسی از سوی والد و انتقال آن به الگوی فرزندپروری خود، عملکرد انعکاسی بهبود یافته و در نتیجه بر کاهش استرس والد اثر می‌گذارد به علاوه از آنجایی که یکی از دلایل استرس والدینی ناآگاهی نسبت به الگوی مناسب فرزندپروری است، می‌توان این‌طور ادعا کرد که افرادی که در جریان مداخلات آموزشی قرار می‌گیرند و آگاهی بالاتری نسبت به وظایف خود به دست می‌آورند و در جلسات در برخورد با والدین دیگر مشکلات و مسائل مشابه با مشکلات خودشان را می‌بینند به مرور توانمندتر شده و قدرت بیشتری در حل مسائل مربوط به تربیت فرزند به دست می‌آورند و بخشی از دغدغه‌های فرزندپروری برایشان عادی‌سازی می‌شود، در نتیجه همه این حالات احتمالاً سطح استرس والدینی آن‌ها نسبت به گروهی کاهش می‌یابد که هیچ مداخله‌ای دریافت نکرده‌اند. همچنین درک افکار، احساسات، تمایلات، باورها و خواسته‌های خود و فرزند در فرزندپروری انعکاسی یک مورد دیگر است که برای آموزش آن تلاش می‌شود (کوپر و ردفرن، ۲۰۱۶). این فرآیند به معنای کسب آگاهی و توانمندی بالاتر است که می‌تواند از استرس‌ها ناشی از ناآگاهی از فرزند، نیازها و احساسات

او بکااهد.

به‌طور خلاصه در پژوهش حاضر اثربخشی آموزش فرزندپروری انعکاسی به عنوان شیوه‌ای جدید در آموزش والدین بر بهبود سبک دلبستگی مادران به عنوان منبع اصلی دلبستگی برای کودکان بررسی شد. نتایج پژوهش حاضر بیان‌کننده آن بود که آموزش فرزندپروری انعکاسی به مادر می‌تواند به طور معناداری به بهبود دلبستگی ایمن و اجتنابی منجر شود. بنابراین، به نظر می‌رسد می‌توان آموزش فوق را به عنوان روش مؤثری در جهت ترمیم دلبستگی به کار بست و موجبات آرامش روانی مادر و در نتیجه بهبود روابط مادر - کودک را فراهم آورد. با این حال یکی از محدودیت‌های پژوهشی عدم امکان کنترل عوامل بیرون از محیط آموزشی مانند رابطه بین زوجین، تعاملات و ارتباطات اعضا با افراد مهم دیگر بود که امکان داشت بر دلبستگی تأثیرگذار باشند. همچنین یکی دیگر از محدودیت‌های محقق انتخاب گروه نمونه به صورت دردسترس بود، اگرچه نمونه‌گیری تصادفی بهترین فرصت برای به‌دست آوردن نمونه‌های بدون سوگیری فراهم می‌آورد، اما این امکان به دلیل لزوم توافق اعضا برای شرکت در کلاس‌های آموزش فرزندپروری انعکاسی و معلوم نبودن تعداد معین مراجعه‌کننده به سراهای محله منطقه ۴ و عدم امکان انتخاب تصادفی بدون در نظر گرفتن تقاضا و نیاز والدین به شرکت در جلسات آموزشی فراهم نبود. بنابراین، برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که پژوهشی مشابه در یک گروه نمونه تصادفی اجرا شود و نتایج آن با پژوهش حاضر مقایسه شود. از آن جایی که در برخی پژوهش‌ها ادعا می‌شود که عملکرد انعکاسی در والد پدر کم‌تر از والد مادر است (کوک<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷) به جاست این ادعا در ایران سنجیده شود و در صورت صحت دوره‌های آموزش برای پدران اجرا شود. هم‌چنین به جاست آموزش فرزندپروری انعکاسی در مهدهای کودک و سراهای سلامت برای والدین کودکان پیش دبستانی به کار رود تا ارتباط مطلوبی بین والد و کودک در نتیجه این آموزش ایجاد شود.

## تقدیر و تشکر

از تمامی کسانی که در تهیه و تنظیم این پژوهش همکاری داشته‌اند صمیمانه سپاسگزاریم.

## فهرست منابع

- Adkins, T., Luyten, P. and Fonagy, P. (2018). Development and Preliminary Evaluation of Family Minds: A Mentalization-based Psychoeducation Program for Foster Parents, *Journal of Child and Family Studies*. 27, 2519–2532.
- Bammens, A. S., Adkins, T. and Badger, J. (2015). Psycho-educational intervention increases reflective functioning in foster and adoptive parents. *Adoption & Fostering*, 39(1), 38-50.
- Bark, ch., Baukhage, L. and Cierpka, M. (2016). A mentalization-based primary prevention program for stress prevention during the transition from family care to day care, *Mental Health & Prevention* 4(1), 49-55.
- Borelli, J. L., Somers, J., West, J. L., Coffey, J. K., De Los Reyes, A. and Shmueli-Goetz, Y. (2016). Associations between attachment narratives and self-report measures of attachment in middle childhood: Extending evidence for the validity of the Child Attachment Interview. *Journal of Child and Family Studies*, 25(4), 1235-1246.
- Borelli, J. L., St John, H. K., Cho, E. and Suchman, N. E. (2016). Reflective functioning in parents of school-aged children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(1), 24.
- Bouchard, M.-A., Target, M., Lecours, S., Fonagy, P., Tremblay, L.-M., Schachter, A. and Stein, H. (2008). Mentalization in adult attachment narratives: Reflective functioning, mental states, and affect elaboration compared. *Psychoanalytic Psychology*, 25(1), 47–66.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss v. 3 (Vol. 1). Random House.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 470-478.
- Brugnera, A., Zarbo, C., Compare, A., Talia, A., Tasca, G. A., de Jong, K., Greco, A., Greco, F., Pievani, L., Auteri, A. and Lo Coco, G. (2020). Self-reported reflective functioning mediates the association between attachment insecurity and well-being among psychotherapists. *Psychotherapy Research. Advance online publication*.
- Burkhart, M. L., Borelli, J. L., Rasmussen, H. F., Brody, R. and Sbarra, D. A. (2017). Parental mentalizing as an indirect link between attachment anxiety and parenting satisfaction. *Journal of Family Psychology*, 31(2), 203-213.
- Calvo, V. and Bianco, F. (2015). Influence of adult attachment insecurities on parenting self-esteem: the mediating role of dyadic adjustment. *Frontiers in psychology*, 6, 1461.
- Camoirano, A. (2017). Mentalizing Makes Parenting Work: A Review about Parental Reflective Functioning and Clinical Interventions to Improve It. *Frontiers in Psychology*. 8(14).
- Cates, C. B., Weisleder, A. and Mendelsohn, A. L. (2016). Mitigating the effects of

- family poverty on early child development through parenting interventions in primary care. *Academic pediatrics*, 16(3), S112-S120.
- Chen, Q., Du, W., Gao, Y., Ma, C., Ban, C. and Meng, F. (2017). Analysis of family functioning and parent-child relationship between adolescents with depression and their parents. *Shanghai archives of psychiatry*, 29(6), 365.
- Cohen, L. J., Ardalan, F., Tanis, T., Halmi, W., Galynker, I., Von Wyl, A. and Hengartner, M. P. (2017). Attachment anxiety and avoidance as mediators of the association between childhood maltreatment and adult personality dysfunction. *Attachment & human development*, 19(1), 58-75.
- Collins, N. L. and Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of personality and social psychology*, 58(4), 644-663.
- Cooke, D., Priddis, L., Luyten, P., Kendall, G. and Cavanagh, R. (2017). Paternal and maternal reflective functioning in the Western Australian Peel child health study. *Infant mental health journal*, 38(5), 561-574.
- Cooper A and Redfern S (2016) *Reflective parenting: A guide to understanding what's going on in your child's mind*. London, UK: Routledge.
- Cowes, E. and Santelices, M. (2020). Preschool theory of mind: it's relation with mother's parental stress and reflective function. *Early child development and care*. 189(4), 460-477.
- Cronin, S., Becher, E., Christians, KS. and Debb, S. (2015) *Parents and Stress: Understanding Experiences, Context, and Responses*. St. Paul: *University of Minnesota*.
- De Veiga Branco, M. A. R., Ribeiro, M. I. B., Antão, C. D. C. M. and Anastácio, Z. C. (2018). Relationship between Parental Stress and the socioeconomic characteristics of parents of children with special needs. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 219-228.
- Dejko-Wańczyk, K., Janusz, B. and Józefik, B. (2020). Understanding the Externalizing Behavior of School-Age Boys: The Role of a Mother's Mentalization and Attachment. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 155–166.
- Doinita, N. E. and Maria, N. D. (2015). Attachment and parenting styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 199-204.
- Ensink, K., Normandin, L., Plamondon, A., Berthelot, N. and Fonagy, P. (2016). Intergenerational pathways from reflective functioning to infant attachment through parenting. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(1), 9.
- Fadaei, Z., Dehghani, M., Tahmasian, K. and Farhadei, M. (2010). Investigating reliability, validity and factor structure of parenting stress- short form in mothers of 7-12 year-old children. *Journal of research in behavioral science*, 2(16), 81-91. (Text in Persian).

- Hagen, K. A. and Ogden, T. (2017). Predictors of changes in child behaviour following parent management training: Child, context, and therapy factors. *International Journal of Psychology*, 52(2), 106-115.
- Håkansson, Y., Watten, R., Söderström, K. and Glenne Øie, M. (2018). The association between executive functioning and parental stress and psychological distress is mediated by parental reflective functioning in mothers with substance use disorder. *Stress and Health*, 35, 407-420.
- Hosseini, S.M.D., Mollazadeh, J., Afsar Kazerouni, P. and Amini Lari, M. (2012). The relationship between attachment styles and religious coping styles with mental health among HIV+ patients. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 14(53), 6-15. (Text in Persian).
- Hosseinian, S., Mesbahi, M., Ghafari, S. and Sayadi, M. (2020). *Mentalization based therapy from theory to treatment*. Roshde Farhang. Tehran. Iran. (Text in Persian).
- Johnson, L. N., Tambling, R. B., Mennenga, K. D., Ketring, S. A., Oka, M., Anderson, S. R., ... and Miller, R. B. (2016). Examining attachment avoidance and attachment anxiety across eight sessions of couple therapy. *Journal of marital and family therapy*, 42(2), 195-212.
- Jones, J. D., Cassidy, J. and Shaver, P. R. (2015). Parents self-reported attachment styles: A review of links with parenting behaviors, emotions, and cognitions. *Personality and Social Psychology Review*, 19(1), 44-76.
- Kabiri, A. and Kalantari, M. (2018). The effectiveness of of group positive parenting program on parents stress and mother- child interaction of mother children with nocturnal enuresis. *Knowledge and research in applied psychology*, 19(2), 115-124. (Text in Persian).
- Koehn, A. J. and Kerns, K. A. (2018). Parent-child attachment: Meta-analysis of associations with parenting behaviors in middle childhood and adolescence. *Attachment & human development*, 20(4), 378-405.
- Lee, D. and McLanahan, S. (2015). Family structure transitions and child development: Instability, selection, and population heterogeneity. *American sociological review*, 80(4), 738-763.
- Lickenbrock, D. M. and Braungart-Rieker, J. M. (2015). Examining antecedents of infant attachment security with mothers and fathers: An ecological systems perspective. *Infant Behavior and Development*, 39, 173-187.
- Lu, M. H., Wang, G. H., Lei, H., Shi, M. L., Zhu, R. and Jiang, F. (2018). Social support as mediator and moderator of the relationship between parenting stress and life satisfaction among the Chinese parents of children with ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(4), 1181-1188.
- Lubiewska, K. and Derbis, R. (2016). Relations between parenting stress, attachment, and life satisfaction in mothers of adolescent children. *Polish Journal of Applied Psychology*, 14(2), 87-112.
- McAdams, T. A., Rijdsdijk, F. V., Narusyte, J., Ganiban, J. M., Reiss, D., Spotts, E.,

- ... and Eley, T. C. (2017). Associations between the parent-child relationship and adolescent self-worth: a genetically informed study of twin parents and their adolescent children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(1), 46-54.
- Moynihan, M. (2014). *Maternal Attachment in Close Relationships, Mother-Infant Postpartum Bonding, and Mentalization*. Villanova University. Pennsylvania. United states.
- Ozturk, Y., Moretti, M. and Barone, L. (2019). Addressing Parental Stress and Adolescents' Behavioral Problems through an Attachment-Based Program: An Intervention Study. *International journal of psychology and psychological therapy*, 19(1), 89-100.
- Pakdaman, Sh. (2001). *Investigating the relationship between attachment and socialism in adolescents*. PhD Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran. Iran. (Text in Persian).
- Rafiee, M., Fathiashtiyani, A. and soleymani, A. A. (2013). The effectiveness of a positive parenting program on the parenting stress of mothers of mentally retarded children. *Psychological research*. 19(5). (Text in Persian).
- Redfern, S., Wood, S., Lassri, D., Cirasola, A., West, G., Austerberry, C., ... and Midgley, N. (2018). The Reflective Fostering Programme: background and development of a new approach. *Adoption & Fostering*, 42(3), 234-248.
- Rose, J., Roman, N., Mwaba, K. and Ismail, K. (2017). The relationship between parenting and internalizing behaviours of children: A systematic review. *Early Child Development and Care*, 188, 1468-1486.
- Ross, A. M., DeVoe, E. R., Steketee, G., Emmert-Aronson, B. O., Brown, T. and Muroff, J. (2020). Outcomes of a reflective parenting program among military spouses: The moderating role of social support. *Journal of Family Psychology*, 34(4), 402-413.
- Rostad, W. L. and Whitaker, D. J. (2016). The association between reflective functioning and parent-child relationship quality. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2164-2177.
- Rutherford, H. J., Goldberg, B., Luyten, P., Bridgett, D. J. and Mayes, L. C. (2013). Parental reflective functioning is associated with tolerance of infant distress but not general distress: Evidence for a specific relationship using a simulated baby paradigm. *Infant Behavior and Development*, 36, 635-641.
- Sadler, L., Slade, A., Close, N., Webb, E., Simpson, T., Fennie, K. and Mayes, L. (2013). Minding the Baby: Enhancing reflectiveness to improve early health and relationship outcomes in an interdisciplinary home visiting program. *Infant Mental Health Journal*. 34(5).
- Schultheis, A. M., Mayes, L. C. and Rutherford, H. J. (2019). Associations between Emotion Regulation and Parental Reflective Functioning. *Journal of child and family studies*, 28(4), 1094-1104.
- Shai, D., Dollberg, D. and Szepeswol, O. (2017), The importance of parental verbal and embodied mentalizing in shaping parental experiences of stress and co-



- parenting. *Infant Behavior and Development*, 49 (17) 87–96.
- Shawler, P. M. and Sullivan, M. A. (2017). Parental stress, discipline strategies, and child behavior problems in families with young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(2), 142-151.
- Shiralinia, Kh., Abdolahi Musavi, H. and Khojastehmehr, R. (2017). The effectiveness of of group acceptance and com-mitment therapy (act)-based training on parenting stress and psychological flexibility in mothers of children with autism spectrum disorder. *Psychology of exceptional individuals*, 28(7), 21-44. (Text in Persian).
- Shirzadi, P., Framarzi, S., Ghasemi, M. and Shafiee M.(2015 ). Investigating Validity and reliability of Parenting Stress Index – short form among Fathers of normal child under 7 years old. *frooyesh*; 3 (4) :91-110. (Text in Persian).
- Simmons, T. M. (2014). *Reflective functioning, repair and parenting stress*. Doctoral dissertation. Palo Alto University. California. United states.
- Slade, A., Grienerberger, J., Bernbach, E., Levy, D. and Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment & Human Development*, 7(3), 283–298.
- Slade, A., Holland, M., Ordway, M., Carlone, E., Jeon, S., Close, N., Mayes, L. and Sadler, L. (2020). Minding the Baby: Enhancing parental reflective functioning and infant attachment in an attachment-based, interdisciplinary home visiting program. *Development and Psychopathology*, 23(1), 123-137.
- Sroufe, L. A. and Waters, E. (2017). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48(4), 1184-1199.
- Suchman, N., Ordway, M., Heras, L. and McMahan, T. (2016). Mothering from the Inside Out: results of a pilot study testing a mentalization-based therapy for mothers enrolled in mental health services. *Attach Hum Dev*. 18(6), 596–617.
- Vismara, L., Sechi, C. and Lucarelli, L. (2020). Reflective parenting home visiting program: A longitudinal study on the effects upon depression, anxiety and parenting stress in first-time mothers. *Heliyon*, 6(7).
- Yarger, H., Bronfman, E., Carlson, e. and Dpzier, M. (2020). Intervening with Attachment and Biobehavioral Catch-Up to decrease disrupted parenting behavior and attachment disorganization: The role of parental withdrawal. *Development & psychology*, 23(3), 1139-1148.
- Zuck, G. A. (2009). *The relationship among adult-attachment style, adult personality, and parenting stress in adults who adopt maltreated children*. Doctoral dissertation, Northcentral University. California. United states.





## شناسایی مؤلفه‌های حکمرانی خوب در نظام آموزش عالی ایران

ماریا قربانیان<sup>۱</sup>، محمد قمرانی<sup>۲\*</sup> و محمود ابوالقاسمی<sup>۳</sup>

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۲۶

### نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

حکمرانی خوب، آموزش عالی، مدیریت آموزش عالی.

### چکیده

از دیدگاه بسیاری از صاحب‌نظران نظام فعلی آموزش عالی ایران پاسخگوی خیل عظیم مطالبات و خواسته‌های ذینفعان خود نبوده و در ساختار حکمرانی خویش دارای نقاط ضعف و خلأهای بسیاری است. لذا نیاز به طراحی یک الگوی حکمرانی خوب، احساس می‌شود. حکمرانی خوب یک فاکتور اساسی در رشد کیفیت نظام آموزش عالی است. بنابراین، این پژوهش با هدف شناسایی و تدوین مؤلفه‌های بومی حکمرانی خوب در نظام آموزش عالی ایران انجام شد. تحقیق حاضر یک پژوهش بنیادی از نوع توصیفی-اکتشافی است. روش گردآوری داده‌ها در این پژوهش مصاحبه نیمه ساختارمند با ۲۳ نفر از صاحب‌نظران و اساتید حوزه آموزش عالی با معیار اشباع نظری بود. داده‌های حاصل از این پژوهش از طریق تحلیل محتوای کیفی و با کمک نرم‌افزار مکس کیودا تحلیل شد. به منظور سنجش روایی تحقیق از نظرات و رهنمودهای گروهی از خبرگان و انتخاب مؤلفه‌ها با استفاده از مطالعه مبانی نظری استفاده شد. همچنین برای بررسی پایایی پژوهش از روش هولستی بهره گرفته شد. بر اساس نتایج ۳۰ کد/مفهوم مختلف برای حکمرانی خوب در نظام آموزش عالی ایران از نظر صاحب‌نظران مصاحبه شده به دست آمد که در قالب سه مؤلفه اصلی مسئولیت‌پذیری مدنی و توسعه پایدار، ارزیابی مستمر و اثربخش (عملکرد دانشگاه، امور مالی و انتصابات دانشگاهی) و مدیریت و رهبری خوب جای گرفتند.

۱. دانشجوی دکتری گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

m\_ghorbanian@sbu.ac.ir

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

dr\_ghahramani@yahoo.com

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

mabolghasemi60@gmail.com

## مقدمه

نظام آموزش عالی نقش بسیار مهمی در پیشرفت و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی یک کشور دارد (فیتریانو و مولجونی، ۲۰۱۹). کشورهای در حال توسعه نیز بر این باورند که پایه اصلی توسعه ملی، گسترش کمی و کیفی آموزش عالی است. نهاد آموزش عالی در هر جامعه‌ای، به‌ویژه جوامع در حال توسعه، به‌عنوان محرک توسعه پایدار شناخته می‌شود (سلیمی و موسوی، ۱۳۹۶). آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه نقش حیاتی در رشد پایدار و مستمر درآمدهای کم و متوسط ایفا می‌کند. ارائه نیروی کار ماهر با کیفیت بالا به بازار کار، مهارت‌های فنی، رفتاری و تفکر) و همچنین ارائه تحقیقات برای نوآوری و رشد از جمله کارکردهای مهم مراکز آموزش عالی است. این نهاد می‌تواند به کمک موارد زیر امکان افزایش تولید و رقابت را در کشورهای مذکور فراهم کند (زامان، ۲۰۱۶):

- اختصاص بودجه عمومی بیشتر برای سیستم آموزش عالی؛ اعطای استقلال بیشتر به مؤسسات در امور مالی؛
- ایجاد ارتباط مستقیم بین نتایج و پیامدهای آموزش عالی و بودجه عمومی اختصاص یافته.

• متنوع کردن منابع تأمین اعتبار در راستای اثبات جایگاه آموزش نه تنها به‌عنوان یک کالای عمومی، بلکه گامی مثبت در جهت رشد و همبستگی اجتماعی. یعنی ایجاد مشارکت با مؤسسات تحقیقاتی، مشاغل و مقامات منطقه‌ای

بنابراین، اگر بر اساس سند چشم‌انداز توسعه بیست ساله، هدف ما این است که در افق، ۱۴۰۴ ایران را به کشوری توسعه‌یافته با جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه آسیای جنوب غربی تبدیل کنیم. باید بر نظام آموزشی تأکید ویژه‌ای داشته باشیم. حال آنکه با وجود نزدیک شدن به پایان این بازه بیست ساله، بررسی‌های اولیه نشان از آن دارد که چالش‌ها و بحران‌های مختلفی نهاد آموزش عالی کشور را تحت تأثیر خود قرار داده و در برخی موارد ادامه حیات آن را به خطر انداخته است (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۸). در سراسر جهان، نظام آموزش عالی در پاسخ به نیازهای متغیر جامعه و سهم روزافزون آن در توسعه اقتصادی و اجتماعی، تحت فشار شدیدی برای تحول و دگرگونی قرار دارد.

دانشگاه‌هایی که انتظار داشتند دانش ایجاد کنند، عدالت را بهبود بخشند، به نیازهای دانشجویان پاسخ دهند و همه این اقدامات را به صورت مؤثر انجام دهند، دستخوش تغییر و تحولاتی از جمله گسترش سریع ثبت‌نام دانشجویان و تنوع در ترکیب دانشجویان، کاهش نسبی در بودجه عمومی، افزایش اهمیت تحقیقات و نوآوری در اقتصاد دانش‌بنیان و رقابت گسترده‌تر بین مؤسسات آموزش عالی شده‌اند (فریدن، ۲۰۱۸). از اواخر دهه ۱۹۸۰ تغییرات چشمگیری در آموزش عالی در سراسر جهان رخ داده است. ظهور جامعه دانش‌محور، تحولات جهانی شدن، توسعه روزافزون اقتصادی و فشارهای رقابتی فزاینده ناشی از جهانی شدن، محرک تلاش‌های گوناگون در راستای اصلاحات در زمینه نظام‌های معاصر آموزش عالی شده است (فتح الهی، ۱۳۹۳). صباغیان، فراستخواه و قاضی طباطبائی، (۱۳۹۳).

از آنجایی که حکمرانی مهم‌ترین جنبه آموزش عالی است و تأثیر زیادی بر فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دارد، به طور ملاحظه‌پذیری تحت تأثیر این تغییرات قرار گرفته است (هوانگ، ۲۰۱۸). در بسیاری از کشورها حکمرانی آموزش عالی به یکی از اولویت‌های اصلی تبدیل شده است (مون‌اویر، راهارجو، دجالیل، سیاهپوترا، موسلیم و آدام، ۲۰۱۹). به رغم محوریت حکمرانی خوب در دستیابی دانشگاه‌ها به موفقیت، بسیاری از دانشگاه‌های کشورهای در حال توسعه، از جمله کشور ایران، با نوعی بحران حاکمیت در دانشگاه‌ها روبه‌رو است که غالباً به شکل تعارض میان مدیریت، دانشجویان و کارکنان بر سر موضوعاتی از قبیل کمک هزینه‌های زندگی، حقوق و دستمزد، شرایط و ضوابط خدمت، نمایندگی محدود در دستگاه‌های حاکم دانشگاه و ادراک از اختیارات دانشگاه به عنوان مدافع منافع دولت به جای منافع دانشگاه شعله‌ور می‌شوند (مویریا، ۲۰۱۳).

شواهد موجود حاکی از آن است که اصول حکمرانی خوب در دانشگاه‌های جهان سوم تنها در غالب یک شعار باقی مانده است و در عمل هیچ‌یک از آثار به‌کارگیری آن در عرصه دانشگاه و جامعه مشهود نیست (کافل‌دیت، ۲۰۱۹). به‌ویژه مداخلات سیاسی مستمر در دانشگاه‌های دولتی پیروی از اصول حکمرانی خوب در دانشگاه را تقریباً غیرممکن ساخته است. در بسیاری از موارد این مداخله مبتنی بر این تصور است که دانشگاه‌ها تهدیدی بالقوه برای سیستم‌های سیاسی شکننده و اغلب به‌خوبی تثبیت نشده هستند و بنابراین، باید از نزدیک

---

1. Frieden

2. Munawir, Raharjo, Djalil, Syahputra, Muslim and Adam



نظارت شوند (سها، ۲۰۱۵).

اگرچه واژه حکمرانی، مفاهیم متعددی را در بر می‌گیرد نظیر، اقدام یا فرایندی در راستای جهت‌دهی و کنترل مقتدرانه (سومین لغتنامه وبستر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶) یا روشی که سازمان‌ها یا کشورها در بالاترین سطح، برای مدیریت سیستم‌های خود در راستای انجام مأموریت‌های تعیین شده به کار می‌برند (فرهنگ لغت و اصطلاحات کمبریج<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷)، ولی حکمرانی زمانی که در دانشگاه مطرح می‌شود، به دلیل اهمیت آن بسیاری به آن توجه می‌کنند (کارنگی و تات<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). شاخص‌های حاکمیت در سراسر جهان در سه گروه عمده که دربردارنده شش جنبه مهم از حکمرانی است به قرار زیر است (شاخص حکمرانی جهانی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲):

۱- حکمرانی سیاسی<sup>۵</sup> که شامل الف) پاسخگویی و ب) ثبات سیاسی و عدم به‌کارگیری خشونت است.

پاسخگویی شامل مواردی است که در آن شهروندان می‌توانند در تصمیم‌گیری‌های دولت، بهره‌مندی از آزادی بیان، داشتن آزادی اجتماعی و دسترسی به رسانه آزاد نقش مؤثری داشته باشند. ثبات سیاسی و عدم به‌کارگیری خشونت این برداشت را در بر می‌گیرد که دولت ممکن است با استفاده از ابزار خشونت از جمله خشونت با انگیزه سیاسی و ترور، تلاش در جهت حفظ بقای خود داشته باشد.

۲- حکمرانی اقتصادی<sup>۶</sup> که شامل الف) اثربخشی دولت و ب) کیفیت نظارت است. اثربخشی دولت شامل کیفیت خدمات عمومی و مدنی و همچنین میزان ایزوله بودن آن‌ها از دخالت‌های سیاسی است. همچنین توانایی دولت در تدوین سیاست‌های کیفی، ظرفیت اجرای آن‌ها و میزان ارزشی را شامل می‌شود که دولت برای چنین سیاست‌هایی قائل است. کیفیت نظارت دربرگیرنده توانایی دولت در تدوین و اجرای سیاست‌ها و قوانین مناسبی است که امکان توسعه و ترویج بخش خصوصی را فراهم می‌کند.

۳- حکمرانی نهادی<sup>۷</sup> که شامل الف) حکم قانونی و ب) کنترل فساد است.

- 
1. Webster's Third New International Dictionary
  2. Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus
  3. Carnegie and Tuck
  4. World Governance Indicator (WGI)
  5. Political Governance
  6. Economic Governance
  7. Institutional Governance

حکم قانونی میزان اعتماد شهروندان را نسبت به تبعیت و پیروی دولتمردان از هنجارها و قوانین حاکم بر کشور می‌سنجد. به‌ویژه در خصوص موارد مربوط به اجرای قراردادها، حقوق مالکیت، پلیس، دادگاه‌ها و احتمال جرم و خشونت. از سوی دیگر کنترل فساد، میزان دخالت بوروکراسی یک کشور در حمایت از متولیان فاسد اداری و مداخلات آن‌ها در اجرای سیاست‌ها را ارزیابی می‌کند.

در چارچوب نظام آموزش عالی، اصطلاح حکمرانی اشاره به ابزاری است که توسط آن دانشگاه‌ها و سایر مؤسسات آموزش عالی سازمان‌دهی و مدیریت می‌شوند. کارگروه آموزش عالی و اجتماع<sup>۱</sup> در سال ۲۰۱۶ حکمرانی نظام آموزش عالی را به‌عنوان تمهیدات رسمی و غیررسمی تعریف کرد که به مؤسسات آموزش عالی اجازه می‌دهد تا تصمیم‌گیری کنند و بر اجرای صحیح این تصمیمات و سیاست‌های اتخاذ شده نظارت مستمر داشته باشند. در حالی که تشریفات حکمرانی آموزش عالی امری رسمی و صریح است، معادلات غیررسمی آن به قوانین نانوشته‌ای که حاکی از ارتباطات افراد در مؤسسات آموزش عالی با یکدیگر است مربوط می‌شود. اصطلاح حاکمیت دانشگاه به کلیه ساختارها، فرآیندها و فعالیت‌هایی اطلاق شود که در برنامه‌ریزی و هدایت مؤسسات آموزش عالی و افراد شاغل در آن‌ها نقش دارند. از آنجا که حاکمیت دربارهٔ بیان منافع و تحقق هدف است، آنچه در حاکمیت آموزش عالی اهمیت به سزایی دارد، سطوح داخلی و خارجی این حاکمیت و ابعاد آن است. حاکمیت داخلی یا نهادی به ترتیبات سازمانی در سیستم اشاره دارد که به عملکرد صحیح سازمان کمک می‌کند و خطوط اقتدار، فرآیندهای تصمیم‌گیری و سیاست‌ها، کارکنان و سازوکارهای تأمین مالی را تشکیل می‌دهد. حاکمیت خارجی آموزش عالی، در بیشتر موارد، به سیستم کلان حکمرانی مؤسسات آموزش عالی در عرصهٔ جامعه اشاره دارد و مستلزم قوانین، مصوبات، ترتیبات تأمین مالی و ارزیابی‌هایی است که موجبات اقتدار سیستم آموزش عالی را در تصمیم‌گیری‌های کلان کشوری فراهم می‌سازد که نیازمند تصویب قوانین، مصوبات، آیین‌نامه‌های بودجه و ارزیابی‌های آنهاست (باکر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳).

حکمرانی آموزش عالی به‌عنوان نوعی هماهنگی بیرونی (سیستم) و داخلی (نهادی) آموزش عالی و تحقیق شناخته می‌شود. از آنجایی که شناسایی عناصر داخلی سیستم آموزش



عالی در ارتباط با موضوع حاکمیت داخلی دانشگاه است، شناخت این عناصر و عملکرد آن‌ها می‌تواند بسیاری از سیاست‌ها و شیوه‌های حکومتی را به‌ویژه در رابطه با سیاست دموکراتیک تحت تأثیر خود قرار دهد که ارتباط نزدیکی با مشارکت یا عدم مشارکت مؤسسات آموزش عالی در تصمیم‌گیری‌های کلان کشوری دارد.

حکمرانی خوب<sup>۱</sup>، یکی از مفاهیم نشأت گرفته از حکمرانی است که بیان‌کننده کیفیت فرایند حاکمیت به‌ویژه در ارتباط با اثربخشی عملکرد دولت یا سازمان‌های حکمران است (سانتیسو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). کیفیت حکمرانی ارتباط مستقیم با محتوای دموکراتیک آن دارد. حکمرانی خوب و دموکراسی بدون وجود یکدیگر پایدار نخواهند بود. این دو مفهوم می‌بایست همگرا باشند تا بتوانند عملکردی اثربخش از خود به جا گذارند. حکمرانی خوب بهترین روند ممکن برای تصمیم‌گیری است. این موضوع نه تنها درباره تصمیم‌گیری‌های صحیح، بلکه درباره مراحل تصمیم‌گیری و اجرای تصمیمات نیز صدق می‌کند. حکمرانی خوب به کمک سیاست‌گذاری قابل پیش‌بینی، باز و روشن‌گرانه و بوروکراسی همراه با اخلاق حرفه‌ای به دست آمده است که در جهت ارتقاء منافع عمومی عمل می‌کند. حکمرانی خوب نظام آموزش عالی، حاکی از سطح بالایی از اثربخشی سازمان در رابطه با تدوین سیاست‌ها و تعقیب مستمر آن‌هاست، به‌ویژه در اجرای سیاست‌های اجتماعی و سهم آن در رشد و ثبات وضعیت اجتماعی عموم مردم جامعه. یک سیستم حاکمیت خوب در نظام آموزش عالی الزامات بیشتری را در فرایند تصمیم‌گیری و تدوین سیاست‌ها لحاظ می‌نماید. این سیاست‌گذاری‌ها فراتر از ظرفیت بخش دولتی عمل می‌کند تا قوانینی را در عمل اجرا و بر حسن اجرای آن نظارت مستمر داشته باشد که چارچوبی مدون، مؤثر و کارآمد برای انجام سیاست‌های عمومی دارد (کافمن و ماسیمو، ۲۰۱۴).

تعدادی ویژگی یا عملکرد در «حاکمیت خوب» وجود دارد که آن را از حکومت بد (یا ضعیف) جدا می‌کند. حکومت ضعیف گرایش به سیاست‌گذاری خودسرانه، بروکراسی‌های غیرقابل ارزیابی، سیستم‌های حقوقی غیرمجاز یا ناعادلانه، سوءاستفاده از قدرت اجرایی در جامعه مدنی و فساد گسترده دارد (بانک جهانی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲).

- 
1. Good governance
  2. Santiso
  3. World Bank



اولین ویژگی حکمرانی خوب مشارکت است. حکمرانی خوب مستلزم آن است که همه ذینفعان در تصمیم‌گیری‌ها مستقیماً یا از طریق مؤسسات واسطه‌ای مشروع مشارکت داشته باشند که معرف منافع آن‌ها هستند. هرکسی (کسانی) که تحت تأثیر تصمیم‌گیری‌ها قرار می‌گیرند می‌بایست این فرصت را داشته باشند که در تصمیم‌گیری شرکت کنند. مشارکت اعضا می‌تواند مستقیماً یا از طریق یک نهاد ایجاد شده برای نمایندگی آن‌ها در فرایند تصمیم‌گیری، اعمال شود. الگوی تفویض، در مواردی قابل استفاده است که گروه بسیار بزرگ باشد، برای تصمیم‌گیری مؤثر به کمک دسترسی به همه افراد، مانند دانشگاه‌هایی که اعضای دانشجویی مسئولیت دخالت در تصمیم‌گیری دانشگاه را به نمایندگان منتخب (یا منصوب شده) واگذار می‌کنند. دومین ویژگی حکمرانی خوب که ارتباط بسیار نزدیکی با مشارکت دارد، گرایش به توافق عمومی (عقیده همگانی) است. حکمرانی خوب برای دستیابی به اجتماع گسترده، واسطه‌های گوناگونی از جمله سیاست‌ها و رویه‌های مختلف را در جهت تأمین منافع همگانی به کار می‌گیرد. سومین پیش‌نیاز اساسی حکمرانی خوب، پاسخگویی است. در شرایطی که حکمرانی خوب یک هنجار و نرم است، تصمیم‌گیرندگان در برابر مردم یا ذینفعان نهادی می‌بایست پاسخگو باشند. پاسخگویی به این معنی است که مدیر (یا مدیران) وظیفه دارند گزارش دهند، توضیح دهند و درباره پیامدهای تصمیماتی که از طرف ذینفعان خود می‌گیرند، مسئول باشند (گیس، کناپر و پیسینین، ۲۰۱۹).

برای اینکه دانشگاه‌ها بتوانند نقش خود را در درون و بیرون از سیستم به‌خوبی ایفا کنند، نیازمند یک حکمرانی خوب هستند. حاکمیت دانشگاه را می‌توان از نظر چارچوب قواعد و رویه‌هایی تفسیر کرد که حکمرانی از طریق آن، مسئولیت‌پذیری، انصاف و شفافیت در رابطه با کلیه ذینفعان خود در درون و خارج از سیستم را تضمین می‌کند. این چارچوب شامل قراردادهای بین دانشگاه و ذینفعان آن برای توزیع مسئولیت‌ها، حقوق و پاداش‌ها است. روش‌های حل و فصل منافع گاه متعارض ذینفعان، مطابق با وظایف، امتیازات و نقش‌ها و روش‌های مربوط به نظارت، کنترل و جریان‌های مناسب برای ارائه به‌عنوان یک سیستم کنترل و توازن امری حیاتی در یک حکمرانی خوب دانشگاهی است.

در حکمرانی خوب نظام آموزش عالی، مؤسسات و فرایندها برای خدمت به کلیه ذینفعان



طراحی شده‌اند. علاوه بر این، اقدامات و فرایندهای یک حکمرانی خوب، به نحو مطلوبی مؤثر و کارآمد است. این بدان معناست که مؤسسات آموزش عالی با استفاده از بهترین منابع، نتایج و محصولاتی را ارائه می‌دهند که نیازهای جامعه را برآورده می‌کند. برابری یکی دیگر از ویژگی‌های بارز یک حاکمیت خوب است. کلیه اعضای جامعه یا ذینفعان باید رضایت داشته باشند که منافع آن‌ها در طول تصمیم‌گیری مورد توجه تصمیم‌گیرندگان قرار گرفته است. این بدان معنی است که همه گروه‌ها باید فرصت‌هایی برای شرکت در روند داشته باشند. ویژگی نهایی حکمرانی خوب پایبندی به قانون است. در مواردی که حاکمیت خوب چارچوب‌های قانونی به دست آورد، باید منصفانه باشد و به‌طور بی‌طرفانه اجرا شود، به‌ویژه قوانین مربوط به حقوق بشر (جانس، ۲۰۱۸).

ساختارهای نهادی نیز در حال گذار از شیوه سنتی «خود-حکمرانی دانشگاهی» به سمت شیوه‌های جدید «خود-حکمرانی تکامل‌یافته» هستند. این امر اهمیت ارائه سیستم‌های حکمرانی مؤثر در آموزش عالی و افزایش علاقه محققان به نحوه تصمیم‌گیری در آموزش عالی را افزایش داده است (جانس، ۲۰۱۸). رهبری و حکمرانی خوب در دانشگاه نشان داده است که تأثیر عمده‌ای بر ظرفیت بخش آموزش عالی برای موفقیت و ایفای نقش مورد انتظار خود در توسعه و تحقق هدف قرن بیست و یکم (عصر اطلاعات) دارد (گیبس، کناپر و پیسینین، ۲۰۱۹). حکمرانی خوب نقش مهمی در موفقیت مؤسسات آموزش عالی دارد و یک عامل حیاتی در حفظ و بهبود کیفیت و عملکرد است. دانشگاه‌ها نیاز به نوعی رهبری روشن‌بینانه، خلاقانه (نوآورانه) و فراگیر دارند که به مهارت‌های ارتباطی خوبی مجهز بوده تا قادر به تغییر پیش‌بینی شده در آن‌ها باشد. در مقابل دانشگاهی با حکمرانی ضعیف، نه آموزش با کیفیت ارائه می‌دهد و نه توانایی شکوفایی خواهد داشت. برای داشتن دانشگاه‌های مؤثر و اثربخش نیاز به رهبری وجود دارد که از خصوصیات برجسته‌ای برخوردار باشد تا بتواند مشروعیت خود را از سایر ذینفعان به دست آورد (گلنن، ۲۰۱۰؛ بریمن، ۲۰۱۷).

حاکمیت خوب عامل اصلی در بهبود کیفیت آموزش عالی است. نقش کیفیت در آموزش در راستای ایجاد تعادل میان استقلال و مسئولیت‌پذیری، به‌صورت تدریجی و گام و گام

- 
1. Jones
  2. Goleman
  3. Bryman

پیش‌زمینه لازم را جهت حضور در دوره‌های اخیر افزایش داده است (میتزلی و هنارد<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). جهان سوم نیازمند حکمرانی خوب مراکز آموزش عالی در راستای پرورش آگاهی، درک متقابل، احترام به فرهنگ‌ها، زبان‌ها و مذاهب مختلف شهروندان خود است. تعداد افراد مرتبط با آموزش عالی در سی سال گذشته بسیار افزایش یافته است. این بدان دلیل است که جوامع ضرورت رقابت‌پذیری، یادگیری مهارت‌های دقیق و استفاده از تحقیقات را تشخیص داده‌اند. به همین خاطر آموزش عالی باید به‌عنوان یک سیستم پویا، در پیوند با مؤسسات، بنگاه‌ها، نهادهای تحقیقاتی و مؤسسات آموزشی (شامل کلیه مقاطع تحصیلی) عمل کند. (مارگینسون و روآدز، ۲۰۱۴). در سیستم‌های دولتی آموزش عالی، بدنه اصلی هیأت مدیره دانشگاه که تصمیم‌گیرندگان کلیدی سیستم هستند، نقش کلیدی در اجرای سیاست‌های دولت مرکزی دارند (مگالهاس، ریبیرو، سوزا و سانتیاگو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). حرکت از حاکمیت دولت بر مراکز آموزش عالی به‌سوی حکمرانی آموزش عالی به‌عنوان یک نهاد قدرتمند در به حرکت درآوردن موتور توسعه کشورهای جهان سوم یک اصل اساسی در تعاریف دانشگاه امروزی است. برای عملکرد بهتر در آموزش عالی، مؤسسات می‌بایست بین مأموریت دانشگاهی و ظرفیت اجرایی خود تعادل برقرار کنند و دولت باید تعادل بین تنظیم مقررات، قوانین اجتماعی و رفاهی را حفظ کند و آن‌ها را مکمل بازارها بداند (کرکت، دراگسیک و کهم<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳).

عبدی و پور عزتی (۱۳۹۸) به تبیین مختصات حکمرانی خوب آموزش عالی در بخش دفاع اقدام کرده‌اند. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهند که طراحی و پیاده‌سازی الگوی بومی حکمرانی خوب آموزش، طراحی مجدد ساختار و فراگردهای سازمانی نظام آموزش عالی، اشاعه فرهنگ تحول‌گرا در نظام آموزش عالی، طراحی و پیاده‌سازی نظام جامع ارزشیابی عملکرد اعضای هیأت علمی، مدیریت سرمایه انسانی در آموزش عالی و بازنگری در محتوا و متدولوژی آموزش و پژوهش به‌عنوان مهم‌ترین مضامین مورد نیاز برای اتخاذ یک رویکرد جامع و فراگیر در حکمرانی خوب آموزش عالی در بخش دفاعی شناسایی شده‌اند.

فتح‌الهی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود به تحلیل محتوایی برنامه‌های پنج‌گانه توسعه ایران با توجه به مقوله‌های الگوهای حکمرانی آموزش عالی اقدام کرده‌اند آن‌ها در پژوهش

- 
1. Henard and Mitterle
  2. Magalhaes, Veiga, Ribeiro, Sousa and Santiago
  3. Kretek, Dragsic and Kehm



خود به این نتیجه دست یافتند که در برنامه اول الگوی دولت‌گرا، در برنامه دوم الگوی دولت‌گرا و بازار محور، در برنامه سوم و چهارم الگوی هومبولتی و در برنامه پنجم مقوله‌ها و زیر مقوله‌های الگوی بازارگرا از کمیت بیشتری بهره‌مند است.

رجایی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان « بررسی وضعیت حکمرانی در بخش آموزش از منظر نظام ارتباطی آن در کشورهای جهان»، وضعیت حکمرانی بخش آموزش را از منظر نظام ارتباطی آن در ایران و دیگر کشورهای جهان (زیر نظام‌های بخش آموزش و ارتباط آن با سایر بخش‌ها) بررسی کرده است. بدین منظور از روش تطبیقی بهره برده است و نتایج حاکی از آن بود که در بسیاری از این کشورها، بخش آموزش حکمرانی منسجمی داشت و با برخی دیگر از حوزه‌ها هم‌افزایی نیز داشت؛ در حالی که در کشور ما این چنین نیست.

منبعی، سلیمانی، عباس‌زاده و طباطبایی (۱۳۹۷) عوامل مؤثر بر الگوی حکمرانی تربیتی مناسب را در نظام آموزشی با استفاده از نظریه سه‌شاخگی شناسایی کرده‌اند. آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که ارتقا نقش بخش خصوص، تقویت مشارکت مردمی به منظور تأثیرگذاری بر سیاست‌گذاری و فعال ساختن جامعه مدنی مهم‌ترین عوامل مؤثر بر حکمرانی تربیتی در نظام آموزشی هستند.

داداش کریمی، میرسپاسی و نجف بیگی (۱۳۹۷). سیر تحول نظریات حکمرانی را در نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها به منظور ارتقاء بهره‌وری بررسی کرده‌اند. بدین منظور در این پژوهش مفهوم حکمرانی در نظام آموزش عالی، الگوهای حکمرانی در آموزش عالی، نمونه‌های جهانی حکمرانی دانشگاهی مبتنی بر مدیریت دانش بررسی شده است.

نیدلیچ، بایر، دنالین، لاگر، ریکامن و بورمان<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) وضعیت حکمرانی پایداری را در نظام آموزش عالی ارزیابی کرده و سعی در ایجاد ابزاری مفید برای این امر داشته‌اند. آن‌ها بر وجود مسئولیت‌پذیری مدنی و پایداری در سیاست‌ها، کارکرد، سازمان و فعالیت‌های روزمره دانشگاه تأکید داشتند.

زمان (۲۰۱۶)، در پژوهشی دستورالعمل‌های کیفیت برای حکمرانی خوب آموزش عالی را در سراسر دنیا بررسی کرد. این مطالعه ارتباط تنگاتنگ بین شاخص‌های حاکمیت و اصلاحات آموزش عالی در جهان توسعه یافته و در حال توسعه را تأیید می‌کند. همچنین این مطالعه یک

تصویر تجربی دربارهٔ رابطهٔ بین شاخص‌های آموزشی و حاکمیتی در هفت منطقه بزرگ جهان را اراده می‌دهد.

اندرز، بایر و ویر<sup>۱</sup> (۲۰۱۳)، با بررسی استقلال سازمانی و کنترل اصلاح آموزش عالی، حوزه عملکرد دانشگاه را بررسی کرد. این مطالعه بر روی مدل اصلی به‌عنوان یک نظریه هنجاری برای اصلاح سیاست انجام شد. آن‌ها همچنین رویکردهای مؤسسات و الگوهای سیاست‌های عمومی و اصلاحات را بررسی کردند.

چو و پالمیر<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) دیدگاه‌های ذینفعان را در خصوص سیاست بین‌المللی‌سازی آموزش عالی کره جنوبی مطالعه کردند. طبق این یافته‌ها، ذینفعان درک مثبتی از سیاست بین‌المللی‌سازی دانشگاه‌های کره توسط دولت دارند و بر این باورند که این موضوع سبب افزایش رقابت میان دانشگاه‌ها، به روش کمی شده است. علاوه بر این، ذینفعان معتقدند که دولت می‌بایست هویت آموزش عالی را به‌عنوان یک هویت مستقل از دولت در نظر بگیرد.

برگر، هیودسون و بلانکو رامیرز<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) مدل‌های مدیریت آموزشی مورد استفاده در آموزش عالی پنج استان مالزی را بررسی کردند. یافته‌های این پژوهش به برطرف کردن عدم تعادل اطلاعات موجود برای پژوهش در آموزش عالی کمک شایانی کرده است. علاوه بر این، نتایج این پژوهش برای گسترش سریع و توسعه حکمرانی آموزش عالی در کشورهای جهان سوم از اهمیت زیادی بهره‌مند است.

جونز و هایلر<sup>۴</sup> (۲۰۱۳)، دو طرح مهم رتبه‌بندی بین‌المللی آموزش عالی را مطالعه کردند که تأثیر شگرفی در نئولیبرالی شدن آموزش عالی داشته است. برنامه‌های رتبه‌بندی، تغییر در ژئوپلیتیک و ژئواقتصاد آموزش عالی را در سطح بین‌المللی برای رشته‌های خاص تحصیلی، به ارمغان آورده است.

با توجه به مطالبی که تا اینجا بیان شد نظام آموزش عالی با توجه به کارکردهای مختلف خود دارای نقش مهمی در توسعه پایدار کشور است، اما در حال حاضر نظام آموزش عالی ایران با بحران‌های متعددی مواجه است. لازمهٔ اصلاح و بهبود این وضعیت و برای دستیابی به حکمرانی مؤثر و کارآمد نیازمند پیروی از اصول اساسی حکمرانی خوب است. پژوهش‌های

- 
1. Enders, Boer and Weyer
  2. Cho and Palmer
  3. Berger, Hudson and Blanco Ramírez
  4. Jons and Hoyler

داخلی بسیار خوب در داخل کشور در خصوص حکمرانی نظام آموزش عالی انجام شده است، اما کم‌تر پژوهشی مؤلفه‌های یک حکمرانی خوب را با توجه به شرایط، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاست‌گذاری کشورمان شناسایی کرده‌اند و بیش‌تر آن‌ها مؤلفه‌های حکمرانی خوب را از پژوهش‌های خارجی به شرایط ایران تعمیم داده‌اند. لذا این پژوهش بر آن است تا با شناسایی، بررسی و مطالعه این اصول و مؤلفه‌های بومی حکمرانی خوب، گامی مؤثر در راستای بهبود حاکمیت نظام آموزش عالی در ایران بردارد.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از دیدگاه هدف، پژوهشی کاربردی است، از نظر چگونگی گردآوری داده‌ها، در گروه «پژوهش کیفی» طبقه‌بندی می‌شود. مشارکت‌کنندگان بالقوه این پژوهش شامل اعضای هیأت علمی در رشته‌های مدیریت آموزش عالی، مدیریت آموزشی، مدیریت دولتی، علوم اقتصادی معاونین و رؤسای دانشگاه‌های کشور بودند. برای انجام این پژوهش، نیاز به انتخاب افرادی بود که درباره پدیده، آگاه هستند؛ و علاوه بر تمایل، قادر بودند تا جزئیات اطلاعات تجربی خود را درباره پدیده مورد بررسی با مصاحبه‌کننده مطرح کنند. بنابراین، با استفاده از رویکرد هدفمند و استفاده از معیار اشباع نظری ۲۳ نفر (پیوست ۱) به‌عنوان نمونه پژوهش مورد مصاحبه قرار گرفتند. از ابزار مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته برای گردآوری داده‌های کیفی و شناسایی مؤلفه‌های کلیدی حکمرانی خوب در نظام آموزش عالی ایران استفاده شد. برای تحلیل داده‌های به‌دست آمده از مصاحبه نیمه ساختاریافته با صاحب‌نظران، از روش تحلیل محتوا کیفی با کدگذاری نظام‌مند به کمک نرم‌افزار Maxqda 12 در شش مرحله اصلی شامل ۱. مرور داده‌ها و مطالعه دقیق آن‌ها، ۲. تدوین راهنمای کدگذاری، ۳. سازمان‌دهی داده‌ها، ۴. طبقه‌بندی داده‌ها، ۵. کدگذاری باز، و ۶. کدگذاری محوری استفاده شد.

در این پژوهش، برای سنجش روایی پژوهش و اطمینان‌یابی از کیفیت داده‌ها و تفسیرهای صورت گرفته و ترکیبی از معیارها و راهبردها از قبیل ارائه خلاصه‌ای از سخنان مصاحبه‌شونده در پایان هر مصاحبه برای اطمینان از درستی مطالب بیان شده، انتخاب مؤلفه‌ها با استفاده از مطالعه مبانی نظری، بازبینی یافته‌های پژوهش از سوی اعضای مشارکت‌کننده در پژوهش و بازبینی همکاران پژوهشی، گردآوری داده‌ها از افراد گوناگون و استفاده از منابع تخصصی (به هم تنیدگی منابع داده‌ها) و بازبینی مطالب در دو مرحله (در حین و در پایان کار) استفاده شد.

همچنین در این پژوهش برای سنجش پایایی از کدگذاری مجدد بهره گرفته شد. سپس نتایج این دو کدگذاری با یکدیگر مقایسه و از روش هولستی<sup>۱</sup> برای محاسبه پایایی استفاده شد که نتایج نشان‌دهنده ۹۰ درصد توافق دو کدگذاری بود. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که نتایج پایا و قابل اعتماد هستند.

$$PAO = 2M / (n1 + n2) = 2(28) / (30 + 32) = 0.90$$

که در آن PAO درصد توافق مشاهده شد (ضریب پایایی)، M تعداد توافق در دو مرحله کدگذاری، n1 تعداد واحدهای کد گذاشته در مرحله اول و n2 تعداد واحدهای کدگذاری در مرحله دوم است.

### تجزیه و تحلیل داده

در نتیجه کدگذاری و حذف داده‌های تکراری و تلخیص نهایی داده‌ها ۳۰ مقوله حکمرانی خوب در نظام آموزش عالی ایران شناسایی و استخراج شد و سپس مقوله‌هایی که به‌طور هدفمند بیان‌کننده یک مقوله کلی‌تر بودند، زیرمجموعه هم قرار گرفته و نام‌گذاری شدند. در نهایت سه مقوله اصلی که بیان‌کننده مؤلفه‌های اصلی حکمرانی خوب در نظام آموزش عالی ایران بودند، شناسایی و استخراج شدند (شکل ۱ و جدول ۱)

جدول ۱: مؤلفه‌های اصلی و زیر مؤلفه‌های حکمرانی خوب در نظام آموزش عالی

مؤلفه‌های اصلی	زیر مؤلفه‌ها	تعداد تکرار هر کد	نمونه نقل قول
استقلال دانشگاه‌ها و مجزا بودن مدیریت نظام آموزش عالی از حاکمیت	۲۳	"تا زمانی که دانشگاه تحت سلطه قدرت و نفوذ سیاست‌گذاران کلان کشور باشد، هیچ اختیاری برای تصمیم‌گیری درباره سرنوشت خود را نخواهد داشت."	
پایدارسازی و تنوع‌بخشی به منابع مالی	۲۰	"از الزامات اساسی برای حفظ بقا و سپس توسعه همه‌جانبه در نظام آموزش عالی، تزریق منابع مالی از بخش‌های مختلف دولتی و خصوصی است."	
فراهم‌سازی زمینه عدالت، برابری و تنوع در برنامه‌ها، سیاست‌ها و رویه‌های دانشگاه‌ها و نظام آموزش عالی	۱۸	"دانشگاه برای دستیابی به یک حاکمیت اثربخش و کارآمد نیازمند بسترسازی در برنامه‌ها و خط‌مشی‌های خود است که البته این مهم بدون در نظر گرفتن موضوعاتی چون عدالت آموزشی و تنوع‌بخشی به	

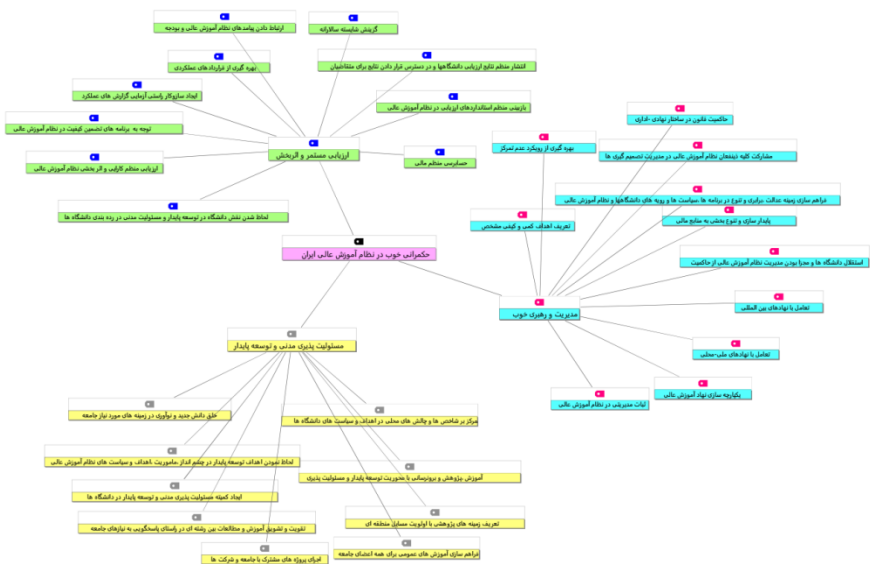
مؤلفه‌های اصلی	زیر مؤلفه‌ها	تعداد تکرار هر کد	نمونه نقل قول
	مشارکت کلیه ذینفعان نظام آموزش عالی در مدیریت تصمیم‌گیری‌ها	۱۵	برنامه‌ها حاصل نخواهد شد. "متأسفانه تصمیم‌گیری‌های سرنوشت‌ساز و مهم در خصوص نظام آموزش عالی، بدون حضور و رأی تمامی ذینفعان آن صورت می‌گیرد." "به‌رغم وجود قوانین سفت و سخت در بخش‌های مختلف سیستم آموزش عالی، در عمل شاهد رفتارهای ناقض آن هستیم و روح قوانین در واقعیت عملکرد سیستم جریان ندارد." "بخش بین‌الملل دانشگاه‌ها، تنها ویتربینی از عکس‌ها و تفاهیم‌نامه‌های حاصل از کنفرانس‌هاست، بدون هیچ برنامه‌ریزی صحیح و بلندمدتی برای تعاملات درازمدت با مؤسسات و دانشگاه‌های خارج از کشور"
مدیریت و رهبری خوب	حاکمیت قانون در ساختار نهادی-اداری	۸	
	تعامل با نهادهای بین‌المللی	۵	
	تعامل با نهادهای ملی-محلی	۱۷	"مشارکت و روحیه انجام کار تیمی از درون آغاز می‌شود. تا زمانیکه دانشگاه‌های داخل کشور برنامه مدون و پایداری برای تعامل و مشارکت با یکدیگر و سایر ارگان‌های دخیل در توسعه کشور، در راستای تولید علم و دانش موردنیاز نداشته باشند، امیدی به شکل‌گیری نظام آموزش عالی اثربخش نیست!" "در سایر نقاط جهان تنها یک سیستم نظارتی برای نظام آموزش عالی وجود دارد. اما ما در ایران تصدی امور مربوط به حوزه‌های آموزش عمومی، آموزش عالی و آموزش پزشکی هریک به یک وزارتخانه واگذار شده است بهتر است که یک سیستم حکمرانی یکپارچه داشته باشیم"
	یکپارچه‌سازی نهاد آموزش عالی	۶	
	ثبات مدیریتی در نظام آموزش عالی	۲۱	"بیشترین آسیب به بدنه نظام آموزش عالی کشور به علت رفتارها و تصمیمات سلیقه‌ای مدیران است که متأسفانه فواصل کوتاه در تغییر مدیران، موجب هرج‌ومرج در رفتارهای سیستم می‌شود." "یکی از مهم‌ترین الزامات در اصلاح زیرساخت‌های نظام آموزش عالی، تعیین و تعریف شفاف اهداف آن است. مشخص کردن جداگانه اهداف کمی و کیفی و اهمیت دادن متوازن به هر دو نوع هدف می‌تواند از اغراق در رسیدن به اهداف کمی جلوگیری نماید!" "از آسیب‌های جدی که آموزش عالی کشور با آن دست‌به‌گریبان است، تمرکزگرایی است و مادامی‌که قدرت متمرکز و تصمیمات از بالا به پایین است، نمی‌توان سرنوشت دیگری برای دانشگاه‌های کشور متصور بود."
	تعریف اهداف کمی و کیفی مشخص	۱۱	
	بهره‌گیری از رویکرد عدم تمرکز	۹	



مؤلفه‌های اصلی	زیر مؤلفه‌ها	تعداد تکرار هر کد	نمونه نقل قول
	بازبینی منظم استانداردهای ارزیابی در نظام آموزش عالی	۲۱	"شاخص‌ها و استانداردهای موجود در ارزیابی‌های درونی و بیرونی دانشگاه‌ها به فراخور تغییر در انتظارات از بخش‌های مختلف سیستم آموزش عالی، می‌بایست مورد بازنگری قرار گیرند."
	گزینش شایسته سالارانه	۱۵	"انتخاب افراد چه در بخش استخدام عضو هیأت علمی و چه سایر بخش‌ها اعم از رؤسا، معاونین و کارمندان می‌بایست بر مبنای میزان تخصص و مهارت‌ها آن باشد نه بر اساس سایر موضوعات!"
	حسابرسی منظم مالی	۱۴	"لازم در بحث امور مالی دانشگاه حساسیت‌های جدی اعمال شود. افراد مسئول می‌بایست پاسخگو بوده و گزارش‌های مالی دقیق و بدون هیچ‌گونه دستکاری را در اختیار مقامات ذی‌ربط قرار دهند."
ارزیابی مستمر و اثربخش (عملکرد دانشگاه، امور مالی و انتصابات دانشگاهی)	ارتباط دادن پیامدهای نظام آموزش عالی و بودجه	۲۳	"گزارش دقیق از میزان بودجه مصرفی در هر بخش از نظام آموزش عالی و خروجی آن در شفاف‌سازی موضوعات مالی مربوط به سیستم آموزش عالی و دولت، امری مهم و خطیر است. باید به‌طور دقیق مشخص گردد که چه میزان بودجه خرج شده و چه دستاوردی به دنبال داشته است."
	توجه به برنامه‌های تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی	۲۲	"کیفیت در آموزش عالی حالت ویژه‌ای از نظام است که نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص است بنابراین ما همیشه به سیستمی برای ارزیابی مداوم و استفاده از نتایج آن‌ها برای بهبود و ارتقاء کیفیت آموزش عالی استفاده نماییم"
	انتشار منظم نتایج ارزیابی دانشگاه‌ها و در دسترس قرار دادن نتایج برای متقاضیان	۲۰	"یکی از مهم‌ترین گزارش‌های از خروجی و نتایج در سیستم آموزش عالی، گزارش ارزیابان داخلی و خارجی است. در دسترس بودن این گزارش‌های برای مقامات ذی‌ربط و متقاضیان آن، در راستای ارائه پیشنهادات لازم جهت اصلاح و بهبود برنامه‌های آتی، بسیار حائز اهمیت است."
	بهره‌گیری از قراردادهای عملکردی	۳	"نظام آموزش عالی می‌تواند برای بهبود اثربخشی و کارایی خود از قراردادهایی استفاده کند که با بازار کار و صنعت می‌بندد و نیروی کار، دانش، مهارت و تکنولوژی مورد نیاز آن‌ها را تولید می‌کند. بر اساس موفقیت در این قراردادها ارزیابی می‌شود"
	ایجاد سازوکار راستی آزمایی گزارش‌های عملکرد	۱۳	"برای روشن شدن صحت و سقم گزارشات از عملکرد سیستم و افراد آن، لازم است تمهیداتی در نظر گرفته شود تا امکان راستی آزمایی گزارشات فراهم گردد."
	لحاظ شدن نقش دانشگاه در توسعه پایدار و مسئولیت مدنی	۶	"متأسفانه در شاخص‌های موجود برای رتبه‌بندی دانشگاه‌های کشور هیچ‌گونه اشاره‌ای به فعالیت‌های

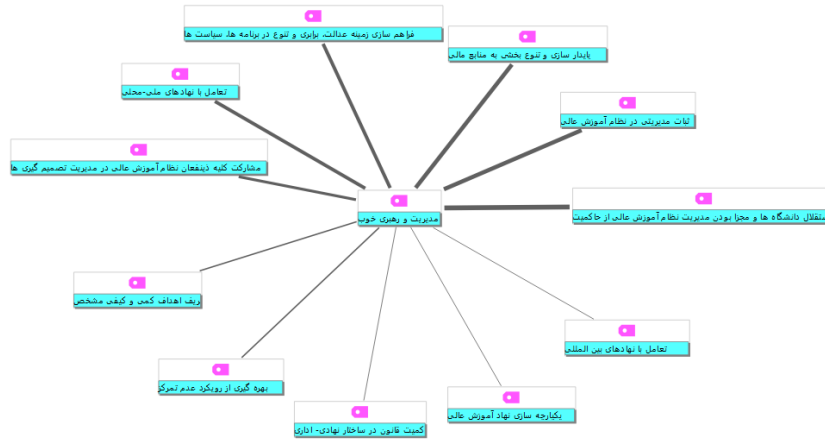
مؤلفه‌های اصلی	زیر مؤلفه‌ها	تعداد تکرار هر کد	نمونه نقل قول
	در رتبه‌بندی دانشگاه‌ها		دانشگاه در ارتباط با نقش و مسئولیت اجتماعی این سیستم بزرگ در ارتباط با توسعه کشور در بخش‌های مختلف اعم از فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی نشده است."
	ارزیابی منظم کارایی و اثربخشی نظام آموزش عالی	۲۳	"صرف اکتفا به چند گزارش از ارزیابی دانشگاه، نمی‌تواند مبنای درستی برای قضاوت در خصوص عملکرد دانشگاه باشد، بلکه ضروری است سازوکاری فراهم گردد تا این ارزیابی‌ها به‌طور منظم و مداوم صورت گیرد."
	ایجاد کمیته مسئولیت‌پذیری مدنی و توسعه پایدار در دانشگاه‌ها	۱۴	"در حال حاضر نظام آموزش عالی نسبت به جامعه خود مسئولیت دارد، باید نیازهای جامعه را برطرف نماید و زمینه توسعه پایدار آن را فراهم آورد وگرنه تولید مقالات و آموزش‌های غیرکاربردی هیچ ارزشی ندارد ایجاد کمیته و یا کارگروه ارتباط با جامعه، بازار کار، صنعت و ... می‌تواند کمک کند که دانشگاه بخشی از جامعه شود"
	تعریف زمینه‌های پژوهشی با اولویت مسائل منطقه‌ای	۲۰	"لازم است در بخش تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌ها، کمیته‌ای تعریف شود که وظیفه آن شناسایی موضوعات و مسائل مهم محلی، منطقه‌ای و کشوری باشد و سپس به فراخور آن در هر گروه آموزشی به‌تناسب موضوعات و مسائل و اولویت اهمیت آن‌ها، عناوین پایان‌نامه و رساله تعریف شود."
	تقویت و تشویق آموزش و مطالعات بین‌رشته‌ای در راستای پاسخگویی به نیازهای جامعه	۱۹	"هر کشوری برای خود نیازها و ضرورت‌هایی دارد که برخاسته از ویژگی‌های سیاسی، اجتماعی، جغرافیایی، اقتصادی و غیره است. دانشگاه به‌عنوان مغز متفکر جامعه مسئول پاسخگویی به این نیازها و فراهم کردن زیرساخت‌های لازم در برخورد با چالش‌ها و مسائل مختلف جامعه است. لذا ضروری است گاهی در صورت نیاز آموزش‌های بین‌رشته‌ای برای پاسخ به برخی نیازهای جامعه تعریف شوند."
	اجرای پروژه‌های مشترک با جامعه و شرکت‌ها	۱۸	"دانشگاه‌ها باید علاوه بر فعالیت‌های آموزشی امان مشارکت در پروژه‌های عمرانی، فرهنگی و اجتماعی کشور را داشته باشند و به‌عنوان مراکز تولید علم به‌صورت فعال در پروژه‌های توسعه‌ای کشور به مسئولین و دست‌اندرکاران مشاوره علمی و تخصصی بدهند"
	فراهم‌سازی آموزش‌های عمومی برای همه اعضای جامعه در زمینه‌های موردنیاز جامعه	۱۷	"می‌بایست درهای دانشگاه به روی آحاد جامعه باز باشد. این مهم از طریق برگزاری نمایشگاه‌ها، کنفرانس‌ها، جشنواره‌ها و غیره امکانپذیر است."

مؤلفه‌های اصلی	زیر مؤلفه‌ها	تعداد تکرار هر کد	نمونه نقل قول
مسئولیت‌پذیری مدنی و توسعه پایدار	خلق دانش جدید و نوآوری در زمینه‌های مورد نیاز جامعه	۱۰	حضور عموم مردم از اقشار مختلف در فضای دانشگاه و امکان استفاده از آموزش‌های عمومی، در راستای تقویت حاکمیت دانشگاه در عرصه جامعه بسیار مؤثر و حیاتی است." "دانشگاه محل ظهور علم و دانش است. علم و دانشی که ضمن حفظ ارزش‌های علمی، پاسخگوی نیازهای مردم جامعه خود و مردم جهان است. نباید این نکته مهم که دانشگاه کلید تمامی قفل‌های بسته و راه‌حل مشکلات جامعه است، از ذهن آحاد جامعه پاک شود!"
	تمرکز بر شاخص‌ها و چالش‌های محلی در اهداف و سیاست‌های دانشگاه‌ها و نظام آموزش عالی	۱۹	"دانشگاه‌های کشور به خصوص دانشگاه‌های سطح سوم و چهارم که رسالت منطقه‌ای و محلی دارند، کمک و رفع نیازهای علمی و تخصصی جامعه محلی، باید اولویت و هدف آن‌ها باشد. اگر مشکلی در سطح استان محل حضور دانشگاه است پیدا کرده راه‌حل آن باید اولویت آن دانشگاه باشد"
	لحاظ نمودن اهداف توسعه پایدار در چشم‌انداز، مأموریت، اهداف و سیاست‌های نظام آموزش عالی	۲۰	"در حال حاضر چندین سند و برنامه توسعه داریم که برای هدایت کشور به سمت توسعه‌یافتگی تهیه شده‌اند، دانشگاه‌ها و مراکز علمی باید متناسب با این برنامه‌ها، اهداف خود را تغییر داده و سعی در بهبود روند توسعه کشور نمایند. رشد علمی با مقالاتی که کمکی به پیشرفت کشور نمی‌کند ارزشی ندارد" "کارکردهای نظام آموزش عالی باید در جهت توسعه پایدار کشور تغییر نمایند، آموزش‌ها باید در جهت پرورش فراگیرانی با صلاحیت‌های مورد نیاز کشور برای توسعه باشند، پژوهش‌ها باید در جهت رفع نیازهای پایداری، مانند ریز گرد ها، دریاچه ارومیه و بیابانی، فقر و تحریم‌ها باشد"
آموزش، پژوهش و برون‌رسانی با محوریت توسعه پایدار و مسئولیت‌پذیری اجتماعی	۲۱		



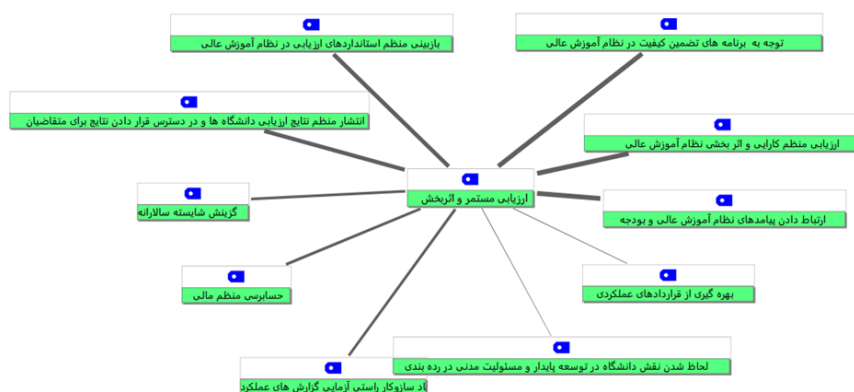
شکل ۱: مؤلفه‌های حکمرانی خوب در نظام آموزش عالی ایران استخراج شده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته

مدیریت و رهبری خوب: دانشگاه امروز بیش از پیش در کانون مباحثات دامنه‌دار بین‌المللی و اجتماعی قرار گرفته است و موضوع این مباحث نیازمند مدیریت و رهبری مؤثر است. علاوه بر این، دانشگاه‌ها و نظام آموزش عالی درگیر مباحث مربوط به کیفیت و نوسازی هستند، و برای بقای خود راهی جز افزایش کیفیت و در عین حال کاهش هزینه‌ها ندارند و این نیازمند مدیریت و رهبری بسیار اثربخش و خوب است. در میان مؤلفه‌های شناسایی شده برای آموزش عالی از حاکمیت، پایداری و تنوع بخشی به منابع مالی و ثبات مدیریتی در نظام آموزش عالی بیشترین ارجاع را در میان صاحب نظران مورد مطالعه به خود اختصاص دادند.



شکل ۲: زیرمؤلفه‌های مدیریت و رهبری خوب (قطر خطوط نشان‌دهنده میزان ارجاع است)

ارزیابی مستمر و اثربخش (عملکرد دانشگاه، امور مالی و انتصابات دانشگاهی): بدون شناخت کلی از رویدادهای گذشته تحولات آموزشی، اصلاح و تغییر مستمری وجود نخواهد داشت و بدون ارزیابی عملکرد بر اساس مؤلفه‌ها و شاخصه‌های کلیدی، اصلاح و تغییر مداومی در مسیر توسعه و ارتقاء کیفیت دانشگاه‌ها رخ نخواهد داد. نظام ارزیابی عملکرد مناسب می‌تواند شایستگی‌ها را در جهت توسعه یک سازمان به صورت مناسب به کار گیرد. عدم توجه به اجرای این نظام می‌تواند لطمات جبران‌ناپذیری به حوزه‌های مختلف عملکردی و توسعه‌ای یک سازمان وارد کند. از طرفی دیگر انتصاب شایسته سالارانه در هر سازمانی زمینه‌ساز پیشرفت در آن سازمان و افزایش انگیزه و پویایی در میان نیروی انسانی فعال در آن نهاد می‌شود. بنابراین، یکی از مؤلفه‌های اساسی حکمرانی خوب در نظام آموزش عالی، توجه مستمر به ارزیابی است. زیر مؤلفه‌های ارزیابی منظم کارایی و اثربخشی نظام آموزش عالی، ارتباط دادن پیامدهای نظام آموزش عالی و بودجه و نیز توجه به برنامه‌های تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی بیشترین ارجاع را در میان صاحب‌نظران مورد مطالعه به خود اختصاص دادند.



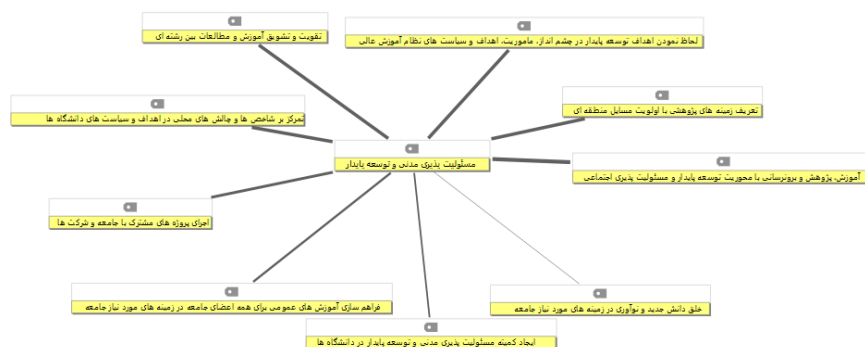
شکل ۳: زیرمؤلفه‌های ارزیابی مستمر و اثربخش (عملکرد دانشگاه، امور مالی و انتصابات دانشگاهی)، (قطر خطوط نشان‌دهنده میزان ارجاع است)

مسئولیت‌پذیری مدنی و توسعه پایدار: در سده اخیر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به‌عنوان یک سازمان در توسعه ملی نقش مهمی داشته‌اند. به همین اندازه مسئولیت اجتماعی دانشگاه در چند دهه اخیر با توجه به رشد تعداد دانشجویان و همگانی شدن آن و بالا رفتن انتظار دانشگاه در قبال جامعه، مورد توجه برنامه‌ریزان آموزشی در کشورهای مختلف قرار گرفته و نظام آموزش عالی بسیاری از کشورها یکسری از فعالیت‌ها و برنامه‌های شغلی و حرفه‌ای را در اجتماع دانشگاهی گسترش داده‌اند.

از طرفی دیگر در پاسخ به نارسایی‌ها و مشکلات ناشی از مفاهیم مرسوم توسعه در سطح جهانی، مفهوم توسعه پایدار برای اولین بار در گزارش کمیسیون جهانی محیط‌زیست با عنوان «آینده مشترک ما» مطرح شد (UN, ۱۹۹۲) که در سال ۱۹۸۷ سازمان ملل متحد آن را منتشر کرد. این مفهوم دارای سه رکن اقتصادی، اجتماعی و زیست‌محیطی است. شرط لازم برای توسعه متوازن، پایدار و همه‌جانبه یک جامعه توسعه متوازن و پایدار نظام دانایی به‌طور عام و نظام‌های آموزش عالی، تحقیقات، و فناوری به‌طور خاص است. آموزش عالی یکی از نهادهای اجتماعی است که نقشی بی‌نظیری در تغییرات فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی دارد. دانشگاه فکر تولید می‌کند و اندیشه‌ها را نقد و اصلاح می‌کند و با تأمین نیروی انسانی کافی و متخصص توسعه و تکامل جامعه را طراحی می‌کند. دانشگاه و آموزش عالی در ایجاد و

گسترش قابلیت‌ها و ظرفیت‌های سه عنصر محوری و کلیدی، یعنی «مردم»، «حکومت»، و «جامعه مدنی» نقشی اساسی ایفا می‌کند.

بنابراین، در این پژوهش یکی از مؤلفه‌های حکمرانی خوب که از نظرات صاحب‌نظران استخراج شد، مؤلفه مسئولیت‌پذیری مدنی و توسعه پایدار بود که از میان زیر مؤلفه‌های این مؤلفه اصلی، آموزش، پژوهش و برون‌رسانی با محوریت توسعه پایدار و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، لحاظ کردن اهداف توسعه پایدار در چشم‌انداز، مأموریت، اهداف و سیاست‌های نظام آموزش عالی و تعریف زمینه‌های پژوهشی با اولویت مسائل منطقه‌ای بیشترین ارجاع را به خود اختصاص دادند.



شکل ۴: زیرمؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری مدنی و توسعه پایدار (قطر خطوط نشان‌دهنده میزان ارجاع است)

## بحث و نتیجه‌گیری

در راستای تقاضا برای نظام آموزش عالی و دانشگاه‌های کارا تر، سیاست‌گذاران آموزشی، به طراحی و توسعه الگوهای حکمرانی و اغلب تحول‌یابنده‌ای از آموزش عالی مبادرت ورزیده‌اند. بنابراین، ما در این پژوهش به دنبال شناسایی مؤلفه‌های بومی و سازگار با شرایط کشور برای حکمرانی خود در نظام آموزش عالی بودیم. یافته پژوهش نشان داده اکثر افراد مورد مطالعه مرد (۸۲ درصد) بودند. نتایج حاصل از تحلیل محتوای کیفی مصاحبه‌های انجام شده نشان داد که حکمرانی خوب در نظام آموزش عالی ایران شامل ۳۰ مؤلفه فرعی (کد) و ۳ مؤلفه اصلی (مدیریت و رهبری خوب، ارزیابی مستمر و اثربخش و مسئولیت‌پذیری مدنی و توسعه پایدار) است.

مؤلفه مدیریت و رهبری خوب دارای ۱۱ مفهوم/ کد، استقلال دانشگاه‌ها و مجزا بودن

مدیریت نظام آموزش عالی از حاکمیت، پایدارسازی و تنوع‌بخشی به منابع مالی، فراهم‌سازی زمینه عدالت، برابری و تنوع در برنامه‌ها، سیاست‌ها و رویه‌های دانشگاه‌ها و نظام آموزش عالی، مشارکت کلیه ذینفعان نظام آموزش عالی در مدیریت تصمیم‌گیری‌ها، حاکمیت قانون در ساختار نهادی-اداری، تعامل با نهادهای بین‌المللی، تعامل با نهادهای ملی-محلی، یکپارچه‌سازی نهاد آموزش عالی، ثبات مدیریتی در نظام آموزش عالی، تعریف اهداف کمی و کیفی مشخص و بهره‌گیری از رویکرد عدم تمرکز است. یافته‌های برنز (۲۰۰۷) و سلمی (۲۰۱۱) در خصوص، احترام به استقلال نهادهای علمی و اثر بخشی مدیریت با نتایج این پژوهش مشابهت دارد. همچنین کارنگی و توی (۲۰۱۰) بر حکمرانی کسب و کار یا مالی و حکمرانی اداری تأکید داشتند که می‌توان بیان داشت که با برخی مؤلفه‌های این بخش از پژوهش از جمله، پایدارسازی و تنوع‌بخشی به منابع مالی، فراهم‌سازی زمینه عدالت، حاکمیت قانون در ساختار نهادی-اداری و ثبات مدیریتی در نظام آموزش عالی تا حدودی مطابقت دارد. فوجانی و رضایی (۱۳۹۳) شاخص‌های، «تمرکز بر روی استعدادها و منابع مالی کافی» را مطرح کرده‌اند که تا حدودی با برخی مفاهیم استخراج شده در این پژوهش مشابه است.

از میان زیر مؤلفه‌های مربوط به مؤلفه مدیریت و رهبری خوب، زیر مؤلفه استقلال دانشگاه‌ها و مجزا بودن مدیریت نظام آموزش عالی از حاکمیت بیشترین تعداد تکرار را در میان خبرگان مورد مطالعه به خود اختصاص داد. استقلال دانشگاه‌ها و احترام به حقوق دانشمندان در خصوص تحقیقات، تدریس و انتشار بدون کنترل و محدودیت یافته‌هایشان از سوی مؤسساتی که بخشی از ذینفعان اصلی این فعالیت‌ها هستند، از عناصر مهم حاکمیت خوب است. استقلال دانشگاهی نه تنها کیفیت دانشگاه‌ها به‌عنوان مؤسسات آموزش عالی را ارتقاء می‌دهد، بلکه کیفیت آموزشی را که ارائه می‌دهد نیز بالا می‌برد. از سوی دیگر عدم استقلال دانشگاهی، دانشگاه‌ها را از انجام یکی از وظایف اصلی خود مختل می‌کند که همان ایفای نقش کاتالیزور و مأمی برای ایده‌های جدید است. از آنجا که بسیاری از کشورها به سرکوب یا محدود کردن استقلال دانشگاهی ادامه می‌دهند، حتی آنجا که در اصل استقلال دانشگاهی پذیرفته شده است، به نظر می‌رسد محدودیتی وجود دارد که نمی‌توان آن را تحمل کرد. این امر باعث می‌شود که دانشگاهیان از تبلیغ آنچه که ایده‌های غیرمتعارف تلقی می‌شوند، از ترس عواقبی که شامل مجازات توسط دولت می‌شود، بیم و پروا داشته باشند. راهکار برون رفت از چنین فضای آکنده از بیم و ترس، رهبری و مدیریت اثربخش است که می‌تواند با تکیه



بر استراتژی‌های پویا و انعطاف‌پذیر و همچنین بهره‌گیری از رویکرد عدم تمرکز، استقلال دانشگاه‌ها و مجزا بودن مدیریت نظام آموزش عالی از حاکمیت، پایدارسازی و تنوع‌بخشی به منابع مالی، فراهم‌سازی زمینه عدالت، برابری و تنوع در برنامه‌ها، سیاست‌ها و رویه‌های دانشگاه‌ها و نظام آموزش عالی، مشارکت کلیه ذینفعان نظام آموزش عالی در مدیریت تصمیم‌گیری‌ها، و مهم‌تر از همه یکپارچه‌سازی نهاد آموزش عالی و ثبات مدیریتی در نظام آموزش عالی را در سایه حکمرانی خوب برای جامعه دانشگاهی و مدنی به ارمغان آورد.

یکی دیگر از چالش‌های اساسی دانشگاه‌ها در نبود حکمرانی دانشگاهی، ضعف دانشگاه‌ها در افزایش کارایی است. برای افزایش کارایی آموزش عالی، به یک سیستم شایسته محور کاملاً تعریف شده برای انتخاب و ارتقاء اساتید، مدیران و دانشجویان نیاز است. فقدان حضور یک سیستم ارزیابی و انتخاب شایسته سالارانه در دانشگاه زمینه گسترش فضای قدرت نمایی ایدئولوژیکی، متعصبانه و دخالت سلائق شخصی در تصمیمات مهم مبتنی بر ارزیابی‌ها را بشدت فراهم می‌کند. راهکار رویارویی با چنین معضلاتی در سیستم آموزش عالی، بازبینی منظم استانداردهای ارزیابی عملکرد افراد (دانشجویان، اساتید، مدیران و کارکنان)، دانشکده (گروه‌های آموزشی) و سازمان (دانشگاه)، گزینش شایسته سالارانه، حسابرسی منظم مالی، توجه به برنامه‌های تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی، انتشار منظم نتایج ارزیابی دانشگاه‌ها و در دسترس قرار دادن نتایج برای متقاضیان، ایجاد سازوکار راستی‌آزمایی گزارش‌های عملکرد و نهایتاً ارزیابی منظم کارایی و اثربخشی نظام آموزش عالی است که این همه تنها با استقرار یک حکمرانی خوب دانشگاهی قابل تحقق خواهد بود. بنابراین، مؤلفه ارزیابی مستمر و اثربخش، با ۱۰ زیر مؤلفه یا کد، بازبینی منظم استانداردهای ارزیابی در نظام آموزش عالی، گزینش شایسته سالارانه، حسابرسی منظم مالی، ارتباط دادن پیامدهای نظام آموزش عالی و بودجه، توجه به برنامه‌های تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی، انتشار منظم نتایج ارزیابی دانشگاه‌ها و در دسترس قرار دادن نتایج برای متقاضیان، بهره‌گیری از قراردادهای عملکردی، ایجاد سازوکار راستی‌آزمایی گزارش‌های عملکرد، لحاظ شدن نقش دانشگاه در توسعه پایدار و مسئولیت مدنی در رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و ارزیابی منظم کارایی و اثربخشی نظام آموزش عالی به عنوان زیر مؤلفه‌های حکمرانی نظام آموزش عالی از مصاحبه با خبرگان استخراج شد. از این میان زیر مؤلفه ارزیابی منظم کارایی و اثربخشی نظام آموزش عالی بیش‌ترین میزان ارجاع را به خود اختصاص می‌دهد که می‌تواند نشان‌دهنده اهمیت این موضوع باشد. این نتایج

با شاخص‌های جذب و نگهداری بهترین کارکنان و سنجش خوب از پژوهش آلباخ (۲۰۰۳)، ارزیابی عملکرد از پژوهش (باری و گودگیبور، ۲۰۱۸)، ارزیابی و گزارش‌دهی پایداری در نظام آموزش عالی از پژوهش (نیدیچ و همکاران، ۲۰۲۰) همسو است.

با تغییر پارادایم توسعه از توسعه اقتصادی به توسعه پایدار، نقش و کارکرد نظام آموزش عالی نیز دچار تحولات اساسی شده است. نظام آموزش عالی در چارچوب پارادایم توسعه اقتصادی نهادی است که با تبعیت از رویکرد بازار و عقلانیت ابزاری (که مناسب جوامع سرمایه‌داری است) در تلاش برای تربیت نیروی انسانی ماهر برای اشتغال در اقتصاد سرمایه‌داری، تجاری‌سازی دانش و خلق ثروت از دانش است. اما آموزش عالی در چارچوب پارادایم توسعه پایدار نهادی است که با تبعیت از عقلانیت جوهری در قبال جامعه‌ای که در آن فعالیت می‌کند، دارای مسئولیت اجتماعی است و درصدد تحقق ارزش‌های اقتصادی (کاهش بیکاری، افزایش رفاه، کاهش فاصله طبقاتی، از میان برداشتن فقر و ...) اجتماعی (عدالت، اجتماعی، دموکراسی، رفع تبعیض و ...) و زیست‌محیطی (مصرف مسئولانه انرژی‌های تجدیدپذیر، حفاظت از لایه ازن، حفظ تنوع زیستی و جلوگیری از تغییرات اقلیمی) برای نسل‌های کنونی و آتی است. این مهم در سایه ایجاد کمیته مسئولیت‌پذیری مدنی و توسعه پایدار در دانشگاه‌ها، تمرکز بر شاخص‌ها و چالش‌های محلی در اهداف و سیاست‌های دانشگاه‌ها و نظام آموزش عالی، لحاظ کردن اهداف توسعه پایدار در چشم‌انداز، مأموریت، اهداف و سیاست‌های نظام آموزش عالی، آموزش، پژوهش و برون‌رسانی با محوریت توسعه پایدار و مسئولیت‌پذیری اجتماعی امکان‌پذیر خواهد بود. از این هدف نهایی یک سیستم حکمرانی خوب برای نظام آموزش عالی باید کمک به توسعه پایدار کشور باشد. بنابراین، بر اساس نظر خبرگان مورد مصاحبه مؤلفه مسئولیت‌پذیری مدنی و توسعه پایدار یکی دیگر از مؤلفه‌های نظام آموزش عالی در نظر گرفته شد؛ این مؤلفه دارای ۹ زیر مؤلفه است که زیر مؤلفه آموزش، پژوهش و برون‌رسانی با محوریت توسعه پایدار و مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشترین تأکید خبرگان مورد مصاحبه را به خود اختصاص داد. این بخش از نتایج با برخی از یافته‌های لوزانو<sup>۲</sup> و همکاران ۲۰۱۵ و نیدیچ و همکاران، ۲۰۲۰ همسو است.

نظام آموزش عالی ایران در راستای استقرار یک سیستم حکمرانی اثربخش و کارآمد نیازمند

---

1. Barry and Goedegebuure

2. Lozano

بازآفرینی و بازنگری در ساختارهای آموزشی، پژوهشی و اداری است. برای تحقق این امر لازم است سیاست‌گذاران امر آموزش در کشور، به ویژه در بخش آموزش عالی در خصوص نقش‌ها و کارکردهای آن‌ها تجدید نظر کرده و با توجه به ماهیت نو ظهور نظام آموزش عالی در جهان، که همانا مسئولیت اجتماعی این نهاد در راستای تحقق ارزش‌های اقتصادی (کاهش بیکاری، افزایش رفاه، کاهش فاصله طبقاتی، از میان برداشتن فقر و ...) اجتماعی (عدالت، اجتماعی، دموکراسی، رفع تبعیض و ...) و زیست‌محیطی (مصرف مسئولانه انرژی‌های تجدیدناپذیر، حفاظت از لایه ازن، حفظ تنوع زیستی و جلوگیری از تغییرات اقلیمی) برای نسل‌های کنونی و آتی است، اقدامات علمی و عملی با پیگیری‌های مداوم به عمل آورند. با توجه به یافته‌های این پژوهش شاخص‌های حاکمیت مانند مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی، ثبات سیاسی، کاهش دخالت‌های دولت در تعیین سرنوشت دانشگاه‌ها، کیفیت نظارتی، حاکمیت قانون و کنترل فساد، همه به تدوین سیاست‌های آموزش عالی و شکل‌گیری روابط مستحکم بین دانشگاه و جامعه را توسعه خواهند داد. اهداف سیاست‌گذاران باید اطمینان از موفقیت علمی، ایجاد فرصت‌های جدید و قرار دادن بخش‌های تدریس، تحقیق و موضوعات اقتصادی و اجتماعی در یک خط را تضمین کنند. به طور کلی، دولت و مقامات زیربط می‌بایست برای اختصاص بودجه بیشتر برای مؤسسات تحقیق و توسعه تلاش‌های مؤثری را صورت دهند. توصیه ما برای استقرار حاکمیت مطلوب نظام آموزش عالی در کشور، افزایش توان مالی و استقلال تصمیم‌گیری در بخش‌های آموزش عالی است تا بتوانند اصلاحات معناداری در سیاست‌ها اعمال کنند، چرا که توسعه پایدار یک کشور در گرو حاکمیت مطلوب نظام آموزش عالی بر سایر بخش‌های جامعه است.

پژوهش حاضر در مرحله جمع‌آوری داده‌ها در بخش مصاحبه با نخبگان و دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی، با ظهور ویروس کووید ۱۹ دچار برخی چالش‌ها گشت که این امر در روند مصاحبه با برخی از افراد مد نظر، محدودیت‌هایی را ایجاد کرد.

## فهرست منابع

- Abramo, G., Cicero, T., Dangelo, C.A. (2013). The impact of unproductive and top researchers on overall university research performance. *J. Inf.* 7 (1), 166-175.
- Abdi, B., Pourezat, A. (2019). Explaining the coordinates of good cooperation in higher education in the defense sector, *Scientific Quarterly of Marine Science Education*, 6 (1), 11-1. (Text in Persian).

- Amiri Farahabadi, J., Abolghasemi, M., Ghahramani, M. (2015). Pathology of Policy Research Process in Iranian Higher Education System, *Qualitative Studies, Journal of Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8 (4), 171-139. (Text in Persian)
- Baker, S. (2013). *Environmental Governance and EU Enlargement: Developments in New Member States, the Western Balkans and the Near Neighbors*. In I. Gladman, ed. *Central and South Eastern Europe*, (London: Routledge).
- Barry D., Goedegebuure L. (2018) *Good Governance and Higher Education*. In: Teixeira P., Shin J. (eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1\\_148-1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_148-1)
- Berger, J, B., Hudson, K, E., Blanco R, G. (2013). How Universities Work: Understanding Higher Education Organization in Northwest China. *education policy analysis archives*, 21(64),1-24.
- Bryman, A. (2017). *Corporate governance and related party transactions research*. Oxford: Oxford University press Inc.
- Carnegie, G. D., Tuck, J. (2010). Understanding the ABC of university governance. *Australian Journal of Public Administration*, 69(4): 431-441.
- Cho, Y.H. and Palmer, J.D. (2013). Stakeholders' views of South Korea's higher education Conditionality. *Georgetown Public Policy Review*, 7(2), 1-23.
- Dadash Karimi, Y., Mirsapasi, N. and Najaf Beigi, R. (2018). A Study of the Evolution of Governance Theories in the Higher Education System and Universities to Promote Productivity, *Educational Management Innovations*, 14 (1), 26-1.(Text in Persian).
- Enders, J. (2004). Higher education, internationalization, and the nation-state: recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*. 47(11), 361-382.
- Enders, J., Boer, H. and Weyer, E. (2013). Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited. *Higher Education*. 65(1), 5-23
- Fath Elahi, A., Yemini douzi Sorkhabi, M., Sabbaghian, Z., Faraskhah, M. and Ghazi Tabatabai, M. (2014). Content analysis of Iran's five development plans according to the categories of higher education governance models, *Higher Education of Iran*, 6 (4), 82-47.( Text in Persian).
- Fitriani, S. and Muljono2, H. (2019). Beyond good governance: an ultimate key success for higher education quality. *Journal of Education, Teaching, and Learning*, 4(1), 210-216.
- Frieden, J., Michael P. and Ernesto Z. (2018). *After the Fall: The Future of Global Cooperation Geneva Report 14*. London: Center for Economic Policy Research.
- Gibbs G, Knapper C and Piccinin S. (2019). Disciplinary and contextually appropriate approaches to leadership of teaching in research-intensive academic departments in higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4): 416-436.
- Goleman, D. (2010). *Primal Leadership*. Harvard Business School Press, Boston,

MA.

- Henard, F., Mitterle, A. (2009). *Governance and Quality Guidelines in Higher Education: a Review of Governance Arrangements and Quality Assurance Guidelines*. OECD/Directorate for Education, France, Paris.
- Huang, F. (2018). "University governance in China and Japan: Major findings from national surveys". *International Journal of Educational Development*. 63(6):12-19.
- Jons, H., Hoyler, M. (2013). Global geographies of higher education: The perspective of world university rankings. the perspective of world university rankings. *Journal of Geoforum*, 46(5),45-59.
- Kauffeldt, A. (2019). *The Commission for Higher Education in Kenya: A Case Study Regarding the Establishment, Role and Operations on an Intermediary Body in the Higher Education System of a Developing Nation*, A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree Doctor of Education Ontario Institute for Studies in Education (Theory and Policy Studies) University of Toronto.
- Kaufmann., D, A. K., and Massimo, M. (2014). *The Worldwide Governance Indicators Project: Answering the Critic*. World Bank Policy Research Department Working Paper No. 4149.
- Kretek, P., M., Dragsic, Z., Kehm, B., M. (2013). Transformation of university governance: on the role of university board members. *higher education*. 65(1): 39-58.
- Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F., Waas, T., Lambrechts, W., Lukman, R., Hugé, J. (2014). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: Results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*. 108(12),1-18.
- Magalhaes, A., Veiga, A., Ribeiro, F.M., Sousa, S., Santiago, R. (2013). Creating a common grammar for European higher education governance. *higher education*. 65(2), 95-112.
- Marginson, S. and Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: a glonacal agency heuristic. *higher education*. 43(3), 281-309.
- Middlehurst, R. (2013). Changing internal governance: are leadership roles and management structures in United Kingdom universities fit for the future?. *higher education*, 67(3), 275-294
- Munawir, M., Raharjo, K., Djalil, M., Syahputra, H., Muslim, B. and Adam, M. (2019). "Dimensions of identity strength and organizational citizenship behavior (OCB) in establishing good university governance and performance of religious ideology-based higher educations". *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(2), 250-272.
- Mwiria, Kilemi. (2013). *University Education in East Africa: The Quality Crisis*. Draft. Nairobi: Bureau of Educational Research, Kenyatta University.
- Niedlich, S.; Bauer, M.; Doneliene, M.; Jaeger, L.; Rieckmann, M.; Bormann, I. (2020). *Assessment of Sustainability Governance in Higher Education*

- Institutions—A Systemic Tool Using a Governance Equalizer. *Journal of Sustainability*.12(3): 1816-1831.
- OECD. (2003). Chapter 3: *Changing Patterns of Governance in Higher Education. Education Policy Analysis*, OECD 2003. Online available at: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35747684.pdf>.
- Rajaei, A. (2017). Investigating the situation of governance in the education sector from the perspective of its communication system in the countries of the world, *Science and Technology Policy*, 7 (4): 25-34.( Text in Persian).
- Saha, N.K. (2018). Corporate Governance and Firm Performance: The Role of the Board and Audit Committee. *Asian Journal of Finance & Accounting*, 10(1):210-225.
- Salimi, Q., Mohammadi, M. and Nisar, Z. (2017). Analysis of faculty members' experiences in relation to the competencies and dynamics of teaching and research in the process of internationalization of higher education: Qualitative research, *teaching research*, 5 (2): 133-109.( Text in Persian).
- Santiso, C. (2011). *Good Governance and Aid Effectiveness: The World Bank and Conditionality*. The Geovgetown Public Policy Review.
- United Nations Conference on Environment and Development. (1992). Agenda 21: Earth summit - united nations programme of action from Rio, Retrieved from <http://www.un.org>
- World Bank, (2012). *Putting Higher Education to Work: Skills and Research for Growth in East Asia*. The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank, Washington, DC.
- Zaman, K. (2016). Quality guidelines for good governance in higher education across the globe. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*, 1(1): 1-7.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## پیوست

### پیوست ۱: ویژگی‌های فردی مصاحبه‌شوندگان

سمت	جنسیت	مشارکت‌کنندگان
عضو هیأت علمی	مرد	مصاحبه‌شونده (۱)
عضو هیأت علمی	مرد	مصاحبه‌شونده (۲)
عضو هیأت علمی و معاون دانشکده	مرد	مصاحبه‌شونده (۳)

سمت	جنسیت	مشارکت‌کنندگان
عضو هیأت علمی	مرد	مصاحبه‌شونده (۴)
عضو هیأت علمی	زن	مصاحبه‌شونده (۵)
عضو هیأت علمی	مرد	مصاحبه‌شونده (۶)
عضو هیأت علمی و معاون دانشکده	مرد	مصاحبه‌شونده (۷)
عضو هیأت علمی و رئیس دانشکده	مرد	مصاحبه‌شونده (۸)
عضو هیأت علمی	زن	مصاحبه‌شونده (۹)
عضو هیأت علمی	مرد	مصاحبه‌شونده (۱۰)
عضو هیأت علمی	مرد	مصاحبه‌شونده (۱۱)
عضو هیأت علمی و رئیس دانشکده	مرد	مصاحبه‌شونده (۱۲)
عضو هیأت علمی	مرد	مصاحبه‌شونده (۱۳)
عضو هیأت علمی	مرد	مصاحبه‌شونده (۱۴)
عضو هیأت علمی	مرد	مصاحبه‌شونده (۱۵)
عضو هیأت علمی و معاون دانشکده	مرد	مصاحبه‌شونده (۱۶)
عضو هیأت علمی	زن	مصاحبه‌شونده (۱۷)
عضو هیأت علمی	زن	مصاحبه‌شونده (۱۸)
عضو هیأت علمی	مرد	مصاحبه‌شونده (۱۹)
عضو هیأت علمی	مرد	مصاحبه‌شونده (۲۰)
عضو هیأت علمی	مرد	مصاحبه‌شونده (۲۱)
عضو هیأت علمی و معاون دانشکده	مرد	مصاحبه‌شونده (۲۲)
عضو هیأت علمی	مرد	مصاحبه‌شونده (۲۳)





## واکاوی چهار مفهوم مهم فلسفی دلوز و استخراج اشارات آن در آموزش هنر

برام مرادی<sup>۱\*</sup>، علیرضا محمودنیا<sup>۲</sup>، سون کساووز<sup>۳</sup> و سعید ضراحی<sup>۴</sup>

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۰۲

### نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

مفاهیم فلسفی دلوز؛ آموزش هنر؛ درون ماندگاری؛ ریزوم؛ بدن.

### چکیده

دلوز از فیلسوفان برجسته معاصر است که اندیشه‌های خویش را باتکیه بر خلق مفاهیمی نو ارائه داده است و اندیشمندان مختلفی هم به کاربست نظریه‌های او در ابعاد مختلف حیات اقدام کرده‌اند. پژوهش حاضر با این رویکرد انجام شده است و هدف آن روشن کردن چهار مفهوم فلسفی دلوز و استخراج دلالت‌هایی برای آموزش هنر است. روش تحلیل فلسفی، جهت واکاوی چهار مفهوم مهم فلسفی دلوز و الگوی قیاس عملی فرانکنا هم برای استخراج اشارات اندیشه‌های فلسفی دلوز در آموزش هنر انتخاب شده است. یافته‌ها، بیان‌کننده آن است که درون ماندگاری با ریشه‌ای هستی‌شناختی، ریزوم با ریشه‌های معرفت‌شناختی، توجهی برابر به تن و روان با ریشه‌ای انسان‌شناختی و نیل به خوب با ریشه‌ای ارزش‌شناختی هستند که ارتباطی ریزوماتیک و تودرتو با همدیگر دارند و اشاراتی را در آموزش هنر از جمله اهداف اصول، روش‌ها و محتواهای هنر می‌توانند داشته باشند. بررسی یافته‌ها نشان می‌دهد که ضروری است مفاهیم دلوز جدا از هم و جزیره‌ای دیده نشوند و استفاده از اندیشه‌های فلسفی دلوز در حوزه تعلیم و تربیت از جمله آموزش هنر می‌تواند زمینه عبور از تأکید صرف بر زیبایی‌شناسی را فراهم آورد.

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. Bahram.artedu2020@gmail.com

۲. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. alirezamahmmudnia@yahoo.com

۳. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. rayhaneh2001@yahoo.com

۴. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. zarghamii2005@yahoo.com

- این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده مسئول است.

## مقدمه

دلوز، از جمله فیلسوفان بزرگ معاصر است که با ارائه ایده‌هایی تازه در فلسفه، همچون خلق مفاهیم تازه، مطالعه از میان، دوری از استعلا و ... درصدد آن بود تا فلسفه را از بی‌رنگ شدن و در حاشیه ماندن نجات دهد (دلوز، ۱۹۹۴). فلسفه‌ای که به زعم آلتونر<sup>۱</sup> (۲۰۱۳: ۱۳) لقب شاه علوم را داشت، در کش و قوس تاریخ، به ویژه در شرایط معاصر و با قد علم کردن رقبایی گستاخ همچون علوم انسانی و شاخه‌های مختلف آن از جمله علوم اجتماعی، علوم اطلاعات، بازاریابی، طراحی، تبلیغات و ... در حال از نفس افتادن بود؛ به طوری که افلاطون بزرگ فیلسوف تاریخ فلسفه حتی خواب آن را هم نمی‌دید (دلوز، ۱۹۹۴: ۱۰).

در این اوضاع و احوال؛ دلوز، احیاء فلسفه، بلکه متافیزیک را با تکیه بر خلق مفاهیم تازه، امکان‌پذیر می‌داند و در این راستا مفاهیم مختلف و جدید و در بعضی مواقع، دشوار را خلق کرده است که فهم مفاهیم وی، فهم فلسفه او را امکان‌پذیر می‌کند. از جمله مفاهیم مهم دلوز که جزء سازه‌های اساسی اندیشه‌های فلسفی او هستند به درون ماندگاری به عنوان مفهومی هستی‌شناختی، ریزوم به عنوان مفهومی معرفت‌شناختی، توجهی برابر به تن و روان به عنوان مفهومی انسان‌شناختی و نیل به خوبی به عنوان مفهومی ارزش‌شناختی می‌توان اشاره کرد.

پژوهش‌گران زیادی در ایران و خارج در خصوص این مفاهیم پژوهش انجام داده‌اند؛ از جمله احمدآبادی آرانی، فرج‌الهی و یارعلی، (۱۳۹۶) به تبیین دلالت‌های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز با نظر به کاربرد آن در بهبود خلاقیت نظام آموزشی ایران، سلحشوری و حق ویردی (۱۳۹۴)، به تحلیل و نقد رویکرد ریزوماتیک دلوز بر اساس فلسفه اشراق اقدام کرده‌اند، کرونز<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) به دلالت‌های ریزوماتیک برای یادگیری تلفیقی در محیط یادگیری وب (۳) توجه کرده و هر شخصی را تولیدکننده دانش دانسته است. ورتابدین<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) در پژوهش خود به واکاوی چندگانگی و هستی‌شناسی در دلوز و باديو، والکر<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) به میل دلوزی و نوشته‌های خلاق اقدام کرده است، همان‌گونه که مشاهده می‌شود روی مفهوم ریزوم بیشتر کار

- 
1. Altuner
  2. Cronje
  3. vartabedian
  4. Walker

شده است و از پژوهش روی دیگر مفاهیم، غفلت‌هایی دیده می‌شود.

در حوزه هنر مبتنی بر اندیشه‌های دلوز هم، پژوهش‌هایی انجام شده است از جمله؛ زمانی جمشیدی (۱۳۹۸) رساله دکتری خود را با هدف بررسی رابطه هستی - زیباشناسی و اخلاق - زیباشناسی در اندیشه ژیل دلوز و آفرین (۱۳۹۳)، رساله دکتری خود را با هدف بررسی زیبایی شناسی دلوز و نقش آن در فرآیند آفرینش در نقاشی معاصر انجام داده بود. میلبرانت و میراگلی (۲۰۱۸) پژوهش‌ها را در حوزه تربیت هنری تحلیل کرده‌اند، وسترات (۲۰۱۸) به یادگیری - خدمات در طی آموزش هنر توجه کرده است، کابدو مس؛ نتساینه و فورست (۲۰۱۷) نقش هنر را در فهم مسائل فرهنگی و سیاستگذاری‌های تربیتی بررسی کرده است، واسرمان (۲۰۱۷) به هنر تدریس تعاملی توجه کرده است. پژوهش‌های فراوان دیگری هم از جمله لویتون (۲۰۱۷) با عنوان توسعه تربیتی با تربیت هنر سطح بالا، راسموسن (۲۰۱۷) از تأثیر مثبت تربیت هنری در توسعه دموکراسی فرهنگی و کوماتسو (۲۰۱۷) از نقش تربیت هنری در روشن ساختن چیزهای پنهان سخن گفته‌اند. انسل پرسون (۲۰۱۶) در پژوهش خود به دلوز و هنر زندگی، همچنین صالحی (۲۰۰۸) به دلوز و گفتمان خلاق و هنر توجه کرده‌اند. اردلانی، سلیمی، اکبری و گودرزی (۱۳۹۴) در پژوهش خود با عنوان «تجسم احساس در اندیشه دلوز؛ بررسی نقاشی‌های فرانسیس بیکن» کار هنر را از دیدگاه دلوز، گذر از تجسم واقعیت‌های تنی دانسته و به نقش هنر در تجسم احساس توجه کرده‌اند. پروانه پور و بینای مطلق (۱۳۹۸) در پژوهش خویش که با عنوان «از آن خودسازی و فلسفه ژیل دلوز: جستاری درباره ارتباط تفکر و ضد افلاطون گرایی دلوزی با هنر مدرن» با رویکرد ضد افلاطون گرایی و با هدف بررسی وضعیت هنر پست مدرن انجام داده و به این نتیجه رسیده بودند که با تکیه بر مفهوم وانموده در دیدگاه دلوز می‌توان از وانمایی برگرفته از عالم مثل افلاطون، از بازنمایی در هنر عبور و به خلاقیت توجه کرد. اما هیچ کدام از آن‌ها به چند مفهوم دلوز در کنار هم و

- 
1. Milbrandt; Miraglia and Zimmerman
  2. Westraadt
  3. Cabedo-Mas, Nethsinghe and Forrest
  4. Wassermann
  5. Löytönen
  6. Rasmussen
  7. Komatsu
  8. Ansell-Pearson



استخراج اشارات آن‌ها در آموزش هنر نپرداخته‌اند که در پژوهش حاضر با طرح چند پرسش روشن و صریح این کار انجام خواهد شد.

پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این پرسش هست که مفاهیم چهارگانه دلوز در خصوص آموزش هنر چه اشاراتی می‌توانند داشته باشند که در قالب چهارپرسش زیر پاسخ داده خواهد شد.

۱. اشارات مفهوم درون ماندگاری دلوز در آموزش هنر چیست؟
۲. اشارات مفهوم ریزوم دلوز در آموزش هنر چیست؟
۳. اشارات مفهوم توجهی برابر به تن و روان دلوز در آموزش هنر چیست؟
۴. اشارات مفهوم نیل به خوب دلوز در آموزش هنر چیست؟

### روش‌شناسی پژوهش

از روش تحلیل فلسفی برای واکاوی چهار مفهوم مهم فلسفی دلوز<sup>۱</sup> استفاده شده است و الگوی قیاس عملی فرانکنا هم برای استخراج اشارات اندیشه‌های فلسفی دلوز در آموزش هنر انتخاب شده است.

روش‌های مختلف تحلیل ممکن است به چند صورت باشد، در یک دسته‌بندی؛ تحلیل به معنا و هدف تجزیه به اجزای مفهومی است همچون شیمی. در دسته‌بندی دوم، تحلیل با هدف ترجمه و بازگرداندن صورت دستوری گزاره‌های زبانی به صورت منطقی آن‌هاست که این روش هم منظور این پژوهش نیست. اما روش استفاده شده در پژوهش حاضر، قرابت‌هایی با دسته سوم دارد یعنی جستجوی ارتباط میان مفاهیم مختلف به منظور بازشناسی روابط و شبکه‌های مفهومی (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹: ۱۳۳). به عبارت دیگر، روش استفاده شده در پژوهش حاضر را پژوهشی فلسفی می‌توان دانست که قرابت بسیار نزدیکی با روش تحلیل فلسفی دارد که هدف آن دستیابی به فهم معتبر از معنای عادی یک مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط است (شورت<sup>۲</sup>، ۱۳۸۸: ۴۷) تا زمینه استخراج اشارات را فراهم آورد.

برای استخراج اشارات مفاهیم فلسفی دلوز در آموزش هنر، از الگوی قیاس عملی فرانکنا

---

۱. دلوز مفاهیم بسیار مهمی در ابعاد مختلف اندیشه از جمله فلسفه دارد لیکن بنا به علاقه نویسنده و وسع مقاله این چهار مفهوم انتخاب شده است.

استفاده شده است. قیاس عملی فرانکنا؛ ریشه در یونان باستان و قیاس نظری و عملی ارسطو دارد. وی کاربرد قیاس نظری را در قلمرو حکمت نظری و در قلمروهایی همچون متافیزیک و فیزیک می‌داند و کاربرد قیاس عملی را در حکمت عملی و در قلمروهایی همچون اخلاق، سیاست و تربیت می‌داند. قیاس عملی از یک گزاره مقدماتی از نوع هست و نیست و نیز یک گزاره مقدماتی دیگر از نوع باید و نباید یا همان گزاره تجویزی تشکیل یافته است (باقری و همکاران، ۱۳۸۹). در قیاس عملی یکی از گزاره‌های مقدماتی گزاره‌ای تجویزی است که سبب می‌شود نتیجه‌های تجویزی به دست آید که منطقاً درست است، در حالی که در قیاس نظری مقدماتها توصیفی بوده و نتیجه هم توصیفی است. قیاس عملی در قلمرو دانش‌های کاربردی مثل قلمرو تعلیم و تربیت کاربردی زیاد دارد. برای نمونه تجویز هر گونه رهنمود یا اشاره‌ای در خصوص انتخاب اهداف و محتوای تعلیم و تربیت، کاربست اصول، روش‌های که توسط معلمان باید مد نظر قرار گیرد، با بهره‌گیری از این گونه قیاس مقدور است (فرانکنا، ۱۹۶۶).

### یافته‌های پژوهش

هدف پژوهش حاضر، استخراج اشارات اندیشه‌های فلسفی دلوز در زمینه آموزش هنر است تا از این رهگذر بتوان در خصوص اهداف، اصول، روش‌ها و محتواهای آموزش هنر به عنوان مؤلفه‌هایی اساسی هر نوع آموزشی از جمله آموزش هنر، قدم‌هایی رو به جلو گذاشت. برای این کار چهار تا از مفاهیم اصلی دلوز انتخاب شده، بعد از واکاوی و ایضاح بیشتر آن‌ها با استفاده از تحلیل مفهومی به عنوان روشی فلسفی، اقدام به استخراج اشارات آن‌ها در زمینه آموزش هنر با استفاده از قیاس عملی فرانکنا در قالب چهار پرسش انجام خواهد شد.

#### ۱- اشارات مفهوم درون ماندگاری دلوز در آموزش هنر چیست؟

درون ماندگاری، یکی از مفاهیم اساسی دلوز هست که برگرفته از اندیشه‌های هستی‌شناختی دلوز است و در کتاب «هزار فلات» (۲۰۰۵) و فلسفه چیست؟ (۱۹۹۴)، تفاوت و تکرار (۱۹۶۸) و اظهاراتی در فلسفه (۱۹۹۰) وی دیده می‌شود که ریشه‌ای اسپینوزایی دارد و می‌توان بهره‌ای تربیتی از آن برد. درون ماندگاری به زعم دلوز زندگی را ارزشمند می‌کند (هاینس، ۲۰۱۵). به



زعم کولبروک<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) مواجهه دلوز و گاتاری با سطح درون ماندگاری در دو کتاب به آشکارترین شکل دیده می‌شود: یکی از کتاب‌های آن‌ها با عنوان «فلسفه چیست؟»<sup>۲</sup> است که در آن، درباره سطح درون ماندگاری نظریه پردازی می‌شود و دیگری «هزار فلات»<sup>۳</sup> است که در آن به گونه‌ای فعالانه؛ سیورورت‌های ژنتیکی و جغرافیایی، میکروبیولوژیکی، تاریخی و زیبایی‌شناختی واکاوی می‌شود که تفکر از طریق آن‌ها ظهور می‌کند.

دلوز برای فهم مناسب این مفهوم یعنی درون ماندگاری، آن را با تکیه بر نظرات اسپینوزا، هیوم و کانت در تقابل با مفهوم استعلا تبیین می‌کند و در ادامه تصویری از اندیشه با تکیه بر این مفهوم ارائه می‌دهد و در کنار آن از مفاهیم دیگر هم بهره می‌گیرد.

دلوز (۱۹۹۴) می‌گوید: هر بار که تعالی، وجودی عمودی و حکومتی از نوع امپراتوری در آسمان یا روی زمین، در کار باشد، با دین و هر بار که درون‌مانی در کار باشد، با فلسفه مواجهیم و با این گفته به اهمیت مفهوم درون ماندگاری اشاره دارد. دلوز با نامیدن اسپینوزا به عنوان شهریار و مسیح فلاسفه، او را یگانه فیلسوفی می‌داند که هرگز با تعالی کنار نیامده است. دلوز با تکیه بر امر درون‌مانی به جای خطا در فلسفه از توهم در فلسفه؛ به ویژه توهم تعمق، توهم تأمل و توهم مکالمه سخن می‌گوید. وی با تکیه بر مفهوم درون‌مانی از تجدید تصویر اندیشه سخن می‌گوید و ادعا می‌کند که هر کسی نتواند تصویر اندیشه را تجدید کند، فیلسوف نیست. او در این راستا از بازنمایی عبور کرده و وانمایی و خلّاقیت در اندیشه را مطرح می‌کند. دلوز در ادامه ذکر گذر از خطا، به دنبال گذر از تهدیدات اندیشه، از جمله؛ حماقت، نسیان، آفازیا<sup>۴</sup>، هذیان و جنون هم بر می‌آید و بر این باور است که ترس از این موارد، اندیشیدن را از وظیفه اساسی آن که آفریدن است باز می‌دارد. او جهت اشاره به توهمات<sup>۵</sup> از کانت کمک می‌گیرد، وقتی که کانت می‌گفت؛ اندیشه بیش از آنکه در معرض تهدید خطا باشد از سوی توهم‌های اجتناب‌ناپذیری تهدید می‌شود که از درون خود عقل بر می‌خیزند.

همان طور که قبلاً آورده شده است دلوز جهت روشن‌تر شدن مفهوم درون ماندگاری؛ آن را با مفهوم استعلا با تکیه بر فیلسوفانی همچون اسپینوزا، هیوم، کانت و دکارت در تقابل و

- 
1. Colebrook
  2. What Is Philosophy?
  3. A Thousand Plateaus
  4. Aphasia

۵. کانت از هیوم ارث‌هایی برده بود.

قیاس قرار داده است. فوکو به عنوان اندیشمند مورد علاقه دلوز - دلوز در خصوص فوکو، کتابی را با عنوان فوکو نگاشته است - هم از دیگر فیلسوفانی هست که تلاش جهت خروج از انقیاد به استعلا را در سر داشت (فوکو، ۱۹۷۲). فوکو می‌گوید: آشکارترین و عمومی‌ترین شکل امر استعلایی؛ حقیقت است و خطای اساسی ما این است که تصور می‌کنیم معانی و حقایقی وجود دارند که در انتظار تأویل شدن، آشکار شدن، یا افشا شدن هستند. این بیماری را دلوز (۱۹۸۸؛ دلوز و گاتاری ۱۹۹۴) به عنوان تاویل‌زدگی توصیف کرده و به تبعات منفی آن پرداخته و تاریخ فلسفه را تاریخ ساخت سطوح استعلا وصف کرده‌اند. در تاریخ فلسفه؛ رنه دکارت به عنوان یکی از فیلسوفانی بود که تلاش داشت با طرح انگاره مرگ خدا به درون‌مانی، آری بگوید. کانت؛ از دیگر فیلسوفانی است که، قدری از مسیر درون‌مانی را هموار کرد. اسپینوزا و هیوم هم از فیلسوفانی هستند که در گونه‌ای در درون‌مانی غوطه خورده‌اند و در توسعه این مفهوم سهم داشته‌اند.

دلوز هم، جهت عبور از استعلا با تکیه بر درون‌مانی، از تجربه‌گرایی استعلایی سخن به میان آورد. او بر این باور است که نباید به دنبال بنیان‌های بیرونی همچون خدا و حقیقت گشت، در این صورت است که اندیشه می‌تواند خلق کند (دلوز، ۱۹۹۴). درون‌ماندگاری و تعالی، تاریخی طولانی دارند عده‌ای از فلاسفه بر این باورند درون‌ماندگار چیزی است که به چیزی به غیر از خود وابسته نیست، و عده‌ای دیگر درون‌ماندگار را چیزی می‌دانند که در خودش درون‌ماندگار باشد. حتی افرادی که اندیشه‌هایی نزدیک به هم دارند همچون دلوز، دریدا و فوکو و پرهیز از دوگانگی را مطرح می‌کنند، اما تفاوت‌هایی هم در خصوص مباحث اخلاقی و حتی منطقی با هم دارند (هاین<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰).

دلوز نه مثل هیوم همه چیز را حسانی و نه مثل دکارت همه چیز را در قواعد اندیشه می‌داند، بلکه با کانت شباهت‌هایی دارد همچون؛ تجربه، ریشه اندیشه هست و اما همه اندیشه نیست. اما در عین وجود شباهت‌هایی در اندیشه‌های درون‌ماندگار این دو فیلسوف به باور ادکین<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) درون‌ماندگاری دلوز در تضاد با کانت بهتر فهمیده می‌شود. به زعم دلوز؛ با نگاهی مقایسه‌ای به اشکال نمادین زیر - اگر شکل سمت راست نمادی از تفکر درون‌ماندگار در نظر گرفته شود و شکل سمت چپ، نماد تفکر استعلایی در نظر گرفته شود - تاحدی

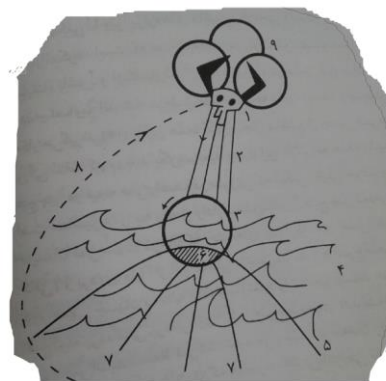
---

1. Hein  
2. Adkins

نگاه‌ها، نسبت به مفهوم درون ماندگاری روشن‌تر خواهد شد.



تعالی



درون ماندگاری

درون‌ماندگاری به عنوان مفهومی هستی‌شناختی، بر یک هستی‌شناسی ناب دلالت دارد؛ یک نظریه هستی که در آن، وحدت صرفاً یکی از ویژگی‌های جوهر و آنچه هست محسوب می‌شود و در نتیجه هستی از واحد به صورت سلسله مراتبی صادر نمی‌شود، بلکه هستی تنها چیزی است که هست و بر فراز آن چیزی نیست. از آنجا که چیزی بر فراز هستی جای ندارد هستی سراسر یکدست خواهد بود و انگهی درون‌ماندگاری ناب مستلزم یک اصل برابری هستی است، یا استقرار هستی برابر؛ هستی نه تنها فی نفسه برابر است، بلکه به صورتی برابر در همه جا حاضر است. در این هستی‌شناسی دیگر با سلسله مراتب هستندگان سروکاری وجود نخواهد داشت و واحدی هم بر فراز هستی جای ندارد که منزلت و سلسله مراتب هستندگان با توجه به میزان فاصله آن‌ها از مبداء مشخص شود، بلکه هر هستنده مستقیماً وابسته به خداوند یا واحد هست و از برابری هستی بهره‌مند و بی‌واسطه تمام آنچه را هستی دارد، دریافت می‌کند و تشکیک و سلسله مراتب در این دیدگاه جایی ندارد. درون‌ماندگاری با هرگونه تفوق علت، هرگونه الاهیات سلبی، هر روش تشبیه، هر تصور سلسله مراتبی از جهان، در ضدیت است (دلوز، ۱۹۹۰: ۱۷۲ و ۱۷۳). در ادامه از همین مطالب در خصوص آموزش هنر اشارات استخراج خواهد شد.

پژوهش‌گران مختلفی در حوزه مفهوم درون‌ماندگاری به عنوان یکی از مفاهیم هستی‌شناختی دلوز پژوهش کرده و نتایجی را گرفته‌اند از جمله؛ جودیت و تونس<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) در مقاله



خود با عنوان «درون در دلوز و اسلوتر دایک» از ارتباط درون انسان با بیرون یا محیط اطراف بحث می‌کنند. بحث و مناظره و احتجاجات آن‌ها با ارجاع به زیست‌شناسی به نام اسکول<sup>۱</sup> اوج می‌گیرد. جهت‌گیری دایک محافظه کارانه بوده و بر این باور است که انسان با نظر به حفظ خود ارتباطش را با بیرون توسعه می‌دهد و تعریف می‌کند و دلوز و گاتاری بر این باورند که ارتباط درون با بیرون بحثی هستی‌شناسانه بوده و با مفهوم درون ماندگاری هم قابل توجه است. این دو جبهه موجود هر کدام با رویکرد متفاوت خودشان بحث می‌کنند. ارتباط درون با بیرون، ارتباط با بیرون با حفظ خود، درون‌ماندگاری در ارتباط با مفهوم درون‌ماندگاری هستند. ورتابدین<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) در پژوهش خود با عنوان «چندگانگی و هستی‌شناسی در دلوز و باديو» به رویکردشان در زمینه چندگانگی به عنوان بنیاد هستی‌شناسی؛ یکی یا چند تا بودن وجود به عنوان یکی از بحث انگیزترین و چالشی‌ترین پرسش قدیمی فلسفه می‌پردازند که می‌تواند با رویکرد ریاضی حل شود. به عنوان مثال این که در ریاضی یک اگر دو بشود ادامه دارد تا بی‌نهایت شماره و صورت دیگر قضیه این است که اگر یک فقط یک باشد و دوئی وجود نداشته باشد یک فلسفه درون‌ماندگاری بوده و بحث یگانگی و چندگانگی بحثی به هم مرتبط است که در ارتباط با هم خوب فهمیده می‌شود. پروانه پور و بینای مطلق (۱۳۹۸) با تکیه بر دیدگاه ضد افلاطون‌گرایی دلوز و با استفاده از مفهوم درون‌ماندگاری تلاش دارند تا از تمرکز صرف هنر بر بازنمایی عبور کنند. از دیدگاه شمیجن<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) فلسفه به معنای هنر شکل دادن، اختراع و ساختن مفاهیمی نو است.

دلوز با تکیه بر مفاهیمی همچون؛ شدن، درون‌ماندگاری، رد بازنمایی و ... تلاش در انداختن طرحی نو و فاصله گرفتن از افلاطون بزرگ فیلسوف دوران باستان و تاریخ فلسفه و افلاطون زمان یعنی هگل است. وی معرفت‌شناسی بازنمایی افلاطون و دکارت را که مبنی بر تقلید و محاکاتی از جهان و عالم عقلی است در فلسفه و حتی هنر رد می‌کند (الیاسی، ۱۳۸۸). رد بازنمایی، رد تقلید و محاکات، رد نظریه مطابقت سنتی و ارائه نظر جدید، گذر از ذات به طرف رابطه‌ها، قدرت عامل معرفت مفاهیمی هستند که ارتباطی ریزوماتیک با مفهوم درون‌ماندگاری دلوز دارند و از آن هم قابل استنباط هستند.

- 
1. Uexküll
  2. Vartabedian
  3. Schmidgen



درون ماندگاری به عنوان یکی از مفاهیم هستی‌شناختی دلوز در کنار دیگر مفاهیم مهمی همچون؛ شدن<sup>۱</sup>، تفاوت‌سازی<sup>۲</sup>، ویرچوالیتی<sup>۳</sup> و آکچوالیتی<sup>۴</sup>، ریزوماتیک<sup>۵</sup>، پساساختارگرایی<sup>۶</sup>، نفی فراروایت<sup>۷</sup>، روابط افقی<sup>۸</sup>، اندیشه کوچ‌گرا<sup>۹</sup>، تکثرگرایی<sup>۱۰</sup>، قلمروزدایی و قلمروسازی<sup>۱۱</sup>، نفی سلسله‌مراتب، رد روایت‌های کلان، گذر از تأکید صرف بر عقل و نزدیک شدن به شهود قرار دارد و مفهومی تنها نیست، بلکه در مفصل‌بندی و ارتباطی ریزوماتیک با دیگر مفاهیم قرار دارد.

با تکیه بر مفاهیم فوق می‌توان در آموزش و به تبع آن در آموزش هنر، اشاراتی را استخراج کرد که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

- ۱- با توجه به مفهوم درون ماندگاری؛ تکیه بر خود، با توجه به مفهوم شدن؛ تکیه بر فرایند، با توجه به مفهوم تفاوت، تکیه بر گذر از تلاش برای شبیه شدن به دیگری، در اولویت باشد.
۱. با توجه به مفهوم شدن؛ می‌توان گفت: همزمان به استعدادهای به عنوان مثال نویسندگی، خوانندگی، سینماپردازی و ... و بالفعل شدن آن‌ها توجه شود. البته این اصل باید مد نظر باشد که هر کس کاملاً مشخص نیست که چه می‌تواند شود فقط یک شکل هیولایی و خام در نظر گرفته شود.
۲. با توجه به مفهوم ریزوماتیک استنباط می‌شود که هر کس می‌تواند مستقلاً و بدون وابستگی به ساختارعمودی در ارتباط با روابط افقی رشد کند.
۳. با توجه به مفهوم پساساختارگرایی که دلوز هم به زعم عده‌ای از دلوزپژوهان، در چتر آن مفهوم قرار می‌گیرد باید تکیه بر آن شود که از ساختارهای دست و پا گیر در تربیت

---

1. becoming

2. difference

۳. Virtual. معنای ویرچوال را در مقایسه با آکچوال بهتر می‌توان فهمید. معنایی نزدیک به بالقوه ارسطو دارد.  
۴. Actual. معنای آکچوال را در مقایسه با معنای بالفعل در دیدگاه ارسطو می‌توان فهمید. معنای آکچوال نزدیک به معنای بالفعل در دیدگاه ارسطو است با این تفاوت که در دیدگاه ارسطو چیزی که از بالقوه به بالفعل تبدیل شده است، توانایی برگشتن به حالت اول را ندارد. ولی در دید دلوز؛ آکچوال، ویرچوالی است که به آکچوال تبدیل شده است، اما هر لحظه احتمال تبدیل شدنش به ویرچوال وجود دارد.

5. Rhizomatic

6. Post-structuralism

7. metanarrative

8. Horizontal relations

9. Nomadic thought

10. Pluralism

11. deterritorialisation and territorialisation

- باید عبور کرد.
۴. با توجه به مفهوم کوچ‌گرایی در دلوز پیشنهاد می‌شود که در تربیت تلاش شود تا اسیر شدن به بندها و قوانین دست و پا گیر موجود رهایی یابند.
۵. با توجه به مفهوم قلمرو زدایی و قلمروسازی پیشنهاد می‌شود که از چیزهایی بی‌ارزش فاصله گرفته و در پی انداختن طرحی نو باشد.
۶. با توجه به مفهوم رد فراروایت می‌توان استنباط کرد که می‌توان از حاکمیت کلان روایت‌هایی همچون تکیه بر کتاب در آموزش و ... عبور کرد.
۷. با توجه به مفهوم نفی سلسله مراتب در دیدگاه دلوز می‌توان استنباط کرد که در آموزش و پرورش می‌توان از تکیه بر تدریس ورق به ورق کتاب یا قطعی بودن نظرات مافوق عبور کرد.
۸. با توجه به عبور از تأکید صرف بر عقل و تأکید بر شهود پیشنهاد بر گذر از تأکید صرف و بیش از اندازه بر درس ریاضی و آن هم با هدف پرورش تعقل و ندیده گرفتن بعد شهودی ریاضی و تأکید بیشتر بر دروسی همچون هنر می‌شود.
۹. با توجه به دیگر مفاهیم موجود، توجه به استعدادها، فرد و تحقق آن‌ها، ارتباط با همسالان و خلق مفاهیم تربیتی و ارتباط عمیق با محیط از دیگر موضوعاتی است که با توجه به دیدگاه‌های دلوز باید در تربیت مورد توجه قرار گیرد. برای حجیم نشدن مقاله قادر به ذکر فرایند استخراج همه موارد نبوده و فقط به یک نمونه از فرایند استخراج به ویژه در خصوص درون ماندگاری اشاره می‌شود.
- در زیر یک نمونه از فرایند استخراج اشارات در خصوص درون‌ماندگاری، آورده شده است.

### فرایند تجویز یا پیشنهاد

- الف- درون ماندگاری و تقابل آن با استعلا، یکی از مفاهیم مهم فلسفی دلوز هست.
- ب- باید در اندیشه‌های مبتنی بر درون ماندگاری و تقابل آن با استعلا، دلوز، از جمله اندیشه‌های تربیتی، درون ماندگاری و تقابل آن با استعلا لحاظ شود.
- ج- درون ماندگاری و تقابل آن با استعلا به عنوان یکی از مفاهیم فلسفی مهم دلوز باید در آموزش هنر مد نظر قرار گیرد. به عبارت دیگر، با توجه به اینکه؛ درون‌ماندگاری و تقابل آن با استعلا به عنوان یکی از مفاهیم فلسفی مهم دلوز است. بنابراین، پیشنهاد و تجویز

می‌شود در تدوین اصول، اهداف، روش‌ها و محتواهای آموزش هنر مد نظر قرار گیرد.

## ۲- اشارات مفهوم ریزوم دلوز در آموزش هنر چیست؟

یکی از مفاهیم کلیدی و پرکاربرد دیگر دلوز مفهوم ریزوم است که در جنبه معرفت‌شناختی اندیشه‌های فلسفی وی می‌تواند قرار گیرد و می‌تواند راهنمای عمل ما در آموزش هنر باشد، که از زیست‌شناسی وارد فلسفه شده است. با تکیه بر دیدگاه ریزوم می‌توان با نگاهی افقی و جامع به موضوع، نقشه‌ای کلی را مد نظر داشت و بر اساس آن به کشف حاشیه‌های موضوع پرداخت و به اهدافی فراتر از اهداف قصد شده رسید (کینشن و گراوت<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰: ۲). مفهوم ریزوم دلوز در کتاب هزار فلات دلوز (۲۰۰۵)؛ جلد دوم کتاب «سرمایه‌داری و اسکیزوفرنی» دیده می‌شود که با همکاری گاتاری نوشته‌اند. دلوز و دلوز پژوهان، ریزوم را جهت بهتر معرفی کردن به ریشه‌ای تشبیه می‌کنند که ارتباط تو درتویی داشته و آن را در مقابل ساقه قرار می‌دهند که همه شاخ و برگ‌ها به یک ساقه منتهی می‌شوند یا از آن ساقه خارج می‌شوند و به آن وابسته‌اند. جهت روشن شدن بیشتر این مفهوم اشکال نمادین سمت راست و چپ را ملاحظه کنید.



Tree



Rhizome

ریزوم به عنوان مفهومی معرفت‌شناختی ارتباطی ریزوماتیک<sup>۲</sup> با مفاهیم دیگری همچون دگرشدگی، تفاوت و ناهمسانی، ارتباط افقی، تمرکززدایی، نشانه‌شناسی، ساخت شکنی، یادگیری مشارکتی، تعاملی، اقدام‌پژوهی، کوچ‌گری، فضاها هموار تربیتی، قلمروزدایی و بازقلمروسازی، تأکید بر شدن به جای بودن، کثرت‌گرایی، تفکر ریزومی و افقی، تأکید بر

---

### 1. Kinchin and Gravett

۲. این ارتباط ریزوماتیک با دیگر ابعاد اندیشه‌های فلسفی وی هم وجود دارد، لیکن جهت سهولت فهم، اندیشه‌های فلسفی وی در ابعاد هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی بررسی شده است.

فولدینگ<sup>۱</sup>، توجه به اقلیت‌های به حاشیه رانده شده، ردّ فضاهای بازنمایی، تأکید بر گذر از حس عمومی، تأکید بر تفکر نقاد و زایا، تأکید بر ارائه راهکارهای عملی برای بهتر زیستن، توجه به فهم مفهومی<sup>۲</sup> با توجه به مفاهیم در ارتباط با هم، توجه به طبیعت‌گرایی به عنوان یک علم لذت بخش، توجه به دیدگاه‌های دیگران در موضوع خاص، در هم تنیده دانستن انواع علوم با هم، توجه به رخدادهای، توجه به اصل و رونوشت، توجه به طبیعت جهت‌رهایی از توهم، تشبیه تفکر به نقاشی، توجه به دید ریزوماتیک جهت پرورش خلاقیت، دوری از دوآلیسم، تأکید بر تجربه در یادگیری، رضایت به معرفت نسبی، توجه به حس در کنار عقل، تأکید بر معرفت پسینی، تأکید بر تولید معرفت با ابتناء به اراده معطوف به قدرت، گذر از پایین‌تر از عقل دانستن جایگاه هنر، بدبینی به معرفت موجود، بدبینی به شناخت دینی، گذر از بازنمایی افلاطونی و دکارتی در معرفت‌شناسی و تأکید بر خلاقیت دارد.

پژوهشگران مختلف با اهداف مختلفی به پژوهش در خصوص مفهوم ریزوماتیک دلوز اقدام کرده‌اند که به بعضی از آن‌ها در بخش مقدمه و بیان مسأله اشاره شده است، اما در این قسمت، بیشتر تشریح می‌شود. سلحشوری و حق ویردی (۱۳۹۴) در صدد استخراج اصولی از مفهوم ریزوم دلوز بوده‌اند. آن‌ها با محور دانستن مفهوم ریزوم در فلسفه دلوز، رویکرد ریزوماتیک را به عنوان جریان‌ی پساساختارگرا دانسته و بر مفاهیمی چون شدن، نفی فراروایت‌ها، تفاوت، روابط افقی، اندیشه کوچ‌گرا، تکثرگرایی و قلمروزدایی تأکید کرده بودند و برای تشریح بیشتر آن؛ رویکرد ریزومی را با رویکرد اشراقی مقایسه کرده‌اند و به این نتیجه رسیده بودند که؛ ۱- در رویکرد ریزومی، روابط افقی جایگزین روابط عمودی می‌شود و هیچ عنصری برتر از دیگری نیست؛ ۲- رویکرد ریزوماتیک با رد واقعیت کلان، عقل را که عامل شناسایی واقعیت خارجی است غیر ضروری می‌داند؛ ۳- رویکرد اشراقی غایت‌نگر است و ریزوماتیک را به چالش می‌کشد؛ ۴- هر دو رویکرد، معرفت را درونی می‌دانند و از ساختارهای رسمی و انعطاف‌ناپذیر انتقاد می‌کنند و عقل را ناکافی می‌دانند.

تاری (۱۳۹۸) که رساله خود را با تأکید بر آراء دلوز انجام داده بود با ذکر مفهوم ریزوم به عنوان یکی از مفاهیم اساسی دلوز، معرفت‌شناسی آن را معرفت‌شناسی غیر خطی، افقی، سیال و شکننده، خود جوش و منعطف و نفوذپذیر می‌داند و اصول برخاسته از آن هم در فرآیند



آموزش به مفاهیمی همچون ریزوماتیک، غیرخطی، سیال، شکننده، خودجوش و منعطف و نفوذپذیر توجه شود.

ایمانزاده (۱۳۸۷) از دیگر پژوهشگران این حوزه، ریزوم را به عنوان یکی از مفاهیم مهم دلوز دانسته و با تکیه بر جنبه معرفت‌شناختی آن، اصولی را برای تعلیم و تربیت از جمله؛ دگرشدگی، تفاوت و ناهمسانی، ارتباط و تفکر افقی، عدم تمرکز، روش تجربی، نشانه‌شناختی، ساخت‌شکنی، نمادی و کوچ‌گرایانه، فضاهاى هموار افقی ذکر کرده بود. وی در خصوص ابعاد دیگر تربیتی هم مواردی را ذکر کرده بودند از جمله؛ در روش‌های تدریس و یادگیری به روش تجربی، نشانه‌شناسی، ساخت‌شکنانه اشاره و بر مدل یادگیری مشارکتی و تعاملی تأکید می‌کند. ایشان روش تحقیق مبتنی بر نظرات دلوز را اقدام‌پژوهی و نشانه‌شناختی، برنامه‌درسی ایشان را نمادی و کوچ‌گرایانه، و وظیفه اصلی معلم را ایجاد فضاهاى هموار تربیتی می‌داند.

سجادی و ایمانزاده (۱۳۹۱) با تأکید بر تفکر ریزومی و افقی در مقابل تفکر درختی و عمودی و با ذکر مفاهیم دیگری همچون قلمروزدایی و بازقلمروسازی، تأکید بر شدن به جای بودن، نشانه‌شناسی، نفی بازنمایی گرایى، رد تصویر جزمی اندیشه، کوچ‌گرایی و کثرت‌گرایی، تأکید بر تفکر ریزومی و افقی در مقابل تفکر درختی و عمودی، تأکید بر فولدینگ، میل و تأکید بر تفاوت و ناهمسانی و توجه به اقلیت‌های به حاشیه رانده شده؛ مواردی همچون تأکید اکید بر کثرت‌گرایی عرضی صرف و نفی روابط سلسله‌مراتبی و فضای بازنمایی را به عنوان چالش ذکر کرده‌اند و تولید مفاهیم را مهم شمرده‌اند و قلمروزدایی و بازقلمروسازی، شدن به جای بودن، نشانه‌شناسی، نفی بازنمایی گرایى، رد تصویر جزمی اندیشه، کوچ‌گرایی و کثرت‌گرایی، تأکید بر تفکر ریزومی و افقی، فولدینگ، میل تفاوت و ناهمسانی، توجه به اقلیت‌ها، کثرت‌گرایی عرضی، نفی روابط سلسله‌مراتبی به عنوان اصول تعلیم و تربیت شمرده‌اند. در هیچ کدام از پژوهش‌های فوق، استخراج اشارات مفهوم ریزوم در خصوص آموزش هنر دیده نمی‌شود و ضرورت این پژوهش را دوچندان می‌کند.

با تکیه بر ویژگی‌های مفهوم ریزوم دلوز همچون؛ ۱- تأکید بر تفکر افقی در مقابل تفکر درختی ۲- تأکید بر ارتباط چندگانه و چند هسته‌ای به جای تفکر یگانه و وابسته به یک هسته ۳- تأکید بر ارتباطات و رشد غیر خطی، افقی، سیال و شکننده، خودجوش و منعطف و نفوذپذیر، می‌توان پیشنهاد داد ۱- تفکر افقی، ۲- ارتباطات چندگانه و چند هسته‌ای، ۳- رشد غیر خطی و منعطف در آموزش هنر و تدوین اصول، اهداف، روش‌ها و محتواهای آموزش

هنر لحاظ شود.

### فرایند تجویز یا پیشنهاد

الف- تفکر افقی یکی از مفاهیم مهم فلسفی دلوز هست.

ب- باید در اندیشه‌های مبتنی بر تفکر افقی دلوز، از جمله؛ اندیشه‌های تربیتی، تفکر افقی لحاظ شود.

ج- تفکر افقی به عنوان یکی از مفاهیم مهم دلوز باید در آموزش هنر مد نظر قرار گیرد. به عبارت دیگر، با توجه به اینکه؛ تفکر افقی به عنوان یکی از مفاهیم فلسفی مهم دلوز است؛ بنابراین، پیشنهاد و تجویز می‌شود در تدوین اصول، اهداف، روش‌ها و محتوای آموزش هنر مد نظر قرار گیرد.

### فرایند تجویز یا پیشنهاد

الف- ارتباط چندگانه و چند هسته‌ای و پرهیز از ارتباط یگانه یکی از مفاهیم مهم دلوز هست.

ب- باید در اندیشه‌های مبتنی بر ارتباط چندگانه و چند هسته‌ای و پرهیز از ارتباط یگانه دلوز، از جمله اندیشه‌های تربیتی، ارتباط چندگانه و چند هسته‌ای و پرهیز از ارتباط یگانه، لحاظ شود.

ج- ارتباط چندگانه و چند هسته‌ای و پرهیز از ارتباط یگانه به عنوان یکی از مفاهیم فلسفی مهم دلوز، باید در آموزش هنر مد نظر قرار گیرد. به عبارت دیگر، با توجه به اینکه؛ ارتباط چندگانه و چند هسته‌ای و پرهیز از ارتباط یگانه به عنوان یکی از مفاهیم مهم دلوز است؛ بنابراین، پیشنهاد و تجویز می‌شود در تدوین اصول، اهداف، روش‌ها و محتوای آموزش هنر مد نظر قرار گیرد.<sup>۱</sup>

### فرایند تجویز یا پیشنهاد

الف- ارتباطات و رشد غیر خطی، افقی، سیال و شکننده، خود جوش و منعطف و نفوذپذیر یکی از مفاهیم مهم فلسفی دلوز هست.

ب- باید در اندیشه‌های مبتنی بر ارتباطات و رشد غیر خطی، افقی، سیال و شکننده، خود

۱. مثال: اصل: یادگیری یک هنر همچون هنر سینما در کنار هنر نویسندگی و هنر تئاتر خیابانی با هم دیده شود. روش: فراگیران در کنار انتخاب یک رشته هنری توجهی به یادگیری رشته‌های مرتبط هم داشته باشند. محتوا: یک متنی را بنویسند و آن را به سبک سینما و خیابانی اجرا کنند.



جوش و منعطف و نفوذپذیر دلوز، از جمله اندیشه‌های تربیتی، ارتباطات و رشد غیر خطی، افقی، سیال و شکننده، خود جوش و منعطف و نفوذپذیر، لحاظ شود.

ج- ارتباطات و رشد غیر خطی، افقی، سیال و شکننده، خود جوش و منعطف و نفوذپذیر به عنوان یکی از مفاهیم فلسفی مهم دلوز باید در آموزش هنر مد نظر باشد. به عبارت دیگر، با توجه به اینکه؛ ارتباطات و رشد غیر خطی، افقی، سیال و شکننده، خود جوش و منعطف و نفوذپذیر به عنوان یکی از مفاهیم فلسفی مهم دلوز است؛ بنابراین، پیشنهاد و تجویز می‌شود در تدوین اصول، اهداف، روش‌ها و محتواهای آموزش هنر مد نظر قرار گیرد.

### ۳- اشارات مفهوم توجهی برابر و تنگاتنگ به تن و روان دلوز در آموزش هنر

#### چيست؟

دلوز بر این باور است که در بیش از ۲۵ قرن سخن متفکران در خصوص انسان، غایت افراط و تفریط‌ها انجام شده است. از پروتاگوراس، فیلسوف قرن پنجم پیش از میلاد که انسان را معیار هستی و نیستی می‌گرفت (افلاطون، ۱۳۶۷) تا هابز که انسان را گرگ انسان می‌دید (فروغی، ۱۳۷۲، ج ۲: ۱۲۰) و نیچه که انسان را حیوانی ناتمام می‌دید. انسان‌شناسی مسیحی که او را گناهکار می‌دانست (پترسون و همکاران، ۱۳۸۳: ۴۷۰-۴۶۹) و به زعم کاسیرر (۱۳۸۰) همین اختلاف در اندیشه‌ها بحران انسان‌شناسی را هم مثل هستی‌شناسی رقم زده است. ساختی ماندن و ساختی‌نگری یک آسیب است. دلوز بر شدن‌های مختلف انسانی تأکید دارد (دلوز، ۱۳۹۵) و حمله بر انسان‌گرایی (دیو<sup>۱</sup>، ۱۳۹۶).

دلوز تلاش آن دارد همچون دیگر فیلسوفان پست مدرن یا پساساختارگرا، حمله‌ای بی‌امان و همه جانبه به افلاطون از فیلسوفان بزرگ دوران باستان و هگل از بزرگ‌ترین فیلسوفان دوران نو را در برنامه خود قرار دهد و از این طریق و رهگذر، مرکز فلسفه یا تفکر و اندیشه یا به عبارت دلوزی هستی‌شناسی موجود را مورد واسازی قرار دهد و نتیجه آن این بود که از تأکید بیش از حد فیلسوفان مذکور بر روح و روان عبور کند و با به زیر کشاندن آن‌ها، جایگاه بدن را بالا ببرد تا حداقل به برابردانستن این دو یعنی جسم و روح یا تن روان رضایت داده شود.



او این کار را با کمک گرفتن از فیلسوفان و اندیشه‌ورزانی همچون دانس اسکوتوس<sup>۱</sup>، هیوم، نیچه و اسپینوزا و حتی کانت انجام می‌دهد. ضمناً وی در زمانی ظهور کرد که به زعم گابریل مارسل<sup>۲</sup> (۱۸۸۹-۱۳۷۳) بشر جدید احساس نیاز به هستی‌شناسی را از دست داده و تمایل دارد که هم برای خود و هم برای دیگران به صورت توده‌ای از کارکردهای روان‌تنی، اجتماعی، جنسی و ... ظاهر شود. بیشتر اوقات انسان‌های امروزی را پرداختن به کارهای مختلف روزمره زندگی تسخیر کرده است (الیاسی، ۱۳۸۸). دلوز می‌گوید فلسفه با هستی‌شناسی یکی است (دلوز، ۱۹۸۳) و بدین‌سان هر دعوی و گزاره فلسفی همان چیزی است که دلوز آن را گزاره هستی‌شناختی می‌خواند (دلوز، ۱۹۹۴: ۳۵).

هیوم به عنوان یک فیلسوف تجربه‌گرا و مورد علاقه دلوز جهان بشر یا هستی را جهان پدیدارها می‌داند و در کل، سروکار انسان را با واقعیت‌هایی همچون پدیدارها و امور این چنینی می‌داند و لذا جهان ذوابعاد دکارتی<sup>۳</sup> همچون باور به جوهرهای مادی یا روحانی را رد می‌کند (احتشامی، ۱۳۹۱) و البته با این کار و به نوعی تأکید بر جسم یا زمینه‌سازی برتری جسم زمینه برای بروز و مواجهه دلوز با کسانی فراهم می‌شود که روح را برتر می‌دانستند. مجاورت شباهت و علیت دقیقاً طبیعت انسانی را می‌سازند. سروکار مجاورت با حواس، سروکار علیت با زمان و سروکار شباهت با تخیل است (دلوز، ۱۹۹۱). به زعم دلوز حیوان طبیعتی بدون فرهنگ است و طبیعت انسانی<sup>۴</sup> سازگار با طبیعت (دلوز، ۱۹۹۱).

دلوز به عنوان فیلسوفی تجربه‌گرا با گذر از دوگانه انگاری، همچون؛ امر بالقوه و بالفعل، قطعی و غیر قطعی، زنده و مرده زندگی را در صیورورت می‌بیند و نظریه بدن بدون اندام را طرح می‌کند که نقش این نظریه را در اثرات هنرمندان پست مدرن به ویژه کاپور می‌توان دید (فیضی مقدم و اردلانی، ۱۳۹۷). پرهیز از هر گونه افراط و تفریط در جسم‌گرایی یا روح‌گرایی و تأکید بر رابطه تنگاتنگ و یکپارچه این دو، پرهیز از ساحتی‌نگری را با نگاهی به اشکال زیر بهتر می‌توان تجسم کرد.

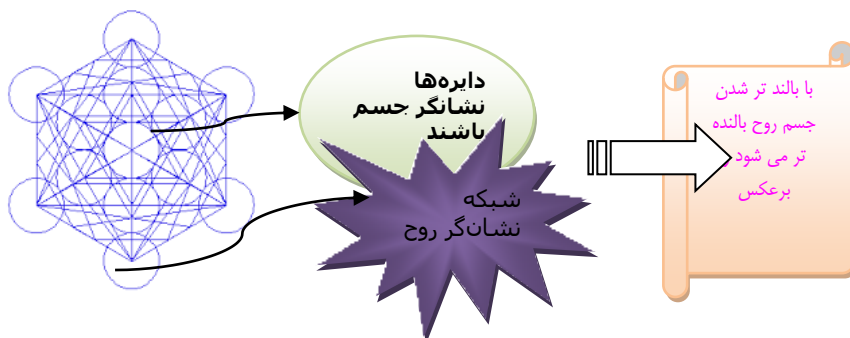
1. Duns Scotus

2. Gabriel Honoré Marcel

۳. در نظر دلوز دکارت یک رقیب و دشمن فلسفی است کسی که باید میراث فلسفی اش را مضمحل کرد. دوئالیسم دکارتی چون ذهن و بدن، جنون و انسانیت، انسان و حیوان، بازنمایی و جهان؛ همگی در نظر دلوز به مثابه دشمنان هر فلسفه حقیقی و درون ماندگار مانند فلسفه اسپینوزا و لایب نیتس هستند.

۴. به زعم دلوز (دیدنی انسان شناختی) انسان باید به خودش اضافه کند و این اضافه کردن با اضافه کردن سرمایه‌داری و ارزش افزوده فرق دارد (دلوز و گاتاری، ۱۹۷۷).

رابطه در هم تنیده جسم و روح را در شکل نمادین زیر می‌توان بهتر تجسم کرد.



دلوز در خصوص انسان با آگاهی از دیدگاه‌های موجود، تلاش بر این دارد سخنی تازه ارائه دهد؛ وی بر این باور است که: ۱- از انسان‌گرایی مدرنی که انسان را محور می‌داند باید پرهیز کرد. ۲- از محور عالم دانستن انسان در عالم هستی هم باید پرهیز کرد و به انسان در بافت متمرکز شد. ۳- از تک‌ساحتی دیدن انسان هم باید پرهیز کرد و تلاش به این دارد که جسم انسان را اگر برتر از روحش نتواند بکند حداقل همسنگ روحش در هم تنیده با آن قرار دهد. ۴- انسان نباید بد سرشت دیده شود، بلکه او را باید در ارتباط با محیط و بافت دید.

به تبع دیدگاه‌های انسان‌شناختی دلوز اینگونه استنباط می‌شود که در آموزش هنر باید بر ۱- انسان در بافت توجه کرد و انتظاراتی بیشتر از محدوده و شرایط او از وی نخواست به عنوان مثال از انسان مدرن نمی‌توان انتظار داشت کار هنری در حد بعد پست مدرن یا قبل باستان ارائه دهد و تولید کند. ۲- یکی از دیدگاه‌های دلوز در خصوص انسان اهمیت توجه به جسم وی است که آن را در کتاب منطق احساس وی دید. وی بر این باور است که تأثیر بدن در هنر را، که خود بدن هم متأثر از بافت و روح است، در پرتوها و سه‌لته‌های مختلف دوران معاصر می‌توان دید.

در ادامه نمونه‌ای از فرایند استخراج اشارات اندیشه‌های فلسفی دلوز در خصوص آموزش هنر آورده شده است.

### فرایند تجویز یا پیشنهاد

الف- توجهی برابر و یکپارچه به جسم و روح یا بدن و روان، یکی از مفاهیم مهم فلسفی دلوز هست.

ب- باید در اندیشه‌های مبتنی بر توجهی برابر و یکپارچه به جسم و روح یا بدن و روان دلوز، از جمله اندیشه‌های تربیتی، توجهی برابر و یکپارچه به جسم و روح یا بدن و روان، لحاظ شود.

ج- توجهی برابر و یکپارچه به جسم و روح یا بدن و روان به عنوان یکی از مفاهیم مهم دلوز باید در آموزش هنر مد نظر قرار گیرد. به عبارت دیگر، با توجه به اینکه؛ توجهی برابر به جسم و روح یا بدن و روان به عنوان یکی از مفاهیم مهم فلسفی دلوز است. بنابراین، پیشنهاد و تجویز می‌شود در تدوین اصول، اهداف، روش‌ها و محتوای آموزش هنر مد نظر قرار گیرد.

#### ۴- اشارات مفهوم نیل به خوب دلوز در آموزش هنر چیست؟

مفهوم خوب از دیدگاه یک فیلسوف را در دیدگاه ارزش‌شناسی‌اش می‌توان یافت. در خصوص دلوز هم این مصداق دارد، لیکن فهم ارزش‌شناسی دلوز بی توجه به فیلسوفانی که دلوز، اندیشه‌های فلسفی‌اش را با تکیه بر آن‌ها بنا نهاده است دشوار خواهد بود، لذا ضروری است نگاهی به اندیشه‌های فیلسوفانی همچون نیچه، اسپینوزا و هیوم انجام شود.

**مسئله ارزش‌های دلوز، در نیچه و در نیل به قدرت او دیده می‌شود (دلوز، ۱۳۹۴)** لیکن فهم این رویکرد با توجه به تنزل ارزش همه ارزش‌ها به خوب و بد اسپینوزا (دلوز، ۱۹۸۸: ۲۲) و منفعت در دیدگاه هیوم (دلوز، ۱۳۹۵: ۶۷) آسان‌تر می‌شود. نیچه به نوعی در پی رهامودن آدمی از معیارها و ارزش‌هایی است که تاکنون آدمی بدانها عادت کرده است و در جهت تحقق آدمی چنان که هست تلاش می‌کند: او می‌خواهد انسان‌ها بیش از پیش قدر و منزلت خود و استعداد خود را بدانند و آن را در شعار بشوآنچه هستی، توصیه می‌کند (استرن<sup>۱</sup>، ۱۳۷۳). انسان در شرایط نسبی مذکور باید نیک و بد امور نسبی را کشف کند. نیچه با هرگونه نیک و بد همگانی و مطلق مخالف است. نصیحت وی این است هر آنچه هستی شو و هیچ خودواقعی از پیشی وجود ندارد. وی محدود شدن انسان را به ارزش‌ها و اهداف را مانع بزرگی در تحقق انسان واقعی و رشد شخصیت وی قلمداد می‌کند. نیچه اخلاق را نسبی می‌داند (سومر و پیرسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). او فرمانبری از ارزش‌های مستقر را قبول ندارد و پیشنهاد خلق ارزش را می‌دهد و معتقد بر این است که آفرینش ارزش‌ها زندگی را به امری کنش‌گر و چابک تبدیل

---

1. Stern  
2. Sommer and Pearson

می‌کند. در اندیشه او قدرت معیار ارزیابی ارزش‌هاست چرا که وی «معیار ارزش» چیزی را جز در مقدار قدرت افزایش داده شده و سازمان داده شده نمی‌داند (موریسون، ۲۰۰۱: ۶۵) در نهایت می‌توان استنباط کرد که به عقیده نیچه ارزش یک انسان در توانمندی اوست<sup>۱</sup> نه در سودمندی او.

اسپینوزا هم چیزی را ارزشمند می‌داند که بتواند نیروی انسانی را افزایش دهد و به زعم دلوز؛ چیزهایی نیروی انسانی را افزایش می‌دهند که مطابق میل باشند و اتصالات مطابق میل را برقرار کنند و به تبع آن نیرو و خلاقیت را افزایش دهند (صدرالحفاظی و ریخته‌گران، ۱۳۹۷). از دیدگاه هیوم میل‌ها ارتباط تنگاتنگی با منفعت دارند و هر چیزی که منفعتش در کوتاه مدت و میان مدت و بلند مدت زیاد باشد، انسان به سوی آن میل پیدا می‌کند و آن چیز نزد آن فرد ارزش پیدا خواهد کرد (هیوم، ۱۹۹۱).

ارزش‌شناسی دلوز یعنی نیل به خوب و گرایش به خوب را در مفاهیم مختلف دلوز از جمله مفهوم درون ماندگاری (حیدری و سیدی، ۱۳۹۵: ۲۷) یا مفهوم ایرانسان نیچه که در مقابل واپسین انسان که آمادگی آری‌گویی برای کارهای بزرگ و فراتر رفتن از خیر و شر می‌توان یافت.

نگاهی به نوشته‌های مختلف دلوز و ریشه‌های فکری وی یعنی نظرات نیچه و اسپینوزا نشان می‌دهد: ۱- نیل به قدرت در دیدگاه دلوز ارزش است. ۲- هر چیزی که قدرت را افزایش دهد خوب است. ۳- نیک و بد را به عنوان ارزشی درون ماندگار قبول دارد و از خیر و شر استعلایی دوری می‌گزیند. ۴- توانایی ارزشمندتر از سودمندی است. ۵- در پی رها نمودن ارزش‌های عادت شده و به دنبال خلق ارزش‌هاست. ۶- استعدادهای فردی را ارزش قائل است. ۷- نیک و بد نسبی امور را باید پذیرفت. ۸- با نیک و بد همگانی و مطلق مخالف است. ۹- هیچ خود واقعی از پیش مشخص وجود ندارد و باید خلق کرد. ۱۰- تقید به ارزش‌ها مانع بزرگی برای رسیدن به اهداف است. ۱۱- اخلاق امری نسبی است. ۱۲- آفرینش ارزش‌ها ارزش است و زندگی را به امری چابک و کنشگر تبدیل می‌کند. ۱۳- آری‌گویی برای کارهای بزرگ و فراتر رفتن از خیر و شر استعلایی ارزشمند است.

استنباطاتی که در خصوص آموزش هنر با تکیه بر ارزش‌هایی که دلوز بر آن باور دارد

۱. زیرا بر فرض هیچ کسی هم نباشد که انسان بتواند برای او سودمند باشد، باز هم به زندگی خود ادامه می‌دهد.

می‌توان گفت که: ۱- هنر می‌تواند جهت‌دستیابی به قدرت و توان بیشتر به عنوان وسیله‌ای کمک‌کننده استفاده شود. به عنوان مثال وقتی که از هنر زبان استفاده شود محبوبیت افزایش و تنش کاهش می‌یابد. به همین جهت هنر در دیدگاه دلوز خوب است و از سوی دیگر موجب افزایش قدرت و توان هم می‌شود. در این دیدگاه هنر به منزله ابزار دیده شده است که برای بیان اندیشه‌های خود می‌توان از آن بهره گرفت و در کتاب سینما یک: حرکت تصویر و سینما دو: تصویر زمان او می‌توان یافت. ۲- در استخراج شاخص‌های ارزشیابی هنری و تولیدات هنری از شاخص‌های استعلایی<sup>۱</sup> استفاده نشود، بلکه شاخص‌ها برخاسته از متن باشند. ۴- هنرهای مورد آموزش قرار بگیرند که به دنبال سودهای آنی یا فردی نبوده، بلکه ارزشمند باشند، به طوری که به جذب مردم منتهی شود. چون در دیدگاه دلوز باید خوب<sup>۲</sup> باشی تا دیگران به تو جذب شوند و خودت هم به کسانی که خوبند جذب شوی. ۵- در آموزش‌های هنری خلق ارزش‌ها به عنوان یکی از اهداف مهم تلقی شود. ۶- در سبک‌های آموزش و انواع هنر به استعداد افراد توجه شود. ۷- آمادگی تغییر در شاخص‌ها باید پرورش یابد. ۸- در انتخاب شاخص‌های ارزشیابی هنری موافقت یا مخالف همگانی مورد تأکید قرار نگیرد. ۹- در تربیت هنری دیدگاه‌های دگماتیستی را باید کنار نهاد و از پیش قضاوت‌هایی همچون تأثیر ارث یا محیط به صورت محض بر فرد پرهیز کرد. ۱۰- باید از مقید شدن به ارزش‌هایی همچون بت‌شده فرهنگی، پرهیز کرد. ۱۱- در انتخاب اهداف تربیت هنری به نسبی بودن اخلاق توجه شود. ۱۲- آفرینش ارزش‌ها جزء اهداف تربیت هنری قرار گیرد. ۱۳- در انتخاب اهداف تربیت هنری، ضرورتی به توجه به استعلایی بودن آن‌ها وجود ندارد.

یک نمونه از فرایند استخراج در ادامه آمده است.

### فرایند تجویز یا پیشنهاد

- الف- نیل به قدرت به عنوان خوب، یکی از مفاهیم مهم فلسفی دلوز هست.
- ب- باید در اندیشه‌های مبتنی بر نیل به قدرت به عنوان خوب دلوز، از جمله اندیشه‌های تربیتی، نیل به قدرت به عنوان خوب، لحاظ شود.

۱. منظور از این استعلا، استعلای کانتی-متافیزیکی یا دکارتی مبتنی بر قواعد ثابت عقلی نیست.

۲. در دیدگاه وی فردی که خواسته‌های تو را تأمین می‌کند خوب است؛ اعم از خواسته‌های معنوی و مادی.

ج- نیل به قدرت به عنوان خوب به عنوان یکی از مفاهیم مهم فلسفی دلوز باید در آموزش هنر مد نظر قرار گیرد. به عبارت دیگر، با توجه به اینکه؛ نیل به قدرت به عنوان خوب به عنوان یکی از مفاهیم مهم فلسفی دلوز است. بنابراین، پیشنهاد و تجویز می‌شود در تدوین اصول، اهداف، روش‌ها و محتوای آموزش هنر مد نظر قرار گیرد.

**پیشنهادات:** پیشنهاد می‌شود در مقالات و پژوهش‌های دیگری به اصول، اهداف، روش‌های مبتنی بر مفاهیم مذکور به صورت مصداقی در خصوص آموزش هنر توجه شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

دلوز به عنوان فیلسوفی که فلسفه را خلق مفاهیم نو می‌داند، برای ارائه اندیشه‌های خود به عنوان یک فیلسوف مفاهیمی را خلق کرده است. از مفاهیم کلیدی وی درون‌ماندگاری، ریزوم، توجهی برابر به تن و روان، نیل به خوب است که هر کدام را به ترتیب می‌توان زیر ابعاد هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی وی قرار داد؛ هر چند که این چهار مفهوم در ارتباطی تنگاتنگ و تودرتو و ریزوماتیک با هم هستند و هر کدام از این مفاهیم را با در نظر گرفتن دیدگاهی می‌توان زیر یک بعد از ابعاد دیگر اندیشه‌های فلسفی وی قرار داد. مثلاً ریزوم به عنوان یک مفهومی معرفت‌شناختی وقتی که در سطح مطالعه می‌شود و اولی و سفلی را کاری ندارد، می‌تواند همچون مفهوم درون‌ماندگاری زیر بعد هستی‌شناختی اندیشه فلسفی دلوز مطالعه شود و این درباره بعضی از دیگر مفاهیم هم صدق می‌کند.

اما دلوز هر چند که فیلسوف تعلیم و تربیت نبوده، لیکن در خصوص تعلیم و تربیت و آموزش از جمله آموزش هنر می‌توان از نظرات وی استفاده کرد و عده‌ای از پژوهشگران اقدام به بهره بردن از نظرات وی در ابعاد مختلف زندگانی کرده‌اند که در متن مقاله اشاره شده است. در مقاله حاضر تلاش بر این شد تا از چهار مفهوم مهم و کلیدی دلوز در خصوص آموزش هنر اشاراتی استخراج شود تا با توجه به دیدگاه‌های جدید دلوز قدمی رو به جلو در خصوص آموزش هنر فراهم آید و آن هم این بود که دیگر از توجه صرف در هنر و آموزش هنر به بعد زیبایی‌شناختی هنر عبور شود و به دیگر ابعاد هنر در آموزش هنر از جمله آموزش کنشگری توجه شود.

آموزش کنشگری را با توجه به توجهی برابر به تن و روان به عنوان مفهومی انسان‌شناختی و مهم از دلوز می‌توان استخراج کرد، زیرا که وی با تکیه بر دید اسپینوزایی خود نیل به خوب

را به عنوان جنبه ارزش شناختی خود ریشه در تن می‌بیند و بر این باور است که هر چیزی که تن و روان را مضمحل کند، بد و هر چیزی که توان انسان را بالا ببرد خوب است و باید تلاش شود و به طرف چیزهای خوب حرکت شود و این دید با دید درون‌ماندگاری و دوری از استعلای دلوز و دید ریزوماتیک او هم سازگار است.

### فهرست منابع

- Adkins, B.(2018). To Have Done with the Transcendental: Deleuze, Immanence, Intensity. *The Journal of Speculative Philosophy*. 32(3). 533-534.
- Afarin, F. (2014). *Deleuze's aesthetics and the process of creation in contemporary painting*. PhD Thesis in Faculty of art, Al-Zahra University. (Text in Persian).
- Ahmadabadi Arani, N., Farajollahi, M. and yarali, A. (2017). Explaining the implications of Gilles Deleuze's rhizomatic thought with regard to its application in improving the creativity of the Iranian educational system. *Scientific and Research Journal of Innovation and Creativity in Humanities*. 7(2): 83-110 (Text in Persian).
- Altuner, I. (2013). Conceptual Determination of the Criticism of Metaphysics in Kant's Philosophy. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*. İğdir University3(2). Volume 3 Issue 2.
- Ansell-Pearson, K. (2016). Naturalism as a Joyful Science: Nietzsche, Deleuze, and the Art of Life. *The Journal of Nietzsche Studies*, 47 (1). pp. 119-141.
- Ardalani, H., Salimi, H., Akbari, M., Goudarzi, H. (2016). Visualization of Sensation in Gilles Deleuz's Thought : the Analysis of Francis Bacon's Paintings. *Journal of Visual and Applied Arts*, 8(16), 23-44. doi: 10.30480/vaa.2016.305. (Text in Persian)
- Bagheri K., Sajjadiea, N. and tavassoli, T. (2010). *Approaches and research methods in the philosophy of education*. Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies. (Text in Persian).
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R. and Forrest, D. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity and intercultural understanding: A comparative study of educational policies in Australia and Spain. *International Journal of Education & the Arts*, 18(11).
- Cassirer, E. (2001). *A treatise on man*. Translator, Naderzadeh, bozorg. Tehran: Bina. (Text in Persian).
- Colebrook, C. (2002). *Gilles deleuze*. routledge. London and new York.
- Cronje, J.C.( 2018). *Learning 3.0: rhizomatic implication for blended learning*. Cape peninsula: university of technology.
- Dave, R. (2017). *Deleuze*. transator, Majidi,Fariborz. Scientific and cultural publications. (Text in Persian).
- Deleuz, G.(1983). *Nietzsche and Philosophy Translated by Hugh Tomlinson*. First

- published in Great Britain The Athlone Press.
- Deleuz, G. (1988). *Spinoza: Practical Philosophy*, Translated by Robert Hurley. San Francisco : City Lights Books.
- Deleuze, G.(1990). *Expressionism in Philosophy: Spinoza*. Zone Books.
- Deleuze, G.(1991). *Empiricism and subjectivity: an essay on Hume's theory of human nature*. Translated by Constantin V. Boundas. Columbia university press. New York.
- Deleuze, G. and Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* Translated by Hugh Tomlinson and Graham Burchell. Columbia university press new York.
- Deleuze, G. and Guattari F. (2005). *a thousand plateaus, capitalism and schizophrenia*. Eleventh printing. translation and foreword by Brian Massumi. University of Minnesota Press, Minneapolis London.
- Deleuze G. (2016). *Francis Bacon: The Logic of Emotion Translated by Babak Salimzadeh*. Tehran:Rozbahan. (Text in Persian).
- Deleuze, G. (2015). *Nietzsche and philosophy*. Translator, Mashayekhi, Adel. tehran:nashre Nay. (Text in Persian).
- Deleuze, G.(1968). *Difference and Repetition*. Translated by Paul Patton. Athlone press. London new York.
- Deleuze, G.(1988). *deleuze: Foucault*. Translated and edited by Sean Hand. Athlone press.
- Ehteshami, H.(2012). *The realm of reality for Hume*. Master Thesis in Philosophy, Imam Khomeini International University, Qazvin. (Text in Persian).
- Eliassy, T. (2009). *Designing and explaining the ontological foundations of volumetric knowledge versus tree and rhizomatic knowledge and its implications for teaching*. Master Thesis , Tarbiat Modares University, tehran (Text in Persian).
- Estern, G.(1994). *Niche*. Translator, Fooladvand, Ezatullah. Tehran: tarhe now. (Text in Persian).
- Feizimoghadam, E., Ardalani, H (2019). Anish Kapoor's works on the concept of body without limbs from the perspective of Jill Deleuze. *4rd International Conference on Management and Humanistic Science Research*. (Text in Persian)
- Foroughi, M A. (1993). *The course of wisdom in Europe*. Tehran: Zavareh. (Text in Persian).
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language* , trans. a. m. Sheridan smith. new York. Pantheon
- Frankena, W. (1966). A model for analyzing a philosophy of education. *The High School Journal*, 50(1), 8–13.
- Haynes, P.(2015). Immanence, Transcendence and Thinking Life with Deleuze and Eckhart. *Journal Medieval Mystical Theology*. 5-21.
- Heidari, A. and sayyedi, S. M. J. (2016). *Ontology of the Positive: A Study of the Foundations of the Positive Ontology of Gilles Deleuze by Pre- and Post-Philosophers*. *Bi-Quarterly Essays in Philosophy and Theology*. 48(2): 27-53



(Text in Persian).

- Hein, S. F. (2020). *Deleuze and Absolute Immanence: Achieving Fully Immanent Inquiry*. Virginia Tech, Blacksburg, USA.
- Imanzadeh, A. (2012). *A Study of the Foundations and Educational Consequences of Gilles Deleuze's Epistemological Perspective and Its Critique Based on Sadra's Epistemology*. PhD Thesis in Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran. (Text in Persian).
- Judith, W. and Tuinen, S.(2017). *Interiority in Deleuze and Sloterdijk*. Palgrave Communications (online), 3(17042). 1-7
- Kinchin, I. M. and Gravett, K. (2020). Concept Mapping in the Age of Deleuze: Fresh Perspectives and New Challenges. *Education sciences*. 10(82). 1-13.
- Komatsu, K. (2017). *Art Education as Folding and Unfolding of Things*. Tokyo University of the Arts, Department of Art Education, Faculty of Fine Arts. *Journal of Education and Training Studies*. 5(8).
- Löytönen, T.(2017). Educational Development within Higher Arts Education: An Experimental Move beyond Fixed Pedagogies. *International Journal for Academic Development*, 22(3) 231-244. Routledge. <http://www.tandf.co.uk/journals>
- Milbrandt., Melody, K., M. and Zimmerman, E.( 2018). *An Analysis of Current Research in "Studies in Art Education" and the "International Journal of Education through Art"*. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education* , 59(1). 39-54. Taylor & Francis. <http://www.tandf.co.uk/journals>.
- Morrison. (2001). *Nietzsche and God*. Weaver Santaniello. Editor John j. Stuhr. Oxford University Press.
- Parvanehpour, M., Binayemotlagh, S. (2019). Appropriation in Deleuze's Philosophy: An Essay on Deleuze's Anti-Platonism and its Relation with Modern Art. *Journal of Philosophical Investigations*, 13(26), 83-101. doi: 10.22034/jpiut.2019.8038. (Text in Persian)
- Peterson, M., Hasker, W., Reichenbach, B. and Basinger D. (2004). *Reason and religious belief*. Translator, Naraqi, Ahmad ؛ Soltani, Ibrahim. Tehran: tarhe naw. (Text in Persian)
- Plato .(1998). *Course of works*. Translator, Lotfi, Mohammad Hassan. Tehran: Kharazmi. (Text in Persian).
- Sadrolhofazi, S., Rikhtegaran, M. (2018). Deleuze: desiring machine and its components. *Philosophy*, 46(1), 97-115. doi: 10.22059/jop.2019.224556. 1006259 (Text in Persian)
- Sajjadi, S. M. and imanzadeh, A. (2012). Explain and analyze the educational implications of Gilles Deleuze's epistemological perspective and critique its implications for education. *Journal of New educational ideas*. 8(4): 53-80 (Text in Persian).
- Salehi, S.(2008). *Teaching Contingencies Deleuze, Creativity Discourses, and Art*.

- A thesis submitted to the Faculty of Education in conformity with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Queen's University Kingston, Ontario, Canada
- Salhshouri, A. & Hagverdi, R. (2015). Analysis and critique of rhizomatic approach based on the philosophy of illumination. *Journal of Islamic Wisdom and Philosophy*, 3(4): 10-81. (Text in Persian).
- Schmidgen, H. (2015). Cerebral Drawings between Art and Science: On Gilles Deleuze's Philosophy of Concepts. *Theory, Culture & Society*
- Short, E., C. (2009). *Curriculum Studies Methodology*. Translator, Mehr Mohammadi, Mahmoud et al. Tehran: Samat. (Text in Persian).
- Sommer, U. A. & Pearson, K, A. (2006 ). Nihilism and Skepticism in Nietzsche. Published Online: <http://onlinelibrary.wiley.com>.
- Tari, N. (2019). *Poststructuralist study of the nature of the relationship between teacher and learner in the e-learning process with emphasis on Deleuze's views*. PhD Thesis in Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran. (Text in Persian).
- Vartabedian, B. (2018). *Multiplicity and Ontology in Deleuze and Badiou*. Springer International Publishing, Palgrave Macmillan US.
- Walker, G. M. (2017). *The Writing Writes Itself": Deleuzian Desire and the Creative Writing MFA Degree*. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Virginia Commonwealth University.
- Wassermann S. (2017). *The Art of Interactive Teaching. 1st Edition. Publisher: Routledge*
- Westraadt, G. (2018). *Service-learning through Art Education*. Faculty of Education, Cape Peninsula University of Technology, South Africa. *Journal of Childhood Education* 8(1), a511.
- Zamani Jamshidi, M., Z. (2019). *The link between existence - aesthetics and ethics - aesthetics in the thought of Gilles Deleuze*. PhD Thesis in philosophy , Faculty of Literature and Humanities of Shahid Beheshti, University of Tehran. (Text in Persian).



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

## تدوین و آزمون الگوی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران

یوسف کشاورز<sup>۱\*</sup> و علی اکبر امین‌بیدختی<sup>۲</sup>

### چکیده

«جهانی‌شدن» شکل جدیدی از شهروندی تحت عنوان «شهروندی جهانی» را مطرح کرده و موجب شده نظام‌های آموزشی از طریق بازنگری سیاست‌هایشان، به دنبال آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زیستن در جهان به هم پیوسته کنونی و کسب آمادگی برای مواجهه با مسائل و چالش‌های متعاقب آن باشند. به‌رغم گسترش توجه به این مفهوم در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف، توافق چندانی در خصوص تعریف، ابعاد و مؤلفه‌های آن وجود ندارد. این پژوهش به منظور تدوین و آزمون مدلی برای آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران با روش تحقیق ترکیبی (کیفی و کمی) متوالی اکتشافی انجام شده است. مشارکت‌کنندگان بخش کیفی، تعداد ۱۰ نفر از صاحب‌نظران، خبرگان و سیاستگذاران حوزه آموزش و پرورش هستند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و تکنیک اشیاع نظری، انتخاب شدند. در بخش کمی نیز، جامعه آماری شامل کلیه دبیران جامعه‌شناسی مناطق نوزده گانه شهر تهران است. که از این میان، تعداد ۲۴۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از دو ابزار مصاحبه نیمه‌ساختار یافته و پرسشنامه محقق‌ساخته، استفاده شده است. تحلیل داده‌های کیفی با بهره‌گیری از روش تحلیل شبکه مضامین (مضامین پایه، سازمان‌دهنده، مضامین فراگیر) و تحلیل داده‌های کمی از طریق آزمون-های آماری تی، آزمون ویل کاکسون و تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و PLS، انجام شده است. یافته‌های بخش کیفی؛ نشان‌دهنده الگویی شامل ۳ مضمون فراگیر (دانشی، نگرشی و مهارتی)؛ ۲۱ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۴۷ مضمون پایه است. نتایج حاصل از آزمون این الگو در بخش کمی نیز بیان‌کننده برازش بسیار قوی الگوی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران بوده و اینکه تمامی ابعاد و مؤلفه‌های این مدل، از نظر دبیران نمونه پژوهش، حائز اهمیت بالا است. در نتیجه اینکه توجه به الگوی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران به‌منظور تجهیز دانش‌آموزان به فهم، نگرش و مهارت-های مورد نیاز برای زیستن در دنیای جهانی شده کنونی به عنوان شهروندانی آگاه، فعال و مسئولیت‌پذیر و همچنین ایفای نقش شایسته در سطوح محلی، ملی و جهانی؛ می‌تواند منشاء تحولات وسیع شود.

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۰۲

### نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

آموزش شهروندی جهانی، جهانی‌شدن، شهروند جهانی، سیاستگذاری آموزشی، نظام آموزش و پرورش.

۱. نویسنده مسئول: دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. [Yousefkishavarz@gmail.com](mailto:Yousefkishavarz@gmail.com)

۲. استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. [A.aminbeidokhti@semnan.ac.ir](mailto:A.aminbeidokhti@semnan.ac.ir)

۲. استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

## مقدمه

فارغ از اینکه در کجای جهان قرار داریم، ما در معرض پدیده‌های جهانی هستیم. با توجه به تغییرات ایدئولوژیکی در سیاست‌های بین‌المللی، تغییرات نهادی و پیشرفت‌های تکنولوژیکی، جهانی شدن در دهه‌های اخیر مرزهای فیزیکی و همچنین اجتماعی را گسترش داده است که به نوبه خود، به بهم پیوستگی بیشتر ساکنین سیاره ما منجر شده است (تورکن و رودمین، ۲۰۱۳). این افزایش به هم پیوستگی جهانی و مشکلات پیچیده، نیازمند راه‌حل‌هایی در مقیاس جهانی است (اسکلد<sup>۲</sup> و دیگران، ۲۰۱۶). به عبارتی، در چنین فضایی بهم پیوسته، مسائلی از قبیل گسترش مهاجرت، جنگ‌های بین‌المللی، آلودگی زیست محیطی جهانی، گسترش فقر جهانی، گسترش تجاوز و نقض حقوق بشر و ... رخ داده است که صرفاً از طریق شهروندی جهانی می‌توان آن‌ها را حل کرد (استرومکوئیست<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷).

جهانی شدن و شهروندی اصطلاحاتی هستند که از دو دهه گذشته، به بخشی از گفتمان عمومی و همچنین دانشگاهی تبدیل شده است و یادگیری درباره دیگر فرهنگ‌ها به بیش از یک ضرورت<sup>۴</sup> و تقریباً به یک الزام<sup>۵</sup> تبدیل شده است (آیدین<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸). در عصر کنونی و در پی تحولات عظیم در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات، شرایط شهروندی مبتنی بر تعلق به ملتی واحد، در حال افول و فرسایش تدریجی است. به گونه‌ای که نوعی جدیدی از شهروندی در حال ظهور است که حداقل به همان اندازه‌ای که شهروندی در قالب دولت-ملت (شهروندی مدرن) در مقایسه با شهروندی سنتی، بدیع و تازه بود، این نوع شهروندی که «شهروندی جهانی» نامگذاری شده نیست، جدید و نو است. نظریه شهروند جهانی بر این امر تأکید دارد که می‌توان برای افراد به عنوان شهروند جهانی، حقوق و تعهداتی در سطح جهانی به رسمیت شناخت (مرادی، ۱۳۹۴، ص. ۱۴۱). هرچند که برخی مانند اسکتل<sup>۷</sup> معتقدند مفهوم «شهروند جهانی» مفهومی جدید نیست و می‌توان آن را در یونان باستان ردیابی کرد (اسکتل، ۲۰۰۹)، اما به نظر می‌رسد این اصطلاح اخیراً رواج و گسترش یافته و به عنوان یک پارادایم در حال شکل‌گیری و

- 
1. Turken and Rudmin
  2. Sklad
  3. Stromquist
  4. Necessity
  5. Pre-requisite
  6. Aydin
  7. Schattle

چشم انداز آموزشی نوینی است که به نظریه‌پردازان، سیاستگذاران و متخصصان اجازه می‌دهد تا موضوعات قدیمی را مجدداً مفهوم‌سازی کنند (طاروتزی و اینگواگاتیو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). بسیاری از مؤسسات آموزشی، مفهوم شهروندی جهانی را در بیانیه مأموریتشان آورده‌اند و خیلی از این مؤسسات، مراکزی در زمینه شهروندی جهانی یا برنامه‌هایی تحت این عنوان دارند. به علاوه اینکه شبکه‌ها و سازمان‌های ملی و بین‌المللی خودشان را وقف کمک به مؤسسات برای ترویج شهروندی جهانی کرده‌اند، هرچند که ضرورتاً این اصطلاح را به کار نبرند (اسکتل، ۲۰۰۹). با این وجود، به رغم گسترش توجه به این مفهوم در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف، تعریف روشنی از این مفهوم ارائه نشده و ابعاد و مؤلفه‌های مختلفی برای این مفهوم بیان ارائه شده است.

دیویس و پایک<sup>۲</sup> معتقدند که شهروندی جهانی مبتنی بر مفاهیم مشخص سیاسی و یا قانونی نیست، بلکه بیشتر، حالتی ذهنی و نوعی آگاهی از محیط وسیع‌تر که در آن همه ملت‌ها قرار دارند و درک حقوق و مسئولیت‌های شهروندان در سطوح مختلف است (دیویس و پایک، ۲۰۱۱، ص. ۶۷). در حالی که شهروندی جهانی از منظر قانونی سختگیرانه نیست، بیشتر به عنوان اخلاق یا استعاره شناخته شده است (یونسکو، ۲۰۱۳) و یکی از اشکالاتی که به ایده شهروندی جهانی وارد می‌شود، ناملموس بودن آثار و فقدان ضمانت اجرا برای ایده مذکور است (السان، ۱۳۸۷، ص. ۱۲).

می‌توان گفت؛ شهروند جهانی ریشه در احترامی دارد که افراد هر کشور برای سایر انسان‌ها با حقوق، فرهنگ و ملیت متفاوت قایل هستند. بر این اساس، احترام فقط به معنای سازگاری و تحمل فرهنگ‌های متفاوت نیست، بلکه پاس داشتن تفاوت‌هاست. شهروند جهانی ابتدا به هویت خود احساس تعلق دارد و در نگاهی وسیع‌تر می‌تواند هویت دیگران را درک کند و به آن احترام بگذارند و نمایش زیبایی از یکپارچگی و وحدت در عین تنوع و کثرت را در اندیشه‌های خود نشان دهد. بنابراین، با توجه به اهمیت پرورش شهروندان جهانی در دنیای جهانی شده، از عمده رسالت‌های نظام‌های آموزشی، تربیت افرادی است که بتوانند در عین حفظ هویت فردی نگاهی جهانی داشته باشند (رشیدی، ۱۳۹۶، ص. ۱۰۴). به عبارت دیگر، مواجهه با چالش‌های جهانی نیازمند آگاهی و اقدام جمعی در سطح جهانی است و نظام آموزشی، از طریق برنامه‌های آموزش

---

1. Tarozzi and Inguaggiato

2. Davies and Pike

شهروندی جهانی، یادگیرندگان را تشویق می‌کند دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز برای مواجهه و حل چالش‌های پیچیده در وضعیت جهانی شده، مجهز شوند (کشاورز و دیگران، ۱۳۹۷). با توجه به این ضرورت، آموزش شهروندی جهانی<sup>۱</sup> به عنوان یک روند آموزش جهانی به تازگی توسط بسیاری از نظام‌های آموزشی به منظور آموزش دانشجویان برای آماده‌سازی جوانان برای مشارکت در جامعه جهانی به کار گرفته شده است (یمین، گورن و مکسول<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). چنانچه بوسوی و تورس<sup>۳</sup> بیان می‌کنند؛ آموزش شهروندی جهانی می‌تواند از طریق کمک به مشارکت مدنی و ابعاد کلاسیک آن از جمله دانش، مهارت و ارزش‌ها به صلح جهانی، سیاره‌ها و ساکنان آن کمک کند، همچنین باید شهروندی ملی و مشترکات جهانی را گرامی بدارد. با توجه به اهمیت وجود برابری اقتصادی، رفاه و تنوع فرهنگی؛ ایجاد یک برنامه درسی ضروری است که هدفش پرورش فردی باشد که دیگران را برای تفاوت‌هایشان بیش از شباهت‌هایشان تحسین کند (بوسوی و تورس، ۲۰۱۹).

لذا به واسطه سرعت و شتاب تغییرات در حوزه‌های مختلف و وابسته شدن سرنوشت افراد، سازمان‌ها و حکومت‌ها به یکدیگر، ضروری به نظر می‌رسد که آموزش‌های شهروندی جهانی متناسب با مأموریت و اهداف کلان آموزش و پرورش در برنامه‌های درسی جای گیرد و ساختار، اهداف و محتوای آموزشی متناسب با این تغییرات بازنگری شود (کشاورز، ۱۳۹۱). بنابراین، جامعه جهانی اکنون با وظیفه آماده‌سازی جوانان برای مواجهه با چالش‌های جهان در حال دگرگونی روبه‌روست و نظام‌های آموزشی کشورها قصد دارند، به‌منظور آماده کردن نوجوانان و جوانان برای کارکرد مؤثر در عصر جهانی شدن، در برنامه‌های خود تجدیدنظر کنند و ارزش‌ها و مهارت‌هایی را به فراگیرندگان بیاموزند که بتوانند در ابعاد محلی، ملی و بین‌المللی نقش مؤثری داشته باشند (فورچیان و افتخارزاده، ۱۳۸۴). اغلب تحقیقات انجام شده در خصوص آموزش شهروندی جهانی، در بافت غربی انجام شده است. چنانچه هاتلی<sup>۴</sup> (۲۰۱۹) نیز بیان می‌کند برای اینکه آموزش شهروندی جهانی بتواند به اهداف خود برسد نیاز است که ارزش‌های متنوعی که انگیزه و اقدامات در راستای شهروندی جهانی را امکان پذیرتر می‌کند و با زمینه‌های محلی مرتبط‌تر باشند، در اهداف بیان شده برای آموزش شهروندی جهانی از سوی یونسکو گنجانده

- 
1. GCE
  2. Yemini, Goren and Maxwell
  3. Bosio and Torres
  4. Hatley

شود. لذا ضروری است به زمینه‌های محلی و ملی تحقق چنین اهدافی توجه شود (هاتلی، ۲۰۱۹). بنابراین، ضروری است که زمینه‌های غیر غربی آموزش شهروندی جهانی را برای گسترش دانش و همین‌طور کسب بینش برای اجرا؛ در نظر بگیریم. با توجه به آنچه گفته شد، ارائه مدلی جامع مبتنی بر نیازها و مطالبات فرهنگی، اقتصادی و سیاسی در عصر جهانی شدن و در بردارنده دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز به منظور بالا بردن کیفیت آموزش شهروندی در ایران و آگاهی هر چه بیشتر مردم در مورد نقش‌های شهروندیشان در جامعه و حضور به عنوان یک شهروند مسولیت‌پذیر ضروری است.

با توجه به آنچه گفته شد، تحقیق حاضر در پی پاسخگویی به این مسئله است که با توجه به اقتضائات عصر جهانی شدن و لزوم توجه به موضوع تربیت شهروند جهانی، الگوی مطلوب آموزش شهروند جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران با لحاظ کردن مأموریت و اهداف کلان ترسیم شده در اسناد بالادستی از قبیل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، قانون برنامه ششم توسعه، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران و منشور حقوق شهروندی و غیره و همچنین نظرات صاحب‌نظران و خبرگان این حوزه چگونه است و دارای چه مؤلفه‌های است؟ لذا این پژوهش با هدف تدوین و آزمون مدلی برای آموزش شهروندی در نظام آموزش و پرورش ایران با استفاده از بررسی ادبیات نظری، اسناد بالادستی و همچنین با بهره‌گیری از نظرات صاحب‌نظران و خبرگان آموزش و پرورش در دو بخش کیفی و کمی انجام شده است و سؤالات پژوهش به شرح زیر مطرح شد:

### بخش کیفی:

۱. الگوی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران از نظر خبرگان و صاحب‌نظران این حوزه و اسناد بالادستی آموزش و پرورش؛ دربرگیرنده چه ابعاد و مؤلفه‌های کلیدی است؟
۲. بخش کمی:
۳. آیا الگوی آموزش شهروندی جهانی ارائه شده در بخش کیفی از اعتبار لازم برخوردار است؟
۴. بر اساس الگوی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران، از دیدگاه دبیران، آموزش شهروندی جهانی چه میزان دارای اهمیت است؟

۵. بر اساس الگوی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران، آیا تفاوت معناداری بین میزان اهمیت آموزش شهروندی جهانی از دیدگاه دبیران زن و مرد و دبیران با مدرک تحصیلی مختلف وجود دارد؟

### روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش از طرح آمیخته (ترکیبی) اکتشافی متوالی<sup>۱</sup> استفاده شده است. در این طرح، بخش کیفی اولویت دارد و برای خلق نظریه یا سازه‌های خاص به کار می‌رود. بخش کمی نیز در خدمت بخش کیفی است و کار آن آزمودن<sup>۲</sup> اندیشه‌های تولید شده از جزء کیفی تحقیق است. این قبیل تحقیقات را متوالی نامند از آن جهت که یک تحقیق در پی دیگری می‌آید و بر روی آن ساخته می‌شود. بر همین اساس، نخست با استفاده از مبانی نظری و پیشینه تحقیقات، مصاحبه با صاحب‌نظران نظام آموزش و پرورش؛ الگوی اولیه آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران به شیوه اکتشافی، استخراج و اعتبارسنجی خواهد شد. سپس در بخش دوم با استفاده از ابزارهای ساخته شده و اجرای کمی در نمونه‌های مورد بررسی و ارزیابی و رواسازی مدل اکتشافی؛ مدل نهایی آموزش شهروندی استخراج خواهد شد.

بنابراین، روش به کار گرفته شده در در بخش کیفی پژوهش، از نوع مطالعه موردی با استفاده از روش تحلیل مضمون<sup>۳</sup> و شبکه مضمون‌ها<sup>۴</sup> در سه سطح مضمون‌های پایه، سازمان دهنده و فراگیر است.

جامعه آماری در این بخش کلیه کارشناسان، صاحب‌نظران و خبرگان حوزه آموزش و پرورش و شهروندی جهانی بودند. با توجه به رویکردهای کیفی به نمونه‌گیری که معمولاً نمونه‌های کیفی، غیر تصادفی و هدفمند یا قضاوتی<sup>۵</sup> هستند؛ نمونه‌گیری هدفمند انجام شده است. بنابراین، برای انتخاب نمونه با روش نمونه‌گیری هدفمند صاحب‌نظران کلی و تکنیک اشباع نظری، تعداد ۱۰ نفر از سیاستگذاران، صاحب‌نظران و خبرگان حوزه آموزش و پرورش به عنوان نمونه انتخاب شدند.

- 
1. Sequential exploratory mixed methods design
  2. Test out
  3. Thematic Analysis
  4. Thematic Network
  5. Judgmental



برای گردآوری داده‌ها در بخش کیفی پژوهش، از دو ابزار مصاحبه نیمه‌ساختار یافته و بررسی اسناد استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده نیز از روش تحلیل شبکه مضامین<sup>۱</sup> استفاده شد. در این تحقیق با استفاده روش تحلیل شبکه مضامین، از طریق مصاحبه با صاحب‌نظران دانشگاهی و خبرگان امر سیاستگذاری در حوزه آموزش و پرورش و همچنین بررسی مبانی نظری (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، قانون برنامه ششم توسعه، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران و منشور حقوق شهروندی، ابعاد آموزش شهروندی جهانی از منظر یونسکو و آگسقام، کتب، پایان‌نامه‌ها و مجلات فارسی و انگلیسی) مضامین پایه احصاء شد و پس از ترکیب مضامین پایه مشترک و در مرحله بعدی، ترکیب مضامین سازمان‌دهنده مشترک؛ نهایتاً مضامین فراگیر استخراج شدند.

روش به کار رفته در بخش کمی از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری در این بخش نیز شامل کلیه دبیران جامعه‌شناسی مناطق نوزده گانه در مقطع متوسطه دوره دوم پسرانه و دخترانه شهر تهران اعم از دولتی، غیردولتی است. دلیل انتخاب دبیران جامعه‌شناسی به عنوان جامعه آماری نیز مرتبط بودن موضوع شهروندی با حوزه تخصص و محتوای تدریس این گروه از دبیران بوده است.

برای تعیین نمونه آماری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. بدین ترتیب که از ۱۱۲۸ دبیرستان متوسطه دوره دوم پسرانه و دخترانه اعم از دولتی، غیردولتی کل شهر تهران، از بین نواحی شمال، جنوب، مرکز، غرب و شرق تهران به صورت تصادفی ده منطقه از مناطق نوزده گانه آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شد و در مجموع با مراجعه و هماهنگی با دبیرستان‌ها، تعداد ۲۴۰ پرسشنامه تکمیل شده از دبیران جامعه‌شناسی این مناطق به دست آمد.

با استفاده از نتایج مصاحبه با برخی از صاحب‌نظران دانشگاهی و خبرگان امر سیاستگذاری در حوزه آموزش و پرورش و بررسی مبانی نظری و پژوهشی و اسناد بالادستی آموزش که از بخش کیفی حاصل شد؛ پرسشنامه اولیه تدوین شد. در این پرسشنامه محقق ساخته، میزان اهمیت هر یک از مؤلفه‌های مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران ارزیابی شد. این پرسشنامه شامل دو بخش اطلاعات جمعیت‌شناختی و اطلاعات مربوط به مؤلفه‌های مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران، در سه بعد شناختی،

عاطفی و رفتاری است. تعداد گویه‌های مورد این مقیاس ۷۴ گویه بوده و هر یک از آن‌ها به صورت طیف پنج گزینه لیکرت (بی اهمیت، کم اهمیت، مهم، اهمیت زیاد و اهمیت خیلی زیاد) درجه‌بندی شده است.

جهت سنجش روایی گویه‌های مقیاس طراحی شده، از روایی محتوا و روایی سازه استفاده شد. بدین معنا که نظرات چند تن از اساتید و برخی دیگر از محققان این حوزه برای بررسی روایی محتوا بهره برده شد. همچنین برای سنجش روایی سازه نیز از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. همچنین به منظور سنجش پایایی ابزار مورد استفاده در این بخش، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. چنانچه جدول زیر نشان می‌دهد ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای ابعاد سه‌گانه «دانشی و شناختی»، «نگرشی و عاطفی» و نهایتاً «مهارتی و رفتاری» به ترتیب عبارت اند از:  $(\alpha = 0.904)$ ،  $(\alpha = 0.950)$  و  $(\alpha = 0.945)$ . همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای تمامی زیر مقیاس‌ها این پرسشنامه بالاتر از ۰/۷ است که پایایی بالای ابزار استفاده شده را نشان می‌دهد.

جدول ۲: ضریب پایایی ابعاد و زیر مقیاس‌های مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران

ابعاد	زیر مقیاس‌ها	تعداد گویه	ضریب پایایی
شناختی	آگاهی از تنوع و شناخت تفاوت‌ها	۳	۰/۸۱۵
	آگاهی نسبت به حقوق و مسئولیت‌های خود و دیگران در سطح جهانی	۴	۰/۷۳۰
	آگاهی و درک توسعه پایدار	۳	۰/۷۷۱
	درک جهانی شدن و به هم پیوستگی جوامع	۴	۰/۷۵۸
نگرشی و عاطفی	شناخت و آگاهی از موضوعات، مشکلات و چالش‌های جهانی	۴	۰/۷۸۵
	احترام و پاسداشت میراث هنری و فرهنگی	۴	۰/۷۴۵
	پذیرش و احترام به تفاوت‌ها (نژادی، فرهنگی، قومی، جنسیتی)	۴	۰/۷۴۴
	تعهد به ارزش‌های مشترک انسانی (عدالت، برابری و حقوق بشر)	۴	۰/۸۰۷
مهارتی و رفتاری	توجه به محیط زیست	۳	۰/۸۴۶
	داشتن سطوح و لایه‌های هویتی (محلی، ملی و جهانی)	۴	۰/۷۳۱
	عزت نفس و هویت ملی (پرهیز از خودبرتربینی یا خود کم بینی)	۴	۰/۷۱۰
	نگرش جهانی و تعهد نسبت به دیگران	۵	۰/۸۷۰
همدلی با انسان‌ها و جوامع دیگر	۳	۰/۸۹۱	

ابعاد	زیر مقیاس‌ها	تعداد گویه	ضریب پایایی زیر مقیاس‌ها
مهارت‌های شهروندی	ارتباط اثربخش در سراسر مرزهای فرهنگی و زبانی	۳	۰/۷۲۸
	اقدام برای رفع فقر، نابرابری و بی‌عدالتی	۳	۰/۸۰۸
	تحمل دیدگاه‌های مخالف	۳	۰/۸۹۲
	توانایی به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات	۳	۰/۸۵۷
	توانایی مشارکت و همکاری با دیگران	۳	۰/۷۸۲
	مهارت تفکر انتقادی	۳	۰/۷۸۶
	مهارت‌های زندگی فردی	۳	۰/۷۵۸
	مهارت همزیستی مسالمت آمیز	۴	۰/۸۲۴

### یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از گردآوری و تحلیل داده‌های بخش کیفی پژوهش (مصاحبه‌های نیمه-ساختار یافته و بررسی اسناد)، نویسندگان این مقاله را به شناخت الگوی کلی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران رهنمون ساخته است.

**مرحله نخست؛ مضامین پایه:** در این مرحله، کدها و نکات کلیدی به عنوان مضامین پایه در مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران از طریق مصاحبه نیمه-ساختار یافته با برخی از صاحب‌نظران دانشگاهی و خبرگان امر سیاست‌گذاری در حوزه آموزش و پرورش و همچنین بررسی اسناد بالادستی آموزش از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، قانون برنامه ششم توسعه، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، منشور حقوق شهروندی؛ ۱۴۷ مضمون پایه استخراج شد.

**مرحله دوم، مضامین سازمان دهنده:** در این مرحله، از تلخیص و ترکیب مضامین پایه که در مرحله قبلی استخراج شده بودند، ۲۱ مضمون سازمان‌دهنده حاصل شد.

**مرحله سوم، مضامین فراگیر:** این مرحله که حاصل از تلخیص و ترکیب مضامین سازمان دهنده است در قالب ۳ مضمون فراگیر (دانشی، نگرشی و مهارتی)؛ طبقه‌بندی و ارائه شده است. لازم به توضیح است که قرار دادن هر کدام از مضامین سازمان‌دهنده در یکی از ابعاد کلان شناختی، عاطفی و رفتاری به معنای عدم لزوم توجه به آن در دو بُعد دیگر نیست. قرار گرفتن مضامین سازمان دهنده در هر یک از مضامین فراگیر با توجه به غالب بودن ماهیت آن مضمون سازمان‌دهنده است و عملاً تفکیک و مرزبندی دقیق بین هر کدام از این سه بُعد، دشوار و

ناممکن خواهد بود. برای مثال مضمون «اقدام برای رفع نابرابری» با وجود اینکه در اینجا در بعد رفتاری قرار داده شده است، نیازمند داشتن آگاهی و همچنین نگرش مناسب در خصوص نابرابری است. بنابراین، لازم است در هر سه بُعد به آن توجه شود که در اینجا برای رعایت اختصار، هر یک از مضامین سازمان‌دهنده با توجه به وجه غالب آن، در یکی از مضامین فراگیر سه‌گانه (شناختی، مهارتی و عاطفی) قرار داده شده است.

**آزمون نرمال بودن متغیرها:** برای سنجش وضعیت نرمال یا غیرنرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق در بخش کمی از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است. با توجه به نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، مقدار سطح معناداری آزمون کولموگروف برای تمامی متغیرها کمتر از ۰/۰۵ به دست آمد که در نتیجه فرض نرمال بودن متغیرها رد و فرض غیرنرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق تأیید می‌شود. با توجه به اینکه متغیرهای تحقیق توزیع نرمال ندارند، لذا برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش PLS استفاده می‌شود.

بررسی وضعیت متغیرهای پژوهش در جامعه آماری: به منظور پاسخ به این سؤال که وضعیت متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش دارای چه وضعیتی در جامعه هستند و نسبت به مقدار میانه طیف لیکرت مورد بررسی در چه وضعیتی قرار دارند، از آزمون t استفاده می‌شود. در این آزمون میانگین متغیرهای تحقیق با مقدار میانه مقیاس مورد بررسی (۳) سنجیده شده و درخصوص وضعیت متغیر در جامعه آماری اظهار نظر خواهد شد.

از آنجائی که سطح معناداری آزمون t برای تمامی متغیرهای تحقیق کم‌تر از ۰/۰۵ است، لذا فرض صفر رد می‌شود. یعنی با احتمال ۹۵٪ میانگین متغیرهای آموزش شهروندی جهانی، دانشی و شناختی، نگرشی و عاطفی و مهارتی و رفتاری در جامعه آماری پژوهش بالاتر از میانه (۳) هستند.

مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش PLS شامل دو مرحله آزمون مدل اندازه‌گیری و آزمون مدل ساختاری است. آزمون مدل اندازه‌گیری شامل بررسی پایایی (همسانی درونی) و روایی تشخیصی است. برای بررسی پایایی و همسانی درونی مدل به روش PLS ملاک‌های مختلفی وجود دارد که عبارت‌اند از:

- پایایی هر یک از گویه‌ها و متغیرهای مشاهده شده،
- اعتبار مرکب هر یک از سازه‌ها (CR)
- میانگین واریانس استخراج شده (AVE)

برای سنجش اولین ملاک پایایی، پایایی هر یک از گویه‌ها بررسی می‌شود. اگر بارهای عاملی هر گویه بر سازه مربوط به خود معنادار باشد، می‌توان استدلال کرد که گویه‌ها از اعتبار کافی بهره‌مند هستند. در شکل شماره ۱، بارهای عاملی و آماره  $t$  هر یک از متغیرهای تحقیق گزارش شده‌اند. مقادیر بار عاملی بیشتر از ۰/۵ قابل قبول هستند.

دومین ملاک پایایی، بررسی اعتبار مرکب هر یک از سازه‌ها است. اعتبار مرکب که به پایایی ترکیبی (Composite Reliability) نیز مشهور است، نسبت به آلفای کرونباخ معیار مدرن‌تری برای تعیین پایایی محسوب می‌شود. این اعتبار از طریق ضریب دیلون - گلداشتاين به دست می‌آید و مقادیر بیشتر از ۰/۷ برای این ملاک قابل قبول است.

همچنین سومین ملاک پایایی، میانگین واریانس استخراج شده (AVE) است. معیار AVE نشان‌دهنده میانگین واریانس به اشتراک گذاشته شده بین هر سازه با شاخص‌های خود است. در واقع این معیار میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌های خود را نشان می‌دهد که هر چه این همبستگی بیشتر باشد، برازش مدل نیز بهتر است. مقادیر بیشتر از ۰/۴ برای این ملاک نشان‌دهنده پایایی مناسب سازه است. در جدول (۱) دو معیار CR و AVE برای سازه‌های تحقیق ارائه می‌شود:

جدول ۱: مقادیر پایایی سازه‌های تحقیق

معیار ابعاد	اعتبار مرکب CR	میانگین واریانس استخراج شده AVE
مهارتی و رفتاری	۰/۹۶	۰/۵۰
دانشی و شناختی	۰/۹۳	۰/۴۳
نگرشی و عاطفی	۰/۹۶	۰/۴۵
آموزش شهروندی جهانی	۰/۹۸	۰/۴۱

به منظور بررسی روایی مدل تحقیق، از معیار معرفی شده توسط « فورنل و لارکر » استفاده می‌شود. این معیار میزان رابطه یک بعد با شاخص‌های آن در مقایسه رابطه آن بعد با سایر ابعاد تحقیق را نشان می‌دهد. به طوری که روایی و اگرایی قابل قبول یک مدل حاکی از آن است که یک بعد در مدل، تعامل بیشتری با شاخص‌های خود دارد تا با ابعاد دیگر. معیار فورنل و لارکر بدین صورت به دست می‌آید که جذر AVE یک بعد باید بیشتر از همبستگی آن بعد با ابعاد

دیگر باشد. این معیار در جدول (۲) ارائه شده است.

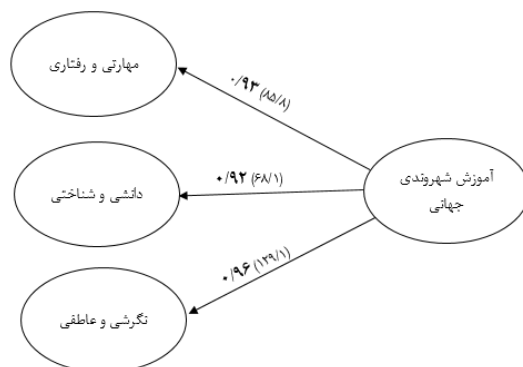
جدول ۲: بررسی روایی ابعاد تحقیق

متغیرها	مهارتی و رفتاری	دانشی و شناختی	نگرشی و عاطفی	آموزش شهروندی جهانی
مهارتی و رفتاری	۰/۷۰			
دانشی و شناختی	۰/۶۷	۰/۶۵		
نگرشی و عاطفی	۰/۶۱	۰/۵۷	۰/۶۷	
آموزش شهروندی جهانی	۰/۵۳	۰/۴۲	۰/۵۶	۰/۶۴

در این ماتریس، همبستگی متغیرهای و ابعاد مکنون گزارش شده‌اند. اعداد روی قطر اصلی ماتریس، جذر AVE هستند. بر اساس این معیار، چنانچه این اعداد از اعداد زیرین خود بیشتر باشند، بعد از روایی مناسبی برخوردار است.

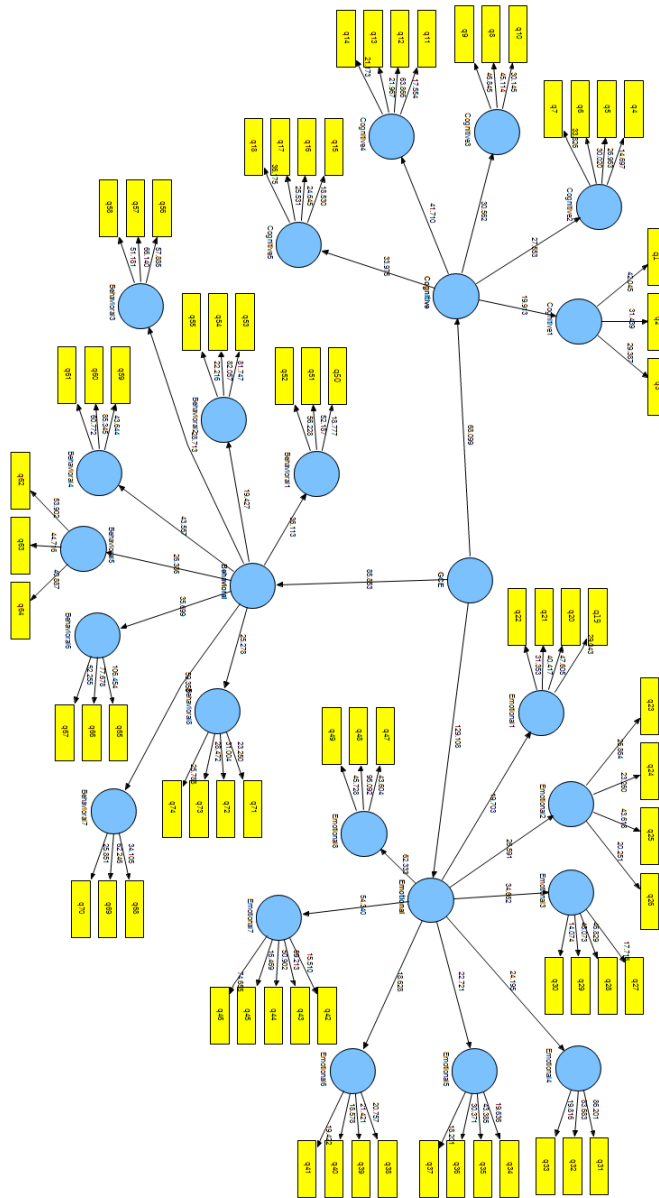
**آزمون مدل ساختاری:** پس از حصول اطمینان از مناسب بودن مدل اندازه‌گیری، به بررسی و آزمون مدل ساختاری اقدام شد. آزمون الگوی ساختاری یا فرضیه‌های پژوهش شامل بررسی ضرایب مسیر (Beta)، معناداری ضرایب مسیر و مقادیر واریانس تبیین شده ( $R^2$ ) است. ضرایب مسیرها تأثیر هر یک از متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته را نشان می‌دهد.

همان‌گونه که در نمودار شماره ۱، مشاهده می‌شود تأثیر هر یک از متغیرهای مستقل و وابسته در قالب ضرایب مسیر مشخص است. به عنوان نمونه اثر بعد مهارتی و رفتاری بر آموزش شهروندی جهانی ۰/۹۳ و تأثیر بعد دانشی و شناختی بر آموزش شهروندی جهانی ۰/۹۲ است. به‌منظور بررسی معناداری مسیرها از آماره  $t$  استفاده می‌شود. نتایج آزمون معناداری مسیرها بدین صورت است که مقادیر بزرگ‌تر از  $1/96 \pm$  در سطح ۰/۰۵ و مقادیر بزرگ‌تر از  $2/66$  در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. با توجه به نتایج نمودار (۱)، می‌توان گفت که همه مسیرهای تحقیق در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند.



نمودار ۱: ضرایب و معناداری مسیرها

در ادامه تجزیه و تحلیل اطلاعات، از طریق واریانس تبیین شده متغیرهای تحقیق می‌توان به این سؤال پاسخ داد که چند درصد از تغییرات آموزش شهروندی جهانی توسط ابعاد مورد بررسی در این تحقیق تبیین می‌شود. یافته‌های نشان داد که واریانس تبیین شده ( $R^2$ ) بعد مهارتی و رفتاری، دانشی و شناختی و نگرشی و عاطفی به ترتیب ۸۶، ۸۵ و ۹۲ درصد است. در ادامه مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری تحقیق در قالب ضرایب مسیر و آماره  $t$  نمایش داده می‌شود.



شکل ۱: ضرایب مسیر و بارهای عاملی متغیرهای تحقیق



بررسی برازش مدل ساختاری (قدرت پیش بینی مدل) از طریق معیار GOF: به منظور ارزیابی مدل‌های معادلات ساختاری، نیاز است که سه بخش اندازه‌گیری، ساختاری و بخش کلی مدل (اندازه‌گیری و ساختاری) بررسی شود (داوری و رضازاده، ۱۳۹۳: ۸۸). معیار GOF<sup>۱</sup> مربوط به بخش کلی مدل‌های معادلات ساختاری است. بدین معنا که توسط این معیار محقق می‌تواند پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل کلی پژوهش خود، برازش بخش کلی را نیز کنترل کند. این معیار توسط تننهاوس و همکاران (۲۰۰۴) ابداع شده و طبق فرمول زیر محاسبه می‌شود:

$$Gof = \sqrt{\overline{Communalities} \times R^2}$$

در فرمول فوق  $\overline{Communalities}$  نشانه میانگین مقادیر اشتراکی هر سازه و  $R^2$  نیز مقدار میانگین واریانس تبیین شده سازه‌های درون‌زای مدل است. در روش حداقل مربعات جزئی (PLS) و تزلس و همکاران (۲۰۰۹) سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی کرده‌اند.

در جداول (۳)، مقدار GOF مربوط به مدل ساختاری تحقیق محاسبه شده است:

جدول ۳: بررسی معیار GOF

GOF	مقادیر اشتراکی Communality	واریانس تبیین شده	متغیر
۰/۶۲	۰/۵۰	۰/۸۶	مهارتی و رفتاری
	۰/۴۳	۰/۸۵	دانشی و شناختی
	۰/۴۵	۰/۹۲	نگرشی و عاطفی
	۰/۴۱	-	آموزش شهروندی جهانی

معیار GOF برای برازش مدل کلی ۰/۶۲ محاسبه شده است که نشان‌دهنده برازش بسیار قوی مدل است.

بررسی اثر متغیرهای جنسیت و تحصیلات بر آموزش شهروندی جهانی: به منظور بررسی تفاوت یا عدم تفاوت اهمیت آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران از

دیدگاه دبیران زن و مرد و همچنین دبیران با سطوح تحصیلی مختلف، از آزمون ویل کاکسون استفاده می‌شود. این آزمون معادل ناپارامتریک آزمون آنالیز واریانس بوده و با توجه به نتیجه آزمون کلموگروف - اسمیرنوف، از آن به منظور بررسی موضوع تفاوت اهمیت آموزش شهروندی جهانی در جامعه آماری مورد مطالعه استفاده می‌شود. نتیجه این آزمون برای متغیر جنسیت در جدول (۴) مشاهده می‌شود:

جدول ۴: آزمون ویل کاکسون تعیین اهمیت متغیر جنسیت

رتبه‌ها	تعداد	میانگین رتبه‌ها	مجموع رتبه‌ها	آماره Z	سطح معناداری
رتبه‌های منفی	۳	۳	۹		
رتبه‌های مثبت	۲۳۷	۱۲۱/۹۹	۲۸۹۱۱	-۱۳/۴۹	۰/۰۰۰
رتبه‌های مساوی	۰	-	-		
مجموع	۲۴۰	-	-		

با توجه به نتیجه آماره Z (-۱۳/۴۹) که در سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۱ معنادار است، می‌توان گفت که به لحاظ آماری با اطمینان ۹۹ درصد، تفاوت موضوع آموزش شهروندی جهانی بین دبیران مرد و زن معنادار است. با توجه به نتایج جدول ۱۲، با استفاده از میزان میانگین رتبه‌ها می‌توان ادعا کرد که میزان اهمیت آموزش شهروندی جهانی در مردان (۳) کم‌تر از اهمیت آن در زنان (۱۲۱/۹۹) است.

جدول ۵: آزمون ویل کاکسون تعیین اهمیت متغیر تحصیلات

رتبه‌ها	تعداد	میانگین رتبه‌ها	مجموع رتبه‌ها	آماره Z	سطح معناداری
رتبه‌های منفی	۸	۹۲/۶۳	۷۴۱		
رتبه‌های مثبت	۲۱۷	۱۱۳/۷۵	۲۴۶۸۴	-۱۲/۳۰	۰/۰۰۰
رتبه‌های مساوی	۱۵	-	-		
مجموع	۲۴۰	-	-		

با توجه به نتیجه آماره Z (-۱۲/۳۰) که در سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۱ معنادار است، می‌توان گفت که به لحاظ آماری با اطمینان ۹۹ درصد، تفاوت موضوع آموزش شهروندی جهانی بین سطوح تحصیلی مختلف معنادار است. با توجه به نتایج جدول (۵)، می‌توان نتیجه گرفت که

با افزایش سطح تحصیلات (از ۹۲/۶۳ به ۱۱۳/۷۵) میزان اهمیت آموزش شهروندی جهانی بیشتر می‌شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

جهانی شدن موجب شده که سرنوشت همه انسان‌های ساکن کره زمین بیش از پیش به هم گره خورده و متأثر از یکدیگر شود. به عبارت دیگر تمامی افراد، عضوی از جامعه جهانی و یک «شهروند جهانی» به شمار آیند. در این فضای جهانی شده و دنیای به سرعت در حال تغییر و وابسته شدن، آموزش و پرورش می‌تواند به نوجوانان و جوانان برای رویارویی با چالش‌های آتی و پیش رو کمک کند. بنابراین، ما شاهد شکل‌گیری انتظارات جدیدی از آموزش و پرورش رسمی و همچنین از آموزش و پرورش غیررسمی و خارج از مدرسه به‌ویژه در راستای آماده‌سازی و تربیت شهروندان برای زندگی در یک زمینه محلی، ملی و بین‌المللی هستیم و سیمای جدیدی از مفهوم شهروندی با عنوان «شهروندی جهانی» در حال شکل‌گیری و تکامل است. به‌رغم گسترش توجه به این مفهوم در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف در سال‌های اخیر، توافق چندانی در خصوص تعریف، ابعاد و مؤلفه‌های آن وجود ندارد. بنابراین، در سطح مدیریتی و سیاست‌گذاری در نظام آموزش و پرورش، حلاء تحقیقی جامع در خصوص شهروندی جهانی با لحاظ کردن اقتضائات و الزامات عصر جهانی شدن و زیستن در جامعه جهانی به چشم می‌خورد. چرا که امروزه نظام‌های آموزش و پرورش علاوه بر آشنا کردن دانش‌آموزان با سنت‌ها و آداب و رسوم ملی، باید آن‌ها را برای جهانی که در آن زندگی می‌کنند، نیز آشنا کنند و تنها در این صورت است که دانش‌آموزان می‌توانند به مسائل و مشکلات جهانی فکر کرده و درصدد ارائه راه‌حل‌های اساسی برای آن باشند.

به همین منظور، با توجه به اقتضائات عصر جهانی شدن و لزوم توجه به موضوع تربیت شهروند جهانی از یک سو و توجه به بسترهای فلسفی و فرهنگی نظام آموزش و پرورش ایران از سوی دیگر، مقاله حاضر به دنبال استخراج الگوی مطلوب آموزش شهروند جهانی با لحاظ نمودن مأموریت و اهداف کلان ترسیم شده در اسناد بالادستی از قبیل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، قانون برنامه ششم توسعه، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران و منشور حقوق شهروندی و غیره و همچنین با استفاده از نظرات صاحب‌نظران و خبرگان این حوزه در داخل کشور و آزمون و اعتباریابی آن بوده است.

به منظور ارزیابی مدل‌های معادلات ساختاری، نخست باید از صحت روابط موجود در مدل‌های اندازه‌گیری با استفاده از معیارهای پایایی و روایی اطمینان حاصل کرده و سپس به بررسی و تفسیر روابط موجود در بخش ساختاری اقدام کرد و نهایتاً برازش کلی مدل پژوهش، بررسی شود. چنانچه نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد، مقادیر پایایی و روایی مربوط به بخش اندازه‌گیری مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران از حد قابل قبول برخوردار است. بار عاملی تمامی گویه‌های مورد بررسی در بخش اندازه‌گیری، بالاتر از ۰.۵ بوده و بیش‌ترین مقدار بار عاملی مربوط به مؤلفه «تعهد و احساس مسئولیت در قبال حفظ محیط زیست» با بار عاملی ۰.۹۳ و کم‌ترین بار عاملی مربوط به مولفه «ظلم‌ستیزی و بی‌تفاوت نبودن نسبت به بی‌عدالتی و نابرابری» با بار عاملی ۰.۷۱ است. همچنین مقدار بالای ۰.۷ برای پایایی ترکیبی CR نیز نشان از پایداری درونی مناسب برای مدل اندازه‌گیری دارد که برای تمامی سازه‌ها مدل مورد بررسی، این ملاک قابل قبول است. روایی همگرا یا AVE که نشان‌دهنده میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌های خود بوده و مقدار بالاتر از ۰.۴ روایی همگرای قابل قبول را نشان می‌دهند که مقادیر به دست آمده در این پژوهش حاکی از روایی مناسب مدل اندازه‌گیری است. همچنین معیار روایی واگرا که از طریق مقایسه میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌هایش در مقابل همبستگی آن سازه با سایر سازه‌ها محاسبه می‌شود (روش فورنل و لاکر)، نشان داد که بر اساس این معیار نیز مدل آموزش شهروندی جهانی در بخش اندازه‌گیری از برازش مناسبی برخوردار است.

نتایج ارزیابی برازش بخش ساختاری مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران نیز مؤید صحت رابطه بین سازه‌های مدل و معناداری مسیر است. همچنین در این بخش، مقادیر  $R^2$  نشان از تأثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا دارد و مقادیر بالای ۰.۶۷ به عنوان مقادیر قوی در نظر گرفته می‌شود. به عبارت دیگر در بخش ساختاری مدل آموزش شهروندی جهانی، سه بعد دانشی، نگرشی و مهارتی به ترتیب ۰.۸۵، ۰.۸۶ و ۰.۹۲ درصد از تغییرات آموزش شهروندی جهانی را تبیین می‌کند.

پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل، برازش بخش کلی مدل آموزش شهروندی جهانی بررسی شد. مقدار به‌دست آمده در خصوص معیار  $GoF^1$  نیز ۰.۶۲

است و بر اساس دیدگاه و تزلس<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۹) سه مقدار کلی ۰.۱، ۰.۲۵ و ۰.۳۶ به ترتیب به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای برازش کلی مدل به شمار می‌رود. مقدار به‌دست آمده در پژوهش حاضر ۰.۶۲ است که نشان‌دهنده برازش بسیار قوی مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران است. بنابراین، می‌توان گفت که مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران که از مطالعه بخش کیفی این پژوهش مستخرج شده است از برازش بسیار قوی برخوردار است.

نتایج این پژوهش همچنین بیان‌کننده اعتبار مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران است، لذا می‌تواند در بازنگری سیاست‌های آموزشی در خصوص این موضوع و همچنین تهیه محتوای آموزشی مناسب برای دانش‌آموزان و تربیت دبیران؛ از سوی سیاست‌گذاران نظام آموزشی مورد توجه قرار گیرد. از آنجایی که گفتمان فعلی شهروندی جهانی تحت تأثیر دیدگاه‌های غربی است مطابق با آنچه یونسکو (۲۰۱۳) نیز بیان می‌کند، به منظور گسترش و تقویت آموزش شهروندی جهانی ضروری است که مسائل و چالش‌های مرتبط با آموزش شهروندی در سطح ملی را بررسی کنیم. لذا یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر که نشان از اعتبار و برازش قوی مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران بر اساس دیدگاه‌های خبرگان و دبیران آموزش و پرورش دارد، می‌تواند مورد توجه در امر سیاست‌گذاری آموزشی قرار گیرد.

یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها همچنین حاکی از این است که از دیدگاه دبیران جامعه‌شناسی، میانگین اهمیت تمامی ابعاد و مؤلفه‌های آموزش شهروندی جهانی به طور معناداری بالاتر از سطح قابل قبول و میانگین معیار (۳) هستند. بنابراین، می‌توان گفت که ابعاد و مؤلفه‌های الگوی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران از نظر دبیران مورد بررسی به عنوان نمونه پژوهش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند.

در بین ابعاد سه گانه مدل آموزش شهروندی جهانی، نمونه پژوهش، بیشترین میزان اهمیت را به ترتیب برای ابعاد دانشی و شناختی، نگرشی و عاطفی و نهایتاً مهارتی و رفتاری، قائل بودند. از آنجایی که تغییر در رفتار فراگیر نیازمند داشتن دانش و اطلاعات و همچنین نگرش مناسب در خصوص موضوع یادگیری است، این یافته توجیه‌پذیر است. در میان مؤلفه‌های بعد

دانشی و شناختی نیز، مؤلفه آگاهی و درک توسعه پایدار دارای بالاترین میانگین است. به عبارتی در مجموع از نظر جامعه آماری پژوهش، موضوع توسعه پایدار و درک اهمیت و ضرورت آن در مقایسه با سایر مؤلفه‌ها، حائز اهمیت بیشتری است. در توجیه این اهمیت می‌توان به هدف ۴.۷ اهداف توسعه پایدار ۲۰۳۰ سازمان ملل رجوع کرد که به صراحت از نقش و اهمیت آموزش شهروندی جهانی در توسعه پایدار اشاره می‌کند و بیان می‌کند که «تا سال ۲۰۳۰ اطمینان حاصل شود که همه فراگیران<sup>۱</sup> دانش و مهارت‌های لازم برای ارتقاء توسعه پایدار را کسب کنند، از جمله از طریق آموزش برای توسعه پایدار و سبک‌های زندگی پایدار، حقوق بشر، برابری جنسیتی، ترویج فرهنگ صلح و عدم خشونت، شهروندی جهانی و قدردانی از تنوع فرهنگی و سهم فرهنگ در توسعه پایدار» (یونسکو، ۲۰۱۵). بنابراین، یکی از اهداف اصلی آموزش شهروندی جهانی ترویج توسعه پایدار است و از دیدگاه دبیران مشارکت‌کننده در این پژوهش نیز این مؤلفه در بین سایر مؤلفه‌های آموزش شهروندی جهانی از بیشترین اهمیت برخوردار بوده است.

به‌منظور بررسی تفاوت یا عدم تفاوت میزان اهمیت آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران از دیدگاه دبیران زن و مرد و همچنین دبیران با سطوح تحصیلی مختلف، نتایج حاصل از آزمون ویل کاکسون نشان داد که بین دیدگاه‌های دبیران مرد و زن تفاوت معناداری در خصوص میزان اهمیت مؤلفه‌های مدل آموزش شهروندی جهانی وجود دارد. میزان اهمیت این مؤلفه‌ها از دیدگاه زنان بیشتر از میزان اهمیت این مؤلفه‌های از دیدگاه مردان است. همچنین میانگین رتبه‌های دبیران با مدارک تحصیلی مختلف نشان داد که با افزایش سطح تحصیلات دبیران مورد بررسی به عنوان نمونه پژوهش، میزان اهمیت در خصوص مؤلفه - های آموزش شهروندی جهانی بیشتر می‌شود. به عبارتی دبیران با مدرک تحصیلی بالاتر اهمیت بیشتری برای مؤلفه‌های آموزش شهروندی جهانی در مقایسه با دبیران با مدرک تحصیلی پایین‌تر قائل بودند. توجیه این یافته می‌توان به چشم‌انداز وسیع‌تر و دیدگاه کلی‌نگر دبیران با مدرک تحصیلی دکتری و فوق لیسانس به واسطه مطالعه و آگاهی نسبت به آنچه در حوزه آموزش و پرورش در سطح جهان در حال وقوع است در مقایسه با دبیران با مدارک تحصیلی پایین‌تر اشاره کرد. پیشنهادات برخاسته از این پژوهش عبارت‌اند از:

- با توجه به اهمیت آگاهی شهروندان نسبت از حقوق، تکلیف‌ها و مسئولیت‌های افراد در جامعه جهانی، پیشنهاد می‌شود که برای مقاطع مختلف مبتنی بر مؤلفه‌های آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران محتوای آموزشی متنوع، طراحی و تولید گردد.
- تدوین کتاب درسی با عنوان «آموزش شهروندی» که علاوه بر ارائه دانش و اطلاعات لازم به دانش آموزان، شامل فعالیت‌هایی گروهی در راستای ایجاد نگرش و مهارت در زمینه مسئولیت‌ها، حقوق و مشارکت در سطوح جامعه محلی، ملی و جهانی؛ نیز باشد.
- طراحی دوره‌های آموزش ضمن خدمت برای دبیران و آموزگاران در خصوص الزمات جهانی شدن و فرصت و تهدیدهای متعاقب آن و آمادسازی دانش آموزان برای رویارویی با چالش‌ها و همچنین بهره‌گیری از فرصت‌ها پیشنهاد می‌شود.
- با توجه به اینکه آموزش جهانی شهروندی بخشی از برنامه ۲۰۳۰ توسعه پایدار سازمان ملل متحد است و مشخصاً هدف ۴.۷ از اهداف توسعه پایدار، بر پتانسیل تحولی آموزش شهروندی جهانی در بنا نهادن جوامعی صلح‌آمیز و پایدار توجه می‌کند و از سوی دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، حاکی از توجه ناکافی به مؤلفه‌های مرتبط با توسعه پایدار بوده، ضروری به نظر می‌رسد که در واحدی درسی در مقاطع مختلف آموزشی برای آموزش مؤلفه‌های شهروندی جهانی و نقش آن و اهمیت آن در توسعه پایدار، طراحی و اجرا شود.
- با توجه به مؤلفه «پذیرش و احترام به تفاوت‌ها (نژادی، فرهنگی، قومی، جنسیتی)» که از دیدگاه دبیران در این پژوهش بیشترین اهمیت در آموزش شهروندی جهانی را دارد، پیشنهاد می‌شود که جشنواره‌هایی برای شناخت اقوام و قومیت‌های محلی در سطح کشور و همچنین جشنواره‌های برای شناخت دانش آموزان از دیگر کشورها و احترام به فرهنگ‌ها و آداب و رسوم دیگر ملت‌ها و ایجاد حس پذیرش تفاوت‌ها، تنوع و تکرار نژادی، فرهنگی و ... در دانش آموزان، در سطح مدارس یا مناطق آموزش و پرورش برگزار شود.

## فهرست منابع

- Aydin, H. and Cinkaya, M. (2018). Global citizenship education and diversity (GCEDS) a measure of students' attitudes related to social studies program in higher education. *Journal for Multicultural Education*, 12(3), 221-236.
- Bosio, E. and Torres, C. A. (2019). Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres. *Policy*

- Futures in Education*, 0(0), 1-16.
- Davari, A., & Rezazadeh, A. (2015). *Structural Equation Modeling with PLS*. Tehran: Jahad University (Text in Persian).
- Davies, I. and Pike, G. (2011). Global Citizenship Education: Challenges and Possibilities. In Lewin, R. (Eds.) *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship* (pp. 61-77). New York and London: Routledge.
- Elsan, M. (2008). Citizenship Rights from the View Point of Iranian Law and Global Citizenship. *The Journal of Human Rights*, 3(2), 3-20 (Text in Persian).
- Ghurchian, N.G. and Eftekhazadeh, S.F. (2007). Presentation of a Model for Educating Professional Citizens in Higher Education System of Iran in the Third Millennium. *Journal of Future Studies Management*, 18(3), 68-80 (Text in Persian).
- Hatley, J. (2019). Universal Values as a Barrier to the Effectiveness of Global Citizenship Education: A Multimodal Critical Discourse Analysis. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11(1), 87-102.
- Keshavarz, Y. (2012). Globalization and the Need for Global Citizenship Education. *Strategic Studies of public policy*, 6(3), 179-194 (Text in Persian).
- Keshavarz, Y., Aminbeidokhti, A. and Mohammadifar, A. (2019). The degree of attention to the components of the global citizenship in Iran's education system (The case study of the education system upstream documents). *Educational Innovation*, 17(4), 91-106 (Text in Persian).
- Moradi, M. (2016). An assessment of the possibility of adopting the concept of global citizenship in the Iranian legal system. The University of Qom, Unpublished master's thesis (Text in Persian).
- Rashidi, Z. (2017). Conceptualization of global citizenship according to Iranian higher education experts' point of views: a grounded theory approach. *IRPHE*, 23 (2), 93-114 (Text in Persian).
- Schattle, H. (2009). *Global Citizenship in Theory and Practice*. In *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship*, ed. R. Lewin. New York: Rutledge.
- Sklad, M., Friedman, J., Park, E. and Oomen, B. (2016). Going Global: a qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college. *Higher Education*, 72, 323-340.
- Stromquist, N. (2007). "Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environment". *Higher Education*, 53, 81-105.
- Tarozzi, M. and Inguaggiato, C. (2018). Implementing global citizenship education in EU primary schools: The role of government ministries. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 21-38.
- Turken, S. and Rudmin, F. W. (2013). On Psychological Effects of Globalization: Development of a Scale of Global Identity. *Psychology & Society*, 5(2), 63-89.
- UNESCO (2013). *Global Citizenship Education: An Emerging Perspective*



(Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education). UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf>

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G. and Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS quarterly*, 33(1), 177-195.

Yemini, M., Goren, H. and Maxwell, C., (2018). Global citizenship education in the era of mobility conflict and globalisation. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 1-10



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>)



## بررسی میزان برخورداری کتب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از مؤلفه‌های بزرگ‌ساز ریف

جابر افشاری<sup>۱\*</sup>، نجات افشاری<sup>۲</sup>، عبدالوهاب ساموی<sup>۳</sup> و مایک شمیری<sup>۴</sup>

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۴

### نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

تحلیل واسطه‌ای، خودکارآمدی برای آموزش اخلاقی دانش‌آموزان، رفتار رابطه بین فردی معلم، نیرومندی‌های منشی.

### چکیده

به‌زیستی از اندیشه‌های حمایت می‌کند که افراد را با هدف بهبود و ارتقاء کیفیت زندگی به بازنگری و بازسازی افکار، ارزش‌های فرهنگی و ساختارهای اجتماعی تشویق می‌کند. در این زمینه رویکرد محتوا در جهت درک به‌زیستی دانش‌آموزان حائز اهمیت است. بر این اساس هدف پژوهش حاضر، بررسی میزان برخورداری مؤلفه‌های به‌زیستی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی است. روش این پژوهش توصیفی، تحلیل محتوا بود و جامعه اطلاع‌رسان این پژوهش شامل چهار جلد کتاب درسی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ و ابزارهای این پژوهش فرم تحلیل محتوا باتوجه به مؤلفه‌های به‌زیستی ریف است. به این صورت که پس از مشخص کردن مؤلفه‌های مورد نظر به عنوان ملاک‌های تحلیل و تعیین بند، پرسش و تصویر هر درس به عنوان واحد تحلیل با استفاده از تکنیک ویلیام رومی به تحلیل محتوای متن، پرسش‌ها و تصاویر کتاب‌های مذکور اقدام شد. نتایج پژوهش نشان داد که میزان توجه کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به صورت کلی و هر یک از کتاب‌ها به مؤلفه‌های به‌زیستی، در حد پایین‌تر از متوسط (ضریب درگیری پایین‌تر از ۱) بوده و از نظر توجه به به‌زیستی و مؤلفه‌های آن به تجدید نظر و ویرایش اساسی نیاز دارند. در این میان کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم با ضریب درگیری ۰/۵۲ دارای کم‌ترین ضریب درگیری و کتاب مطالعات اجتماعی ششم با ۰/۸۳ دارای بیش‌ترین ضریب درگیری هستند. علاوه بر این، میزان توجه کتاب‌ها به مؤلفه‌ها به صورت متوازن نیست و در این میان مؤلفه روابط مثبت با دیگران بیشترین فراوانی و خودمختاری کم‌ترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

۱. نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. [jaber.eftekhari@gmail.com](mailto:jaber.eftekhari@gmail.com)

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه هرمزگان، هرمزگان، ایران. [hojjat.eftekhari18@gmail.com](mailto:hojjat.eftekhari18@gmail.com)

۳. دانشیار روانشناسی دانشگاه هرمزگان، هرمزگان، ایران. [wahab.samavi@gmail.com](mailto:wahab.samavi@gmail.com)

۴. دانشیار فلسفه‌ی تعلیم تربیت دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. [bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir](mailto:bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir)

## مقدمه

مفهوم به‌زیستی<sup>۱</sup> و ارتباط نزدیک آن با یادگیری مسئله جدیدی نیست و این پرسش که مدارس چه نقشی در به‌زیستی فراگیران دارند گفتمان‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در این راستا فراهم کردن زمینه برای رشد همه‌جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی یکی از وظایف مهم آموزش و پرورش به شمار می‌آید. از آنجایی که دانش‌آموزان به‌عنوان بخش اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه موجب باروری و شکوفایی هرچه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه می‌شود. با وجود این، تعداد کمی از دانش‌آموزان می‌توانند استعداد‌های خود را شکوفا کنند و در این عرصه موفق شوند (میکائیلی، افروز و قلی‌زاده، ۱۳۹۱؛ ۹۴).

بنابراین، استراتژی‌های ارتقادهنده به‌زیستی باید از لحاظ فرهنگی مطلوب و در جهت تشویق رفتارهای سالم و انتخاب شیوه صحیح زندگی برای کودکان و نوجوانان باشند. زیرا رفتارها و عادات ایجاد شده در طی سال‌های تحصیلی بر سلامت فرد تأثیر می‌گذارد. از طرفی بسیاری از مشکلات سلامت روانی در دوران اولیه زندگی فرد شروع می‌شود و کودکان در فاصله سنی ۵ تا ۱۶ سال دچار مشکلاتی می‌شوند که در زندگی آینده آن‌ها نیز اثرگذار خواهد بود. به همین دلیل افزایش آگاهی نوجوانان از انتخاب‌هایی که موجب سلامت و به‌زیستی آن‌ها در آینده می‌شود، بسیار اهمیت دارد (بونگای و ولا باروز، ۲۰۱۳؛ ۴۸).

علاوه بر این به‌زیستی دانش‌آموزان به شدت با یادگیری مرتبط است و در موفقیت دانش‌آموزان امری حیاتی به حساب می‌آید. بنابراین، نحوه پاسخ‌گویی مدارس به نگرانی‌ها، مسائل و رویدادهای مرتبط با به‌زیستی به شدت با فرهنگ، اعتقادات و ارزش‌هایی مرتبط است که از برنامه درسی آن‌ها پشتیبانی می‌کند. در این راستا سطح به‌زیستی دانش‌آموزان در مدارس نشان‌دهنده رضایت آن‌ها از زندگی در مدرسه، تعامل و رفتارهای اجتماعی عاطفی آن‌ها است. از این رو مسئولیت مدارس، بررسی، ترویج، هماهنگی و پاسخ‌گویی به تمام نیازهای فیزیکی، اجتماعی، احساسی، علمی و معنوی دانش‌آموزان را در بر دارد و این ملاحظات نیاز به فعالیت‌های عمیق در تمام حوزه‌های برنامه‌های درسی، اولویت‌های

- 
1. Well-being
  2. Bungay and Vella- Burrows

استراتژیکی و شیوه‌های تدریس دارد. بنابراین، ایجاد یک فرهنگ مدرسه‌ای مثبت برای دستیابی به نتایج مطلوب در جهت به‌زیستی دانش‌آموزان امری ضروری است. چرا که مدارس به‌زیستی را از طریق تعیین دیدگاه‌ها، ارزش‌ها، اهداف و اولویت‌های برنامه‌دستی و شیوه‌های یادگیری و تدریس مرتبط ترویج می‌دهند (آموزش و پرورش نیوزلند<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶؛ ۶).

همچنین در جامعه‌ی امروزی که دانش‌آموزان بخش بزرگی از بافت جامعه را تشکیل می‌دهند باید درباره‌ی تغییراتی که آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، پاسخگو بود و یک سیستم پشتیبانی هدفمند در راستای موفقیت و یادگیریشان فراهم کرد. از این رو رویکرد محتوا و نگاه معلمان و والدین در جهت درک به‌زیستی دانش‌آموزان و اینکه درباره‌ی خودشان چه احساسی دارند، بسیار مهم است؛ چراکه به‌زیستی یا فقدان آن بر موفقیت و تعامل دانش‌آموزان اثر می‌گذارد؛ لذا مربیان باید پتانسیل به‌زیستی را برای ایجاد تغییرات مثبت درک کنند. به این ترتیب مدارس باید با همکاری والدین کودکان و جوانان برای مشارکت فعال و مثبت آن‌ها در جامعه تلاش کنند (میکائیلی، افروز و قلی‌زاده، ۱۳۹۱؛ ۹۸).

با آن‌که به‌زیستی اهمیت چشمگیری در جنبه‌های مختلف زندگی دانش‌آموزان دارد؛ اما در مدارس به این موضوع کمتر توجه شده است (ریف، ۲۰۱۳؛ ۱۲)؛ درحالی‌که درک این نکته مهم است که چگونه به‌زیستی نوجوانان افزایش می‌یابد؟ زیرا معمولاً شاخص‌های موفقیت با یکدیگر ارتباط دارند. به عنوان مثال پژوهش کریمی، کاوسیان، کرامتی، عرب‌زاده و رضانی (۱۳۹۵؛ ۳۱۱) نشان داد که عزت نفس تحصیلی با حمایت اجتماعی، سلامت جسمی، تاب‌آوری و رتبه‌های تحصیلی مرتبط است. میرزایی فندخت، درتاج، سعدی پور، ابراهیمی قوام و دلاور (۱۳۹۹؛ ۳۰۴) بر این باورند که افزایش کیفیت محیط‌های حامی خودپیروی سبب ارتقا نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان و به‌زیستی تحصیلی آن‌ها می‌شود. نصیرزاده و نرگسیان (۱۳۹۸؛ ۱۶۹) بیان می‌کنند دانش‌آموزان کمال‌گرا باورهای فراشناختی منطقی‌تری دارند و این خود عامل بهبود به‌زیستی تحصیلی آن‌ها است و آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌تواند برای افزایش به‌زیستی تحصیلی دانش‌آموزان مهم باشد. از نظر ویسکرمی، خلیلی‌گشنیگانی، عالی‌پور و علوی (۱۳۹۸؛ ۱۴۸) جو روانی-اجتماعی کلاس نقش مهمی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی و به‌زیستی تحصیلی دارد و اشتیاق تحصیلی نمی‌تواند نقش میانجی

را بین جو روانی-اجتماعی کلاس درس را ایفا کند. هاتف‌نیا، در تاج، علی‌پور و فرخی (۱۳۹۷؛ ۵۷) بر این عقیده‌اند که روان‌شناسان اجتماعی و تربیتی باید جهت ارتقاء به‌زیستی روان‌شناختی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی براساس عواطف مثبت و رضایت از زندگی دانش‌آموزان، برنامه‌های آموزشی مناسبی تدوین کنند. قدم‌پور، رادمهر و یوسف‌وند (۱۳۹۷؛ ۱۶۸) آموزش برنامه‌جرات‌ورزی بر به‌زیستی تحصیلی را مؤثر می‌دانند. از نظر جلالی و صادقی (۱۳۹۶؛ ۲۷) آموزش برنامه‌گذار مدرسه به دانشگاه در افزایش میزان انطباق‌پذیری مسیر شغلی و به‌زیستی تحصیلی دانشجویان مؤثر است. گلستانه و بهزادی (۱۳۹۸؛ ۱۸۷) بیان می‌کنند مداخله روان‌شناسی مثبت از کارایی لازم برای افزایش به‌زیستی و سرزندگی برخوردار است؛ که معلمان می‌توانند برای رشد ویژگی‌های مثبت روان‌شناختی نوجوانان و دانش‌آموزان از آن استفاده کنند. از نظر تجرد، فاضل و قاسمی (۱۳۹۳؛ ۲۱) آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و نقادانه در به‌زیستی روان‌شناختی نوجوانان تأثیر می‌گذارد و آن را ارتقا می‌دهد. این ارتقاء به صورت رشد معنادار در همه مؤلفه‌های به‌زیستی روان‌شناختی، یعنی ارتباط مثبت با دیگران، رشد شخصی، هدفمندی در زندگی، پذیرش خود، خودمختاری، به جز تسلط بر محیط، نمود می‌یابد. رشید، یارمحمدی واصل و فتحی (۱۳۹۳؛ ۶۲) نگرش دانش‌آموزان به زمان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای به‌زیستی روان‌شناختی آن‌ها باشد و با رشد و بهبود نگرش‌های مثبت در دانش‌آموزان می‌توان انتظار داشت به‌زیستی روانی آن‌ها نیز افزایش یابد. فتحی، مظفری و علیزاده (۱۳۹۵؛ ۵۵) عنایت حضرت علی به مؤلفه‌های نشان‌دهنده جایگاه رفیع انسان و ارزش و شأن او در بین سایر مخلوقات و همچنین اهمیت سلامت جسم و روان او است؛ چرا که هر یک از مؤلفه‌های شش‌گانه به‌زیستی روان‌شناختی ریف در مسیر تکامل مرتبه انسان قرار دارد و این همان چیزی است که دین مبین اسلام نیز خواهان آن است. از نظر بونگای و ولا باروز (۲۰۱۳؛ ۵۲) افزایش آگاهی نوجوانان از انتخاب‌هایی که موجب به‌زیستی آن‌ها در آینده می‌شود، بسیار اهمیت دارد و شرکت در فعالیت‌های خلاقانه مانند هنر، موسیقی، درام، ورزش و هنرهای تجسمی موجب تغییرات مثبت در رفتار، اعتماد به نفس، عزت نفس، سطح دانش و فعالیت بدنی آن‌ها می‌شود. کارن، واترز، آلدِر و وایت<sup>۱</sup> (۲۰۱۵؛ ۲۶۳) به‌زیستی شامل ابعاد مختلفی است که خلق و خوی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از آنجایی که اکثر کودکان و

نوجوانان زمان زیادی را در محیط مدرسه صرف می‌کنند، مدارس نقشی حیاتی در ایجاد و حفظ ارزش‌های فرهنگی مثبت و ارتقاء به‌زیستی جوانان امروزی دارند. بزنانکان، فنویلت و شانکلند<sup>۱</sup> (۲۰۱۵؛ ۱۸۲) در پژوهش خود نشان داده‌اند که مدارس می‌توانند از طریق انگیزه ذاتی دانش‌آموزان و افزایش به‌زیستی میزان خلاقیت دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند.

به صورت کلی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که؛ احساس به‌زیستی، مهم‌ترین ویژگی است که دانش‌آموزان بایستی از آن بهره‌مند باشند. زیرا افراد با به‌زیستی بالا، موقعیت‌های زندگی را مثبت ارزیابی می‌کنند؛ درحالی‌که افراد با به‌زیستی پایین از سلامت جسمی، روانی و عاطفی کم‌تری برخوردارند و بیشتر هیجان‌هایی مانند اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه می‌کنند (دینر، ۲۰۰۹؛ ۳۷۸)؛ بنابراین، ارتقای به‌زیستی می‌تواند نقش مؤثری در کاهش مشکلات روان-شناختی دانش‌آموزان و در نتیجه ارتقاء عملکرد تحصیلی آن‌ها داشته باشد و به نوبه خود می‌تواند به افزایش خودکارآمدی، ایجاد حس استقلال، اشتیاق تحصیلی، افزایش پیشرفت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی منجر شود (ریف، ۲۰۱۳؛ ۲۳).

بنابراین، مقوله به‌زیستی را می‌توان به عنوان مبنایی برای برنامه‌های آموزشی مدرسه در نظر گرفت. زیرا با توجه به وضعیت کنونی جامعه و نیاز به ارتقاء کیفیت زندگی افراد و به دنبال آن پیشرفت و توسعه جامعه، لازم است که دانش‌آموزان را با شیوه‌های درست زندگی آشنا کرد و مهارت‌های لازم را به آن‌ها آموزش داد.

با مرور پیشینه پژوهش می‌توان دریافت اگرچه پژوهش‌هایی در زمینه به‌زیستی و ارتباط آن با برنامه درسی، آموزش، جو روانی-اجتماعی مدرسه، کلاس درس و... انجام شده است، اما پژوهشی یافت نشد که میزان برخورداری کتب درسی از مؤلفه‌های به‌زیستی، به ویژه در کتاب مطالعات اجتماعی را بررسی کرده باشد که هدف اصلی آن پرورش مهارت‌های زندگی بهتر در اجتماع است. از این رو پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان برخورداری کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم ابتدایی از مؤلفه‌های به‌زیستی ریف با روش تحلیل محتوا انجام شد تا به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

۱. متن کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های به‌زیستی درگیر می‌سازد؟

۲. پرسش‌های کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های به‌زیستی درگیر می‌سازد؟
۳. تصاویر کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های به‌زیستی درگیر می‌سازد؟
۴. محتوای کتاب مطالعات اجتماعی (متن، پرسش‌ها و تصاویر) پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های به‌زیستی درگیر می‌سازد؟
- در این قسمت به منظور روشن شدن مفهوم به‌زیستی تعاریف ارائه شده در این زمینه ذکر می‌شود:
۱. **تعریف مفهومی:** به‌زیستی به صورت وجود و حضور شرایط خوب و رضایت‌بخش همراه با سلامت، شادمانی و کامیابی تعریف می‌شود (گل‌پرور، آتش‌پور و هادی‌پور، ۱۳۹۰؛ ۸۶).
۲. **تعاریف عملیاتی:** در پژوهش حاضر منظور از به‌زیستی، الگوی چند بعدی ریف از به‌زیستی است که دارای شش مؤلفه پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد شخصی است و هرکدام از واحدهای تحلیل در این پژوهش براساس این مؤلفه‌ها سنجیده می‌شود. در زیر مفاهیم این شش مؤلفه بیان شده است:
- پذیرش خود:** شامل پذیرش نقاط قوت و توانایی‌های خود، برنامه‌ریزی برای استفاده از آن‌ها، همراه با ارزیابی منطقی و عقلانی خود است.
- زندگی هدفمند:** درک شخصی از اهداف زندگی به گونه‌ای که راهنمای بخش‌های احساسی مهم زندگی فرد باشد و بر بعد فردگرایی و آزادی تأکید می‌شود.
- خودمختاری:** استقلال، امکان کنترل درونی، تنظیم رفتار از درون، توجه به خود، و باور به این موضوع که هر شخصی مالک اصلی افکار و اعمال خود است.
- تسلط بر محیط:** توانایی انتخاب یا پدید آوردن محیط مناسب با شرایط روانی و توانایی مواجهه با جهان پیرامون و یافتن معنای مؤثر انتخاب‌های پیش رو است.
- روابط مثبت با دیگران:** روابط بین فردی مطمئن با دیگران، احساس همدردی و در مواقع



لرزم، احساس دلسوزی و شفقت را شامل می‌شود.

**رشد شخصی:** شامل توانایی مداوم برای رشد و توسعه نیروهای بالقوه فردی و رشد کلی و یکپارچه به عنوان یک فرد است.

۳. **کتاب‌های درسی:** کتاب‌های مورد نظر برای مطالعه در این پژوهش کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی را شامل می‌شود که از طرف وزارت آموزش و پرورش ایران در سال ۹۹-۱۳۹۸ منتشر شده است. از آنجایی که کتاب‌های مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان را با آداب و رسوم اجتماعی، فرهنگ و قوانین شهروندی آشنا می‌سازد و محتوای آن‌ها از نظر میزان توجه به مؤلفه‌های به‌زیستی، تحلیل و بررسی شدند.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به منظور توصیف و بیان وضعیت کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از منظر توجه به مؤلفه‌های به‌زیستی از روش مراجعه به اسناد و تکنیک تحلیل محتوا سود برده است. از این رو به منظور بررسی محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از روش ویلیام رومی<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) در پردازش واحدهای تحلیل و تعیین ضریب درگیری دانش-آموزان با این کتاب‌ها از لحاظ میزان توجه به مؤلفه‌های به‌زیستی استفاده شده است. در این پژوهش مؤلفه‌های به‌زیستی براساس نظریه به‌زیستی از دیدگاه ریف<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) تعیین شد.

بنابراین، مؤلفه‌های پژوهش، ویژگی از پیش تعیین شده داشته و با معیار قراردادن آن‌ها به تعیین ویژگی به‌زیستی در هر کدام از واحدهای تحلیل (متن، پرسش‌ها و تصاویر) در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی اقدام شد. به این صورت که براساس عملیات برش، واحد تحلیل‌های زمینه را در محتوای کتاب‌ها مشخص کرده و در مرحله بعد واحد یا واحدهای ثبت مربوط به همان واحد زمینه مشخص و از یکدیگر تفکیک شد.

بنابراین، محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی که شامل متن، پرسش‌ها و تصاویر است، طبقه‌بندی و به سه بخش متن، پرسش‌ها و تصاویر تقسیم شد و براساس مؤلفه‌های شش‌گانه به‌زیستی تحلیل شد. واحد ثبت در قسمت متن، پاراگراف و در قسمت پرسش‌ها و

---

1. Wiliyam romej

2. Ryff

تصاویر هر پرسش و تصویر به عنوان یک واحد تحلیل در نظر گرفته شد و شمارش شدند. پس از عملیات برش و طبقه‌بندی متن، پرسش‌ها و تصاویر در واحدهای مشخص، عملیات محاسبه میزان پرداختن هر یک از درس‌ها (در ابعاد متن پرسش‌ها و تصاویر) به مؤلفه‌های به‌زیستی انجام شد. هرکدام از این واحدها نیز در جدول نمونه واحد قرار گرفته و تعداد واحدهای مربوط به هرکدام از مؤلفه‌های شش‌گانه به‌زیستی در مقابل آن نوشته شد و برای اجرای مرحله سوم پژوهش و پردازش داده‌ها از روش تحلیل محتوای ویلیام رومی استفاده شد.

در روش ویلیام رومی، متن کتاب براساس دوازده مؤلفه تجزیه و تحلیل می‌شود که شش مورد آن‌ها فعال و شش مورد دیگر غیرفعال هستند و پرسش‌ها و تصاویر نیز براساس چهار مؤلفه تحلیل می‌شوند که دو مورد آن‌ها فعال و دو مورد دیگر غیرفعال هستند (رومی، ۱۹۸۶، ص ۲۸). در این پژوهش، پژوهشگران با در نظر گرفتن مؤلفه‌های شش‌گانه به‌زیستی از دیدگاه ریف به عنوان مقوله‌های تحلیل، میزان برخورداری کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از ویژگی‌های به‌زیستی را بررسی کرده‌اند. شایان ذکر است که در این پژوهش ضریب درگیری از تقسیم مجموع فراوانی واحدهای تحلیلی که به مؤلفه‌های به‌زیستی توجه داشته‌اند بر مجموع فراوانی واحدهای تحلیلی که دست آمده است که به به‌زیستی توجه نداشته‌اند.

باتوجه به هدف پژوهش، یعنی بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های به‌زیستی از دیدگاه ریف در کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم ابتدایی، کتاب‌های مطالعات اجتماعی به عنوان محتوایی مد نظر قرار گرفتند که می‌توانست شاخص توجه به مفهوم به‌زیستی در دوره ابتدایی باشد. از این رو جامعه اطلاع‌رسان این پژوهش محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ است. همچنین در این پژوهش حجم نمونه و جامعه آماری یکسان است، به عبارت دیگر تمام محتوای (متن، پرسش‌ها و تصاویر) کتاب‌های مذکور کدگذاری شده و تحلیل و بررسی شده‌اند و با استفاده از روش نمونه‌گیری معطوف به هدف، از مجموعه کتاب‌های دوره ابتدایی انتخاب شدند.

برای استخراج فراوانی مفاهیم مرتبط با به‌زیستی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم تا ششم دوره ابتدایی از سیاهه مؤلفه‌های به‌زیستی استفاده شد که براساس محتوای درس‌ها تنظیم شده است. مؤلفه‌های به‌زیستی در این پژوهش برگرفته از دیدگاه ریف است که شامل موارد شش‌گانه: «پذیرش خود»، «زندگی هدفمند»، «خودمختاری»، «تسلط بر

محیط»، «روابط مثبت با دیگران» و «رشد شخصی» است. بدین ترتیب در پژوهش حاضر با استفاده از جدول تحلیل محتوا، فراوانی مؤلفه‌های به‌زیستی در هر کدام از کتاب‌های منتخب تعیین و ذیل ستون‌های جدول ثبت شدند.

به‌منظور اطمینان از روایی پژوهش، مؤلفه‌های به‌زیستی از دیدگاه ریف همراه با فرمی به صورت بلی و خیر در اختیار سه تن از اساتید دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز قرار داده شد تا نظرات خود را مبنی بر اینکه آیا مؤلفه‌های شش‌گانه به‌زیستی ریف می‌توانند به عنوان معیاری برای تشخیص فعال یا غیرفعال بودن واحدهای تحلیل در کتاب‌های مورد مطالعه در نظر گرفته شوند، ارائه کنند و ضریب همبستگی پیرسون  $r=0.74$  محاسبه شد. همچنین به منظور تعیین پایایی، پژوهشگران به صورت تصادفی تعدادی از واحدهای تحلیل موجود در متن، پرسش‌ها و تصاویر کتاب‌های مطالعات اجتماعی سوم تا ششم (جمعاً ۲۴ مورد) را انتخاب و هر کدام را با توجه به ارتباطشان با مؤلفه‌های به‌زیستی در ذیل مقوله مربوط قرار دادند. سپس از همان اساتید مجدداً درخواست شد تا نظرات خود را درباره تخصیص درست یا نادرست ویژگی به‌زیستی به واحدهای تحلیل منتخب مشخص کنند. در نهایت ضریب همبستگی بین مقوله‌های تشخیص داده شده توسط نمره‌گذاران،  $r=0.70$  محاسبه شد که نشان از ثبات نسبتاً مطلوب در تخصیص واحدهای تحلیل مرتبط با به‌زیستی بود.

به‌منظور تحلیل محتوای کتاب‌های اجتماعی دوره ابتدایی، ابتدا هریک از درس‌های موجود در کتاب براساس تعداد پاراگراف‌ها، پرسش‌ها و تصاویر آن تقسیم‌بندی شد. شایان ذکر است که در مورد متن، هر پاراگراف به عنوان یک واحد تحلیل در نظر گرفته شد. در مورد پرسش‌ها و تصاویر نیز واحد تحلیل صرفاً یک سؤال یا یک تصویر بود. پس از تعیین واحدهای تحلیل، محتوای کتاب‌ها براساس وجود یا عدم وجود مؤلفه‌های شش‌گانه به‌زیستی به دقت مشاهده شدند. در پژوهش حاضر به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و شناسایی میزان برخورداری کتاب‌های منتخب از مؤلفه‌های به‌زیستی با استناد به روش ویلیام رومی به محاسبه ضریب درگیری فراگیران با متن درس، پرسش‌ها و تصاویر از لحاظ میزان برخورداری از مؤلفه‌های به‌زیستی اقدام شد. طبق این روش، ضریب درگیری از طریق تقسیم مجموع واحدهای مرتبط با به‌زیستی بر مجموع واحدهای غیر مرتبط با به‌زیستی به دست می‌آید. به صورتی که اگر ضریب درگیری به دست آمده  $0/5$  باشد نشانه این خواهد بود که ۲۵ درصد واحدهای تحلیل،

مرتبط با مؤلفه‌های به‌زیستی هستند و اگر ضریب درگیری به دست آمده ۱ باشد، حاکی از این است که ۵۰ درصد واحدهای تحلیل، مرتبط با مؤلفه‌های به‌زیستی هستند. بنابراین، در صورتی که ضریب درگیری از ۰/۵ بیشتر باشد نشان‌دهنده توجه پایین‌تر از حد متوسط و وضعیت نسبتاً مطلوب کتاب به مؤلفه‌های به‌زیستی و هرچه از ۱ بیشتر باشد نشان‌دهنده توجه بالاتر از حد متوسط و وضعیت مطلوب کتاب از نظر برخورداری از مؤلفه‌های به‌زیستی است.

### یافته‌های پژوهش

پس از بررسی واحدهای تحلیل در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، نتایج به دست آمده از بررسی‌های انجام شده، در چهار جدول به تفکیک پایه تحصیلی، متن، پرسش‌ها، تصاویر و کل محتوا (متن، پرسش و تصویر) آورده شده است که در زیر مشاهده می‌شود. محتوای هر جدول نشان‌دهنده تعداد پاراگراف‌های متن و تعداد پرسش‌ها و تصاویری است که در هر یک از ۶ مؤلفه به‌زیستی ریف قرار گرفته‌اند. همچنین در هر جدول تعداد کل واحدهای تحلیل مرتبط و غیرمرتبط موجود در متن، پرسش‌ها و تصاویر، تعداد کل واحدها، نسبت واحدهای مرتبط به غیرمرتبط و درصد هر یک به تفکیک آورده شده است و نتایج به دست آمده از هر پایه تحصیلی و مجموع چهار پایه در جدول (۴) آورده شده است.

برای محاسبه میزان به‌زیستی هر کدام از واحدهای تحلیل (متن، پرسش‌ها، تصاویر و مجموع هر سه)، مجموع فراوانی پاراگراف‌ها، پرسش‌ها یا تصاویری را، که در واحدهای مرتبط با به‌زیستی قرار گرفته‌اند، به مجموع فراوانی پاراگراف‌ها، پرسش‌ها یا تصاویری تقسیم می‌کنیم که در واحدهای غیرمرتبط با به‌زیستی قرار گرفته‌اند. عدد به دست آمده (ضریب درگیری) اگر ۰/۵ باشد، نشان‌دهنده این است که حداقل ۲۵ درصد واحدهای تحلیل به به‌زیستی توجه کرده‌اند و اگر برابر با ۱ باشد نشانه آن است که حداقل ۵۰ درصد واحدهای تحلیل به به‌زیستی توجه کرده‌اند. به همین صورت اگر ۵۰ درصد واحدهای تحلیل مرتبط با به‌زیستی باشند، نشان‌دهنده توجه بیشتر کتاب به مؤلفه‌های به‌زیستی و هرچه قدر از ۱ بیشتر باشد نشان‌دهنده وضعیت مطلوب کتاب از نظر برخورداری از مؤلفه‌های به‌زیستی است (امیر تیموری، زارع، ساریخانی و سالاری، ۱۳۹۲؛ ۱۶۹). همچنین برای محاسبه درصد‌های موجود در جدول، مجموع واحدهای تحلیل (واحدهای مرتبط و غیرمرتبط) را ۱۰۰ درصد در نظر گرفته و درصد هر یک از مؤلفه‌ها با استفاده از جدول تناسب از مجموع واحدهای تحلیل

(۱۰۰ درصد) محاسبه شد.

**سؤال اول:** متن کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های به‌زیستی درگیر می‌سازد؟

نتیجه حاصل از تعیین ضریب درگیری (۰/۴۷) دانش‌آموزان با متن کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم در جدول شماره ۱، نشان می‌دهد که کمتر از ۲۵ درصد واحدهای تحلیل متن به مؤلفه‌های به‌زیستی توجه کرده‌اند و این نشان‌دهنده وضعیت غیرمطلوب کتاب از نظر برخورداری از مؤلفه‌های به‌زیستی است و این کتاب دارای قدرت پرورش مهارت به‌زیستی نبوده و در زمینه به‌زیستی کارایی لازم را ندارد.

همچنین باتوجه به نتیجه حاصل از تعیین ضریب درگیری (۰/۵۴، ۰/۶۱ و ۰/۷۰) دانش‌آموزان با متن کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم، پنجم و ششم در جدول ۱، مشاهده می‌شود که ضریب درگیری عددی بزرگ‌تر از ۰/۵ و نشان‌دهنده این موضوع است که بیشتر از ۲۵ درصد واحدهای تحلیل متن، به به‌زیستی توجه کرده‌اند. بنابراین، متن این کتاب از لحاظ پرورش مهارت به‌زیستی در حد پایین‌تر از متوسط است و نشان‌دهنده وضعیت نسبتاً مطلوب متن این کتاب‌ها از نظر برخورداری از مؤلفه‌های به‌زیستی است.

**جدول ۱: فراوانی مؤلفه‌های به‌زیستی در متن کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی**

پایه‌ها / مؤلفه‌ها	بندبند خود	زندگی هدفمند	خودمختاری	تسلط بر محیط	روابط مثبت با دیگران	رشد شخصی	فراوانی واحدهای مرتبط	فراوانی واحدهای غیرمرتبط	فراوانی واحدهای مرتبط به غیرمرتبط
پایه سوم	۱۲	۱۷	۵	۱۹	۱۳	۱۶	۸۲	۱۷۴	۰/۴۷
درصد	۴/۶۸	۶/۶۴	۱/۹۵	۷/۴۲	۵/۰۷	۶/۲۵	۳۲/۰۳	۶۷/۹۶	۰/۴۷
پایه چهارم	۱۶	۱۱	۲۳	۱۵	۲۵	۱۷	۱۰۷	۱۹۵	۰/۵۴
درصد	۵/۲۹	۳/۶۴	۷/۶۱	۴/۹۶	۸/۲۷	۵/۶۲	۳۵/۴۳	۶۴/۵۶	۰/۵۴
پایه پنجم	۲۴	۱۸	۱۵	۲۷	۱۹	۲۳	۱۲۶	۲۰۴	۰/۶۱
درصد	۷/۲۷	۵/۴۵	۴/۵۴	۸/۱۸	۵/۷۵	۶/۹۶	۳۸/۱۸	۶۱/۸۱	۰/۶۱
پایه ششم	۱۴	۱۹	۱۶	۳۳	۲۸	۲۷	۱۳۷	۱۹۴	۰/۷۰
درصد	۴/۲۲	۵/۷۴	۴/۸۳	۹/۹۶	۸/۴۵	۸/۱۵	۴۱/۳۸	۵۸/۶۱	۰/۷۰
مجموع	۶۶	۶۵	۵۹	۹۴	۸۵	۸۳	۴۵۲	۷۶۷	۱۲۱۹
درصد	۵/۴۱	۵/۳۳	۴/۸۲	۷/۷۱	۶/۹۷	۶/۸۰	۳۷/۰۷	۶۲/۹۲	۰/۵۸

**سؤال دوم:** پرسش‌های کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های به‌زیستی درگیر می‌سازد؟

باتوجه به نتیجه حاصل از تعیین ضریب درگیری (۰/۵۷، ۰/۷۰ و ۰/۸۹) دانش‌آموزان با پرسش‌های کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم، چهارم و پنجم در جدول ۲، مشاهده می‌شود که ضریب درگیری عددی بزرگ‌تر از ۰/۵ و نشان‌دهنده این موضوع است که بیشتر از ۲۵ درصد پرسش‌ها، به به‌زیستی توجه کرده‌اند. بنابراین، پرسش‌های این کتاب‌ها از لحاظ پرورش مهارت به‌زیستی در حد پایین‌تر از متوسط است و نشان‌دهنده وضعیت نسبتاً مطلوب پرسش‌های این کتاب‌ها از نظر برخورداری از مؤلفه‌های به‌زیستی است.

همچنین باتوجه به نتیجه حاصل از تعیین ضریب درگیری (۱/۱۲) دانش‌آموزان با پرسش‌های کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم در جدول ۲، مشاهده می‌شود که ضریب درگیری عددی بزرگ‌تر از ۱ و نشان‌دهنده این موضوع است که بیشتر از ۵۰ درصد واحدهای تحلیل به به‌زیستی توجه داشته‌اند، بنابراین، پرسش‌های کتاب مطالعات اجتماعی ششم ابتدایی، از لحاظ توجه به مؤلفه‌های به‌زیستی در حد مطلوبی قرار دارد و در بین کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، پرسش‌های مطالعات اجتماعی ششم بیشترین ضریب درگیری را به خود اختصاص داده است.

**جدول ۲: فراوانی مؤلفه‌های به‌زیستی در پرسش‌های کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی**

پایه‌ها / مؤلفه‌ها	پیش‌پرسش خود	زندگی هدفمند	خودمختاری	تسلط بر محیط	روابط مثبت با دیگران	رشد شخصی	فراوانی واحدهای مرتبط	فراوانی واحدهای غیرمرتبط	نسبت واحدهای مرتبط به غیرمرتبط
پایه سوم	۶	۸	۳	۵	۹	۸	۳۹	۶۸	۰/۵۷
درصد	۵/۶۰	۷/۴۷	۲/۸۰	۴/۶۷	۸/۴۱	۷/۴۷	۳۶/۴۴	۶۳/۵۵	۰/۵۷
پایه چهارم	۳	۵	۹	۱۲	۷	۱۰	۴۶	۶۵	۰/۷۰
درصد	۲/۷۰	۴/۵۰	۸/۱۰	۱۰/۸۱	۶/۳۰	۹/۰۰	۴۱/۴۴	۵۸/۵۵	۰/۷۰
پایه پنجم	۷	۹	۱۲	۸	۱۵	۲	۵۳	۵۹	۰/۸۹
درصد	۶/۲۵	۸/۰۳	۱۰/۷۱	۷/۱۴	۱۳/۳۹	۱/۷۸	۴۷/۳۲	۵۲/۶۷	۰/۸۹
پایه ششم	۱۵	۱۱	۴	۱۵	۱۱	۹	۶۵	۱۲۳	۱/۱۲
درصد	۱۲/۱۹	۸/۹۴	۳/۲۵	۱۲/۱۹	۱۴/۶۳	۱۳/۸۲	۵۲/۸۴	۴۷/۱۵	۱/۱۲

پایه‌ها / مؤلفه‌ها	پیش‌ترش خود	زندگی هدفمند	خودمختاری	تسلط بر محیط	روابط مثبت با دیگران	رشد شخصی	فراوانی واحدهای مرتبط	فراوانی واحدهای غیر مرتبط	فراوانی واحدهای تحلیل نسبت واحدهای مرتبط به غیر مرتبط
مجموع	۳۱	۳۳	۲۸	۴۰	۴۲	۲۹	۲۰۳	۲۵۰	۰/۸۱
درصد	۶/۸۴	۷/۲۸	۶/۱۸	۸/۸۳	۹/۲۷	۶/۴۰	۴۴/۷۱	۵۵/۲۸	۱۰۰

**سؤال سوم:** تصاویر کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های به‌زیستی درگیر می‌سازد؟

باتوجه به نتیجه حاصل از تعیین ضریب درگیری (۰/۶۷، ۰/۸۹ و ۰/۷۳) دانش‌آموزان با تصاویر کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم، چهارم و پنجم در جدول ۲، مشاهده می‌شود که ضریب درگیری عددی بزرگ‌تر از ۰/۵ و نشان‌دهنده این موضوع است که بیش‌تر از ۲۵ درصد تصاویر، به به‌زیستی توجه کرده‌اند. بنابراین، تصاویر این کتاب‌ها از لحاظ پرورش مهارت به‌زیستی در حد پایین‌تر از متوسط است و نشان‌دهنده وضعیت نسبتاً مطلوب تصاویر این کتاب‌ها از نظر برخورداری از مؤلفه‌های به‌زیستی است.

همچنین باتوجه به نتیجه حاصل از تعیین ضریب درگیری (۱/۰۴) دانش‌آموزان با تصاویر کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم در جدول ۲، مشاهده می‌شود که ضریب درگیری عددی بزرگ‌تر از ۱ و نشان‌دهنده این موضوع است که بیشتر از ۵۰ درصد واحدهای تحلیل به به‌زیستی توجه داشته‌اند. بنابراین، تصاویر کتاب مطالعات اجتماعی ششم ابتدایی، از لحاظ توجه به مؤلفه‌های به‌زیستی در حد مطلوبی قرار دارد و در بین کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، تصاویر مطالعات اجتماعی ششم، بیشترین ضریب درگیری را به خود اختصاص داده است.

جدول ۳: فراوانی مؤلفه‌های به‌زیستی در تصاویر کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی

پایه‌ها / مؤلفه‌ها	بذریخ خود	زندگی هدفمند	خودمختاری	تسلط بر محیط	روابط مثبت با دیگران	رشد شخصی	فراوانی واحدهای مرتبط	فراوانی واحدهای غیر مرتبط	فراوانی واحدهای تحلیل نسبت واحدهای مرتبط به غیر مرتبط
پایه سوم	۵	۳	۲	۳	۸	۲	۲۳	۳۴	۵۷
درصد	۸/۷۷	۵/۲۶	۳/۵۰	۵/۲۶	۱۴/۰۳	۳/۵۰	۴۰/۳۵	۵۹/۶۴	۱۰۰
پایه چهارم	۴	۱	۵	۶	۱۲	۷	۳۵	۳۹	۷۴
درصد	۵/۴۰	۱/۳۵	۶/۷۵	۸/۱۰	۱۶/۲۱	۹/۴۵	۴۷/۲۹	۵۲/۷۰	۱۰۰
پایه پنجم	۱	۴	۶	۹	۷	۶	۳۳	۴۵	۷۸
درصد	۱/۲۸	۵/۱۲	۷/۶۹	۱۱/۵۳	۸/۹۷	۷/۶۹	۴۲/۳۰	۵۷/۶۹	۱۰۰
پایه ششم	۴	۶	۵	۸	۱۳	۹	۴۵	۴۳	۸۸
درصد	۴/۵۴	۶/۸۱	۵/۶۸	۹/۰۹	۱۴/۷۷	۱۰/۲۲	۵۱/۱۳	۴۸/۷۶	۱۰۰
مجموع	۱۴	۱۴	۱۸	۲۶	۴۰	۲۴	۱۳۶	۱۶۱	۲۹۷
درصد	۴/۷۱	۴/۷۱	۶/۰۶	۸/۷۵	۱۳/۴۶	۸/۰۸	۶۷/۷۹	۵۴/۲۰	۱۰۰

سؤال چهارم: محتوای کتاب مطالعات اجتماعی (متن، پرسش‌ها و تصاویر) پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های به‌زیستی درگیر می‌سازد؟

باتوجه به نتیجه حاصل از تعیین مجموع میزان ضرایب درگیری (مطالعات اجتماعی سوم: ۰/۵۲، مطالعات اجتماعی چهارم: ۰/۶۲، مطالعات اجتماعی پنجم: ۰/۶۸ و مطالعات اجتماعی ششم: ۰/۸۳) دانش‌آموزان با محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، می‌بینیم که ضریب درگیری هر چهار کتاب عددی بزرگ‌تر از ۰/۵ است که نشان‌دهنده این مطلب است که بیشتر از ۲۵ درصد واحدهای تحلیل این کتاب‌ها به مؤلفه‌های به‌زیستی توجه کرده‌اند. بنابراین، کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از لحاظ پرداختن به به‌زیستی در حد نسبتاً مطلوبی قرار دارند.



**جدول ۴: فراوانی مؤلفه‌های به‌زیستی در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی**

پایه‌ها / مؤلفه‌ها	پذیرش خود	زندگی هدفمند	خودمختاری	تسلط بر محیط	روابط مثبت با دیگران	رشد شخصی	فراوانی واحدهای مرتبط	فراوانی واحدهای غیر مرتبط	نسبت واحدهای مرتبط به غیر مرتبط
پایه سوم	۲۳	۲۸	۱۰	۲۷	۳۰	۲۶	۱۴۴	۲۷۶	۰/۵۲
درصد	۵/۴۷	۶/۶۶	۲/۳۸	۶/۴۲	۷/۱۴	۶/۱۹	۳۴/۲۸	۶۵/۱۷	۰/۵۲
پایه چهارم	۲۳	۱۷	۳۷	۳۳	۴۴	۳۴	۱۸۸	۲۹۶	۰/۶۲
درصد	۴/۷۲	۳/۴۹	۷/۵۹	۶/۷۷	۹/۰۳	۶/۹۸	۳۷/۶۰	۶۱/۳۹	۰/۶۲
پایه پنجم	۳۲	۳۱	۳۳	۴۴	۴۱	۳۱	۲۱۲	۳۰۸	۰/۶۸
درصد	۶/۱۵	۵/۹۶	۶/۳۴	۸/۴۶	۷/۷۸	۵/۹۶	۴۰/۷۶	۵۹/۲۳	۰/۶۸
پایه ششم	۳۳	۳۶	۲۵	۵۶	۵۲	۴۵	۲۴۷	۲۹۵	۰/۸۳
درصد	۶/۰۸	۶/۶۴	۴/۶۱	۱۰/۳۳	۹/۵۹	۸/۳۰	۴۵/۵۷	۵۴/۴۲	۰/۸۳
مجموع	۱۱۱	۱۱۲	۱۰۵	۱۶۰	۱۶۷	۱۳۶	۷۹۱	۱۱۷۸	۰/۶۷
درصد	۵/۶۳	۵/۶۸	۵/۳۳	۸/۱۲	۸/۴۸	۶/۹۰	۴۰/۱۷	۵۹/۷۲	۰/۶۷

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی میزان برخورداری کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از مؤلفه‌های به‌زیستی ریف بود. نتایج حاصل از جداول (۱) نشان می‌دهد که شاخص ضریب درگیری در متن کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی (۰/۵۸) است، در نتیجه متن کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از نظر میزان برخورداری از مؤلفه‌های به‌زیستی از دیدگاه ریف در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارند. در این میان کتاب مطالعات اجتماعی ششم با ضریب درگیری ۰/۷۰، بیش‌ترین ضریب درگیری و کتاب مطالعات اجتماعی سوم با ضریب درگیری ۰/۴۷، کم‌ترین ضریب درگیری را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین از مجموع ۱۲۱۹ واحد مورد تحلیل متن، ۴۵۲ واحد تحلیل مشمول مؤلفه به‌زیستی می‌شوند که این تعداد از مؤلفه‌های به‌زیستی برابر ۳۷/۰۷ درصد کل متن کتب مذکور است و از شش مؤلفه به‌زیستی که بررسی شد، مؤلفه تسلط بر محیط با ۷/۷۱ درصد فراوانی، بیشترین درصد فراوانی و مؤلفه خودمختاری با ۴/۸۲ درصد فراوانی، کم‌ترین درصد فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

نتایج حاصل از جداول (۲) نشان می‌دهد که شاخص ضریب درگیری پرسش‌های کتب

مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی (۰/۸۱) است، در نتیجه پرسش‌های کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از نظر میزان برخورداری از مؤلفه‌های به‌زیستی از دیدگاه ریف در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارند. در این میان کتاب مطالعات اجتماعی ششم با ضریب درگیری ۱/۱۲، بیشترین ضریب درگیری و کتاب مطالعات اجتماعی سوم با ضریب درگیری ۰/۵۷، کم‌ترین ضریب درگیری را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین از مجموع ۴۵۳ واحد مورد تحلیل پرسش‌ها، ۲۰۳ واحد تحلیل مشمول مؤلفه به‌زیستی می‌شوند که این تعداد از مؤلفه‌های به‌زیستی برابر ۴۴/۸۱ درصد کل پرسش‌های کتب مذکور است و از شش مؤلفه به‌زیستی که بررسی شد، مؤلفه روابط مثبت با دیگران با ۹/۲۷ درصد فراوانی، بیشترین درصد فراوانی و مؤلفه خودمختاری با ۶/۱۸ درصد فراوانی، کم‌ترین درصد فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

نتایج حاصل از جداول (۳) نشان می‌دهد که شاخص ضریب درگیری تصاویر کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی (۰/۸۴) است، در نتیجه تصاویر کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از نظر میزان برخورداری از مؤلفه‌های به‌زیستی از دیدگاه ریف در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارند. در این میان کتاب مطالعات اجتماعی ششم با ضریب درگیری ۱/۰۴، بیش‌ترین ضریب درگیری و کتاب مطالعات اجتماعی سوم با ضریب درگیری ۰/۶۷، کم‌ترین ضریب درگیری را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین از مجموع ۲۹۷ واحد مورد تحلیل تصاویر، ۱۳۶ واحد تحلیل مشمول مؤلفه به‌زیستی می‌شوند که این تعداد از مؤلفه‌های به‌زیستی برابر ۴۵/۷۹ درصد کل تصاویر کتب مذکور است و از شش مؤلفه به‌زیستی که بررسی شد، مؤلفه روابط مثبت با دیگران با ۱۳/۴۶ درصد فراوانی، بیش‌ترین درصد فراوانی و مؤلفه‌های پذیرش خود و زندگی هدفمند با ۴/۷۱ درصد فراوانی، کم‌ترین درصد فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

نتایج حاصل از جداول (۴) نشان می‌دهد که به صورت کلی شاخص ضریب درگیری در محتوای (متن، پرسش‌ها و تصاویر) کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی (۰/۶۷) است، در نتیجه کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از نظر میزان برخورداری از مؤلفه‌های به‌زیستی از دیدگاه ریف در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارند. در این میان کتاب مطالعات اجتماعی ششم با ضریب درگیری ۰/۸۳، بیش‌ترین ضریب درگیری و کتاب مطالعات اجتماعی سوم با ضریب درگیری ۰/۵۲، کم‌ترین ضریب درگیری را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین از مجموع ۱۹۶۹

واحد مورد تحلیل از محتوای (متن، پرسش‌ها و تصاویر)، ۷۹۱ واحد تحلیل مشمول مؤلفه به‌زیستی می‌شوند که این تعداد از مؤلفه‌های به‌زیستی برابر ۴۰/۱۷ درصد کل محتوای کتب مذکور است و از شش مؤلفه به‌زیستی که بررسی شد، مؤلفه روابط مثبت با دیگران با ۸/۴۸ درصد فراوانی، بیش‌ترین درصد فراوانی و مؤلفه خودمختاری با ۵/۳۳ درصد فراوانی، کم‌ترین درصد فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

از این رو مشخص می‌شود که در اهداف مورد نظر نظام آموزشی و برنامه‌های درسی مدارس در حد مطلوب به مؤلفه‌های آموزش به‌زیستی پرداخته نشده است. از طرفی با آگاهی از اهمیت به‌زیستی مشخص می‌شود که ضرورت پرداختن به آن در جهان امروزی دوچندان است و در سال‌های اخیر بسیاری از برنامه‌های درسی مدارس جهان پرداختن به مؤلفه‌های آن را محور برنامه‌های درسی مدارس خود قرار داده‌اند و در تلاشند با پرداختن به به‌زیستی زمینه‌های لازم برای تحقق آن و ایجاد شرایط خوب و رضایت‌بخش همراه با سلامت، شادمانی و کامیابی را در فراگیران ایجاد کنند.

همچنین براساس ضریب درگیری‌های به‌دست آمده می‌توان استنباط کرد که ضریب درگیری دانش‌آموزان با کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی روندی افزایشی داشته است. در این میان کتاب مطالعات اجتماعی سوم کمترین ضریب درگیری (۰/۵۲) و کتاب مطالعات اجتماعی ششم بیشترین ضریب درگیری (۰/۸۳) را داشته‌اند و می‌توان نتیجه گرفت که ضریب درگیری این کتاب‌ها به یک میزان نیست و محتوای کتاب‌های مورد پژوهش در زمینه داشتن سیر توالی و عرضه مطالب مرتبط با به‌زیستی از نظم ویژه‌ای پیروی نمی‌کنند و مفاهیم مرتبط با به‌زیستی همگام با افزایش پایه‌های تحصیلی از عمق و توسعه ویژه‌ای برخوردار نمی‌شوند و توالی روان‌شناختی محتوا نیز رعایت نمی‌شود و این موضوع به نداشتن توجه ویژه از طرف مؤلفان این کتاب‌ها به به‌زیستی و مؤلفه‌های آن برمی‌گردد.

علاوه بر این میزان توجه کتاب‌ها به مؤلفه‌های به‌زیستی به یک میزان نیست و در مجموع مؤلفه‌هایی چون تسلط بر محیط، روابط مثبت با دیگران و رشد شخصی دارای بیشترین فراوانی و خودمختاری، هدفمندی در زندگی و پذیرش خود دارای کمترین فراوانی هستند. پس در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، به مؤلفه‌های به‌زیستی به صورت یکسان توجه نشده و به بعضی از مؤلفه‌ها بیش‌تر و به برخی کم‌تر توجه شده است. در این زمینه پژوهش حاضر با پژوهش تجرد، فاضل و قاسمی (۱۳۹۳) همسو است که بیان می‌کند آموزش

مهارت‌های تفکر خلاق و نقادانه بر همه مؤلفه‌های به‌زیستی روان‌شناختی، یعنی ارتباط مثبت با دیگران، رشد شخصی، هدفمندی در زندگی، پذیرش خود، خودمختاری، به جز تسلط بر محیط تأثیر می‌گذارد.

با توجه به آنچه بیان شد، مشخص است که مدارس نقش حیاتی در ارتقای سلامت مثبت روانی و فیزیکی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند و می‌توانند یک محیط امن و حمایتی برای توسعه مهارت‌های زندگی و انعطاف‌پذیری فراهم کنند. گوش دادن به صدای دانش‌آموزان و پرورش روابط سالم با همسالان، معلمان و کارکنان مدرسه برای ایجاد تجارب مثبت و توسعه شناختی و عاطفی دانش‌آموزان، ضروری است. در این زمینه به‌زیستی فرصت‌های مناسبی را برای نیل به این هدف فراهم می‌کند.

حال با در نظر گرفتن جنبه‌های مثبت و کاربردی به‌زیستی در مقوله به‌سازی جامعه و ارتقاء کیفیت زندگی افراد توسط مدرسه و با توجه به متمرکز بودن نظام آموزش و پرورش کشورمان و همچنین توجه به وضعیت حال جامعه باید گفت که داشتن نوعی رویکرد به به‌زیستی برای نظام آموزشی ما لازم است تا بتواند مفاهیم مشارکت، عدالت، تفکر نقاد و خلاق، برابری و بهبود زندگی فردی و اجتماعی و ... را ترویج دهد؛ اگرچه برنامه‌های درسی موجود، آن‌چنان که باید به این موضوع توجه نکرده‌اند و به‌کارگیری این رویکرد در مدارس نیازمند پیوند میان مفاهیم مورد نظر، حول محور مفاهیمی است که از ظرفیت‌های لازم برای لحاظ کردن آن‌ها برخوردار باشد. توجه به ارزش‌های بنیادی مانند، رفاه عمومی، شناخت خود و دنیای پیرامون، تأمین نیازهای امنیتی و بهداشتی، عدالت و آزادی، توجه به نیازها و ارزش‌های انسانی و غیره می‌تواند یک چهارچوب نظری ایجاد کرده و تأیید کند که بخش بزرگی از این ارزش‌ها و جایگزینی آن‌ها با مشکلات موجود، رسالت آموزش و پرورش است تا ضمن آگاهی به افراد در سطح کلی جامعه و مدارس، توان آن‌ها را برای ساختن جامعه‌ای بهتر فراهم کند.

بنابراین، داشتن رویکرد و الگویی از نظام آموزشی که به‌زیستی را در دستور کار قرار دهد و فراهم‌سازی امکانات بیشتر برای نیروهای آموزشی، امری لازم برای تغییر شرایط به‌منظور بالا بردن کیفیت زندگی فراگیران است، تغییری که در آن ملاک‌ها، روش‌های تدریس، محتواها و هرآنچه که نامناسب بوده حذف شده و موارد مناسب‌تری جایگزین آن‌ها شود.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، بازنگری کتاب‌های درسی در زمینه پرداختن به

مؤلفه‌های به‌زیستی ضرورتی انکارناپذیر است و از آن‌جا که کودکان امروز کارگزاران آینده جامعه هستند و آموزش به‌زیستی یکی از مسائل اساسی در حوزه تعلیم و تربیت است، لازم است جامعه آموزشی از نقش خود در قبال هدایت نسل جدید برای حل مشکلات جهان امروزی آگاه شود. بنابراین، به منظور آموزش به‌زیستی به کودکان و نوجوانان در فرایند جهانی شدن، برنامه‌های درسی مدارس باید به به‌زیستی توجه کنند و با فراهم کردن بستر و زمینه‌های لازم، این مهم را تحقق بخشند و به بازسازی اساسی روابط فردی و میان‌فردی همت گمارند. همچنین در راستای رسیدن به این مهم باید دانست که ترویج به‌زیستی فرآیندی مداوم و طولانی است و در این مسیر تربیت انسان‌ها از طریق آموزش و پرورش بهترین و امیدوارکننده‌ترین راه برای دستیابی به به‌زیستی است. توجه به مؤلفه‌های مختلف به‌زیستی به خصوص هدفمندی در زندگی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی با عنایت به آموزه‌های دینی و ملی حاکم در کشور می‌تواند موجبات درهم شکستگی فقر فرهنگی و شیوع فرهنگ مغرب زمین در سرزمین ایران شود. همچنین با عنایت به روایات و آموزه‌های دینی مبنی بر این‌که شناخت خود مسیری برای شناخت خداست، توجه خاص سند تحول به عرصه‌های خود، خالق، خلقت و خلق، توجه به مؤلفه پذیرش خود بیش از پیش ضرورت می‌یابد.

از این رو نظام آموزشی نباید تابع تغییرات، بلکه مؤثر در هدایت و ایجاد تغییرات باشد و با آشنا کردن دانش‌آموزان با به‌زیستی و تأثیر آن در زندگی، آن‌ها را افرادی فکور، منتقد، خلاق و تأثیرگذار بار آورد و این امر میسر نمی‌شود مگر با نقش‌آفرینی آموزش و پرورش که ظرفیت و اراده لازم برای اجرای یک برنامه به‌زیستی در راستای فراهم کردن شرایط و ملزومات مورد اشاره را داشته باشد و روشن است که چنین نظامی برای موفقیت نیازمند به‌روزرسانی و توجه به تغییرات ملزومات مورد نیاز خواهد بود که این مهم، همت بیش‌تری را از سوی برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی و عالمان و عاملان آموزشی می‌طلبد.

باتوجه با یافته‌های به‌دست آمده از سوال اول و دوم به مؤلفان کتب درسی توصیه می‌شود در متن و پرسش‌های کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بیشتر به مؤلفه خودمختاری و باتوجه به یافته‌های به دست آمده از سوال سوم در زمینه تصاویر نیز بیشتر به مؤلفه‌های پذیرش خود و زندگی هدفمند توجه شود. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس الگوی مشخصی در زمینه به‌زیستی

تدوین نشده‌اند. بنابراین، به برنامه‌ریزان درسی توصیه می‌شود ساختار کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی را با استناد به الگوهای نوین آموزش به‌زیستی ازجمله الگوی به‌زیستی ریف سازمان‌دهی کنند. همچنین دست‌اندرکاران آموزش و پرورش می‌توانند به کمک آموزش‌های ضمن خدمت اهمیت توجه به مفاهیم مرتبط با به‌زیستی و مؤلفه‌های آن را برای معلمان و سایر عوامل مدرسه تشریح کنند تا آن‌ها در فرصت‌ها و مناسبت‌های گوناگون برای دانش‌آموزان، موضوع به‌زیستی را تبیین کنند.

علاوه بر موارد ذکر شده به پژوهشگران توصیه می‌شود به تدوین یک برنامه درسی جهت آموزش به‌زیستی در مدارس اقدام کنند و محتوای دیگر کتاب‌های درسی را از دیدگاه الگوی به‌زیستی ریف ارزیابی کنند.

### فهرست منابع

- Amirteimoury, M.H., Zare, M., Sarikhani, R. and Salari, M. (2014). An Investigation on the Conformity Degree of the Second Grade of Elementary School's Science and Experimental Book with Creativity Components and High Levels of Bloom's Cognitive Domain. *Journal of Innovation and Creativity in the Humanities*, 3 (3), 161-186 (Text in Persian).
- Besaçon, M., Fenouillet, F. and Shankland, R. (2015). Influence of school environment on adolescents' creative potential, *motivation and well-being. Learning and Individual Differences*, 43: 178-184.
- Bungay, H. and Vella-Burrows, T. (2013). The effects of participating in creative activities on the health and well-being of children and young people: a rapid review of the literature. *Perspectives in Public Health*, 133(1), 44-52.
- Diener, E. (2009) Subjective well-being. In: Diener E. (Eds) the science of wellbeing. Social indicators research series. Springer, Dordrecht. *Journal of Personality and Social Psychology*. 84(2), 377-389.
- Fathimozafari, R. and Alizade, G. (2017) The study of ryff's factor scale of psychological well-being in Nahj al-Balagha. *Journal of Nahjbalagha*, 4 (14), 55-72 (Text in Persian).
- Ghadampour, E., radmehr, F. and yousefvand, L. (2018). The effect training of assertiveness program on academic well-being girl students in first grade. *Journal of New Thoughts on Education*, 14 (3), 164-180 (Text in Persian).
- Golestaneh, S.M. and Behzadi, A. (2019). Effectiveness of Positive Psychology Intervention training on increasing well-being, academic buoyancy and academic achievement in female students. *Journal of Quarterly of Applied Psychology*, 13 (2), 187-208 (Text in Persian).
- Golparvar, M., Atashpoor, H. and Hadipoor M. (2013). Comparative Study on



- Psychological Well-Being of Gifted Female Students in Regular Schools and Schools for Gifted Students. *Journal of exceptional Children*, 12 (2), 85-94 (Text in Persian).
- Hatefnia, F., Dortaj, F., Alipour, A. and Farrokhi, N. (2018). Effect of Procrastination on Psychological Well Being: Mediating Role of Flow Experience, Positive-Negative Affective and Life Satisfaction. *Journal of Social Psychology Research*, 9 (33), 53-76 (Text in Persian).
- Jalali, M. and Sadeghi A. (2017). The effect of the transition school to university readiness program on career adaptability and academic well-being on freshman students. *Journal of Research and Planing in Higher Education*, 23 (1), 27-47. (Text in Persian).
- Karimi, K., Kavousian, J., Karamati, H., Arabzadeh, M. and Ramezani, V. (2016). Structural model of perfectionism, academic motivation and psychological well-being in high school students. *Journal of Applied Psychology*, 10 (3), 311-327. (Text in Persian).
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., and White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10(3), 262-271.
- Mikaeili, N., Afrooz, G. and Gholiezhadeh, L. (2013). The relationship of self-concept and academic burnout with academic performance of girl students. *Journal of school psychology*, 1 (4), 90-103 (Text in Persian).
- Mirzaei Fandokht, O., Dortaj, F., Saadipour, E., Ebrahimi Ghavam, S. and Delavar A. (2020). The relationship between autonomy supportive environmental and academic well-being: the mediating role of basic psychological needs. *Journal of Psychological Science*, 19 (87), 299-311 (Text in Persian).
- Nargesian, J. and Nasirzade, S. (2019). The effect of metacognitive beliefs on academic well-being mediated by perfectionist students. *Journal of school psychology*, 8 (3), 169-186 (Text in Persian).
- Rashid, K., Yarmohammadi Vassel, M. and Fathi F. (2015). The Relationship between Time Attitude, Psychological Well-Being, and Scholastic Achievement in Students. *Journal of Applied Research in Educational Psychology*, 1 (2), 62-73 (Text in Persian).
- Romey, Wiliyam. (1968). *Inquiry techniquis for teaching Science*. London: Prentice hall.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or isit? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited Advances in the science and practice of eudemonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28.
- Tajarod, A., Fazel, A. and Ghasemi, F. (2015). The Effects of Creative and Critical Thinking Skills on Psychological Well-Being of High School Students in Jahrom. *Journal of Thinking and child*, 5 (9), 21-37 (Text in Persian).

- The Education Review Office of New Zealand. (2016). *Wellbeing for success: a resource for schools*.
- Veiskarami, H., Khalili, Z., Alipour, k. and AlavI, Z. (2019). Mediating Role of Academic Engagemen the Peredicting Academic Wellbeing Based Classroom Socio-Mental Climate in Student. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7 (12), 149- 168(Text in Persian).



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

---



## پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس توانمندسازی روان‌شناختی و سبک رهبری مدیران

تقی زوار<sup>۱\*</sup>، فرناز شaban بیهم<sup>۲</sup> و جعفر مهدی زاده<sup>۳</sup>

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۰/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۲۴

### نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

عملکرد شغلی معلمان، توانمندسازی روان‌شناختی، سبک رهبری.

### چکیده

معلم مؤثرترین عامل شناخته شده در مدرسه بوده و عملکرد شغلی معلمان از شاخص‌های اساسی موفقیت و تداوم اهداف سازمان‌های آموزشی است و توانمندی معلمان و سبک رهبری مدیران، نقش مهمی در آن خواهد داشت. پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس توانمندسازی روان‌شناختی و سبک رهبری مدیران به روش توصیفی-همبستگی انجام شد و جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن مدارس ابتدایی ناحیه ۲ و ۴ شهر تبریز به تعداد ۴۱۳ نفر بود که ۱۹۸ نمونه به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های عملکرد شغلی پاترسون، توانمندسازی روان‌شناختی اسپریتز و سبک رهبری هرسی و بلانچارد استفاده شد. آلفای کرونباخ محاسبه شده برای هر یک از متغیرها به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۹۱ و ۰/۶۲ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم افزار SPSS (نسخه ۱۶) استفاده شد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که عملکرد شغلی با توانمندسازی روان‌شناختی رابطه مثبت (۰/۵۰) و معناداری دارد ( $P < ۰/۰۱$ ). هم‌چنین نتایج رگرسیون چندگانه با روش گام به گام نشان داد که در میان مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی، مؤلفه‌های معناداری، اعتماد، تأثیرگذاری و شایستگی بهترین پیش‌بین‌های عملکرد شغلی معلمان بودند ( $P < ۰/۰۵$ ) و در میان سبک‌های رهبری، سبک رهبری دستوری بهترین پیش‌بین عملکرد شغلی بود ( $P < ۰/۰۵$ ). بنابراین، با بهینه کردن سطح توانمندی روان‌شناختی معلمان و انتخاب سبک رهبری مناسب از سوی مدیران می‌توان شاهد تأثیرات مثبت بر عملکرد شغلی معلمان بود.

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران zavvar@azaruniv.ac.ir

۲. دانش آموخته کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران Farnaz.shaban1370@gmail.com

۳. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه پیام نور، نقده، ایران jafar.11201@gmail.com

## مقدمه

منابع انسانی از عوامل مهم برای ایجاد تحول و بقای سازمان و رسیدن به هدف‌ها و رسالت‌های مورد نظر است. به زعم راحامان<sup>۱</sup>، اگر چه پیشرفت فناوری و علوم، تغییرات شگرفی در محیط داخلی سازمان‌ها ایجاد کرده است، با وجود این، منابع انسانی در سازمان‌ها، همچنان مهم‌ترین سرمایه آن‌ها محسوب می‌شود (بای، ۱۳۹۶). در این جهت در سال‌های اخیر در سازمان‌های آموزشی نیز توجه روز افزونی به مدیریت منابع انسانی داشته‌اند، چون آموزش و پرورش، سازمانی است که سرمایه اصلی آن معلمان هستند و از طریق دانش، مهارت‌ها و انگیزه‌های خود برای جامعه ارزش افزوده به وجود می‌آورند. امروزه مدارس در حالی که از چنین سرمایه‌ای برخوردارند، برتری رقابتی بیشتری در بین مدارس دارند. از این رو مدارس در صورتی خواهند توانست وظیفه خطیری را که به دوش آن‌هاست به نحو احسن انجام دهند که سازمان‌هایی پویا با عملکرد مورد انتظار داشته باشند. از دیدگاه اجتماعی، سازمان‌ها به دنبال کارکنانی هستند که بتوانند در مشاغل خویش خوب عمل کنند. عملکرد خوب، بهره‌وری سازمانی را افزایش می‌دهد و این نیز اقتصاد ملی جامعه را ارتقا می‌بخشد (ادیمی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). در فرهنگ آکسفورد عملکرد تحت عنوان اجرا، به کار بستن و انجام هر کاری به صورت منظم یا تعهد شده تعریف شده است (نسیمی و زارع، ۱۳۹۹). عملکرد شغلی از دیدگاه‌های مختلفی بررسی شده است. گریفین<sup>۳</sup> عملکرد شغلی<sup>۴</sup> را عملی می‌داند که به تکمیل یا اجرای یک تکلیف منجر می‌شود (سلیمی و عبدی، ۱۳۹۴) و مورهد<sup>۵</sup> عملکرد شغلی را نحوه و میزان انجام وظایف و مسئولیت‌های محوله توسط معلم می‌داند (موذن، موحد موحدی، رضوانفر و میرترابی، ۱۳۹۰). روان‌شناسان، عملکرد شغلی را محصول رفتارهای انسانی می‌دانند و معتقدند انگیزه‌ها و نیازها در عملکرد افراد و در نهایت رشد و توسعه اقتصادی تأثیر دارند (ایزدی یزدان‌آبادی و نوشته ور، ۱۳۸۹). عملکرد شغلی به عنوان ارزش سازمانی رفتارهای شغلی کارمند در زمان‌ها و موقعیت‌های شغلی مختلف است. منظور از ارزش سازمانی برآوردی است که سازمان از فعالیت‌ها و خدمات کارکنان خود دارد؛ نظیر انجام وظیفه شغلی یا داشتن رابطه

- 
1. Rahaman
  2. Adeyemi
  3. Griffin
  4. Job Performance
  5. Morhed

کاری مناسب با دیگر کارمندان (موتویلد، بورمن و اسمیت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). عملکرد شغلی معلمان می‌تواند با عوامل گوناگونی رابطه داشته باشد.

یکی از متغیرهایی که می‌تواند با عملکرد شغلی معلمان در ارتباط باشد، توانمندسازی<sup>۲</sup> آن‌ها است. واژه توانمندسازی برای اشاره به شکلی جدید برای درگیرسازی کارکنان به کار می‌رود که از دهه ۱۹۸۰ رایج شده است (ویلکنسون<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). برای توانمندسازی تعریف و دیدگاه‌های متفاوتی ارائه شده است. شارون<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۴)، توانمندسازی را انگیزه ذاتی افراد برای ارتقاء توان بالقوه تعریف کرده‌اند (مرادی و جلیلیان، ۱۳۹۴). نتیجه فرایند توانمندسازی به وجود آمدن احساس توانمندی در افراد است که با ویژگی‌های روان‌شناختی منحصر به فردی قابل تشخیص است. از دیدگاه کانگر و کانگو<sup>۵</sup>، توانمندسازی فرایندی است که باعث ارتقای احساس خود کامیابی در میان کارکنان سازمان می‌شود. در این فرایند شرایطی شناسایی می‌شود که توانمندسازی افراد را پرورش می‌دهد و اطلاعات ثمربخشی را با استفاده از عملیات سازمانی و فنون غیر رسمی در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد. نتیجه فرایند توانمندسازی به وجود آمدن احساس توانمندی در افراد است که با ویژگی‌های روان‌شناختی منحصر به فردی قابل تشخیص است. این ویژگی‌ها شامل چهار مؤلفه احساس شایستگی، احساس معناداری، احساس مؤثر بودن و احساس خود مختاری هستند (ایوانسویچ، کانوپاسک و ماتسون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵). وتن و کمرون<sup>۷</sup> (۲۰۰۵)؛ به نقل از عبداللهی و نوه ابراهیم، ۱۳۸۶)، ضمن تأیید چهار بعد یاد شده، بعد احساس اعتماد را به آن افزوده‌اند. وقتی افراد توانمند می‌شوند، احساس می‌کنند قابلیت و تبحر لازم را برای انجام موفقیت‌آمیز یک کار را دارند. افراد توانمند شده احساس برتری شخصی می‌کنند و معتقدند که می‌توانند برای رویارویی با چالش‌های تازه بیاموزند و رشد یابند. هم‌چنین هنگامی که افراد احساس خود مختاری می‌کنند، فعالیت‌های آن‌ها پی‌آمد آزادی و استقلال شخصی به همراه دارد و آن‌ها خود را آغازگر می‌بینند. گفتنی است که افراد توانمند احساس می‌کنند بر نتایج، پی‌آمدهای شغلی، موانع و محدودیت‌ها کنترل دارند. فرد با

- 
1. Motowildo, Borma and Schmit
  2. Empowerment
  3. Wilkinson
  4. Sharon
  5. Conger and Kanugo
  6. Ivancevich and Konopaske and Matteson
  7. Wetten and Cameron

حس مؤثر بودن می‌تواند در راهبردها، راهبردهای مدیریتی، پی‌آمدها و نتایج شغلی مؤثر باشند (موی، هنلین و اگلی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). بعد معنادار بودن، فرصتی است که افراد حس می‌کنند اهداف شغلی مهم و با ارزشی را دنبال می‌کنند، بدین معناست که حس می‌کنند در جاده‌ای حرکت می‌کنند که وقت و نیروی آن‌ها با ارزش است (اپلبام و هانگر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸).

توانمندسازی در سازمان‌های آموزشی از اهمیت بیش‌تری نسبت به سایر سازمان‌ها برخوردار است؛ زیرا آموزش و پرورش نهادی فراگیر، پویا و اثرگذار بر رفتارها و هنجارهای آشکار و نهان همه جانبه اخلاقی، سیاسی، اقتصادی، دینی، حقوقی و اجتماعی و فرهنگی آحاد جامعه است؛ ماهیت و فعالیت‌ها و اهداف آن بالا بردن روحیه خلاقیت، شکوفایی و بروز استعدادها، بالا بردن سطح آگاهی‌های عمومی، تخصصی و تعیین راهبرد در دستیابی به تعالی، توسعه، سعادت و رشد است؛ اما مطالعات صورت گرفته در کشور نشان می‌دهد که در حال حاضر، نظام مدیریت منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش فاقد چارچوبی مناسب برای توانمندسازی کارکنان خویش است (ایزدی یزدان‌آبادی و نوشه‌ور، ۱۳۸۹). توانمندسازی کارکنان اصل مهمی در سازمان و مدیریت اثربخش است که می‌تواند با دادن قدرت و کنترل بیشتر به زیردستان، سبب افزایش بهره‌وری در سازمان شود. هم‌چنین توانمندسازی با رفتارهای نوآورانه، مدیریت و رهبری اثربخش در رابطه است و زمانی اتفاق می‌افتد که کارکنان به اندازه کافی آموزش دیده باشند، تمامی اطلاعات مربوط به کار فراهم شده باشد، ابزار ممکن در دسترس باشد، افراد کاملاً درگیر کار باشند و در تصمیمات مشارکت کنند و برای نتایج مطلوب پاداش مناسب داده شود (کریتنر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶).

سبک رهبری<sup>۴</sup> مدیران متغیر دیگری است که با عملکرد شغلی معلمان در ارتباط است. رهبری در مفهوم سازمانی جزئی مستقل و مجزا از مدیریت نیست، بلکه جزء وظایف اصلی و اساسی مدیریت به شمار می‌آید (راجی‌زاده و زنگی‌آبادی، ۱۳۹۸). متفکران علوم انسانی، درباره مفهوم رهبری از ابعاد مختلفی بحث کرده‌اند. به طوری که گروهی رهبری را بخشی از مدیریت دانسته و گروهی دیگر برای رهبری مفهوم گسترده‌تری نسبت به مدیریت قائل شده و آن را توانایی ترغیب دیگران به کوشش‌های مشتاقانه جهت تحقق اهداف معینی تعریف کرده‌اند.

- 
1. Moye and Hekin and Egley
  2. Appelbaum and Honegger
  3. Kreitner
  4. leadership

بعضی هم رهبری را عمل اثرگذاری بر افراد به گونه‌ای تعریف می‌کنند که از روی علاقه و تمایل برای دست یافتن به هدف‌های گروهی تلاش می‌کنند و گروهی دیگر رهبری را فرایند نفوذ و ارتباط میان رهبران و پیروان تعریف می‌کنند که قصد تغییرات جدیدی را دارند که ناشی از اهداف واقعی است، و از نظر عده‌ای دیگر، هر سازمان برای رسیدن به اهداف معین و مشترک سازمانی مستلزم هدایت مؤثر تلاش‌های گروهی است که به عنوان اعضای یک گروه یا سازمان دور هم جمع می‌شوند و فرایند هدایت مؤثر نیز به نوبه خود مستلزم به‌کارگیری شیوه‌های معقول رهبری، هم چنین آراستگی به زیور علم و تقوا است (نوربخش، همتی نژاد و خداپرست سرشکه، ۱۳۸۸). دو شکل عمومی رهبری عبارت است از نوع استبدادی<sup>۱</sup> (اقتدارگرا) و دموکراسی<sup>۲</sup>. رهبری اقتدارگرا به اختیار و قدرت رهبران بستگی دارد که ناشی از پست سازمانی است و رهبری دموکراسی به قدرت شخصی و توان مدیر در تصمیم‌گیری و حل مشکلات سازمان به صورت مشارکتی بستگی دارد. رهبری استبدادی یا دموکراتیک معمولاً اثربخشی یک رهبر را محدود می‌کند. جایگزینی برای رهبری مستبد و دموکراتیک رهبری موقعیتی و وضعی است. در این نظریه بر یک سبک و شیوه رهبری تأکید نبوده و روش واحدی در رهبری غیر واقعی و غیر محتمل قلمداد شده است. آن چه که در این نظریه مطرح است، رفتار رهبران و پیروان متناسب با موقعیت‌هاست، در واقع صحبت از رفتار رهبر بر اساس موقعیت‌های مختلف و شرایط پیروان است (ادیمی، ۲۰۱۰). این نظریه بر این عقیده است که رفتار مناسب یا شیوه رهبری با میزان بلوغ پیروان تغییر می‌کند. بلوغ، اشاره به چگونگی برانگیختگی، شایستگی، تجربه و علاقه زبردستان در پذیرش مسئولیت دارد. با افزایش بلوغ زبردستان، رهبر نیز به تدریج از رفتار وظیفه‌مدار زیاد به سمت وظیفه‌مدار کم حرکت می‌کند و هم زمان با آن از رفتار فرد مدار کم به سمت رفتار فرد زیاد افزایش یافته و سپس مجدداً کاهش می‌یابد. پس این تئوری رفتار رهبر را از دو جنبه کارمندمدار و وظیفه‌مدار بررسی می‌کند. هرسی و بلانچارد<sup>۳</sup> با توجه به بلوغ کارکنان، چهار سبک رهبری را بیان می‌کنند: سبک رهبری دستوری<sup>۴</sup> که در آن، رهبر وظیفه‌مدار است و به کارکنان توجهی ندارد. نقش‌ها و مسئولیت‌های کارکنان را مشخص می‌کند و با تکیه بر قوانین، مقررات و

- 
1. Autocratic
  2. Democratic
  3. Hersey and Blanchard
  4. directive leadership

دستورالعمل‌ها کارکنان را مؤظف می‌کند که در کجا و در چه زمانی چه وظایفی را و چگونه انجام دهند. سبک رهبری عرضه‌کننده یا رهبری حمایتی<sup>۱</sup> که در آن، رهبر بسیار کارمندگرا و وظیفه‌گرا است. یعنی به صورت هم زمان نسبت به مقوله کار و کارمند توجه شدید نشان می‌دهد و قوانین و مقررات مربوط به کارها و حمایت از کارکنان را تنظیم و اجرا می‌کند. در سبک مشارکتی<sup>۲</sup>، رهبر بسیار کارمندگرا است، ولی توجه چندانی به وظیفه ندارد. کارکنان را در فرایندهای تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی مشارکت می‌دهد، اما در خصوص اخذ تصمیمات نهایی، تفویض اختیار صورت نمی‌پذیرد. سبک رهبری واگذاری یا تفویض اختیار<sup>۳</sup> که رهبر توجهی به کارمند و کار ندارد. در حقیقت رهبر، کارکنان را در انجام وظایف‌شان آزاد می‌گذارد و کنترل خاصی بر آن‌ها ندارد. اختیارات به طور کامل به زیردستان واگذار می‌شود، زیرا تصور این است که زیردستان دارای شایستگی کافی برای تشخیص موقعیت و انجام وظایف هستند (زارع، ۱۳۹۲).

هر چند الگوی نحوه‌اندیشیدن و سبک رهبری از جامعه‌ای به جامعه دیگر متفاوت است، اما تفاوت‌های بسیار در عملکرد مردان و زنان مشاهده شده و ویژگی‌های متفاوتی را برای رهبری زنانه و مردانه ذکر کرده‌اند. ویژگی‌هایی چون رابطه‌مداری، کل‌نگر بودن، پیوستگی (ارتباط)، شراکتی، درک تناقضات و مربی‌گری را از خصوصیات رهبری زنانه (رهبری جدید) می‌دانند و ویژگی‌هایی مانند وظیفه‌مداری، جزنگرا بودن، عمل‌گرایی، رقابتی، مخاطره‌پذیری و فرماندهی را خصوصیات رهبری مردانه (رهبری سنتی) می‌دانند (کوک و راسول؛ ترجمه ایران نژاد، ۱۳۸۵). با وجود سبک‌های رهبری متفاوت، هیچ سبک رهبری وجود ندارد که بهترین باشد و هر کدام از سبک‌ها در موقعیت مناسب کارسازند و اثربخش‌ترین رهبران در کاربرد تمام سبک‌ها مهارت دارند و هر سبک را در زمان مناسب به کار می‌گیرند. با وجود این، اغلب مدیران، سبک‌هایی را انتخاب می‌کنند که کاربرد آن‌ها برای شان راحت‌تر است. افرادی که بیشتر با انگیزه کامیابی برانگیخته می‌شوند، اغلب طرفدار سبک تک‌تازانه در محیط‌های کم فشار هستند، اما وقتی که فشار محیط بالا می‌رود، به رهبرانی با سبک آمرانه تبدیل می‌شوند. اما با توجه به این که عملکرد رهبر بازتابی از سبک اوست و رهبری تابعی از شرایط و پیروان

- 
1. supportive leadership
  2. participative leadership
  3. delegating leadership

است و رفتار رهبری بر تعهد تیمی، مسئولیت‌پذیری، شفافیت، انعطاف‌پذیری و پاداش‌دهی تأثیر می‌گذارد، بهتر است مدیران به زمینه کاربرد سبک خود بیندیشند و متناسب با موقعیت و پیروان خود اعمال سبک کنند (سید قرائینی و سید عباس‌زاده، ۱۳۸۸).

در بررسی مطالعات پیشین، پژوهش‌های اندکی نقش توانمندسازی روان‌شناختی و سبک رهبری مدیران را در ارتباط با عملکرد شغلی معلمان بررسی کرده‌اند. پژوهش لی و نای<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) و آل‌یاسین و آل‌موسیلیم<sup>۲</sup> (۲۰۱۳)، که به پیش‌بینی توانمندسازی روان‌شناختی معلمان سنگاپور پرداخته بودند، نشان داد که ۴ بعد توانمندسازی روان‌شناختی (معناداری، شایستگی، خودمختاری و مؤثر بودن) عملکرد شغلی و پیامدهای ناشی از آن را پیش‌بینی می‌کند. نتایج مطالعات ساکی، نعمتی و رضایی (۱۳۹۴) نشان داد که از بین ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی فقط بعد مؤثر بودن می‌تواند عملکرد شغلی را پیش‌بینی کند. بلو<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) نشان داد که سبک رهبری می‌تواند عملکرد شغلی کارکنان را ارتقاء دهد. نیر<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) در مطالعه خود اشاره کرده است که رهبری توزیعی و مشارکت در امور مدرسه اثر مثبتی بر تعهد به حرفه معلمی و اثرات منفی بر تعهد به مدرسه دارد. در مطالعه‌ای که سامچ و دراگ<sup>۵</sup> (۲۰۰۰) و هابرم<sup>۶</sup> (۱۹۹۹) داشتند به این نتیجه رسیدند که توزیع و پخش نقش‌ها و مسئولیت‌ها و درون مدرسه به توانمندسازی افراد منجر شده و در نهایت توانمندسازی به تعهد و عملکرد شغلی بالای معلمان منجر می‌شود. نتایج پژوهش پور سلطانی، قاسمی، ویسی و خوشکلام (۱۳۹۴) نشان داد که بین سبک رهبری مدیران مدارس و عملکرد شغلی معلمان تربیت بدنی رابطه معنادار وجود دارد. پژوهش ساکی، عصاره و شعبانی مشکول (۱۳۹۴) نیز مؤید آن است که بین سبک رهبری تحولی و عملکرد شغلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. هم‌چنین، یاسینی، عباسیان و یاسینی (۱۳۹۲) در مطالعه خود به این نتیجه دست یافتند که رهبری توزیعی دارای همبستگی مثبت با عملکرد شغلی است. با توجه به آن چه بیان شد و از جمله اینکه هرگونه تحول اساسی در جامعه مستلزم متحول شدن نظام آموزشی آن جامعه است و محور اصلی پیشرفت

- 
1. Lee and Nie
  2. Al-Yaseen and Al-Musaileem
  3. Bello
  4. Nir
  5. Somech and Drach
  6. Huberman

هر نظام آموزشی، کیفیت عملکرد معلم است و معلم نیز به عنوان مهم‌ترین رکن تعلیم و تربیت در تربیت ابعاد آموزشی، اجتماعی و شخصیتی دانش‌آموزان نقش به‌سزایی ایفا می‌کند و با عنایت بر این مسئله که عملکرد خوب دانش‌آموزان و تسهیل یادگیری آن‌ها در گرو عملکرد شغلی مطلوب معلمان و کیفیت تدریس و آموزش آن‌ها است، درک عواملی که بر کیفیت عملکرد شغلی معلمان مؤثر است، ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش توانمندسازی روان‌شناختی و سبک رهبری مدیران بر عملکرد شغلی معلمان انجام شد. بر این اساس، در پژوهش حاضر سؤالات زیر تدوین و بررسی شد:

- ۱- آیا بین عملکرد شغلی معلمان با توانمندسازی آن‌ها رابطه وجود دارد؟
- ۲- آیا عملکرد شغلی معلمان بر اساس مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی معلمان قابل پیش‌بینی است؟
- ۳- آیا عملکرد شغلی معلمان بر اساس سبک‌های رهبری مدیران قابل پیش‌بینی است؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع هدف، کاربردی بوده و از نظر روش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، کلیه معلمان زن مدارس ابتدایی دولتی اداره آموزش و پرورش ناحیه ۲ و ۴ تبریز به تعداد ۴۱۳ نفر مشغول به تدریس در سال ۱۳۹۵ بود. در این پژوهش، روش نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام شد که تعداد ۲۰۰ نفر از معلمان به عنوان نمونه با استفاده از فرمول کوکران انتخاب شدند. به این صورت که از بین نواحی پنج‌گانه تبریز، ناحیه ۲ و ۴ به صورت تصادفی انتخاب و از هر کدام از این نواحی نیز ۸ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها بین معلمان توزیع شد. از میان ۲۰۰ پرسشنامه، ۲ پرسشنامه به دلیل داشتن داده‌های پرت کنار گذاشته شد و سؤالات پژوهش با توجه به اطلاعاتی که از ۱۹۸ نفر معلم جمع‌آوری شده بود، تحلیل شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش از روش‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و درصد فراوانی متغیرها و نیز روش‌های آمار استنباطی شامل آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با روش گام به گام استفاده شد و داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS (نسخه ۱۶) تجزیه و تحلیل شدند. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

**پرسشنامه عملکرد شغلی:** برای سنجش متغیر عملکرد شغلی از پرسشنامه عملکرد شغلی



استفاده شد که پاترسون آن را تهیه و تدوین کرده بود و در سال ۱۳۶۹ نیز شکرکن و ارشادی در ایران آن را ترجمه کرده‌اند. این پرسشنامه ۱۵ سؤال دارد و دارای طیف لیکرت ۴ گزینه‌ای خیلی ضعیف، ضعیف، خوب و عالی است. در ازای هر یک از گزینه‌ها به ترتیب امتیازات ۰، ۱، ۲ و ۳ داده می‌شود. پایایی این پرسشنامه را ساعتچی (۱۳۸۹) با استفاده از روش آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن آزمون به ترتیب برابر با ۰/۸۶ و ۰/۸۷ برآورد شده است. هم‌چنین روایی پرسشنامه هم پس از نظرسنجی از ۱۰ متخصص در زمینه روایی محتوایی پرسشنامه مشخص شد که پرسشنامه حاضر دارای روایی صوری و محتوایی است. در پژوهش حاضر روایی محتوایی این پرسشنامه تأیید شد و میزان آلفای کرونباخ آن ۰/۹۳ به‌دست آمد.

**پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی:** برای سنجش متغیر توانمندسازی از پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی استفاده شد که اسپریتزر<sup>۱</sup> در سال ۱۹۹۵ طراحی کرده بود و ۵ بعد شایستگی، خود مختاری، تأثیرگذاری، معنادار بودن و اعتماد را بررسی قرار می‌کند. پرسشنامه مذکور دارای طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم است. در پژوهش تیمورنژاد و صریحی اسفستانی (۱۳۸۹) از روایی محتوایی و برای تعیین پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن ۰/۹۵ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر نیز برای تعیین روایی از تحلیل عاملی تأییدی و برای تعیین پایایی آن از آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ و برای مؤلفه‌های شایستگی ۰/۸۴، خود مختاری ۰/۸۴، تأثیرگذاری ۰/۷۹، معنادار بودن ۰/۸۵ و اعتماد ۰/۹۳ به‌دست آمد.

**پرسشنامه سبک رهبری:** برای سنجش متغیر سبک رهبری از پرسشنامه هرسی و بلانچارد<sup>۲</sup> استفاده شد. آن‌ها واضعان نظریه وضعیتی بودند و پرسشنامه سبک رهبری در سال ۱۹۸۶ بر اساس این نظریه ساخته شد. این پرسشنامه سبک رهبری مدیر را بر اساس نظر کارمندان می‌سنجد و حاوی ۱۲ سؤال است که هر کدام یک موقعیت فرضی را به تصویر می‌کشد. در پژوهش نوربخش و محمدی (۱۳۸۳) این پرسشنامه دارای روایی محتوایی است و ضریب پایایی آن ۰/۷۹ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر از روایی صوری و محتوایی استفاده شده و ضریب آلفای کرونباخ برای پایایی آن ۰/۶۲ به‌دست آمد.

---

1. preitzer  
2. Hersey and Blanchard

### یافته‌های پژوهش

قبل از تحلیل داده‌ها، پیش فرض‌های رگرسیون از جمله نبود داده‌های پرت، نرمال بودن باقی مانده‌ها، استقلال داده‌ها و نبود هم خطی بررسی شد که نتایج نشان داد پیش فرض‌های مذکور رعایت شده‌اند. ابتدا نتایج آمار توصیفی و سپس آمار استنباطی ارائه می‌شود.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار عملکرد شغلی و مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی

متغیرها	M	SD
توانمندسازی روان‌شناختی	۴/۳۲	۷/۲۸
مؤلفه شایستگی	۴/۷۲	۱/۱۶
مؤلفه خود مختاری	۴/۴۶	۱/۵۴
مؤلفه تاثیرگذاری	۲/۴۸	۱/۴۹
مؤلفه معنی دار بودن	۲/۵۵	۱/۵۱
مؤلفه اعتماد	۲/۵۶	۱/۵۴
عملکرد شغلی	۲/۶۰	۶/۱۷

جدول ۱، میانگین و انحراف معیار متغیرهای توانمندسازی روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن و عملکرد شغلی را نشان می‌دهد. میانگین و انحراف معیار متغیر توانمندسازی روان‌شناختی ۴/۳۱۵ و ۷/۲۸۴، مؤلفه شایستگی ۴/۷۲۳ و ۱/۱۶۲، مؤلفه خود مختاری ۴/۴۶ و ۱/۵۳۶، مؤلفه تاثیرگذاری ۲/۴۸۳ و ۱/۴۸۹، مؤلفه معنادار بودن ۲/۵۴۶ و ۱/۵۱۱، مؤلفه اعتماد ۲/۵۶ و ۱/۵۴۳ و متغیر عملکرد شغلی ۲/۶۰۴ و ۶/۱۷ است. بنابراین، نتایج نشان داد که در میان مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی به ترتیب مؤلفه‌های شایستگی، خودمختاری، اعتماد، معنادار بودن و تاثیرگذاری میانگین‌های بالاتری دارند.

جدول ۲: درصد فراوانی سبک رهبری مدیران

سبک‌های رهبری	فراوانی	درصد فراوانی	درصد معتبر	درصد تراکمی
دستوری	۵۴	۲۷/۳	۲۷/۳	۲۷/۳
توجهی	۹۹	۵۰	۵۰	۷۷/۳
مشارکتی	۳۶	۱۸/۲	۱۸/۲	۹۵/۵
تفویضی	۹	۴/۵	۴/۵	۱۰۰
کل	۱۹۸	۱۰۰	۱۰۰	-

با توجه به جدول ۲، از دیدگاه معلمان، ۵۴ نفر (۲۷/۳ درصد) از مدیران دارای سبک رهبری دستوری، ۹۹ نفر (۵۰ درصد) توجیهی، ۳۶ نفر (۱۸/۲ درصد) مشارکتی و ۹ نفر (۴/۵ درصد) دارای سبک رهبری تفویضی هستند. بنابراین، سبک‌های رهبری توجیهی، دستوری، مشارکتی و تفویضی به ترتیب بیشترین انتخاب را از سوی معلمان داشتند.

**سؤال اول پژوهش:** آیا بین عملکرد شغلی معلمان با توانمندسازی روان‌شناختی آن‌ها رابطه وجود دارد؟

برای پاسخ به این سؤال از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است:

**جدول ۳: ضریب همبستگی بین عملکرد شغلی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان**

متغیرها	عملکرد شغلی	سطح معناداری
توانمندسازی روان‌شناختی	۰/۵۰۳	۰/۰۰۰۴
	$p < ۰/۰۱$	$N = ۱۹۸$

داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهد بین توانمندسازی روان‌شناختی و عملکرد شغلی معلمان رابطه مثبت (۰/۵۰۳) و معنادار وجود دارد ( $p < ۰/۰۱$ ). همبستگی مشاهده شده نسبتاً بالاست و می‌توان گفت هر چه توانمندسازی بیشتر باشد، عملکرد شغلی معلمان نیز بهبود خواهد یافت. **سؤال دوم پژوهش:** آیا عملکرد شغلی معلمان بر اساس مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی آن‌ها قابل پیش‌بینی است؟

برای آزمون این سؤال، از روش تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. ملاک‌های ورود و خروج برای متغیرهای پیش‌بین به مدل به ترتیب  $P < ۰/۰۵$  و  $P > ۰/۱$  تعریف شد. طبق این روش متغیرهای معنی‌دار بودن در گام اول، معنی‌دار بودن و اعتماد در گام دوم، معنادار بودن، اعتماد و تأثیرگذاری در گام سوم، معنادار بودن، اعتماد، تأثیرگذاری و شایستگی در گام چهارم وارد مدل شدند و متغیر خود مختاری به دلیل رعایت نشدن این ملاک‌ها از مدل خارج شد.

## جدول ۴: خلاصه مدل پیش‌بین عملکرد شغلی بر اساس مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۱	۰/۸۷۵	۰/۷۶۶	۰/۷۶۵	۲/۹۱۹
۲	۰/۹۳۸	۰/۸۸۰	۰/۸۷۸	۲/۰۹۸
۳	۰/۹۷۳	۰/۹۴۶	۰/۹۴۵	۱/۴۰۵
۴	۰/۹۷۴	۰/۹۴۹	۰/۹۴۸	۱/۳۷۶

جدول ۴، خلاصه مدل پیش‌بین عملکرد شغلی را بر اساس مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، ضریب تعیین محاسبه شده برای چهار مدل به ترتیب برابر با ۰/۷۶۶، ۰/۸۸۰، ۰/۹۴۶ و ۰/۹۴۹ است. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که مؤلفه معنادار بودن به تنهایی قادر است ۰/۷۶۶ عملکرد شغلی را تبیین کند، پس از ورود مؤلفه اعتماد این مقدار به ۰/۸۸۰، پس از ورود مؤلفه تأثیرگذاری به ۰/۹۴۶ و با ورود متغیر شایستگی مقدار ضریب تعیین به اندازه ۰/۹۴۹ افزایش می‌یابد. مقدار ضریب تعدیل شده در مدل چهارم، نشان می‌دهد که بخش اعظم واریانس عملکرد شغلی بر اساس مؤلفه‌های معنادار بودن، اعتماد، تأثیرگذاری و شایستگی تبیین می‌شود و مؤلفه خودمختاری به دلیل ناچیز بودن قدرت پیش‌بینی نتوانست وارد مدل رگرسیون شود. بنابراین، در این جا، مدل چهارم (پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس مؤلفه‌های معنی‌دار بودن، اعتماد، تأثیرگذاری و شایستگی) به عنوان مدل اصلی انتخاب می‌شود و تحلیل‌های بعدی بر اساس آن انجام می‌شود.

## جدول ۵: آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون برای پیش‌بینی عملکرد شغلی بر اساس مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی

سطح معناداری	F	Ms	Df	Ss	مدل
۰/۰۰۰۱	۶۴۰/۸۱۷	۵۴۶۱/۸۳۴	۱	۵۴۶۱/۸۳۴	۱. رگرسیون (R)
		۸/۵۲۳	۱۹۶	۱۶۷۰/۵۵۵	باقیمانده (E)
			۱۹۷	۷۱۳۲/۳۸۹	کل (T)
۰/۰۰۰۲	۷۱۲/۴۹۶	۳۱۳۶/۹۲۸	۲	۶۲۷۳/۸۵۶	۲. رگرسیون (R)
		۴/۴۰۳	۱۹۵	۸۵۸/۵۵۳	باقیمانده (E)
			۱۹۷	۷۱۳۲/۳۸۹	کل (T)
۰/۰۰۰۷	۱/۱۳۹	۲۲۴۹/۷۵۶	۳	۶۷۴۹/۲۶۸	۳. رگرسیون (R)

مدل	Ss	Df	Ms	F	سطح معناداری
باقیمانده (E)	۳۸۳/۱۲۱	۱۹۴	۱/۹۷۵		
کل (T)	۷۱۳۲/۳۸۹	۱۹۷			
۴-رگرسیون (R)	۶۷۶۷/۰۹۰	۴	۱۶۹۱/۷۷۲	۸۹۳/۸۲۲	۰/۰۰۰۲
باقیمانده (E)	۳۶۵/۲۹۹	۱۹۳	۱/۸۹۳		
کل (T)	۷۱۳۲/۳۸۹	۱۹۷			

جدول ۵، آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون برای پیش‌بینی عملکرد شغلی بر اساس مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، مقدار F به‌دست آمده برای مدل اول برابر با  $۶۴۰/۸۱۷$ ، مدل دوم  $۷۱۲/۴۹۶$ ، مدل سوم  $۱/۱۳۹$  و مدل چهارم برابر با  $۸۹۳/۸۲۲$  است ( $p < ۰/۰۵$ ). در واقع می‌توان گفت که عملکرد شغلی معلمان را می‌توان از روی مؤلفه‌های معنادار بودن، اعتماد، تأثیرگذاری و شایستگی به صورت خطی پیش‌بینی کرد.

جدول ۶: ضرایب رگرسیون عملکرد شغلی بر اساس مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی

پارامتر	ضرایب رگرسیون استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده		سطح معناداری
	B	خطای معیار	بتا	T	
عرض از مبدا	۲/۷۱۰	۱/۲۰۹	-	۲/۲۴۱	۰/۰۲۶
معنی‌دار بودن	۱/۱۱۸	۰/۱۰۹	۰/۲۹۸	۱۰/۸۶۷	۰/۰۰۰۹
اعتماد	۱/۵۱۵	۰/۰۹۲	۰/۳۸۹	۱۶/۵۳۶	۰/۰۰۰۷
تأثیرگذاری	۱/۵۷۰	۰/۱	۰/۳۸۹	۱۵/۷۳۴	۰/۰۰۰۱
شایستگی	۰/۲۷۸	۰/۰۹۱	۰/۰۵۴	۳/۰۶۹	۰/۰۰۲

جدول ۶، ضرایب مدل رگرسیون عملکرد شغلی را بر اساس مؤلفه‌های معنادار بودن، اعتماد، تأثیرگذاری و شایستگی و نتایج آزمون t برای بررسی معناداری این ضرایب را ارائه کرده است. مقدار عرض از مبدا برابر با  $۲/۷۱۰$  است. مقدار ضریب رگرسیون استاندارد نشده برای این مؤلفه‌ها به ترتیب برابر با  $۱/۱۱۸$ ،  $۱/۵۱۵$ ،  $۱/۵۷۰$  و  $۰/۲۷۸$  که از لحاظ آماری معنادار هستند ( $p < ۰/۰۵$ ). بنابراین، می‌توان گفت که عملکرد شغلی معلمان بر اساس مؤلفه‌های معنادار بودن، اعتماد، تأثیرگذاری و شایستگی قابل پیش‌بینی است.

سؤال سوم پژوهش: آیا عملکرد شغلی معلمان بر اساس سبک‌های رهبری مدیران قابل

پیش‌بینی است؟

برای آزمون این سؤال نیز از روش تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. ملاک‌های ورود و خروج برای متغیرهای پیش‌بین به مدل به ترتیب  $P < 0/05$  و  $P > 0/1$  تعریف شد. طبق این روش، فقط سبک رهبری دستوری وارد مدل شد و سایر سبک‌های رهبری به دلیل رعایت نشدن این ملاک‌ها وارد مدل نشدند.

جدول ۷: خلاصه مدل پیش‌بین عملکرد شغلی بر اساس سبک‌های رهبری

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۱	۰/۲۳	۰/۰۳۳	۰/۰۳۳	۵/۹۱۵

جدول ۷، خلاصه مدل پیش‌بین عملکرد شغلی را بر اساس مؤلفه‌های سبک رهبری دستوری نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود ضریب تعیین محاسبه شده مدل، ۰/۰۳ است؛ یعنی سبک رهبری دستوری تنها به میزان ۰/۰۳ قادر است عملکرد شغلی معلمان را تبیین کند. مقدار ضریب تعدیل شده نیز نشان می‌دهد که بخش اندکی از واریانس عملکرد شغلی بر اساس سبک رهبری دستوری تبیین می‌شود و سایر سبک‌های رهبری (توجهی، مشارکتی و تفویضی) به دلیل ناچیز بودن قدرت پیش‌بینی وارد مدل رگرسیون نشدند. در این قسمت، همین مدل (پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس سبک رهبری دستوری) به عنوان مدل اصلی انتخاب شده و تحلیل‌های بعدی بر اساس آن انجام می‌شود.

جدول ۸: آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون جهت پیش‌بینی عملکرد

شغلی معلمان بر اساس سبک‌های رهبری

مدل	SS	Df	Ms	F	سطح معناداری
رگرسیون (R)	۲۷۳/۸۶۲	۱	۲۷۳/۸۶۲	۷/۸۲۶	۰/۰۰۶
باقیمانده (E)	۶۸۵۸/۵۲۷	۱۹۶	۳۴/۹۹۲		
کل (T)	۷۱۳۲/۳۸۹	۱۹۷			

جدول ۸، آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون جهت پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس مؤلفه‌های سبک رهبری را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده

می‌شود مقدار  $F$  به دست آمده برای این مدل برابر با  $۷/۸۲۶$  است ( $P < ۰/۰۵$ ). در واقع می‌توان گفت که با توجه به سطح معناداری، عملکرد شغلی معلمان را از روی سبک رهبری دستوری به صورت خطی می‌توان پیش‌بینی کرد.

جدول ۹: ضرایب رگرسیون عملکرد شغلی بر اساس مؤلفه‌های سبک رهبری

پارامتر	ضرایب رگرسیون استاندارد		ضرایب رگرسیون استاندارد شده		سطح معناداری
	نشده	خطای معیار	بتا	T	
عرض از مبدا	۴۰/۹۲۹	۰/۷۹۱	-	۵۱/۷۷۳	۰/۰۰۰۲
سبک رهبری دستوری	-۰/۵۳۲	۰/۱۹۰	-۰/۱۹۶	-۲/۷۹۸	۰/۰۰۶

جدول ۹، ضرایب رگرسیون عملکرد شغلی را بر اساس سبک رهبری دستوری و نتایج آزمون  $t$  برای بررسی معناداری این ضرایب ارائه کرده است. مقدار عرض از مبدا برابر با  $۴۰/۹۲۹$  است که از لحاظ آماری معنادار است. مقدار ضریب رگرسیون استاندارد شده سبک رهبری دستوری برابر با  $-۰/۵۳۲$  است که مقدار  $t$  مشاهده شده برای سبک رهبری برابر با  $-۲/۷۹۸$  است که از لحاظ آماری معنادار است ( $p < ۰/۰۵$ ). بنابراین، می‌توان گفت که عملکرد شغلی معلمان را فقط بر اساس سبک رهبری دستوری می‌توان پیش‌بینی کرد.

### بحث و نتیجه‌گیری

اهمیت منابع انسانی در سازمان‌های آموزشی بر کسی پوشیده نیست. با توجه به اهمیت توانمندسازی روان‌شناختی و سبک رهبری و تأثیری که بر عملکرد شغلی منابع انسانی دارند، این سازمان برای بقاء در محیط پیچیده و پرچالش، به معلمان توانمند و مدیرانی نیاز دارد که بتوانند سبک رهبری متناسب با شرایط سازمان را به کار گیرند. پژوهش حاضر نیز با هدف تعیین نقش توانمندسازی روان‌شناختی و سبک رهبری مدیران بر عملکرد شغلی معلمان انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که توانمندسازی روان‌شناختی با عملکرد شغلی رابطه مثبت و معنادار دارد ( $p < ۰/۰۱$ ). نتایج رگرسیون چندگانه با روش گام به گام نشان داد که عملکرد شغلی معلمان بر اساس مؤلفه‌های معناداری، اعتماد، تأثیرگذاری و شایستگی قابل پیش‌بینی

است ( $p < 0/05$ ) و مؤلفه خودمختاری نقشی در پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان ندارد. هم‌چنین، نتایج رگرسیون چندگانه به روش گام به گام نیز نشان داد که از میان مؤلفه‌های سبک رهبری فقط سبک رهبری دستوری قادر به پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان است ( $p < 0/05$ ) و سبک‌های توجیهی، مشارکتی و تفویضی به دلیل ناچیز بودن قدرت پیش‌بینی وارد مدل رگرسیون نشدند.

یافته‌های بالا با نتایج پژوهش لی و نای (۲۰۱۴) و آل یاسین و همکاران (۲۰۱۳) مبنی بر پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس توانمندسازی روان‌شناختی، و سامچ و دراگ (۲۰۰۰) و هابرمن (۱۹۹۹) مبنی بر ارتباط سبک رهبر و توانمندسازی با عملکرد شغلی، بلو (۲۰۱۲)، ساکی و همکاران (۱۳۹۴) و یاسینی و همکاران (۱۳۹۳) مبنی بر رابطه سبک رهبری با عملکرد شغلی، ساکی و همکاران (۱۳۹۴) و نعمتی امیرکلایی (۱۳۹۲) مبنی بر پیش‌بینی عملکرد شغلی بر اساس مؤلفه تاثیرگذاری همسو است.

در تبیین ارتباط و پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس توانمندسازی روان‌شناختی با استناد به پژوهش‌های قبلی می‌توان گفت که عملکرد شغلی به عنوان یکی از نگرش‌های مهمی معرفی می‌شود که در مطالعات رفتار سازمانی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. تحقق اهداف آموزش و پرورش را بیش از هر چیز دیگر باید در گرو تلاش معلمان دانست. عوامل گوناگونی می‌تواند معلم را آماده تحقق چنین هدفی سازد. به عبارت دیگر، نیل به یک معلم اثربخش که بتواند تدریس و در نتیجه آموزش و پرورشی اثربخش را عاید سازد، پیش‌تر خود مستلزم تحقق شرایط و زمینه‌هایی است. از جمله شرایط و زمینه‌ها، توانمند کردن معلمان است. معلمانی که خود را توانمند احساس کنند، تمام همت و توان خویش را به میدان عمل مدرسه و کلاس درس وارد می‌سازند. توانمندسازی روان‌شناختی معلمان باعث می‌شود که یک محیط کاری قابل اطمینان و حمایت‌کننده به وجود بیاید، معلمان در حل مسائل و مشکلات، مشارکت و همکاری داشته باشند؛ دانش، آگاهی و مهارت‌های آن‌ها تقویت شود و در برابر شرایط جدید و دشوار، قدرت مهار داشته باشند. بنابراین، افراد توانمند به نسبت افراد کمتر توانمند، بهتر کار خواهند کرد؛ به این معنا که با توجه به نتایج پژوهش حاضر، هر یک از ابعاد توانمندسازی با رفتارهایی ارتباط دارد که عملکرد را افزایش می‌دهد. افرادی که معناداری بیشتری را احساس می‌کنند، برای شغل خود تلاش و کوشش بیشتری انجام می‌دهند و نسبت به انجام وظایف خود احساس مسئولیت و تعهد بیشتری دارند و در مواجهه با موانع و



مشکلات، صبر و مقاومت بیشتری از خود نشان می‌دهند. احساس شایستگی به تلاش بیشتر، پافشاری و مقاومت در هنگام رویارویی با مشکلات منجر می‌شود و افرادی که به خود اعتماد دارند و معتقدند که می‌توانند بر پیامدهای شغلی اثر بگذارند، به احتمال بیشتری به صورت واقعی بر کارها اثر خواهند گذاشت و اثربخشی آن‌ها بیشتر خواهد شد. نتایج پژوهش‌های زمبیلایس و پاپانتاسیو<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، حسنی، فتحی و قاسم‌زاده (۱۳۹۳) بر یافته‌ها و تبیین‌های پژوهش حاضر صحنه می‌گذارد که عملکرد شغلی معلمان را بر اساس توانمندی‌روانشناختی پیش‌بینی می‌کند.

هم چنین، در تبیین پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس سبک‌های رهبری با استناد به پژوهش‌های قبلی می‌توان گفت که یکی از عوامل موفقیت هر سازمان در تحقق اهداف، در گرو چگونگی اعمال مدیریت و سبک‌های مؤثر رهبری مدیر است. رهبری نقش عمده‌ای در توسعه انسانی داشته و با هدف سوق‌دادن سازمان به سوی اهداف و نیات ویژه بر اعضای سازمان، نفوذ قابل ملاحظه‌ای دارد. اهمیت رهبری آموزشی و نقش آن‌ها در موفقیت و بهسازی مدرسه بر هیچ کس پوشیده نیست. مدیر در نقش رهبر مدرسه می‌تواند سبک‌های متفاوتی را با هدایت نیروی انسانی انتخاب کند. رهبری مدیر یا رفتار وی اثر قابل ملاحظه‌ای بر رفتارها و نگرش معلمان دارد. سبک رهبری مناسب باعث به وجود آمدن روحیه و انگیزش قوی معلمان و در نتیجه به عملکرد شغلی مطلوب معلمان منجر می‌شود. چنان چه سبک رهبری به طور نامناسبی انتخاب شود یا مدیران نسبت به نگرش‌ها و انگیزه‌های معلمان بی‌توجه باشند، به سطح عملکرد نامطلوب آن‌ها منجر می‌شوند. (یاسینی، عباسیان و یاسینی، ۱۳۹۲). سبک‌های رهبری به عنوان عامل مؤثر بر عملکرد کارکنان همواره مورد توجه متخصصان قرار دارد. سبک رهبری به شخصیت، باورها و ارزش‌های مدیر وابسته است نحوه رفتار مدیر با کارکنان خود جزء مسائلی است که بر انجام خدمات تأثیر زیادی دارد، بدون تردید موفقیت در هر سازمان تا حد زیادی به شایستگی رهبران سازمان وابسته است (یعقوبی، شکوهی، رئیسی شهری و سیدی، ۱۳۹۴). به نظر می‌رسد، سبک رهبری با عملکرد شغلی ارتباط مستقیمی دارد و نتایج پژوهش‌های سیافلی<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۵)، اوزچلیک<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) نیز

- 
1. Zembylas and Papanastasiou
  2. Syafli
  3. Ozelik

این مسئله را تأیید می‌کنند. در حالت کلی، نتایج پژوهش حاضر با این یافته‌های تا حدودی همسو است؛ به این معنا که در پژوهش حاضر نیز سبک رهبری با عملکرد شغلی رابطه معنادار دارد و پیش‌بین عملکرد شغلی است؛ اما تفاوت یافته‌های این پژوهش با سایر پژوهش‌ها در این است که در پژوهش‌های مطرح شده، بیشتر سبک‌های رهبری نوین مانند سبک رهبری مشارکتی یا تفویضی یا تحول‌گرا با عملکرد شغلی مطلوب ارتباط معنادار داشتند، اما در پژوهش حاضر سبک رهبری دستوری که از نظریه‌های کلاسیک مدیریت تبعیت می‌کند، پیش‌بین عملکرد شغلی بود. در تبیین این یافته، می‌توان به سبک مدیریتی متمرکز و سلسله مراتبی و هم چنین نگاه محافظه کارانه معلمان اشاره کرد که بنابر نظریه‌های کلاسیک مدیریت سعی در اجرای بی‌چون و چرای دستورات مدیر دارند.

در این پژوهش، وضعیت مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی و عملکرد شغلی معلمان در سطح خوبی قرار داشت. بر این اساس، مؤلفه‌های معناداری، اعتماد، تأثیرگذاری و شایستگی پیش‌بین‌های خوبی برای عملکرد شغلی هستند. از طرفی سبک رهبری دستوری نیز پیش‌بینی‌کننده ضعیفی در عملکرد شغلی است و مدیران می‌توانند با استفاده از سبک‌های متفاوت در موقعیت‌های متفاوت عملکرد معلمان را به سطح بهینه برسانند. پیام اصلی پژوهش این است که هر چه معلمان از توانمندسازی روان‌شناختی بالاتری برخوردار باشند و مدیر سبک رهبری مناسب با شرایط را به کار گیرد، بالطبع عملکرد شغلی معلمان بهبود یافته و مسئولیت‌پذیری آن‌ها در قبال نتایج اعمال‌شان بیشتر و بهتر خواهد شد. با توجه به نتایج پژوهش، توصیه می‌شود شرایط و امکانات لازم برای توانمندسازی معلمان فراهم شود، دوره‌های ضمن خدمت برای مدیران در خصوص سبک‌های رهبری ترتیب داده شود، مدیران از شیوه‌های نوین رهبری به جای شیوه‌های کلاسیک استفاده کنند و معلمان را در تصمیم‌گیری مشارکت داده و موجبات غنی‌شدن شغلی آن‌ها را فراهم سازد. محدود بودن جامعه آماری به معلمان زن پایه ابتدایی شهر تبریز، امکان تعمیم نتایج را به سایر گروه‌های جامعه با محدودیت مواجه می‌سازد. لذا پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی با دید کلی و با نمونه‌های بزرگ‌تر به بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد شغلی معلمان زن و مرد پرداخته شده و نتایج آن‌ها با هم مقایسه شود.

### فهرست منابع

- Abdolahi., B., Noveh Ibrahim, A (2008). *Employee Empowerment: The Golden Key to Human Resource Management*. Tehran: Virayesh. (Text in Persian)
- Adeyemi, T. O. (2010). Principals leadership styles and teachers job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 2 (6): 83-91.
- Al-Yaseen, W.S. and Al-Musaileem, M.Y. (2013). Teacher empowerment as an important component of job satisfaction: a comparative study of teachers' perspectives in Al-Farwaniya District, Kuwait, Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2013.855006.
- Appelbaum, S. H. and Honegger, K. (1998). *Empowerment: a Contrasting Overview of Organizations in General and Nursing in Particular*. an Examination of Organizational.
- Bello, S. M. (2012). Impact of Ethical Leadership on Employee Job Performance. *International Journal of Business and Social Science*. 3 (11): 228-236.
- Borman WC, Ilgen, D.R. and Klimoski R.J. (2003). *Industrail and organizational psychology. Handbook of psychology*, New jersey.
- Cook, L., Rothwell, B (2007). *The X and Y of leadership*. Traslated by Iran Nezhad Parizi, M. Tehran: Modiran. (Text in Persian)
- Hassani, M., Fathi, S., Ghasemzade, A (2015) Influence of Psychological empowerment on Job performance and Personality Accountability of the staff of University of Urmia. *MEO* 3 (2) :65-82. (Text in Persian)
- Huberman, A. M. and Vandenberghe, R. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*.Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ivancevich, J. R., Konopaske and M. Matteson. (2005). *Organizational Behavior and Management*, NewYork: McGraw-Hill.
- Izadi Yazdan Abadi,A., Noshe Var, H.S (2010). Job characteristics of teachers and its relationship with empowerment . *Journal of Research in Human Resources Management* 167-18: (4)3. (Text in Persian)
- Kreitner, R. (1996). *Management*, Delhi: Houghton on Mifflin Company.
- Lee, A. N. and Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.
- Moradi, M. (2015). The Effect of Psychological Empowerment on Organizational Performance;The Mediating Role of Job Stress, Job Satisfaction, and Organizational Commitment. *Supervision & Inspection*, 1394(31), 73-98. (Text in Persian)
- Moye, M. J., Henkin, A. B. and Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of*

- Educational Administration*, 3 (43): 82-95.
- Mullins, L. (1999). The Relation Between Leadership Styles and Empowerment on Job Satisfaction. *National Institutes of Health*, 27 (5): 27-34.
- Nasimi, M., Zare, A. (2020). The Relationship Between Organizational Social Responsibility Support and Employee Job Performance with The Role of Organizational and Customer Identification Management. *Quartely Journal of Logistics & Human Resources Management*, 1399(55), 104-129. (Text in Persian)
- Nir, A. E. (2002). School-based management and its effect on teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 5 (4): 323-341.
- Noorbakhsh, M., & Hematinezhad, M., & Khodaparast, S. (2010). The Relationship Between situational Leadership styles and power bases of Guilan sport Managers from Employees' viewpoint. *Physical Education and Sport Science Quarterly (PESSQ)*, 2(8), 29-39. <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=330989> (Text in Persian)
- Nourbakhsh, M., & Moharrnrad, S. (2004). A Relationship Between Leadership Styles and Sources of Power among heads of Iranian P.E. Faculties From of Their Colleagues\* Viewpoint. *Harakat*, -(19), 109-124. <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=12961> (Text in Persian)
- Ozcelik, G. and Cenkci, T. (2014). Moderating Effects of Job Embeddedness on the Relationship between Paternalistic Leadership and In-role Job Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 150, 872- 880.
- Pour soltani, H., Ghasemi, H., Veysi, Mohammad., Khoshkalam, O (2016). The relationship between managers' leadership style and job performance of physical education teachers in Marivan. *First International Conference on Industrial Engineering, Management and Accounting* (Text in Persian)
- Rajizadeh, S., Zangi Abadi, H. (2020). Investigating the Relationship between Accountants General Health and their Perception of Managers Leadership Style in Public Companies of Kerman. *Journal of Health Accounting*, 8(2), 39-57. doi: 10.30476/jha.2020.67747.1123 (Text in Persian)
- Saatchi, M., Kamkari, K., Asgarian, M (2011). *Psychological tests*. Tehran; Virayeh. (Text in Persian)
- Saki, R., Asare, A., Shaabani Mashkol, R(2015). Investigating the relationship between managers 'professional ethics and transformational leadership with teachers' job performance in Mallard County high schools. *Educational Leadership & administration*, 9(1), 27-50. (Text in Persian)
- Saki, R., Nematti, H., Rezaei, M (2016). Investigation of the Relationship between Self-efficacy and Empowerment in Comparison with Job Performance among the State High school Female Teachers in Tehran. *Scientific Journal of Research in Education*. 32-51; (5)1. (Text in Persian)
- Seyed Ghaini, KH., Seyed Abbas zade, M.M (2010). Investigating the relationship between leadership styles of managers and job burnout of high school teachers in

- Urmia in the academic year 2007-2008. 109-132: (1)4
- Somech, A. and Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5-6): 649-659.
- Spreitzer, Gretchen M. (1995). "Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement and Validation"; *The Academy of Management Journal*, 38 (5): 1442- 1465.
- Teymor Nezhad, K., Sarihi Esfestani, R (2010). Effects of Organizational Learning on Psychological Empowerment, in the Ministry of Economic Affairs and Finance. *Management Studies in Development and Evolution*, 20(62), 37-59 (Text in Persian)
- Wilkinson Adrian. (1998). Empowerment: theory and practice, *personnel Review*, 27 (1): 40-56.
- Yasini, A., Abbasian, A., Yasini, T. (2013). The Effect of Principals' Distributed Leadership Style on Teacher job Performance: Introducing a Model. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 4(Vol 4/ No 13/ 2014), 33-50. (Text in Persian)
- Yaghobi, N., shukuhy, J., raiisi, H., sayydi, F. (2016). Influences of ladership styles on organizational performance with mediating role of organizational learning and innovation. *Transformation Management Journal*, 7(14), 32-56. doi: 10.22067/pmt.v7i14.49209 (Text in Persian)
- Zembylas, M. and Papanastasiou, E.C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction, Educational Research and Evaluation: *An International Journal on Theory and Practice*, 11 (5): 433-459.
- Zare, M.H (2014). Hershey and Blanchard's positional leadership theory. *Nakhl Shahdad Quarterly with Management Approach in Islam*.33-55 (20,19)8. (Text in Persian)



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



## برنامه درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان شهرستان مهاباد

سیاوش اسود وادین اسلامی\*

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۱۴

نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

برنامه درسی، هنر، آموزش هنر، دوره ابتدایی.

### چکیده

هدف نوشتار حاضر، بررسی برنامه درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان شهرستان در مدارس ابتدایی است. برای نیل به این هدف، از روش پدیدارشناسی استفاده شده است. جامعه این پژوهش، همه معلمان مقطع ابتدایی شهرستان مهاباد و نمونه آن ۲۰ معلم دوره ابتدایی این شهرستان است. روش نمونه‌گیری این مطالعه، هدفمند است. ابزار مطالعه حاضر، مصاحبه نیمه ساختاریافته است. یافته‌ها حاکی از آن است که کدهای انتخابی مربوط به اهداف برنامه درسی آموزش هنر با عنوان‌های ۱- توجه به حوزه شناختی اهداف آموزش هنر؛ ۲- توجه به حوزه عاطفی اهداف آموزش هنر؛ ۳- توجه به حوزه مهارتی اهداف آموزش هنر؛ درباره محتوای برنامه درسی آموزش هنر کدهای انتخابی ۱- استفاده از جلوه‌های طبیعی محیط دانش‌آموز در تولید محتوای تربیت هنری؛ ۲- رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا در تولید محتوای نقاشی؛ ۳- رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا در تولید محتوای کاردستی؛ ۴- استفاده از محتوای موسیقی برای آموزش هنر؛ ۵- استفاده از داستان در تولید محتوای آموزش هنر و رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا، در باب روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی سه کد انتخابی با عنوان‌های ۱- روش فعال آموزش مهارت‌های هنری؛ ۲- روش فعال و غیرمستقیم آموزش مهارت‌های هنری؛ ۳- روش تعاملی و فعال آموزش مهارت‌های هنری، در خصوص دیدگاه معلمان در باب شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی سه کد انتخابی با عنوان‌های ۱- ارزشیابی توصیفی؛ ۲- آزمون‌های عملکردی؛ ۳- سنجش مشاهده‌ای آشکار شده است.

۱. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، معلم در مدارس شهرستان مهاباد، آذربایجان غربی، ایران.

kianushasvad@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد، آذربایجان غربی، ایران.

edrisislami@yahoo.com

## مقدمه

تربیت هنری یکی از مواد درسی آموزشی در کشورهای مختلف جهان و کشور ماست. و ارزش و اهمیت این ماده درسی در کشورهای مختلف نیز متفاوت است، ولی در کشور ما توجهی چندانی به آن نمی‌شود و چون اکثر معلمان به دلایل مختلف مثل حجم زیاد کتاب‌های دیگر، نداشتن تخصص درحوزه هنری، ارزش قایل نشدن برای آن و نبود فرصت کافی، نبود محتوای مخصوص و عوامل دیگر باعث شده است که آموزش هنر در دوره ابتدایی را زیاد جدی تلقی نکنند.

نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف همواره رشد متوازن و هماهنگ استعداد و قابلیت‌های دانش‌آموزان را به عنوان یکی از اهداف یا کارکرد مهم خود معرفی می‌کنند. در واقع، از طریق تأکید بر این کارکرد انتظار می‌رود زمینه‌های لازم برای عینیت یافتن آن چیزی فراهم شود که در ادبیات علوم تربیتی تحت عنوان پرورش یک انسان کامل مطرح است. به همین دلیل است که همواره مشخص‌ترین خط فکری انسان در زمینه هدف تربیت، رسیدن به کمال واقعی در زندگی بوده است. از این منظر می‌توان مهم‌ترین کارکرد نظام آموزشی و برنامه‌های درسی در مسیر رشد متوازن و همه جانبه قابلیت‌های گوناگون یادگیرندگان را تربیت هنری<sup>۱</sup> برشمرد که نقشی انکارناپذیری در بروز و ظهور همه ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان دارد (امینی، محمد، ۱۳۹۶، ص ۳).

لفظ هنر در زبان سانسکریت از دو کلمه سو به معنای نیک و هر چیز خوب که فضایل و کمالاتی بر آن مترتب است و نر یا نره به معنای زن و مرد تشکیل شده است. این واژه وارد زبان فارسی شده و در اوستا به شکل هونر آمده که به معنای خوب و نیک و از صفات اهورا مزدا است. در فارسی میانه یا پهلوی و پس از آن در دوره اسلامی، به صورت هنر و به معنی انسان کامل و فرزانه و هم به معنی کمال و فضیلت آمده است (رادپور و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۸). در لغت‌نامه دهخدا هنر به معنی علم، معرفت، دانش، فضل، فضیلت، کمال، کیاست، فراست، و زیرکی است (دهخدا، علی اکبر، ۱۳۷۳، ج ۱۴) در دایره المعارف هنر، به فعالیت‌هایی چون نقاشی، طراحی، گرافیک، معماری، موسیقی، شهر و تئاتر و سینما و ... هنر می‌گویند (دایره المعارف هنر، ۶۵۱، به نقل از رادپور، ۱۳۸۵، ص ۱). مندلسون<sup>۲</sup> معتقد است هنر، زیبایی را که با

1. Art Education

2. Mendelson



احساس مبهمی ادراک می‌شود به مرحله متعالی ارتقاء می‌دهد (قطبی، ۱۳۷۲، به نقل از محمد امینی، ۱۳۹۶، ص ۲). هنر یکی از مواد درسی دوره ابتدایی است که در جدول درسی پایه‌های اول و دوم ابتدایی، هفته‌ای دو ساعت و در پایه‌های سوم و چهارم و پنجم یک هفته یک ساعت و یک هفته دو ساعت به آن اختصاص داده شده است: به این معنی که در هفته دو تا یک ساعت از برنامه‌های درسی دانش‌آموزان برای فعالیت‌های هنری برنامه‌ریزی شده است (راد پور، ۱۳۸۵، ص ۱).

رویکرد برنامه درسی هنر، شکوفایی فطرت الهی نظیر خداپرستی زیبا دوستی و ... دانش‌آموزان است و این کار را از طریق طراحی موقعیتی آزاد برای تقویت حواس، تخیل، خلاقیت، ظرفیت‌های نهفته هوش، تفکر و افزایش حساسیت دانش‌آموزان نسبت به ویژگی‌ها و ابعاد زیبا شناختی پدیده‌های مختلف است. این کار از طریق پنج محور کلی با عنوان ۱ - ارتباط با طبیعت؛ ۲ - زیباشناختی؛ ۳ - تولید محصول هنری؛ ۴ - آشنایی با میراث فرهنگی و ۵ - نقد هنری انجام می‌شود (آیت الهی مینو و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۲)

امیری (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان میزان تحقق اهداف برنامه درسی هنر پایه سوم از دیدگاه معلمان شهر تهران نشان داد اهداف برنامه درسی هنر پایه سوم ابتدایی در هر سه حوزه دانش، مهارت و نگرش تحقق یافته است.

جهاننیده (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان بررسی میزان تحقق اهداف برنامه درسی دوره ابتدایی در شهرستان سیب و سوران پرداخت، بر اساس نتایج به دست آمده میزان تحقق اهداف تربیت هنری، نگرش هنری، مهارت هنری و دانش هنری از نظر دانش‌آموزان و آموزگاران کم‌تر از حد متوسط بوده و بین دیدگاه دانش‌آموزان و آموزگاران در رابطه با میزان تحقق اهداف تربیت هنری، نگرش هنری و دانش هنری تفاوت معناداری وجود ندارد. اما در رابطه با میزان تحقق هدف مهارت هنری بین دیدگاه آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. درباره میزان تحقق رویکردهای ارتباط با طبیعت، آشنایی با تاریخ هنر و نقد هنری از دیدگاه دانش‌آموزان و آموزگاران تفاوت وجود ندارد.

سویزی (۱۳۹۱) در پایان‌نامه خود به ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره ابتدایی، ارائه مدل تلفیقی در برنامه درسی هنر پرداخت، بر اساس نتایج به دست آمده معلمان دوره ابتدایی برای طراحی آموزشی درس هنر، از طراحی آموزشی تلفیقی نسبت به طراحی آموزشی تک رشته‌ای بیشتر استفاده می‌کنند، دانش‌آموزان به اهداف حوزه نگرش، دانش و مهارت، در درس هنر دست

یافته‌اند.

نوری و فارسی (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره ابتدایی به روش خبرگی، نقادی تربیتی نشان دادند معماری و فضای فیزیکی مدارس مورد مطالعه این پژوهش، دارای جذابیت و تناسب کافی نبوده و زمینه مناسب برای رضایت‌مندی و پرورش قابلیت زیبا شناختی دانش‌آموزان و معلمان را فراهم نمی‌کند. همچنین نتایج مطالعه نشان داد که نقاشی و کاردستی تنها موزه‌های محتوایی هستند که در کلاس درس هنر و اغلب با روش توضیحی تدریس می‌شوند. علاوه بر این، در ارزشیابی از فعالیت‌های هنری، از ابزارها و شیوه‌های گوناگون و متنوع سنجش بهره‌گیری نمی‌شود و به تفاوت‌های فردی میان دانش‌آموزان نیز توجه نمی‌شود.

مینو طباطبایی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان بررسی موانع اجرای درس هنر از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی شهر اصفهان به نتایج زیر رسیده است: نگرش منفی معلمان، کمبود معلم متخصص، عدم آشنایی معلمان با روش‌های مناسب تدریس، فقدان امکانات مناسب و ارزشیابی نامناسب از درس هنر، بیشتر از حد متوسط، ناآگاهی مدیران مدارس از نقش هنر در حد متوسط، بی‌توجهی برنامه‌ریزان و مسئولان، و بی‌اطلاعی اولیای دانش‌آموزان از اهمیت درس هنر، کم‌تر از حد متوسط، مانع اجرای درست درس هنر می‌شوند. محمد مخبریان (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان اصول طراحی آموزشی درس هنر برای معلمان مقطع ابتدایی به نتایج زیر رسیده است یکی از اصول برنامه درسی هنر، خلاقیت است. برنامه‌ریزان آموزشی بر این باورند که ارائه هر نوع نمونه و الگو، خلاقیت کودکان را محدود می‌کند. به همین منظور در دوره ابتدایی کتاب درس هنر برای دانش‌آموزان وجود ندارد. همین امر باعث شده است تا عده‌ای از معلمان بر اهمیت و اهداف برنامه درسی هنر توجهی نکرده و ساعات مربوط به این درس را به دروس دیگر اختصاص دهند. معلمان باید برنامه درسی هنر دوره ابتدایی، که نوشته سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی است را مطالعه کرده و از اهداف و رویکردهای آن آگاه شوند. اما به این نکته باید توجه کرد که، مطالعه برنامه درسی هنر به تنهایی برای تحقق اهداف پیش‌بینی شده آموزشی کافی نیستند و معلمان باید اصول طراحی آموزشی را بدانند تا بتوانند با استفاده از آن زمینه تحقق اهداف آموزشی را به خوبی فراهم سازند.

دونینگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) نیز در مطالعه‌ای که با عنوان آیا جایگاهی برای هنر باقی مانده است؟ مطالعه هنر در مدارس ابتدایی<sup>۲</sup> انجام داد. به این نتیجه رسید که اول اینکه توجه ملی به موضوعات درسی اصلی موجب شده موضوعات خارج از برنامه درسی هسته‌ای، نادیده گرفته شوند. دوم اینکه زمان‌بندی قاطع برای دروسی مانند خواندن و ریاضیات، زمان کم‌تری را برای آموزش هنر باقی می‌گذارد. سوم اینکه فشار وجود جداول عملکردی برای مدرسه، تحمیل فشار بر درس هنر می‌شود.

آلتر<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای با عنوان چالش‌های به کارگیری تربیت هنری در دوره ابتدایی<sup>۴</sup>: آنچه معلمان شرح می‌دهند، نشان دادند تجربه معلمان می‌تواند شیوه تدریس آن‌ها را در زمینه هنرهای خلاق در برنامه درسی کلاس‌های دوره ابتدایی شکل دهد. همه معلمان معتقد بودند که در محدودیت زمانی اختصاص یافته به این حوزه مهم یادگیری در مدارس ابتدایی و متوسطه، آن‌ها را چندان در راستای این امر آماده نمی‌کند.

هودسون<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان تعیین میزان آمادگی معلمان قبل از خدمت در تدریس هنر<sup>۶</sup> میزان آمادگی معلمانی را بررسی کردند که در سال آخر دوره پیش از خدمت دوره ابتدایی در استرالیا بودند. نتایج این پژوهش نشان داد که این معلمان اعتقاد دارند که به طور کلی برای تدریس تربیت هنر در مدارس ابتدایی آمادگی دارند و این امر ناشی از طی کردن دروس هنرهای دیداری است.

با دقت در پژوهش‌های انجام شده به این نکته خواهیم رسید که در دو پژوهش به ارزشیابی برنامه درسی هنر و همچنین در پژوهش‌های دیگری به بررسی میزان تحقق اهداف برنامه درسی هنر در مدارس پرداخته شده و همچنین در یکی از پژوهش‌ها به بررسی موانع اجرایی درس هنر اشاره شده است؛ در موارد دیگر به کمبود تجربه معلمان و نبود آموزش‌های لازم برای تدریس برنامه درسی هنر و همچنین به اصول طراحی آموزشی هنر برای معلمان اشاره شده است. به طور کلی، می‌توان گفت که در این پژوهش‌ها به اهداف و ارزشیابی و

- 
1. Downing
  2. Saving a place for the arts? A survey of the arts in primary schools
  3. Alter
  4. The Challenges of implementing Primary Arts Education
  5. Hudson
  6. Examining Preservice Teachers Preparedness for Teaching Art

موانع اجرایی و کمبود تجربه معلمان توجه شده است. این پژوهش در صدد است تا اصول برنامه درسی هنر مثل بررسی اهداف، محتوا، روش‌های یاد دهی - یادگیری و موانع اجرایی و ارزشیابی را از دیدگاه معلمان به صورت کیفی بررسی کند، روشی که در هیچکدام از پژوهش‌های مذکور در بالا به آن توجه نشده است. لذا پرسش‌های زیر طرح شد:

- معلمان شهرستان مهاباد در باب اهداف برنامه درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی چه دیدگاهی دارند؟
- معلمان شهرستان مهاباد در باب محتوای برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی چه دیدگاهی دارند؟
- معلمان شهرستان مهاباد در باب روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی چه دیدگاهی دارند؟
- معلمان شهرستان مهاباد در باب شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی چه دیدگاهی دارند؟

### روش‌شناسی پژوهش

نوع این پژوهش، کیفی<sup>۱</sup> و روش آن پدیدارشناسی<sup>۲</sup> است. هوسرل<sup>۳</sup> (۱۹۳۱) «پدیدارشناسی را مطالعه چگونگی تشریح اشیاء توسط انسان و تجربه آن‌ها از طریق حواس می‌داند. پدیدارشناسی در صدد درک و روشن کردن معنا، ساختار و ماهیت تجربه زیسته از پدیده برای شخص یا گروهی از اشخاص است» (محمدپور، ۱۳۹۲، ص ۹۳).

جامعه این پژوهش شامل همه معلمانی است که در مقطع ابتدایی شهرستان مهاباد در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول تدریس هستند. در این مطالعه، از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است، زیرا از معلمان ابتدایی که اطلاعات کامل‌تری نسبت به وضعیت برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی دارند و از اطلاعات جامع و غنی در باب هنر و برنامه درسی هنر برخوردارند، به عنوان نمونه استفاده شده است.

در این مطالعه برای جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شده است.

- 
1. Qualitative
  2. Phenomenology
  3. Husserl

در این نوع مصاحبه، پرسش‌های مشخص و مشابهی که به موضوع مورد پژوهش مربوط هستند، از قبل آماده شده، ولی مصاحبه شونده‌ها در جواب دادن به این پرسش‌ها آزاد هستند. پرسش‌های مصاحبه، حاوی سؤال‌های پژوهشی بالا و پاره‌ای از سؤال‌های تکمیلی مربوط به هر پرسش پژوهشی است.

در این مطالعه، به منظور برآورد میزان روایی چک لیست مصاحبه از معیار اعتبارپذیری (واقعی بودن توصیف‌ها و یافته‌های پژوهش) با به کارگیری رویه‌های ویژه کدگذاری و تحلیل برای ارزیابی روایی استفاده می‌شود. همچنین، برای ارزیابی پایایی از راهکارهایی چون هدایت دقیق جریان مصاحبه برای گردآوری داده‌ها و ایجاد فرآیندهای ساختارمند برای اجرا و تفسیر مصاحبه‌های همگرا به کار برده می‌شود.

### شیوه تجزیه و تحلیل اطلاعات

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات در پژوهش حاضر، تحلیل تفسیری است. در این روش، پژوهشگر درصدد است تا در حد امکان به آشکار کردن پیام‌های نهفته در متن نوشتاری مصاحبه اقدام کند (فرخزاد، ۱۳۸۴، ص ۲۸۱). اولین گام در تحلیل تفسیری، تلفیق کلیه داده‌های مورد پژوهش و تشکیل یک پایگاه اطلاعاتی است. گام بعدی دیگری که یکی از مهم‌ترین مراحل تحلیل تفسیری داده‌ها است، تدوین مقوله، طبقه یا حیطه‌هایی است که اطلاعات را به صورت مناسبی در بر می‌گیرد و در عین حال آن‌ها را خلاصه کند. در این مرحله، پژوهشگر باید درباره این تصمیم‌گیری کند که چه مطالبی در درون هر بخش مهم است. گام بعدی نشانه‌گذاری کردن بخش‌ها (اجزاء) است. هر یک از بخش‌ها باید بررسی و معلوم شود که آیا پدیده توصیف شده در آن در یکی از مقوله‌های نظام مقوله‌بندی قرار می‌گیرد یا خیر؟ گام آخر، گروه‌بندی بخش‌های مقوله‌هاست. پس از نشانه‌گذاری، بخش‌هایی را که تحت یک مقوله نشانه‌گذاری شده، در کنار هم قرار دهد.

### یافته‌های پژوهش

سؤال اول: معلمان شهرستان مهاباد در باب اهداف برنامه درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی چه دیدگاهی دارند؟ جدول ۱، یافته‌های مربوط به سؤال اول این پژوهش را نشان می‌دهد.

سؤال ۱	کدهای باز	کدهای محوری (طبقه‌ها)	کدهای انتخابی (درونمایه‌ها)
معلمان	شناخت وسایل ساده موسیقی	شناخت زیبای‌های محل زندگی	
شهرستان	آشنایی با قصه‌ها	شناخت آثار هنری منطقه خود	
مهاباد در	دستیابی به احساس لذت و خوشحالی	شناخت شکل‌های هندسی مورد نیاز برای نقاشی	توجه به حوزه شناختی اهداف
باب اهداف	لذت بردن از زیبای‌های محل زندگی خود	شناخت انواع رنگ‌ها	آموزش هنر
برنامه درسی	افزایش علاقه دانش‌آموز نسبت به رنگ‌ها	آشنایی با زیبای، لوازم و آثار هنری	
هنر دوره	تمایل پیدا کردن نسبت به طراحی و نقاشی		
ابتدایی چه	علاقه‌مند شدن دانش‌آموز نسبت به کار دستی		
دیدگاهی	علاقه‌مند شدن نسبت به داستان		
دارند؟	به کار بستن ابزار و وسایل هنری		
	ساخت اثر هنری با استفاده از ترکیب شکل‌ها		
	ساخت داستان کوتاه	به کار بستن و خلق	توجه به حوزه مهارتی اهداف
	ترکیب کردن رنگ‌ها	آثار هنری	آموزش هنر
	به کار بردن وسایل ساده موسیقی و ساخت		
	کار دستی		

بر اساس مصاحبه‌ها در خصوص دیدگاه معلمان در باب اهداف برنامه درسی هنر در دوران ابتدایی سه کد انتخابی یا درون‌مایه با عنوان‌های ۱ - توجه به حوزه شناختی اهداف آموزش هنر؛ ۲ - توجه به حوزه عاطفی اهداف آموزش هنر؛ ۳ - توجه به حوزه مهارتی اهداف آموزش هنر و یک کد محوری برای درون‌مایه شماره یک با عنوان آشنایی با زیبای، لوازم و آثار هنری و یک کد محوری برای درون‌مایه شماره دو با عنوان علاقه‌مندی به زیبای، لوازم و آثار هنری و یک کد محوری برای درون‌مایه شماره سه با عنوان به کار بستن و خلق آثار هنری شناسایی و آشکار شد که در زیر آن‌ها را بیان خواهیم کرد.

### ۱- توجه به حوزه شناختی اهداف آموزش هنر

بر اساس نتایج به دست آمده در باب اهداف برنامه درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی به حوزه شناختی اهداف توجه شده است. این مضمون یک کد محوری را شامل می‌شود. در زیر

ذکر داده شد:

- آشنایی با زیبایی، لوازم و آثار هنری: بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب اهداف برنامه درسی هنر دوران ابتدایی به حوزه شناختی اهداف توجه شده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «دانش‌آموزان باید انواع رنگ‌ها را بشناسند.» دیگری می‌گفت: «دانش‌آموز باید بتواند زیبایی‌های محل زندگی خود را بشناسد.» دیگری می‌گفت: «دانش‌آموزان باید وسایل ساده موسیقی را بشناسند.»

## ۲- توجه به حوزه عاطفی اهداف آموزش هنر

بر اساس نتایج به دست آمده در باب اهداف برنامه درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی به حوزه عاطفی اهداف توجه شده است. این مضمون شامل یک کد محوری است. در پایین به ذکر آن خواهیم پرداخت.

- علاقه‌مندی به زیبایی، لوازم و آثار هنری: بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب اهداف برنامه درسی هنر دوران ابتدایی به حوزه عاطفی اهداف توجه شده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «علاقه دانش‌آموزان به رنگ‌ها باید بیشتر شود.» دیگری اظهار می‌کرد: «دانش‌آموزان قصه‌ها و داستان‌ها را دوست دارند.» دیگری می‌گفت: «دانش‌آموزان از طریق نقاشی کشیدن احساس لذت و خوشحالی می‌کنند.»

## ۳- توجه به حوزه مهارتی اهداف آموزش هنر

بر اساس نتایج به دست آمده در باب اهداف برنامه درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی به حوزه مهارتی اهداف توجه شده است. این مضمون شامل یک کد محوری است. در زیر ذکر شد:

- به کار بستن و خلق آثار هنری: بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب اهداف برنامه درسی هنر دوران ابتدایی به حوزه مهارتی اهداف توجه شده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «دانش‌آموزان باید بتوانند رنگ‌ها را به کار ببرند.» دیگری می‌گفت: «دانش‌آموز باید بتواند از وسایل ساده موسیقی استفاده کند.» دیگری می‌گفت: «دانش‌آموز باید بتواند با ترکیب رنگ‌ها و شکل‌ها یک اثر هنری برای خود درست کند.»

سؤال دوم: معلمان شهرستان مهاباد در باب محتوای برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی چه دیدگاهی دارند؟ جدول ۲، یافته‌های مربوط به سؤال دوم این پژوهش را نشان می‌دهد.

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی
بهره بردن از طبیعت پیرامون	انطباق محتوای هنری با محیط طبیعی دانش آموز	استفاده از جلوه‌های طبیعی محیط دانش آموز در تولید محتوای تربیت هنری
کاربرد شکل‌های ساده در محتوای نقاشی استفاده از رنگ‌های متنوع، استفاده از اجسام ساده و قابل رؤیت در نقاشی، عینی بودن نقاشی	عینیت، سادگی و تنوع رنگ، ویژگی‌های مهم محتوای نقاشی	رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا در تولید محتوای نقاشی
کاربرد وسایل ساده در کاردستی ساخت کاردستی با استفاده از اشکال هندسی	فراهم آوردن لوازم ساده و هندسی برای دانش آموزان در محتوای کاردستی	رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا در تولید محتوای کاردستی
آشنا شدن با وسایل ساده موسیقی کاربرد وسایل ساده موسیقی توسط دانش آموز استفاده از انواع موسیقی‌ها	شناخت و کاربرد وسایل ساده موسیقی و بهره‌گیری از انواع موسیقی در محتوای موسیقی	استفاده از محتوای موسیقی برای آموزش هنر
استفاده از داستان‌های ساده به کار بستن داستان‌های پراکنجه جذاب بودن داستان قابل درک و فهم بودن داستان	بهره‌گیری از داستان‌های ساده، پراکنجه، جذاب و قابل فهم	استفاده از داستان در تولید محتوای آموزش هنر و رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا

بر اساس مصاحبه‌ها در خصوص دیدگاه معلمان در باب محتوای برنامه درسی هنر در دوران ابتدایی پنج کد انتخابی یا درونمایه باعنوان‌های ۱- استفاده از جلوه‌های طبیعی محیط دانش آموز در تولید محتوای تربیت هنری؛ ۲- رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا در تولید محتوای نقاشی؛ ۳- رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا در تولید محتوای کاردستی؛ ۴- استفاده از محتوای موسیقی برای آموزش هنر؛ ۵- استفاده از داستان در تولید محتوای آموزش هنر و رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا آشکار شد و برای هر کدام یک کد محوری به ترتیب با عنوان انطباق محتوای هنری با محیط طبیعی دانش آموز برای کد انتخابی یک، عینیت، سادگی و تنوع رنگ، ویژگی‌های مهم محتوای نقاشی برای کد انتخابی شماره دو، فراهم آوردن لوازم ساده و هندسی برای دانش آموزان در محتوای کاردستی برای کد انتخابی شماره سه، شناخت و کاربرد وسایل ساده موسیقی و



بهره‌گیری از انواع موسیقی در محتوای موسیقی برای کد انتخابی شماره چهار، و بهره‌گیری از داستان‌های ساده، برانگیزاننده، جذاب و قابل فهم، برای کد انتخابی شماره پنج آشکار شد که در ادامه بیان خواهد شد.

## ۱- استفاده از جلوه‌های طبیعی محیط دانش‌آموز در تولید محتوای تربیت

### هنری:

بر اساس نتایج به دست آمده در باب محتوای برنامه درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی به استفاده از جلوه‌های طبیعی محیط دانش‌آموز در تولید محتوای تربیت هنری توجه شده است. این مضمون شامل یک کد محوری است که در زیر ذکر شد:

– انطباق محتوای هنری با محیط طبیعی دانش‌آموز: بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب محتوای برنامه درسی هنر دوران ابتدایی به انطباق محتوای هنری با محیط طبیعی دانش‌آموز توجه شده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «می‌توان از رنگ‌های محیط طبیعی دانش‌آموز برای تولید محتوا استفاده کرد.» دیگری می‌گفت: «از شکل‌های دور و بر محیط طبیعی برای تولید محتوا استفاده کرد.» دیگری می‌گفت: «برای محتوای هنری می‌توان از طبیعت دور و بر محل زندگی دانش‌آموز بهره برد.»

۲- رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا در تولید محتوای نقاشی:

بر اساس نتایج به دست آمده در باب محتوای برنامه درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی به رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا در تولید محتوای نقاشی توجه شده است. این مضمون شامل یک کد محوری است. در زیر ذکر شد:

– عینیت، سادگی و تنوع رنگ، ویژگی‌های مهم محتوای نقاشی:

بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب محتوای برنامه درسی هنر دوران ابتدایی به عینیت، سادگی و تنوع رنگ، ویژگی مهم محتوای نقاشی، توجه شده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «می‌توان از رنگ‌های متنوع برای تولید محتوا استفاده کرد.» دیگری می‌گفت: «هنگام کشیدن نقاشی به عینی بودن آن توجه شود.» و دیگری می‌گفت: «برای تولید محتوای نقاشی می‌توان از اجسام ساده و قابل رؤیت برای دانش‌آموزان استفاده کرد.»

۳- رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا در تولید محتوای کاردستی:

بر اساس نتایج به دست آمده در باب محتوای برنامه درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی به

رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا در تولید محتوای نقاشی توجه شده است. این مضمون شامل یک کد محوری است. در زیر ذکر شد:

- فراهم آوردن لوازم ساده و هندسی برای دانش‌آموزان در محتوای کاردستی:

بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب محتوای برنامه درسی هنر دوران ابتدایی به فراهم آوردن لوازم ساده و هندسی برای دانش‌آموزان در محتوای کاردستی، توجه شده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «در کاردستی می‌توان از وسایل خیلی ساده استفاده کرد.» دیگری می‌گفت: «در ساخت کار دستی می‌توان از اشکال هندسی نیز استفاده کرد.»

۴- استفاده از محتوای موسیقی برای آموزش هنر:

بر اساس نتایج به دست آمده در باب محتوای برنامه درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی به استفاده از محتوای موسیقی برای آموزش هنر توجه شده است. این مضمون شامل یک کد محوری است. در زیر ذکر شد.

- شناخت و کاربرد وسایل ساده موسیقی و بهره‌گیری از انواع موسیقی در محتوای

موسیقی:

بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب محتوای برنامه درسی هنر دوران ابتدایی به شناخت و کاربرد وسایل ساده موسیقی و بهره‌گیری از انواع موسیقی در محتوای موسیقی، توجه شده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «در محتوای موسیقی از انواع موسیقی‌ها استفاده شود.» دیگری می‌گفت: «دانش‌آموز بتواند از وسایل ساده موسیقی استفاده کند دیگری می‌گفت: «در تولید محتوا دانش‌آموز باید با وسایل ساده موسیقی آشنا شود.»

۵ - استفاده از داستان در تولید محتوای آموزش هنر و رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا:

بر اساس نتایج به دست آمده در باب محتوای برنامه درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی به استفاده از داستان در تولید محتوای آموزش هنر و رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا توجه شده است. این مضمون شامل یک کد محوری است. در زیر ذکر شد:

- بهره‌گیری از داستان‌های ساده، برانگیزاننده، جذاب و قابل فهم

بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب محتوای برنامه درسی هنر دوران ابتدایی به بهره‌گیری از داستان‌های ساده، برانگیزاننده، جذاب و قابل فهم توجه شده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «داستان باید حس کنجکاوی دانش‌آموز را برانگیزاند.» دیگری

می‌گفت: «داستان‌ها باید در حد درک و فهم دانش‌آموز باشد.» دیگری می‌گفت: «داستان باید برای دانش‌آموزان جذاب باشد.»

سؤال سوم: معلمان شهرستان مهاباد در باب روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی چه دیدگاهی دارند؟ جدول ۳، یافته‌های مربوط به سؤال سوم این پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۳

سؤال	واحدهای معنایی	کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی
		برای کشیدن یک گل ابتدا لازم است بچه‌ها آن را در طبیعت ببینند سپس آن را نقاشی کنند. من از دانش‌آموزانم می‌خواهم تا درحیاط مدرسه بگردند و هر کدام چیزی را انتخاب و آن را نقاشی کنند.	مشاهده طبیعت، لازمه خلق اثر نقاشی استفاده از محیط مدرسه برای نقاشی	روش فعال آموزش مهارت‌های هنری
		برای یادگیری بعضی از هنرها لازم است که بچه‌ها آن را در کلاس اجرا کنند.	اجرا کردن	
معلمان شهرستان مهاباد در باب روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی چه دیدگاهی دارند؟		دانش‌آموزان برای یادگیری داستانها باید نقش بازی کنند. باید در بعضی موارد از دانش‌آموز پرسید. درباره کاربرد بعضی از وسایل موسیقی می‌توان از سؤال و جواب استفاده کرد. من گاهی اوقات برای تدریس بعضی از هنرها دانش‌آموزان را گروه‌بندی خواهم کرد. استفاده از گروه‌ها دانش‌آموزان را به فعالیت بیشتری وا می‌دارد. اینجا گروه باعث می‌شود دانش‌آموزان باهم تعامل بیش‌تری داشته باشند.	نقش بازی کردن برای تثبیت یادگیری پرسش سؤال و جواب درباب کاربرد وسایل موسیقی	روش فعال و غیر مستقیم آموزش مهارت‌های هنری
		من گاهی اوقات برای تدریس بعضی از هنرها دانش‌آموزان را گروه‌بندی خواهم کرد. استفاده از گروه‌ها دانش‌آموزان را به فعالیت بیشتری وا می‌دارد. اینجا گروه باعث می‌شود دانش‌آموزان باهم تعامل بیش‌تری داشته باشند.	پرسش و پاسخ	روش تعاملی و فعال آموزش مهارت‌های هنری
		من گاهی اوقات برای تدریس بعضی از هنرها دانش‌آموزان را گروه‌بندی خواهم کرد. استفاده از گروه‌ها دانش‌آموزان را به فعالیت بیشتری وا می‌دارد. اینجا گروه باعث می‌شود دانش‌آموزان باهم تعامل بیش‌تری داشته باشند.	ایفای نقش	روش تعاملی و غیر مستقیم آموزش مهارت‌های هنری
		من گاهی اوقات برای تدریس بعضی از هنرها دانش‌آموزان را گروه‌بندی خواهم کرد. استفاده از گروه‌ها دانش‌آموزان را به فعالیت بیشتری وا می‌دارد. اینجا گروه باعث می‌شود دانش‌آموزان باهم تعامل بیش‌تری داشته باشند.	روش مبتنی بر یادگیری مشارکتی	روش تعاملی و غیر مستقیم آموزش مهارت‌های هنری
		من گاهی اوقات برای تدریس بعضی از هنرها دانش‌آموزان را گروه‌بندی خواهم کرد. استفاده از گروه‌ها دانش‌آموزان را به فعالیت بیشتری وا می‌دارد. اینجا گروه باعث می‌شود دانش‌آموزان باهم تعامل بیش‌تری داشته باشند.	سؤال و جواب درباب کاربرد وسایل موسیقی	روش تعاملی و غیر مستقیم آموزش مهارت‌های هنری
		من گاهی اوقات برای تدریس بعضی از هنرها دانش‌آموزان را گروه‌بندی خواهم کرد. استفاده از گروه‌ها دانش‌آموزان را به فعالیت بیشتری وا می‌دارد. اینجا گروه باعث می‌شود دانش‌آموزان باهم تعامل بیش‌تری داشته باشند.	سؤال و جواب درباب کاربرد وسایل موسیقی	روش تعاملی و غیر مستقیم آموزش مهارت‌های هنری

بر اساس مصاحبه‌ها در خصوص دیدگاه معلمان شهرستان مهاباد در باب روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی سه کد انتخابی یا درونمایه باعنوان‌های ۱- روش فعال آموزش مهارت‌های هنری، ۲- روش فعال و غیر مستقیم آموزش مهارت‌های هنری، ۳- روش تعاملی و فعال آموزش مهارت‌های هنری آشکار شد و برای درونمایه شماره یک، یک کد محوری با عنوان گردش علمی و برای درونمایه شماره دو، دو کد محوری با عناوین الف - پرسش و پاسخ ب - ایفای نقش و برای درونمایه شماره سه یک کد محوری با عنوان روش مبتنی بر یادگیری مشارکتی آشکار شد که در ادامه ذکر خواهد شد.

### ۱- روش فعال آموزش مهارت‌های هنری:

بر اساس نتایج به دست آمده در باب روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی به روش فعال آموزش مهارت‌های هنری توجه شده است. این مضمون شامل یک کد محوری است. در زیر ذکر شد:

- گردش علمی:

بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی به گردش علمی، توجه شده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: « برای نقاشی کشیدن از بچه‌ها می‌خواهم تا به طبیعت دور و بر خود نگاه کنند و سپس چیزی را نقاشی کنند.» دیگری می‌گفت: «بچه‌ها با نگاه کردن به اطراف خود می‌توانند چیزهایی را انتخاب و آن را نقاشی کنند.» دیگری می‌گفت: « برای کشیدن یک گل ابتدا لازم است بچه‌ها آن را در طبیعت ببینند سپس آن را نقاشی کنند.»

۲- روش فعال و غیر مستقیم آموزش مهارت‌های هنری

بر اساس نتایج به دست آمده در باب روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی به روش فعال و غیر مستقیم آموزش مهارت‌های هنری توجه شده است. این مضمون شامل دو کد محوری است. در زیر ذکر شد.

الف - پرسش و پاسخ:

بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی به پرسش و پاسخ، توجه شده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: « باید در بعضی موارد از دانش‌آموز پرسید.» دیگری می‌گفت: « لازم است دانش‌آموزان در بعضی

موارد به سؤالات جواب دهند.» دیگری اظهار می‌کرد: «من گاهی از روش پرسش و پاسخ استفاده می‌کنم.»

ب - ایفای نقش:

بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی به ایفای نقش، توجه شده است. در این باره یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «دانش‌آموزان برای یادگیری داستان‌ها باید نقش بازی کنند.» دیگری می‌گفت: «برای یادگیری بعضی از هنرها لازم است که بچه‌ها آن را در کلاس اجرا کنند.» دیگری می‌گفت: «برای فهمیدن بعضی از داستان‌ها لازم است آن را در کلاس اجرا کنیم.»

۳- روش تعاملی و فعال آموزش مهارت‌های هنری

بر اساس نتایج به دست آمده در باب روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی به روش تعاملی و فعال آموزش مهارت‌های هنری توجه شده است. این مضمون شامل یک کد محوری است. در زیر ذکر شد.

- روش مبتنی بر یادگیری مشارکتی:

بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی به روش مبتنی بر یادگیری مشارکتی، توجه شده است. در این باره یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «ایجاد گروه باعث می‌شود دانش‌آموزان باهم تعامل بیشتری داشته باشند.» دیگری می‌گفت: «گروه‌بندی باعث می‌شود تا دانش‌آموزان با هم همکاری بیشتری داشته باشند» دیگری اظهار می‌کرد: «من گاهی اوقات برای تدریس بعضی از هنرها دانش‌آموزان را گروه‌بندی خواهم کرد.»

سؤال چهارم: معلمان شهرستان مهاباد در باب شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی چه دیدگاهی دارند؟ جدول ۴، یافته‌های مربوط به سؤال چهارم این پژوهش را نشان می‌دهد.

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی
نوشتن جملات توصیفی	توصیف مهارت‌ها و آثار هنری دانش‌آموزان	ارزشیابی توصیفی
نگهداری نقاشی در پوشه کار نگه داشتن کارهای هنری در پوشه کار	کارپوشه	آزمون‌های عملکردی

ثبت در دفتر

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی
ثبت رخدادهای کلاس در دفتر ثبت	چک لیست یا فهرست واریسی	
ثبت نحوه رنگ آمیزی نقاشی ها		سنجش مشاهده ای
نوشتن در چک لیست		
یادداشت واقعیات مشاهده شده	واقعه نگاری	

بر اساس مصاحبه‌ها در خصوص دیدگاه معلمان در باب شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی سه کد انتخابی یا درون‌مایه باعنوان‌های ۱- ارزشیابی توصیفی؛ ۲- آزمون‌های عملکردی؛ ۳- سنجش مشاهده‌ای آشکار شد و برای درون‌مایه‌های شماره یک و دو هرکدام یک کد محوری به ترتیب با عنوان توصیف مهارت‌ها و آثار هنری دانش‌آموزان و کارپوشه و برای درون‌مایه شماره سه دو کد محوری با عنوان الف - چک لیست یا فهرست واریسی و ب - واقعه‌نگاری، آشکار شد که در ادامه بیان خواهد شد.

### ۱- ارزشیابی توصیفی:

بر اساس نتایج به دست آمده در باب شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی به ارزشیابی توصیفی توجه شده است. این مضمون شامل یک کد محوری است. در زیر ذکر شد:

**- توصیف مهارت‌ها و آثار هنری دانش‌آموزان:** بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی به توصیف مهارت‌ها و آثار هنری دانش‌آموزان، توجه شده است. در این باره یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «گاهی جملات توصیفی را بر روی کارهای هنری دانش‌آموز می‌نویسم.» دیگری می‌گفت: «کارهای خوب دانش‌آموز را توصیف می‌کنم.» دیگری می‌گفت: «در درس هنر بیشتر از روش توصیفی استفاده می‌کنم.»

### ۲- آزمون‌های عملکردی

بر اساس نتایج به دست آمده در باب شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی به آزمون‌های عملکردی توجه شده است. این مضمون شامل یک کد محوری است. در زیر ذکر شد:

**- کارپوشه:**

بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب شیوه‌های ارزشیابی برنامه‌ی درسی هنر در دوره‌ی ابتدایی به آزمون‌های عملکردی، توجه شده است. در این باره یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «از دانش‌آموزان می‌خواهم تا کارهای هنری زیبا را در کارپوشه بگذارند.» دیگری می‌گفت: «سعی می‌کنم تا کارهایی را که مورد پسند خود دانش‌آموز است در پوشه کار نگه دارم.» دیگری می‌گفت کارهای هنری انجام شده را در پوشه نگه‌داری می‌کنم.»

**۳- سنجش مشاهده‌ای**

بر اساس نتایج به دست آمده در باب شیوه‌های ارزشیابی برنامه‌ی درسی هنر در دوره‌ی ابتدایی به سنجش مشاهده‌ای توجه شده است. این مضمون شامل دو کد محوری است. در زیر ذکر شد:

الف - چک لیست یا فهرست واریسی:

بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب شیوه‌های ارزشیابی برنامه‌ی درسی هنر در دوره‌ی ابتدایی به چک لیست یا فهرست واریسی، توجه شده است. در این باره یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «نحوه‌ی رنگ کردن نقاشی‌ها را در دفتر ثبت می‌کنم.» دیگری می‌گفت: «بعضی اوقات رفتارهای دانش‌آموزان در ساعات هنر را در چک لیست می‌نویسم.» دیگری اظهار می‌کرد: «اعمالی را که دانش‌آموز در زنگ هنر انجام می‌دهد در دفتر ثبت می‌کنم.»

**ب - واقعه‌نگاری**

بر اساس نتایج به دست آمده از معلمان در باب شیوه‌های ارزشیابی برنامه‌ی درسی هنر در دوره‌ی ابتدایی به واقعه‌نگاری، توجه شده است. در این باره یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «واقعیات مشاهده شده در کلاس هنر را یادداشت می‌کنم.» دیگری می‌گفت: «اعمالی را که بچه‌ها هنگام ساعت هنری در کلاس انجام می‌دهند یادداشت می‌کنم.» دیگری می‌گفت: «رخدادهای کلاس را در دفتر خودم می‌نویسم.»

**بحث و نتیجه‌گیری**

یافته‌های مربوط به سؤال ۱: بر اساس مصاحبه‌ها در خصوص دیدگاه معلمان در باب اهداف برنامه‌ی درسی هنر در دوران ابتدایی سه کد انتخابی یا درون‌نامه باعنوان‌های ۱ - توجه به حوزه

شناختی اهداف آموزش هنر؛ ۲ - توجه به حوزه عاطفی اهداف آموزش هنر؛ ۳ - توجه به حوزه مهارتی اهداف آموزش هنر و یک کد محوری برای درونمایه شماره یک با عنوان آشنایی با زیبایی، لوازم و آثار هنری و یک کدمحوری برای درونمایه شماره دو با عنوان علاقه‌مندی به زیبایی، لوازم و آثار هنری و یک کد محوری برای درونمایه شماره سه با عنوان به کار بستن و خلق آثار هنری شناسایی و آشکار شد.

یافته‌های این سؤال با نتایج پژوهش کیان (۱۳۹۰)، مهرافریزی (۱۳۹۵)، قنبری (۱۳۹۵)، رسولی (۱۳۹۶)، جعفریان (۱۳۹۶) و الدوساری (۲۰۰۴) همسوست.

یادگیری دارای سه رکن است: الف - شناخت، ب - گرایش، ج - عمل. هدف‌های برنامه درسی باید به صورت جامع تعیین شوند؛ یعنی، ناظر به جنبه‌های بدنی، عقلانی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فرد باشند. در تعیین و تحقق هدف‌ها لازم است بین مدرسه و عوامل و مؤسسات بیرون از مدرسه ارتباط و هماهنگی وجود داشته باشد (ملکی، ۱۳۸۹، ۶۵). درس هنر به عنوان یکی از اشکال اساسی تجربه انسان و هم به عنوان عاملی مؤثر در یادگیری حوزه‌های محتوایی حائز اهمیت است. درس هنر باعث تقویت، پرورش و به فعلیت رساندن انواع هوش، در تقویت قوای جسمی، ذهنی و اعتقادی دانش‌آموزان در حوزه‌های دانش و مهارت و نگرش نیز بسیار مؤثر است (خانعلی‌لو، ۱۳۸۹، ۴۸). طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی به حیطه‌های سه گانه باعث می‌شود تا هدف‌های متنوعی تهیه شود و از سطوح مختلف یادگیری استفاده شود (سیف، ۱۳۸۰، ۴۵). اهداف برنامه درسی هنر در سه بعد (دانش، نگرش و مهارت) قرار می‌گیرد که شامل موارد زیر است: اهداف حوزه دانش: آشنایی با طبیعت به عنوان منبع الهام آفرینش‌های هنری، آشنایی با رشته‌های هنری (نقاشی، کاردستی، تربیت شنوایی، قصه‌گویی و نمایش)، آشنایی مقدماتی با ابزار و مواد هریک از رشته‌های هنری، آشنایی با میراث فرهنگی و هنر. اهداف حوزه نگرش: توجه به زیبایی‌ها و پرورش حس زیباشناسی، تمایل به ابراز افکار و احساسات، توجه به توانایی‌های خود و کسب اعتماد به نفس، علاقه به کاوشگری و کسب تجربه در رشته‌های مختلف هنری، توجه به حفظ میراث فرهنگی، تمایل به برقراری ارتباط و مشارکت در فعالیت‌های گروهی. اهداف حوزه مهارت توسعه مهارت‌های حسی، توسعه مهارت‌های گفتاری، توسعه مهارت‌های حرکتی برای کاربرد مواد، ابزار و فنون ساده هنری، توسعه قابلیت‌های تفکر، توانایی بیان افکار و احساسات در قالب هنری، توسعه مهارت‌های اجتماعی (نواب صفوی، به نقل از جهانپنده، ۱۳۹۰).



اهداف کلی برنامه درس هنر در دوره ابتدایی باید شامل پرورش روحیه زیباشناسی، توانایی برقراری ارتباط با طبیعت، آشنایی با تاریخ و آثار هنری، توانایی تولید محصولات و آثار هنری و هم چنین توانایی نقد هنری باشد، زیرا آیزنر معتقد است که آموزش هنر باعث پرورش تفکر و رشد شناختی دانش‌آموزان می‌شود (اوقاتی همدانی، ۱۳۹۶، ۹۹). از نظر چاپمن<sup>۱</sup> تربیت هنری و زیباشناسی یکی از کارکردهای مهم نظام آموزشی است، زیرا دانش‌آموزان از طریق تربیت هنری چگونگی دیدن، شنیدن، حرکت کردن، برقراری ارتباط و احساس کردن را یاد می‌گیرند. از این رو است که نظام‌های آموزشی باید ایجاد و رشد مهارت‌ها و قابلیت‌های مذکور را تسهیل کند (چاپمن، ۱۹۷۱) گارتسون<sup>۲</sup> میان مفهوم تربیت هنری و رشد و حساسیت دانش‌آموز نسبت به جلوه‌های زیباشناختی پدیده‌های مختلف طبیعی ارتباط برقرار کرده و آن را فرایندی ناظر بر افزایش و رشد تیزبینی و حساسیت نسبت به زیباشناسی می‌داند. بنت رایمر<sup>۳</sup> تربیت هنری را به عنوان رشد آگاهی و حساسیت نسبت به ویژگی‌های زیبایی شناختی اشیاء و پدیده‌ها تعریف می‌کند (مهر محمدی و محمد امینی، ۱۳۸۰، ۲۲۳). فروبل دو محور تفکر و طبیعت را مطرح ساخت و برنامه درسی او عبارت بودند از فعالیت‌های هنری، کارهای دستی، علوم طبیعی، زبان موسیقی و ریاضیات که تمامی اینها از طریق بازی و همکاری گروهی آموخته می‌شد (شرفی حسن، ۱۳۷۷، ۱۰۵). مختصات برنامه درسی هنر باید بر پایه مفاهیم زیباشناختی، نقد، تاریخ، فرهنگ، و مهارت‌های مورد نیاز طراحی و اجرا شود (کیلین ۴، ۲۰۰۴).

گی<sup>۵</sup> اظهار می‌دارد تربیت هنری در حیطه‌های مختلف مؤثر است و به آثار ناشی از تربیت هنری در سه حوزه ارزش‌های اخلاق، پرورش ذهنی و مهارت‌های کاریو تقویت روحی و جسمی افراد توجه می‌کند (لرکیان، مهر محمدی، ملکی، مفیدی، ۱۳۹۰، ۱۲۴). زیباشناسی همان تجربه‌ای است که هر فرد می‌تواند در برخورد با پدیده‌ای داشته باشد. ایجاد و ارتقای این تجربه می‌تواند تا حدود جالب توجهی محصول مشارکت و تعامل دانش‌آموزان در فعالیت‌های هنری باشد. هنر، متضمن درک و خلق زیبایی است. خلاقیت، ابداع و آفرینش یک اثر هنری

- 
1. Chapman
  2. Garetson
  3. Bennett Reimer
  4. Killeen
  5. Gee

جز با شناخت مفهوم جمال و زیبایی میسر نمی‌شود. در مجموع، زیباشناسی به عنوان بخشی جدانشدنی از برنامه درسی هنر و یکی از رویکردها و اصول اساسی تربیت هنری به دنبال آن است که عواطف و احساسات تحسین‌کننده و قدرشناسانه دانش‌آموزان را نسبت به همه انواع زیبایی‌ها تحریک کند و ارتقا بخشد (ابو زید، ۱۳۹۵، ۹). گرایش فطری و علاقه دانش‌آموزان به زیبایی‌ها نه تنها به خلاقیت هنری کمک می‌کند، بلکه باعث پاکی، آرامش و تلطیف روح دانش‌آموزان نیز می‌شود. علاوه بر این، انگیزه‌ای برای زیباتر کردن محیط و آراستن آن‌ها به نیکی‌هاست (راد پور، آیت‌اللهی، شاپوریان، شریف‌زاده، مرزبان، مهدوی و نواب صفوی، ۱۳۹۱، ۸). فعالیت‌های هنری اگر به شکل صحیح اجرا شود، نقش چشمگیری در رشد قوه خلاقیت کودکان و دانش‌آموزان خواهند داشت. بنابراین، یکی از اهدافی که برنامه‌های هنری باید معطوف به آن باشد ایجاد شرایط لازم برای رشد خلاقیت و تخیل دانش‌آموزان است (ابوزید، ۱۳۹۵، ۹). یکی از وظایف نظام آموزشی توجه به استعدادها و خلاقیت‌های هنری دانش‌آموزان به‌ویژه در دوران ابتدایی است (طباطبایی، عباسی، مرتهب، ۱۳۹۵، ۲).

با تدریس هنر در دوره ابتدایی، دانش‌آموزان به اهداف مهمی چون از بین رفتن یاس و ناامیدی، پی بردن به توانایی‌های خود، پرورش قوه تفکر و ابتکار درباره خود، رسیدن به خودباوری و اعتماد به نفس، تمایل به برقراری ارتباط با طبیعت و دیگران، حفظ و احترام میراث فرهنگی و آثار هنری، از بین بردن کم‌رویی و خجالت از وجود خود، در جلوی جمع بدون ترس و اضطراب صحبت کردن، پرورش حس انتقادگری و انتقادپذیری در خود دست می‌یابند (نواب صفوی، به نقل از جهان‌دیده، ۱۳۹۰).

بر اساس بررسی‌هایی که از دیدگاه‌های معلمان در طراحی برنامه‌های درسی آموزش هنر شده است، آن‌ها نیز معتقدند که در آموزش هنر دوران ابتدایی باید به اهداف حوزه شناختی آموزش هنر، اهداف عاطفی برنامه درسی هنر و به اهداف مهارتی آموزش هنر توجه شود. بنابراین، لازم است در برنامه‌ریزی درسی آموزش هنر به همه این اهداف توجه شود. از این رو، می‌توان گفت، این نتیجه به دیدگاه‌ها و نظریه‌های مربوط به آموزش هنر از این حیث همسوست که همگی بر توجه آموزش هنری به اهداف سه‌گانه تأکید دارند. از سویی دیگر، مجموعه اهداف دوره‌ای ابتدایی در ششصد و چهل و هفتمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش به تاریخ ۷۹/۲/۲۹ تصویب شده است. این مجموعه در هشت بخش اعتقادی، اخلاقی، علمی و آموزشی، فرهنگی و هنری، اجتماعی، زیستی، سیاسی و اقتصادی، تنظیم شده و در

خرداد ماه ۷۹ به حوزه‌های مختلف ستادی آموزش و پرورش ابلاغ شده است. اهداف این برنامه درسی، هم سو با اهداف بخش فرهنگی و هنری در سه حوزه دانش، مهارت و نگرش تدوین شده‌اند از آنجا که هیچ مهارتی بدون دانش و آگاهی ایجاد نمی‌شود و هیچ فعالیتی بدون انگیزه و خواست انجام نمی‌پذیرد، تفکیک آن‌ها کاملاً صوری است. اهداف حوزه شناختی عبارت‌اند از ۱- آشنایی با طبیعت به عنوان منبع الهام آفرینش‌های هنری ۲- آشنایی با رشته‌های هنری ( نقاشی و کاردستی و تربیت شنوایی قصه‌گویی و نمایش ) ۳- آشنایی با میراث فرهنگی و هنری، اهداف حوزه مهارت عبارت‌اند از ۱- توسعه مهارت‌های حسی؛ ۲- توسعه مهارت‌های گفتاری؛ ۳- توسعه مهارت‌های حرکتی؛ ۴- توسعه قابلیت‌های تفکر؛ ۵- توانایی بیان افکار و احساسات در قالب‌های هنری؛ ۶- توسعه مهارت‌های اجتماعی، اهداف حوزه نگرش عبارت‌اند از: ۱- توجه به زیبایی‌ها و پرورش حس زیباشناسی؛ ۲- تمایل به ابراز افکار و احساسات؛ ۳- توجه به کاوشگری و کسب اعتماد به نفس؛ ۴- علاقه به کاوشگری و کسب تجربه در رشته‌های هنری؛ ۵- توجه به حفظ آثار هنری و میراث فرهنگی؛ ۶- تمایل به برقراری ارتباط و مشارکت در فعالیت‌های گروهی (رادپور و همکاران، ۱۳۹۱، ۲۴). بنابراین، بر اساس تجاربی که از دیدگاه‌های معلمان در اهداف برنامه‌های درسی آموزش هنر در دوره ابتدایی به دست آمده می‌توان گفت تجارب آن‌ها با اهداف مصوب برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی منطبق است.

**یافته‌های مربوط به سؤال ۲:** بر اساس مصاحبه‌ها در خصوص دیدگاه معلمان در باب محتوای برنامه درسی هنر در دوران ابتدایی پنج کد انتخابی یا درونمایه باعنوان‌های ۱- استفاده از جلوه‌های طبیعی محیط دانش‌آموز در تولید محتوای تربیت هنری؛ ۲- رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا در تولید محتوای نقاشی؛ ۳- رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا در تولید محتوای کاردستی؛ ۴- استفاده از محتوای موسیقی برای آموزش هنر؛ ۵- استفاده از داستان در تولید محتوای آموزش هنر و رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا آشکار شد و برای هر کدام یک کد محوری به ترتیب با عنوان انطباق محتوای هنری با محیط طبیعی دانش‌آموز برای کد انتخابی یک، عینیت، سادگی و تنوع رنگ، ویژگی‌های مهم محتوای نقاشی برای کد انتخابی شماره دو، فراهم آوردن لوازم ساده و هندسی برای دانش‌آموزان در محتوای کاردستی برای کد انتخابی شماره سه، شناخت و کاربرد وسایل

ساده موسیقی و بهره‌گیری از انواع موسیقی در محتوای موسیقی برای کد انتخابی شماره چهار، و بهره‌گیری از داستان‌های ساده، برانگیزاننده، جذاب و قابل فهم، برای کد انتخابی شماره پنج شناسایی و آشکار شد.

یافته‌های این سؤال با نتایج پژوهش کیان (۱۳۹۰)، مهرافروزی (۱۳۹۵)، قنبری (۱۳۹۵)، رسولی (۱۳۹۶)، جعفریان (۱۳۹۶) و الدوساری (۲۰۰۴) همسوست.

طبیعت، جزئی از خلقت است. ارتباط با طبیعت در برنامه درسی هنری دوره ابتدایی باید زیر بنای فعالیت‌های دانش‌آموزان قرار گیرد، زیرا شناخت کودک از طبیعت و حساسیت آن‌ها نسبت به پدیده‌های طبیعی به آموزش مفاهیم کمک می‌کند. طبیعت بهترین مکان برای آموزش الفبا یا مبانی و قواعد انواع هنرهاست (راد پور و همکاران، ۱۳۹۱، ۲۶). در متون دینی نیز به زیبایی‌گرایی و سیر در طبیعت توجه شده است و برآن است اگر این فطرت آدمی با ابعاد دیگر رشد پیدا کند و در مسیر اصلی خود قرار بگیرد باعث می‌شود جلوه‌های زیبای خلقت خداوند را درک کند و از این طریق، می‌تواند جمال باطنی و ظاهری زیبای مطلق را درک کند (ملکی، ۱۳۸۹).

گاردنر<sup>۱</sup> موسیقی را به‌عنوان یکی از عوامل سازمان‌دهنده فرایندهای شناختی دانش‌آموزان مطرح می‌کند. برخی پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که بین توانایی‌های موسیقایی و توانایی استدلال فضایی - زمانی ارتباط وجود دارد (راشر و زوپان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). گاردینر<sup>۳</sup>، فاکس<sup>۴</sup> نولز<sup>۵</sup> و جفری<sup>۶</sup> معتقدند که آموزش موسیقی و هنرهای بصری به کودک دبستانی باعث می‌شود تا آن‌ها بتوانند امتیازهای بالاتری را در ریاضی به‌دست آورند (میربها، کاویانی و پورناصح، ۱۳۸۲، ۴۸). تراینر<sup>۷</sup> معتقد است کسانی که در سال‌های ابتدایی زندگی شروع به یادگیری موسیقی می‌کنند نسبت به آن‌هایی که در سنین بالاتر شروع کرده‌اند، از ترکیب حسی - حرکتی قوی‌تری بهره‌مند هستند. فرد در حین نواختن و تمرین کردن یا گوش دادن به موسیقی تمام تمرکز و حواس خود را به موسیقی می‌دهد که این امر موجب افزایش دقت فرد می‌شود. موسیقی

- 
1. Gardner
  2. Rauscher and Zupan
  3. Gardiner
  4. Fox
  5. Knowles
  6. Jeffery
  7. Trainor

همچنین باعث افزایش سرعت یادگیری می‌شود (تراپنر ۲۰۰۵، به نقل از محمد زاده، ۱۳۹۵، ۲۷۵). موسیقی می‌تواند به سهم خود، احساسات ویژه‌ای را بارور سازد و به انسان شور و حرکت بخشد و گاه توأم شدن شعری مطلوب با آهنگ و صدایی دلنشین، همراه با موسیقی مناسب، سرودی جذاب و مفید را عرضه کند که برای توده دانش‌آموزان، از تأثیری عمیق‌تر و کارآمدتر برخوردار خواهد بود و باعث پرورش اخلاقی و معنوی شخصیت انسان، تقویت ایمان مذهبی و روحیه اعتقادی، نگرش توحیدی و گرایش به ارزش‌های اصیل آن می‌شود (غنی پارسا، ۱۳۹۰، ۱۹).

هنر و موسیقی یکی از مهم‌ترین راهبردهایی است که می‌تواند ارتباط بین دو نیم کره مغزی را بهبود بخشد، زیرا موسیقی به عنوان یک ابزار منظم دارای وزن و هماهنگی است و وزن و هماهنگی موجود در آن به نظم بیشتر عملکرد مغزی دانش‌آموزان و کاهش مشکلات ادراکی و بهبود یادگیری آن‌ها منجر می‌شود (میربها و همکاران ۱۳۸۲). در سنین کودکی (۷ تا ۱۱ سالگی)، هنر جوها آمادگی خوبی برای تربیت شدن دارند. از معلم خود حرف شنوی دارند و می‌توان برخی مسائل و موضوعات رفتاری و تربیتی از جمله کار با گروه، چگونگی تمرین موسیقی، چگونگی رفتار در اجرای موسیقی و ... را با آن‌ها تمرین کرد. در این مقطع سنی، اولین و مهم‌ترین وظیفه، علاقه‌مند کردن کودک به موسیقی است. در واقع، در این مقطع سنی، ما به تربیت علاقه‌مندان موسیقی و شنوندگان حرفه‌ای آینده اقدام می‌کنیم (طهرانیان، ۱۳۹۰، ۱۷). برای موفقیت در امر آموزش موسیقی، عوامل بسیاری دخیل هستند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها سن شروع یادگیری است. می‌توان معلم موسیقی یا ساز کودک را تغییر داد، اما هیچگاه نمی‌توان سن او را به عقب بازگرداند یا تأثیر مخرب برخی رفتارهای اشتباه یا ناآگاهانه را از ضمیر او پاک کرد. توانایی موسیقایی، استعداد ذاتی نیست، بلکه قابلیت است که می‌توان آن را پرورش داد. توانایی‌های بالقوه کودکان رشد خواهد کرد به شرط آنکه برای آن‌ها تعلیم صحیح و محیط فراگیری مناسب آموزشی موسیقی فراهم شود (شونی، ۱۳۸۷، ۹). موسیقی کودکان به ملودی‌ها و ترانه‌ها و کلمات موزون گفته می‌شود که دارای ارزش فرهنگی و موسیقایی برای کودکان است. این رشته هنری با اهداف تربیت ذوق، پرورش هوش موسیقایی، آموزش چگونه لذت بردن از آواهای مطبوع و خوشایند و ایجاد ارتباط بین دیدنی‌ها و شنیدنی‌ها می‌تواند در مدارس مورد تجربه دانش‌آموزان قرار گیرد. آشنایی با موسیقی مناطق گوناگون کشورمان که در انواع موسیقی‌های مذهبی، آیینی، بازی‌ها، جشن‌ها و .. اجرا می‌شود به

خودباوری و فرهنگی کودک کمک می‌کند. از آنجا که شناخت موسیقی بدون آموزش آن امکان‌پذیر نیست؛ بنابراین، آموزش موسیقی باید بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه‌های آموزشی باشد (هداوندخانی، ۱۳۸۷، ۳۰۷ تا ۳۱۶). کودکان صداها و آواهای زیبا و دلنشین را دوست دارند و از آن لذت می‌برند این آواها و اصوات و نغمه‌های زیبا باعث تربیت شنوایی و شناخت بهتر هنرهای شنیداری می‌شود. هنرهای شنیداری باعث افزایش دقت و تمرکز و ارتقای یادگیری‌های دیگر می‌شود (راد پور و همکاران، ۱۳۹۱، ۱۱۵).

استفاده از روش‌های داستان‌گویی، برای ترغیب دانش‌آموزان به یادگیری، بسیار مؤثر است. بنابراین، آموزش با کمک داستان‌گویی به دلیل سازگاری با میل فطری کودکان و با تحریک عواطف آن‌ها، انگیزه دانش‌آموزان به یادگیری را افزایش می‌دهد. لذا داستان‌گویی نه تنها جذاب و هیجان‌انگیز و مفرح است؛ بلکه در یادگیری عمیق‌تر و معنادارتر نیز تأثیر به‌سزایی دارد (همان، ۱۳۹۱، ۲۶). البول معتقد است، کودکان به دلیل ذهنیت خلاق و تصویرساز خود به داستان علاقه زیادی نشان می‌دهند. همچنین به دلیل ارتباط نزدیک داستان با عواطف و احساسات کودکان، قصه‌گویی می‌تواند برای ایجاد رغبت و اشتیاق به یادگیری مطالب آموزشی در کودکان، استفاده شود. علاوه بر این، داستان‌گویی در تقویت قدرت بیان افکار و عواطف کودکان به میزان قابل توجهی مؤثر است. بنابراین، هنر قصه‌گویی می‌تواند نقش به‌سزایی در پیشبرد اهداف آموزشی داشته باشد. (البول، ۲۰۱۲). ایگان معتقد است که کودکان مفاهیمی را که در قالب داستان به آن‌ها آموزش داده می‌شود به آسانی می‌آموزند. داستان‌گویی به دلیل جاذبه ذاتی که برای کودکان دارد در آموزش می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد (ایگان، ۲۰۰۱).

کاردرستی فعالیتی جذاب و سرگرم‌کننده و لذت بخش است که اجرای آن به همکاری و هماهنگی ذهن، چشم و دست نیاز دارد. ساخت کاردرستی باعث درک عمیق مفاهیم و ماندگاری نتایج در ذهن می‌شود و همچنین کاردرستی باعث تقویت تفکر و خلاقیت کودکان و دانش‌آموزان می‌شود و توانایی فیزیکی و حواس مختلف کودکان به‌ویژه حس لامسه و بینایی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند (آیت الهی، ۱۳۹۴، ۷۲).

بر اساس بررسی‌هایی که از دیدگاه‌های معلمان در محتوای برنامه‌های درسی آموزش هنر شده است، آن‌ها نیز معتقدند که در محتوای هنر دوران ابتدایی باید به طبیعت، زیبایی‌های

موجود در آن و نقاشی و کاردستی و موسیقی و داستان‌های ساده توجه شود. بنابراین، لازم است در محتوای برنامه درسی آموزش هنر همه این موارد مورد توجه قرارگیرد. از سویی دیگر، محتوای برنامه درسی هنر مصوب آموزش ابتدایی در نظام تربیتی ایران، به گونه‌ای انتخاب و سازماندهی شده است که این محتوا رشته‌های گوناگون هنری مانند ۱- ارتباط با طبیعت، ۲- نقاشی، ۳- کاردستی، ۴- تربیت شنوایی، ۵- قصه‌گویی، ۶- نمایش، ۷- آشنایی با میراث فرهنگی را پوشش داده است (راد پور و همکاران، ۱۳۹۱، ۲۲). از این رو، می‌توان گفت دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان مهاباد تا حدوی با محتوای درس هنر مصوب وزارت آموزش و پرورش منطبق است.

**یافته‌های مربوط به سؤال ۳:** بر اساس مصاحبه‌ها در خصوص دیدگاه معلمان در باب روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی سه کد انتخابی یا درونمایه باعنوان‌های ۱- روش فعال آموزش مهارت‌های هنری ۲- روش فعال و غیر مستقیم آموزش مهارت‌های هنری ۳- روش تعاملی و فعال آموزش مهارت‌های هنری آشکار شد و برای درون‌مایه شماره یک، یک کد محوری با عنوان گردش علمی و برای درون‌مایه شماره ۲ دو کد محوری با عناوین الف - پرسش و پاسخ ب - ایفای نقش و برای درون‌مایه شماره سه یک کد محوری با عنوان روش مبتنی بر یادگیری مشارکتی شناسایی و آشکار شد.

یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های فلاحی (۱۳۹۰) و رسولی (۱۳۹۶) همسوست.

در فرایند یاددهی - یادگیری درس هنر باید از تمرین‌های گروهی برای تقویت و تثبیت آموخته‌ها استفاده کرد و یادگیرنده باید در آن نقش فعال داشته باشد. این روش باعث می‌شود یادگیرنده در یک محیط آزاد و به صورت فردی یا گروهی به طور فعال به طرح و اجرای ایده‌های هنری خود اقدام کند (ایت الهی، ۱۳۹۴، ۱۱). جانسون و همکارانش ادعا می‌کنند که بهره‌گیری از روش‌های تدریس همیاری و مشارکتی دست کم دو دشواری عمده را از بین می‌برد الف - افت پیشرفت تحصیلی و ب - افزودن گوشه‌گیری، از خود بیگانگی، بی‌هدفی و ناراحت بودن در فعالیت‌های جمعی (به نقل از آقازاده، ۱۳۸۵، ۳۷۰) دکرولی معتقد است کودکان باید با مشاهده و مطالعه پدیده‌ای که مورد توجه شان قرار گرفته است، کار آموزش را انجام دهند؛ سپس این مشاهدات با راهنمایی معلم تحت نظم و ترتیب در آیند (نوروزی، آقا

زاده و عزت‌خواه، ۱۳۷۷، ۱۶۹). در روش‌های فعال تدریس، ذهن در آن فعال است مهارت‌ها و قابلیت‌های تفکر هنری در آن تقویت می‌شود، روابط میان گروهی و حس اعتماد به نفس فردی، روحیه کاوشگری، روح خلاقیت و استعداد فرد نیز تقویت می‌شود (سلیمان پور، ۱۳۸۴، ۴). کنت جونز<sup>۱</sup> و الیزگی<sup>۲</sup> معتقدند تدریس فعال موجب همکاری بیش‌تر دانش‌آموزان با هم و کاهش مشکلات مدیریت کلاس می‌شود. گیچ و برلاینر<sup>۳</sup> نشان دادند که کیفیت یادگیری در روش‌های تدریس فعال از جمله روش‌های بحث گروهی، بیشتر از روش‌های غیر فعال مانند سخنرانی، تمرین و تکرار است. اسلاوین<sup>۴</sup> معتقد است یادگیری مشارکتی که اساس روش‌های تدریس فعال است موجب تغییرات مطلوب در شخصیت دانش‌آموزان می‌شود و بر کیفیت آموزش اثر می‌گذارد (فضلی خانی، ۱۳۸۵). دانش‌آموزان از طریق مشارکت فعال در تجربه‌های هنری با حوزه‌های مفهومی و مهارتی بسیاری مواجه و آشنا می‌شوند و آن‌ها را یاد می‌گیرند. دانش‌آموزان در جریان فعالیت‌های هنری می‌توانند با هم مشارکت داشته باشند (رادپور و همکاران، ۱۳۹۱، ۱۸).

بر اساس بررسی‌هایی که از دیدگاه‌های معلمان درباره شیوه‌های تدریس برنامه‌های درسی آموزش هنر شده است، آن‌ها نیز معتقدند که در شیوه‌های تدریس برنامه درسی هنر دوران ابتدایی باید به ۱- روش فعال آموزش مهارت‌های هنری؛ ۲- روش فعال و غیر مستقیم آموزش مهارت‌های هنری؛ ۳- روش تعاملی و فعال آموزش مهارت‌های هنری، مثل گردش علمی، ایفای نقش، پرسش و پاسخ و یادگیری مشارکتی توجه شود. بنابراین، لازم است در شیوه‌های تدریس برنامه درسی آموزش هنر به همه این موارد توجه شود. روش‌هایی که برای طراحی فرصت‌های آموزشی و اجرای فعالیت‌های یادگیری درس هنر دوره ابتدایی معلمان می‌توانند از آن‌ها استفاده کنند عبارت‌اند از ۱- روش توضیحی: با استفاده از این روش معلمان می‌توانند دانش‌آموزان را با ابزار و مواد مورد استفاده، چگونگی کار با آن‌ها، چگونگی نگه‌داری آن‌ها و شفاف‌سازی نکات مبهم و مشکل‌آفرین در فرایند تولید یک محصول هنری آشنا شوند. ۲- روش پرسش و پاسخ: در این روش سؤال‌ها به گونه‌ای تنظیم می‌شوند تا دانش‌آموزان را به تفکر وادارد. از این روش برای ایجاد انگیزه، پرورش ایده، روشن شدن موضوع و روش کار

- 
1. Kenneth Jones
  2. Alyzgy
  3. Brleiner
  4. Slavin



در رشته‌های هنری استفاده کنید. ۳- روش نمایشی: با استفاده از این روش می‌توانید انجام یک فعالیت هنری را به دانش‌آموزان نشان دهید و سپس از آن‌ها بخواهید همان کار را انجام دهند. ۴- روش ایفای نقش: در این روش می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید خود را به جای یک شخصیت فرضی قرار دهند و به تقلید حرکات، صدا، عواطف و شخصیت وی بپردازند. ۵- روش واحد کار: در این روش می‌توانید کلاس را از شکل معمول خارج کنید و با همکاری دانش‌آموزان در قالب فعالیت‌های کارگاهی و بحث گروهی، هدف‌های آموزشی را محقق بخشید. ۶- گردش علمی: می‌توانید با ترتیب دادن بازدیدها و فعالیت‌های تجربی خارج از کلاس درس و مدرسه، فرصت‌های لازم، جهت افق‌حس کنجکاوی و اکتشاف را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهید (رادپور و همکاران، ۱۳۹۱، ۱۶۰).

بر اساس تجاربی که از دیدگاه‌های معلمان درباره شیوه‌های تدریس برنامه‌های درسی آموزش هنر به دست آمده است، آن‌ها نیز معتقدند که در شیوه‌های تدریس برنامه درسی هنر دوران ابتدایی باید به ۱- روش فعال آموزش مهارت‌های هنری، ۲- روش فعال و غیر مستقیم آموزش مهارت‌های هنری و ۳- روش تعاملی و فعال آموزش مهارت‌های هنری، مثل گردش علمی، ایفای نقش، پرسش و پاسخ و یادگیری مشارکتی توجه شود. بنابراین، لازم است در شیوه‌های تدریس برنامه درسی آموزش هنر به همه این موارد توجه شود. شایان ذکر است روش‌های به دست آمده از دیدگاه معلمان در روش‌های گردش علمی، ایفای نقش، پرسش و پاسخ و یادگیری مشارکتی کاملاً با روش‌های مصوب منطبق است.

**یافته‌های مربوط به سؤال ۴:** بر اساس مصاحبه‌ها در خصوص دیدگاه معلمان در باب شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی سه کد انتخابی یا درونمایه باعنوان‌های ۱- ارزشیابی توصیفی؛ ۲- آزمون‌های عملکردی؛ ۳- سنجش مشاهده‌ای آشکار شد و برای درون‌مایه‌های شماره یک و دو هرکدام یک کد محوری به ترتیب با عنوان توصیف مهارت‌ها و آثار هنری دانش‌آموزان و کارپوشه و برای درون‌مایه شماره سه دو کد محوری با عنوان الف - چک لیست یا فهرست و ارسسی و ب - واقعه‌نگاری، شناسایی و آشکار شد.

یافته‌های این سؤال با نتایج هیچ پژوهشی قابل انطباق نیست.

معلم و مربی باید از قضاوت‌هایی اجتناب کند که به یأس و ناامیدی و از بین رفتن انگیزه فعالیت هنری منجر می‌شود و با استفاده از جملات مثبت و برانگیزاننده کارایی دانش‌آموز را افزایش دهد. در ارزشیابی فعالیت‌های هنری بر ویژگی‌های مثبت و برجسته هنری فراگیران

توجه و بر آن تأکید شود. ارزشیابی از فعالیت‌های هنری باید به صورت کیفی انجام شود، زیرا اینکار باعث می‌شود به تفاوت‌های فردی توجه شود (آیت الهی، ۱۳۹۴، ۱۲). واقعه‌نگاری ابزاری برای ثبت وقایع و رویدادهای معناداری مناسب است که گه‌گاه معلم در کلاس و مدرسه از دانش‌آموزان مشاهده می‌کند و دارای سه بخش است، توصیف، تفسیر و راهکار، همچنین مشاهده مفیدترین روش ارزشیابی در کلاس و مدرسه و فرایند یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان است. (محمد حسنی، ۱۳۸۹، ۱۴۹). سنجش‌پذیری از چالش‌های اصلی آموزش هنر است، ولی هنر با همه این چالش‌ها باید سنجش و ارزیابی شود (تسلیمی، ۱۳۹۰، ۱۷). ساکس<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) می‌گوید آزمون‌های عملکردی از آزمون شونده می‌خواهند تا به انجام نوعی رفتار اقدام کند نه اینکه صرفاً سؤال‌هایی را جواب دهد (به نقل از سیف، ۱۳۸۲، ۲۴۴). پوشه کار یا کارپوشه ابزاری است که به نحو عینی جریان رشد و پیشرفت دانش‌آموزان را در یک حوزه یادگیری یا در یک ماده درسی یا در تعدادی از مواد درسی نشان می‌دهد. بررسی میزان چگونگی تحقق برخی انتظارات در مجموعه انتظارات آموزشی پایه‌های مختلف ابتدایی به ابزار دقیق ثبت مشاهده نیازمند است و فهرست و آرسی ابزار نیرومندی برای این کار محسوب می‌شود (حسنی، ۱۳۸۹، ۱۴۹). هارویتز<sup>۲</sup> و مایکل<sup>۳</sup> معتقدند ارزشیابی از هنرها مستلزم مشاهده و گرفتن بازخورد معلم در طی مراحل مقدماتی تولید هنری است. تدارک شیوه‌های سنجش و ارزشیابی متناسب با ماهیت هنر، نه تنها حائز اهمیت است، بلکه باید به عنوان یک اقدام خطیر و تغییرکننده در دستور کار صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران آموزش هنر قرار بگیرد (مهر محمدی، ۱۳۸۳). آزمون‌های عملکردی به عنوان ابزاری برای تکمیل اطلاعات درباره یادگیری به کار می‌روند. این آزمون نه تنها در اندازه گیری دانش و مفاهیم پیچیده آموزشی، بلکه در اندازه‌گیری توانایی‌ها و مهارت‌های پیچیده آموزشی و موقعیت‌های واقعی نیز کارآمد هستند. در این آزمون‌ها فراگیر نه تنها توانایی خود را در استفاده از دانش و مهارت‌ها برای حل مسأله یا تولید محصول در موقعیت‌های واقعی نشان می‌دهد، بلکه از طریق خود سنجی و اندیشه‌ورزی‌های پیوسته به تمرین و پرورش دانش و مهارت‌ها نیز اقدام می‌کند (سیف، ۱۳۸۲). بر اساس بررسی‌هایی که از دیدگاه‌های معلمان در ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش هنر

- 
1. Sachs
  2. Hurwitz
  3. Michael

شده است، آن‌ها نیز معتقدند که در ارزشیابی برنامه‌دستی هنر دوران ابتدایی باید به واقع‌نویسی، پوشه کار، چک لیست، ارزشیابی توصیفی و آزمون‌های عملکردی و سنجش مشاهده‌ای توجه شود. بنابراین، لازم است در ارزشیابی برنامه‌دستی آموزش هنر به همه این موارد توجه شود. روش‌ها و ابزارهای ارزشیابی از فعالیت‌ها و محصولات هنری دانش‌آموزان عبارت‌اند از ۱- پوشه کار فعالیت‌های هنری: معلم با استفاده از این شواهد بر سطح رشد دانش، مهارت و نگرش فراگیران نظارت دارد. ۲- خود ارزیابی: در این نوع ارزشیابی لازم است معلم شرایطی را فراهم کند تا دانش‌آموزان کار هنری خود را توصیف کنند، احساسات خویش را نسبت به آن بیان کنند و در پایان بگویند که برای ارائه بهتر یک فعالیت هنری چه کاری بهتر است در آینده انجام شود. ۳- دیگر ارزشیابی و ارزشیابی گروهی: در این روش در فرایند اجرای فعالیت‌های هنری در گروه‌های کاری، دانش‌آموزان به طور فعال و به صورت گروهی به بحث و تبادل نظر درباره فرایند حاصل از فعالیت‌های هنری خواهند پرداخت (رادپور و همکاران، ۱۳۹۶، ۱۷۸). بر اساس تجاربی که از دیدگاه‌های معلمان در ارزشیابی از برنامه‌های درسی آموزش هنر به دست آمده است، آن‌ها نیز معتقدند که در ارزشیابی برنامه‌دستی هنر دوران ابتدایی باید به واقع‌نویسی، پوشه کار، چک لیست، ارزشیابی توصیفی و آزمون‌های عملکردی و سنجش مشاهده‌ای توجه شود. دیدگاه معلمان در پوشه کار با روش‌های ارزشیابی مصوب منطبق است، ولی در واقع‌نویسی، چک لیست، آزمون‌های عملکردی و سنجش مشاهده‌ای منطبق نیست. پیشنهادها و پژوهشی برخاسته از این پژوهش عبارت است از:

- توجه به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیران در طراحی و انتخاب محتوای آموزش هنر.
- تعیین محتوای خاص آموزشی برای هنر در دوره ابتدایی.
- توجه به آموزش قبل و ضمن خدمت معلمان برای آموزش بهتر درس هنر.
- فراهم کردن هزینه‌ها و وسایل و امکانات آموزشی برای آموزش بهتر هنر در مدارس ابتدایی.
- در نظر گرفتن زمان بیشتری در برنامه‌دستی دوره ابتدایی برای آموزش هنر.
- توجه به موسیقی در برنامه‌دستی مدارس و تعیین محتوای خاص برای آن.

- پژوهش در مرحله اجرا با محدودیت‌هایی مواجه شد که به شرح زیر ذکر می‌شود:
- احساس نگرانی در مصاحبه‌شوندگان از عواقب و پیامدهای مصاحبه انجام شده.
  - در برخی موارد به ویژه در انتهای مصاحبه، به دلیل خستگی، مصاحبه‌شوندگان به بعضی سؤالات به صورت کوتاه پاسخ می‌دادند.

### فهرست منابع

- Amini, M. (2017). Criticism of book an pedagogical plan and teaching art in education, *critical studies in texts and programs of human sciences*, 6(3):1-17 (Text in Persian).
- Ayatollahi, M. (2015). *Guide book of Art (Third grade of elementary school)*. Tehran: The General Office of the Supervision of Publication and Distribution of Educational Material. (Text in Persian).
- Ayatollahi, M. and Siniee, Y. (2015). *Guide book of Art book (fifth grade of elementary school)*. Tehran: The General Office of the Supervision of Publication and Distribution of Educational Material. (Text in Persian).
- Aghazadeh, M. (2006). *Guide book of novel teaching approaches*, Tehran: Ayeesh. (Text in Persian).
- Aboozeyd, R. (2016). Art theoretical base: Art place in fundamental change of educational, *Art teaching improvement*, 3(13), 30-70 (Text in Persian).
- Asadian Sorkhi, H. (2017). *Investigation the efficiency of Islamic life style and customs on controlling anger and students' self-esteem second grade elementary school students in Bahnmir city, Amol Higher education institute* (Text in Persian).
- Chapman, Laura, H. (1971). *trends and problems*, the encyclopedi of education.
- Deh khoda, A. (1994). *Dictionary*, Tehran: publication and print of Tehran university. (Text in Persian).
- Egan, K. (2001). *The cognitive tools of children's imagination*, 11th Annual European Conference.
- Fazli khani, M. (2006). *Practical guide to participatory and active methods in the teaching process*, Tehran, Novin Azmon. (Text in Persian).
- Farokhzad, P. (2005). *History investigations guide*, Tehran: Tahoori. (Text in Persian).
- Fathi vajargah, K. (2015). *Principles and concepts of pedagogical planning*, Tehran: elme ostadan. (Text in Persian).
- Ghani parsia, M. (2011). Art teaching in schools, *Art teaching improvement*, 1(9):41-49 (Text in Persian).
- Helvacia, I. (2012). Theoretical and practice errors at elementary art education. *Procedia-Social and Behavior*, 116, 4114-4118.
- Hassani, M. (2010). *Guide to descriptive evaluation in class*, Tehran: Abed. (Text in Persian).
- Hamrahi, M. (2009). Pathology of teachers training courses based on sipe model,

- Management studies*,4(2):113-130 (Text in Persian).
- Hedavand khani, F. and Mizmani,M.(2008). The effect of music practices on short memory of disabled students, *Exceptional children, scientific & investigatory*, 29(5):77-96 (Text in Persian).
- Hemmati, A. (2005).*Study on place and role of art in elementary school according to teachers view of the sixth education district of the city*, M.A Thesis, Allameh Taba Tabae University. (Text in Persian).
- Jahandideh, F.(2011).*studying on achieving art pedagogical purposes in elementary school in booth Seeb and Soran cities*.Master thesis,Marvdasht Azad University. (Text in Persian).
- Khan Ali Lou, M. (2010). Topics of teaching art in teacher training centers, *Art teaching improvement*, 3(7):8-20 (Text in Persian).
- Killeen, Donald, J. (2004), *Transforming Education Through The Arts Challenge (TETAC)*, Final Project Report, The National Arts Education Consortium Department of Art Education, The Ohio State University.
- Lorkian, M., Mehrmohammadi, M., Maleki, H. and Mofidi, F.(2011).*Designing and accreditation of optimal pattern of art curriculum in elementary school*, 21(6):58-67 (Text in Persian).
- Mohamad poor, A. (2013).*Antiapproach quality study*, Tehran:Jameshenasan. (Text in Persian).
- Maleki, H. (2010). *Pedagogical planning*, Mashhad: Payame noor university. (Text in Persian).
- Mehr mohammadi,M. and Amini,M.(2001).Designing art education model in elementary school, *Alzahra university humanity science*, 39(11),56-73 (Text in Persian).
- Mohamad zadeh, A.(2016). *The effect of learning music on improving listening skills*,Scientific-investigatory periodical of Tebbe tavanbakhshi. (Text in Persian).
- Mehr mohammadi, M. (2004). *Nature,cause and way of teaching art*, Tehran: Madreseh. (Text in Persian).
- Mirbaha, h., Kaviani, h. and Pournaseh, M. (2003). Effect of music on intelligence power of children, *Advances in cognitive science*, 3(5): 20-31 (Text in Persian).
- Novroozi,D. and Aghazadeh, E. (1998).*Teaching methods and technique*. .Payame noor university. (Text in Persian).
- Oqani Hamedani, M. (2017).The effect of discipline teaching on training artistic aspect of elementary students, *Research in curriculum planning*, 20(2):1-13 (Text in Persian).
- Radpoor,F. and colleagues.(2006). *Art guide book*, Tehran. (Text in Persian).
- Radpoor, F., Ayatollahi, M., Shapooriyan, F., Sharifzadeh, A., Marzban, H., Mahdavi, R. and Navab safavi, M. (2012).*Art lesson guide*, Tehran: General Office of Textbook Printing and Distribution, (Text in Persian).
- Rauscher, F.H. and Zupan, M.A. (2000). Classroom keyboardinstruction improves kindergarten children's spatial temporalperformance: A field experiment. *Early*

*Childhood Research*, 15, 215-228

- Rajaa, M. (2012). *AlboolThe Effect of Utilizing Storytelling Strategy in Teaching Mathematics on GradeFour Students' Achievement and Motivation towards Learning Mathematics*. International Conference The Future of Education. 2ndEdition,.
- Saif, A. (2003). *training psychology*, Peyame noor university. (Text in Persian).
- Soleyman poor, J. (2005). *New teaching skills*, Ahsan publication. (Text in Persian).
- Seyf, A. (2001). *training psychology*, Peyame noor university. (Text in Persian).
- Shoni, A. (2008). *Teaching music to children through kudi method*. translator: Mehrgan, N., Tehran, Cheshmeh publication. (Text in Persian).
- Sharafi, H. (1998). Art curriculum design based on psychological and logical organization, *Education*, 61(1), 19-32 (Text in Persian).
- Taslimi, N. (2011). criticism of art teaching, *art teaching improvement*, 1(9), 35-44 (Text in Persian).
- Tabatabaee, M., Abbasi, P. and Morteheb, A. (2016). Studying on obstacles of art teaching based on elementary teachers, *Preschool and school studies*, 3(1), 27-53 (Text in Persian).
- Tehraniyan, F. (2011). *Music from teaching to performance*, Tehran: Hamavaz publication. (Text in Persian).
- Zolfagharyan, M. and Kian, M. (2014). Study on female teachers experience of teaching art in elementary school, A qualitative study, *Theory and practice in curriculum*, 4(2), 22-32 (Text in Persian).



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## تأثیر کیفیت زندگی کاری بر اثربخشی تیمی با نقش میانجی خوشنودی شغلی

محمد رضا اردلان<sup>۱\*</sup>، احمد عزیزی<sup>۲</sup> و جواد ساکی<sup>۳</sup>

### چکیده

استفاده از تیم در سازمان‌ها به منظور بهره‌مندی از هم‌افزایی موجود در کار تیمی و همچنین ایجاد ظرفیت جهت تطبیق هرچه بهتر سازمان با محیط، روندی است که در دو دهه اخیر شتاب فزاینده‌ای به خود گرفته است. با درک این مهم این پژوهش با هدف تأثیر کیفیت زندگی بر اثربخشی تیمی با نقش میانجی خوشنودی شغلی انجام شد. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان شهرستان نهاوند در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ است که از بین آن‌ها ۳۷۷ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه استاندارد کیفیت زندگی کاری، اثربخشی تیمی و خوشنودی شغلی استفاده شد. داده‌های تحقیق پس از جمع‌آوری با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای آماری Lisrel و SPSS تحلیل شدند. نتایج نشان داد که تأثیر کیفیت زندگی کاری و خوشنودی شغلی بر اثربخشی تیمی مثبت و معنادار است، همچنین مشخص شد که تأثیر کیفیت زندگی کاری بر اثربخشی تیمی با نقش میانجی خوشنودی شغلی مثبت و معنادار است.

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۲۴

### نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

کیفیت زندگی کاری، خوشنودی شغلی، اثربخشی تیمی.

۱. نویسنده مسئول: دانشیار، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا همدان، همدان، ایران.

ardalanmr@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

azizi.ahmad@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

saki.j@gmail.com

## مقدمه

امروزه سازمان‌های مختلف برای بقا و دوام حیات، نیازمند تجدید نظر و تحول در سازماندهی کارها و تقسیم وظایف میان اعضاء و کارکنان خود هستند (زینکاگران، امهان و یاسر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). بر این اساس در دو دهه گذشته، موضوع اثربخشی تیم‌ها مورد توجه بوده است (ماسیرها<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). دنیای امروز دنیای تشکیل تیم‌های کاری است و اگر در هر مؤسسه یا سازمان، افراد موفق به کار تیمی نشوند، سازمان یکی از کلیدهای مهم موفقیت را از دست داده است (ابراهیمی و میرترابی، ۱۳۸۹). به عبارت دیگر بسیاری از فعالیتهای سازمان‌ها در حدی از پیچیدگی و گستردگی قرار دارند که افراد نمی‌توانند با تکیه بر فعالیتهای فردی به انجام موفق این امور در سازمان نائل شوند (هوارد و هلمز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). در دو دهه اخیر، سازمان‌ها به طور معناداری تغییر کرده‌اند و یکی از قابل توجه‌ترین این تغییرات، تغییر از کار انفرادی به کارهای تیمی است (بنرازوی و سیلونگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). چرا که یافتن راه‌حل‌های خلاق و جدید برای مسائل پیچیده سازمان‌های امروز نیازمند مشارکت تیمی است (فوربل و مارچینگتون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵). باید عنوان کرد که حضور تیم‌ها در سازمان موجب شکل‌گیری تمایل زیادی برای مطالعه تیم‌ها شد و اثربخشی تیمی<sup>۶</sup> نیز به عنوان هدف نهایی از تشکیل تیم در زمره مهم‌ترین محورهای این مطالعات قرار گرفت (ماکسول، ۱۳۸۵). مطالعات انجام شده در این خصوص نشان می‌دهد که عواملی نظیر اهداف روشن، وابستگی، اشتیاق شغلی (سجادی نسب، ۱۳۸۸)؛ رهبری خدمتگزار (لطیفی سمیراپور و حیدری، ۱۳۹۲)؛ رهبری تحول آفرین، سرمایه اجتماعی (بختی و همکاران، ۱۳۹۰)؛ رضایت شغلی، استقلال شغلی (کلینتر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳)؛ فرایندهای کاری (پیکسولی، پاول و لویز<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴)؛ اعتماد، اشتراک گذاری دانش (الشارو، گریگ و رامریز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷)؛ رهبری آموزشی، ارتباطات سازمانی (چوی، کیم و کیم<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۸)؛ مشارکت در

- 
1. Zincirkiran, Emhan and Yasar
  2. Musriha
  3. Howard and Holmes
  4. Benrazavi and Silong
  5. Frobels and Marchington
  6. Team Effectiveness
  7. Kreitner
  8. Piccoli, Powell and Lves
  9. Alsharo, Gregg and Ramirez
  10. Choi, Kim, and Kim



تصمیم‌گیری (بوجورنالی، کونکیرت و اریکسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶) بر اثربخشی تیمی تأثیر مثبت و معناداری دارد.

امروزه کشورهای مختلف برای ادامه حیات و توسعه همه جانبه خود به فعالیت سازمان‌های مختلف نیازمندند. یکی از مهم‌ترین منابع هر سازمانی، نیروی انسانی آن است و عوامل تشکیل‌دهنده این نیرو، انسان‌هایی هستند با نیازهای بی‌شمار، که در صورت رفع نیازهایشان و داشتن انگیزه کافی، استعداد و مهارت خود را در خدمت سازمان به کار خواهند گرفت (دولان و شولر، ۱۳۸۱). در دنیای پیشرفته صنعتی از میان سه عامل ثروت‌آور منابع طبیعی، منابع فیزیکی و منابع انسانی، بیش‌ترین توجه، بهره‌دهی و سودآوری را، منابع انسانی نصیب آن‌ها کرده است؛ صاحب‌نظران و دانشمندان معتقدند که انسان محور توسعه است و توجه به انسان با در نظر گرفتن ابعاد کیفیت زندگی کاری<sup>۲</sup> باعث افزایش ظرفیت‌ها و قابلیت‌های انسانی است (بختیاری نصرآبادی، رجایی پور، سلیمی، طاهرپور و پرتویی، ۱۳۸۷؛ فرهی بوزجانی، عابدی جعفری و مهدوی، ۱۳۸۷). نیروی انسانی واجد شرایط و ماهر، عامل با ارزش و سرمایه بی‌پایان در جهت رشد و توسعه سازمان‌ها و کشورها هستند و بزرگ‌ترین سرمایه یک کشور و عامل اصلی پیشرفت آن است. اگر در گذشته کار، سرمایه و زمین عوامل اصلی تولید به حساب می‌آمدند، امروزه تغییرات فناوری، نیروی انسانی افزایش بهره‌وری به عنوان عوامل رشد و توسعه تلقی می‌شود (سلطانزاده، قلاوندی و فتاحی، ۱۳۹۱؛ می‌یر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). از این رو، حیات مجدد بخشیدن به کارکنان از طریق ارتقاء کیفیت زندگی کاری، کلید موفقیت هر سازمان محسوب می‌شود (دولان و شولر، ۱۳۸؛ کنل و هانیف<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). در مقابل مطالعات نشان می‌دهد عاملی موفقیت شغلی که باعث افزایش کارایی می‌شود خشنودی شغلی<sup>۵</sup> است (چانگ، روی و لی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). چرا که اگر در سازمانی، خشنودی و رضایت کارکنان مقدم بر هدف‌های دیگر نباشد، آن سازمان محکوم به شکست، زوال و فروپاشی است (زیگلر، هوگن و دیهل<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲). خشنودی شغلی تأثیر متقابلی روی فرد و سازمان دارد. فرد همراه با

- 
1. Bjornali, Knockaert and Erikson
  2. Quality of work life
  3. Mayer
  4. Connell and Hannif
  5. Job satisfaction
  6. Chang, Roy and Li
  7. Ziegler, Hagen and Diehl

خواسته‌ها و آرزوهایی به سازمان می‌پیوندد و هماهنگی و همسوئی سازمان به این آرمان‌ها در فرد ایجاد رضایت می‌کند و این خشنودی شغلی، خود باعث نوآوری، خلاقیت در کار، افزایش روحیه مشارکت‌پذیری، افزایش میزان تولید یا خدمات می‌شود و از این رهیافت، سازمان از سلامت و پویایی برخوردار می‌شود (میلان، هسلس، توریک و آگوادو، ۲۰۱۳).

سازمان‌های آموزشی امروزه در محیطی پویا، پیچیده، ابهام و سنت‌گریزی قرار دارند و دائماً از محیط اطراف خود تأثیر می‌پذیرند، و تغییر را به عنوان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر پذیرفته‌اند. پیش‌بینی تغییرات با وقت نسبتاً معقول با اشکال مواجه خواهد بود. با درک این مهم که تغییر جزء لاینفک و ذات سازمان‌های آموزشی شده است، قدرت سازگاری و انطباق با تحولات اخیر در عرصه مختلف اقتصادی، اجتماعی و آموزشی در گروه توسعه اثربخشی فعالیت‌های تیمی است. از این روی، داشتن نیروی انسانی توانا و کارآمد با روحیه تیم‌پذیری برای حیات نظام‌های آموزشی به عنوان یک مسأله و چالش مطرح است. بنابراین، لازم است که نظام‌های آموزشی با توجه به شرایط و مقتضیات خود، ساز و کارهای مناسب را جهت اثربخشی تیمی شناسایی و کلیه امکانات خود را برای آن آماده کنند. اثربخشی تیمی در فعالیت‌های اعضای سازمان یکی از مسائل اساسی مدیریت است که به طور چشمگیری مورد توجه آن‌ها است، زیرا این پدیده با پیامدهای مثبتی همراه است که خواست مدیران است. جامعه آماری پژوهش معلمان مقاطع سه گانه شهرستان نهاوند است، پرداختن به این مهم برای معلمان به عنوان رکن اساسی و مرکز ثقل مدارس و نظام‌های آموزشی، که شالوده پویایی مراکز علمی محسوب می‌شوند امری حیاتی به نظر می‌رسد. نظام آموزش و پرورش در سطح کلان و مدیریت و مدیریت مدرسه در سطح نیازمند برنامه‌ریزی برای توسعه کار تیمی در میان معلمان هستند، چرا که با توسعه کار تیمی می‌توان انتظار اثربخشی و کارایی را در نظام مدیریت مدرسه داشت، همچنین با بررسی پیشینه پژوهش در پایگاه‌های معتبر در داخل و خارج کشور پژوهشی مشاهده نشد که به صورت همزمان به بررسی تأثیر کیفیت زندگی کاری با اثربخشی تیمی با نقش میانجی خشنودی شغلی پرداخته باشد، خلاء پژوهشی موجود از دیگر انگیزه‌های انجام پژوهش حاضر بود. با توجه به مسائل مطرح شده این پژوهش به صورت کمی به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا کیفیت زندگی کاری بر اثربخشی تیمی با نقش میانجی

## خشنودی شغلی تأثیر معناداری دارد؟

مفهوم کیفیت زندگی کاری برای اولین بار در اواخر دهه ۱۹۶۰ مطرح شده است. این واژه دامنه‌ای از مفاهیم نظری را با هدف تعدیل مشکلات سازمانی در بر می‌گیرد. تا اواسط دهه ۱۹۷۰ تمرکز تنها بر طرح کار و بهبود بخشیدن به آن بود. بدین منظور کیفیت بالای زندگی کارکنان تبدیل به یک موضوع مهم در بسیاری از سازمان‌ها از دهه ۱۹۷۰ به بعد شده است. در تعریفی که توسط آرمسترانگ بیان شده است، کیفیت زندگی کاری یعنی رضایت یک کارمند از برآورده شدن نیازهایش از طریق منابع، فعالیت‌ها و نتایجی که از درگیری و مشارکت در محیط کار به دست می‌آید (قلاوندی، ۱۳۸۹). در واقع هدف بسیاری از تعاریف در این زمینه، دستیابی به یک محیط کاری کارآمد است که بتواند نیازهای فردی و سازمانی را برآورده سازد و ارزش‌هایی را که باعث بهبود بهداشت، امنیت شغلی، رضایت شغلی، توسعه مهارت‌ها و توازن بین زندگی کاری و غیرکاری را ارتقاء بخشد (بزازجزایی، ۱۳۸۵). از دیدگاه سازمان بهداشت جهانی، مفهوم کیفیت زندگی کاری یک مفهوم فراگیر است که از سلامت فیزیکی، رشد شخصی، حالات روان‌شناختی، سطح استقلال، روابط اجتماعی و روابط با نهادهای برجسته محیط تأثیر می‌پذیرد و بر ادراک فرد مبتنی است (بزازجزایی، ۱۳۸۵). در واقع کیفیت زندگی گستره‌ای است در برگیرنده ابعاد عینی و ذهنی که در تعامل با یکدیگر قرار دارند (باگتاسوس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). کیفیت زندگی یکی از نمودهای احساسات مثبت است که شامل رضایت از زندگی، احساس خوشبختی و شادکامی است و جنبه‌هایی از سلامت آدمی به شمار می‌رود (بزازجزایی، ۲۰۰۴؛ گوپتا و شارما<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). کیفیت زندگی کاری (QWL) به طور کلی با یک مجموعه از اهداف، شرایط و عملیات سازمانی در ارتباط است که به کارکنان یک سازمان امکان می‌دهد عملاً زندگی ایمنی داشته باشند، راضی باشند و فرصت‌های بهتری برای رشد و توسعه خودشان به عنوان انسان‌های جداگانه داشته باشند (امراهی، ۱۳۹۳؛ پترو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵).

خشنودی شغلی نگرشی است که چگونگی احساس کارکنان را نسبت به مشاغل خود به طور کلی یا نسبت به حیطه‌های مختلف آن نشان می‌دهد (شکرشکن و نعمی، ۱۳۸۳).

- 
1. Boonrod
  2. Bagtasos
  3. Rezali
  4. Gupta and Sharma
  5. Petru

خشنودی از شغل پدیده‌ای است احساسی که یک فرد سازمانی از اشتغال به شغل مورد نظر خود می‌تواند به دست آورد (وود، ولدهون، کرون و منزس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). در گذشته بعضی از مدیران تصور می‌کردند که روحیه بستگی انکارناپذیری با خشنودی از شغل دارد. در صورتی که امروزه روحیه را مجموعه‌ای کیفی تمام خصیصه‌های فردی، اجتماعی، خانوادگی و سازمانی، اقتصادی، سیاسی و علمی است. در این میان ایجاد حساسیت در مدیران سازمان از ناحیه درک بیشتر پیامدهای عدم خشنودی شغلی و همچنین بسترسازی جهت اثر گذاری بر ادراک و طرز تلقی کارکنان نسبت به تلاش‌های شرکت در جهت اهمیت دادن به منابع انسانی و اولویت بندی خشنودی شغلی است (ممبینی، ۱۳۹۳). خشنودی شغلی می‌تواند ناشی از دو دسته عوامل بیرونی مثل افزایش حقوق، ارتقا و سایر مزایا باشد و عوامل درونی مانند احساس پیشرفت، خودکارایی، مباحثات برای انجام کار باشد. اگر این عوامل برآورده شود و نیازها و ارزش‌های کارکنان برآورده شود در نتیجه خشنودی شغلی کارکنان افزایش می‌یابد (جنسون، لیو و اسکات<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). باید عنوان کرد که کارکنانی که از خشنودی اندکی برخوردارند به طور معمول به نرخ‌های بالای جایگزینی گرفتار می‌شوند. اینگونه کارکنان احتمال دارد چشم به جاهای دلخواه‌تر بدوزند، در حالی که کارکنانی که از خشنودی بیشتری برخوردارند در جای خود باقی می‌مانند. بدین لحاظ برای نیل به این هدف، یعنی گماردن افراد در مشاغل مناسب، مطالعه فردی و بررسی خصوصیات آن‌ها لازم و ضروری است. در غیر این صورت، با سپردن مشاغل به افرادی که یا علاقه‌ای به انجام شغل مورد نظر ندارند یا فاقد توانایی و استعداد لازم برای انجام آن هستند علاوه بر آنکه فردی عاطل و باطل بر سر کاری گمارده می‌شود، موجب از بین رفتن سرمایه مملکت و باعث به وجود آوردن نگرانی، فشار روانی، ناکامی و حتی بیماری‌های جسمی و روانی و عدم سازگاری اجتماعی می‌شود (جورج و کریستانی، ۱۳۸۷).

بر طبق دیدگاه فدریکو<sup>۳</sup> مبنی بر اینکه آیا کیفیت زندگی کاری و خشنودی شغلی دو مفهوم جدا از هم یا با یکدیگر مترادف هستند، وی معتقد است که رسالت کیفیت زندگی کاری ایجاد خشنودی شغلی است. شرمه‌هورن نیز یکی از روش‌های ایجاد خشنودی یا رضایت شغلی

- 
1. Wood, Veldhoven, Croon and Menezes
  2. Jensen, Liu and Schott
  3. Federico

کارکنان را ایجاد محیط کار مثبت می‌داند که با اصطلاح کیفیت زندگی کاری شناخته می‌شود (شرمرهورن، هانت، وازبورن، ۱۳۸۶). سیرگی<sup>۱</sup> و همکارانش عنوان می‌کنند کیفیت زندگی کاری اشاره به تأثیر محل کار بر روی خشنودی شغلی و غیر شغلی همچون رضایت از زندگی (به طور کلی) دارد. به طور خلاصه، پیشینه تحقیقات فراوان انجام شده از سال ۱۹۸۰ به بعد، به این موضوع اشاره دارد که بین کیفیت زندگی کاری و خشنودی شغلی رابطه مثبت و معناداری برقرار است (میرکمالی و ثانی، ۱۳۸۷).

امروزه بسیاری از فعالیت‌های سازمان‌ها در حدی از پیچیدگی و گستردگی قرار دارند که افراد نمی‌توانند با تکیه بر فعالیت‌های فردی به انجام موفق این امور در سازمان نائل شوند. تغییرات دنیای پرتلاطم امروز و عرصه شدیداً رقابتی و ناپایدار آن، شرایط را برای بقای سازمان‌ها به نحوی تعیین کرده که تکیه بر مهارت‌های کاری کارکنان سازمان‌ها را گریزناپذیر کرده است و توانایی کار تیمی را جزء لاینفک آن مهارت‌های فردی می‌داند (کوهن و بایلی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ هان، لی، بیرلین و کلوب<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). لذا مدیران برای پیشبرد اهداف سازمانی نیازمند کارکنانی در قالب تیم‌های چند نفره با تخصص‌های مکمل هستند (قنبری و بهشتی راد، ۱۳۹۵). امروزه کار تیمی چندوظیفه‌ای برای موفقیت سازمان‌ها یک عامل ضروری محسوب می‌شود. به نظر می‌رسد کار تیمی پاسخی است به رقابت‌های اقتصادی جهانی و نوآوری‌های مستمر تکنولوژیک که به پیچیده‌تر شدن بیشتر شرایط محیطی و در نتیجه نیاز بیشتر به حل مسئله اثربخش در سازمان‌ها منجر شده است (رومارثی و فلو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴؛ گلفند، ارز و آیکان<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ چوی و همکاران، ۲۰۱۸). رویکرد تیمی به مدیریت سازمان‌ها تأثیرات متنوع و پابرجایی بر سازمان‌ها می‌گذارد. در آینده نزدیک تیم‌ها به یک سنگ بنا برای مدیریت پیشرو تبدیل می‌شوند (قنبری و بهشتی راد، ۱۳۹۵). در این میان مفهوم‌سازی اثربخشی تیمی بر منطق درون داد - پردازش - برون داد استوار است (هاس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰)، اما یکی از عمده‌ترین مسائل در این حوزه، تعریف عملیاتی این مفهوم و به تبع آن شناسایی ابعاد آن است که در سنجش میزان

- 
1. Sirgy
  2. Cohen and Bailey
  3. Han, Lee, Beyerlein and Kolb
  4. Ramamoorthy and Floo
  5. Gelfand, Erez and Aycan
  6. Hass

اثربخشی، نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. بنابراین، واضح است که نظرات پیرامون ابعاد اثربخشی تیمی متفاوت است. به عنوان مثال هاس (۲۰۱۰) دو بعد اثربخشی استراتژیک (یعنی میزان ایجاد خروجی‌های پیشبرنده اهداف استراتژیک سازمان توسط تیم) و اثربخشی عملیاتی (یعنی میزان استفاده صحیح تیم از منابع در دسترس) را معرفی می‌کند، در حالی که بتمن و همکارانش (۲۰۰۲) در پژوهشی که با هدف طراحی ابزاری برای سنجش اثربخشی تیمی انجام دادند به معرفی پنج بعد اثربخشی تیمی اقدام می‌کنند:

**هم‌افزایی تیمی<sup>۱</sup>:** درکی از هدف است که در میان اعضای تیم مشترک است و بازدهی بیشتری را از مجموع اثربخشی انفرادی اعضا به بار می‌آورد.

**اهداف عملکردی<sup>۲</sup>:** به وجود اهداف عملکردی واضح و آشکار اشاره دارد که تیم بنا می‌نهد و به طور مستمر بر آن نظارت می‌کند.

**مهارت‌ها<sup>۳</sup>:** مهارت به این نکته اشاره دارد که اعضای تیم به میزان کافی آموزش دیده‌اند و برای انجام کارهایشان، شایسته و مناسب هستند، همچنین در استفاده از مهارت‌ها انعطاف‌پذیری دارند.

**استفاده از منابع<sup>۴</sup>:** این بعد بیان‌کننده آن است که تمامی منابع شامل افراد، ساختمان و تجهیزات به صورتی اثربخش و تا حد توان بالقوه‌شان به کار گرفته می‌شوند.

**نوآوری<sup>۵</sup>:** این بعد بیان‌کننده آن است که تیم به صورت مستمر در جستجوی راه‌هایی جهت بهبود و ارتقاء تولیدات و سیستم‌های کاری است (درايدونکس، گيورس و ويل، ۲۰۱۴). مطالعات نوع‌شناسی گونه‌های متفاوتی از تیم (مانند تیم‌های کاری، تیم‌های پروژه‌ای و تیم‌های مدیریتی) را بر مبنای شاخص‌هایی چون ویژگی وظایف، میزان خود مدیریتی در تیم، ترکیب تیم، پیچیدگی مهارت‌های مورد نیاز و مواردی از این دست شناسایی کرده‌اند (دمپی و بریانت<sup>۶</sup>، ۱۹۹۶). از این رو متناسب با هر یک از انواع تیم، اثربخشی می‌توان به طریقی متفاوت

1. Team teaming
2. Functional goals
3. Skills
4. Use resources
5. Innovation
6. Driedonks, Gevers and Weele
7. Dumpy and Bryant

تعریف و اندازه‌گیری شود (دلگادو، مارتینز و مارتینز، ۲۰۰۸). اندازه‌گیری اثربخشی به صورت عینی مستلزم ایجاد ابزارهایی خاص برای هر یک از تیم‌های کاری است، به عبارتی ایجاد ابزارهایی منحصر به فرد متناسب با هر تیم، چرا که هر تیم دارای ورودی، فرایند و خروجی خاص خود است. اما از آنجا که در این پژوهش سعی بر اندازه‌گیری اثربخشی طیف متنوعی از تیم‌های کاری است، استفاده از روش عینی اندازه‌گیری اثربخشی مناسب نیست (بوجورنالی و همکاران، ۲۰۱۶).

بر اساس هدف کلی پژوهش مبتنی بر تأثیر کیفیت زندگی کاری بر اثربخشی تیمی با نقش میانجی خشنودگی شغلی فرضیه‌های پژوهش به شکل زیر مطرح می‌شود:

- فرضیه کلی: کیفیت زندگی کاری اثر معناداری بر اثربخشی تیمی با نقش میانجی خشنودی شغلی دارد.
- فرضیه‌های فرعی
- کیفیت زندگی کاری اثر معناداری بر اثربخشی تیمی دارد.
- کیفیت زندگی کاری اثر معناداری بر خشنودی شغلی دارد.
- خشنودی شغلی اثر معناداری بر اثربخشی تیمی دارد.

### روش‌شناسی پژوهش

روش این پژوهش بر اساس نحوه گردآوری داده‌ها، توصیفی و از نوع همبستگی است و به طور مشخص از نوع مدل معادلات ساختاری است. روش معادلات ساختاری به جهت توانایی تبیین همزمان رابطه چند متغیر، کمک شایانی به فهم بهتر پدیده‌های پیچیده اجتماعی و مدیریتی می‌کند. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان مقاطع سه گانه شهرستان نهاوند در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ (ابتدایی ۶۹۱، متوسطه اول ۵۱۶، متوسطه دوم ۴۷۰) ۱۶۷۷ نفر است. اعضای نمونه به صورت تصادفی و بر اساس روش نمونه‌برداری تصادفی ساده انتخاب شد. اعضای نمونه به صورت تصادفی و بر اساس روش نمونه‌برداری تصادفی ساده انتخاب شد. با توجه به کوچک بودن شهر نهاوند از نظر فضای جغرافیایی، لیست معلمان از آموزش و پرورش اخذ شد و به صورت تصادفی بر اساس تعداد نمونه مورد نیاز به صورت قرعه‌کشی انتخاب شدند. کل پرسشنامه‌های توزیع شده ۴۲۰ عدد

بود که از میان پرسشنامه‌های توزیع شده تعداد ۳۹۵ پرسشنامه بازگردانده شده که از این میان ۱۸ پرسشنامه به علت مخدوش بودن حذف شد و در نهایت ۳۷۷ پرسشنامه تحلیل شد. در این پژوهش از ابزار پرسشنامه به منظور سنجش متغیرهای مدل استفاده شده است.

**پرسشنامه کیفیت زندگی کاری:** برای سنجش کیفیت زندگی کاری از پرسشنامه کیفیت زندگی کاری والتون (۱۹۷۳) که در هشت بعد (پرداخت منصفانه، محیط کاری ایمن و بهداشتی، تأمین فرصت رشد و امنیت مداوم، قانون‌گرایی در سازمان، وابستگی اجتماعی، فضای کلی زندگی، یکپارچگی و انسجام اجتماعی و توسعه قابلیت‌های انسانی) با ۲۹ گویه و براساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت، استفاده شد. برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شد، که شاخص پایایی‌های ترکیبی (CR) برابر با ۰/۸۸ و شاخص میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برابر با ۰/۵۹ به دست آمد، که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد کافی و مناسب پرسشنامه است. بارهای عاملی گویه‌ها بیش از ۰/۵ به دست آمد. پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب این ابزار است.

**پرسشنامه اثربخشی تیمی:** به منظور سنجش اثربخشی تیمی از پرسشنامه ۳۱ سؤالی بیلی بتمن و همکاران (۲۰۰۲) در پنج بعد (هم‌افزایی، اهداف عملکرد، مهارت‌ها، استفاده از منابع و نوآوری) و براساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت، استفاده شد. برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شد، که شاخص پایایی‌های ترکیبی (CR) برابر با ۰/۸۴ و شاخص میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برابر با ۰/۵۶ به دست آمد، که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد کافی و مناسب پرسشنامه است. بارهای عاملی گویه‌ها بیش از ۰/۵ به دست آمد. پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب این ابزار است.

**پرسشنامه خشنودی شغلی:** برای سنجش خشنودی شغلی به عنوان متغیر میانجی از پرسشنامه اسمیت و همکاران (۱۹۶۹) شامل ۲۱ سؤال در چهار بعد (رضایت از ماهیت کار، رضایت از سرپرست، رضایت از همکار، ترفیع) و براساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت استفاده شد. برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد، که شاخص پایایی‌های ترکیبی (CR) برابر با ۰/۸۷ و شاخص میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برابر با ۰/۵۸ به دست آمد، که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد کافی و مناسب پرسشنامه است. بارهای عاملی گویه‌ها بیش از ۰/۵ به دست آمد. پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱



به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب این ابزار است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزارهای آماری SPSS16 و LISREL در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی از آماره‌های نظیر میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی و در سطح استنباطی از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون بهره گرفته شده است، همچنین برای تعیین میزان و توان تأثیر کیفیت زندگی کاری با نقش میانجی خشنودی شغلی بر اثربخشی تیمی از مدل‌یابی معادلات ساختاری بر اساس نرم‌افزار آماری LISREL استفاده شده است.

### یافته‌های پژوهش

نتایج به دست آمده از آمار جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان در خصوص جنسیت عبارت بود از ۲۱۱ نفر (۵۵/۷٪) از پاسخ دهندگان معلم مرد و ۱۶۶ نفر (۴۴/۳٪) پاسخ‌دهندگان معلمان زن، در خصوص تحصیلات ۱۷ نفر (۴/۵٪) دارای مدرک کاردانی، ۲۶۳ نفر (۶۹/۸٪) دارای مدرک کارشناسی و ۸۱ نفر (۲۱/۵٪) درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۱۶ نفر (۴/۲٪) دارای مدرک دکتری، میانگین سنی نمونه آماری ۳۷/۶ سال با انحراف استاندارد ۵/۴ سال بود. میانگین سابقه خدمت نمونه آماری ۷/۸ با انحراف استاندارد ۴/۴۱ بود.

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی ارائه شده‌اند. کلاین<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) پیشنهاد می‌کند که در مدل‌یابی علی، توزیع متغیرها باید نرمال باشد. او پیشنهاد می‌کند که قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. با توجه به جدول ۱ قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها کم‌تر از مقادیر مطرح شده توسط کلاین (۲۰۱۱) است. بنابراین، پیش فرض مدل‌یابی علی یعنی نرمال بودن تک متغیری برقرار است. در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده‌اند.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
کیفیت زندگی کاری	۳/۴۰	۰/۶۶	-۰/۵۳	۰/۱۵
خشنودی شغلی	۳/۴۲	۰/۵۸	-۰/۵۳	۰/۱۴
اثربخشی تیمی	۳/۴۹	۰/۵۵	-۰/۵۰	۰/۳۱

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳
۱	کیفیت زندگی کاری	۱		
۲	خشنودی شغلی	۰/۶۳**	۱	
۴	اثربخشی تیمی	۰/۶۷**	۰/۴۰**	۱

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ 

با توجه به جدول ۲، رابطه تمامی متغیرها در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنادار است. از روش معادلات ساختاری برای آزمون الگوی نظری پژوهش و برازش آن با داده‌های گردآوری شده استفاده شد. استفاده از این روش نیازمند نرمال بودن چندمتغیره متغیرها است. در پژوهش برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا<sup>۱</sup> استفاده شد. این عدد در پژوهش حاضر ۱۴۲/۹۶ به دست آمد که کم‌تر از عدد ۳۲۳ است که از طریق فرمول  $p(p+2)$  محاسبه شده است (تتو و نویس، ۲۰۱۲). در جدول ۳، شاخص‌های برازش مطلق، تطبیقی و مقتصد به تفکیک گزارش شده‌اند. در این پژوهش شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) و ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده (SRMR) به عنوان شاخص‌های برازش مطلق، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI) و شاخص برازش هنجار نشده (NNFI) به عنوان شاخص‌های برازش تطبیقی و مجذور خی بر درجه آزادی ( $X^2/df$ )، شاخص برازش ایجاز (PNFI) و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) به عنوان شاخص‌های برازش مقتصد در نظر گرفته شدند.

جدول ۳: شاخص‌های نیکویی برازش الگوی آزمون شده پژوهش

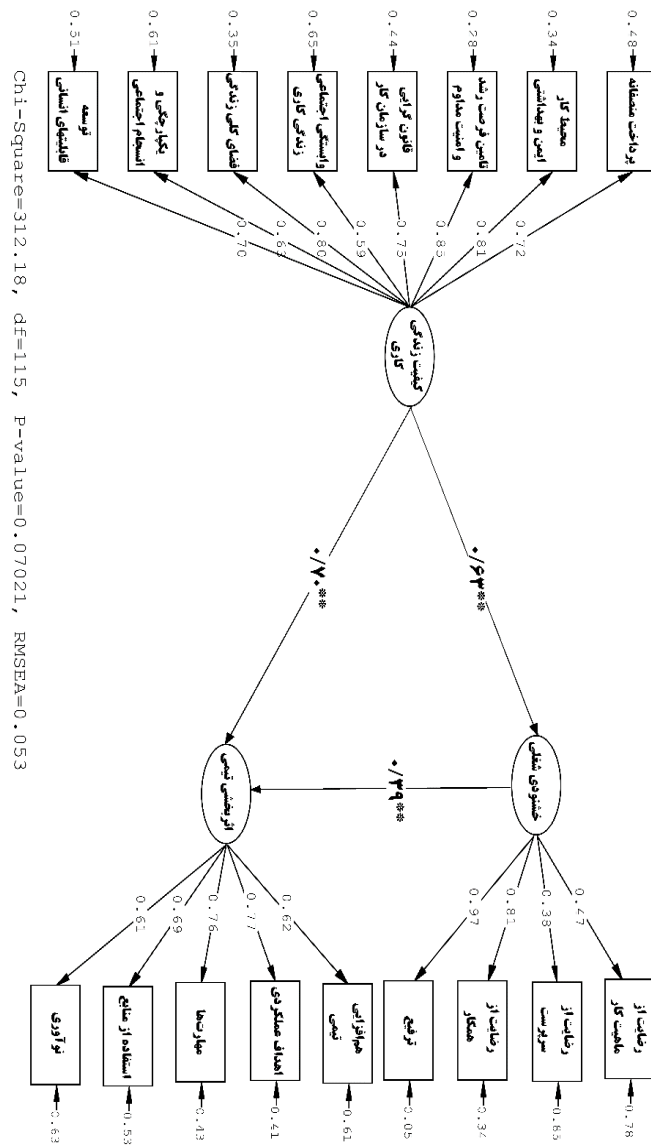
شاخص‌های برازش مطلق			
شاخص	GFI	AGFI	SRMR
مقدار به دست آمده	۰/۹۳	۰/۸۶	۰/۰۴
حد قابل پذیرش	بیش‌تر از ۰/۹۰	بیش‌تر از ۰/۸۰	کم‌تر از ۰/۰۵
شاخص‌های برازش تطبیقی	CFI	NFI	NNFI

1. Mardia's normalized multivariate kurtosis value

شاخص‌های برازش مطلق

شاخص	GFI	AGFI	SRMR
مقدار به دست آمده	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۴
حد قابل پذیرش	بیش‌تر از ۰/۹۰	بیش‌تر از ۰/۹۰	بیش‌تر از ۰/۹۰
شاخص‌های برازش تعدیل یافته			
شاخص	X2/df	PNFI	RMSEA
مقدار به دست آمده	۲/۷۱	۰/۶۶	۰/۰۵
حد قابل پذیرش	کم‌تر از ۳	بیش‌تر از ۰/۶۰	کم‌تر از ۰/۰۸

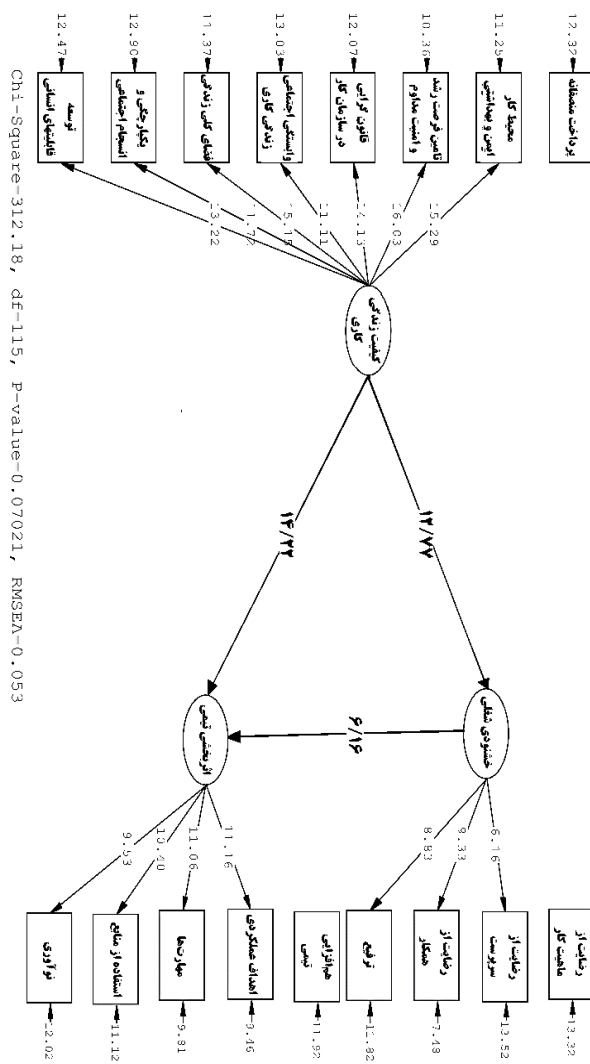
در جدول ۳، مقادیر به دست آمده در پژوهش حاضر و حد قابل پذیرش هر یک از شاخص‌های برازش گزارش شده‌اند. با توجه به اطلاعات جدول تمامی شاخص‌های برازش در حد مطلوبی قرار دارند و می‌توان نتیجه گرفت که مدل آزمون شده برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد.



شکل ۲: آگوی آزمون شده پژوهش در حالت استاندارد

با توجه به شکل ۲: اثر مستقیم آموزش کیفیت زندگی کاری بر اثربخشی تیمی (۰/۷۰) با آماره ۱۴/۲۲ در سطح معناداری ۰/۰۱ مثبت و معنادار است. اثر مستقیم کیفیت زندگی کاری بر خشنودی شغلی (۰/۶۳) با آماره ۱۲/۷۷ در سطح معناداری ۰/۰۱ مثبت و معنادار است. اثر

مستقیم خشنودی شغلی بر اثربخشی تیمی (۰/۳۹) با آماره ۶/۱۶ در سطح معناداری ۰/۰۱ مثبت و معنادار است. اثر غیر مستقیم کیفیت زندگی کاری بر اثربخشی تیمی با نقش میانجی خشنودی شغلی (۰/۲۴) با آماره ۳/۹۱ در سطح معناداری ۰/۰۱ مثبت و معنادار است.



شکل ۳: الگوی آزمون شده پژوهش در حالت معنی داری

Rehder, A., Adair, A.C., Hadley, A., McKittrick, K., & Sexton

## بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر کیفیت زندگی کاری بر اثربخشی تیمی با نقش میانجی خشنودی شغلی در آموزش و پرورش شهر نهاوند انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که کیفیت زندگی کاری هم به صورت مستقیم و هم غیر مستقیم با نقش میانجی خشنودی شغلی تأثیر مثبت و معناداری بر اثربخشی تیمی دارد. میرمولایی، لمیعیان، سیمبر، ودادهیر و قلی‌پور گزارش کردند که کیفیت زندگی کاری در از جمله تسهیل‌کننده‌های کار تیمی است. در مطالعه افتخاری و همکارانش (۱۳۹۶) مشخص شد که تأثیر کیفیت زندگی کاری به طور مستقیم و غیر مستقیم بر تعهد سازمانی با نقش میانجی رضایت شغلی مثبت و معنادار است. در مطالعه خیراندیش و همکارانش (۱۳۹۴) مشخص شد که ویژگی‌های شخصیتی اعضا، ویژگی‌های مدیریت تیم، بستر سازمانی و جو حاکم بر تیم، ویژگی‌های ارتباطات و تعاملات اعضای تیم، سازماندهی و اهداف تیم بر روی اثربخشی کار تیمی مؤثر هستند. همچنین پیکسولی و همکارانش (۲۰۰۴) گزارش کردند که فرایندهای کاری در سازمان تأثیر مثبت و معنادار بر اثربخشی تیمی دارند، ردهر، ادایر، هدلی، مک کیتتریک و سکستون (۲۰۲۰) ارتباط بین کیفیت زندگی کاری و کار تیمی را مثبت و معنادار گزارش کردند، این نتایج می‌تواند مؤید و همسو با یافته‌های پژوهش حاضر باشد. از نتایج پژوهش استنباط می‌شود که بهبود کیفیت زندگی کاری معلمان از قبیل پرداخت‌های منصفانه و بر اساس ضوابط و قوانین سازمانی، ایجاد فضایی با نشاط، ایمن و بدور از دغدغه‌های فکری غیرکاری برای معلمان درون مدارس، فراهم کردن شرایط جهت رشد و ارتقاء قابلیت‌های کارکنان، باعث افزایش مهارت‌ها، نوآوری، استفاده بهتر از امکانات، ابزار و فضاهای آموزشی و در کل اثربخشی تیمی در نظام آموزشی می‌شود. بنابراین، در سازمان نظام پرداختی و حقوق دریافتی باید با معیارهای مورد نظر معلمان و پرداخت‌ها حقوق مشاغل دیگر سازگاری و مطابقت داشته باشد، تا از نظام پرداختی سازمان تساوی درون سازمانی استنباط شود، سازمان در تصمیم‌گیری با استناد به قانون، آئین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های داخلی سازمان را مد نظر قرار دهد، تا کسی نسبت به آن تعرض و انتقاد نداشته باشد. سازمان می‌تواند با تدارک فرصت‌های رشد از طریق سیستم کارراه شغلی، مسیر پیشرفت شغلی، شرایط ارتقاء و حرکت معلمان را در این مسیر مشخص کند به گونه‌ای که فرد

بتواند مسیر آینده شغلی خود را در ذهن تصور کند. همچنین لازم است سازمان گام‌هایی حمایتی را در جهت تضمین امنیت برای افراد بردارد. درباره توسعه قابلیت‌های انسانی، استفاده از طیف وسیعی از مهارت‌ها باعث خودگردانی و خودکنترلی معلمان در مدارس خواهد شد، در نتیجه سازمان می‌تواند از اثرات مثبت آن بهره‌برداری کند. همچنین در سازمان با نظر خواهی از معلمان و به کار بستن و استفاده از نظرات کارشناسی آن‌ها جهت حل مشکلات باعث خواهد شد که آن‌ها ادراکات مناسبی از مسئولیت اجتماعی در مدارس را داشته باشند، و برای مشکلات بتوانند راه‌حل‌های اصولی و کارشناسی شده ارائه کنند و در نهایت مدیران باید با ایجاد جو مناسب کاری، محیط کاری بهداشتی و ایمنی با شرایط استاندارد بالا و عواملی از این قبیل، به ادراکات یا برداشت معلمان از محیط سازمانی و نقش و تصویری که معلمان از مدارس در ذهن دارند، توجه داشته باشند. زیرا قضاوت‌های متخصصان درباره شرایط عینی و قابل مشاهده سازمانی تابع برداشت‌ها و تفسیرشان از محیط‌های سازمانی است که این امر می‌تواند زمینه اثربخشی تیمی را در مدارس فراهم آورد. در مقابل رضایت معلمان از کار در کلاس درس و فعالیت‌های آموزشی، رضایت از کار با مدیران مدارس و نحوه برخورد مدیران با آن‌ها و همچنین تعامل و کمک مدیران به معلمان در ایجاد فضای آموزشی فعال و پویا و همچنین برقراری نظم در مدارس، رضایت از نحوه برخورد و تعامل با همکاران آموزشی و در نهایت مسیر شغلی مشخص و بدور از ابهام باعث افزایش ارتقا قابلیت‌های کارکنان، افزایش مهارت‌های معلمان و در نهایت باعث ایجاد اثربخشی تیمی در معلمان را به همراه خواهد داشت. در این راستای می‌توان بیان کرد که در زمینه اثربخشی تیمی معلمان در کارهای دسته جمعی و گروهی مسئولیت و نقش خود را به خوبی ایفا کنند، توانایی برقرار ارتباط با اعضای مدارس و گروه‌های کاری توسعه می‌یابد، این مهم احساس بیم و خطر ناشی از شکست خوردن کار تیمی را به حداقل می‌رساند و هم افزایی دانش و مهارت‌ها را به ارمغان می‌آورد، معلمان با روحیه تیم‌پذیری در مدرسه مشتاقانه به تشکیل گروه‌های مشترک در کار می‌پردازند، اثربخشی تیمی شاخصه‌ای در معلمان است که هم فکری و اظهار نظر در جلسات گروهی را تقویت می‌کند، که می‌تواند زمینه مشارکتی عمل کردن را به همراه داشته باشد.

بنابراین، کیفیت زندگی کاری و خشنودی شغلی از موارد مهمی هستند که مدارس باید آن را مورد سنجش قرار دهد، به خصوص، هنگامی که مدارس به ارزیابی نقاط قوت و ضعف نیروی انسانی خود برای تغییر نیاز دارد، اهمیت این موضوع نمایان‌تر می‌شود. تلاش‌هایی که

به منظور کیفیت زندگی کاری و خشنودی شغلی انجام شده است، نتایج مثبتی را نه تنها در زمینه بهداشت روانی سازمان، بلکه در زمینه مشارکت سازمانی و بهره‌وری اقتصادی به ارمغان آورده است. بسیاری از روش‌هایی که جهت مشارکت کارکنان مطرح می‌شود، می‌تواند در حل مشکلات و بهبود روابط داخل سازمان کاربرد داشته باشد و در نهایت اثربخشی کار تیمی را به ارمغان آورد. چنین می‌نماید که بسیاری از معلمان از کار خود ناراضی و در پی کار معنادارتری هستند. برنامه کیفیت زندگی کاری شامل بهبود در فرهنگ سازمانی است که حامی رشد و تعالی کارکنان در سازمان است. لذا نظام ارزشی کیفیت زندگی کاری سرمایه‌گذاری بر روی افراد را به عنوان مهم‌ترین متغیر معادله مدیریت راهبردی مورد توجه قرار می‌دهند. در این راستا مدیران با ایجاد فضای آموزشی ایمن، بهداشتی و دوستانه می‌توانند باعث افزایش انسجام درون واحد آموزشی شده و زمینه بهبود شرایط کاری را برای معلمان ایجاد کنند. مدیران می‌بایست توانایی‌ها، نیازها و شرایط کارکنان را درک کنند، تا حد امکان، زمینه استقلال و آزادی عمل کارکنان را فراهم کنند و بر مبنای توانایی‌های کارکنان از آن‌ها انتظار داشته باشند. مدیران آموزش و پرورش تا حد امکان تلاش کنند از بیان دستورهای آمرانه پرهیز کنند و ضمن اعتماد به اعضا، به آن‌ها آزادی عمل کافی برای بیان نظرهای نو و خلاقانه بدهند، همچنین به ایجاد تیم‌های آموزشی برای افزایش مهارت، و استفاده بهتر از منابع اقدام کنند. باید عنوان کرد آموزش و پرورش نیازمند همکاری با سایر ارگان‌ها به منظور ایجاد شرایط مطلوب برای جهت اجرای نظام پرداخت هماهنگ هستند، در آخر مدیران نیازمند تلاش برای ایجاد بستر لازم به منظور ایجاد و تقویت فرهنگ فعالیت تیمی و کار گروهی بین معلمان به ویژه از طریق ایجاد فضایی دوستانه مبتنی بر صداقت و اعتماد متقابل با یکدیگر هستند، در آخر با ایجاد سیستم‌های تشویقی و انگیزشی مناسب در آموزش و پرورش برای تقویت سطح خلاقیت، نوآوری، یادگیری و توانمندسازی اعضا می‌تواند انتظار توسعه کار تیمی را داشت.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر جامعه آماری پژوهش است که به معلمان مقاطع سه‌گانه شهرستان نهاوند مرتبط است، لذا در تعمیم نتایج به دیگر شهرها و سازمان‌ها باید جانب احتیاط را رعایت کرد. روش گردآوری اطلاعات پرسشنامه است و ابزار اندازه‌گیری دیگری مثل مصاحبه استفاده نشده است. در این راستا پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش تعمیم‌پذیری و مقایسه‌پذیری نتایج، پژوهش حاضر با نمونه‌های دیگر تکرار شود، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی این تحقیق را با استفاده از ابزارهای مصاحبه و مشاهده انجام دهند،



در نهایت فرهنگ سازمانی ممکن است بر متغیرهای مورد مطالعه تأثیر داشته باشد. پیشنهاد می‌شود که رابطه‌ی فرهنگ سازمانی را با متغیرهای پژوهش مورد تحقیق قرار دهند.

### فهرست منابع

- Ebrahimi, A.A. and Mirtorabi, M. S. (2010), Team and Teamwork, *Quarterly Journal of Agricultural Engineering and Natural Resources*, 7 (27): 42-48. (Text in Persian).
- Alsharo, M., Gregg, D. and Ramirez, R. (2017). Virtual team effectiveness: The role of knowledge sharing and trust, *Information & Management*; 54(4): 479-490.
- Amrahi, A (2014). *A Study of the Relationship between Quality of Work Life and Organizational Learning with Organizational Socialization and Job Empowerment among Urmia University Staff*, Master Thesis in Educational Management, Urmia University. (Text in Persian).
- Bagtasos, M. R. (2011). Quality of Work Life: A Review of Literature, *DLSU Business & Economics Review*; 20(2): 1-8.
- Bakhti, M., Gholipour, A. and Goodarzi, S. (2011). Explaining Transformational Leadership and Social Capital as Levers for Promoting Team Effectiveness, *Public Management Perspectives*, 76: 135-150. (Text in Persian).
- Bakhtiari Nasrabadi, H.A. , Rajaipour, S., Salimi, G.A , Taherpour, F. and Partovi, M. (1387). Investigating the Relationship between Job Nature and Job Satisfaction, *Executive Management*, 9 Series 33: pp. 57-76. (Text in Persian).
- Bateman, B., Wilson, F. and Colin, H. (2002). Team effectiveness-development of an audit, *Journal of management development*; 21(3): 215-226.
- Bazaz Jazayeri, A. (2006). *Development of a model for evaluating the quality of work life, medical dissertation, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University*. (Text in Persian).
- Benrazavi, S. R. and Silong, A. D. (2013). Employees' job satisfaction and its influence on willingness to work in teams. *Journal of Management Policy and Practice*, 14(1), 127-140. (Text in Persian).
- Bjornali, E., Knockaert, M. and Erikson, T.(2016). The Impact of Top Management Team Characteristics and Board Service Involvement on Team Effectiveness in High-Tech Start-Ups. *Long Range Planning*;49(4),447-463.
- Boonrod, W. (2009). Quality of Working Life: Perceptions of Professional Nurses at Phramongkutklao Hospital. *J Med Assoc Thai*; 92(1), 7-15.
- Choi, E., Kim, E. and Kim, P.(2018). Effects of the Educational Leadership of Nursing Unit Managers on Team Effectiveness: Mediating Effects of Organizational Communication, *Asian Nursing Research*;31: 29-40.
- Cohen, S. G. and Bailey, D. E. (2013).. *What Make Team Work*, Stanford Uni. Press.
- Connell, J. and Hannif, Z. (2009) Call centers, quality of work life and HRM practices anin- house/ out sourced comparison, *Review Relation*; 31(8): 363-381.
- Delgado P., I., Martinez, M. and Martinez, G. (2008). Teams in organizations: A review on team Team Performance Management; *Team Performance Management: An*

- International Journal*; 14(2): 7-21.
- Dolan, Shimon, L. and Schuler, Randall, S. (2002). *Personnel and Human Resources Management*, translated by Mohammad Ali Tusi and Mohammad Saebi, Tehran: Public Management Training Center( Text in parsian).
- Driedonks, B.A., Gevers, J.M. and Weele, A.(2014). Success factors for sourcing teams: How to foster sourcing team effectiveness, *European Management Journal*;32(2): 288-304.
- Dumpy, D. and Bryant, B. (1996). Teams: Panaceas or perceptions for improved performance. *Human Relations*; 49(5): 677-689.
- Ebrahimi, A. and Mirtorabi, M. S. (2010). Team and Teamwork, *Quarterly Journal of Agricultural Engineering and Natural Resources*, 7 (27): 42-48. (Text in Persian).
- Eftekhari, H., Bakhshaish, A. R. and Rahimi, M. (2017). Modeling the Relationship between Quality of Work Life and Organizational Commitment Mediated by Job Satisfaction in Primary School Teachers in Neyriz, *Educational Management Innovations*, 12 (3): 29- 46. (Text in Persian).
- Farhi Buzjani, B., Abedi Jafari, H. and Mahdavi, M. (1387). Designing and Explaining a Human Resources Development Model (University Professors) Based on a Naturalist Attitude and Developing Quadruple Communications, *Journal of Human Resources Management Research*, 1 (1): 19-50. (Text in Persian).
- Frobel, P. and Marchington, M. (2005). Teamworking structures and worker perceptions: a cross-national study in pharmaceuticals. *The International Journal of Human Resource Management*, 16(2), 256-276.
- Gelfand, M. J., M. Erez. and Z. Aycan. (2007). Cross-Cultural Organizational Behavior. *Annual Review of Psychology*. 58 (20): 1-35.
- George, A.R. and Crystal, m. (2008). *Job Interest*, translated by Fallahi and Hajiloo, Tehran: *New Publication*( Text in parsian).
- Ghalavandi, H (2011). Analysis of Relationships between Quality of Work Life and Career Anchors with Organizational Performance of Faculty Members in the Northwest. Ph.D Thesis, Faculty of Education and Psychology, Isfahan University.
- Ghanbari, S. and Beheshti Rad, R. (2016). The effect of organizational silence on the reduction of teamwork and organizational performance based on the Balanced Scorecard (BSC), *Journal of Applied Sociology*, 27 (4): 47-60. (Text in Persian).
- Gupta, M. and Sharma, P., (2011). Factor Credentials Boosting Quality of Work Life of BSNL Employees In Jammu Region. *Sri Krishna International Research & Educational Consortium*; 2(1): 79-89.
- Haas, M. R. (2010). The double-edged swords of autonomy and external knowledge: Analyzing team effectiveness in a multinational organization. *Academy of Management Journal*; 53(5): 989-1008.
- Han, S., Lee, Y., Beyerlein, M. and Kolb, J.(2018). Shared leadership in teams: The role of coordination, goal commitment, and knowledge sharing on perceived team performance, *Team Performance Management*, 24(3/4): 150-168.
- Howard, M. and Holmes, P. (2019). Social courage fosters both voice and silence in the workplace: A study on multidimensional voice and silence with boundary conditions,

- Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 25(2): 147-159.
- Jensen, K., Liu Y. and Schott, T. (2017). Entrepreneurs innovation bringing job satisfaction, work-family balance, and life satisfaction: In China and around the world, *International Journal of Innovation Studies*, 1(2): 191-206.
- Jung, J., Bozeman, B. and Gaughan, M. (2017). Impact of research collaboration cosmopolitanism on job satisfaction, *Research Policy*, 46(10): 1863-1872.
- Kheirandish, M., Khodaei, A.A., and Mohammadi, A (2015). Comprehensive model of factors affecting chemical effects in the context of the organization and its scales, *Organizational Studies*, 4 (14): 31-60. (Text in Persian)
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition, New York: The Guilford Press.
- Kreitner, Rbert (2013). *Management, Arizona state university*, Houghton Mifflin company.
- Latifi, M., Samirapour, Z. and Heidari, M. A (2013). Investigating the Impact of Servant Leadership on Team Trust and Team Effectiveness, *Journal of Transformation Management*, 5 (2): 65-93. (Text in Persian).
- Maxwell, J. (2006). Seventeen Principles of Teamwork, (Translation: Morteza Zolanvar), Tehran: *The Criterion of Thought* (Text in parsian).
- Mayer, A. (2008). Review confirms work Place Counseling Reduces stress. *British medical Journal*. 322: 637.
- Mehdizadeh Ashrafi, A., and Ilika, H.A (2009). Investigating the Relationship between Quality of Life (QWL) and Staff Performance of Islamic Azad University, Firooz Kooch Branch Based on Walton Model, *Management Quarterly*, 7 (20): 8-1. (Text in Persian).
- Membini, A.A (2014), *The relationship between job stressors and job satisfaction, life satisfaction and mental health with regard to the moderating role of some personality and organizational variables in the employees of Aghajari Oil and Gas Exploitation Company*, Master Thesis in Occupational Psychology, University Shahid Chamran of Ahvaz. (Text in Persian).
- Millan, J. M., Hessels, J., Thurik, R. and Aguado, R. (2013). Determinants of job satisfaction: *A eSmall Business Economics*; 40(3): 651-670.
- Mirkamali, S. M. and Naranji Thani, F (2008). Investigating the Relationship between Quality of Work Life and Job Satisfaction between Faculty Members of Tehran University and Sharif University, *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 48: 101-71. (Text in Persian).
- Mirmolaei, S. T., Lamieian, M., Simbar, M., Vaddahir, A. A. and Gholipour, A (2015), Barriers and Facilitators of Teamwork in Obstetric Care: A Qualitative Study, *Hayat Magazine*, 21 (4), 1- 29 (Text in Persian).
- Musriha (2013). Influence of teamwork, environment on job satisfaction and job performance of the Cigarette Rollers at Clove Cigarette factories in East Java, *Indonesia. Developing Country Studies*; 3(2), 32-40. (Text in Persian).
- Petru, M.C.(2015). Burnout, Depression and Quality of Life among th Romanian Employees Working in Non-governmental Organizations Open access, *Original research*

- article Procedia - Social and Behavioral Sciences*;187(13), Pages 234-238.
- Piccoli, G., Powell, A. and Lves, B.(2004). Virtual teams: team control structure, work processes, and team effectiveness, *Information Technology & People*;17(4), 359-379
- Qalavandi, H. (2010). *Analysis of Relationships between Quality of Work Life and Career Anchors with Organizational Performance of Faculty Members in the Northwest of the Country*, PhD Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan. (Text in Persian).
- Ramamoorthy, N. and Floo, P. C. (2004). Individualism/Collectivism, Perceived Task Interdependence and Teamwork Attitudes among Irish Blue-Collar Employees: A Test of the main and Moderating Effects. *Human Relations*; 57 (3): 347–366.
- Rehder, A., Adair, A.C., Hadley, A., McKittrick, K. and Sexton, J.B.(2020). Associations Between a New Disruptive Behaviors Scale and Teamwork, Patient Safety, Work-Life Balance, Burnout, and Depression, *The Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, 46(1):18-26.
- Rezali M. (2004). Perception of professional Engineers Toward quality of work life and organizational Commitment : a cases study (Text in Persian).
- Sajjadi Nasab, A. N (2009). Factors Affecting the Effectiveness of Teamwork in Project-Based Organizations, Fifth International Conference on Project Management. (Text in Persian).
- Shermerhorn, J., Hunt, J., Wazborn, r. (2007). *Management of Organizational Behavior*, translated by Mehdi Iraninejad Parizi, Mohammad Ali Balaei Zalkiki Mohammad Ali Sobhanollahi, third edition, Karaj: *Institute of Management Research and Training* (Text in parsian).
- Shokrkon, H. Neami., A. (2004), A Study of Simple and Multiple Relationships of Organizational Justice with Job Satisfaction in the Employees of an Industrial Company, *Journal of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz*, 11 (3): 57-92. (Text in Persian).
- Soltanzadeh, V., Qalavandi, H., and Fattahi, M (2012), The relationship between quality of work life and job satisfaction among faculty members of Shiraz University, *Quarterly Journal of Human Resource Management*, 4 (2): 125-149 (Text in Persian).
- Wood, S., Veldhoven, M., Croon, M. and Menezes, L. (2012). Enriched job design, high involvement management and organizational performance: The mediating roles of job satisfaction and well-being. *Human Relations*; 65(4): 419-446.
- Ziegler, R., Hagen, B. Diehl, M. (2012). Relationship between job satisfaction and job performance: Job ambivalence as a moderator. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(8), 2019–2040.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

## نشاط و راهبردهای جاری سازی آن در دانشگاه‌ها

بهوش جواری<sup>۱</sup>\* و یوسف محمدی مقدم<sup>۲</sup>

### چکیده

مطالعه حاضر با هدف شناسایی پدیده نشاط دانشگاهی و راهبردهای جاری سازی آن در دانشگاه‌ها، انجام شده است. میدان مطالعه خبرگان دانشگاهی در حوزه علوم تربیتی، مدیریت آموزشی و روان‌شناسی سازمانی بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و رویکرد نظری بیست نفر از آن‌ها انتخاب شدند. روش جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به ترتیب شامل مصاحبه نیمه ساختارمند و کدگذاری داده بنیاد سه مرحله‌ای بوده است. ضریب توافق اعتماد و اعتبارسنجی یافته‌ها نیز ۰.۶۶ به دست آمد که گویای قابلیت پایایی در دستاوردهای این پژوهش است. بر مبنای یافته‌های این تحقیق نشاط در جامعه دانشگاهی، حالتی از مثبت‌نگری، رضایت و انعطاف‌پذیری فکری است؛ که به فعالیت و صرف انرژی مضاعف آموزشی، پژوهشی، اجرایی و همچنین مشارکتی داوطلبانه در تحقق اهداف فردی و سازمانی می‌انجامد و از آنجایی که پویایی نماد بیرونی این نشاط است، نشاط دانشگاهی تداعی‌کننده حرکت و تحولی متداوم در سبک زندگی دانشگاهی است. راهبردهایی از قبیل: مدیریت دانایی اعضا مبتنی بر مدل دانشگاه سازمانی، تواناسازی روان‌شناختی، طراحی معماری ساختار بالندگی سازمانی به صورت ترکیبی و همچنین نام آشنانمودن توانمندی‌های دانشگاهیان منطبق با مسئولیت اجتماعی آن‌ها، از جمله عوامل سازمانی زمینه‌ساز در بانشاطی دانشگاهیان بودند که در این تحقیق مورد شناسایی و تبیین قرار گرفتند.

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۴

### نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

نشاط دانشگاهی، ساختار سازمانی ترکیبی، تواناسازی روان‌شناختی، دانشگاه سازمانی، نام آشناسازی.

۱. نویسنده مسئول: دکترای مدیریت منابع انسانی مدرس و عضو دانشگاه الزهراء(س)، تهران، ایران [b.jovari@alzahra.ac.ir](mailto:b.jovari@alzahra.ac.ir)

[you-mohammad@yahoo.com](mailto:you-mohammad@yahoo.com)

۲. استاد، گروه مدیریت راهبردی دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران

## مقدمه

مفهوم نشاط سازمانی<sup>۱</sup>، کانون توجه شاخه‌ای از روان‌شناسی سازمانی به نام روان‌شناسی مثبت‌گرا است که در پرتو این علم افزایش حالت‌های مثبت و کاهش حالت‌های منفی در اعضای سازمان به عنوان نشاط تعریف می‌شود (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۷، ولفالد<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). با وجود اینکه مفهوم با نشاطی سازمانی به عنوان یک ارزش و ضرورت سازمانی در علم مدیریت سازمان‌ها مطرح شده است، (جووری و همکاران، ۱۳۹۹)، اما اغلب پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه مدیریت منابع انسانی و رفتار مثبت‌گرای سازمانی، بر مفاهیمی مانند رضایت شغلی<sup>۳</sup>، تعهد سازمانی<sup>۴</sup>، بهزیستی سازمانی<sup>۵</sup>، کیفیت زندگی کاری<sup>۶</sup> و انگیزه شغلی<sup>۷</sup> متمرکز هستند. در تبیین تمایز موجود در مباحث مذکور با مبحث نوپای نشاط سازمانی می‌توان اذعان داشت که، رضایت شغلی به میزان کلی احساس و علاقه افراد به شغلشان اطلاق می‌شود، این احساس ممکن است با تغییر سریع شرایط شغلی تغییر کند و چه بسا به ارتقای عملکرد منجر نشود و یک فرد راضی، الزاماً یک فرد بهره‌ور و مفید به حال سازمان نباشد، تعهد سازمانی نیز نوعی الزام به سازمان است که آزادی عمل فرد را محدود می‌سازد. بهزیستی سازمانی موضوعی چندوجهی است و با یک محیط سازمانی با کیفیت در ارتباط است که رفاه و تندرستی اعضا را در پی دارد. کیفیت زندگی کاری به معنای تصور ذهنی و درک کارکنان از مطلوبیت فیزیکی و روانی محیط کار است (حیدری و همکاران، ۱۳۹۶). انگیزش حالتی در افراد است که آن‌ها را به رفتار یا عملی متمایل می‌کند همان‌گونه که مشهود است، مفهوم انگیزش بیشترین هم‌پوشانی را با پدیده نشاط دارد، اما ممکن است فرد اشتیاق انجام کاری را داشته باشد، اما در اجرای آن با مثبت‌نگری، انعطاف‌پذیری فکری و صرف انرژی مضاعف وارد عمل نشود؛ یعنی فرد نشاط‌آفرین انگیزه‌بخش نیز هست، اما الزاماً فرد با انگیزه نشاط‌آفرین نخواهد بود (جووری و همکاران، ۱۳۹۸).

از منظر علم حسابداری منابع انسانی، بی‌نشاطی منابع انسانی هدررفت سرمایه‌های

- 
1. Well-Being
  2. Wefald
  3. Job Satisfaction
  4. Organizational Commitment
  5. Organizational Well-being
  6. Quality of Working Life
  7. Job Motivation

ملموس و ناملموس سازمانی را در پی دارد، که خسارت‌های حاصل از آن می‌تواند جبران‌ناپذیر باشد؛ این موضوع در محافل علمی - دانشگاهی نمود ویژه‌ای می‌یابد چرا که دانشگاه‌ها مراکز زایش، پردازش و تولید دانش و فناوری هستند، تأثیر آن‌ها در روند توسعه کشورها بی‌بدیل بوده و بسیاری از حوزه‌ها و مفاهیم جدیدی که به عرصه حیات بشر راه می‌یابند، زاینده دانشگاه‌ها هستند (قریشی، ۱۳۹۸). اگر چرخه نشاط در فضای دانشگاهی به دلیل وجود برخی موانع دچار اختلال شود، نظام توسعه علمی کشور را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ زیرا محصول آن نمی‌تواند مبین اصول و راهبردهای علمی - اجرایی متعالی باشد و نمی‌توان از آن انتظار تولید علم و دانشی مبصرانه در مسیر عبودیت الهی و احیای مصالح دینی و دنیایی بشریت را داشت (جووری، ۱۳۹۹).

به رغم تأکید مسئولان و روان‌شناسان مثبت‌گرای سازمانی بر تأثیر بانشاطی و پویایی اعضای دانشگاهی بر تحقق اهداف توسعه محور؛ براساس پژوهش‌هایی از قبیل پژوهش محمدزاده و صالحی در سال‌های ۱۳۹۴ و ۱۳۹۵، آسیب‌شناسی، رصد عالمانه و حضور مداوم و خاموش در رده‌های زیرین و عملیاتی هرم علمی و دانشگاهی کشور حاکی از آن است که نشاط و پویایی مطلوب و مورد انتظار در تمامی سطوح و مویرگ‌های علمی و دانشگاهی کشور جریان ندارد و این یعنی سلامت سازمانی دانشگاه‌ها در معرض خطر بسیار جدی است. همچنین بر مبنای یافته‌های پژوهش آراسته (۱۳۸۰) با موضوعیت «مطالعات مربوط به دانشگاه به‌عنوان سازمان سایبرنتیک»، بی‌نشاطی نظام اداری و پشتیبانی منابع انسانی منشأ بسیاری از چالش‌ها و کاستی‌های دانشگاه‌های کشور است (جووری، ۱۳۹۹؛ بذرافشان مقدم، ۱۳۸۵). با این اوصاف مسأله اصلی پژوهش حاضر این است که سازوکارهای سازمانی زمینه‌ساز به منظور طرح‌ریزی و سازمان‌دهی نشاط‌آفرینی در دانشگاه‌ها، در مقابل کم‌توجهی‌های موجود درباره این پدیده، چیست و چگونه قابل پیاده‌سازی است؛ از این رو تحقیق حاضر در بازه زمانی سال ۹۸-۹۹، با هدف شناسایی پدیده نشاط دانشگاهی و عوامل سازمانی زمینه‌ساز در ایجاد و تقویت آن، به دنبال کشف و فهم شرایط و ملزومات سازمانی نشاط‌آفرینی برای منابع انسانی دانشگاهی بوده و بدین ترتیب سؤال پژوهش اینگونه مطرح می‌شود که از منظر خبرگان دانشگاهی عوامل سازمانی که می‌توانند زمینه‌ساز ایجاد و پرورش نشاط در بستر دانشگاهی باشند شامل چه مواردی است؟

در ادامه نمونه‌هایی از تحقیقات مرتبط انجام شده در این حوزه ارائه شده است؛

طاهریان و همکاران (۱۳۹۳) عوامل مدیریتی و سازمانی مؤثر بر شادی و نشاط و سرزندگی را در دانشگاه‌ها و تأثیر آن بر تولید علم بررسی کرده‌اند. متغیرهای عوامل مدیریتی شامل سبک رهبری و اعتماد، عوامل شخصی شامل مثبت‌اندیشی و خودگشودگی، عوامل سازمانی دربردارنده عدالت سازمانی، شرایط محیط کاری شامل ساختار سازمانی، تعامل با همکاران، امنیت شغلی، روابط انسانی، حقوق، مزایا و پاداش، فرهنگ سازمانی، مشارکت سازمانی و استرس شغلی از جمله عوامل مدیریتی و سازمانی مؤثر بر شادی و نشاط در دانشگاه‌ها شناسایی شده‌اند.

ارجمندی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۵) نیز فقدان جانشین‌پروری، بی‌توجهی به بالندگی مسائل ساختاری و شغلی و نیز نظام ارزشیابی معیوب را عاملی برای زمینه‌سازی بی‌تفاوتی و بی‌نشاطی سازمانی اعضا معرفی می‌کنند.

۱. محمدزاده و صالحی (۱۳۹۵) در تبیین «پدیده نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی از منظر نخبگان دانشگاهی: مطالعه‌ای با رویکرد پدیدارشناسی» ابعاد پدیده نشاط و پویایی علمی را در چهار بعد اصلی علمی-فردی، علمی-تیمی، علمی-سازمانی و علمی-اجتماعی تبیین کرده‌اند.

آهنچیان و سلیمانی (۱۳۹۶) آن دسته از اعضای دانشگاهی را با نشاط حرفه‌ای می‌شناسند که ضمن داشتن تعهدات پژوهش-آموزشی دارای مؤلفه‌های اخلاقی مثبت باشند (به نقل از امراللهی و همکاران، ۱۳۹۳) و لوتانز<sup>۱</sup> (۲۰۰۷).

نتایج تحقیق داده بنیاد جووری و همکاران (۱۳۹۶)، تأمین سلامت اجتماعی دانشگاهیان را منوط به تأمین نشاط فردی و سازمانی اعضای دانشگاه‌ها جلوه گر نموده است.

جووری و همکاران در سال ۱۳۹۸ در تحقیق کیفی محور خود به بررسی موانع سازمانی نشاط آفرینی سازمانی در دانشگاه‌ها پرداختند که شرایط ناکارآمدی قوانین و مقررات، مهجور ماندن توانمندی‌های دانشگاه‌ها از جمله عوامل مؤثر در تشدید پدیده بی‌نشاطی سازمانی اعضای دانشگاهی معرفی شدند.

سوننتاج و نیسن<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، رابطه سه متغیر سطح عمومی نشاط (ویژگی نشاط)، حجم کار روزهای خاص و تجدیدقوا در طول روز کاری را با نشاط پایان روز کاری بررسی کرده‌اند.

---

1. Lathans  
2. Sonnentag



نتیجه تجزیه و تحلیل ناشی از مدل‌سازی خطی سلسله‌مراتبی نشان داد بعد از آنکه متغیرهای جنسیت، سن، کنترل شغلی و حجم کاری در منزل کنترل شدند، ویژگی نشاط، حجم کاری روزهای خاص و تجدیدقوا، پیش‌بینی‌کننده سطح نشاط در پایان روز کاری خاص هستند. نتایج همچنین نشان داد که تجدیدقوا در محیط خانوادگی، از طریق افزایش نشاط در محیط کار، به تسهیل کارکردهای محیط کاری منجر می‌شود.

پلچانو<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۳) به روش پیمایشی به بررسی ارتباط نشاط، شخصیت<sup>۲</sup> و آسیب‌شناسی روانی اقدام کردند. نتایج این تحقیق حاکی از آن است که احساسات منفی (منفی‌گرایی) و بی‌ثباتی عاطفی با نشاط رابطه منفی دارد و برون‌گرایی و گشودگی در مقابل تجربه‌اندوزی با نشاط رابطه مثبت دارد، اما سایر ویژگی‌های شخصیتی، با نشاط رابطه خطی ندارند. درباره اختلالات شخصیتی، براساس نوع اختلال و نوع فاکتور نشاط، نوسان‌هایی مشاهده شد، اما در اکثر موارد، ارتباط بین اختلال شخصیتی و بعد بی‌ثباتی تأیید شد. همچنین نتایج نشان داد که خشم در کاهش نشاط نقش دارد.

شایروم<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۳) به روش پیمایشی به بررسی تأثیر تحلیل‌رفتگی و نشاط بر شیوع بیماری افزایش چربی خون در میان کارکنان یک شرکت اقدام کردند. نتایج نشان داد که افزایش سطح نشاط با کاهش خطر افزایش چربی خون مرتبط است. همچنین این تحقیق نشان داد که تغییر در سطح تحلیل‌رفتگی در پیش‌بینی افزایش چربی خون تا حدی معنادار است.

نایت<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۷) اندازه اثر عوامل مؤثر بر مؤلفه‌های تعلق سازمانی را در بیست تحقیق بین‌المللی بررسی کردند. اندازه اثرهای به‌دست آمده بالاتر از حد متوسط شد و در این بین، ضریب تأثیر نشاط از دو مؤلفه دیگر بیشتر به‌دست آمد. البته یافته‌های مذکور بسته به نوع نگاه و شرایط خاص جامعه مورد نظر از مفهوم نشاط متفاوت است، اما اینکه مقوله نشاط در سازمان‌هایی با ماهیت کاری و شغلی متفاوت، با یک دید و سنجه مطالعه شوند، جای تأمل دارد.

- 
1. Pelechano.
  2. Personality
  3. Shirom.
  4. Knight

دوی<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) رابطه تأثیر تعلق خاطر شغلی بر عملکرد سازمانی افراد را بررسی کرده است. در این تحقیق، نشاط و سرزندگی به عنوان یکی از سه مؤلفه تعلق خاطر شغلی یعنی نشاط و سرزندگی، فداکاری و جذب کارشدن به صورت خاص بررسی شده است. در تحقیق مذکور، نشاط و سرزندگی به احساس فرد نسبت به اهمیت، اشتیاق، الهام بخشی و چالش در کار اشاره دارد. نتایج این تحقیق نشان داد که نشاط بر عملکرد سازمان تأثیر مستقیم و مثبت دارد. در یک جمع بندی جامع از پیشینه تحقیق می توان گفت مطالعات انجام شده در حوزه نشاط و سلامت فردی، سازمانی و اجتماعی به پنج دسته کلی تقسیم می شود: دسته اول پژوهش های مرتبط با مفهوم شناسی نشاط است که البته به اشتباه در اکثر این تحقیقات، نشاط هم معنا با شادی در نظر گرفته شده است. دسته دوم مطالعاتی است که نشاط سازمانی به عنوان یکی از مؤلفه های درگیری شغلی و در قالب موضوعی فرعی و به صورتی غیر مستقیم بررسی نموده اند. دسته سوم پژوهش هایی است که به پیامدها و نتایج نشاط و سلامت افراد از بعد روان شناسی فردی و زندگی شخصی و با نادیده انگاشتن این پدیده در فضای سازمانی توجه کرده اند. در دسته چهارم تحقیقات نیز شاهد مقایسه وضعیت نشاط و سلامت اجتماعی در شهرهای مختلف با رویکردی اجتماعی و جامعه شناختی هستیم که فراتر از بررسی روابط آماری میان متغیرها، تحلیل دیگری از وضعیت نشاط اجتماعی انجام نشده است و تنها به بررسی میزان شادی و نشاط و عوامل مؤثر بر آن پرداخته است. در دسته پنجم که قرابت معنایی بیشتری با موضوع و زمینه تحقیق حاضر دارند مقوله نشاط از منظر موانع و پیامدها مورد واکاوی قرار گرفته است.

### روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، به لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی - اکتشافی است. برای گردآوری داده ها از روش مطالعه مبانی نظری و تحقیقات گذشته، ابزار مصاحبه عمیق و نیمه ساختارمند و روش تحلیل داده بنیاد استفاده شده است.

جامعه مصاحبه شوندگان اعضای دانشگاهی بودند که در خصوص موضوعات مرتبط با این تحقیق (حوزه این مطالعه)، ضمن داشتن وسعت نظر و آگاهی عمیق، دارای بالاترین اطلاعات تجربی و علمی هستند. بدین معنا که در این حوزه دارای سوابق و زمینه تحصیلی،

آثار علمی (کتاب، مقاله) سوابق تدریس یا تحقیقاتی هستند یا سمت‌ها و سوابق اجرایی مرتبط دارند یا در این زمینه (برای مثال، در حوزه مدیریت منابع انسانی، علوم تربیتی و روان‌شناسی سازمانی، برنامه‌راهبردی و عملیاتی دانشگاه) تصمیم‌گیری می‌کنند. با توجه به اینکه ماهیت و رسالت اصلی محققان در تحقیقات اکتشافی، واکاوی عمیق و همه‌جانبه پدیده است، استخراج مؤلفه‌ها با اعتبارسنجی و بر مبنای روش‌های نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی<sup>۱</sup> دیدگاه متخصصان انجام می‌شود (محمودپور و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین، روش نمونه‌گیری در تحقیق حاضر از نوع غیراحتمالی و به صورت هدفمند بوده است که طی آن، افراد با ویژگی‌های مشخص از نظر سوابق علمی، تجربی و داشتن مهارت‌های ارتباطی لازم برای شرکت و اثرگذاری در امر پژوهش انتخاب شدند. ملاک انتخاب خبرگان ضمن عضویت در کارگروه برنامه‌راهبردی و عملیاتی دانشگاه، برای گروه مصاحبه شونده‌گان به عنوان عضو هیئت علمی داشتن مدرک دانشجویی به بالا و حداقل پانزده سال سابقه خدمت اجرایی در دانشگاه و برای گروه مصاحبه شونده‌گان به عنوان اعضای غیرهیئت علمی، کارشناس - مسئولان دارای سابقه خدمت بیش از هفت سال بوده است. تأکید بر عضویت در کارگروه تخصصی برنامه‌راهبردی و عملیاتی دانشگاه، مدرک تحصیلی و تجربه کاری از آن جهت بوده است که نظر فرد از روی شناخت سازمانی بیان شود و داده‌ها قابل اعتماد باشند. مجموعاً با هشت کارشناس مسئول و دوازده عضو هیأت علمی مصاحبه شد.

در آغاز به منظور دستیابی به درک مشترکی از مضمون مصاحبه، مفهوم مورد نظر از نشاط - بر مبنای یافته‌های حاصل از مرور ادبیات و پیشینه تحقیق - بدین شرح برای مشارکت‌کنندگان تبیین شد؛ «نشاط منابع انسانی دانشگاهی حالتی از مثبت‌نگری، رضایت و انعطاف‌پذیری فکری در اعضای دانشگاه است که به فعالیت و صرف انرژی مضاعف آموزشی، پژوهشی و اجرایی، به منظور مشارکتی داوطلبانه در تحقق اهداف فردی و سازمانی بینجامد.» در این مصاحبه‌ها، سؤالات با توجه به راهبرد داده‌بنیاد تدوین و تنظیم شدند و به‌طور تدریجی با توجه به پیشرفت و انجام مصاحبه‌های اولیه، این سؤالات پیوسته پخته‌تر و جامع‌تر شدند. داده‌های حاصل از مصاحبه نیمه ساختار یافته با بیست نفر از خبرگان دانشگاهی، به روش تحلیل داده بنیاد در سه مرحله کدگذاری باز<sup>۲</sup>، محوری<sup>۱</sup> و انتخابی<sup>۲</sup> تحلیل شدند. در ادامه به منظور بررسی

## 1. Snowball Sampling

۲. فرایند تحلیل نام‌گذاری مفاهیم و طبقه‌بندی و کشف ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها در داده‌ها به کمک مقایسه‌ای مداوم

میزان پایایی یافته، پرسشنامه‌ای ماتریسی از مقولات شناسایی شده طراحی شد، پس از تکمیل پرسشنامه مذکور توسط سه نفر از خبرگان، ضریب پایایی و اعتبار سنجی برای کدهای احصا شده با استفاده از نرم افزار بسته آماری برای علوم اجتماعی<sup>۳</sup> محاسبه شد.

### یافته‌های پژوهش

مطابق با جدول (۱) بر مبنای کدگذاری‌های انجام گرفته، از ۳۷۶ کد باز اولیه و ۷۳ کد باز ثانویه بر مبنای اعمال نظرات خبرگان یعنی ادغام، ترکیب و حذف برخی مفاهیم ۵۶ کد محوری و چهار کد انتخابی تأیید شد که انتزاعی‌تر از مقوله‌های اولیه بودند و کل فضای مفهومی آن‌ها را تکمیل می‌کردند و ضریب پایایی و اعتبار سنجی نیز ۰.۶۶. ضریب به دست آمد و این یعنی مطابق با تصویر شماره (۱) با توجه به ضرایب استاندارد معیار شدت توافق‌ها، پایایی و اعتبار عوامل یافت شده در این تحقیق، مورد تأیید خبرگان قرار گرفته است. همان گونه که در مدل ارائه شده در تصویر شماره (۲) مشهود است راهبردهای جاری سازی نشاط در جامعه دانشگاهی عبارتند از: ۱- طراحی معماری بالندگی سازمانی دانشگاه‌ها مبتنی بر ساختار ترکیبی، ۲- مدیریت دانایی سازمانی اعضای دانشگاهی مبتنی بر مدل دانشگاه‌های سازمانی، ۳- توانمندسازی روان‌شناختی اعضای دانشگاه‌ها در ابعاد فردی و سازمانی، ۴- نام‌آشناسازی توانمندی‌های اعضای دانشگاهی در راستای تحقق مسئولیت اجتماعی دانشگاه که در بخش بحث و نتیجه‌گیری تحقیق مورد بسط و تحلیل قرار گرفته‌اند.

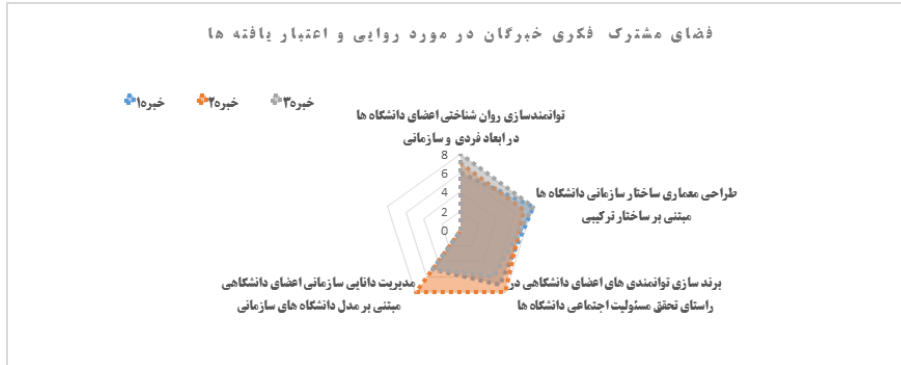
---

است در این میان، پژوهشگر مفاهیم را از زوایای مختلف و از درون و بیرون یا وارونه بررسی و تحلیل می‌کند تا دیدگاه متفاوتی درباره اهمیت و جایگاه مفاهیم کسب کند.

۱. عبارت است از سلسله رویه‌هایی که از طریق پیوند میان مقوله و مقوله‌های فرعی، داده‌ها را با یکدیگر ارتباط می‌دهد. بدین ترتیب کدگذاری محوری به فرایند شکل‌دهی مقوله‌ها (اصلی و فرعی) اشاره دارد. این کار با استفاده از پارادایم (مدل الگویی یا سرمشق) انجام می‌شود تا روابط میان شرایط علی پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای شرایط میانجی، راهبردها و پیامدها را نشان دهد.

۲. در این مرحله نظریه‌پرداز داده‌بنیاد مقوله‌ای محوری را (که سایر مقولات بر محور آن می‌گردند و کلیتی را تشکیل می‌دهند) به‌طور روشمند انتخاب و با ارتباط‌دادن آن با سایر مقوله‌ها به نگارش نظریه اقدام می‌کند که شرحی انتزاعی را برای فرایندی که در پژوهش مطالعه شده است نشان می‌دهد.

### 3. Statistical package for social science



### تصویر شماره (۱): توافق خبرگان در مورد روایی و اعتبار نهایی یافته‌ها

#### جدول ۱: نتایج تحلیل محتوای داده‌های تحقیق (برگرفته شده از متن مصاحبه‌ها)

کدگذاری انتخابی	نمونه کدگذاری محوری	نمونه استخراج مفاهیم و کدهای باز اولیه و ثانویه از طریق تحلیل محتوای ارتباطی - استنباطی نکات و مضامین کلیدی (دانایی فرد، ۱۳۹۲)
طراحی معماری ساختار سازمانی دانشگاه‌ها	شفافیت در نظام ارزیابی و تضمین کیفیت انگیزش‌زایی در نظام ارزیابی و تضمین کیفیت بازخورد محوری در نظام ارزیابی و تضمین کیفیت ارتقاء نظام پیشنهادها در نظام ارزیابی و تضمین کیفیت	وابستگی مالی دانشگاه به دولت بر استقلال دانشگاه تأثیر منفی دارد. لزوم بازنگری آیین‌نامه‌های ترفیع و گرت نداشتن چشم‌اندازی واضح از اهمیت مسئولیت‌های فردی و سازمانی به‌کارگیری کارشناسان متبحر در نظام ارزیابی نشاط‌آور است. قوانین در حوزه تعاملات فرهنگی بیرون دانشگاهی دست‌وپاگیرند. نبود ثبات در آیین‌نامه‌ها ایجاد بی‌نشاطی می‌کند. نبود شفافیت در آیین‌نامه‌ها ایجاد بی‌نشاطی می‌کند. کاربردی نبودن آیین‌نامه‌ها ایجاد بی‌نشاطی می‌کند. واضح کردن مأموریت کلان دانشگاه برای اعضا رفع ابهام در مورد مأموریت دانشگاه کداری شفافیت‌ها، مانع نشاط‌آفرینی است. نظام ارزیابی کمی-کیفی محور نشاط‌آفرین خواهد بود. واضح بودن نقش‌ها و رسالت گروه‌های آموزشی برای افراد از ادراک پوچی فرد جلوگیری می‌کند. لزوم توجه بیشتر به کیفیت‌ها در بحث نشاط
مدیریت نادایمی سازمانی اعضای دانشگاه‌ها	خودباورسازی علمی خودباورسازی فرهنگی بومی‌سازی علمی و فرهنگی دستاوردها توانمند سازی اقتصادی- رفاهی پیش‌آموزی	توجه به دوره‌های مهارت‌افزایی نیازسنجی آموزش اصول مدیریت کلاس به استادان نیازسنجی به‌منظور آموزش اصول روان‌شناسی در اداره کلاس‌ها به استادان وجود تقویم آموزشی به‌روزرسانی اطلاعات برای افراد نشاط‌آور است. لزوم اشتراک‌گذاری علم و تجربه در نشاط‌آفرینی اعضا. انتقال دانش و تجربه ممکن است بر اثر بروز رفتارهای ضد بهره‌ور مانع نشاط‌آفرینی شود.
مبتنی بر مدل دانشگاه‌های سازمانی	جانشین پروری یکپارچگی راهبردی بین یادگیری و کار سازمانی راهبرد محوری برای آموزش و توسعه منابع انسانی افزایش مهارت و دانش سازمانی منابع انسانی تیم‌های آموزشی راهبردی استراتژی‌های توسعه منابع انسانی	اشتراک‌گذاری علم و تجربه در نشاط افراد مؤثر است. ضعف در انتقال دانش موجب بی‌نشاطی می‌شود. ادراک ضعف در انتقال دانش و تجربه لزوم توجه به تعاملات استادان باتجربه و کم‌تجربه

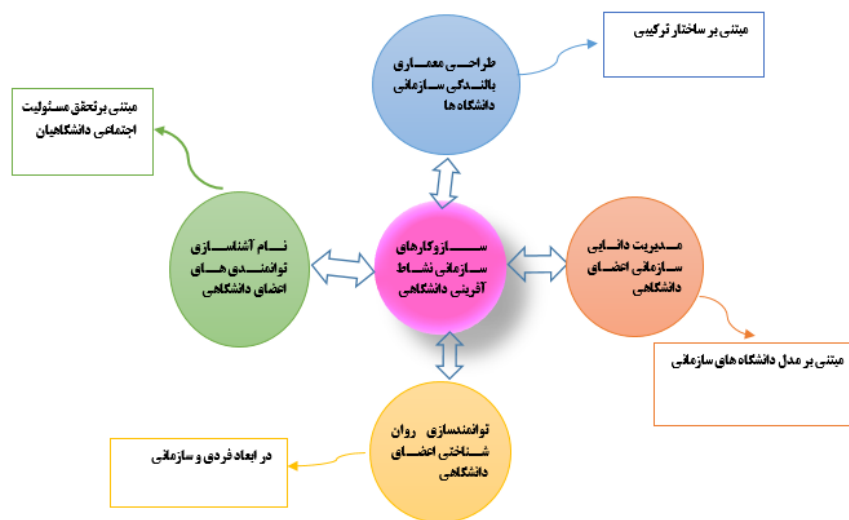
کدگذاری انتخابی	نمونه کدگذاری محوری	نمونه استخراج مفاهیم و کدهای باز اولیه و ثانویه از طریق تحلیل محتوای ارتباطی - استنباطی نکات و مضامین کلیدی (دانایی فرد، ۱۳۹۲)
	مدیریت دانش در دانشگاه	لزوم اشتراک‌گذاری مباحث آموزشی برای استادان
	ترویج یادگیری‌های ارزشی	لزوم توجه به تحقیقات و پژوهش‌های مشترک
	یادگیری‌های مستمر	لزوم اشتراک‌گذاری علم و تجربه در نشاط‌آفرینی اعضا.
	یادگیری‌های تیمی	انتقال دانش و تجربه ممکن است بر اثر بروز رفتارهای ضد بهره‌ور مانع نشاط‌آفرینی شود.
	یادگیری‌های تعاملی	اشتراک‌گذاری علم و تجربه در نشاط افراد مؤثر است.
	نظام آموزشی مستمر و فراگیر	راه‌اندازی واحد توانمندآفرینی زنان شاغل در دانشگاه
	یادگیری همه جانبه و فراگیر	اعمال برنامه‌ریزی دقیق و مدون برای توانمندسازی علمی-آموزشی اعضای دانشگاه، نشاط‌آفرین است.
	تغییر و تحول مداوم	توسعه مهارت‌ها و توانایی‌های کاوشگری نشاط‌آفرین است
	بهبود امکانات و تسهیلات دانشگاه	راه‌اندازی واحد توانمندآفرینی زنان شاغل در دانشگاه
	تدوین نقشه راه جامع برای منابع انسانی	

### ادامه جدول ۱: نتایج تحلیل محتوای داده‌های تحقیق (برگرفته شده از متن مصاحبه‌ها)

کدگذاری انتخابی	نمونه کدگذاری محوری	نمونه استخراج مفاهیم و کدهای باز اولیه و ثانویه از طریق تحلیل محتوای ارتباطی - استنباطی نکات و مضامین کلیدی (دانایی فرد، ۱۳۹۲)
	ویژگی امیدواری	توسعه استعدادها نشاط‌آفرین است.
	ویژگی خوش‌بینی	خودباورسازی علمی نشاط‌آفرین است.
	ویژگی احساس کارآمدی	پرورش ظرفیت‌های نقدپذیری در افراد نشاط‌آفرین است.
	ویژگی صبور و	توسعه استعدادها نشاط‌آفرین است.
	انعطاف‌پذیری	فرد بانشاط در دانشگاه دارای ویژگی سختی‌ناپذیری است.
	ویژگی پویایی آموزشی - سازمانی	فرد بانشاط در دانشگاه دارای ویژگی ماجراجویی است.
	پژوهشی	
	ویژگی مشارکت در تحقق اهداف دانشگاه	
	خلاقیت و نوآوری فردی و سازمانی	
	خود توانمندسازی اعضا	
	بهبود کیفیت خدمات آموزشی، بین‌المللی‌سازی دستاوردهای دانشگاه	روان‌سازی ارتباطات فراسازمانی در سطح ملی - بین‌المللی در دانشگاه نشاط‌آفرین است.
	نام آشنا سازی توانمندی‌های اعضا	توجه به ارتباطات در سطح ملی - بین‌المللی بر نشاط دانشگاه مؤثر است.
	روان سازی ارتباطات فرا سازمانی	توجه به ارتباطات بین‌رشته‌ای بر نشاط دانشگاه مؤثر است.
	گسترش تعاملات پژوهشی	توجه به ارتباطات صنعت و دانشگاه بر نشاط دانشگاه مؤثر است.
	ملی - بین‌المللی	ضعف در حمایت‌های مالی از پیش‌آموزی اعضا
	برگزاری همایش‌های ملی - بین‌المللی	ضعف در حمایت مالی به‌منظور برنشدن توانمندی‌های اعضا
	تدوین و اجرای برنامه جامع روابط	ضعف در حمایت مالی از برنشدن توانمندی علمی دانشگاه
	ایجاد روابط مبتنی بر همکاری.	ضعف در حمایت از مشارکت افراد در کنفرانس‌ها
	خدمات تسهیلات دانشجویی	بی‌اهمیت‌شمردن مشارکت افراد در کنفرانس‌ها
	ارائه کارراه‌های شغلی برای دانش آموزان	
	مشارکت در نظام‌های رتبه بندی	

نمونه استخراج مفاهیم و کدهای باز اولیه و ثانویه از طریق تحلیل محتوای ارتباطی- استنباطی نکات نمونه کدگذاری محوری کدگذاری و مضامین کلیدی (دانایی فرد، ۱۳۹۲)

ضعف سازوکارهای یکپارچه به‌منظور توانمندسازی پژوهشی اعضا  
 ملی و بین‌المللی  
 تدوین و اجرای برنامه جامع روابط عمومی  
 اشتراک‌گذاری دانش و تجربه  
 تدوین نقشه راه جامع برای منابع انسانی



تصویر ۲: مدل راهبردهای جاری سازی نشاط در دانشگاه‌ها (برگرفته شده از یافته‌های تحقیق)

## بحث و نتیجه‌گیری

### ۱. طراحی معماری بالندگی سازمانی دانشگاه‌ها مبتنی بر ساختار ترکیبی

هر سازمان، یک ساختار سازمانی را برای ادامه فعالیت‌هایش برمی‌گزیند که هرکدام دارای ویژگی‌ها، مزایا و معایب خاص خود هستند. معماری ساختار سازمانی روشی است که در آن فعالیت‌های یک سازمان با توجه به نیازها و گستردگی خود تقسیم‌بندی و هماهنگ می‌شود. مطابق با نظر خبرگان این تحقیق، در محیط دانشگاهی ایجاد ساختار سازمانی سالم و پویا بر اعتماد و روحیه‌ی کاری مدیران و اعضا و در نتیجه تعهد سازمانی آن‌ها مؤثر است. نظر به

تنوع و گستردگی نقش‌های عضو دانشگاهی در زمینه‌های آموزشی، پژوهشگری، اجرایی در سطوح سازمانی و فراسازمانی چنانچه ساختار سازمانی دانشگاه‌ها به صورتی ترکیبی از ساختارهای ماتریسی، پروژه‌ای، بخشی در نظر گرفته شود اعضای دانشگاه در شغلشان ادراک استقلال، آزادی عمل و حق رأی می‌نمایند. همچنین اعضا ضمن دریافت بازخورهای شفاف از ارزشیابی عملکردشان، فرصت رشد و یادگیری می‌یابند؛ و این بدین معنا است که احتمال اینکه عضو با اشتیاق و سرزندگی، با تمام وجود کار کرده و مجذوب ایفای نقش‌های شغلی‌اش می‌شود.

ساختار سازمانی ترکیبی از جمله مواردی است که موجب کاهش بوروکراسی‌های اداری در فضای دانشگاه می‌شود؛ زیرا چنانچه مفهوم‌سازی دقیق و مقتضی از فرایندها برای فرهیختگان علمی انجام شود، کم‌تر شاهد سیکل‌های معیوب اداری- اجرایی در امور خواهیم بود. در ساختار سازمانی مبتنی بر دموکراسی، باور بر این است که اعضا هر چه بیشتر و بهتر بدانند، بر سرعت حرکت امور و چابک‌سازی فضای کاری افزوده می‌شود و هنگام تغییرات محیطی و سازمانی شاهد واکنش‌های منطقی‌تری از تک‌تک اعضا خواهیم بود. چیزی که در کلام همه افراد به وضوح یافت می‌شد این بود که اعضا خواهان بوروکرات‌محور شدن دانشگاه هستند؛ چراکه در سال‌های اخیر احساس می‌شود دانشگاه دچار فرودستی بوروکراتیک شده است و این سبب ایجاد آشفتگی در تحقق اهداف و رسالت دانشگاه می‌شود. در تطابق این بخش از یافته‌های تحقیق با پیشینه می‌توان گفت: جاودانی (۱۳۹۳) نیز محیط سازمانی دیوان‌سالارانه، نرمش‌ناپذیر، رویه‌های رسمی نابه جا و ترویج کاغذبازی‌های اداری را از جمله موانع در طراحی الگوی توسعه سازمانی در نظام آموزش عالی ایران شناسایی کرده است. ملکی‌نیا و همکاران (۱۳۹۳) مشارکت ذینفعان دانشگاه در تصمیم‌گیری‌ها را باعث پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی و نمادی از یک دانشگاه پایدار بر می‌شمارند (قهرمانی و همکاران، ۱۳۹۶). در پژوهش قرونه و همکاران (۱۳۹۵) بالندگی فردی در ابعاد هفتگانه شامل اخلاق، یادگیری مستمر، خلاقیت و نوآوری، فرهیختگی، مدیریت زمان، خودتنظیمی و خودمدیریتی و مهارت ارتباطی شناسایی شده است. دباغ و جواهریان (۱۳۹۵) نیز در تحقیق خود بر مبنای بررسی بهره‌وری واحدهای آموزشی- پژوهشی دانشگاه‌ها، به منظور بهبود کارایی و افزایش بهره‌وری در مراکز دانشگاهی اقداماتی چون اصلاح مدیریت، کاهش مقررات، ارزیابی و نظارت علمی- اقتصادی منصفانه، تقویت و تکمیل کتابخانه‌های تخصصی، تسهیل در دسترسی به تحقیقات و



فناوری‌های تولید شده و ایجاد نقشه بهبود را مورد تأکید قرار داده‌اند نورشاهی (۱۳۹۳) کیفیت امکانات فیزیکی، تسهیلات و امکانات رفاهی، تصمیم‌گیری‌های مشارکتی از جمله عوامل ساختاری شناسایی شده به منظور رشد حرفه‌ای اعضای هیأت علمی دانسته است.

## ۲. مدیریت دانایی سازمانی اعضای دانشگاهی مبتنی بر مدل دانشگاه‌های

### سازمانی

مدیریت دانایی در ابعاد اجرایی و علمی منابع انسانی است. فاصله میان دانش کسب شده از دانشگاه و عملکرد سازمانی افراد، که به دلیل عدم وجود ارتباط مؤثر میان تحصیلات دانشگاهی و مهارت‌های شغلی مورد نیاز سازمان‌ها بوجود آمده، به چالشی اساسی در میان دانشگاه‌ها تبدیل شده است. یکی از راهکارهای مقابله با این چالش، ایجاد دانشگاه سازمانی به عنوان یک منبع مهم استراتژیک برای آموزش، توانمندسازی و توسعه کارکنان است. ماهیت دانشگاه سازمانی، به عنوان ابزاری برای انتشار فرهنگ سازمانی و توسعه مهارت‌های شغلی کارکنان مطرح است که به یکپارچگی فرصت‌های یادگیری در سازمان منجر می‌شود و تمرکز اصلی آن نیز بر روی ارتباط بین توسعه منابع انسانی و راهبردهای توسعه منابع انسانی است. باتوجه به اینکه در دانشگاه‌های سازمانی، آموزش اعضا و منابع انسانی موجود در سازمان در مرکز توجه قرار دارند، اهمیت و ضرورت ایجاد دانشگاه‌های سازمانی باتوجه به نظریه سرمایه انسانی نیز قابل توجیه است، به این ترتیب به سرمایه‌گذاری بر روی منابع انسانی و همچنین آن‌ها، باعث بهره‌وری بیشتر آنها در آینده خواهد شد. شهودستی و بردبار نیز در تحقیق خود با عنوان «دانشگاه سازمانی و ابعاد آن» بر اهمیت دانشگاه سازمانی و تأثیر آن بر توسعه منابع انسانی و راهبردهای توسعه منابع انسانی تأکید ویژه داشته‌اند.

مطابق با یافته‌های این پژوهش، در تحقیق فعلی راهبرد مدیریت دانایی سازمانی در بستری از مدل دانشگاه‌های سازمانی یعنی طراحی و استقرار مدیریت جانشین‌پروری و همچنین تدوین نقشه جامع نیروی انسانی به منظور شکوفاسازی و پرورش استعدادها برای تک‌تک اعضا، و از طریق بهره‌مندی از توانمندی‌ها و تخصص اعضا در اداره امور علمی-اجرایی و ارتقاء نظام منابع انسانی عملیاتی خواهد شد. مسئله جانشین‌پروری در سازمان‌های آموزشی اهمیت مضاعفی دارد؛ چرا که از برون‌داد سازمان‌های آموزشی به‌عنوان درون‌داد سازمان‌های دیگر استفاده می‌شود. در سازمان‌های آموزشی هرچند بحث تجارت و رقابت صنعتی

به صورت مستقیم وجود ندارد، اما رقابت در زمینه جذب و نگهداری مدیران و کارکنان مستعد و پرورش مهارت‌های آن‌ها وجود دارد. همچنین، خروج افراد از سطوح گوناگون سازمانی به دلایل مختلف مانند استعفا، بازنشستگی، ارتقای شغلی یا حتی فوت امری اجتناب‌ناپذیر است و در صورتی که برای پرکردن خلأ ناشی از نبود این افراد، خصوصاً در قشر اعضای هیئت علمی به صورتی نظام‌مند و برنامه‌ریزی شده چاره‌ای اندیشیده نشده باشد، دانشگاه با مسائلی چون افول علمی دانشجویان، تنیدگی اساتید، نقایص تحقیقاتی، خالی ماندن پست‌های کلیدی یا پرشدن این پست‌ها با افرادی بدون استعداد و شایستگی لازم، روبه‌رو خواهد بود. برنامه استعدادیابی و جانشین‌پروری در آموزش عالی می‌تواند به منظور توسعه مؤثر منابع انسانی استفاده شود و گام مهمی در خصوص برنامه‌ریزی برای ایجاد مخزن مؤثری از استعدادهای دانشگاهی با هدف اجرای وظایف مدیریتی در بخش‌های آموزشی محسوب شود. از طرفی دیگر به نظر می‌رسد از مهم‌ترین دلایل افول جانشین‌پروری و مدیریت استعدادهای در زمینه مسائل علمی-پژوهشی اعضای هیئت علمی، نبود خودباوری، چیرگی پارادایم اثبات‌گرایی در تدریس، هدایت پژوهش‌های دانشگاهی و داوری مقاله‌ها و طرح‌های پژوهشی در کشور است. اعضا بر این باورند که منشأ جالب توجهی از علل دورشدن مراکز علمی و دانشگاهی کشور به ویژه در حوزه علوم انسانی و رفتاری از خلق نظریه‌ها و دانش بومی و رونق یافتن نظریه‌های سایر جوامع در دانشگاه‌ها و مراکز علمی کشور، موضوع و روش تدریس پژوهش، تعیین و به‌کارگیری ملاک‌ها، معیارها و شاخص‌های ارزیابی عملکرد افراد و ارزیابی آثار علمی (مقاله‌ها، پایان‌نامه‌ها، و کتاب‌ها) است. روش‌های پژوهش مبتنی بر رویکرد تقلیدگرایانه، و تأییدگرا هستند و نظریه‌ها و یافته‌های موجود را همچون اصل و اساس در نظر می‌گیرند و درصدد بررسی تأیید یا رد آن در جوامع یا محیط‌های دیگر هستند. گویا این رویه نه تنها با تلاش برای ارتقای نشاط و پویایی علمی، خلق دانش و شکل‌گیری نظریه‌های بومی و حرکت در راستای تحقق آرمان مرجعیت علمی تناسب ندارد، بلکه شاید بتوان آن را نقطه مقابل خلق نظریه‌های بومی و پویایی علمی دانست.

یافته‌های تحقیق زین‌الدینی و همکاران (۱۳۹۳) که با هدف مقایسه وضعیت موجود جانشین‌پروری و مدیریت استعداد با وضعیت مطلوب آن در نظام آموزش عالی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران با رشته علوم انسانی انجام گرفته است بدین شرح است: میان وضعیت موجود و مطلوب برنامه جانشین‌پروری در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران، در همه

ابعاد تفاوت معنادار وجود دارد. بُعد تعهد نسبت به جانشینی نظام‌مند در هر دو وضعیت موجود و مطلوب به‌عنوان مهم‌ترین مؤلفه شناخته شد. بنابراین، یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده ضرورت وجود برنامه‌هایی برای جانشین‌پروری کارکنان آموزش عالی و همچنین، ضرورت تعهد و توجه مدیران ارشد در خصوص فراهم‌سازی مقدمات اجرای این برنامه مانند آگاه ساختن کارکنان از مسئولیت‌های شغل فعلی و آینده آن‌ها در مؤسسات آموزشی است. همچنین نتایج پژوهش‌هایی از قبیل تحقیق سهرابی و همکاران (۱۳۹۰) با عنوان «ارائه چارچوب مدیریت استعداد با رویکرد چابکی منابع انسانی»، تحقیق مقیمی و همکاران (۱۳۹۳)، با عنوان «شناسایی و رتبه‌بندی شاخص‌های کارکنان کلیدی در راستای مدیریت استعدادهای سازمانی» و تحقیق بامداد صوفی و امامت (۱۳۹۷)، با عنوان «شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر جذب و نگهداشت استعدادهای علمی در دانشگاه»، بر لزوم تلاش دانشگاه‌ها به‌منظور جذب و پرورش استعدادهای تأکید ورزیده‌اند. در مدل پرایز و جونز (۲۰۱۰) نیز هسته نشاط عضو چیزی جز احساس فرد مبنی بر شکوفایی و بالفعل شدن استعدادهای فردی او نیست.

### ۳. توانمندسازی روان شناختی اعضای دانشگاه‌ها در ابعاد فردی و سازمانی

همان‌گونه که گذشت، تا بدین جا با سازوکارهای معماری ساختار سازمانی دانشگاه سروکار داشتیم اکنون با سازوکارهای توانمندکردن اعضا سروکار داریم. توانمندسازی کارکنان خصوصاً در ابعاد روان شناختی به‌عنوان یکی از روش‌های مؤثر برای ارتقای بهره‌وری کارکنان و استفاده بهینه از ظرفیت‌ها و توانایی‌های آن‌ها در زمینه اهداف سازمانی است. خبرگان بر این باور بودند که در محیط دانشگاهی حمایت و پرورش ایده‌ها، طرح‌ها، دادن فرصت رشد و پرورش استعدادهای عوامل مناسبی برای بالابردن روحیه و نشاط اعضای دانشگاهی خواهد بود؛ چراکه هدف از تدوین و اجرای راهبرد منابع انسانی، مرتبط‌ساختن سیاست‌ها و روش‌های منابع انسانی با هدف‌های راهبردی منابع انسانی است. ماهیت توسعه پویا و بهره‌ور علم و دانش به‌گونه‌ای است که حرفه آموزش و پژوهش، اخلاق پژوهشی ویژه‌ای را در زمینه‌های انعطاف‌پذیری فکری، امیدواری و مثبت‌اندیشی طلب می‌کند. در توضیح این نگرش می‌توان گفت که اعضای دانشگاه با توجه به انعطاف‌پذیری فکری خود می‌توانند همواره در مواجهه با پیچیدگی‌ها و کشفیات علمی و نظریات نوین، بهترین راهکارها و تمهیدات را بیندیشند. مثبت‌اندیشی آن‌ها سبب می‌شود شکست را پیام‌آور حفظ آمادگی برای مواجهه‌شدن با آینده

تلقی کنند. ضمن اینکه در مقابل مشکلات سازمانی صابر و امیدوار هستند و با خوش بینی تلاش می‌کنند در از بین بردن ناهمواری‌ها و ناملازمات محیطی و محاطی دانشگاه نقش داشته باشند. آن‌ها به همکاران، دانشجویان، مدیران و رهبران سازمان عشق می‌ورزند و با آغوش باز پذیرای تعاملات علمی هستند.

بر این مبنا در ادامه فرایند سیستماتیک در این تحقیق، ظرفیت‌های روان‌شناختی مثبت اعضای دانشگاهی در بُعد فردی و سازمانی شامل ویژگی‌های روان‌شناختی مثبت فردی از قبیل: امیدواری، خوش بینی، احساس کارآمدی، انعطاف پذیری، اخلاق محوری، و همچنین ویژگی‌های روان‌شناختی مثبت حرفه‌ای از قبیل: پویایی آموزشی-پژوهشی، مشارکت در تحقق اهداف دانشگاه، پایبندی به اصول اخلاق حرفه‌ای به عنوان عوامل مؤثر در مدل نشاط اعضای دانشگاهی در نظر گرفته شد. در نتیجه در ابعاد آموزشی و پژوهشی دیگر شاهد رفتارهای غیرحرفه‌ای، حاکمیت روح بی تفاوتی نسبت به اهداف دانشگاه، و یخ زدن تفکر خلاق نخواهیم بود. همچنین با توانمند شدن ارتباطات، بی رغبتی و کم بودن جسارت علمی و ایستایی سازمانی جای خود را به پویایی و تولید علم به جای تقلید می‌دهد؛ یعنی با پویایی علمی و تولید دانش مواجه خواهیم شد. افراد با ظرفیت‌های روان‌شناختی مثبت بالا، تمایل دارند گزینه‌های بیشتری برای رسیدن به یک هدف تعریف و تعیین کنند (امیدواری)؛ به احتمال زیاد، این گزینه‌ها را در محیط کار اعمال و اجرا می‌کنند (احساس کارآمدی)؛ انتظارات مثبتی نسبت به آینده دارند (خوش بینی) و قادرند در وضعیت‌های دشوار و ناگوار، سازگاری و انعطاف پذیری بالایی از خود نشان دهند (انعطاف پذیری). بنابراین، احساس کارآمدی به میزان اعتماد به نفس و مطمئن بودن فرد در مبادرت ورزیدن به انجام وظایف چالشی و به کارگیری اقدامات ضروری برای موفقیت در آن‌ها اشاره دارد.

در تأیید یافته ذکر شده می‌توان به پژوهش‌های زیر اشاره کرد:

استاجکویچ و لوتانز<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) با انجام یک فراتحلیل، رابطه مثبت و معناداری میان خودکارآمدی و شاخص‌های عملکرد یافتند. اگر احساس کارآمدی را به عنوان باور افراد درباره توانایی برای موفقیت در انجام یک وظیفه بدانیم، خوش بینی انتظاری است که به موفقیت در آینده مربوط می‌شود. لوتانز و یوسف<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) نیز در تحقیق خود رابطه میان خوش بینی و

- 
1. Stajkovic and Luthans
  2. Luthans and Youssef

عملکرد کارکنان را در بخش بهداشت و درمان و صنایع بانکی تأیید کرده‌اند. اسنیدر<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) در مطالعه خود نشان داد افرادی که امیدواری بیشتری دارند، نه تنها عزم راسخی برای رسیدن به هدف دارند، بلکه مسیرها و روش‌های متعددی را برای دستیابی به هدف در نظر می‌گیرند و توانایی خاصی در پیش‌بینی موانع و چالش‌ها دارند. همچنین سازمان‌هایی که کارکنان امیدوارتری دارند، سودآورتر هستند و مدیران امیدوارتر، واحدهای کاری با عملکرد بهتری دارند (یزدان‌شناس و مزیدآبادی، ۱۳۹۴). امراللهی و همکاران (۱۳۹۳) نیز سرمایه روان‌شناختی را ارزیابی مثبت از شرایط و احتمال رسیدن به موفقیت مبتنی بر تلاش انگیزه‌محور و همراه با پشتکار تعریف کرده‌اند و توانایی کسب امیدواری، خودباوری، تاب‌آوری و خوش‌بینی را از جمله دستاوردهای عملیاتی آن مطرح کرده‌اند. در تحقیق فانی و همکاران (۱۳۹۰) نیز بر تأثیرگذاری موفقیت‌آمیز خودارزیابی‌های مثبت و حس فرد از توانمندی‌های خویش (خودباوری) تأکید شده است. فانی و همکاران ویژگی‌های شخصیتی اعضا را از جمله منابع شخصی می‌دانند که فرد با خود به سازمان می‌آورد. هریک از این منابع شخصی در طیفی از منابع شخصی بهره‌ور و منابع شخصی ضدبهره‌ور سازمانی قابل‌بررسی هستند که در این میان عزت‌نفس، خوش‌بینی، خوداثربخشی، خصیصه رقابتی‌بودن، شخصیت پیش‌قدم، برون‌گرایی، سازگاری، وظیفه‌شناسی، و تجربه‌پذیری در جایگاه منابع شخصی با پیامد بهره‌وری سازمانی به حساب می‌آیند. آهنچیان و سلیمانی (۱۳۹۶)، آن دسته از اعضای دانشگاهی را حرفه‌ای می‌شناسند که ضمن داشتن تعهدات پژوهشی-آموزشی، مؤلفه‌های اخلاقی مثبت داشته باشند. لوتانز (۲۰۰۷) سرمایه‌های روان‌شناختی مثبت اعضا را مبنایی انگیزشی برای بهروزی سازمانی اعضا می‌شناسد (امراللهی و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین عرب و همکاران (۱۳۹۵) تأثیر اخلاق‌مداری مثبت سازمانی بر تأمین نیازهای رشد کارکنان و همچنین ایجاد احساس انرژی در اعضا را ثابت کرده‌اند. علامه و آقایی (۱۳۹۴) نیز بر تأثیر اخلاق کار بر رضایت شغلی اعضا، ضمن کاهش تنش‌های شغلی آن‌ها دست یافته‌اند.

#### ۴. نام آشناسازی توانمندی‌های اعضای دانشگاهی در راستای تحقق مسئولیت

##### اجتماعی دانشگاه‌ها

دانشگاهیان علاوه بر وظیفه تعلیم و تربیت دانشجو، در حوزه‌های قانونی، زیست‌محیطی، اخلاقی و نوع‌دوستی نیز مسئولیتی تحت عنوان «مسئولیت اجتماعی» به عهده دارند، یعنی تأمین نیازهای جامعه محلی. یکی از ملزوماتی که به‌منظور نشاط‌آفرینی سازمانی، در متن مصاحبه‌ها بسیار بر آن تأکید می‌شد، مهجور ماندن توانمندی‌های علمی-اجرایی اعضا در فضای رقابتی محیطی و محاطی دانشگاه بود. برای رفع این چالش راهبرد نام آشناسازی توانمندی‌های اعضای دانشگاه برای جامعه هدف تجویز شد. برندسازی در خدمات سازوکارهایی است که به‌منظور معرفی خدمات و متمایزسازی آن‌ها در بازار رقابتی، به‌کار گرفته می‌شود. کنش مرجع‌سازی دانشگاه بسان راهبرد تغییری که دگرگونی در باورها، ارزش‌ها و نگرش‌ها را نشانه می‌گیرد، با پشتیبانی و حمایت مدیران عالی و ارشد این نظام می‌تواند فرایند تغییری پویا و پایدار را فراروی نظام آموزش عالی بگستراند (جاودانی، ۱۳۹۳). برای عملیاتی‌شدن راهبرد نام‌آورسازی دانشگاه در جامعه هدف، در سایه‌سار سازوکارهای هماهنگ‌کننده نقش‌های چندگانه افراد، مدیریت استعدادها، جانشین‌پروری، پرورش ظرفیت‌های مثبت اعضا و سازوکارهای معماری ساختاری، دو راهکار «شناسایی جامعه هدف» و «شناساندن ظرفیت‌های علمی اجرایی اعضا به جامعه هدف» شناسایی شد.

بدیهی است که یکی از عوامل اصلی در جامعه علمی ارتباط و تعامل است و آنچه به‌عنوان یک عامل انگیزشی می‌تواند در روزآمدی اعضای دانشگاه و پویایی آن‌ها مؤثر باشد، ارتباط با جامعه هدف در عرصه‌های مرتبط کاری است. اعضا در زمینه برندسازی نیازهایی از قبیل: زمینه‌سازی حضور هدفمند اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان در کنفرانس‌ها، همایش‌ها و سمینارهای علمی در سطح ملی و بین‌المللی، اعزام اعضای هیئت‌علمی به فرصت‌های مطالعاتی داخلی و خارجی، استفاده از دانش و تجربیات پژوهشگران مطرح در قالب برگزاری سمینار، همایش، سخنرانی، کرسی، مستندسازی تجربیات و... اتخاذ تدابیر و اعمال هماهنگی برای برگزاری کرسی‌های نظریه‌پردازی متناسب با مقتضیات دانشکده‌ها، توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان برای انجام پژوهش‌های فردی و گروهی، تداوم و اشتراک بانک‌های اطلاعاتی، اطلاع‌رسانی و آموزش برای استفاده از بانک‌های اطلاعاتی، زمینه‌سازی و اقدام برای

گرفتن مجوز قطب علمی در برخی رشته‌ها، اتخاذ تدابیری برای افزایش جذب گزنت، سیاست‌های تشویقی برای توسعه فعالیت‌های پژوهشی اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان، و استفاده بهینه از ظرفیت دانشجویان تکمیلی به‌ویژه پسادکتری برای تولیدات علمی را مطرح کردند. از آنجایی که هدف از راهبرد برندسازی دانشگاه، تعامل اعضا با جامعه هدف است. در توجیه این راهبرد می‌توان گفت که برای عضو دانشگاه، تعامل و نمایش قابلیت‌های خود به جامعه هدف، به‌منظور ایجاد بسترهای پویایی علمی-اجرایی برای آن‌ها در جامعه هدف ضروری به نظر می‌رسد.

پژوهش بامداد صوفی و امامت (۱۳۹۷) با عنوان «شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر جذب و نگهداشت استعدادها علمی در دانشگاه»، بر تلاش دانشگاه‌ها به‌منظور برندسازی بر مبنای جذب و پرورش استعدادها تأکید ورزیده‌اند و با هدف ارائه تصویر بهتری از دانشگاه خود در بازارهای رقابتی، تقویت همکاری‌های هر دانشگاه با شبکه دانشگاهی و سازمان‌های تجاری را پیشنهاد کرده‌اند. ذاکر صالحی (۲۰۰۸) نیز در تحقیق خود با عنوان «شناسایی شرایط تحقیقات در ایران و ارائه پیشنهادهایی به‌منظور تحقق برنامه‌ها و اهداف برنامه پنجم توسعه» بسترسازی به‌منظور تقویت روابط بین‌المللی و مبادلات آموزشی، پژوهشی و فرهنگی دانشگاه‌ها را برای تحقق اهداف پژوهشی برنامه پنجم توسعه پیشنهاد داده است (یزدان‌پناه و سلطانی، ۱۳۹۳). حاجی‌پور و سلطانی (۱۳۹۳) نیز در مقاله خود با عنوان «برنامه‌ریزی راهبردی پژوهشی در دانشگاه‌ها»، با اشاره به اینکه دانشگاه‌ها با محیطی پیچیده و متلاطم روبه‌رو هستند، هدایت صحیح دانشگاه‌ها را منوط به شناخت و درک صحیح از محیط و تحولات آن و همچنین به‌کارگیری مدل‌های برنامه‌ریزی راهبردی مبتنی بر فرصت‌های محیطی و نقاط قوت داخلی دانسته‌اند. نورشاهی (۱۳۹۳) بسترسازی به‌منظور تعاملات و روابط علمی-بین‌المللی بیرون و درون دانشگاهی را به همراه شهرت و اعتبار دانشگاه از جمله شاخص‌های سنجش کیفیت خدمات دانشگاه‌ها بر شمرده است. جباری و مدهوشی (۱۳۹۳) نیز کسب هویت فرادانشگاهی و فراملی را بر کسب شهرت و اعتبار اجتماعی از دانشگاه محل خدمت مؤثر شناخته‌اند. قرونه و همکاران (۱۳۹۵) ارتباط عضو دانشگاهی با صنعت را عامل مؤثری بر بالندگی و خدمت‌رسانی به جامعه شناخته‌اند.

با توجه به نتایج تحقیق حاضر پیشنهادها علمی - کاربردی ارائه شده است که امید است مفید وقع شوند:

۱. خلق نشاط سازمانی، نیازمند ساختار سازمانی ترکیبی است؛ بر این مبنای خلق نشاط دانشگاهی منوط به ترکیبی از دموکراسی‌ها و بروکراسی‌های مقتضی با شرایط علمی-اجرایی اعضا است. در سایه‌سار ساختار ترکیبی، پایه‌ریزی نگاهی منبع‌محور نسبت به اعضای دانشگاهی سبب می‌شود عضو با مقایسه کاشته‌های خود با برداشته‌های خود و دیگران نسبت به انصاف و عدالت سازمان نسبت به خود به ارزیابی و قضاوت دست بزند، یعنی معماری ساختار سازمانی دانشگاه بر مبنای بالنده‌سازی پیش خواهد رفت و سکان‌دار این فضا خود منابع انسانی دانشگاه خواهند بود.
۲. به منظور مدیریت دانایی در فضای دانشگاه‌ها، مواردی چون توسعه و تنوع رشته‌های تحصیلی ارائه شده دانشگاه در مقاطع مختلف، مشارکت دانشجویان در امرانتخاب منابع و محتوای آموزشی، امکان تعامل دانشجویان در امر آموزش با استادان و هم‌تایان از کانال‌های جایگزین (تلفن، پست الکترونیکی و...)، امکان ارائه محتوای آموزشی از کانال‌های جایگزین، توسعه و تنوع دروس اختیاری هر رشته، برگزاری دوره‌های متنوع فوق برنامه برای متقاضیان دانشگاه، امکان برقراری دوره‌های آموزش مجازی و از راه دور در دانشگاه و بهره‌برداری از قابلیت‌های بالای فناوری اطلاعات در حوزه آموزش و یادگیری در خصوص تحقق انعطاف‌پذیری تکنولوژیکی پیشنهاد می‌شود.
۳. با توجه به این که سرمایه روان‌شناختی در افراد را می‌توان آموزش داد، از این رو طراحی دوره‌های آموزشی استراتژی‌های ایجاد این سرمایه در کارکنان سازمان میسر است. همچنین اخذ راهکارهای ایجاد فرهنگ سازمانی در سازمان برای بروز و کاربرد خلاقیت‌ها و ارزش دادن به مقوله‌های سلامت و نشاط سازمانی و معنویت و همچنین ایجاد اتاق‌های فکر در سازمان و پیگیری ایده‌های نو توسط مدیریت در جهت به‌کارگیری مقوله‌های سلامت و نشاط سازمانی و معنویت.
۴. با توجه به اینکه عضویت در یک دانشگاه بر نند می‌تواند برای اعضای آن، در قبال مسئولیت‌هایی که دارند نشاط‌افزا باشد، دانشگاه می‌تواند با روان‌سازی جریان دانش، چابک‌سازی فرایندهای علمی-اجرایی درون‌سازمانی و عقد تفاهم‌نامه‌های علمی-پژوهشی به‌منظور شناساندن قابلیت‌های اعضا به جامعه هدف، بیش از پیش دانشگاه را در منطقه توسعه بخشد و در نتیجه از این طریق حامی نشاط اعضای خود باشد.



## فهرست منابع

- Ahanchian, M. R. and Soleimani, E. (2017). Faculty members' perception of professionalism in the Iranian higher education system, *Quarterly Journal of Higher Education Research and Planning*, 2 (23): 1-23(Text in Persian).
- Allameh, S. M. and Aghaei, M. (2015). Analysis of the effect of Islamic work ethic on job stress and job satisfaction, *Islamic Management Quarterly*, 23 (4), 155-174(Text in Persian).
- Amrollahi Buicki, N., Hassan Danaeifard, A. and Asghar Fani, Rezaian, A. (2014). Designing an Organizational Welfare Model: Explaining the Central Role of Positive Psychological Capital in Iranian Government Organizations, *Quarterly Journal of Organizational Behavior Studies*, 2 (3): 73-100 (Text in Persian).
- Arab, A., Amin Beidakhti, A. A., Moradzadeh, A. B. and Rastegar, A.A. (2015). Investigating the Structural Relationships between Islamic Work Ethics, Meeting Growth Needs, Feeling of Energy and Tendency to Retire, *Islamic Management Research Quarterly*, 24(1), 51-84(Text in Persian).
- Arjmandinejad, Af., Doaei, H., Yaghoubi, N. M., Roshan, S. and Aghli, A. (2015). Exploratory study of components affecting the productivity of human resources in the Islamic context from the perspective of Mashhad Municipality employees. *Productivity Management*, 24 (10): 41-66 (Text in Persian).
- Bamdad Sufi, J. Y. and Imamate, Mir Seyed M. M. (2018), Identifying and prioritizing the factors affecting the absorption and retention of scientific talents in the university, *Quarterly Journal of Human Resources Management Research*, Imam Hossein University, 10 (3): 1-25(Text in Persian).
- Bazrafshan Moghadam, M. (2006). *The Application of Cybernetic Model in University Management*, PhD Thesis, Educational Management, Shahid Beheshti University(Text in Persian).
- Dabbagh, R. and Javaherian, L. (2016). Productivity of educational and research units in comprehensive public universities of Iran, *Quarterly Journal of Higher Education Research and Planning in Iran*, 2 (22), 123-99(Text in Persian).
- Devi, S.I. (2017). Impact of employee engagement on organizational performance: A study of select private sector banks, *S B International Journal of Commerce and Management Research*, ISBN: 978-93-85895-57-9.
- Fani, A. A., Aghaziarti, M. (2013). Identify the components of individual and organizational happiness and assess the status of these components. *Scientific Journal of Organizational Culture Management*, 11 (1): 69-86 (Text in Persian).
- GahremaniGajar, S., Mohammadi Moghadam, Y., Jovari, B. (2017). Investigating the role of human resources vitality in organizational decision making, Case study: Scientific-research centers, *NAJA Human Resources Quarterly*, 5(12): 67-115(Text in Persian).
- Ghoraishi khorasgani, M. (2019). Editorial. *Journal of Science and Technology Policy*, 12(1), 1-2. (Text in Persian).

- Ghoroneh, D., Mirkamali, S. M., Bazargan, A. and Kharazi, S.K. (2016). A model for the growth of faculty members of Shahid Beheshti University, *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 3 (22), 1-17(Text in Persian).
- Haji Karimi, A. A., Rezaian, A., Alem Tabriz, A. and Soltani, M. (2012). An intermediate model to explain the relationship between perceptions of organizational support, perceptions of organizational respect, and participation in decision-making with organizational commitment; Case Study: Faculty Members of Tehran Universities ", *Strategic Management Thought*, 2 (6): 177-200(Text in Persian).
- Heidari Sourshajani, R., Goshol, H. (2018). Analysis and evaluation of women's employment in urban spaces using the model (SWOT-AHP case study of working women in Kashan in 1396), 9 (35): 173-200 (Text in Persian).
- Jabbari, N. and Madhushi, M. (2014). Identifying Factors Affecting Knowledge Sharing Behavior among Faculty Members of Gorgan Universities, *Research and Planning in Higher Education*, 3 (20): 45-73(Text in Persian).
- Javadani, H. (2014), Designing an Organizational Development Model in the Higher Education Management System of Iran, *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 4 (20): 74-55.
- Javaheri zadeh, E., Gholipour, A., Moghimi, S.M (2014). Identification and Ranking of Key Employees' Indicators in the Direction of Organizational Talent Management. *Journal of Research in Human Resources Management*, 6(3), 165-191. (Text in Persian)
- Jovari, B. (2020). Identifying the structural-interpretive model of Neshatafarin organizational strategies (Case study: human resources of universities). *Culture in Islamic University*, 10 (35), 305-338(Text in Persian).
- Jovari, B., Mohammadi Moghadam, Y., GahremaniGajar, S. and Hassan Moradi, N. (2019). Enthusiasm and social health of academics (presenting a data theory of the foundation), *Journal of Social Work - Allameh Tabatabai University*, 4 (104), 64-104(Text in Persian).
- Knight, C., Patterson, M., and Dawson, J. (2017) Building work engagement: A systematic review and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement interventions. *J. Organiz. Behavior.*, 38: 792–812. Doi: 10.1002/job.2167.
- Luthans, F.( 2002). The need for and meaning of positive organizational behavior, *Journal of Organizational Behavior.*, 23, 695-706.
- Mahmoudpour, B., H., Rahimian, A., A. and Delaware, A.(2012). Investigating the Challenges of Commercializing Humanities Research and Presenting Foundation Data Theory, *Journal of Innovation and Creativity in the Humanities*, 2 (2). 19-49(Text in Persian).
- Moghimi, S. M., Gholipour, A. and Javaherizadeh, E. (2014). Identification and ranking of key personnel indicators in the direction of organizational talent management, *Quarterly Journal of Human Resource Management Research*,



- Imam Hossein University*, 6 (3), 165-191. (Text in Persian).
- Mahmoudpour, B., Rahimian, H., Abbaspour, A., Delavar, A. (2012). Recognition of challenges facing the commercialization research in humanities with present a grounded theory. *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, 2(2), 19-49. (Text in Persian).
- Mohammadzadeh, Z. and Salehi, K. (2016). Explaining the phenomenon of scientific vitality and dynamism in scientific centers from the perspective of academic elites: A study with a phenomenological approach, *Strategy Quarterly*, 25 (79), 258-227. (Text in Persian).
- Nourshahi, Nasrin (2014). Factors affecting the professional growth of faculty members and providing solutions to improve it. *Journal of Research and Planning in Higher Education*. 73 (26), 120-95 (Text in Persian).
- Pelechano, V., Gonzalez-Leandro, P., Garcia. L. and Moran, C. (2013). Is it possible to be too happy? Happiness, personality, and psychopathology, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 18-24.
- Pryce-Jones, J., 2011, Happiness at work: Maximizing your psychological capital for success, *Journal of Management Decision*, 49(6), 1028-1032, <https://doi.org/10.1108/00251741111143676>
- Qureshi Khorasgani, M. S.. (2019). Guest Editor: Looking at the University from the Perspective of Entrepreneurship, *Science and Technology Policy*, 11 (1), 2-1. (Text in Persian).
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N., & Peterson, C., 2005, Positive psychology empirical validation of interventions, *Journal of American Psychologist*, Vol. 60, No. 5, PP. 410-421.
- Shahdosti, M. and Bordbar, Gh. (2016). Third Conference on Management and Economics, <https://civilica.com/doc/591916/> (Text in Persian).
- Shimin, L. (2013). A few good women at the top: *The China case Original Research Article*. pp 483-490. (Text in Persian).
- Shirom, A. (2011). Vigor as a positive affect at work: Conceptualizing vigor, its relations with related constructs, and its antecedents and consequences. *Review of General Psychology*, 15(1), 50-64.
- Sohrabi, R., Jafari seresht, D., Meydandar Basmanj, F. (2017). Designing a Talent Management Framework through Human Resource Agility Approach. *Journal of Research in Human Resources Management*, 9(2), 1-20. (Text in Persian)
- Taherian H, Feiz D, Heydarkhani Z (2014). Studying the Effective Managerial and Organizational Factors on the Happiness and Joy in the Universities and their Effects on the Knowledge Production . *IRPHE*. 20 (2) :99-116 (Text in Persian)
- Yazdan Shenasi, M., Mazidabadi Farahani, A. (2015). Role of positive psychological behaviors, transformational leadership and psychological empowerment in reducing employees` negativity. *Biannual Journal of Psychological Research in Management*, 1(1), 31-59. (Text in Persian)
- Yazdanpanah A A, Soltani O (2014). Identification and analysis of relationship

between strategic planning with flexibility ability and performance of higher education institutions: Shahid Beheshti University case. *IRPHE*. 20 (3) :67-93. (Text in Persian)

Zeynoddini Bidmeshki Z, Adli F, Vaziri M (2014). Comparing the Present and Ideal Situation of Succession Planning and Talent Management in Higher Education. *IRPHE*. 20 (2) :51-72 (Text in Persian)



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

---

### **Reviewer's List**

---

Simin Hoseinian	Professor/ Alzahra University
Leila Darvishi	Teacher in Educational Administration Alzahra University
Mohammad Armand	Associate Professor/ The Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (Samt)
Roghieh Nooripour	Alzahra University
Hamid Rezaeian	Associate Professor Alzahra University
Soolmaz Nourabadi	Assistant Professor/ Shahed University
Hamid Shafizade	Associate Professor Garmsar University
Naser Shirbegi	Professor Kurdistan University
Maryam Sadat Ghoraisikhhorasgani	Assistant Professor Alzahra University
Gholamali Ahmadi	Associate Professor Shahid Rajāee Teacher Training University
Mahboobeh Moosivand	Assistant Professor Alzahra University
Maryam Banahan	Assistant Professor Alzahra University
Parvin Samadi	Associate Professor University of Alzahra
Maryam Esfahani	Education
Zahra maarefvand	Associate Professor Shahid Beheshti University
Fariba Adli	Assistant Professor Alzahra University
Mahmood Najafi	Assistant Professor Semnan University

*In the name of GOD*  
**New Thoughts  
on Education**



A Peer Reviewed Journal  
Vol. 17, No. 1  
Spring 2021, No.59

**Publisher** Alzahra University, Faculty of Education and Psychology  
**Chief Executive** Saeed Rezaei Sharifabadi, Ph.D.  
**Chief Editor** Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.

**Editorial Board**

Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.  
*Professor, Alzahra University*  
Saeedeh Bintasaraj  
*Professor, University of Malaya*  
yousef Adib, Ph.D.  
*Professor, Tabriz University*  
Mohammad Reza Ahanchian  
*Professor, Ferdowsi University of Mashhad*  
Saeed Beheshti, Ph.D.  
*professor, Allameh Tabatabai University*  
AbbasAli Hosseinkhanzadeh, Ph.D.  
*Associate Professor, University of Gilan*  
Simin Hoseiniyan, Ph.D.  
*Professor, Alzahra University*  
Parvin Kadivar, Ph.D.  
*Professor, Kharazmi University*  
Alireza KiyaManesh, Ph.D.  
*Professor, Kharazmi University*  
Taiyeb Mahroozade, Ph.D.  
*Associate Professor, Alzahra University*  
Golnar Mehran, Ph.D.  
*Associate Professor, Alzahra University*  
Farkhonde Mofidi, Ph.D.  
*Professor, Allame Tabatabayi University*  
Bahram MohsenPoor, Ph.D.  
*Associate Professor, Kharazmi University*  
Massoud Safaei Moghaddam, Ph.D.  
*Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz*  
Mohammad Reza Sarkar Arani, Ph.D.  
*Professor, Nagoya University*  
Gholamreza Shams, Ph.D.  
*Assistant Professor, Shahid Beheshti University*  
Naser Shirbagi, Ph.D.  
*Professor, Kurdistan University*  
Ali Zekavati Gharagazloo, Ph.D.  
*Assistant Professor, Kharazmi University*  
Abolghasem Yaghoobi, Ph.D.  
*Professor, Bu Ali Sina University*

**Executive Manager** Parvin Samadi, Ph.D.  
**Editorial Secretary** Roghaye Nazari  
**Persian Editor** Roghaye Nazari  
**English Editor** Mostafa Bahmani  
**Cover Designer** Parisā Shād Ghazvini, Ph.D.  
**Publication Frequency** Quarterly  
**Publication Permit No.** 124/4374  
**Peer Review Permit No.** 3/2910/1068  
**ISSN** 1735-448X  
**Circulation** 1000  
**Address** 3<sup>rd</sup> Floor, Faculty of Education And Psychology, Al-Zahrā University, Vanak St., Vanak Sq., Tehran, Iran  
**P.O. Box** 19935/663  
**TeleFax** +98 (21) 8805 8940 (2309)  
**Fax** +98 (21) 88041463  
**E-mail** jontoe@alzahra.ac.ir  
**Home page** <http://journals.alzahra.ac.ir/jontoe>



**Journal of New thoughts on Education is indexed in ISC, Iran Journal and has been auocated an impact factor by ISC.**

# Abstract

---

- The consequences of grade inflation in higher education and the strategies to deal with it** 7-27  
Neda Sheykholeslami, Jalil Younesi and Ali Delavar
- The Effectiveness of Reflective Parenting Education on Attachment and Mothers' Parenting Stress of Children 3 to 6 Years** 29-49  
Maryam Mesbahi, Simin Hosseinian and Roya Rasouli
- Identifying the Components of Good Governance in The Iranian Higher Education System** 51-79  
Maria Ghorbanian, Mohammad Ghahramani and Mahmood Abolghasemi
- Exploring the four important philosophical concepts of Deleuze and extracting its allusions in art education** 81-106  
Bahram Moradi, Alireza Mahmudnia, Sussan Keshavarz and Saeid Zarghami
- Developing and Testing a Model for Global Citizenship Education in The Iranian Education System** 107-129  
Yousef Keshavarz and AliAkbar Amin Bidokhti
- Evaluation of elementary school social studies textbooks based on the Ryff's six-model of psychological well-being scale** 131-152  
Jaber Eftekhari, Hojjat Eftekhari, Abdolvahab Samavi and Babak Shamshiri
- Predicting teachers' job performance based on psychological empowerment and leadership style of headmasters** 153-173  
Taghi zavvar, Farnaz Shaban and Jafar Mehdizadeh
- Investigation of Art Curriculum in Elementary School from the Viewpoint of Mahabad's Teachers** 175-206  
Siavs Aswad and Edris Islami
- The Effect of Work Life Quality on the Team Effectiveness with Mediating Role Job satisfaction** 207-228  
Mohammad Reza Ardalan, Ahmad Azizi and Javad Saki
- Vigor and its implementation strategies in universities** 229-252  
Behnoosh Jovari and Yousef Mohammadi Moghadam