



فصلنامه علمی

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء (س)

دوره ۱۷، شماره ۴، زمستان ۱۴۰۰

شماره پیاپی ۶۲

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

مدیر مسئول: سعید رضایی شریف‌آبادی

سر دبیر: مهناز اخوان تفتی

مدیر اجرایی: پروین صمدی
دبیر اجرایی: فاطمه وزیری
ویراستار فارسی: ناصر احمدزاده
ویراستار انگلیسی: شرکت کانون ویرایش ایرانیان
طراح جلد: پریسا شاد قزوینی
صفحه‌آرا: مهری پونده‌کیا
ناشر: دانشگاه الزهراء (س)
ترتیب انتشار: فصلی
شماره پروانه انتشار: ۱۲۴/۴۳۷۴
شاپا / ISSN: ۱۷۳۵-۴۴۸۸
شماره پروانه علمی-پژوهشی: ۳/۲۹۱۰/۱۰۶۸
شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه
نشانی دفتر مجله: تهران، میدان ونک، خیابان ونک، دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، طبقه سوم
صندوق پستی: ۱۹۹۳۵/۶۶۳
تلفن: (داخلی ۲۳۰۹) ۸۸۰۵۸۹۴۰
تلفکس: ۸۸۰۴۱۴۶۳
پست الکترونیک: jontoe@alzahra.ac.ir
وبگاه: http:jontoe.alzahra.ac.ir/

بها: دسترسی رایگان از وبگاه نشریه
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.

هیئت تحریریه:
مهناز اخوان تفتی
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
یوسف ادیب
استاد دانشگاه تبریز
محمدرضا آهنچیان
استاد دانشگاه فردوسی مشهد
سعیده بنت‌سراج
استاد دانشگاه مالایا
سعید بهشتی
استاد دانشگاه علامه طباطبائی
عباسعلی حسین‌خانزاده
دانشیار دانشگاه گیلان
سیمین حسینیان
استاد دانشگاه الزهراء (س)
علی ذکاوتی قراقرلو
دانشیار دانشگاه خوارزمی
محمدرضا سرکارآرانی
استاد دانشگاه ناگویا
غلامرضا شمس
استادیار دانشگاه شهید بهشتی
ناصر شیربگی
استاد دانشگاه کردستان
مسعود صفایی‌مقدم
استاد دانشگاه شهید چمران اهواز
پروین کدیور
استاد دانشگاه خوارزمی
علیرضا کیامنش
استاد دانشگاه خوارزمی
طیبه ماهرزاده
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
بهرام محسن‌پور
دانشیار دانشگاه خوارزمی
گلنار مهران
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
ابوالقاسم یعقوبی
استاد دانشگاه بوعلی سینا

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
- پایگاه اطلاعات نشریات کشور www.magiran.com

شرایط پذیرش مقاله‌ها

مقاله‌ها تایپ شده و در حداکثر ۱۵ صفحه و ۵۰۰۰-۶۰۰۰ 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.



فهرست

- ۳۳-۷ اثربخشی آموزش روش مونته‌سوری بر کارکردهای عصب- روان‌شناختی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری غیرکلامی
سعید آرمون، علی قره داغی، شهرام واحدی
- ۶۴-۳۵ پژوهش میان‌رشته‌ای حلقه مفقوده‌ای در پژوهش‌های اعضای هیئت‌علمی؛ دلایل و راهکارها
محسن نظرزاده زارع، مریم سادات قریشی خوارسگانی و سعید نورالهی
- ۸۲-۶۵ مقایسه اثر آموزش مجازی شایستگی هیجانی و فنون ذهن‌آگاه بر بهزیستی روان‌شناختی معلمان با نقش تعدیلی اشتیاق شغلی: یک مطالعه تطبیقی در سازمان‌های آموزشی
فهیمه گنابادی، مجیدرضا رضوی
- ۱۲۳-۸۳ سیمای یک مربی؛ دکترعلی شریعتمداری
علی ذکاوتی
- ۱۴۸-۱۲۵ تعیین اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین
باقر سرداری
- ۱۶۶-۱۴۹ اثربخشی آموزش معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس بر پیامدهای انگیزشی و هیجانی: رابطه معلم- شاگرد و هیجانانگیز بودن تحصیلی
طاهره حیدری لقب، علی‌اکبر امین بیدختی، سیاوش طالع‌پسند
- ۱۸۷-۱۶۷ ارائه الگوی خلاقیت در امور دانشی و امور ارزشی تعلیم و تربیت بر اساس دیدگاه صدرالمتألهین
سید نورالدین محمودی
- ۲۱۹-۱۸۹ تبیین تحلیلی مشارکت در مدارس از منظر زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش
زهرا بهروزی امین، لطف اله عباسی سروک، معصومه صمدی، حمیدرضا رضازاده
- ۲۴۰-۲۲۱ نیمرخ شکوفایی دانش‌آموزان سرآمد براساس مدل پرمای سلیگمن: بررسی تفاوت‌های جنسیتی
الهه حجازی، فهیمه عباسی، رضوان حکیم‌زاده، جواد اژه‌ای
- ۲۶۵-۲۴۱ عوامل و الزامات مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی در مدارس متوسطه شهر تهران
لیلا درویشی، پروش جعفری، نادر سلیمانی

داوران این شماره

| | |
|---|----------------------|
| استادیار دانشگاه تهران | منصوره حاج حسینی |
| استادیار دانشگاه الزهرا (س) | محبوبه موسیوند |
| آموزش و پرورش | مریم اصفهانی |
| دانشیار دانشگاه مازندران | سهیلا هاشمی |
| استادیار دانشگاه شاهد | سولماز نورآبادی |
| دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی | غلامعلی احمدی |
| دانشگاه الزهرا (س) | لیلا درویشی |
| دانشیار دانشگاه الزهرا (س) | مه سیما پور شهریاری |
| دانشیار دانشگاه الزهرا (س) | پروین صمدی |
| استادیار دانشگاه خوارزمی | عفت عباسی |
| استاد دانشگاه کردستان | ناصر شیربگی |
| دانشیار دانشگاه گیلان | عباسعلی حسین خانزاده |
| استادیار دانشگاه سیستان و بلوچستان | روح اله باقری مجد |
| دانشیار پژوهشکده حوزه و دانشگاه | سید علی حسینی زاده |
| دانشیار دانشگاه تهران | افضل سادات حسینی |
| استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن | سیمین دخت رضاخانی |
| دانشیار دانشگاه گرمسار | حمید شفیع زاده |
| دانشیار دانشگاه بوعلی سینا | سیروس قنبری |
| استادیار دانشگاه ملایر | محسن نظرزاده زارع |
| دانشگاه الزهرا (س) | رقیه نوری پور لیاولی |
| دانشیار دانشگاه خوارزمی | بلال ایزانلو |
| استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شرق | سمیه تاجیک اسماعیلی |
| استادیار دانشگاه تهران | میترا عزتی |

اثر بخشی آموزش روش مونتسوری بر کارکردهای عصب- روان شناختی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال های یادگیری

غیرکلامی

سیدآرمون^۱، علی قزوینی^{۲*}، شرام واحدی^۳

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|--|---|
| تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۲۲ | هدف این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش روش مونتسوری بر کارکردهای عصب- روان شناختی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال های یادگیری غیرکلامی بود. چهار دانش‌آموز اول ابتدایی مبتلا به اختلال یادگیری غیرکلامی بین سنین ۷ سال و ۳ ماه و ۸ سال و ۶ ماه که در دبستان نبی اکرم (ص) شهرستان بناب، در سال ۹۹-۹۸ در حال تحصیل بودند، براساس آزمون محقق ساخته عصب- روان شناختی تشخیص اختلال های یادگیری غیرکلامی موحدی پور و همکاران (۱۳۹۸) انتخاب شدند. دانش‌آموزان با استفاده از طرح پژوهش تک آزمودنی با چندین خط پایه (ABA) به مدت ۱۰ جلسه به صورت جداگانه، آموزش های روش مونتسوری را دریافت کردند. سه هفته پس از مداخله نیز مورد پیگیری قرار گرفتند. در نهایت داده های به دست آمده در مراحل خط پایه، مداخله و پیگیری، با استفاده از روش تحلیل دیداری نمودارها، روش درصد داده های ناهمپوش (PAND)، اندازه اثر و درصد بهبودی مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد آموزش روش مونتسوری موجب بهبود و افزایش کارکردهای عصب- روان شناختی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال های یادگیری غیرکلامی می شود. |
| تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۰۴ | |
| نوع مقاله: پژوهشی | |
| واژگان کلیدی | |
| اختلال یادگیری غیرکلامی، روش مونتسوری، کارکردهای عصب- روان شناختی. | |

۱. کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، آذربایجان شرقی، ایران.

armun_s97@ms.tabrizu.ac.ir

۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، آذربایجان شرقی، ایران.

dr.gharadaghi@gmail.com

۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، آذربایجان شرقی، ایران.

vahedi117@yahoo.com

مقدمه

کودکان مبتلا به اختلال‌های یادگیری غیرکلامی (NVLD)^۱ معمولاً دچار اختلال در مهارت‌های ریاضی، کارکردهای اجرایی و کنترل حرکتی ظریف هستند که ممکن است علت آن ناشی از نقص در پردازش دیداری باشد (بنکر، رامفال، پاگلیاسیو، توماس، روزن، سیگل و مارقولیس^۲، ۲۰۲۰). افرادی که با NVLD درگیرند، بیشتر مواقع در انجام تکالیفی که نیازمند مهارت‌های مربوط به سمت چپ بدنشان است، دچار ضعف و ناتوانی می‌شوند. به نظر می‌رسد بخش بزرگی از این کارکردهای شناختی، رفتاری و حرکتی که در عملکرد افراد مبتلا به اختلال‌های یادگیری غیرکلامی مختل می‌شود، در ارزیابی‌های عصب-روان‌شناختی با شواهدی از آسیب مغزی همراه باشد، که دلیلی بر اختلال‌های یادگیری غیرکلامی در دوران کودکی اولیه است (رضایی کوچکسرای، علیزاده و درگاهی، ۱۳۹۳). کودکان مبتلا به بیماری NVLD در جنبه‌های خاصی از زبان نوشتاری، مانند درک مطالب پیچیده استنباطی و دست‌نوشته‌ها دچار مشکل می‌شوند (دوتی^۳، ۲۰۱۹). اختلال یادگیری غیرکلامی اولین بار توسط جانسون و مایکل‌باست^۴ (۱۹۶۷) مطرح شد. این اختلال نوعی نقص در کارکردهای عصب-روان‌شناختی است که از نیمکره سمت راست مغز ناشی می‌شود و موجب نقص در پردازش، سازماندهی و ارزیابی دیداری-فضایی می‌شود (عبدالله^۵، ۲۰۱۹). معمولاً یکی از مشخصه‌های دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری غیرکلامی گفتار و رشد واژگان زود هنگام می‌باشد. آنها ممکن است مهارت‌های چشمگیری در حافظه طوطی‌وار و توانایی خواندن پیش از موقع داشته باشند. در آغاز ممکن است مهارت‌های هجی کردن عالی باشد و یا ممکن است، حافظه شنوایی نیرومندی داشته باشند. اما وقتی کارکردهای نیمکره راست مغز بیشتر مورد نیاز می‌شود، نقص‌ها خود را نشان می‌دهند. به‌طور معمول، با ابتلا به اختلال‌های یادگیری غیرکلامی، سه زمینه خاص تحت تأثیر قرار می‌گیرد: ۱. مسائل حرکتی ۲. مسائل مربوط به سازماندهی دیداری-فضایی ۳. تعامل اجتماعی و مسائل ارتباطی (هاش مارکوس^۶، ۲۰۱۹). ناتوانی‌های یادگیری غیرکلامی تاکنون توسط

-
1. Non-verbal Learning Disorders
 2. Banker, Ramphal, Pagliaccio, Thomas, Rosen, Sigel & Margolis
 3. Doty
 4. Johnson & Myklebust
 5. Abdullah
 6. Hush markus

سیستم‌های طبقه‌بندی بین‌المللی به عنوان یک اختلال عصبی- رشدی شناخته نشده است (راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی [DSM5]^۱)، انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳؛ طبقه‌بندی بین‌المللی بیماریها^۲ نسخه دهم، سازمان بهداشت جهانی، ۱۹۹۲). دلیل آن احتمالاً به علت نبودن معیارهای آشکار برای تشخیص بوده است. این امر موجب شده است که بعضی از اختلال‌های عصبی- رشدی مانند سندرم اسپرگر^۳ با ناتوانی‌های یادگیری غیرکلامی اشتباه گرفته شود که اخیراً ریورن، اندرسون و ولز^۴ (۲۰۰۹) و نیدن، نیکلاسون، استالبرگ، انکارساتر، ونتز، رستم و گیلبرگ^۵ (۲۰۱۰) با استفاده از دو روش مختلف به این نتیجه رسیدند که سندرم اسپرگر و NVLD دو بیماری متفاوت هستند (مامارلا، کاردیلو و زوکانتی^۶، ۲۰۱۹). فرض بر این است که کودکان مبتلا به اختلال‌های یادگیری غیرکلامی از اختلالات تکاملی عصبی رنج می‌برند که ممکن است در اثر تأخیر در رشد پیشانی مغز ایجاد شود (کوهبنانی، عربی، زارع نژاد و خسروراد، ۲۰۲۰). مارقولیس، پاقلیاسیو، توماس، بنکر و مارش^۷ (۲۰۱۹) با بررسی عکس FMRI^۸ از مغز کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری غیرکلامی به این نتیجه رسیدند که ارتباط بین نواحی توده سیاه مغز (SN)^۹ (اینسولای قدامی به سینقولیت قدامی و به سمت قشر پیش پیشانی قدامی) این کودکان با یکدیگر کم است. آنها مطرح کردند که نقص اجتماعی در کودکان مبتلا به NVLD ممکن است از تغییرات متمایز در اتصال توده سیاه مغز ناشی شود.

کورنولدی، مامارلا و فاین^{۱۰} (۲۰۱۶) معیارهای تشخیصی زیر را برای اختلال‌های یادگیری غیرکلامی پیشنهاد کرده‌اند:

(الف) یک نقص پایدار در یک یا چند مقیاس از هوش دیداری فضایی و هوش کلامی متوسط، ب) نقاط ضعف حداقل در دو مورد زیر:

1. The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
2. World Health Organization
3. Asperger syndrome
4. Ryborn, Anderson & Wales
5. Nydén, Niklasson, Stahlberg, Anckarsater, Wentz, Rastam & Gillberg
6. Mammarella, Cardillo & Zocante
7. Margolis, Pagliaccio, Thomas, Banker, & Marsh
8. Functional magnetic resonance imaging
9. Substantia nigra
10. Cornoldi, Mammarella & Fine



(۱) تجزیه و تحلیل اشکال سازمان‌یافته، (۲) تکثیر نقشه‌های ساده با کپی کردن یا از روی حافظه و (۳) به‌خاطر سپردن موقت و دستکاری اطلاعات دیداری، ج) نقاط ضعف حداقل در یکی از زمینه‌های زیر: (۱) مهارت‌های حرکتی، (۲) پیشرفت تحصیلی در فعالیت‌های مربوط به توانایی‌های بینایی و (۳) تعامل اجتماعی (کاردیلو، ویو و مامارلا، ۲۰۲۰). مهارت‌های حرکتی و کارکردهای اجرایی با مهارت‌های عددی پایه در ارتباط هستند که این ارتباط می‌تواند منجر به اقدامات بالقوه برای مداخلات در برخی از اختلال‌ها، مانند ناتوانی‌های یادگیری غیرکلامی، اختلال یادگیری ریاضی و اختلال هماهنگی رشدی شود (قشاج، اوبرر، مست و رابرس، ۲۰۱۹). کارکردهای عصب-روان‌شناختی شامل درک فضایی و لمسی، هماهنگی روانی-حرکتی، توجه دیداری و لمسی، حافظه دیداری-فضایی و استدلال می‌باشد (مامارلا و پازاقلیا، ۲۰۱۰). به‌طور کلی، نقص عصب-روان‌شناختی شامل مشکلاتی در ادراک دیداری، حافظه غیرکلامی، کارکردهای اجرایی و مسائل و مشکلات مهمی در جنبه‌هایی از زبان و گفتار است (فلاح‌پور، ۱۳۹۸). موحدی‌پور، درتاج، نصری، اسدزاده و ابوالمعالی‌الحسینی (۱۳۹۸) در آزمون عصب-روان‌شناختی تشخیص اختلال‌های یادگیری غیرکلامی ۹ مولفه توجه دیداری و حافظه دیداری، توجه لمسی و حافظه لمسی، ادراک لمسی، پردازش و ادراک دیداری فضایی، کارکردهای اجرایی، هماهنگی و یکپارچگی ادراکی-حرکتی، مهارت‌های حرکتی درشت و ظریف، استدلال غیرکلامی و جهت‌یابی و جهت‌گیری فضایی را به‌عنوان کارکردهای عصب‌روان‌شناختی NVLD معرفی کرده‌اند.

روش آموزشی مونته‌سوری برای نخستین بار توسط ماریا مونته‌سوری^۴ (۱۸۷۰-۱۹۵۲) مطرح شد. وی مشاهده کرد مغز کودکان در صورت استفاده از دست‌هایشان در فعالیت‌هایی مانند نگه داشتن یا پیچاندن اشیاء فعال می‌شود. در سال ۱۸۹۸ مونته‌سوری ابزارهایی تهیه کرد که بتوان آنها را با دست، دستکاری و با کودکان دارای نیازهای ویژه امتحان کرد. او دریافت که این کودکان به اندازه افراد بدون معلولیت قادر به یادگیری هستند (بهولپات، ۲۰۱۹). آموزش‌های روش مونته‌سوری به کودکان کمک می‌کند تا بر فعالیتی که انجام می‌دهند تمرکز داشته باشند و به این

-
1. Cardillo, Vio & Mammarella
 2. Gashaj, Oberer, Mast & Roebbers
 3. Mammarella & Pazzaglia
 4. Maria Montessori
 5. Bhulpat

طریق توانایی‌های خود را برای تفکر انتزاعی، کنترل و هماهنگی بین حرکات و تقویت حواس به دست آورند. در فعالیت‌های مونته‌سوری شرایطی ایجاد می‌شود تا مغز کارآمدتر رشد کند (باومن^۱، ۱۳۹۸). روش مونته‌سوری مبتنی بر خودآموزی، آزادی، فعالیت، حرکت و تجربه عملی است. به عقیده مونته‌سوری کودکان باید در محیطی فعالیت کنند که با اشیای ساده و مختلف قابل دستکاری و ترکیب، احاطه شده باشد (فابری و فورتونا^۲، ۲۰۲۰). غنی‌سازی محیط یادگیری^۳ منجر به بهبود توانایی‌های شناختی می‌شود. محرک‌های حسی حرکتی نقش مهمی در غنی‌سازی محیط یادگیری دارند (دی گاربو، میناردی، چیلمی، مافی و کالئو^۴، ۲۰۱۱). تعریف غنی‌سازی محیط عبارت است از فراهم کردن ترکیبی از تحریکات فیزیکی و اجتماعی. برای نمونه اسباب بازی‌ها، تونل‌ها، مواد لانه‌سازی و پله‌ها که موجب واکنش موجود زنده و رسیدن آن به سطح بالایی از فعالیت ذهنی و بدنی شود (سالی، براردی، مافی^۵، ۲۰۰۹). استفاده از ابزارها و فعالیت‌های عملی موجب رشد مهارت‌های حرکتی ظریف می‌شود (بهاتیا، دیویس و شماس - برنت^۶، ۲۰۱۵). برنامه آموزش مونته‌سوری با استفاده از ابزارهای حسی، فرصتی مؤثر برای تقویت حواس پنجگانه و مراقبت از خود را ارائه می‌دهد (ییلدیزباش و اشلوکسک^۷، ۲۰۱۶). بسیاری از فعالیت‌ها در آموزش مونته‌سوری برای کمک به کودکان در کنترل عضلات و حرکات طراحی شده است. با انجام این فعالیت‌ها، کودک ماهیچه‌های انگشتانش را تقویت می‌کند و برای نوشتن آماده می‌شود (کایا و ییلدیز^۸، ۲۰۱۹). روش مونته‌سوری معطوف به ابزار و وسایلی است که استفاده از آنها علاقه درونی و خودانگیزگی کودکان را نسبت به محیط ارضا می‌کند (صمدی، ۱۳۸۷).

اهمیت و ضرورت پرداختن به این مطالعه این است که اگر NVLD به موقع تشخیص داده شود و اقدامات مداخله‌ای برای سازگاری افراد مبتلا، به هنگام انجام گیرد، از بروز عواقب ناشی از آن مانند شکست تحصیلی، عزت نفس پایین، احساس ناکارآمدی، افسردگی، اختلال نافرمانی، مقابله‌ای و شکست‌های اجتماعی و شغلی، پیشگیری به عمل می‌آید (پورمحمدرضای تجریشی،

-
1. Bowman
 3. Fabri & Fortuna
 4. Environmental Enrichment
 5. Di Garbo, Mainardi, Chillemi, Maffei & Caleo
 6. Sale, Berardi, & Maffei
 7. Bhatia, Davis & Shamas-Brandt
 8. Yildizbas & Asliyukse
 9. Kaya & Yildiz



یوسفی، همتی و بخشی، ۱۳۹۸). نقص کارکردهای عصب روان‌شناختی در ناتوانی‌های یادگیری غیرکلامی ممکن است افراد را برای رفتار خودکشی آماده کند (رورک، یانگ و لینارس^۱، ۱۹۸۹، به نقل از قرائی پور، عاطف وحید، نصر اصفهانی و اصغرنژاد فرید، ۱۳۸۵). ممکن است متخصصان در امر تشخیص NVLD به علت تأکید والدین و معلمان بر برخی جنبه‌های خاص، به اشتباه دیگر اختلال‌ها را در اولویت قرار دهند. می‌توان گفت تشخیص افتراقی بین اختلال‌های یادگیری غیرکلامی و اختلال یادگیری ریاضی، کار بسیار دشواری است (علیزاده، ۱۳۸۹). کودکان درگیر NVLD، اگر در هنگام یادگیری ریاضی علائم مشخصی از نقص را نشان ندهند، غالباً مورد غفلت قرار می‌گیرند (نبهان و سرکیسیان^۲، ۲۰۱۹). افزایش کارکردهای عصب روان‌شناختی منجر به بهبود توانایی و عملکرد توجه می‌شود (ایمر، فارستر، ون ولزن و پرابهو^۳، ۲۰۰۵، به نقل از مرادی و موحدی، ۱۳۹۸).

ادبیات پژوهشی با موضوع آموزش روش مونته‌سوری در سال‌های اخیر ابعاد مختلف این پدیده را بررسی کرده‌اند که حاکی از تأثیر مثبت آن بر توانایی‌های شناختی کودکان بوده است. از جمله محققان دانشگاه ویسکانسین مدیسون^۴ و دانشگاه ویرجینا در شارلوت ویل^۵ که در پژوهش‌های خود به این نتیجه دست یافتند که کودکانی که آموزش‌های روش مونته‌سوری را دریافت می‌کنند، هنگام مواجهه با مسائل و مطالب جدید دارای توجه بیشتر و توان کنترل خود بالایی هستند (اروین، واش و مکا^۶، ۲۰۱۰، به نقل از رحمانی بلداجی و نظام زاده اژی، ۱۳۹۷). همچنین عالمیان‌راد و شفیع‌پور مطلق (۱۳۹۴) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بین فعالیت‌های مونته‌سوری و غنی‌سازی محیط یادگیری رابطه معناداری وجود دارد. از طرفی زارع (۱۳۹۳) در تحقیق پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود به این نتیجه دست یافت که آموزش به روش مونته‌سوری بر پرورش خلاقیت کودکان تأثیر معناداری دارد. همچنین عباس‌زاده (۱۳۹۵) در تحقیق پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود چنین نتیجه‌گیری کرد که آموزش با روش مونته‌سوری بر علاقه‌مندی، میزان و نتیجه کار درس ریاضی دانش‌آموزان پایه سوم تأثیر معناداری دارد. در پژوهشی

-
1. Rourke, Young & Leenaars
 2. Nabhan & Sarkissian
 3. Eimer, Forster, Van Velzen & Prabhu
 4. The University of Wisconsin-Madison
 5. The University of Virginia in Charlottesville
 6. Ervin, Wash & Mecca

دیگر سمروود کلیکمن، فاین و بلدسو^۱ (۲۰۱۴) به این نتیجه دست یافتند که اختلال سندروم اوتیسم و اختلال‌های یادگیری غیرکلامی انواع نقص را به اشتراک می‌گذارند، اما با این همه، گروه NVLD مشکلات بیشتری در فعالیتهای مربوط به توالی دیداری، نسبت به گروه اوتیسم از خود نشان می‌دهند. نتایج مطالعات انجام‌شده درباره دو قلوها نشان می‌دهد، زن‌های درگیر نقش مهمی در به‌وجود آمدن NVLD دارند. با این وجود باید تعاملی از عوامل ژنتیکی، عصب-زیست‌شناختی و محیطی در بروز این اختلال مد نظر قرار گیرد (زیدآبادی نژاد، ۱۳۹۱). حال پرسش اساسی پژوهش حاضر این است که آیا آموزش روش مونته‌سوری بر افزایش کارکردهای عصب-روان-شناختی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری غیرکلامی مؤثر می‌باشد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر، طرح تک آزمودنی^۲ از نوع چند خط پایه^۳ (ABA) بود. بر اساس این روش در مرحله نخست، خط پایه رفتار مورد نظر با استفاده از آزمون عصب-روان‌شناختی تشخیص اختلال‌های یادگیری غیرکلامی برای همه شرکت‌کننده‌های پژوهش مشخص شد. در مرحله دوم پروتکل درمانی آموزش روش مونته‌سوری ابتدا تنها برای دانش‌آموز اول اجرا شد. بعد از چند جلسه که مشخص شد انجام پروتکل‌های درمانی، رفتار آزمودنی اول را در جهت پیش‌بینی‌شده تغییر می‌دهد، از آن پس متغیر مستقل برای آزمودنی دوم نیز اعمال شد. بعد از اثربخشی متغیر مستقل، برای آزمودنی اول و دوم، جلسات درمانی برای آزمودنی سوم و چهارم نیز اجرا گردید. در نهایت با مقایسه رفتار خط پایه و رفتار پس از مداخله، تأثیرات مداخله مشخص شد.

آزمودنی‌های پژوهش شامل ۴ دانش‌آموز پسر بین سنین ۷ سال و ۳ ماه و ۸ سال و ۶ ماه که در پایه اول در دبستان نبی اکرم (ص)، سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸، شهرستان بناب تحصیل می‌کردند، براساس آزمون محقق ساخته عصب-روان‌شناختی تشخیص اختلال‌های یادگیری غیرکلامی موحدی‌پور و همکاران (۱۳۹۸) و ملاک‌های پژوهش انتخاب شده و در برنامه آموزشی شرکت کردند. از آنجا که طرح پژوهش حاضر از نوع تک آزمودنی است، نمونه‌گیری در این

-
1. Semrud-Clikeman, Fine & Bledsoe
 2. Single subject
 3. Multiple baseline



روش مطرح نبوده و انتخاب آزمودنی‌ها براساس ملاک‌های پژوهش انجام می‌گیرد. معیارهای ورود آزمودنی‌ها به پژوهش شامل نمره پایین‌تر از ۱۸/۵ در آزمون عصب- روان‌شناختی تشخیص اختلال‌های یادگیری غیرکلامی، تحصیل در پایه اول ابتدایی و رضایت والدین بود. معیارهای خروج از پژوهش نیز عبارت بود از دریافت همزمان درمان از مرکز اختلالات یادگیری، مبتلا بودن به دیگر اختلال‌های روان‌شناختی و همچنین دانش‌آموزانی که تحت درمان نوروفیدبک باشند. ملاحظات اخلاقی پژوهش عبارت بود از این که نتایج حاصل از تحلیل عملکرد هر دانش‌آموز بنا به درخواست والدین در اختیار آنها قرار داده شود و در صورت مشاهده هرگونه اختلال، راهنمایی‌های لازم جهت پیگیری، به والدین ارائه شود.

آزمودنی اول پسر ۸ سال و ۵ ماهه‌ای بود که در مرحله خط پایه در مؤلفه‌های توجه دیداری و حافظه دیداری و مهارت‌های حرکتی ظریف، مشکلات زیادی نشان داد. وضعیت تحصیلی او ضعیف بود. بررسی پرونده پزشکی او هیچ‌گونه مشکل جسمانی نشان نداد. او در هفت جلسه خط پایه در آزمون عصب- روان‌شناختی تشخیص NVLD میانگین نمره ۱۵/۲۸ را کسب کرد. آزمودنی دوم پسر ۸ سال و ۴ ماهه‌ای که از نظر مراحل رشد حرکتی و زبانی عادی بود. بررسی پرونده پزشکی او نشان داد، سابقه تشنج و صرع نداشته و از نظر بینایی و شنوایی سالم است. او در آزمون عصب- روان‌شناختی تشخیص NVLD میانگین تعداد خطای ۱۵/۴۲ را کسب کرد. وقتی با معلمش مصاحبه شد، او درباره ضعف تحصیلی و دست و پا چلفتی بودن آزمودنی صحبت کرد. آزمودنی سوم پسر ۷ سال و ۳ ماهه‌ای بود که مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی پایینی به نسبت همکلاسی‌هایش داشت. براساس مصاحبه انجام گرفته با ناظم مدرسه، او در زنگ‌های تفریح در گوشه‌ای از حیاط مدرسه می‌نشیند و بدون تعامل با دیگران، دیگر دانش‌آموزان را تماشا می‌کند. او در آزمون عصب- روان‌شناختی تشخیص NVLD میانگین تعداد خطای ۱۶ را کسب کرد. آزمودنی چهارم پسر ۸ سال و ۶ ماهه‌ای بود که عملکرد خط پایه‌اش در آزمون عصب- روان- شناختی تشخیص NVLD، با تعداد خطای ۱۳/۸۵ مشخص شد. او در بیان کلمات توانایی بالایی داشت، ولی عملکرد او در حافظه دیداری و جهت‌یابی، پایین بود.

برای بررسی نتایج حاصل از مداخله، از روش تحلیل دیداری نمودارها، روش درصد داده‌های ناهمپوش (PAND)^۱، اندازه اثر^۲ و درصد بهبودی^۳ استفاده شد. برای تحلیل دیداری نمودار داده‌ها از تحلیل درون موقعیتی^۴ و بین موقعیتی^۵ استفاده شد. تحلیل درون موقعیتی به ارزیابی الگوی تغییر داده‌ها در هر یک از مراحل خط پایه، مداخله و پیگیری می‌پردازد. تحلیل بین-موقعیتی طراز^۶، روند^۷ و تغییرپذیری^۸ داده‌ها را در دو موقعیت مجاور مقایسه می‌کند. طراز داده‌ها به‌عنوان ارزش نسبی متغیر وابسته تعریف می‌شود. روند، جهت داده‌هاست و تغییرپذیری، میزان تغییر یا جهش داده‌ها را تعیین می‌کند. برای تحلیل درون موقعیتی ابتدا میانگین، میانه، دامنه تغییرات که فاصله بین کمترین داده و بیشترین داده است، محاسبه شد و محفظه ثبات^۹ داده‌ها برای هر موقعیت رسم شد. اندازه محفظه ثبات ۲۰ یا ۲۵ درصد از میانه داده‌هاست. سپس نمودار رسم شد. بعد از رسم میانه به‌صورت موازی با محور X، درصد داده‌هایی که در محفظه ثبات قرار گرفتند، مشخص شد. اگر ۸۰ درصد نقاط داده‌ها داخل محفظه ثبات قرار گیرند، گفته می‌شود داده‌ها ثبات دارند. در غیر این صورت داده‌ها متغیر است (لین و گاست^{۱۰}، ۲۰۱۴). برای بررسی روند داده‌ها در هر موقعیت، تغییر طراز نسبی و مطلق داده‌ها محاسبه شد. تغییر طراز نسبی بر اساس تفاوت بین میانه نیمه اول و دوم داده‌های هر موقعیت و تغییر طراز مطلق براساس تفاوت بین اولین و آخرین داده در هر موقعیت به‌دست می‌آید. برای محاسبه تغییر طراز نسبی و مطلق داده‌ها از روش دو نیم کردن^{۱۱} استفاده شد. برای محاسبه تغییر طراز مطلق برای هر موقعیت اولین و آخرین داده مشخص و از هم کم می‌شوند. در ادامه برای مشخص کردن محفظه ثبات و میزان تغییرپذیری خط روند، ابتدا برای هر کدام از موقعیت‌ها، داده‌ها به دو نیم تقسیم و جلسه میانی هر قسمت نیز با نقطه چین مشخص شد. سپس روی خط نقطه‌چین هر دو نیمه، اندازه میانه هر قسمت مشخص شد. نقطه تلاقی بین خط نقطه‌چین و میانه هر نیمه را مشخص کرده

-
1. Percentage of All Non- Overlapping Data
 2. Effect size
 3. Recovery Percentage
 4. Within-condition analysis
 5. Between-condition analysis
 6. Level
 7. Trend
 8. Stability
 9. Stability Envelope
 10. Lane & Gast
 11. Split-midd



و دو نقطه به هم وصل شد تا خط روند مشخص شود. به همین ترتیب، محفظه ثبات هم برای هر قسمت به صورت جداگانه رسم شد. در مرحله آخر درصد داده‌هایی که در محفظه ثبات خط روند داده‌ها قرار داشت، برای موقعیت‌های مختلف محاسبه شد. در تحلیل بین موقعیتی نیز ابتدا تعداد متغیرهایی که در بین دو موقعیت خط پایه و مداخله تغییر کرده بودند مشخص شد. در این قسمت تغییر جهت روند در بین دو مرحله خط پایه و مداخله ارزیابی شد. در ادامه نیز تغییر طراز نسبی، مطلق، میانه و میانگین محاسبه شد. برای محاسبه تغییر طراز نسبی بین دو موقعیت مجاور، میانه قسمت دوم داده‌های موقعیت خط پایه، از میانه قسمت اول داده‌های مرحله مداخله کم شد. تغییر طراز نسبی، تغییرات نسبی بین نیمه دوم مرحله خط پایه و نیمه اول مرحله مداخله را نشان می‌دهد. اما تغییر ناگهانی را نشان نمی‌دهد. برای محاسبه تغییر طراز مطلق، آخرین داده مرحله خط پایه را از اولین داده مرحله مداخله کم کردیم. محاسبه تغییر طراز مطلق نشان دهنده تغییرات ناگهانی و سریع بین مرحله خط پایه و درمان است. همچنین برای تغییر طراز میانه و میانگین، میانه و میانگین مرحله خط پایه از میانه و میانگین مرحله مداخله کم شد (نوفرستی و حسن آبادی، ۱۳۹۷). برای ارزیابی اندازه اثر متغیر مستقل بر تک تک آزمودنی‌ها، از روش درصد داده‌های ناهمپوش (PAND) استفاده شد. این شاخص از درصد داده‌های باقیمانده بعد از حذف داده‌های همپوش به دست می‌آید. اندازه اثر، میزان اثربخشی یا رابطه بین دو یا چند متغیر را بررسی می‌کند. برای محاسبه PAND ابتدا هدف از آموزش روش مونتیه سوری تعیین شد (افزایش یا کاهش رفتار) سپس در مرحله دوم تعداد کل نقاط مرحله خط پایه و مداخله شمارش شد. در مرحله سوم تعداد نقاط همپوش مرحله درمان با خط پایه تعیین شد. در مرحله بعد مقدار به دست آمده از مرحله سوم بر تعداد کل نقاط مراحل خط پایه و مداخله که در مرحله دوم به دست آمده بود تقسیم گردید و مقدار به دست آمده از ۱۰۰ کم شد و در مرحله آخر اعداد به دست آمده بر این اساس که اگر مقادیر به دست آمده، کمتر از ۵۰ درصد باشد تغییرات ناشی از شانس و خطا بوده و اگر بیشتر از ۵۰ درصد باشد، نشان دهنده اثر بخشی مداخله بوده است، تفسیر گردید (موسی نژاد جدی، واحدی، نظری و هاشمی، ۱۳۹۷). شاخص PAND از طریق فرمول، $(\phi = (PAND \times 2) - 1)$ می‌تواند به ضریب فای تبدیل شود. مقادیر ضریب فای همانند ضریب همبستگی پیرسون بوده و مقادیر بین ۰/۱۰ تا ۰/۳۰ بیانگر اثر ضعیف، بین ۰/۳۰ تا ۰/۵۰ دارای اثر متوسط و بیشتر از ۰/۵۰ نشان دهنده تأثیر قوی می‌باشد. همچنین ضریب فای از طریق فرمول زیر به d کوهن تبدیل می‌شود. مقادیر d کوهن بالاتر از ۰/۸۰ نشان دهنده اثر قوی، اگر

بین ۰/۸۰ تا ۰/۵۰ باشد تأثیر متوسط و بین ۰/۵۰ تا ۰/۲۰ و کمتر از آن نشانگر اثر ضعیف است

$$d = \frac{2\theta}{\sqrt{1-\theta^2}} \text{ (پارکر، هاگان- بروک و ونست، ۲۰۷ به نقل از منصور، ۱۳۹۲).}$$

همچنین برای محاسبه درصد بهبودی از روش " میانگین کاهش از خط پایه " استفاده شد. در این روش میانگین مشاهدات مرحله درمان یا پیگیری، از میانگین مشاهدات خط پایه کم می‌شود، سپس تقسیم بر میانگین مشاهدات در مرحله خط پایه شده و حاصل در ۱۰۰ ضرب می‌شود (نوفرستی، ۱۳۹۴).

$$\text{میانگین داده ها در مرحله خط پایه} - \text{میانگین داده ها در مرحله درمان یا پیگیری} \times 100 = \frac{\text{میانگین داده ها در مرحله خط پایه}}{\text{میانگین داده ها در مرحله خط پایه}} \text{ درصد بهبودی}$$

ابزار استفاده شده در این پژوهش عبارت بود از:

آزمون عصب - روان‌شناختی تشخیص اختلال‌های یادگیری غیرکلامی: این آزمون در برگرفته خرده آزمون با مجموع ۲۹ سوال است. بالاترین نمره در این آزمون ۶۰ و مهلت پاسخگویی برای ۹ خرده آزمون، مجموعاً ۳۰ دقیقه است. اگر نمره کودک کمتر از ۱۸/۵ باشد، مبتلا به اختلال‌های یادگیری غیرکلامی محسوب شده و نیازمند مداخله‌های توان‌بخشی و درمانی تخصصی است. در این آزمون، همبستگی مثبت معناداری بین مؤلفه‌های پژوهش و مؤلفه‌های خرده آزمون هوشبهر استدلال ادراکی از مقیاس هوش و کسلر کودکان چهار در سطح ۰/۰۱ وجود دارد. این نتیجه نشانگر تایید روایی همزمان آزمون خود ساخته است. در بررسی روایی تشخیصی (واگرا)، نتایج حاصل نشانگر همبستگی منفی معنادار بین مؤلفه‌های پژوهش با مؤلفه‌های خرده آزمون هوشبهر درک مطلب کلامی از مقیاس هوش و کسلر کودکان چهار در سطح ۰/۰۱ بود که نشانگر سطح مطلوب روایی تفکیکی (تشخیصی) آزمون است. این آزمون از ساختار عاملی مناسبی برخوردار بوده و روایی سازه آزمون مورد تایید قرار می‌گیرد. در بررسی و محاسبه پایایی آزمون، از طریق ضریب آلفای کرونباخ و روش دو نیمه کردن، نتایج حاصل از تحلیل پایایی آزمون ساخته شده نشان داد که پایایی کل آزمون از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و با روش دو نیمه کردن ۰/۷۸ است. نتایج مربوط به محاسبه ضرایب پایایی و همسانی درونی و دو نیمه کردن

آزمون نشان داد که این شاخص‌ها قابل قبول و بیانگر دقت و حساسیت آزمون در سنجش مؤلفه‌هاست (موحدی‌پور و همکاران، ۱۳۹۸).

ساختار جلسات برنامه مداخله‌ای: ساختار جلسات برگرفته از کتاب "روش مونته‌سوری در خانه" اثر باومن، ترجمه کریمی ثانی و محمدزاده (۱۳۹۸) بوده که مورد تایید اساتید و متخصصان آموزش روش مونته‌سوری می‌باشد. شرح جلسات آموزش روش مونته‌سوری در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: خلاصه جلسات

| جلسات | شرح جلسات |
|-------|---|
| اول | ایجاد حس آرامش و تقویت پیش نیازها اعم از تقویت جهت‌یابی و جهت‌گیری فضایی و مهارت‌های حرکتی ظریف از طریق تمرین‌های برش با قیچی، جهت‌یابی تصاویر و تمرین گرفتن مداد |
| دوم | تمرین مرتب‌سازی عکس‌ها و تمرین تطبیق الگو به-منظور تقویت توجه دیداری و حافظه دیداری |
| سوم | ارائه ابزار طرح بلوک‌های استوانه و مکعب‌های مونته‌سوری به منظور تقویت پردازش و ادراک دیداری-فضایی، جهت‌یابی و جهت‌گیری فضایی، استدلال غیرکلامی و کارکردهای اجرایی |
| چهارم | کار با پیچ و مهره، باز کردن پیچ‌ها با استفاده از آچار و تطبیق مهره‌ها با تصاویرشان به منظور تقویت توجه لمسی و حافظه لمسی، ادراک لمسی، و مهارت‌های حرکتی ظریف |
| پنجم | مرتب‌سازی اشیا در اندازه‌ها، شکل‌ها و رنگ‌های مختلف با استفاده از دست، موچین، انبردست و میله‌های نازک به منظور تقویت توجه دیداری و حافظه |
| ششم | دیداری، هماهنگی و یکپارچگی ادراکی حرکتی و مهارت‌های حرکتی ظریف انجام تمرین‌های کیسه اسرارآمیز، نوشتن بر روی شن و کار با خمیر بازی به منظور تقویت استدلال غیرکلامی، ادراک لمسی، توجه لمسی و حافظه لمسی |
| هفتم | قرار دادن قطعات لگو در اختیار کودکان برای ساخت تصاویر چاپی به منظور توانمندسازی در پردازش و ادراک دیداری فضایی، استدلال غیرکلامی و کارکردهای اجرایی |
| هشتم | استفاده از تکنیک کلاژ و ساخت اشکال هندسی با فریم‌های ماکارونی به منظور تقویت ادراک لمسی، مهارت‌های حرکتی ظریف، هماهنگی ادراکی- حرکتی و کارکردهای اجرایی |
| نهم | استفاده از مثلث‌های مونته‌سوری به منظور توانمندسازی کودکان در پردازش و ادراک دیداری فضایی، جهت‌یابی و جهت‌گیری فضایی، استدلال غیرکلامی و کارکردهای اجرایی |
| دهم | جمع‌بندی مطالب آموزشی جلسات و اخذ بازخورد از کودکان در مورد آموزش‌ها |

یافته‌های پژوهش

فرضیه پژوهش عبارت بود از: "آموزش روش مونته‌سوری موجب افزایش کارکردهای عصب روان‌شناختی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری غیرکلامی می‌شود". برای بررسی این فرضیه در جدول ۲ نمرات آزمودنی‌ها و درصد بهبودی آورده شده است. در شکل‌های شماره ۳ تا ۶ نیز داده‌های آزمودنی‌ها در میزان کارکردهای عصب - روان‌شناختی در مراحل خط پایه، مداخله و پیگیری نمایش داده شده است. در ادامه شاخص PAND، ضریب فای و d کوهن برای هر آزمودنی و سپس برای کل گروه گزارش شده است.

جدول ۲: نمرات آزمودنی‌ها در مراحل خط پایه، مداخله و پیگیری به همراه درصد بهبودی

| مراحل سنجش | دانش آموز اول | دانش آموز دوم | دانش آموز سوم | دانش آموز چهارم |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|
| خط پایه اول | ۱۶ | ۱۷ | ۱۶ | ۱۸ |
| خط پایه دوم | ۱۷ | ۱۷ | ۱۷ | ۱۷ |
| خط پایه سوم | ۱۶ | ۱۶ | ۱۷ | ۱۷ |
| خط پایه چهارم | ۱۵ | ۱۴ | ۱۶ | ۱۶ |
| خط پایه پنجم | ۱۴ | ۱۵ | ۱۶ | ۱۵ |
| خط پایه ششم | ۱۴ | ۱۵ | ۱۵ | ۱۵ |
| خط پایه هفتم | ۱۵ | ۱۴ | ۱۵ | ۱۶ |
| جلسه مداخله اول | ۱۷ | ۱۶ | ۱۷ | ۱۵ |
| جلسه مداخله دوم | ۱۷ | ۱۷ | ۱۶ | ۱۶ |
| جلسه مداخله سوم | ۱۸ | ۱۹ | ۱۸ | ۱۶ |
| جلسه مداخله چهارم | ۱۹ | ۱۸ | ۱۸ | ۱۷ |
| جلسه مداخله پنجم | ۱۸ | ۱۷ | ۱۹ | ۱۹ |
| جلسه مداخله ششم | ۱۹ | ۱۹ | ۲۰ | ۲۰ |
| جلسه مداخله هفتم | ۲۰ | ۱۹ | ۱۹ | ۲۱ |
| جلسه مداخله هشتم | ۲۱ | ۲۰ | ۲۱ | ۲۱ |
| جلسه مداخله نهم | ۲۱ | ۲۱ | ۲۰ | ۲۰ |
| جلسه مداخله دهم | ۲۰ | ۲۱ | ۱۹ | ۲۰ |
| درصد بهبودی | ۲۴ | ۲۱ | ۱۶ | ۳۳ |
| بهبود کلی | ۲۳ | | | |
| پیگیری اول | ۱۷ | ۱۸ | ۱۷ | ۱۷ |

| مراحل سنجش | دانش آموز اول | دانش آموز دوم | دانش آموز سوم | دانش آموز چهارم |
|--------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|
| پیگیری دوم | ۱۸ | ۱۹ | ۲۰ | ۱۹ |
| پیگیری سوم | ۲۰ | ۱۷ | ۱۹ | ۲۰ |
| پیگیری چهارم | ۱۸ | ۲۰ | ۱۸ | ۲۱ |
| پیگیری پنجم | ۱۹ | ۱۸ | ۲۰ | ۲۰ |
| پیگیری ششم | ۱۹ | ۱۹ | ۱۸ | ۱۸ |
| پیگیری هفتم | ۲۰ | ۱۹ | ۲۰ | ۱۹ |
| درصد بهبودی | ۲۲ | ۲۰ | ۱۷ | ۳۸ |
| بهبود کلی | ۲۴ | | | |

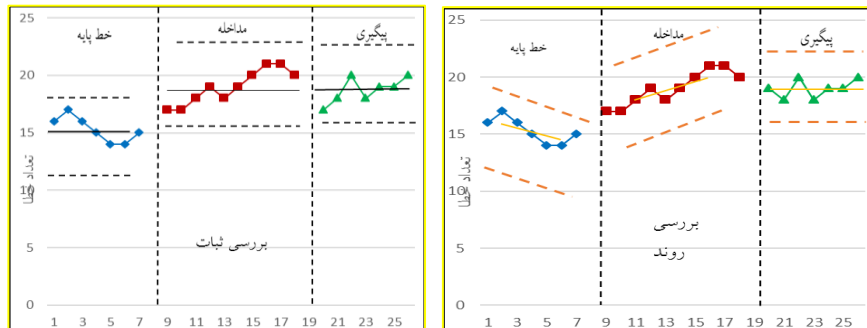
برای بررسی ثبات و روند داده‌های آزمودنی‌ها در مقیاس کارکردهای عصب- روان شناختی، در شکل‌های ۳، ۴، ۵ و ۶ خط میانه، محفظه ثبات و خط روند برای هر دانش‌آموز در سه مرحله خط پایه، مداخله و پیگیری نشان داده شده است. با توجه به شکل ۳ همه داده‌های مربوط به دانش‌آموز اول در مراحل خط پایه، مداخله و پیگیری در محفظه ثبات قرار گرفته است و در همه مراحل ثبات وجود دارد. با توجه به جدول ۷ روند تغییرات در مرحله خط پایه برای آزمودنی اول کاهش می‌باشد. تغییر طراز نسبی در این مرحله ۲- و تغییر طراز مطلق ۱- است که نشان می‌دهد در مرحله خط پایه، روند تغییرات نزولی می‌باشد. در مرحله مداخله تغییر طراز نسبی ۲+ و تغییر طراز مطلق ۳+ می‌باشد که نشانگر افزایش روند تغییرات است. در مرحله پیگیری نیز تغییر طراز نسبی ۱+ و تغییر طراز مطلق برابر ۳+ است که نشان از افزایش نسبی تغییرات می‌باشد. با توجه به جدول ۸ مقدار همپوشی برای آزمودنی اول ۰/۱۱ یا ۱۱ درصد و مقدار PAND نیز ۰/۸۹ به دست آمد. ضریب فای متناظر با این مقدار ۰/۷۸ و اندازه اثر d کوهن هم ۲/۵ می‌باشد که جز اندازه‌های بالا محسوب می‌شود. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت به‌طور کلی آموزش روش مونته‌سوری بر افزایش کارکردهای عصب روان شناختی دانش‌آموز اول اثربخش بوده است.

با توجه به شکل ۴ همه داده‌های مربوط به دانش‌آموز دوم در مراحل خط پایه، مداخله و پیگیری در محفظه ثبات قرار گرفته است. با توجه به جدول ۷ روند تغییرات در مرحله خط پایه برای آزمودنی دوم نزولی می‌باشد. تغییر طراز نسبی در این مرحله ۱/۵- و تغییر طراز مطلق ۳- است که نشان می‌دهد در مرحله خط پایه، روند تغییرات کاهش می‌باشد. در مرحله مداخله

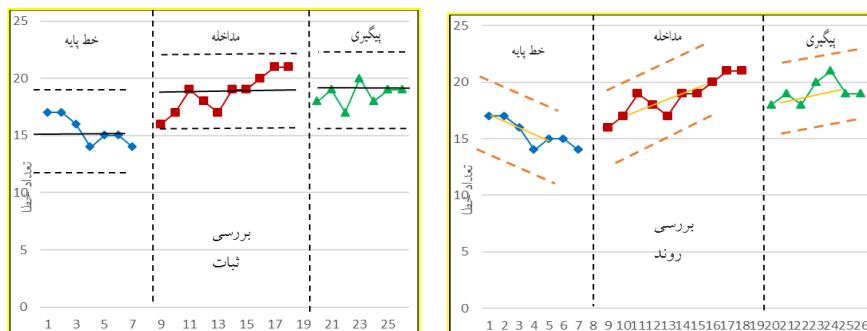
تغییر طراز نسبی ۳+ و تغییر طراز مطلق ۵+ می‌باشد که نشانگر افزایش روند تغییرات است. در مرحله پیگیری نیز تغییر طراز نسبی ۵/۰+ و تغییر طراز مطلق برابر با ۱+ است که نشان از سیر صعودی تغییرات می‌باشد. با توجه به جدول ۸ مقدار همپوشی برای آزمودنی دوم ۱۷/۰ یا ۱۷ درصد و مقدار PAND نیز ۸۳/۰ به دست آمد. ضریب فای متناظر با این مقدار ۶۶/۰ و اندازه اثر d کوهن هم ۷۶/۱ می‌باشد که جز اندازه‌های بالا محسوب می‌شود. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت به‌طور کلی آموزش روش مونته‌سوری بر افزایش کارکردهای عصب-روان‌شناختی دانش‌آموز دوم اثربخش بوده است.

با توجه به شکل ۵ داده‌های مربوط به دانش‌آموز سوم در همه مراحل دارای ثبات است. روند تغییرات در مرحله خط پایه برای آزمودنی سوم کاهشی می‌باشد. همچنین با توجه به جدول ۷ تغییر طراز نسبی در این مرحله ۵/۱- و تغییر طراز مطلق ۱- است که نشان می‌دهد در مرحله خط پایه، روند تغییرات کاهشی می‌باشد. در مرحله مداخله نیز تغییر طراز نسبی ۲+ و تغییر طراز مطلق نیز ۲+ می‌باشد که نشانگر افزایش روند تغییرات است. در مرحله پیگیری نیز تغییر طراز نسبی ۵/۱+ و تغییر طراز مطلق برابر با ۳+ است که نشان از سیر صعودی تغییرات می‌باشد. با توجه به جدول ۸ مقدار همپوشی برای آزمودنی سوم ۱۱/۰ یا ۱۱ درصد و مقدار PAND نیز ۸۹/۰ به دست آمد. ضریب فای متناظر با این مقدار ۷۸/۰ و اندازه اثر d کوهن هم ۵/۲ می‌باشد که جز اندازه‌های بالا محسوب می‌شود. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت آموزش روش مونته‌سوری بر افزایش کارکردهای عصب - روان‌شناختی دانش‌آموز سوم اثربخش بوده است.

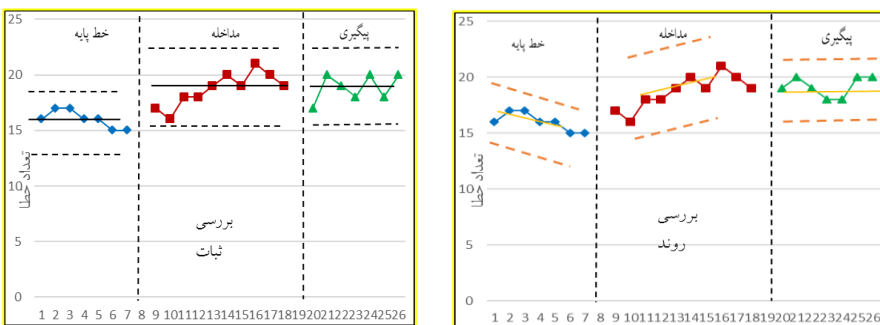
با توجه به شکل ۶ داده‌های مربوط به دانش‌آموز چهارم دارای ثبات بالا می‌باشد. روند تغییرات در مرحله خط پایه برای آزمودنی چهارم کاهشی می‌باشد. همچنین با توجه به جدول ۷ تغییر طراز نسبی و تغییر طراز مطلق در این مرحله ۲- است که نشان می‌دهد در مرحله خط پایه، روند تغییرات کاهشی می‌باشد. در مرحله مداخله تغییر طراز نسبی و تغییر طراز مطلق ۴+ است که نشانگر افزایش روند تغییرات می‌باشد. در مرحله پیگیری تغییر طراز نسبی ۵/۱- و تغییر طراز مطلق برابر با ۲+ است که نشان از افزایش نسبی تغییرات می‌باشد. با توجه به جدول ۸ مقدار همپوشی برای دانش‌آموز چهارم ۲۳/۰ یا ۲۳ درصد و مقدار PAND نیز ۷۷/۰ به دست آمد. ضریب فای متناظر با این مقدار ۵۴/۰ و اندازه اثر d کوهن هم ۲۸/۱ می‌باشد که جز اندازه‌های بالا محسوب می‌شود. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت آموزش روش مونته‌سوری بر افزایش کارکردهای عصب - روان‌شناختی دانش‌آموز چهارم اثربخش بوده است.



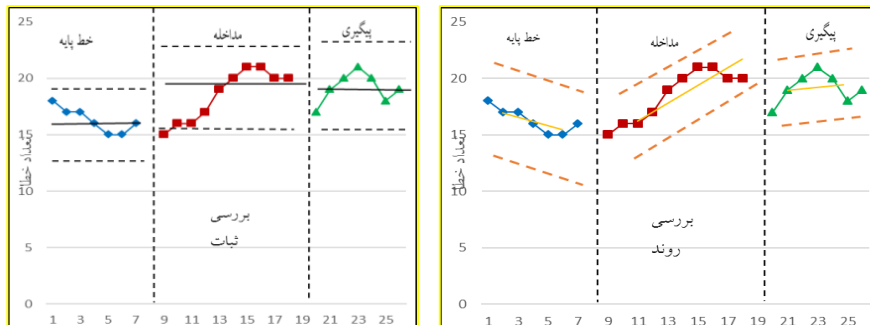
شکل ۳: بررسی ثبات و روند داده‌ها برای دانش‌آموز اول



شکل ۴: بررسی ثبات و روند داده‌ها برای دانش‌آموز دوم



شکل ۵: بررسی ثبات و روند داده‌ها برای دانش‌آموز سوم



شکل ۶: بررسی ثبات و روند داده‌ها برای دانش‌آموز چهارم

جدول ۷: نتایج تحلیل دیداری درون موقعیتی

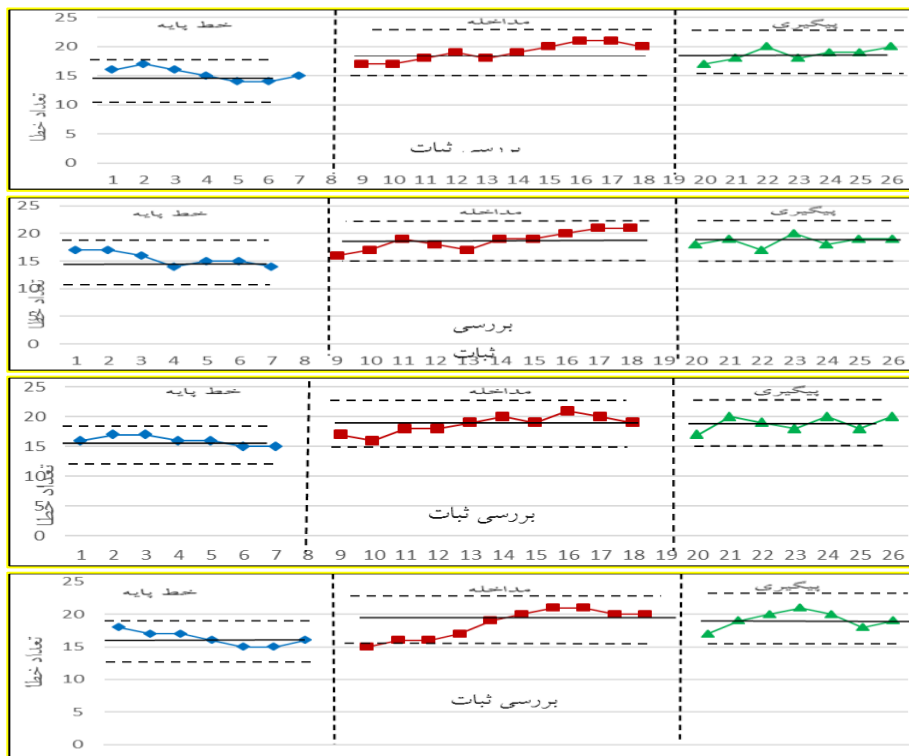
| توالی موقعیت | | مرحله خط پایه | | | مرحله مداخله | | |
|--------------------------|--------|---------------|--------|--------|--------------|--------|--------|
| طراز | | | | | | | |
| دانش‌آموز | اول | دوم | سوم | چهارم | اول | دوم | سوم |
| میان | ۱۵ | ۱۵ | ۱۶ | ۱۶ | ۱۹ | ۱۹ | ۱۹ |
| میانگین | ۱۵/۲۸ | ۱۵/۴۲ | ۱۶ | ۱۳/۸۵ | ۱۹ | ۱۸/۷ | ۱۸/۵ |
| دامنه تغییرات | +۳ | +۳ | +۲ | +۳ | +۴ | +۵ | +۶ |
| محفظه ثبات | ۱۸/۲ | ۱۸/۲ | ۱۹/۲ | ۱۹/۲ | ۲۲/۸ | ۲۲/۸ | ۲۳/۴ |
| درصد داده‌های محفظه ثبات | ۱۰۰ | ۱۰۰ | ۱۰۰ | ۱۰۰ | ۱۰۰ | ۱۰۰ | ۹۰ |
| دامنه تغییرات محفظه ثبات | بائیات | بائیات | بائیات | بائیات | بائیات | بائیات | بائیات |
| تغییر طراز | | | | | | | |
| تغییر طراز نسبی | -۲ | -۱/۵ | -۱/۵ | -۲ | +۲ | +۳ | +۴ |
| تغییر طراز مطلق | -۱ | -۳ | -۱ | -۲ | +۳ | +۵ | +۴ |
| روند | | | | | | | |
| جهت | نزولی | نزولی | نزولی | نزولی | صعودی | صعودی | صعودی |
| ثبات | بائیات | بائیات | بائیات | بائیات | بائیات | بائیات | بائیات |
| درصد داده‌های محفظه ثبات | ۱۰۰ | ۱۰۰ | ۱۰۰ | ۱۰۰ | ۱۰۰ | ۱۰۰ | ۱۰۰ |
| ثبات | | | | | | | |

جدول ۸: نتایج تحلیل دیداری بین موقعیتی

| مرحله خط پایه و مرحله مداخله | | | | مقایسه موقعیت |
|------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-----------------|
| اول | دوم | سوم | چهارم | دانش آموز |
| تغییر روند | | | | |
| | | | | تغییر جهت |
| مثبت | مثبت | مثبت | مثبت | نوع روند |
| با ثبات به با ثبات | با ثبات به با ثبات | با ثبات به با ثبات | با ثبات به با ثبات | تغییر ثبات |
| تغییر طراز | | | | |
| ۱۸-۱۴ | ۱۷-۱۵ | ۱۸-۱۵ | ۱۶-۱۵ | تغییر طراز نسبی |
| ۱۷-۱۵ | ۱۶-۱۴ | ۱۷-۱۵ | ۱۵-۱۶ | تغییر طراز مطلق |
| ۱۹-۱۵ | ۱۹-۱۵ | ۱۹-۱۶ | ۱۹-۱۶/۵ | تغییر میانه |
| ۱۵/۱۹-۲۸ | ۱۵/۱۸-۴۲/۷ | ۱۸-۱۶/۷ | ۱۳/۱۸-۸۵/۵ | تغییر میانگین |
| همپوشی داده‌ها | | | | |
| ۸۹ | ۸۳ | ۸۹ | ۷۷ | شاخص PAND |

برای بررسی اندازه اثر آموزش روش مونتسوری بر همه آزمودنی‌ها، از روش درصد داده‌های ناهمپوش PAND استفاده شد. همچنین این شاخص به ضریب فای تبدیل شده و سپس آماره d کوهن نیز برای ارزیابی میزان اثر مورد محاسبه قرار گرفت. با توجه به شکل ۹ تعداد کل مشاهدات در مرحله خط پایه و مداخله برای تمامی آزمودنی‌ها ۶۸ جلسه می‌باشد. تعداد کل مداخلات ۴۰ جلسه و تعداد مشاهدات در مرحله خط پایه ۲۸ جلسه می‌باشد. دانش آموز اول ۲ مشاهده همپوش در مرحله مداخله با عدد ۱۷ در مرحله خط پایه دارد. دانش آموز دوم ۳ مشاهده همپوش در مرحله مداخله با اعداد ۱۶ و ۱۷ در مرحله خط پایه دارد. دانش آموز سوم ۲ مشاهده همپوش در مرحله مداخله با اعداد ۱۶ و ۱۷ در مرحله خط پایه دارد. دانش آموز چهارم ۴ مشاهده همپوش در مرحله مداخله با اعداد ۱۵، ۱۶ و ۱۷ در مرحله خط پایه دارد. بنابراین مجموع مشاهدات همپوش ۱۱ می‌باشد. با توجه به این اعداد درصد کل مشاهدات همپوش ۱۶/۱۷ می‌باشد. شاخص PAND از کسر درصد همپوشی از عدد ۱۰۰ به دست می‌آید که مقدار آن ۸۳/۸۳ می‌باشد. ضریب فای حاصل برابر با ۰/۶۷ به دست آمد. همچنین آماره d کوهن نیز عدد

۱/۸۱ به دست آمد. این عدد جزء اندازه اثرهای بزرگ است. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش روش مونته‌سوری بر افزایش کارکردهای عصب- روان‌شناختی همه آزمودنی‌ها تأثیر بالایی داشته است.



شکل ۹: نتایج تحلیل دیداری افزایش کارکردهای عصب- روان‌شناختی در آموزش روش مونته‌سوری

شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد در جدول ۱۰ برای تک‌تک آزمودنی‌ها در مراحل مختلف گزارش شده است. همچنین برای بررسی هر چه بیشتر اندازه اثر آموزش روش مونته‌سوری بر افزایش کارکردهای عصب- روان‌شناختی دانش‌آموزان، از شاخص اندازه اثر میانگین استاندارد شده (SMD^۱) استفاده شده است. این شاخص یکی از بهترین روش‌های تعیین اندازه

1. Standardized Mean Difference

اثر در پژوهش‌های تک‌آزمودنی است (کراتوچویل، هیچکوک، هورنر، لوین، ادم، ریندسکوف و شادیش، ۲۰۱۰، به نقل از منصور، ۱۳۹۲). شاخص SMD از طریق فرمول $SMD = (M_t - M_b) \div S_b$ محاسبه می‌شود. در این فرمول میانگین مداخله، M_b میانگین خط پایه و S_b انحراف استاندارد خط پایه می‌باشد. مقادیر ۰/۲۰ نشانگر اثر کم، ۰/۵۰ اثر متوسط و بیشتر از ۰/۸۰ اثر بالا می‌باشد (منصور، ۱۳۹۲). با توجه به جدول ۱۰ میانگین نمره دانش آموز اول، از مرحله خط پایه تا مرحله مداخله به میزان ۳/۷۲ افزایش داشته است. برای این دانش‌آموز اندازه اثر SMD، ۳/۶۱+ به دست آمده است. میانگین نمره دانش‌آموز دوم از مرحله خط پایه تا مرحله مداخله به میزان ۳/۲۸ افزایش داشته است. برای این دانش‌آموز اندازه اثر SMD، ۲/۴۴+ به دست آمده است. میانگین نمره دانش‌آموز سوم از مرحله خط پایه تا مرحله مداخله به میزان ۲/۷ افزایش داشته است. برای این دانش‌آموز اندازه اثر SMD، ۳/۶+ محاسبه شده است. میانگین نمره دانش‌آموز چهارم از مرحله خط پایه تا مرحله مداخله به میزان ۴/۶۵ افزایش داشته است. برای این دانش‌آموز اندازه اثر SMD، ۴/۵۱+ به دست آمده است. شاخص SMD برای کل گروه نیز ۳/۰۶+ به دست آمد. این یافته‌ها نشانگر تأثیر مثبت آموزش روش مونته‌سوری بر افزایش کارکردهای عصب-روان‌شناختی هر چهار آزمودنی می‌باشد.

جدول ۱۰: میانگین و انحراف استاندارد آزمودنی‌ها در میزان کارکردهای عصب - روان‌شناختی

| دانش آموز | خط پایه | | مداخله | | پیگیری | |
|-----------|---------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|
| | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد |
| اول | ۱۵/۲۸ | ۱/۰۳ | ۱۹ | ۱/۴۱ | ۱۸/۷۱ | ۱/۰۳ |
| دوم | ۱۵/۴۲ | ۱/۳۴ | ۱۸/۷ | ۱/۶۱ | ۱۸/۵۷ | ۰/۷۲ |
| سوم | ۱۶ | ۰/۷۵ | ۱۸/۷ | ۱/۴۱ | ۱۸/۸۵ | ۱/۱۲ |
| چهارم | ۱۳/۸۵ | ۱/۰۳ | ۱۸/۵ | ۲/۷۱ | ۱۹/۱۴ | ۱/۲۴ |
| کل | ۱۵/۵ | ۱/۰۵ | ۱۸/۷۲ | ۳/۱۷ | ۱۸/۸۲ | ۱/۱ |

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش روش مونته‌سوری بر کارکردهای عصب-روان‌شناختی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری غیرکلامی انجام شد. نتایج تحلیل دیداری

نمودارها، روش PAND، اندازه اثر و درصد بهبودی آزمودنی‌ها نشان داد که آموزش روش مونته‌سوری، کارکردهای عصب- روان‌شناختی دانش‌آموزان مبتلا به NVLD را افزایش می‌دهد. یافته‌های پژوهش حاضر، همسو و هماهنگ با مطالعات فابری و فورتونا (۲۰۲۰)، کایا و ییلدیز (۲۰۱۹)، بهولپات (۲۰۱۹)، دی گاربو و همکاران (۲۰۱۱)، عباس‌زاده (۱۳۹۵)، مرادی و موحدی (۱۳۹۸)، رحمانی بلداجی و نظام زاده اژیبه (۱۳۹۷) و عالمیان راد و شفیعی پور مطلق (۱۳۹۴) می‌باشد.

در تبیین یافته‌های این مطالعه می‌توان گفت، ذهن کودک براساس تجربه و تحریک حسی رشد می‌کند. او در سنین دبستان در یک دوره یادگیری فشرده و سریع روانی و جسمی قرار دارد. در این دوره، انعطاف‌پذیری مغز در بالاترین سطح خود قرار دارد و دستگاه عصبی به خوبی رشد می‌کند. ابزارها و مواد چندحسی موجود در روش مونته‌سوری، عینی و قابل دستکاری هستند و به کودک کمک می‌کند تا اکتشاف حسی انجام دهد و از این راه است که مهارت‌های حسی کودک تقویت می‌شود (صمدی، ۱۳۸۷). کارکردهای سطح اجرایی مغز به فعالیت‌های سطح بالا اشاره دارد. فعالیت‌هایی مانند: تمرکز، برنامه‌ریزی، بازبینی برنامه‌ها و انجام همزمان فعالیت‌های حسی - حرکتی در آن واحد. در فعالیت‌های مربوط به آموزش مونته‌سوری حرکات جسمانی، توجه، اراده و آگاهی حسی کودک تقویت می‌شود. این فعالیت‌ها شرایط مطلوب را برای رشد کارآمد مغز فراهم می‌کند. وقتی کودک ادراکات حسی دریافت می‌کند و در حال کسب تجربه است، گذرگاه‌های عصبی جدیدی در بین عصب‌های مغز باز می‌شود. در سال‌های اولیه زندگی، این مسیرهای عصبی معماری مغز را شکل می‌دهد (باومن، ۱۳۹۸). پژوهش‌های انجام شده درباره اثربخشی آموزش‌های روش مونته‌سوری به‌طوری تبیین می‌شوند که اگر این آموزش‌ها درست سازماندهی شوند و مبتنی بر اصول روان‌شناسی یادگیری باشند، می‌توانند توانایی‌های شناختی کودکان، از جمله کارکردهای عصب- روان‌شناختی را ارتقا دهند. رحمانی بلداجی و نظام‌زاده اژیبه (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش روش مونته‌سوری بر یادگیری مفاهیم ریاضی و بهبود مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که آموزش به روش مونته‌سوری بر یادگیری مفاهیم ریاضی و رشد مهارت‌های ارتباطی کودکان کم‌توان ذهنی تأثیر مثبت دارد.

در تبیین اثربخشی آموزش روش مونته‌سوری بر افزایش کارکردهای عصب- روان‌شناختی کودکان مبتلا به NVLD می‌توان به اهمیت غنی‌سازی محیط یادگیری در حمایت از رشد مغزی

و ارتقا یادگیری و به‌عنوان محرکی اثربخش در رشد روان‌شناختی کودکان استناد کرد (دی گاربو و همکاران، ۲۰۱۱). عالمیان راد و شفیع پور مطلق (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان دادند که بین مؤلفه‌های چهارگانه تربیتی مونتسوری (اهداف آموزشی، شیوه‌های تربیتی، وسایل و تجهیزات آموزشی و فعالیت‌های آموزشی) و غنی‌سازی محیط یادگیری رابطه معناداری وجود دارد. از طرفی مرادی و موحدی (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی تأثیر غنی‌سازی محیط یادگیری بر بهبود کارکردهای عصب - شناختی توجه در کودکان مبتلا به اختلال هماهنگی رشدی، به این نتیجه دست یافتند که تمرینات ادراکی - حرکتی می‌تواند به‌عنوان یک روش مداخله‌ای مناسب برای بهبود کارکردهای عصب - شناختی توجه در کودکان مبتلا به اختلال هماهنگی رشدی در نظر گرفته شود. برای تأیید علمی این موضوع، مطالعات حیوانی انجام شده و این یافته به‌دست آمده است که محیط یادگیری غنی بر مغز کودک تأثیر می‌گذارد و حتی می‌تواند دوره حساسیت انعطاف‌پذیری مغز را گسترش دهد (دی گاربو و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین توانایی شناختی و حتی انعطاف‌پذیری سیناپسی قشر بینایی را افزایش داده و اتصالات و تبادل اطلاعات بین مناطق قشر مغز را تقویت کند. رشد کارکردهای دیداری به تجربه وابسته است. شواهد جدید نشان می‌دهد محیط غنی تأثیر قابل توجهی بر تسریع رشد و انعطاف‌پذیری سیستم بینایی دارد و شرایط مناسبی برای اکتشاف، فعالیت شناختی و بدنی و تعامل اجتماعی فراهم می‌کند (سالی و همکاران، ۲۰۰۹). این نتایج به‌طور ضمنی همسو با یافته پژوهش حاضر می‌باشد.

فابری و فورتونا (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که روش آموزش مونتسوری مبتنی بر شهوهای درخشانی است که چندین دهه بعد از طرح آنها توسط مونتسوری، از طریق تحقیقات علوم اعصاب تأیید شده است. از آن جمله می‌توان به اهمیت محیط غنی و محرک در حمایت از رشد مغزی و ارتقای یادگیری کودکان و نقش حیاتی دستکاری‌های ظریف اشیا بر رشد عصب - روان‌شناختی، اشاره کرد. جلسات مداخله‌ای پژوهش حاضر، شامل دستکاری ظریف ابزارهای مونتسوری بود. همچنین مهارت‌های حرکتی ظریف، یکی از مؤلفه‌های کارکردهای عصب - روان‌شناختی کودکان مبتلا به NVLD است. بهاتیا، دیویس و شماس - برنت (۲۰۱۵) پژوهشی را به‌منظور تعیین اثربخشی فعالیت‌های مونتسوری بر مهارت‌های حرکتی ظریف به مدت ۸ ماه انجام دادند. در ارزیابی‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون، دانش‌آموزانی که آموزش‌های روش مونتسوری را دریافت کرده بودند دقت، سرعت و ثبات بیشتری به نسبت گروه کنترل نشان دادند. مطالعه بیلدیزباش و اشلیوکسک (۲۰۱۶) نیز درباره

کارایی برنامه آموزشی مونته‌سوری نشان داد که تفاوت در مهارت‌های حرکتی، درک بصری و حافظه، هماهنگی چشم و مهارت‌های حرکتی ظریف به نفع کودکانی به دست آمد که برنامه آموزشی مونته‌سوری را دریافت کرده بودند. با توجه به این که حافظه دیداری، هماهنگی و یکپارچگی دیداری- حرکتی و مهارت‌های حرکتی درشت و ظریف از مؤلفه‌های کارکردهای عصب- روان‌شناختی کودکان دارای NVLD است، پژوهش‌های یادشده می‌تواند تبیینی بر "اثر بخشی آموزش روش مونته‌سوری بر افزایش کارکردهای عصب- روان‌شناختی کودکان مبتلا به NVLD" باشد.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که در مطالعات تک‌آزمودنی ممکن است سنجش مکرر، باعث یادگیری در آزمودنی‌ها شود و به همین دلیل نمرات کاهش و یا افزایش یابد. محدودیت دیگر پژوهش عبارت بود از این که آزمودنی‌ها به دلیل بیماری کرونا، در هوای گرم تابستان مجبور به استفاده از ماسک بودند. به این علت گاهی در انجام فعالیت‌های آموزشی بی‌میلی نشان می‌دادند که موجب تعویق بعضی از جلسات می‌شد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی، اثر بخشی توان‌بخشی شناختی به کمک رایانه بر کارکردهای عصب- روان‌شناختی کودکان مبتلا به NVLD را بررسی نمایند. همچنین برای افزایش میزان تعمیم‌پذیری یافته‌ها و نتایج پژوهشی، آموزش روش مونته‌سوری در گروه‌های بزرگتر نیز به کار گرفته شود.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از همه افرادی که ما را در اجرای این پژوهش یاری کردند، تشکر و قدردانی می‌نماییم.

منابع

- Abdullah, M. Q. (2019). Clinical Perspective on the Science of Learning Disabilities. *Clinical Neuroscience & Neurological Research*, 2(1): 18-22.
- Abbaszadeh, Z. (2017). *Effectiveness of Montessori method on motivation and performance of third grade female students of math in region 2 of shiraz*. Master Thesis of math education, Islamic Azad university Marvdasht branch, Faculty of basic sciences. (Text in Persian).
- Alamianrad, A., & Shafipoormotlag, F. (2015). *Determining of most Effective Factors on environment enrichment based Montessori theory for Offering an Appropriate Pattern*. The first national conference on modern studies and research in the field

- of educational sciences and psychology, Tehran, Iran. <https://civilica.com/doc/432451>. (Text in Persian).
- Alemian Rad, A., Pour Motlagh, F (2016). Determining the effective factors on enriching the learning environment based on Montessori theory in order to provide an appropriate model. *The first national conference on modern studies and research in the field of educational sciences and psychology*. Tehran, Iran (Text in Persian).
- Alizadeh, H. (2010). Nonverbal Learning Disabilities: A Clinical Perspective. *Journal of Exceptional Children*, 10(2): 199-208 (Text in Persian).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Banker, S. M., Ramphal, B., Pagliaccio, D., Thomas, L., Rosen, E., Sigel, A. N., ... & Margolis, A. E. (2020). Spatial network connectivity and Spatial Reasoning Ability in children with nonverbal Learning Disability. *Scientific Reports*, 10(4):20-38.
- Bowman, J. (2020). *Montessori at Home*. translator Karimi Sani, P., & Mohammadzadeh, H. Tehran: Savalan (Text in Persian).
- Bhatia, P., Davis, A., & Shamas-Brandt, E. (2015). Educational gymnastics: The effectiveness of Montessori practical life activities in developing fine motor skills in kindergartners. *Early Education and Development*, 26(4): 594-607.
- Bhulpat, C. (2019). Montessori for Early Childhood Development. *Journal of Multidisciplinary in Social Sciences*, 15(2): 1-5.
- Cardillo, R., Vio, C., & Mammarella, I. C. (2020). A comparison of local-global visuospatial processing in autism spectrum disorder, nonverbal learning disability, ADHD and typical development. *Research in Developmental Disabilities*, 103(26): 103-117.
- Cornoldi, C., Mammarella, I. C., & Fine, J. G. (2016). *Nonverbal learning disabilities*. New York: Guilford Publications.
- Di Garbo, A., Mainardi, M., Chillemi, S., Maffei, L., & Caleo, M. (2011). Environmental enrichment modulates cortico-cortical interactions in the mouse. *PLoS One*, 6(9): 252-267.
- Doty, N. (2019). Nonverbal Learning Disability. In *The Massachusetts General Hospital Guide to Learning Disabilities* (pp. 103-117). Humana Press, Cham.
- Eimer, M., Forster, B., Van Velzen, J., & Prabhu, G. (2005). Covert manual response preparation triggers attentional shifts: ERP evidence for the premotor theory of attention. *Neuropsychologia*, 43(6): 957-966.
- Ervin, B., Wash, P. D., & Mecca, M. E. (2010). A 3-year study of self-regulation in Montessori and non-Montessori classrooms. *Montessori Life*, 22(2): 22-31.
- Fallahpour, M. (2019). *The effect of perceptual motor skills training on improving neuropsychological function of students with nonverbal learning disorders*. Master's thesis of educational psychology, University of Mazandaran, Faculty of human and social sciences. (Text in Persian).
- Fabri, M., & Fortuna, S. (2020). Maria Montessori and Neuroscience: The Trailblazing Insights of an Exceptional Mind. *The Neuroscientist*, 26(5): 394-401.
- Ghadiri, M., Nosrati, F., Gobaribonab, B. (2020). Effectiveness of self-monitoring attention education strategy training on increasing number sense of students with



- math problems in elementary school. *Empowering Exceptional Children*, 11(1), 129-117. (Text in Persian)
- Gharaiipoor, M., Atef-Vahid, M. K., Nasr-Esfahani, M., & Asgharnejad Farid, A. A. (2007). Neuropsychological Function in Patients with Major Depressive Disorder and Suicidal Attempt. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 12(4): 346-352 (Text in Persian).
- Gashaj, V., Oberer, N., Mast, F. W., & Roebers, C. M. (2019). Individual differences in basic numerical skills: The role of executive functions and motor skills. *Journal of experimental child psychology*, 182(13): 187-195.
- Hash Marcus, G. (2019). *Nonverbal Learning Disorders: A School and Life Perspective*. Haywood Road: Halsey Press.
- Kaya, M., & Yildiz, K. (2019). The Effect of Montessori Programme on The Motion and Visual Perception Skills of Trainable Mentally Retarded Individuals. *Journal of Education and Training Studies*, 7(2): 120-128.
- Kouhbanani, S. S., Arabi, S. M., Zarenezhad, S., & Khosrorad, R. (2020). The Effect of Perceptual-Motor Training on Executive Functions in Children with Non-Verbal Learning Disorder. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 16(1): 1129-1137.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M & Shadish, W. R. (2010). Single-case designs technical documentation. Retrieved from What Works Clearinghouse website: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf.
- Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1967). *Learning Disabilities; Educational Principles and Practices*. New York: Grune & Stratton.
- Lane, J. D., Gast, D. L. (2014). Visual analysis in single case experimental design studies: Brief review and guidelines. *Neuropsychological Rehabilitation*, 24(4): 445-463.
- Mansouri, P. (2013). *The effect of cognitive behavior modification on school refusal behavior and academic performance of girl student: single subject study*. Master's thesis of educational psychology, University of Tabriz, Faculty of Psychology and Educational Sciences. (Text in Persian).
- Mammarella, I. C., Cardillo, R., & Zocante, L. (2019). Differences in visuospatial processing in individuals with nonverbal learning disability or autism spectrum disorder without intellectual disability. *Neuropsychology*, 33(1): 123.
- Mammarella, I. C., & Pazzaglia, F. (2010). Visual perception and memory impairments in children at risk of nonverbal learning disabilities. *Child Neuropsychology*, 16(6): 564-576.
- Margolis, A. E., Pagliaccio, D., Thomas, L., Banker, S., & Marsh, R. (2019). Salience network connectivity and social processing in children with nonverbal learning disability or autism spectrum disorder. *Neuropsychology*, 33(1): 135.
- Mousanezhad, J. E., Vahedi, S., Nazari, A. M., & Hashemi, T. (2019). Calculating Effect Size in Single-Case Research using Nonoverlap Methods. *Journal management system*, 9 (34): 115-130 (Text in Persian).
- Movahedipoor, R., Dortaj, F., Nasri, S., Asadzadeh, H., Abolmaali-hoseyni, KH. (2019). Constructing and Validating of the Neuropsychological Test for Diagnosis of Non-verbal Learning Disorders for Students of Elementary Schools. *Journal of Neuropsychology*, 5 (1): 9-36 (Text in Persian).
- Moradi, H., Movahedi, A. (2020). The effect of environmental enrichment (Spark perceptual-motor exercises) on improving neurocognitive functions of attention in

- children with developmental coordination disorder. *The Neuroscience Journal of Shefaye Khatam*, 7(3): 23-31. (Text in Persian)
- Nabhan, R. J., & Sarkissian, M. G. (2019). Nonverbal Learning Disability in Relation to the Semantics and Pragmatics of Humor. *Arabic Language, Literature & Culture*, 3(4): 43.
- Noferesti, A., Hassanabadi, H. R. (2019). Data analysis in single case experimental design studies. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 7(12): 291-306 (Text in Persian).
- Noferesty, A. (2015). *Treatment Development, Feasibility and Preliminary results of Positive Psychotherapy Based on Belief to Good Among Individuals with Subclinical Depression: A single Case Multiple Baseline Study*. Master's thesis of Clinical psychology, Shahed University, Faculty of Human sciences. (Text in Persian).
- Nydén, A., Niklasson, L., Stahlberg, O., Anckarsater, H., Wentz, E., Rastam, M., & Gillberg, C. (2010). Adults with autism spectrum disorders and ADHD neuropsychological aspects. *Research in Developmental Disabilities*, 31(12): 1659-1668.
- Parker, R. I., Hagan-Burke, S., & Vannest, K. (2007). Percentage of all non-overlapping data (PAND) an alternative to PND. *The Journal of Special Education*, 40(4): 194-204.
- Pourmohamadrezatajrishi, M., Yousefi, M., Hemmati, S., & Bakhshi, E. (2020). Prevalence of Non-Verbal Learning Disorder in Male Students in Karaj City. *Journal of Clinical Psychology*, 11(4): 77-87. (Text in Persian)
- Rahmaniboldaji, A., & Nezamzadehhyeh, A. (2018). Investigating the effect of Montessori method on learning the concepts of math and improving communication skills in mentally retarded students. *Exceptional Education Journal*, 2(151): 51-60. (Text in Persian)
- Rezaee, K. S., Alizadeh, H., Dargahi, A., Savadpoor, M. T., Kamran, A., & Sohbatzadeh, R. (2014). A Comparison of Executive Functions in Children with and with out Nonverbal Learning Disorder. *Journal of health Breeze*, 3(1): 35-41 (Text in Persian).
- Ryburn, B., Anderson, V., & Wales, R. (2009). Asperger syndrome: How does it relate to non-verbal learning disability?. *Journal of Neuropsychology*, 3(9): 107-123.
- Rourke, B. P., Young, G. C., & Leenaars, A. A. (1989). A childhood learning disability that predisposes those afflicted to adolescent and adult depression and suicide risk. *Journal of learning disabilities*, 22(3): 169-175.
- Sale, A., Berardi, N., & Maffei, L. (2009). Enrich the environment to empower the brain. *Trends in neurosciences*, 32(4): 233-239.
- Samadi, S.A (2008). *Maria Montessori New system of education and training of children*. Tehran: Danjeh. (Text in Persian)
- Semrud-Clikeman, M., Fine, J. G., & Bledsoe, J. (2014). Comparison among children with children with autism spectrum disorder, nonverbal learning disorder and typically developing children on measures of executive functioning. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(2): 331-342.
- World Health Organization (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization ISBN-10: 9241544228.

- Yildizbas, F., Asliyukse, M. (2016). Investigation of montessori education method on the development of motor skills, visual perception& memory, hand-eye coordination and motor skills of 4-5 years old children. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3): 2407-2426.
- Zare, M. (2015). *The effect of Montessori method on creativity education of Preschoolers in Marvdasht city*. Master's thesis of curriculum planning, Islamic Azad University Marvdasht branch, Faculty of Psychology and Educational Sciences. (Text in Persian).
- Zeadabadijhad, F. (2012). *The effect of psychomotor skills education on neuropsychological deficits of preschool children with nonverbal learning disability*. Master's thesis of educational psychology, university of Isfahan, Faculty of Psychology and Educational Sciences. (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/>).

پژوهش میان‌رشته‌ای حلقه مفقوده‌ای در پژوهش‌های اعضای هیئت علمی؛ دلایل و راهکارها

محسن نظرزاده زارع^{۱*}، مریم سادات قریشی خوارکمانی^۲، سعید نورالی^۳

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|---|---|
| تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۲۹ | امروزه پژوهش‌های میان‌رشته‌ای با هدف پاسخ‌گویی به مسائل و چالش‌های روز جهان به یک ضرورت در پژوهش‌های علمی تبدیل شده است. با این وجود، توسعه آن به‌خصوص در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی موانعی را برای جامعه دانشگاهی به همراه داشته است. براین اساس، هدف مطالعه حاضر، بررسی دلایل تمایل اندک اعضای هیئت علمی حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی برای انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و ارائه راهکارهایی برای برون‌رفت از آن بود. برای دستیابی به این هدف، از روش کیفی از نوع مطالعه موردی استفاده شد. نمونه پژوهش شامل تعداد ۱۶ نفر از پژوهشگران دانشگاهی و مؤلفان حوزه میان‌رشته‌ای بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری نظری انتخاب و مورد مصاحبه قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها نیز از روش تحلیل مضمون و برای بررسی اعتبار یافته‌ها از دو روش بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان و بازبینی توسط همکاران استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که دلایل تمایل اندک اعضای هیئت علمی برای انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای را می‌توان در سه دسته دلیل کلی: نهادی، سازمانی و فردی و راهکارهای برون‌رفت از آن نیز در چهار راهکار نهادی، سازمانی، علمی و فردی طبقه‌بندی کرد. بر اساس یافته‌ها، افزایش تمایل اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش میان‌رشته‌ای، مستلزم به‌کارگیری صحیح راهکارهاست و اثربخشی این راهکارها زمانی بیشتر خواهد بود که نگاه مدیران، حاکمیت همه آنها در بستر دانشگاهی باشد. |
| تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۱۲ | |
| نوع مقاله: پژوهشی | |
| واژگان کلیدی | |
| میان‌رشته‌ای، پژوهش‌های میان-رشته‌ای، اعضای هیئت علمی، علوم اجتماعی، علوم انسانی. | |

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران.

Nazarzadezare@malayeru.ac.ir

۲. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

m.ghoraishi@alzahra.ac.ir

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

Saeidnorollahee@gmail.com



مقدمه

امروزه پژوهش‌های میان‌رشته‌ای کلید مقابله با چالش‌های پیچیده اجتماعی معاصر و محرک نوآوری‌های علمی تلقی می‌شوند؛ چراکه اکتشافات و نوآوری‌های علمی اغلب در تقاطع رشته‌ای اتفاق می‌افتد، از این رو، اغلب دانشگاهیان تمایل دارند که در زمینه‌های پژوهشی که فراتر از مرزهای سنتی رشته آنهاست، فعالیت کنند (سان و همکاران^۱، ۲۰۲۱). به باور کریستینسن و همکاران^۲ (۲۰۲۱) پژوهش میان‌رشته‌ای می‌تواند به افزایش و تقویت تفکر انتقادی و خلاق در پژوهشگران دانشگاهی و متعاقب آن یادگیری پایدار در آنها کمک کند. براین اساس، پژوهش‌های میان‌رشته‌ای^۳ با هدف پاسخگویی به مسائل و چالش‌های روز جهان به یک ضرورت جدی در پژوهش‌های علمی تبدیل شده؛ چراکه، هیچ‌کس نمی‌تواند مسائل و موضوعاتی را که علم و جامعه در دهه‌های آینده با آن مواجه می‌شود پیش‌بینی کند؛ اما با نگاهی به برخی از مسائل و چالش‌های جهان معاصر از جمله، پاندمی کرونا، بحران گرم‌شدن زمین، بحران آب، امنیت و گرسنگی در جهان، متوجه خواهیم شد که با آینده بسیار پیچیده‌ای مواجه خواهیم بود که نیازمند ترکیب و ادغام بینش‌هایی از چندین رشته به‌عنوان یک راهکار پژوهشی برای پاسخ به چالش‌های مذکور است (برکوویچ^۴، ۲۰۱۶). با اذعان به آنچه گفته شد، مقصود از پژوهش میان‌رشته‌ای چیست؟

برای فهم و درک بهتر اصطلاح پژوهش میان‌رشته‌ای، لازم است آن را از دیگر اصطلاحات مشابه یعنی پژوهش رشته‌ای^۵، چندرشته‌ای^۶ و فرارشته‌ای^۷ متمایز کنیم. اصطلاح رشته به شاخه خاصی از یادگیری یا مجموعه‌ای از دانش، مانند انسان‌شناسی، زیست‌شناسی یا ریاضیات اشاره دارد (پیک و گویکما^۸، ۲۰۲۱)، به سخن دیگر، رشته علمی به مجموعه‌ای از گفت‌وگوها و شیوه‌ها در یک قلمرو علمی خاص، گفته می‌شود (دالتون، ولف و بیکر^۹، ۲۰۲۱)، بنابراین در پژوهش رشته‌ای به مسئله از چشم‌انداز و دیدگاه یک رشته تخصصی نگاه می‌شود (رزاق، تونسن و

-
1. Sun, Livan, Ma & Latora
 2. Christensen, Ekelund, Melin & Widén
 3. Interdisciplinary research
 4. Barkovic
 5. Disciplinary research
 6. Multidisciplinary research
 7. Transdisciplinary research
 8. Peek & Guikema
 9. Dalton, Wolf & Bekker

پیساپیا^۱، ۲۰۱۳). اصطلاح پژوهش چندرشته‌ای به پژوهشی گفته می‌شود که در آن متخصصانی از رشته‌های مختلف برای حل یک مسئله پژوهشی خاص بدون هیچ‌گونه تغییر و ادغامی در ساختار رشته‌ای، با هم همکاری می‌کنند (پاتیل^۲، ۲۰۱۶). اصطلاح پژوهش فرارشته‌ای نیز به پژوهشی گفته می‌شود که در آن پژوهشگران برای آگاهی از کار یکدیگر و ایجاد فضاهای فکری جدید، از رشته تخصصی خود فراتر می‌روند. از این رو، پژوهش فرارشته‌ای از مرزهای چندرشته‌ای عبور کرده و با تمرکز بر مسائلی که فراتر از مرزهای رشته‌ای است به ایجاد یک پژوهش جامع و یا یک رشته جدید کمک می‌کند (رودمبو، ژائو و ناندو^۳، ۲۰۱۷). در نهایت اصطلاح میان‌رشته‌ای به معنای این است که دیدگاه‌های رشته‌ای از هم مجزا نیستند، بلکه در عوض باهم یکپارچه هستند (میلر و پات^۴، ۲۰۱۹)؛ بنابراین، پژوهش میان‌رشته‌ای ترکیبی از دو یا چندرشته با هدف کشف چیز جدید یا ایجاد چشم‌انداز بهتر است (واجارادول و همکاران^۵، ۲۰۲۱). به عبارتی دیگر، پژوهش‌های میان‌رشته‌ای به هرگونه مطالعه یا گروهی از مطالعات انجام‌شده که توسط محققانی از دو یا چندرشته علمی متمایز انجام می‌شود، گفته می‌شود. این پژوهش بر اساس یک مدل مفهومی که در آن چهارچوب‌های نظری رشته‌های مختلف با هم ادغام‌شده، تشکیل می‌شود و روش‌شناسی آن نیز محدود به هیچ رشته‌ای نیست، بلکه نیازمند ادغام دیدگاه‌ها و مهارت‌های رشته‌های درگیر در پژوهش است (کریستینسن و همکاران^۶، ۲۰۲۱).

توجه به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در دهه ۱۹۷۰ به وجود آمد و در دهه ۱۹۸۰ رونق گرفت و سپس کمرنگ شد و به نظر می‌رسد که دوباره در حال رونق گرفتن است (پورتر و همکاران^۷، ۲۰۰۶). میان‌رشته‌ای‌ها، به‌عنوان پدیده‌ای کلی که از ترکیب و تلفیق دیدگاه‌های رشته‌ای شکل گرفته‌اند، درک شده و به‌عنوان یک رویکرد مهم آکادمیک در قرن ۲۱ محسوب می‌شوند (هودین^۸، ۲۰۱۸). اغلب پژوهشگران بر این باورند که تک‌رشته‌ای به‌تنهایی نمی‌تواند با چالش‌های پیچیده جوامع و اقتصادهای رقابتی و مبتنی بر دانش، همچنین دموکراسی‌های تکثرگرا

-
1. Razzaq, Townsend & Pisapia
 2. Patil
 3. Rudhumbu, Zhou & Nhundu
 4. Miler & Pate
 5. Vajaradul, Aroonsrimorakot, Laiphrakpam & Paisantanakij
 6. Christensen, Ekelund, Melin & Widén
 7. Porter, Roessner, Cohen & Perreault
 8. Hoidn

کنار بیاید (بوزیک و پوهورلیس^۱، ۲۰۰۹)؛ بنابراین، مسائل و چالش‌هایی که جامعه معاصر با آن مواجه است، نیازمند همکاری چندین رشته با فرهنگ‌ها، استانداردها و زبان‌های مختلف را می‌طلبد (بوئیکس مانزیلا^۲، ۲۰۱۶). براین اساس، در دهه‌های اخیر، پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و ایجاد دوره‌ها، گروه‌ها و برنامه‌های میان‌رشته‌ای، به یکی از ویژگی‌های اساسی در مراکز و مؤسسات آموزش عالی دنیا تبدیل شده است (هودین، ۲۰۱۸).

در ایران نیز توجه به میان‌رشته‌ای‌ها و پژوهش‌های میان‌رشته‌ای به‌عنوان یکی از سیاست‌ها و راهبردهای کلان نظام جمهوری اسلامی ایران در راستای شتاب و توسعه علمی کشور به‌ویژه در حوزه علوم انسانی مطرح بوده است، به‌طوری‌که در فصل چهارم از نقشه جامع علمی کشور «حمایت از توسعه علوم و فناوری‌های میان‌رشته‌ای»، «ایجاد و گسترش گرایش میان‌رشته‌ای در علوم انسانی و دیگر علوم» و «تقویت پژوهش‌های میان‌رشته‌ای»، به‌عنوان بخشی از راهبردها و اقدامات ملی برای توسعه علم و فناوری در کشور مطرح شده است (نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹: ۴۷، ۵۴ و ۶۱)؛ اما با وجود تأکید بسیار بر ضرورت و اهمیت توجه به میان‌رشته‌ای‌ها و پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در ایران، توسعه آن به‌ویژه در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی چالش‌هایی را برای جامعه دانشگاهی به همراه داشته است. برخی از پژوهش‌های انجام‌شده در سطح داخلی و خارج از کشور نیز به‌درستی این ادعا را تصدیق کرده است. برای نمونه، نتایج پژوهش بلاغت (۱۳۹۰) نشان داد که چالش‌های اقتصادی (وجود فرصت‌های محدود اقتصادی برای انجام پژوهش و فرصت‌های محدود اشتغال)، فرهنگی-اجتماعی (آشنایی کم متخصصان، بومی نبودن، احساس نیاز کم جامعه به این رشته‌ها و بروکراسی اداری) و آموزشی (مناسب نبودن برنامه درسی مصوب رشته، کمبود استاد و پژوهشگر و کمبود شرایط پژوهش) از جمله موانع اصلی توسعه علوم انسانی و میان‌رشته‌ای در ایران هستند. نتایج پژوهش صفری (۱۳۹۱) نیز نشان داد، ارتقای مطالعات میان‌رشته‌ای در کشور نیازمند فرهنگ‌سازی در بستر دانشگاهی همراه با ارتقای توانمندی گوناگون استادان نسبت به تدوین و آماده‌سازی محتوای دروس میان‌رشته‌ای است. همچنین پژوهش محبوب عشرت‌آبادی، ملکی‌نیا و قرونه (۱۳۹۱) نشان داد که موانع ساختاری رشته‌ها، قرارداد اعضای هیئت علمی در گروه‌های آموزشی مجزا و غیرقابل نفوذ، سازمان‌دهی دانش به‌صورت حوزه‌های مجزا و قالبی کردن رفتارها از جمله موانع اصلی

1. Bozic & Pohoryles

2. Boix Mansilla

فعالیت‌های میان‌رشته‌ای است. قاسمی و امامی میبیدی (۱۳۹۴) نیز عدم نقش‌آفرینی میان‌رشته‌ای‌ها در رشد و توسعه علوم انسانی در ایران را ناشی از عدم تشریک‌مساعی صاحب‌نظران رشته‌های مرتبط در حوزه علوم انسانی و عدم توانمندی‌های علمی اعضای هیئت علمی و پژوهشگران برشمردند. برخی از پژوهش‌های انجام‌شده در سطح خارج از کشور نیز حاکی از وجود چالش‌هایی برای انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای است. برای نمونه، سان و همکاران (۲۰۲۱) ادعان داشتند که پژوهش‌های میان‌رشته‌ای اغلب در مقایسه با پژوهش‌های رشته‌ای و تخصصی‌تر، نرخ استناد پذیری کمتری به دست می‌آورند و احتمال جذب سرمایه مالی نیز برای این پژوهش‌ها کمتر است. لاگوسی^۱ (۲۰۲۰) نیز ادغام مفاهیم و روش‌های مختلف در پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، کمرنگ‌شدن هویت جمعی در بین متخصصان رشته‌ای به دلیل گرایش زیاد به مشارکت در پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و احتمال مقاومت پژوهشگران رشته‌ای در برابر پژوهش میان‌رشته‌ای به دلیل عبور از مرزهای فرهنگ رشته‌ای را به‌عنوان چالش‌های این پژوهش‌ها برشمرد. همچنین مک کرچر^۲ (۲۰۱۹) نیز تعداد کم مجلات میان‌رشته‌ای، سرعت پایین داوری و فرایند انتشار پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و کیفیت پایین پژوهش‌های میان‌رشته‌ای را به‌عنوان چالش‌های آن برشمرد. لارسون، لاندرز و بگ^۳ (۲۰۱۱) نیز کار در قالب ساختارهای نهادی، چالش‌های بین‌فردی، نبود استراتژی‌های آماده‌سازی و پشتیبانی از استادان در زمینه پژوهش‌های میان‌رشته‌ای را به‌عنوان چالش‌های عمده مطالعات میان‌رشته‌ای برشمردند.

با وجود چالش‌هایی که پژوهش میان‌رشته‌ای در سطح داخل و خارج از کشور با آن روبه‌روست، پژوهش‌های میان‌رشته‌ای می‌تواند به‌عنوان فرصتی برای اعضای هیئت علمی قلمداد شوند؛ اما برخی از صاحب‌نظران (ماتون، پرکینز و ساگیرت^۴، ۲۰۰۶؛ بارکوویچ، ۲۰۱۶؛ پورتر و همکاران، ۲۰۰۶) بر این باورند که ماهیت تک‌رشته‌ای بودن ساختار علمی دانشگاه‌ها، حمایت مالی و تشویقی محدود از میان‌رشته‌ای‌ها، طولانی بودن زمان انجام پژوهش، نحوه ارزیابی پژوهش‌ها و... باعث می‌شود که اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها تمایل اندکی نسبت به انجام پژوهش میان‌رشته‌ای داشته باشند. در این بین برخی از پژوهشگران نیز به ارائه مدل‌های برای

-
1. Lugosi
 2. McKercher
 3. Larson, Landers & Begg
 4. Maton, Perkins & Saegert



انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای پرداختند. برای نمونه، توبی و کامپن^۱ (۲۰۱۸) به ارائه مدلی برای انجام پژوهش میان‌رشته‌ای پرداختند. گام‌های این مدل شامل؛ بررسی الگوها و تئوری‌های موجود، سازه‌ها و مفاهیم، هدف پژوهش، ویژگی‌های پژوهش، سؤال‌های کلی و ویژه پژوهش، طرح مطالعه، ساخت و یا انتخاب ابزار بر اساس متغیرها، انتخاب برنامه و روش تحلیل، نمونه‌گیری، اندازه‌گیری متغیرها، تحلیل، ترکیب و گزارش‌دهی است. روتین و همکاران^۲ (۲۰۱۶) نیز به ارائه یک مدل فرایندی در پژوهش‌های میان‌رشته‌ای پرداختند. مدل آنها از چهار بعد شامل؛ جهت‌گیری (شناسایی مسئله یا موضوع و طرح اولیه پژوهش)، آماده‌سازی (توسعه چهارچوب مفهومی، نهایی‌سازی سؤال پژوهش، طرح سؤال‌های ویژه، تدوین طرح و روش پژوهش)، گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها و نهایی‌سازی (تفسیر نتایج، بحث و نتیجه‌گیری) تشکیل شده بود. همچنین برونشتاین^۳ (۲۰۰۳) نیز یک مدل دو بخشی برای انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای ارائه داد که در بخش اول شامل؛ وابستگی متقابل رشته‌ها، فعالیت‌های حرفه‌ای تازه تدوین شده، انعطاف‌پذیری، مالکیت جمعی اهداف و بازخورد در فرایند و در بخش دوم شامل؛ چهار عامل مؤثر بر همکاری یعنی نقش حرفه‌ای، ویژگی‌های ساختاری، ویژگی‌های شخصی و سابقه همکاری بود.

با توجه به آنچه گفته شد، گرایش به میان‌رشته‌ای‌ها و انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای به‌عنوان یک ضرورت در دانشگاه‌ها و نظام‌های آموزش عالی دنیا به شمار می‌رود و حل مسائل و مشکلات جامعه، نیازمند توجه به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و همکاری اعضای هیئت علمی و پژوهشگران دانشگاهی با علایق و حوزه‌های علمی مختلف است. از سوی دیگر، با در نظر گرفتن این نکته که پرورش مطلوب پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در دانشگاه‌ها نیازمند تغییر سیاست علمی، راهبرد نهادی، تحقیق و توسعه در دانشگاه‌ها از سوی سیاست‌گذاران آموزش عالی است؛ بنابراین واکاوی دلایل انگیزه و اشتیاق اندک اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های ایران در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی می‌تواند به تحقق این امر کمک کند. براین اساس، پژوهش حاضر به دنبال پاسخی به این سؤال‌ها است که دلایل تمایل اندک اعضای هیئت علمی حوزه‌های علوم

-
1. Tobi & Kampen
 2. Rutting, Post, Keestra, Roo, Blad & Greef
 3. Bronstein

انسانی و اجتماعی برای انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، کدام‌اند؟ و چه راهکارهایی برای افزایش تمایل به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای می‌توان پیشنهاد داد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر بر آن بود تا تبیینی دقیق از دلایل تمایل اندک اعضای هیئت علمی حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و راهکارهای افزایش تمایل به انجام آن را ارائه نماید. چنین تبیینی، نیازمند مطالعه دقیق پدیده از جنبه‌های مختلف است. مرتنز و ویلسون^۱ (۲۰۱۹) بر این باورند که روش مطالعه موردی به دلیل اینکه به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا برای درک بهتر پدیده به جمع‌آوری انواع مختلفی از داده‌ها بپردازد، روش مناسبی برای چنین تبیین‌هایی از پدیده مورد مطالعه است (ص ۱۵۲). به عبارتی دیگر، مطالعه موردی یک رویکرد پژوهشی است که برای توصیف کامل پدیده‌های پیچیده به‌منظور درک عمیق‌تر از آن پدیده‌ها استفاده می‌شود. مطالعه موردی به‌طور خاص بر یک پدیده، رویداد، مسئله، برنامه، گروه و غیره متمرکز است؛ بنابراین، یک مورد می‌تواند یک فرد، گروهی از افراد، کلاس درس، یا یک پدیده یا رویدادی خاص باشد (مرتنز، ۲۰۱۵: ۳۰۵). براین اساس با توجه به اینکه در پژوهش حاضر پژوهشگران به دنبال واکاوی عمیق دلایل تمایل اندک به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و ارائه راهکارهایی برای افزایش تمایل در بین اعضای هیئت علمی حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی از طریق پژوهش کیفی بودند، از این‌رو، از روش مطالعه موردی استفاده کردند. از آنجاکه پژوهشگران برای انتخاب مشارکت‌کنندگان در پژوهش، داشتن حداقل یک تألیف و ترجمه در موضوع پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و یا داشتن حداقل دو مقاله در این زمینه را به‌عنوان مبنایی برای ورود به پژوهش قرار داده بودند، بنابراین برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری نظری^۲ بهره بردند. در نمونه‌گیری نظری، پژوهشگر افرادی را که از نظر تئوریک معرف پدیده موردنظر باشند را به‌عنوان نمونه انتخاب می‌کند (مرتنز، ۲۰۱۰: ۲۲۲، ۲۳۳). به همین منظور، تعداد ۱۶ نفر از پژوهشگران دانشگاهی و مؤلفان حوزه میان‌رشته‌ای به‌عنوان خبرگان (افرادی که آگاهی بیشتری نسبت به موضوع پژوهش داشتند و دارای حداقل یک کتاب تألیفی یا ترجمه و یا دو مقاله در موضوع پژوهش‌های میان‌رشته‌ای بودند) مورد مصاحبه قرار

-
1. Mertens & Wilson
 2. Theory-Based Sampling

گرفتند (جدول ۱). شایان‌ذکر است، مصاحبه‌ها تا آنجا ادامه یافت که کلیه دلایل و راهکارهای موجود در خصوص تمایل اندک به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای شناسایی شدند، به طوری که انجام مصاحبه‌های جدید منتج به ایجاد مضامین جدیدی نمی‌شد. به عبارتی دیگر، پژوهشگران تشخیص دادند که به اشباع در یافته‌ها رسیده‌اند، بنابراین فرایند مصاحبه با مشارکت‌کننده شماره شازنده به اتمام رسید.

جدول ۱: خبرگان دانشگاهی بر اساس وابستگی سازمانی و حوزه تخصصی

| کد مصاحبه‌شونده | رشته تحصیلی | تعداد تألیف، ترجمه و یا مقاله در حوزه پژوهش میان‌رشته‌ای | وابستگی سازمانی |
|-----------------|---------------------|--|---------------------------------------|
| م ۱ | حقوق خصوصی | ۲ | مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی |
| م ۲ | جامعه‌شناسی | ۳ | دانشگاه آزاد اسلامی |
| م ۳ | سواد اطلاعاتی | ۲ | مرکز مدارک علمی ایران |
| م ۴ | مدیریت آموزشی | ۲ | دانشگاه شهید بهشتی |
| م ۵ | علوم سیاسی | ۴ | پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی |
| م ۶ | برنامه‌ریزی درسی | ۴ | دانشگاه ملایر |
| م ۷ | فلسفه آموزش و پرورش | ۳ | مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی |
| م ۸ | علوم سیاسی | ۵ | پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی |
| م ۹ | اندیشه‌های سیاسی | ۳ | مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی |
| م ۱۰ | علوم قرآن و حدیث | ۴ | دانشگاه شهید بهشتی |
| م ۱۱ | سیاست‌گذاری عمومی | ۳ | دانشگاه تهران |
| م ۱۲ | فلسفه تعلیم و تربیت | ۴ | دانشگاه خوارزمی |
| م ۱۳ | مدیریت آموزشی | ۲ | دانشگاه شهید بهشتی |
| م ۱۴ | تاریخ | ۶ | دانشگاه تهران |
| م ۱۵ | برنامه‌ریزی درسی | ۳ | دانشگاه الزهرا (س) |
| م ۱۶ | برنامه‌ریزی درسی | ۲ | دانشگاه الزهرا (س) |

ابزار گردآوری داده‌های پژوهش، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. پژوهشگران پس از بررسی و مطالعه دقیق مبانی نظری و تجربی موجود پیرامون پژوهش میان‌رشته‌ای اقدام به تدوین دستورالعمل^۱ مصاحبه کردند. این دستورالعمل پس از ارائه توضیح مختصری پیرامون ماهیت و ضرورت انجام پژوهش از دو بخش اطلاعات جمعیت شناختی (چهار سؤال) و سؤال‌های مصاحبه (سه سؤال) تشکیل شده بود (جدول ۲). گفتنی است که مدت زمان هر مصاحبه بین ۲۰ تا ۴۰ دقیقه بود که با توجه به بحران کرونا، مصاحبه‌ها از طریق تلفن و واتس‌آپ^۲ در مدت سه ماه (اول دی ۱۳۹۹ تا اواخر اسفند ۱۳۹۹) انجام شده بود.

جدول ۲: دستورالعمل مصاحبه

| |
|---|
| بخش اول: اطلاعات جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان |
| جنسیت: رشته تحصیلی:..... تعداد تألیف، ترجمه یا مقاله در حوزه میان‌رشته‌ای: |
| وابستگی سازمانی:..... |
| بخش دوم: سؤال‌های مصاحبه |
| ۱. مهم‌ترین موانعی که باعث می‌شود که اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها بخصوص در حوزه‌های انسانی و اجتماعی، کمتر تمایل به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای داشته باشند، کدام‌اند؟ |
| ۲. شما این موانع را تا چه حد متوجه شخص، وزارت و نهاد دانشگاه می‌دانید؟ لطفاً توضیح بفرمایید؟ |
| ۳. شما برای افزایش انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در بین اعضای هیئت علمی حوزه‌های انسانی و اجتماعی، چه راهکارهایی در سطح فردی، نهادی و سازمانی پیشنهاد می‌دهید؟ |

برای تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها از روش تحلیل مضمون^۳ استفاده شد. واحد تحلیل شامل؛ کلمات، عبارات مترادف و تکراری، اصطلاحات و عبارات و واژه‌های کلیدی بودند؛ بنابراین، در گام نخست تحلیل مضمون؛ برای آشنایی با عمق و محتوای داده‌ها؛ متون مصاحبه مورد مطالعه و مرور مکرر پژوهشگران قرار گرفت. در گام دوم براساس چهارچوب پژوهش و اهداف و سؤال‌های پژوهش، کدگذاری داده‌ها انجام شد و در گام سوم؛ از فهرست طولانی کدهای استخراج شده؛ کدها بر اساس مقوله‌های معنایی و وجوه مشترک با هر یک از مضامین مربوط به دلایل و راهکارها طبقه‌بندی شده و از کدهای نامرتب با مضامین صرف‌نظر شد. در نهایت مضامین اصلی شناسایی

1. Protocol
2. WhatsApp
3. Thematic analysis

شدند. برای بررسی اعتبار یافته‌های پژوهش از دو روش بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان و بازبینی توسط همکاران استفاده شد. روش اول بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها بود، بدین صورت که پژوهشگر در پایان سخنان هر یک از مصاحبه‌شوندگان در طی فرایند مصاحبه، برداشت کلی خود را از سخنان مصاحبه‌شونده بیان می‌کرد تا از طریق تأیید یا اصلاح توسط مصاحبه‌شونده، از درستی مطالب بیان‌شده اطمینان یابد. در روش بازبینی توسط همکاران نیز، پژوهشگران پس از تحلیل محتوایی مصاحبه‌ها، نتایج آن را در اختیار همکارانی که از تجربه لازم در زمینه روش‌های پژوهش کیفی و تجزیه و تحلیل آن برخوردار بودند، قراردادند تا نظر تخصصی و کارشناسی خود را در زمینه تحلیل داده‌ها ارائه دهند.

یافته‌های پژوهش

بر اساس تحلیل مضمون مصاحبه‌ها از مجموع ۲۰۵ کد استخراج‌شده، ۱۴۱ کد به دلایل تمایل اندک اعضای هیئت علمی و ۶۴ کد به راهکارهای افزایش تمایل اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای اختصاص داشت. شایان‌ذکر است، مضامین اصلی و فرعی مربوط به هریک از دلایل و راهکارها بدین شرح ارائه شده است (جدول ۳).

جدول ۳: مضامین اصلی و فرعی مربوط به دلایل و راهکارهای تمایل اندک اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای

| پدیده محوری | مضامین اصلی | مضامین فرعی | نمونه کدهای استخراج‌شده | |
|----------------------------------|----------------------|--|--|--------------------------------------|
| دلایل تمایل اندک اعضای هیئت علمی | ضعف رشته‌های آکادمیک | عدم عمق و قوت رشته‌های دانشگاهی | جزیره‌ای عمل کردن رشته‌های دانشگاهی | |
| | | | فهم نادرست پژوهش‌های میان‌رشته‌ای | عدم احساس نیاز به پژوهش میان‌رشته‌ای |
| | نهادی | حاکمیت نگاه رشته‌ای در نظام آموزش عالی | نداشتن شناخت صحیح پژوهش میان‌رشته‌ای | رشته‌ای بودن و تخصصی بودن ماهیت دانش |
| | | | فقدان سیاست‌های حمایتی از پژوهش‌های میان‌رشته‌ای | اهمیت ندادن به پژوهش میان‌رشته‌ای |
| | کشور | متمرکز بودن نظام آموزش عالی | نامناسب بودن بسترسازمانی | فقدان سیاست‌گذاری‌های میان‌رشته‌ای |
| | | | تمرکز دستورالعمل‌ها | تمرکز دستورالعمل‌ها |

| پدیده محوری | مضامین اصلی | مضامین فرعی | نمونه کدهای استخراج شده |
|-----------------|---|--|---|
| فردی | فقدان مهارت‌های میان‌رشته‌ای | موانع ماهیتی پژوهش‌های | نداشتن تخصص میان‌رشته‌ای |
| | | میان‌رشته‌ای | سختی ذاتی پژوهش میان‌رشته‌ای |
| | | فقدان توانایی و مهارت انجام پژوهش میان رشته‌ای | نبودن همکار پژوهشی خوب برای انجام پژوهش میان‌رشته‌ای |
| | | فقدان انگیزه برای انجام پژوهش میان‌رشته‌ای | نداشتن علاقه و انگیزه نسبت به انجام پژوهش میان‌رشته‌ای |
| سازمانی | فقدان نظام پاداش و انگیزش | میان‌رشته‌ای | بی‌علاقگی به پژوهش‌های دشوار میان‌رشته‌ای |
| | | مشکلات فرهنگ سازمانی | عدم تدوین نظام پاداش از پژوهش میان‌رشته‌ای |
| | | وجود حصارهای رشته‌ای | عدم حمایت مالی از پژوهش میان‌رشته‌ای |
| | | مشکلات ساختاری | موانع فرهنگی |
| سازمانی علمی | تقویت فرهنگ پژوهش‌های در جامعه دانشگاهی | بازنگری ساختاری | فقدان نگرش میان‌رشته‌ای در سازمان دانشگاه |
| | | میان‌رشته‌ای در | فضای ارتباطی نامناسب برای پژوهش میان‌رشته‌ای - ای |
| | | جامعه دانشگاهی | وجود وابستگی رشته‌ای در دانشگاه‌ها |
| | | شکل‌گیری | فقدان بستر مناسب برای پژوهش میان‌رشته‌ای در دانشگاه |
| سازمانی علمی | افزایش تعاملات میان‌رشته‌ای | تعمیر در ساختار و مأموریت‌های دانشگاه‌ها | عدم استقلال دانشگاهی |
| | | میان‌رشته‌ای در | دوری از اجبار بر اساس الزامات رسمی |
| | | جامعه دانشگاهی | تغییر در ساختار و مأموریت‌های دانشگاه‌ها |
| | | تعمیر در ساختار و مأموریت‌های دانشگاه‌ها | اصلاح نگرش فرهنگی در جامعه دانشگاهی |
| سازمانی علمی | عمق بخشی به پژوهش میان‌رشته‌ای | شکل‌گیری تعاملات | نسبت به پژوهش میان‌رشته‌ای |
| | | میان‌رشته‌ای در | فرهنگ‌سازی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای |
| | | جامعه دانشگاهی | شکل‌گیری اجتماعات رشته‌ای مختلف جهت افزایش تعاملات میان‌رشته‌ای |
| | | عمق بخشی به پژوهش میان‌رشته‌ای | عمق بخشی به پژوهش میان‌رشته‌ای |

راهکارهای افزایش تمایل اعضای هیئت

علمی

سازمانی

| پدیده محوری | مضامین اصلی | مضامین فرعی | نمونه کدهای استخراج‌شده |
|-------------|-------------------------|---|--|
| | فردی | پرورش و توانمندسازی محققان میان‌رشته‌ای | پرورش نیروی انسانی توانمند برای انجام پژوهش میان‌رشته‌ای تقویت مهارت‌های پژوهشی |
| | | نهادی | تدوین سیاست‌های تشویقی |
| علمی | حاکمیت فلسفه آموزش عالی | | حاکمیت فلسفه انجام پژوهش |
| | | | میان‌رشته‌ای در نظام آکادمیک |

❖ دلایل

دلایل تمایل اندک اعضای هیئت علمی حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای از سه مؤلفه اصلی شامل: دلایل نهادی، سازمانی و فردی، تشکیل شده است که در ادامه به توصیف هر یک از آنها می‌پردازیم.

❖ دلایل نهادی

دلایل نهادی که به نهادهای فرا سازمانی و بالادستی از جمله وزارت علوم برمی‌گردد و خارج از اراده و اختیار نهاد دانشگاه است. این دلایل از پنج زیرمؤلفه شامل: ضعف رشته‌های آکادمیک، فهم نادرست پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، حاکمیت نگاه رشته‌ای در نظام آموزش عالی کشور، فقدان سیاست‌های حمایتی از پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و متمرکز بودن نظام آموزش عالی کشور، تشکیل شده است.

• ضعف رشته‌های آکادمیک

یافته‌ها مؤید آن است که شرکت‌کنندگان در پژوهش بر این باورند عدم عمق و قوت رشته‌های دانشگاهی و جزیره‌ای عمل کردن رشته‌های دانشگاهی، از جمله دلایل نهادی تمایل اندک اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای محسوب می‌شود. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره

۱ اذعان داشت: «یک مسئله این است که ما رشته‌های قوی نداریم. ما اگر بخواهیم میان‌رشته‌ای قوی داشته باشیم، نیازمند این هستیم که خود رشته‌های موجود آکادمیک ما قوی بشوند و این حوزه‌ها بعداً بتوانند حوزه‌های میان‌رشته‌ای قوی تشکیل بدهند. محال است یک کشوری که رشته‌های آکادمیکش ضعیف است، میان‌رشته‌ای قوی داشته باشد». همچنین، شرکت‌کننده شماره ۶ نیز اذعان داشت: «ثبات در رشته‌ها و شکل‌گیری صحیح رشته‌ها می‌تواند به پژوهش میان‌رشته‌ای کمک کند. در حال حاضر رشته‌ها تکه‌تکه شده‌اند و این آفت مانعی برای پژوهش‌های میان‌رشته‌ای است».

• فهم نادرست پژوهش‌های میان‌رشته‌ای

عدم شناخت صحیح پژوهش میان‌رشته‌ای و عدم درک ماهیت جدید دانش میان‌رشته‌ای نیز دلایل تمایل اندک اعضای هیئت علمی به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای محسوب می‌شود. به‌طوری‌که شرکت‌کننده شماره ۱۴ اظهار داشت: «متولیان خیلی از نهادهای علمی کسانی هستند که نه تنها از میان‌رشته‌ای‌چندان آگاهی و خبر ندارند، بلکه در مورد آن دچار سوءتفاهم نیز هستند و این سوءتفاهم‌ها را دارند و نه می‌خواهند و نه می‌توانند برطرف کنند و آن‌ها خود از موانع مهم در پژوهش‌های میان‌رشته‌ای است». همچنین، شرکت‌کننده شماره ۷ نیز اذعان داشت: «در تعریف میان‌رشته‌ای ابهام وجود دارد. بخشی از این ابهام ناشی از این است که ما هنوز نتوانسته‌ایم مفهوم دیسیپلین را در رشته‌های دانشگاهی درونی کنیم».

• حاکمیت نگاه رشته‌ای در نظام آموزش عالی کشور

شرکت‌کنندگان در پژوهش بر این باورند که رشته‌ای و تخصصی بودن ماهیت دانش، نقش بسزایی در تمایل اندک اعضای هیئت علمی به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای دارد. به‌طوری‌که شرکت‌کننده شماره ۱۱ اظهار داشت: «دانشگاه‌های ما هنوز در این زمینه خیلی پیش نرفته‌اند؛ یعنی رزومه‌ای که در آن فرد فقط درباره یک موضوع خاص کار کرده است و هر چه محدودتر هم باشد با استقبال بیشتری مواجه می‌شود تا اینکه ببینند فرد در زمینه‌های مختلف کار کرده است». همچنین، شرکت‌کننده شماره ۱۲ بیان داشت: «ما هنوز در منیت‌های گروه من، رشته من که یک جورایی برای وضعیت پیشامدرن است گیر کردیم».

• فقدان سیاست‌های حمایتی از پژوهش‌های میان‌رشته‌ای

به باور شرکت‌کنندگان پژوهش، نگاه بخش‌نامه‌ای و اجبار برای انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، اهمیت ندادن به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و فقدان سیاست‌گذاری‌های میان‌رشته‌ای، می‌تواند به تمایل اندک اعضای هیئت علمی به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای بینجامد. به طوری که شرکت‌کننده شماره ۳ اظهار داشت: «الزام کردن اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش میان‌رشته‌ای بدون توانمندسازی اعضای هیئت علمی نتیجه اثربخشی به دنبال نخواهد داشت و افراد به انجام کارهای بی‌کیفیت و تقلبی روی خواهند آورد». همچنین، شرکت‌کننده شماره ۱۵ نیز بیان داشت: «مسئله دیگر در خصوص امتیازاتی است که از یک مقاله / کار گروهی به من داده می‌شود، مثل کشورهای خارجی نیست که در آن وقتی ۵ اسم در یک مقاله است همه رو یک جور می‌بینند؛ ولی در کشور ما به نفر اول امتیاز بیشتری می‌دهند. در مقالات تک‌رشته‌ای من می‌توانم یک مقاله به‌تنهایی انجام بدهم و امتیازات خودم را داشته باشم، ولی در کار میان‌رشته‌ای مجبورم با تخصص‌های دیگر هم کار کنم که ممکن است منافع و مزایای فردی کمتری عاید شود».

• متمرکز بودن نظام آموزش عالی کشور

شرکت‌کنندگان در پژوهش بر این باورند که نامناسب بودن بسترسازمانی و تمرکز دستورالعمل‌ها نیز در تمایل اندک اعضای هیئت علمی به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای تأثیرگذار هستند. به طوری که شرکت‌کننده شماره ۴ اظهار داشت: «اگر ما بخواهیم حرکتی اصلاح‌بشه با نصیحت و پند و اندرز اتفاق نمی‌افتد، اگر بخواهیم دو گروه آموزشی با هویت مستقل، با یکدیگر فعالیتی داشته باشند، باید بسترسازمانی آن را فراهم کنیم. در حال حاضر وزارت علوم بسترسازمانی آن را فراهم نکرده است». همچنین، شرکت‌کننده شماره ۵ بیان داشت: «یکی از مهم‌ترین عواملی که در میان‌رشته‌ای و البته در حوزه سازمانی می‌تواند به ما کمک کند و می‌تواند اهمیت میان‌رشته‌ای را در سطحی فراتر از تجربه‌های شخصی نشان دهد، توجه به ویژگی‌های خاص مناطق جغرافیایی است که به خاطر نظام متمرکز آموزش عالی عموماً از توجه جدی به این ویژگی محروم می‌مانیم».

❖ دلایل سازمانی

دلایل سازمانی به ساختار نهاد دانشگاه، همچنین مدیریت و فرهنگ حاکم بر دانشگاه‌ها برمی‌گردد. این دلایل از چهار زیرمؤلفه شامل: فقدان نظام پاداش و انگیزش، مشکلات فرهنگی سازمانی، وجود حصارهای رشته‌ای و مشکلات ساختاری، تشکیل شده است.

• فقدان نظام پاداش و انگیزش

شرکت‌کنندگان در پژوهش بر این باورند عدم تدوین نظام پاداش و عدم حمایت مالی، از دلایل سازمانی تمایل اندک اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای محسوب می‌شود. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره ۱ اذعان داشت: «ما یک نظام پاداش و انگیزش برای توسعه میان‌رشته‌ای‌ها در علوم انسانی نداریم. وقتی نظام پاداش برای میان‌رشته‌ای تدوین بشود خودبه‌خود افراد انگیزه پیدا می‌کنند که بروند و با رویکرد میان‌رشته‌ای کار بکنند». همچنین، شرکت‌کننده شماره ۶ نیز اذعان داشت: «هیچ‌گونه حمایت مالی از پژوهش میان‌رشته‌ای وجود ندارد».

• مشکلات فرهنگ سازمانی

موانع فرهنگی و فقدان نگرش میان‌رشته‌ای نیز به‌عنوان دلایل تمایل اندک اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای مطرح می‌شوند. به‌طوری‌که شرکت‌کننده شماره ۵ اظهار داشت: «موانع فرهنگی برای انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای هم به‌نوبه خود وجود دارد». همچنین، شرکت‌کننده‌های شماره ۷ و ۹ نیز اذعان داشتند: «نگرش میان‌رشته‌ای وجود ندارد و اساساً حل مشکل برای ما مسئله نیست، چراکه بسیاری از مسائلی که در کشور به‌وجود می‌آید اصلاً به دنبال حل آن نیستند».

• وجود حصارهای رشته‌ای

شرکت‌کنندگان در پژوهش بر این باورند که فضای ارتباطی نامناسب و وابستگی رشته‌ای در دانشگاه‌ها، نقش بسزایی در تمایل اندک اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای دارد. به‌طوری‌که شرکت‌کننده شماره ۱۶ اذعان داشت: «بعضی از باورهای آکادمیکی درون هر رشته علمی وجود دارد به این صورت که افراد تعصب خاصی به رشته و دیسپلین خاص خودشان دارند و پا را از دامنه و حوزه تخصصی خودشان فراتر نمی‌گذارند که بخواهند مسائل را فراتر از آن چهارچوب رشته تخصصی خودشان بررسی کنند و نگاه کنند». همچنین،



شرکت‌کننده شماره ۴ بیان داشت: «دانشگاه به خاطر تخصصی شدن و ایجاد حصارهای رشته‌ای باعث شده است که حتی رشته‌های هم‌جوار و نزدیک به هم از یکدیگر جدا بیفتند و از هم بی‌خبر باشند».

• مشکلات ساختاری

به نظر شرکت‌کنندگان پژوهش، محافظه‌کاری سنتی در سطح سازمان دانشگاه، فقدان بستر مناسب پژوهش میان‌رشته‌ای در سازمان دانشگاه و عدم استقلال دانشگاهی، می‌تواند به تمایل اندک اعضای هیئت علمی به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای منجر شود. به‌طوری‌که شرکت‌کننده شماره ۱۲ اظهار داشت: «ساختار و سازمان دانشگاه ما برای چنین منظوری سامان نیافته است و آن هم به دلیل وابسته بودن به تحولاتی است که باید پشت سر بگذاریم و نمی‌گذاریم». همچنین، شرکت‌کننده شماره ۵ نیز بیان داشت: «در حال حاضر با توجه به وضعیت موجود موانع ساختاری میان‌رشته‌ای در آموزش عالی وجود دارد و از نظر ساختاری امکان انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای چندان امکان‌پذیر نیست».

❖ دلایل فردی

دلایل فردی به ویژگی‌های شخصیتی و شایستگی‌های فردی اعضای هیئت علمی برمی‌گردد. این دلایل از سه زیرمؤلفه شامل: موانع ماهیتی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، فقدان مهارت‌های میان‌رشته‌ای و فقدان انگیزه برای انجام پژوهش میان‌رشته‌ای، تشکیل شده است.

• موانع ماهیتی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای

شرکت‌کنندگان در پژوهش بر این باورند که نداشتن تخصص میان‌رشته‌ای و سختی ذاتی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، از دلایل سازمانی تمایل اندک اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای محسوب می‌شود. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره ۶ اذعان داشت: «آشنا شدن با حوزه‌های موضوعی مختلف نیاز به انرژی زیاد و توانمندی بالا دارد و معمولاً کمتر پیش می‌آید که کسی در همه یا اغلب موضوعاتی که می‌خواهند برای بررسی مسائل از آنها استفاده کنند توانمندی و تخصص داشته باشند؛ لذا لازمه‌اش این است که افراد با حوزه‌های مختلف آشنایی داشته باشند. باید دوره‌های پیشرفته را خارج از رشته‌های خودشان طی کنند». همچنین، شرکت‌کننده شماره ۱۱ نیز اذعان داشت: «مانع دیگر در ذات مطالعات میان‌رشته‌ای این

است که شما هیچ‌وقت نمی‌توانید آن ادعای دانش در رویکرد تخصصی را در مطالعات میان‌رشته‌ای داشته باشید».

• فقدان مهارت‌های میان‌رشته‌ای

شرکت‌کنندگان در پژوهش بر این باورند که فقدان دیدگاه فلسفی (فقدان نگرش کل‌گرا)، فقدان مهارت‌های ارتباطی، نداشتن روحیه کار تیمی، نبود همکار پژوهشی خوب برای انجام کار تیمی در پژوهش میان‌رشته‌ای، امپریالیزم علمی (غرور و نخوت علمی برای مشارکت علمی)، فقدان توانایی و مهارت انجام پژوهش میان‌رشته‌ای و ناآشنایی و ناهم‌زبانی اساتید رشته‌های مختلف با یکدیگر به‌عنوان دلایل دیگری برای تمایل اندک اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای است. به‌طوری‌که شرکت‌کننده شماره ۱۶ اظهار داشت: «مسئله دیگر در این زمینه این است که روحیه مشارکت و مشارکت جمعی بین اعضا وجود ندارد، حتی در درون رشته‌ها هم کارها و همکاری‌های مشارکتی صورت نمی‌گیرد». همچنین، شرکت‌کننده‌های شماره ۱۳ نیز اذعان داشت: «بحث دیگر ما، مهارت‌هاست؛ مهارت‌های فردی و علمی محققان ما برای پژوهش میان‌رشته‌ای کافی نیست».

• فقدان انگیزه برای انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای

شرکت‌کنندگان در پژوهش بر این باورند که بی‌علاقگی و نداشتن انگیزه نسبت به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و بی‌علاقه بودن به پژوهش‌های دشوار میان‌رشته‌ای، نقش بسزایی در تمایل اندک اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای دارد. به‌طوری‌که شرکت‌کننده شماره ۱۰ اذعان داشت: «پژوهش میان‌رشته‌ای کار سختی است و ما عادت نکرده‌ایم کار سخت انجام بدهیم، همیشه فقط سعی کرده‌ایم که دم دست‌ترین کار را که می‌توانسته مشکل‌مان را حل کند انجام دهیم». همچنین، شرکت‌کننده شماره ۸ بیان داشت: «یکی از موانع اصلی در مقابل کار میان‌رشته‌ای، مقاومت دیسپلین‌هاست، چون برای اعضای هیئت علمی تخصص‌گرایی مهم است؛ لذا در برابر مطالعات و پژوهش‌های میان‌رشته‌ای مقاومت می‌کنند».



❖ راهکارها

راهکارهای افزایش تمایل اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای از چهار مؤلفه اصلی شامل: راهکارهای سازمانی، نهادی، علمی و فردی تشکیل شده است که در ادامه به توصیف هر یک از آنها پرداخته‌ایم.

❖ راهکارهای سازمانی

منظور از راهکارهای سازمانی، راهکارهایی هستند که به رفع و یا کاهش موانع سازمانی برای انجام پژوهش میان رشته‌ای در دانشگاه‌ها منجر می‌شود. این راهکارها از سه زیر مؤلفه شامل: بازنگری ساختاری، تقویت فرهنگ پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در بین جامعه دانشگاهی و شکل‌گیری تعاملات میان‌رشته‌ای در جامعه دانشگاهی، ارائه شده است.

• بازنگری ساختاری

از دیدگاه شرکت‌کنندگان پژوهش، دوری از اجبار بر اساس الزامات رسمی و تغییر در ساختار و مأموریت‌های دانشگاه‌ها به‌عنوان راهکارهای سازمانی برای افزایش تمایل اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای مطرح شده است. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره ۵ اذعان داشت: «تغییر در ساختار و مأموریت‌های دانشگاه‌ها و همچنین مأموریت اعضای هیئت علمی که از طرف وزارت ابلاغ می‌شود، یکی از راهکارهاست». همچنین شرکت‌کننده شماره ۸ اظهار داشت: «اجازه دهیم این مسئله در خود جامعه دانشگاهی و در دل گروه‌ها، دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها و بر اساس نیازهایی که احساس می‌شود و متناسب با نیازهای جامعه شکل بگیرد. زمانی که ابلاغ رسمی صورت می‌گیرد، سازمان باید درگیر بودجه، سند، منشور و سیاست‌گذاری رسمی بشود که کار را به اجبار می‌کشاند».

• تقویت فرهنگ پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در بین جامعه دانشگاهی

اصلاح دیدگاه جامعه دانشگاهی نسبت به تحقیقات میان‌رشته‌ای و فرهنگ‌سازی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، راهکارهای سازمانی دیگری است که شرکت‌کنندگان به آن اشاره داشتند. به‌طور نمونه، شرکت‌کننده شماره ۴ اظهار داشت: «در خصوص میان‌رشته‌ای تنها حرکت سازمانی یا فراهم ساختن بستر سازمانی کافی نیست. اگر بخشنامه‌ای یا آیین‌نامه‌ای هم ابلاغ شود تا زمانی که ضرورت و نیاز آن بین اعضای هیئت علمی احساس نشود طبیعتاً اگر بخشنامه هم باشد

سراغش نمی‌روند و از آن استقبال نمی‌کنند». همچنین، شرکت‌کننده شماره ۵ اذعان داشت: «شکل‌گیری اولیه پژوهش میان‌رشته‌ای باید در جامعه دانشگاهی باشد و باید با فرهنگ‌سازی باعث گسترش غیررسمی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای شویم».

• شکل‌گیری تعاملات میان‌رشته‌ای در بین جامعه دانشگاهی

شکل‌گیری اجتماعات رشته‌های مختلف در راستای افزایش تعاملات بین‌رشته‌ای، عمق‌بخشی به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و تشکیل اجتماع دانش، راهکارهای دیگری است که از سوی شرکت‌کنندگان مطرح شده است. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره ۸ اظهار داشت: «میان‌رشته‌ای شدن مستلزم کار تیمی است، ما نه گروه میان‌رشته‌ای داریم و نه آدم میان‌رشته‌ای، بنابراین، باید از دانش استادان حوزه دیگر استفاده کرد». همچنین، شرکت‌کننده شماره ۱۴ بیان داشت: «انجمن‌ها و نهادهای میان‌رشته‌ای باید زیاد بشوند و در بین اینها اتحادیه پدید بیاید. بین انجمن‌ها، مجلات و نهادهای میان‌رشته‌ای در ایران یک ناآشنایی از یکدیگر وجود دارد. این مراجع نیروهای خود را سازماندهی نکرده‌اند و گروه‌های نزدیک به هم را نمی‌شناسند. ضرورت دارد که ارتباط میان این‌ها نهادینه شود و نهادینه شدن آنها هم فقط با تشکیل اتحادیه امکان‌پذیر می‌باشد».

❖ راهکارهای نهادی

راهکارهای نهادی در گرو تغییر در سیاست‌های نهادهای بالادستی از جمله وزارت علوم می‌باشد، بنابراین تا زمانی که برخی از سیاست‌ها در نهادهای بالادستی اصلاح نشود، نمی‌توان اصلاح آن را در جای دیگر جست‌وجو کرد. این راهکارها از دو زیرمؤلفه شامل: تدوین سیاست‌های تشویقی و حاکمیت فلسفه آموزش عالی، تشکیل شده است.

• تدوین سیاست‌های تشویقی

از دیدگاه شرکت‌کنندگان پژوهش، اصلاح و بازنگری آیین‌نامه ارتقا، سیاست‌های تشویقی، تشویق استادان به ارتباطات میان‌رشته‌ای و ایجاد نظام انگیزش و پاداش، به‌عنوان راهکارهای نهادی برای افزایش تمایل اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای مطرح شده است. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره ۱۳ اذعان داشت: «تدوین برخی از مشوق‌های آیین‌نامه‌ای در این زمینه که مطالعات میان‌رشته‌ای را در اولویت قرار دهند، لازم است». شرکت‌کننده شماره ۱۱ بیان داشت: «برای ترویج کار میان‌رشته‌ای باید قواعد تشویقی وضع کرد. مثلاً بیایند بگویند



که کار تیمی امتیاز بیشتری دارد، نیایند بگویند که از نفر دوم به بعد امتیازهای کمتری دارد». همچنین شرکت‌کننده شماره ۱ اظهار داشت: «سازمان‌های مختلف علمی و اجرایی باید نظام‌های انگیزش و پاداشی تدوین کنند».

• حاکمیت فلسفه آموزش عالی

استقلال دانشگاه، توجه حکمرانی به مسئله آموزش و پژوهش و حاکمیت دانشگاه در حل مسائل، راهکارهای نهادی دیگری است که شرکت‌کنندگان به آن اشاره داشتند. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره ۱۰ اظهار داشت: «اگر حاکمیت و حکمرانی به مقوله دانشگاه توجه کند و متقاعد بشوند که نقش اصلی را در حل مسائل فرهنگی و اجتماعی باید دانشگاه‌ها داشته باشند، میان‌رشته‌ای در کشور پا خواهد گرفت». همچنین، شرکت‌کننده شماره ۸ اذعان داشت: «اگر اجازه بدهیم جامعه علمی و آکادمیک ما کار خودش را دنبال کند ثمربخش خواهد بود. من مخالف دخالت دستگاه‌های رسمی مثل وزارت علوم، شورای تحول و شورای عالی انقلاب فرهنگی هستم... وقتی این مراجع ورد می‌کنند کار خراب‌تر می‌شود».

❖ راهکارهای علمی

راهکارهای علمی به حاکمیت نگاه میان رشته‌ای در پژوهش‌های دانشگاهی بر می‌گردد، که این خود نیازمند آشنایی دانشجویان با ماهیت و اهمیت انجام پژوهش میان رشته‌ای است. این راهکارها از یک زیرمؤلفه شامل: حاکمیت فلسفه انجام پژوهش میان‌رشته‌ای در نظام آکادمیک تشکیل شده است.

• حاکمیت فلسفه انجام پژوهش میان‌رشته‌ای

روش‌مند کردن تحقیقات میان‌رشته‌ای، ترجمه کتب میان‌رشته‌ای و موضوع محور بودن، راهکارهای دیگری است که از سوی شرکت‌کنندگان مطرح شده است. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره ۱۴ اظهار داشت: «ترجمه‌های خوب از کارهای موفق میان‌رشته‌ای در جهان صورت بگیرد». شرکت‌کننده شماره ۱۵ بیان داشت: «باید پژوهش‌های میان‌رشته‌ای موضوع محور شوند». همچنین، شرکت‌کننده شماره ۸ اذعان داشت: «میان‌رشته‌ای مستلزم داشتن روش است و در چهارچوب یک روش مشترک انجام می‌شود. وقتی که روش مشترک داشته باشیم چندرشته‌ای تبدیل می‌شود به میان‌رشته‌ای».

❖ راهکارهای فردی

راهکارهای فردی به دنبال از بین بردن ضعف مهارتی اعضای هیئت علمی در انجام پژوهش میان‌رشته‌ای و کمک به ارتقای شایستگی‌های فردی آنها در انجام پژوهش میان‌رشته‌ای است. این راهکارها از یک زیر مؤلفه شامل: پرورش و توانمندسازی محققان میان‌رشته‌ای، تشکیل شده است.

• پرورش و توانمندسازی محققان میان‌رشته‌ای

از دیدگاه شرکت‌کنندگان در پژوهش، پرورش نیروی انسانی توانمند، تقویت کارهای تیمی و تقویت مهارت‌های پژوهشی، به‌عنوان راهکارهای فردی برای افزایش تمایل اعضای هیئت علمی به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای مطرح شده است. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره ۳ اذعان داشت: « لازم است که حتماً آموزش روش کار با جعبه ابزار پژوهش (رویکردها، ابزارها، روش‌ها و ...) به افراد ارائه شود و آموزش روش تحقیق صرف، افراد را توانمند نخواهد کرد». همچنین، شرکت‌کننده شماره ۱ بیان داشت: «محققین میان‌رشته‌ای را باید توانمندسازی کنیم هم از حیث ادراکی-شناختی، هم از حیث دانشی و هم از حیث مهارتی؛ یعنی قشری از محققین میان‌رشته‌ای در یک بستر زمانی به تدریج باید تربیت بشوند».



شکل ۱: دلایل و راهکارهای تمایل اندک اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای

بحث و نتیجه‌گیری

با وجود اینکه یکی از دلایل مهم شکل‌گیری میان‌رشته‌ای‌ها، حل مسائل دنیای امروزی است و برای حل مسائل امروزی ناگزیریم به مطالعات میان‌رشته‌ای روی بیاوریم؛ به‌طوری‌که به باور پیک و گایکما^۱ (۲۰۲۱)، پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در کاهش و رفع بسیاری از شکاف‌های سیاستی، دانشگاهی و عملی سهم بسزایی دارد؛ اما برخی از پژوهش‌ها مؤید آن است که نقش پژوهشگران رشته‌های مختلف به‌ویژه رشته‌های حوزه علوم انسانی در مطالعات میان‌رشته‌ای بسیار کم‌رنگ بوده است (برای نمونه پژوهش قاسمی و امامی میبدی، ۱۳۹۴). از این رو پژوهش حاضر در تلاش بود، ضمن شناسایی دلایل تمایل اندک اعضای هیئت علمی حوزه علوم انسانی و علوم اجتماعی نسبت به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، به ارائه راهکارهایی برای برون‌رفت از آن بپردازد. یافته‌های پژوهش نشان داد که سه دلیل نهادی، سازمانی و فردی را می‌توان به‌عنوان مهم‌ترین دلایل تمایل اندک اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش میان‌رشته‌ای مطرح نمود.

دلایل نهادی را می‌توان در حاکمیت نگاه رشته‌ای در نظام آموزش عالی، ضعف رشته‌های آکادمیک، فهم نادرست پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، تمرکز نظام آموزش عالی کشور و فقدان سیاست‌های حمایتی از پژوهش‌های میان‌رشته‌ای جست‌وجو کرد. تکه‌تکه شدن و جزیره‌ای عمل کردن رشته‌ها و عدم عمق و قوت رشته‌های دانشگاهی، دلایل جدی عدم رونق پژوهش‌های میان‌رشته‌ای است، چراکه تا زمانی که در رشته‌های دانشگاهی بالغ نشویم، چگونه می‌توان انتظار داشت مطالعات میان‌رشته‌ای توسعه یابد. از سوی دیگر، عدم تعریف صحیح و فهم نادرست از میان‌رشته‌ای، مانع دیگری برای فعالیت‌های میان‌رشته‌ای است. در واقع، ابتدا لازم است که ادراک صحیحی از حوزه میان‌رشته‌ای و فلسفه پژوهش‌های میان‌رشته‌ای به دست آوریم تا حدود و مرزها و مأموریت آن در حوزه پژوهش فهم شود؛ چراکه بدون تردید، عدم فهم و درک درست از ماهیت میان‌رشته‌ای در بین جامعه دانشگاهی باعث می‌شود که در اجرا به بیراهه برویم.

خبرگان دانشگاهی در این پژوهش بر این باور بودند که حاکمیت نگاه رشته‌ای در نظام آموزش عالی کشور دلیل دیگری برای تمایل اندک اعضای هیئت علمی به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای است، به این دلیل که دانشگاه‌ها و اعضای هیئت علمی هنوز در رشته، گروه و تخصص رشته‌ای خود غرق هستند. به‌عبارت دیگر، رشته‌های دانشگاهی به‌مثابه جزیره‌های پراکنده‌ای هستند که

پلی برای ارتباط با یکدیگر ندارند. به نظر یکی از شرکت‌کنندگان در پژوهش «حرف‌زدن رشته‌ها باهم مثل حرف‌زدن کر و لال‌ها می‌ماند؛ یعنی زبان هم را نمی‌فهمند». لاگوسی (۲۰۲۰)، نیز مقاومت رشته‌ای در برابر پژوهش‌های میان‌رشته‌ای را به‌عنوان یکی از موانع کم‌رنگ شدن پژوهش‌های میان‌رشته‌ای مطرح نموده و اذعان داشت، عبور از مرزهای فرهنگ رشته‌ای می‌تواند راهکار مؤثری برای تقویت پژوهش‌های میان‌رشته‌ای باشد. محجوب عشرت‌آبادی و همکاران (۱۳۹۱)، نیز قرار دادن اعضای هیئت علمی و محققان در گروه‌های آموزشی جداگانه و غیرقابل نفوذ، سازمان‌دهی دانش به‌صورت حوزه‌های مجزا، حاکم کردن دیدگاه‌های خاص و قالبی کردن رفتارها را بزرگ‌ترین موانع پژوهش‌های میان‌رشته‌ای عنوان کردند. بر این اساس، می‌توان گفت، نتایج پژوهش حاضر به لحاظ حاکمیت نگاه رشته‌ای و ضعف رشته‌های دانشگاهی با یافته‌های پژوهش‌های مذکور همسو بوده است. یکی از دلایل عدم ارتباط و تعامل میان‌رشته‌ای را می‌توان فقدان سیاست‌های حمایتی از پژوهش‌های میان‌رشته‌ای مطرح نمود. اهمیت بیش‌ازحد به تخصص‌گرایی، تفکیک رشته‌ها، امتیازدهی کم آیین‌نامه‌های ارتقا به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، اختصاص امتیازهای ویژه به پژوهش تخصصی در حوزه رشته‌ای، عدم امتیاز به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای به دلیل مشارکت عضو هیئت علمی در حوزه‌های غیرتخصصی، دلایل متقنی برای بی‌رغبتی اعضای هیئت علمی به کارهای میان‌رشته‌ای است. در این راستا مک کرچه (۲۰۱۹) و ویشولم و همکاران^۱ (۲۰۱۲)، تعداد کم مجلات میان‌رشته‌ای و مشکلات چاپ پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در مجلات معتبر را به‌عنوان یکی از مصادیق عدم‌حمایت از مطالعات میان‌رشته‌ای عنوان نموده‌اند. به نظر می‌رسد، ضعف شاخص‌های ارزیابی در آیین‌نامه‌های ارتقاء، مختص دانشگاه‌های ایران نبوده و دامن‌گیر دیگر دانشگاه‌های دنیا نیز می‌باشد. همچنین، خبرگان دانشگاهی در این پژوهش اذعان داشتند، انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای مستلزم بستر مناسب سازمانی است. بدین معنی که اگر به دنبال فعالیت‌های میان‌فردی و بین‌سازمانی به‌صورت ارتباط دو رشته و یا دو دانشگاه هستیم، باید بستر آن فراهم گردد. این در حالی است که تمرکز نظام آموزش عالی کشور و تمرکز دستورالعمل‌ها، عدم استقلال عمل دانشگاه‌ها مانعی برای تعاملات مستقل رشته‌ها با یکدیگر محسوب می‌شود. درواقع، به باور یکی از شرکت‌کنندگان در پژوهش «یکی از مهم‌ترین عواملی که در میان‌رشته‌ای و البته در حوزه سازمانی می‌تواند به ما

کمک کند و اهمیت میان‌رشته‌ای را در سطحی فراتر از تجربه‌های شخصی نشان دهد توجه به ویژگی‌های خاص مناطق جغرافیایی است که به خاطر نظام متمرکز آموزش عالی عموماً از توجه جدی به این ویژگی محروم می‌مانیم». در این راستا، دانشگاه‌ها باید به‌طور مستقل، سازوکار خاص خود را طراحی و اجرایی نمایند. به‌عبارتی دیگر، در دانشگاهی که عقلانیت و آزادی عمل حاکم نیست نمی‌توان از اعضای هیئت علمی آن، همکاری‌های میان‌رشته‌ای و بین‌گروهی انتظار داشت. در این راستا، در پژوهش لارسون و همکاران (۲۰۱۱) نیز کار در قالب ساختارهای نهادی از پیش تعریف‌شده، به‌عنوان یکی از چالش‌های عمده پژوهش‌های میان‌رشته‌ای مطرح شده است که با ماهیت پژوهش‌های میان‌رشته‌ای سازگاری ندارد. همچنین آن‌ها معتقد بودند، نه تنها باید استراتژی‌ها و بستر مناسب برای پژوهش‌های میان‌رشته‌ای فراهم گردد، بلکه حمایت و پشتیبانی از این‌گونه پژوهش‌ها نیز باید مورد توجه قرار گیرد. بر این اساس می‌توان گفت، نتایج پژوهش حاضر در بخش چالش‌های تمرکز ساختاری و وجود بسترهای نامناسب برای پژوهش‌های میان‌رشته‌ای با نتایج پژوهش مذکور همسو بوده است.

در پژوهش حاضر، دلایل سازمانی از جمله؛ فقدان نظام پاداش و انگیزش، مشکلات فرهنگ سازمانی، وجود حصارهای رشته‌ای و مشکلات ساختاری نیز به‌عنوان یکی دیگر از دلایل تمایل اندک اعضای هیئت علمی حوزه علوم انسانی و علوم اجتماعی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای به‌شمار می‌روند. حاکمیت نگرش رشته‌ای و حصارهای رشته‌ای در دانشگاه‌ها از یک‌سو و عدم حمایت دانشگاه از پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و فقدان نظام پاداش و انگیزش از سوی دیگر، منجر شده اعضای هیئت علمی در لاک رشته تخصصی خود فروروند؛ به‌همین دلیل ماتون و همکاران (۲۰۰۶) تکرار رشته‌ای شدن و جای خالی سیاست‌های تشویقی در پژوهش‌های میان‌رشته‌ای را به‌عنوان موانع مهم پژوهش‌های میان‌رشته‌ای بر شمردند، چراکه حصارهای رشته‌ای باعث می‌شود، اعضای هیئت علمی پا را از دامنه حوزه تخصصی خود فراتر نگذارند و فقط در چهارچوب رشته تخصصی خود به پژوهش بپردازند. در این راستا، یکی از شرکت‌کنندگان در پژوهش اظهار داشت «اعضای هیئت علمی، درونشان آزاد نیست و در بند اندک معلوماتی هستند که پیش‌تر خوانده‌اند و هنوز گرفتار آن هستند». این در حالی است که سان و همکاران (۲۰۲۱)، افزایش انگیزه برای انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای را مستلزم تقویت فرهنگ میان‌رشته‌ای و اختصاص بودجه و حمایت‌های مالی از این‌گونه پژوهش‌ها می‌دانند. از

سوی دیگر، به استناد وایت و دیوی^۱ (۲۰۲۰)، در مراکز آموزش عالی دنیا، پژوهش‌های میان‌رشته‌ای مورد تشویق واقع می‌شوند، به طوری که در بسیاری از فراخوان‌های بزرگ پژوهشی، پژوهش‌های میان‌رشته‌ای با استقبال فزاینده و حمایت مالی روبه‌رو هستند. اما وجود باورهایی همچون نگاه تخصصی به مسائل و محدود کردن فعالیت محققان در حیطه رشته خود، مانع از نگاه فرارشته‌ای اعضای هیئت علمی شده است. به نظر می‌رسد، از یک سو، برخورد آیین‌نامه‌ای و نوع امتیازدهی به دستاوردهای پژوهش تخصصی را می‌توان دلیل عمده گریز اعضای هیئت علمی از فعالیت‌های میان‌رشته‌ای برشمرد. از سوی دیگر، نداشتن تمایل دانشگاه‌ها به ایجاد گروه‌های میان‌رشته‌ای و رفتاری استادان در تله رویکرد تخصصی و نگاه رشته‌ای صرف، دلیل دیگری برای تمایل اندک به انجام پژوهش میان‌رشته‌ای باشد. به نظر می‌رسد در این زمینه ایجاد تسهیلات و تشویق به تشکیل گروه‌های میان‌رشته‌ای در دانشگاه‌های کشور از اهمیت بسزایی برخوردار باشد، چراکه در بسیاری از کشورها از جمله ایرلند، برای پاسخگویی به نیازهای اجتماعی و حاکمیت فرهنگ پژوهش میان‌رشته‌ای پایدار، تسهیلات زیادی را برای تشکیل گروه‌های میان‌رشته‌ای و پرورش محققان میان‌رشته‌ای در دانشگاه‌های خود اختصاص می‌دهند (وایت و دیوی، ۲۰۲۰). مشکلات ساختاری از جمله وجود رسمیت و پیچیدگی ساختاری، نداشتن استقلال علمی اعضای هیئت علمی، وابستگی سازمانی دانشگاه‌ها به نهادهای بالادستی، نیز بخش دیگری از چالش‌هایی است که اعضای هیئت علمی در انجام پژوهش میان‌رشته‌ای با آن مواجه هستند. از آنجاکه به استناد پان^۲ (۲۰۲۰)، ماهیت مطالعات میان‌رشته‌ای، حل مسئله و مشکلات است و حل مسئله نیز با ساختار رشته‌ای در تناقض است و حل مشکل و تولید دانش جدید مستلزم استفاده آزادانه و تعاملات با دیگر رشته‌هاست (ص ۱۰۸)؛ بنابراین، قوانین و مقررات دست‌وپاگیر از بالا به پایین و محدودکننده مانعی برای پژوهش‌های میان‌رشته‌ای قلمداد می‌شود؛ بدیهی است که این‌گونه مطالعات در بستر و فضای بسته اتفاق نخواهد افتاد. به عبارتی دیگر تا زمانی که دانشگاه‌ها روی پای خود نایستند و از وابستگی در سیاست‌گذاری‌ها و تصمیم‌گیری‌های نهادهای بالادستی رها نشوند، مطالعات میان‌رشته‌ای رشد نخواهد کرد، چراکه ماهیت میان‌رشته‌ای با اجبار و جبر، بخش‌نامه، آیین‌نامه و سیاست‌گذاری‌های از بالا به پایین همخوانی ندارد. بلکه میان‌رشته‌ای، در بستر تعاملات و ارتباطات غیررسمی، استقلال

1. White & Deevy

2. Pun



تصمیم‌گیری‌های درون‌سازمانی رقم خواهد خورد. در این راستا، بلاغت (۱۳۹۰) نیز، بوروکراسی اداری در دانشگاه‌ها را به‌عنوان مانعی بر سر راه مطالعات میان‌رشته‌ای عنوان کرده است. بر این اساس می‌توان گفت، یافته‌های پژوهش حاضر در بخش مشکلات ساختاری با نتایج پژوهش‌های (پان، ۲۰۲۰ و بلاغت، ۱۳۹۰) همسو بوده است.

دیدگاه خبرگان دانشگاهی شرکت‌کننده در این پژوهش حاکی از آن است، دلایل فردی از جمله؛ موانع ماهیتی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، فقدان مهارت‌های میان‌رشته‌ای و نداشتن انگیزه برای انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای را نیز در تمایل اندک اعضای هیئت علمی به مطالعات میان‌رشته‌ای، نباید از نظر دور داشت. در این زمینه لارسون و همکاران (۲۰۱۱) معتقدند، موفقیت در مطالعات میان‌رشته‌ای مستلزم تسلط بر شایستگی‌های خاصی است که باید آنها را آموخت و بهبود بخشید. از سوی دیگر، با توجه به ماهیت و سختی ذاتی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، انجام آنها مستلزم تخصص ویژه و آشنایی با حوزه‌های موضوعی مختلف، توانمندی‌های لازم در حوزه روش‌شناسی و ابزار پژوهش میان‌رشته‌ای است؛ بنابراین ورود به عرصه پژوهش میان‌رشته‌ای، صرف وقت و انرژی زیادی را از سوی اعضای هیئت علمی می‌طلبد. از این رو، به نظر می‌رسد، اغلب اساتید جهت راحتی انجام کار ترجیح می‌دهند در حوزه تخصصی خود که از دانش لازم در آن برخوردارند فعالیت نمایند و به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای وارد نشوند. علاوه بر این، فقدان مهارت‌های ادراکی و ارتباطی، عدم روحیه کارهای تیمی، وجود غرور و نخوت علمی در بین جامعه دانشگاهی، موانع فردی دیگری است که مانع توسعه پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در بین اعضای هیئت علمی شده است. این در حالی است که وجارادول و همکاران^۱ (۲۰۲۰) و اوکوموسا و همکاران (۲۰۱۸)، داشتن بلوغ و انعطاف‌پذیری، تعهد شخصی، قدرت رهبری گروه، مهارت کار تیمی و برقراری ارتباط با یکدیگر، اشتراک‌گذاری، سازگاری و تمایل به برقراری ارتباط را به‌عنوان مهارت‌های لازم برای انجام مطالعات میان‌رشته‌ای برشمرده‌اند. همچنین، قاسمی و امامی‌مبیدی (۱۳۹۴) و بلاغت (۱۳۹۰) نیز در پژوهش‌های خود، دو مؤلفه مهارت‌های فردی و توانایی‌های علمی اعضای هیئت علمی را به‌عنوان مؤلفه‌های ضروری برای پژوهش‌های میان‌رشته‌ای برشمردند. شاید بتوان بسیاری از موانع فردی همچون نداشتن علاقه و تمایل اندک اعضای هیئت علمی به کارهای گروهی و مشارکتی را، به نداشتن مهارت در فعالیت‌های گروهی

1. Vajaradul, Aroonsrimorakot, Laiphrakpam & Paisantanakij

و اهمیت کم پژوهش‌های رشته‌ای و امتیاز آن در ارتقای سازمانی، مرتبط دانست. بر این اساس، می‌توان گفت، یافته‌های پژوهش حاضر در بخش دلایل فردی با نتایج پژوهش‌های (لارسون و همکاران، ۲۰۱۱؛ اوکوماسو و همکاران، ۲۰۱۸، قاسمی و امامی، ۱۳۹۴ و بلاغت، ۱۳۹۰) همسو بوده است.

در پژوهش حاضر، افزون بر شناسایی دلایل تمایل اندک اعضای هیئت علمی به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، از دیدگاه خبرگان دانشگاهی برای افزایش تمایل اعضای هیئت علمی به انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، راهکارهایی مطرح شده است که بدین شرح ارائه می‌شود:

راهکارهای نهادی؛ در راستای یافته‌های پژوهش مبنی بر فقدان تشویق و حمایت از پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، برای ایجاد انگیزه و رونق بخشی به انجام پژوهش میان‌رشته‌ای پیشنهاد می‌شود که سیاست‌های تشویقی مادی از جمله؛ طراحی و تدوین نظام انگیزش و پاداش و جذب کمک‌های مالی از طریق صنایع و خیرین فرهنگی و از سوی دیگر، حمایت‌های معنوی همچون اعطای فرصت‌های مطالعاتی و بورس‌های تحصیلی به پژوهشگران میان‌رشته‌ای صورت پذیرد. همچنین، بازنگری و اصلاح آیین‌نامه‌های ارتقا به منظور اختصاص ضریب امتیاز ویژه به مقالات، کتب و دستاوردهای میان‌رشته‌ای، در دستور کار قرار گیرد. علاوه بر این، به دنبال فقدان آزادی آکادمیک در دانشگاه‌ها و عدم باور به جایگاه و توان دانشگاه در حل مسائل مختلف جامعه، حاکمیت فلسفه آموزش عالی راهکار دیگری است که خبرگان دانشگاهی در این پژوهش پیشنهاد دادند، چراکه تا زمانی که آزادی، عقلانیت، دموکراسی و استقلال دانشگاه‌ها را تجربه نکنیم و اجازه ندهیم جامعه علمی و آکادمیک، اهداف اصلی خود را دنبال کند، جامعه نسبت به رسالت دانشگاه در حل مسائل اجتماعی متقاعد نخواهد شد؛ و متعاقب آن پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در جامعه جایگاهی نخواهد داشت.

راهکارهای سازمانی؛ از آنجا که ترویج و تقویت پژوهش‌های میان‌رشته‌ای با دستورالعمل و آیین‌نامه‌های اجباری انجام‌پذیر نیست و مستلزم آن است که جامعه دانشگاهی نسبت به انجام آن، احساس نیاز کند؛ بنابراین، بازنگری ساختاری به منظور تغییر در مأموریت‌های دانشگاه پیشنهاد می‌شود. از این رو، لازم است پژوهش‌های میان‌رشته‌ای متناسب با نیازهای جامعه و به‌دوراز هرگونه الزام و اجبار شکل گیرد. از سوی دیگر، این شکل‌گیری باید در جامعه دانشگاهی نمود پیدا کند، بنابراین، مستلزم آن است که دانشگاهیان، با میل و علاقه به انجام پژوهش‌های

میان‌رشته‌ای روی آورند. در این راستا، تقویت فرهنگ پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در بین جامعه دانشگاهی راهکار دیگری است که خبرگان دانشگاهی شرکت‌کننده در پژوهش حاضر ارائه نموده‌اند؛ بنابراین ضروری است، تا نگرش و بینش اعضای هیئت علمی نسبت به پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و ضرورت انجام آن برای حل مسائل جامعه تغییر کند. از سوی دیگر، در راستای شکل‌گیری تعاملات میان‌رشته‌ای در بین جامعه دانشگاهی، برگزاری کنفرانس‌ها و نشست‌های علمی با موضوع‌های میان‌رشته‌ای پیشنهاد می‌شود، چراکه برگزاری همایش‌ها و اجتماعات، به آشنایی و تعاملات در حوزه‌های علمی مختلف خواهد انجامید.

راهکارهای علمی؛ حاکمیت فلسفه انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در نظام دانشگاهی راهکار علمی است که توسط خبرگان شرکت‌کننده در این پژوهش ارائه شده است. بدین منظور، روشمند کردن پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، ترجمه کتاب و متون موفق در حوزه میان‌رشته‌ای در دنیا می‌تواند در این زمینه کمک‌کننده باشد.

راهکارهای فردی؛ با توجه به نداشتن متخصص و محقق میان‌رشته‌ای، فقدان مهارت‌های انجام پژوهش میان‌رشته‌ای، پرورش نیروی انسانی توانمند در حوزه میان‌رشته‌ای و تقویت مهارت‌های پژوهشی از جمله؛ تقویت روحیه کارهای تیمی، آشنایی با روش تحقیق در پژوهش‌های میان‌رشته‌ای ضروری است.

منابع

- Balaghat, S. (2011). Study of Humanities and its Interdisciplinary Fields Development Challenges in Iran: (The Case Study of Educational Science Course With 3 Lnterdisciplinary Fields, Comparative, Preschool and Primary Education. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 3(4), 117-129. doi: 10.7508/isih.2011.12.006 (Text in Persian)
- Barkovic, D. (2010). Challenges of Interdisciplinary Research. *Interdisciplinary Management Research*, 6(1): 951-960.
- Boix Mansilla, V. (2006). Quality assessment of interdisciplinary research: Toward empirically grounded validation criteria. *Research Evaluation*, 14(4): 17-29.
- Bozic, S., & Pohoryles, R. J. (2009). Why bother with interdisciplinarity in the social and human sciences? *Innovation. The European Journal of Social Science Research*, 22(2): 143-145.
- Christensen, J., Ekelund, N., Melin, M., & Widén, P. (2021). The Beautiful Risk of Collaborative and Interdisciplinary Research. A Challenging Collaborative and Critical Approach toward Sustainable Learning Processes in Academic Profession. *Sustainability*, 13(4723): 1-20.

- Comprehensive scientific map of the country (2011). Tehran: Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution. (Text in Persian)
- Dalton, A., Wolff, K., & Bekker, B. (2021). Multidisciplinary Research as a Complex System. *International Journal of Qualitative Methods*, 20 (1):1-11.
- Ghasemi, A., Emami Meibodi, R. (2016). The Role and Status of Interdisciplinary Studies in the Development of the Humanities in Iran. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 7(4), 1-19. doi: 10.7508/isih.2015.28.001 (Text in Persian)
- Hoidn, S. (2018). Conducting Interdisciplinary Research in Higher Education: Epistemological Styles, Evaluative Cultures and Institutional Obstacles. *International Journal of Interdisciplinary Research and Innovations*, 6(3): 288-297.
- Khanjarkhani, Z., Bakhtiar Nasrabadi, H.A., Ibrahimi Dinani, A (2012). An Introduction to the Necessity, Position, and Types of Interdisciplinary Studies in Higher Education. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 2(1): 167-186 (Text in Persian)
- Larson, E. L., Landers, T. F., & Begg, M. D. (2011). Building interdisciplinary research models: a didactic course to prepare interdisciplinary scholars and faculty. *Clinical and translational science*, 4(1): 38-41.
- Lugosi, P. (2020). Developing and publishing interdisciplinary research: creating dialogue, taking risks. *Hospital Medicine*, 10(1): 217-230.
- MahjoobEshratatabadi, H., Malekinia, E., Ghrone, D. (2012). Faculty and Institutional Structure: The Conflict of Interdisciplinarity. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 4(4), 1-34. doi: 10.7508/isih.2012.16.001 (Text in Persian)
- Maton, K. I., Perkins, D. D., & Saegert, S. (2006). Community psychology at the crossroads: Prospects for interdisciplinary research. *American Journal of Community Psychology*, 38(1-2):9-21.
- McKercher, B. (2019), 'How 'quality research is measured now: Threat or menace!'. *Tourism Recreation Research*, 44(1): 136-138.
- Mertens, D.M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. 3Ed. Los Angeles: SAGE Publications.
- Mertens, D.M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. 4Ed. Los Angeles: SAGE Publications.
- Mertens, D.M. & Wilson, A.T. (2019). *Program Evaluation Theory and Practice: a Comprehensive Guide*. 4Ed. New York, London: The Guilford Press.
- Miller, A.S.C., & Pate, P.E. (2019). A Model for Developing Interdisciplinary Research Theoretical Frameworks. *The Qualitative Report*, 24(6): 1211-1226.
- Okumusa, F., Niekerka, M. V., Koseoglu, M. A., & Bilgihanc. A. (2018). Interdisciplinary research in tourism. *Tourism Management*, 69: 540-549.
- Pun, J. (2020). *Interdisciplinary Research*. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. London: Routledge.
- Patil, J. (2016). Multidisciplinary Research Opportunities: Need of the Hour. *Journal of Pharmacovigilance*, 4(1):1-2.
- Peek, L., & Guikema, S. (2021). Interdisciplinary Theory, Methods, and Approaches for Hazards and Disaster Research: An Introduction to the Special Issue. *Risk Analysis*, 41 (7), 1047-1058.

- Porter, A., Roessner, J., Cohen, A., & Perreault, M. (2006). Interdisciplinary research: meaning, metrics and nurture. *Research Evaluation*, 15: 187-195.
- Razzaq, J., Townsend, T., & Pisapia, J. (2013). Towards an understanding of interdisciplinarity: The case of a British university. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 31: 149- 173.
- Rudhumbu, N., Zhou, L., & Nhundu, K. (2017). Transdisciplinary Research in Higher Education: Towards a Paradigm for Sustainable Development. *Journal of Business and Management*, 19(1): 13-19.
- Safari, S. (2012). Enhancing Quality of Interdisciplinary Science by Faculty Development. *Interdisciplinary Studies in the Humanities (Iranian Journal of Cultural Research)*, 4(4 (16)), 35-51. (Text in Persian)
- Sun, Y., Livan, G., Ma, A., & Latora, V. (2021). Interdisciplinary researchers attain better performance in funding. *ArXiv, abs,2104.13091*: 1-18.
- Vajaradul, Y., Aroonsrimorakot, S., Laiphrakpam, M., & Paisantanakij, W. (2021). Key Steps and Characteristics for Successful Interdisciplinary Research: An Analytical Review. *The Journal of Behavioral Science*, 16 (2): 73-85.
- Visholm, A., Grosen, L., Norn, M. T., & Lund Jensen, R. (2012). *Interdisciplinary research is Key to Solving Society's Problems*. Copenhagen: DEA Publications.
- White, P. J., & Deevy, C. (2020). Designing an Interdisciplinary Research Culture in Higher Education: A Case Study. *A Quarterly Review of Education*, 51: 499-515.



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/>).



مقایسه اثر آموزش مجازی شایستگی هیجانی و فنون ذهن آگاه بر بهزیستی روان‌شناختی معلمان با نقش تعدیلی اشتیاق شغلی:

یک مطالعه تطبیقی در سازمان های آموزشی

فهمید کنبادی^۱، مجید رضارضوی^{۲*}

| چکیده | اطلاعات مقاله |
|--|---|
| هدف این پژوهش مقایسه اثر آموزش مجازی شایستگی هیجانی و فنون ذهن آگاه بر بهزیستی روان‌شناختی با نقش تعدیلی اشتیاق شغلی است، که به روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل انجام گرفته است. همه معلمان شاغل در آموزش و پرورش استان خراسان رضوی که دانشجوی دوره کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد بودند؛ به‌عنوان جامعه تحقیق در نظر گرفته شدند. از این تعداد ۳۵۳ آمادگی خود را برای شرکت در پژوهش اعلام نمودند که به‌صورت هدفمند براساس بالاترین نمرات اخذ شده از اجرای پرسشنامه اشتیاق شغلی تعداد ۹۰ نفر از این افراد، در گروه‌های آزمایشی و کنترل جایگزین شدند. برای گروه‌های آزمایش طی ۱۲ جلسه، آموزش از طریق ویدئوکنفرانس ارائه شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های استاندارد بهزیستی روان‌شناختی ریف (۲۰۰۶) و اشتیاق شغلی شوفلی (۲۰۰۶) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS 22 و روش تحلیل کواریانس دو راهه تک‌متغیری نشان داد که هر دو روش آموزشی منجر به بهبود معنادار گروه‌های آزمایشی در بهزیستی روان‌شناختی شدند ($P < 0.05$). همچنین ابعاد اشتیاق شغلی نقش تعدیلی در این تحقیق داشته است. | تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۰۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۷/۱۱ |
| | نوع مقاله: پژوهشی |
| | واژگان کلیدی آموزش شایستگی هیجانی، آموزش فنون ذهن آگاه، آموزش مجازی، اشتیاق شغلی، بهزیستی روان‌شناختی. |

مقدمه

معلمان به علت فعالیت‌های شدید و مشکلاتی که در مدرسه با مدیر، والدین و همکاران پیدا می‌کنند و نیز به خاطر زحمت‌های فراوانی که در مدرسه برای کنترل رفتارهای نابهنجار دانش-آموزان صرف می‌کنند، همواره در اضطراب و تنش به سر می‌برند، بنابراین لازم است تا موضوع سلامت این قشر عظیم را از یک دیدگاه مثبت‌گر مورد توجه قرار داد و به مقوله‌هایی همچون بهزیستی روان‌شناختی، کیفیت و زندگی که می‌توانند تعیین‌کننده سلامت روان‌شناختی باشند، توجه کرد (آزینا و پانیلو^۱، ۲۰۱۷). بهزیستی روان‌شناختی^۲ یکی از معیارهای اساسی در بررسی کیفیت زندگی فرد و جوامع است و در واقع تلاش در راستای تحقق توانایی‌های بالقوه واقعی فرد است (سعدی پور، ۱۳۹۶). بهزیستی روان‌شناختی یکی از شاخص‌های مهم در تعیین وضعیت بهداشت روان افراد و بخصوص معلمان است. یکی از این عوامل مؤثر بر بهزیستی روان‌شناختی، اشتیاق شغلی^۳ است. اشتیاق شغلی، مفهومی است که معمولاً در تضاد با تنیدگی شغلی یا استرس شغلی مطرح می‌شود. برخی از محققان مانند شوفلی، سالانوا، گونزالز-روما و بکر^۴ (۲۰۰۶)، اشتیاق شغلی را به سه بُعد نیرومندی^۵ (سطح بالایی از انرژی و انعطاف‌پذیری ذهنی در حین کار کردن)، جذب^۶ (تمرکز کامل و غرق شدن در کار)، و وقف خود^۷ (تجربه یک احساس مهم بودن، رغبت، شهود، افتخار و چالش در کار) تقسیم‌بندی کرده است. تمامی این آموزش‌ها سعی در مهار استرس دارند؛ اما در حال حاضر آنچه که در حوزه سلامت شغلی مورد توجه متخصصان مختلف است، استفاده از مداخلات شناختی رفتاری با رویکرد پیشگیری‌کننده می‌باشد. در این زمینه، از جمله کارآمدترین روش‌های پیشگیرانه، می‌توان رویکردهای ذهن آگاه^۸ (کرسمیکر^۹ و همکاران، ۲۰۱۸) و نیز یکپارچگی شایستگی هیجانی^{۱۰} (هوزمن، دنهم و کابرا^{۱۱}،

-
1. Alzina & Paniello
 2. Psychological well-being
 3. Job Engagement
 4. Schaufeli et al.
 5. Vigor
 6. Absorption
 7. Dedication
 8. Workplace mindfulness training (WMT)
 9. Kersemaekers
 10. Emotional competence training (ECT)
 11. Housman, Denham & Cabra

۲۰۱۸) را نام برد. بررسی‌های رحیمی کلور و کاظم‌زاده (۱۳۹۷) نشان داد که بین شوق در کار و نمره اشتیاق شغلی با فرسودگی و استرس شغلی رابطه منفی معناداری وجود دارد.

یکی از مداخلات روان‌شناختی که می‌تواند در ارتقای بهزیستی شناختی معلمان، مؤثر باشد، مداخله شناختی مبتنی بر آموزش فنون ذهن آگاه است. با توجه به توسعه فناوری اطلاعات در سطح سازمان‌های آموزشی و بهرمندی این سازمان‌ها از آموزش‌های الکترونیکی، این آموزش می‌تواند با عنایت به قابلیت‌های منحصر بفرد این آموزش‌ها از طریق آموزش مجازی صورت پذیرد. در این مداخله، به جای تغییر محتوای افکار و نگرش‌های ناکارآمد فرد، بیشتر روی ابعادی همچون افزایش پذیرش، تمرکززدایی و ایجاد تغییرات مثبت در برقراری رابطه و نیز نگرش مثبت فرد نسبت به افکارش، و به‌عنوان نوعی واقعیت ذهنی، تأکید می‌شود (لوماس^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). آموزش ذهن آگاه از یک سو به صورت مستقیم سبب افزایش ظرفیت معلمان برای تدریس کارآمدتر در کلاس می‌شود (عطایی، احمدی، کیامنش و سیف، ۱۳۹۸) و از سوی دیگر به صورت غیرمستقیم سبب ارتقای ظرفیت دانش‌آموزان برای یادگیری اثربخش‌تر می‌شود (گود^۲ و همکاران، ۲۰۱۶). در بررسی‌هایی که روی جوامع مختلف صورت گرفته، مشخص شده که آموزش ذهن آگاهی به بهبود بهزیستی روان‌شناختی و سلامت ذهنی در تعدادی از آزمایش‌ها انجامیده است (بلاث، گایلورد، کامپو، مالورکی و هابز^۳، ۲۰۱۶: شیخعلی‌زاده، بیرامی، هاشمی و واحدی، ۱۳۹۸). واندرلین، بیرمن، بوهوس و لیسنکو^۴ (۲۰۲۰) اظهار داشتند که مداخله ذهن آگاه به‌طور مؤثری سلامت و رفاه کارمندان را در محیط‌های مختلف شغلی ارتقا می‌دهد.

یکی دیگر از مداخلات روان‌شناختی برای ارتقای بهزیستی معلمان، آموزش شایستگی هیجانی است. هنگامی که صحبت از توانایی فرد در تعامل با دیگران می‌شود، شایستگی هیجانی نقش مهمی در تعامل مؤثر دارد (منیر^۵، ۲۰۱۵). طی سال‌های اخیر، موضوع نقص در مهارت‌های تنظیم هیجان و به‌کارگیری راهبردهای مبتنی بر تنظیم هیجان برای ارتقای کارایی مداخلات موجود مورد بحث قرار گرفته است (حصارسرخي و همکاران، ۱۳۹۵). تنظیم هیجان اشاره به فرایندهایی دارد که بر اساس آن می‌توانیم بر نوع، زمان و نحوه بیان هیجانانی که تجربه می‌کنیم، تأثیرگذار

-
1. Lomas
 2. Good
 3. Bluth
 4. Vonderlin, Biermann, Bohus & Lyssenko
 5. Monnier



باشیم (پرتگال فلیسس و همکاران^۱، ۲۰۱۷). امرسان^۲، لیلند، هادسون، روز، هانلی و همکاران (۲۰۱۷)، شایستگی هیجانی را آگاهی و توانایی تنظیم احساسات و هیجانات تعریف می‌کنند. تنظیم احساسات و هیجانات به نوبه خود، احساس تسلط و مهارت افراد را تسهیل کرده و از این طریق از بهزیستی شناختی وی محافظت می‌کند (احمدپورترکی، حکیم جواد و سلطانی شال، ۱۳۹۷). هرگونه ضعف در تنظیم هیجان در معلمان، با تأثیر منفی مکرر و ماندگار در آنها، سبب افزایش تعامل منفی با دانش آموزان می‌شود و از این طریق به تدریج زمینه‌های استرس و فرسودگی شغلی را در آنها فراهم می‌سازد (واندرلاین و همکاران، ۲۰۲۰). آموزش شایستگی هیجانی با افزایش تاب‌آوری در برابر اضطراب و افسردگی، توانایی شناختی افراد را افزایش می‌دهد. این آموزش موجب بهبود سلامت کلی انسان (بورگ دورف^۳، کولچیو، سانتن و پانکسپ، ۲۰۱۷) می‌شود، به طوری که مهم‌ترین محافظ در برابر اختلالات رفتاری و هیجانی و حتی شناختی خواهد بود (ووک و گو^۴، ۲۰۱۷). با افزایش توانایی خودآگاهی از حالت عاطفی خود، سبب می‌شود تا فرد بتواند عواطف دیگران را نیز تفسیر نماید و از طریق بیان موفقیت‌آمیز عواطف خود، با دیگران همدلی کند (کارن، سانیونگ و سنگامیترا^۵، ۲۰۲۰). تحقیقات نشان داده است به علت ضعف شایستگی هیجانی معلمان، دانش‌آموزان نیز هیجان‌های منفی زیادی را تجربه خواهند کرد. بنابراین هرگونه سرمایه‌گذاری برای شناخت گستره سلامتی معلم به‌ویژه سلامت روانی وی، به نوعی به بهبود فرایند تعلیم و تربیت نسل آینده کمک خواهد کرد. با توجه به اینکه آموزش ذهن آگاه و شایستگی‌های هیجانی به عنوان دو مداخله‌گر مهم در ارتقای بهزیستی روان‌شناختی مورد توجه محققان بوده است و پیشینه تحقیق نیز در این زمینه نقش مؤثر اشتیاق شغلی را نشان می‌دهد و با توجه به اینکه تاکنون در هیچ تحقیقی این سه عامل (آموزش‌های مجازی شایستگی هیجانی و فنون ذهن آگاه و بهزیستی روان‌شناختی) به صورت همزمان مورد بررسی قرار نگرفته، از این‌رو، در پژوهش حاضر، بر آن شدیم تا با علم به توان به‌کارگیری آموزش مجازی در سطح سازمان‌های آموزشی، به مقایسه اثر آموزش مجازی شایستگی هیجانی و فنون ذهن آگاه بر بهزیستی روان‌شناختی معلمان با نقش تعدیلی اشتیاق

1. Pertegal-Felices
2. Emerson
3. Burgdorf
4. Kwok & Gu
5. Karen, Sunyoung & Sanghamitra

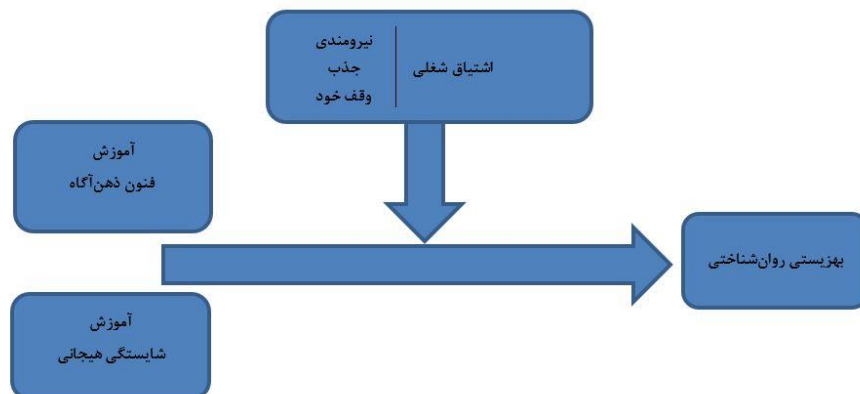
شغلی بپردازیم. به این ترتیب، پژوهش حاضر با تمرکز بر مبانی نظری و پیشینه پژوهشی و خلأ پژوهشی موجود در مورد اثربخشی آموزش‌های مجازی شایستگی هیجانی و فنون ذهن‌آگاه بر بهزیستی روان‌شناختی و همچنین نقش تعدیلی اشتیاق شغلی، به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که آیا آموزش‌های مجازی شایستگی هیجانی و فنون ذهن‌آگاه بر بهزیستی روان‌شناختی معلمان با توجه به اثرات تعدیلی اشتیاق شغلی در معلمان تأثیرگذار است؟ شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام گرفت.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:

همه معلمان شاغل در سازمان آموزش و پرورش استان خراسان رضوی که به منظور ادامه تحصیل در ترم دوم سال تحصیلی ۹۸-۹۹ دانشجوی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی یکی از واحدهای دانشگاه‌های آزاد استان خراسان رضوی بودند؛ به عنوان جامعه تحقیق در نظر گرفته شدند. مطابق با آمار به دست آمده از دانشگاه، تعداد این دانشجویان ۶۴۷۸ نفر بود. با مساعدت و هماهنگی معاونت آموزشی استان از طریق ایمیل، نامه دعوت به همکاری برای تمام افراد جامعه ارسال و به پیوست اهداف و شرایط ورود و خروج در پژوهش توضیح داده شد. با پیگیری‌های انجام شده، ۳۵۳ آمادگی خود را برای شرکت در پژوهش اعلام کردند. سپس تعداد ۹۰ نفر از این افراد، با هدف غربالگری و بر اساس بالاترین نمرات اخذ شده از اجرای پرسش‌نامه اشتیاق شغلی شوفلی (۲۰۰۶) در هر یک از سه بعد نیرومندی، جذب و وقف خود انتخاب شدند و به صورت تصادفی، ۱۰ نفر از هر بعد در هر یک از گروه‌های آزمایشی و کنترل جایگزین شدند (گروه آزمایشی آموزش شایستگی هیجانی ۳۰ نفر، گروه آزمایشی آموزش فنون ذهن‌آگاه ۳۰ نفر و گروه کنترل ۳۰ نفر) (جدول ۱).

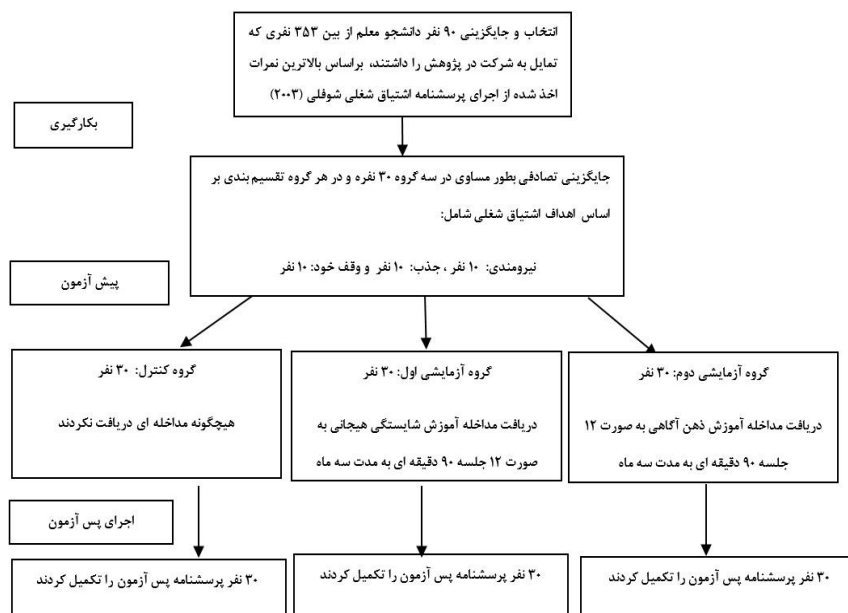


شکل ۱: مدل مفهومی پژوهشی

جدول ۱: نحوه تخصیص نمونه‌ها به گروه‌های آموزش و کنترل

| اختصاص افراد براساس بالاترین نمرات اخذشده از اجرایی پرسش‌نامه اشتیاق شغلی شوفلی و همکاران (۲۰۰۶) | | | گروه‌های آزمایش و کنترل |
|--|-----|---------|-----------------------------|
| نیرومندی | جذب | وقف خود | |
| ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | گروه آزمایشی ذهن آگاه |
| ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | گروه آزمایشی شایستگی هیجانی |
| ۱۰ | ۱۰ | ۱۰ | گروه کنترل |

ملاک‌های ورود به فرایند آموزشی؛ دانشجو بودن، تمایل داوطلبانه به شرکت در جلسات آموزش‌های مجازی شایستگی هیجانی و فنون ذهن آگاهی و داشتن محدوده سنی ۲۰ تا ۲۵ سال، کسب حداکثر نمره در یکی از ابعاد اشتیاق شغلی و ملاک‌های خروج از آن، ابتلا به بیماری طبی و اختلالات روان‌شناختی در زمان پژوهش، دریافت هرگونه درمان دارویی و روان‌شناختی در زمان پژوهش، شرکت در جلسات آموزشی کمتر از ۱۲ جلسه، تعیین شدند. برای هر یک از گروه‌های آزمایشی شایستگی هیجانی و فنون ذهن آگاه، آموزش به صورت جداگانه طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، آموزش از طریق ویدیوکنفرانس طی سه ماه ارائه شد. در این مدت آزمودنی‌های گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. قبل و بعد از آموزش پرسش‌نامه بهبودی روان-شناختی ریف (۲۰۰۶) برای گروه‌های آزمایش و کنترل اجرا شد (شکل ۲).



شکل ۲: روند اجرای مطالعه

ابزار گردآوری داده‌ها:

پرسش‌نامه اشتیاق شغلی^۱ (UWES-9S):

این پرسشنامه توسط شوفلی و همکاران (۲۰۰۶) تهیه شده است و دارای ۱۷ پرسش می‌باشد. این پرسش‌نامه ۳ مؤلفه دارد که عبارتند از نیرومندی، جذب، و وقف خود. پاسخ‌ها در کل مقیاس‌های این پرسش‌نامه از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم درجه‌بندی شده است. شوفلی و همکاران (۲۰۰۶) روایی و پایایی پرسشنامه اشتیاق شغلی را به ترتیب ۰/۶۶ و ۰/۸۵ گزارش نموده‌اند. حاجلو، صبحی قراملکی و عامل هوشمند (۱۳۹۴)، ضریب پایایی نیرومندی ۰/۸۵، جذب ۰/۸۲ و وقف خود ۰/۸۵ و ضریب پایایی کل پرسش‌نامه ۰/۸۱ را محاسبه کردند که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسش‌نامه است.

1. The Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9S)



پرسش‌نامه بهزیستی روان‌شناختی ریف^۱:

این پرسش‌نامه شامل ۵۴ سؤال است و دارای یک نمره کلی است (ریف، ۲۰۰۶). این نمره کلی از مجموع شش خرده‌مقیاس محاسبه می‌شود. پرسشنامه دربرگیرنده یک طیف ۶ درجه‌ای (۱=کاملاً مخالفم تا ۶=کاملاً موافقم) است (ریف، ۲۰۰۶). همسانی درونی این پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ سنجیده شده و در کل مقیاس ۰/۹۴ و در خرده مقیاس‌ها بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۲ گزارش شده است. روش بازآزمایی نشان داده است که ضریب پایایی کل ۰/۸۲ و ضریب پایایی خرده‌آزمون‌ها بین ۰/۷۰ تا ۰/۷۸ قرار دارند (مولایی یساوولی، برجعلی، مولایی یساوولی و فداکار، ۱۳۹۴).

چهارچوب جلسات مداخله آموزشی

چهارچوب جلسات مداخله آموزشی ذهن آگاه: برنامه آموزش ذهن آگاه مطابق با پروتکل مداخله ۱۲ جلسه‌ای بر اساس پروتکل گالانت^۲ و همکاران (۲۰۱۶)، در نظر گرفته شد. این برنامه از ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تشکیل می‌شود که در حدود سه ماه زمان برای آموزش لازم دارد و بر روی گروه آزمایش اجرا شد، در حالی که گروه کنترل طی این مدت هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد. چهارچوب اصلی این مداخله، تنظیم هیجانانگیز و استرس است. محتوای جلسات مداخله آموزشی به قرار جدول ۲ است.

چهارچوب جلسات مداخله آموزشی شایستگی هیجانی: برای گروه آزمایش برنامه آموزش شایستگی هیجانی بر اساس برنامه شایستگی هیجانی^۳ بویاتزیس^۴ و همکاران (۲۰۰۴) به تعداد ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای از طریق ویدئو کنفرانس ترتیب داده شد. در گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای انجام نگرفت. در هر جلسه مفاهیم و روش‌هایی که در جدول ۳ آمده است به آزمودنی‌ها ارائه می‌شد.

روش تحلیل داده‌ها

داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS-22 تجزیه تحلیل شدند. تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها به وسیله آمار توصیفی و آمار استنباطی انجام شد. در بخش آمار استنباطی تجزیه و تحلیل فرضیه‌ها

-
1. Ryff Scales of Psychological Well-Being
 2. Galante
 3. Emotional Competence Inventory (ECI)
 4. Boyatzis

از طریق مقایسه میانگین نمرات آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و تحلیل کواریانس دو راهه تک متغیری (ANCOVA) انجام شده است.

جدول ۲: خلاصه جلسات آموزش ذهن‌آگاه (گالانت و همکاران، ۲۰۱۶)

| جلسه | هدف | شرح مختصر فعالیت‌ها |
|---------|---------------------|--|
| اول | آشنایی و بیان اهداف | پیش‌آزمون، آشنایی و برقراری روابط حسنه، بیان اهداف و انتظارات |
| دوم | ذهن‌آگاهی | لزوم آموزش ذهن‌آگاهی، توجه به حالت خودآگاه ذهن و اجتناب از درگیری ذهن با مسائل و اشتغالات ذهنی و تلاش برای کنترل ذهن، مرور برخی قواعد و اصول جلسات درمانی مانند به‌کارگیری تمرین‌های تجربی و عادت شکن جهت کنترل ذهن، تمرین کشمش. |
| سوم | رویارویی با موانع | آشنایی با شیوه درک یک پدیده شامل دیدن (مستقیم و غیر قضاوتی) و فکر کردن (غیر مستقیم و قضاوتی) و نیز حالت ذهن (حالت فرمان برداری و حالت بودن) |
| چهارم | زمان حال | تمرین ماندن در زمان حال و دوری از افکار گذشته از طریق مراقبه تنفسی ۱۰ دقیقه‌ای، |
| پنجم | بخشش | بخشش در زندگی روزمره برای دلسوزی و شفقت برای خود، تمرین و مراقبه بر انتخاب‌های آگاهانه برای شکوفایی خلاقیت و لذت بردن از لحظه و نگرش واقع بینانه به رویدادها با مراقبه تنفسی ۳ دقیقه‌ای |
| ششم | تنفس | ذهن‌آگاهی جسم و اعضای بدن و برقراری ارتباط بین افکار ذهنی و تغییرات رفتاری بدن، آموزش نحوه توجه به حرکات بدن در حین تنفس و نیز در حین راه رفتن برای درک تفاوت مفهومی ذهن ادراکی و ذهن حسی |
| هفتم | مجوز حضور | ذهن‌آگاهی نسبت به دنیای اطراف و در نظرگیری جوانب مختلف و مثبت پدیده‌ها و رخدادها |
| هشتم | ذهن‌آگاهی حواس | آموزش ذهن‌آگاهی حواس پنج‌گانه از قبیل خوردن و دم و بازدم و نیز ذهن‌آگاهی تنفسی ۲ دقیقه‌ای پیش از خواب همراه با آرامش و بدون تفکر به چیزی |
| نهم | ذهن‌آگاهی افکار | آموزش ذهن‌آگاهی افکار شامل متمرکز کردن توجه به افکار مثبت و منفی ۱۵ دقیقه‌ای و مراقبه تنفسی ۳ دقیقه‌ای، |
| دهم | بررسی مسائل | در نظر گرفتن مسائل به صورت چند بعدی و از دیدگاه‌های مختلف برای دیدن ابعاد مختلف مثبت و منفی یک رخداد |
| یازدهم | افکار | به چالش کشیدن افکار ناخواسته دیگر اعضای مراقبه در کشف مشکل به عنوان یک واقعیت زندگی |
| دوازدهم | پس آزمون | پس آزمون، جمع‌بندی مطالب گفته شده و به‌کارگیری فنون آموخته شده در زندگی |

جدول ۳. محتوای جلسات آموزش شایستگی هیجانی

| جلسه | هدف | شرح مختصر فعالیت‌ها |
|---------|---|---|
| اول | آشنایی و معارفه / بیان اهداف و انتظارات | ایجاد رابطه بین اعضای گروه و بیان اهداف و انتظارات در خصوص آموزش مهارت‌های هوش هیجانی. |
| دوم | خودآگاهی | آشنایی معلمان با خودآگاهی و تأثیر آن در هوش هیجانی و احساسات و یافتن نقاط ضعف و قوت افکار، شناخت احساسات، آگاهی از شیوه-های کنترل هیجان‌ها |
| سوم | روابط بین فردی (ارتباطات) | بررسی و توسعه روش‌های تقویت روابط بین فردی و برقرارکردن ارتباطات مؤثر با دیگران |
| چهارم | تصمیم‌گیری شخصی | آشنایی با مراحل تصمیم‌گیری شخصی، آگاهی از پیامدهای آن و نیز روش‌های تشخیص تصمیم، احساسات یا اندیشه خاص |
| پنجم | انعطاف پذیری در مقابل تغییر | اهمیت انعطاف پذیری در زندگی و ابعاد مثبت آن، لزوم داشتن انعطاف‌پذیری برای رسیدن به اهداف و سازگاری با محیط، انعطاف-پذیری در در مقابل چالش‌ها و مشکلات |
| ششم | شناخت احساسات | درک و شناخت صحیح احساسات و هیجان‌ها و آشنایی با روش صحیح بیان آنها |
| هفتم | همدلی / ابراز وجود | آگاهی از شیوه‌های توسعه مهارت همدلی و ابراز وجود و تمرین "نه" گفتن |
| هشتم | مقابله با استرس (فشار روانی) | مقابله و آرام‌سازی خود در برابر استرس و فشارهای روانی، چگونگی تأثیر استرس بر ابعاد زندگی، نقش افکار و ادراک بر بروز استرس |
| نهم | حل مسئله | مراحل حل مسئله، موانع حل مسئله، آگاهی از نحوه گرفتن کمک در مسائل زندگی و حل مشکلات و مسائل موجود از طریق شیوه‌های حل مسئله |
| دهم | مدیریت زمان | مدیریت زمان، نقاط ضعف و قوت در برنامه‌ریزی هفتگی، تنظیم وقت و برنامه‌ریزی صحیح برای زندگی، جلوگیری از اتلاف وقت |
| یازدهم | کنترل هیجان‌ها | آموزش شیوه‌های کنترل مؤثر هیجان و بویژه کنترل خشم در شرایط مختلف، شیوه بروز خشم و هیجان |
| دوازدهم | پس‌آزمون | مرور جلسات قبل، جمع‌بندی جلسات، انجام آزمون |

یافته‌های پژوهش

جدول ۴ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی دو گروه آزمایش و کنترل را به تفکیک ابعاد اشتیاق شغلی نشان می‌دهد.

جدول ۴: آماره‌های توصیفی بهزیستی روان‌شناختی در سه گروه به تفکیک ابعاد اشتیاق شغلی

| متغیرها گروه‌ها | شایستگی هیجانی | | ذهن آگاه | | کنترل | |
|--------------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|
| | پیش‌آزمون | پس‌آزمون | پیش‌آزمون | پس‌آزمون | پیش‌آزمون | پس‌آزمون |
| نیرومندی | ۲۴۶/۵۰ (۴/۶۵) | ۲۷۵/۸۰ (۶/۰۱) | ۲۵۰/۱۰ (۸/۸۷) | ۲۷۴/۴۰ (۱۰/۴۱) | ۲۴۹/۷۰ (۹/۶۶) | ۲۴۸/۵۰ (۶/۳۶) |
| جذب | ۲۳۸/۴۰ (۷/۶۴) | ۲۷۹/۱۰ (۶/۲۲) | ۲۷۴/۴۰ (۱۰/۴۱) | ۲۷۰/۰۰ (۱۰/۰۵) | ۲۴۸/۵۰ (۶/۳۶) | ۲۴۸/۱۰ (۱۶/۴۸) |
| وقف خود | ۲۴۱/۴۰ (۷/۹۱) | ۲۷۰/۳۰ (۵/۴۹) | ۲۴۱/۹۰ (۶/۱۵) | ۲۶۸/۵۰ (۹/۶۳) | ۲۴۲/۳۰ (۶/۱۴) | ۲۴۲/۶۰ (۴/۶۹) |

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس اثرات بین‌گروهی برای گروه‌های آزمایش و کنترل در بهزیستی روان‌شناختی با توجه به ابعاد اشتیاق شغلی

| متغیرها گروه‌ها | شایستگی هیجانی | | ذهن آگاه | | کنترل | |
|--------------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|
| | پیش‌آزمون | پس‌آزمون | پیش‌آزمون | پس‌آزمون | پیش‌آزمون | پس‌آزمون |
| نیرومندی | ۲۴۶/۵۰ (۴/۶۵) | ۲۷۵/۸۰ (۶/۰۱) | ۲۵۰/۱۰ (۸/۸۷) | ۲۷۴/۴۰ (۱۰/۴۱) | ۲۴۹/۷۰ (۹/۶۶) | ۲۴۸/۵۰ (۶/۳۶) |
| جذب | ۲۳۸/۴۰ (۷/۶۴) | ۲۷۹/۱۰ (۶/۲۲) | ۲۷۴/۴۰ (۱۰/۴۱) | ۲۷۰/۰۰ (۱۰/۰۵) | ۲۴۸/۵۰ (۶/۳۶) | ۲۴۸/۱۰ (۱۶/۴۸) |
| وقف خود | ۲۴۱/۴۰ (۷/۹۱) | ۲۷۰/۳۰ (۵/۴۹) | ۲۴۱/۹۰ (۶/۱۵) | ۲۶۸/۵۰ (۹/۶۳) | ۲۴۲/۳۰ (۶/۱۴) | ۲۴۲/۶۰ (۴/۶۹) |

چنان‌که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، شرکت‌کنندگان هر دو گروه در پیش‌آزمون بهزیستی روان‌شناختی بر اساس ابعاد مختلف اشتیاق شغلی دارای سطح میانگین مشابهی هستند، ولی در پس‌آزمون، بهزیستی روان‌شناختی بر اساس ابعاد مختلف اشتیاق شغلی شرکت‌کنندگان گروه‌های

آزمایشی دارای سطح میانگین بالاتری نسبت به شرکت کنندگان گروه کنترل می‌باشند. همچنین، نتایج آزمون گالموگروف - اسمیرنف در جدول ۵ حاکی از این است که توزیع داده‌ها برای متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی برای هر سه گروه در مراحل پیش و پس‌آزمون با توجه به سطح اهداف اشتیاق شغلی نرمال است ($P < ۰/۰۵$). نتایج تحلیل کوواریانس دوراهه تک متغیری در جدول ۵ نشان می‌دهد که اثر اصلی گروه معنی‌دار است، ولی اثر زیرگروه‌ها و اثر تعاملی بین گروه و زیرگروه بر بهزیستی روان‌شناختی معنی‌دار نیست؛ لذا با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر هم‌پراش (کمکی)، آموزش‌های شایستگی هیجانی و فنون ذهن آگاهی منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر بهزیستی روان‌شناختی به تفکیک ابعاد اشتیاق شغلی شده است. در گروه‌های آزمایشی فنون ذهن آگاه و شایستگی هیجانی این تأثیر با توجه به ابعاد اشتیاق شغلی (نیرومندی، جذب و وقف خود) به ترتیب ۸۱، ۵۷/۵ و ۸۷/۱ درصد و نیز که ۸۲/۱، ۷۱/۹ و ۸۸/۱ درصد بود. توان آماری ۱ نیز بیانگر کفایت حجم نمونه و دقت آماری قابل قبول برای این نتیجه‌گیری است.

جدول ۶: نتایج مقایسه آزمون بنفرونی و آنووا جهت مقایسه میانگین بهزیستی روان‌شناختی سه

گروه با توجه به سطوح اشتیاق شغلی

| روش مداخله | متغیر | منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | معنی- داری | مجذور اتای سهمی | توان آزمون |
|---------------|------------|-----------------|------------------|---------------|--------------------|--------|---------------|-----------------------|---------------|
| ذهن آگاه | نیرومندی | پیش- آزمون | ۵۳۶/۴۴۰ | ۱ | ۵۳۶/۴۴۰ | ۱۲/۳۴ | ۰/۰۰۲ | ۰/۳۲۲ | ۰/۹۲۲ |
| | | گروه | ۴۹۹۹/۱۵ | ۲ | ۲۴۹۹/۵۷ | ۵۷/۵۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۸۱ | ۱/۰۰۰ |
| | جذب | پیش- آزمون | ۲/۳۳ | ۱ | ۲/۳۳ | ۰/۰۱۶ | ۰/۸۹۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۵۲ |
| | | گروه | ۵۰۱۴/۰۷ | ۲ | ۲۵۰۷/۰۳۸ | ۱۷/۶۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۵۷۵ | ۰/۹۹۹ |
| | وقف خود | پیش- آزمون | ۵۷۲/۶۵ | ۱ | ۵۷۲/۶۵ | ۲۰/۳۳ | ۰/۰۰۰ | ۰/۴۳۹ | ۰/۹۹۱ |
| | | گروه | ۴۹۵۷/۷۵ | ۲ | ۲۴۷۸/۸۷ | ۸۸/۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۸۷۱ | ۱/۰۰۰ |
| | نیرومندی | پیش- آزمون | ۴۷۳/۹۹۴ | ۱ | ۴۷۳/۹۹۴ | ۱۰/۳۸ | ۰/۰۰۴ | ۰/۳۰۲ | ۰/۸۷۱ |
| | | گروه | ۵۰۲۴/۳۰۹ | ۲ | ۲۵۱۲/۱۵۴ | ۵۵/۰۳۸ | ۰/۰۰۰ | ۰/۸۲۱ | ۱/۰۰۰ |

| روش مداخله | متغیر | منبع تغییرات | مجموع مجدورات | درجه آزادی | میانگین مجدورات | F | معنی- داری | مجدور اتای سهمی | توان آزمون |
|-------------------|-------|-----------------|------------------|---------------|--------------------|-------|---------------|-----------------------|---------------|
| شایستگی هیجانی | جذب | پیش- آزمون | ۷/۱۹۵ | ۱ | ۷/۱۹۵ | ۰/۱۵۸ | ۰/۶۹۵ | ۰/۰۰۷ | ۰/۰۶۷ |
| | | گروه | ۵۶۵۲/۷۲۲ | ۲ | ۲۸۲۶/۳۶۱ | ۳۰/۷۵ | ۰/۰۰۰ | ۰/۷۱۹ | ۱/۰۰۰ |
| وقف خود | وقف | پیش- آزمون | ۷/۱۲۵ | ۱ | ۷/۱۹۵ | ۰/۱۵۶ | ۰/۶۹۶ | ۰/۰۰۶ | ۰/۰۶۷ |
| | | گروه | ۵۰۰۸/۸۸۶ | ۲ | ۲۵۰۴/۴۴۳ | ۸۸/۵۲ | ۰/۰۰۰ | ۰/۸۸۱ | ۱/۰۰۰ |

با توجه به نتایج آزمون بونفرونی در جدول ۶ در هر سه بُعد نیرومندی، جذب و وقف خود، از نظر آماری تفاوت معناداری بین درمان مبتنی بر ذهن آگاهی و شایستگی هیجانی وجود دارد ($P < 0.05$). همچنین بین درمان مبتنی بر ذهن آگاهی و گروه کنترل و بین درمان شایستگی هیجانی و گروه کنترل در هر سه بعد اشتیاق شغلی تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($P < 0.05$). نتایج نشان داد که هر دو آموزش فنون ذهن آگاه و شایستگی هیجانی منجر به بهبود معنادار گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در بهزیستی روان‌شناختی به تفکیک ابعاد اشتیاق شغلی شدند ($P < 0.05$). اما با توجه به تفاوت میانگین، میزان این معناداری در گروه آزمایش آموزش فنون ذهن آگاه در مقایسه با گروه آزمایشی آموزش شایستگی هیجانی بیشتر بود. همچنین با توجه به نتایج آزمون بونفرونی در جدول ۶ بین میانگین بهزیستی روان‌شناختی سه گروه آزمایش و کنترل در زیرگروه های ابعاد اشتیاق شغلی (نیرومندی، جذب و وقف خود) تفاوت معنی‌داری از نظر آماری وجود دارد؛ ابعاد اشتیاق شغلی توانستند اثر آموزش فنون ذهن آگاه و آموزش شایستگی هیجانی را بر بهزیستی روان‌شناختی معلمان تعدیل کنند. همچنین، با توجه به ضرایب اتا و توان آزمون (جدول ۵) می‌توان مطرح کرد که در هر دو گروه آزمایشی (فنون ذهن آگاه و شایستگی هیجانی)، زیرگروه وقف خود اثر تعدیلی بیشتری نسبت به زیرگروه‌های نیرومندی و جذب و زیرگروه نیرومندی اثر تعدیلی بیشتری نسبت به زیرگروه جذب بر بهزیستی روان‌شناختی دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام این پژوهش، مقایسه اثر آموزش مجازی شایستگی هیجانی و فنون ذهن آگاه بر بهزیستی روان‌شناختی معلمان با نقش تعدیلی اشتیاق شغلی بود. در رابطه با معناداری اثر آموزش مجازی فنون ذهن آگاه بر بهزیستی روان‌شناختی آزمودنی‌ها، نتایج نشان داد که آموزش فنون ذهن آگاه منجر به ارتقای معنادار بهزیستی روان‌شناختی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شد ($P < 0.05$). این نتیجه با یافته‌های شیخعلی‌زاده و همکاران (۱۳۹۸) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت آموزش‌های ذهن آگاهی باعث خودآگاهی بیشتر فرد نسبت به افکار مخرب خود شده و در نتیجه سبب اجتناب از ناامیدی و احساس ترس و شکست در وی می‌شود. در نتیجه کمتر تحت تأثیر سرگردانی ذهنی و افکار منفی و هیجانات ناخوشایند قرار می‌گیرد (شیخعلی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸). بنابراین، ذهن آگاه نقش مؤثری در کاهش سرگردانی ذهنی فرد دارد (عطایی و همکاران، ۱۳۹۸).

در رابطه با معناداری اثر آموزش مجازی شایستگی هیجانی بر بهزیستی روان‌شناختی آزمودنی‌ها، نتایج نشان داد که آموزش شایستگی هیجانی نیز منجر به بهبود معنادار گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در بهزیستی روان‌شناختی شد ($P < 0.05$). این یافته با یافته‌های وناک و همکاران (۲۰۱۵) و هوزمن (۲۰۱۸) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که تنظیم هیجان مؤثر با عملکردهای اجتماعی بهینه در ارتباط است. شواهد تجربی از ارتباط بین بهزیستی روان‌شناختی و هیجانات، نشان می‌دهند که اثربخشی آموزش مدیریت هیجان، مکانیسم مهمی برای بهزیستی و سلامت روانی است. شایستگی هیجانی معلمان باعث می‌شود که آنان با استفاده درست از هیجانات، آگاهی از هیجانات و پذیرش آنها و ابراز هیجانات مخصوصاً هیجانات مثبت در موقعیت‌های زندگی، هیجانات منفی خویش را کاهش دهند که در پی آن میزان بهزیستی روان‌شناختی و هیجانی آنها ارتقا می‌یابد (واندرلاین و همکاران، ۲۰۲۰).

در رابطه با مقایسه اثربخشی آموزش مجازی فنون ذهن آگاه و آموزش مجازی شایستگی هیجانی بر بهزیستی روان‌شناختی، نتایج نشان داد آموزش فنون ذهن آگاه در مقایسه با گروه آزمایشی آموزش شایستگی هیجانی اثربخشی بیشتری داشت ($P < 0.05$). یافته‌های این تحقیق همسو با یافته‌های بلاث و همکاران (۲۰۱۶) و واندرلاین و همکاران (۲۰۲۰) بود. در رابطه با تبیین اثربخشی برتر مداخله آموزشی ذهن آگاه بر بهزیستی روان‌شناختی می‌توان بیان نمود. این

برنامه آموزشی با گفتمان در خصوص فواید روابط مثبت با دیگران و ارائه راهکارهای مؤثر ارتباطی باعث کاهش استرس و انزوای افراد می‌شود. از سویی آموزش ذهن‌آگاه با تمرکز بر واقعیت‌ها و توجه بر اساس اینجا و اکنون و همچنین رد و یا انکار نکردن موضوعات و مشکلات مختلف، فرد را آماده پذیرش و مواجهه با آنان می‌کند. در نتیجه، فرد مسائل و مشکلات را همان‌گونه که هستند درک می‌نماید، نه بر اساس پندار ذهنی خود؛ در نتیجه با درک درست از مسائل و مشکلات و در نظر گرفتن ضعف‌های خود به جای چشم پوشی از آنان باعث به وجود آمدن رویکرد مثبت‌تر و نگرش خوش‌بینانه به زندگی و افزایش بهزیستی خود در ابعاد مختلف و بخصوص بهزیستی روان‌شناختی می‌شود. بر اساس نظر هوزمن (۲۰۱۸) آموزش ذهن‌آگاه نسبت به دیگر روش‌های مداخله آموزشی، بیشتر موجب افزایش بهزیستی روان‌شناختی، بهبود کیفیت زندگی و کاهش مشکلات می‌شود. همچنین ذهن‌آگاهی با توانایی فرد در توصیف وضعیت خود در موقعیت‌های مختلف اجتماعی و در پیش‌بینی رضایت از برقراری روابط با دیگران رابطه دارد. از این‌رو، افزایش ذهن‌آگاه بر مبنای مداخله آموزشی با افزایش بهزیستی روان‌شناختی، توافق، گشودگی، و وجدان‌مندی همراه است.

در رابطه با نقش تعدیل‌کنندگی مؤلفه‌های اشتیاق شغلی بر روی اثر آموزش‌های مجازی فنون ذهن‌آگاه و شایستگی هیجانی را بر بهزیستی روان‌شناختی، یافته‌های پژوهش نشان داد هر سه بعد اشتیاق شغلی (نیرومندی، جذب و وقف خود) نقش تعدیلی در اثربخشی آموزش فنون ذهن‌آگاه و شایستگی هیجانی بر بهزیستی روان‌شناختی آزمودنی‌ها داشته است. همچنین نتایج بیانگر این بود که بعد وقف خود اثر تعدیلی بیشتری نسبت به ابعاد نیرومندی و جذب و بعد نیرومندی اثر تعدیلی بیشتری نسبت به بعد جذب بر میزان اثر فنون ذهن‌آگاه و شایستگی هیجانی بر بهزیستی روان‌شناختی آزمودنی‌ها دارد. اگرچه تاکنون پژوهشی مستقیم با این یافته‌ها انجام نگرفته است، اما نتایج این پژوهش را می‌توان تا حدودی با نتایج رحیمی کلور و کاظم‌زاده (۱۳۹۷) همسو دانست. یافته‌ها نشان می‌دهد که بین هر سه مؤلفه اشتیاق شغلی (نیرومندی، جذب و وقف خود) با مؤلفه‌های تعهد سازمانی (تعهد عاطفی، تعهد هنجاری و تعهد مستعمر) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این نتایج به این معناست که هرچه فرد اشتیاق بیشتری نسبت به شغل خود داشته باشد، تعهد بیشتری نسبت به سازمان نشان می‌دهد و از بهزیستی روان‌شناختی بهتری برخوردار است.



به طور کلی، نتایج این پژوهش نشان دهنده تأثیر مثبت آموزش های فنون ذهن آگاهی و شایستگی هیجانی بر بهزیستی روان شناختی دانشجویان با نقش تعدیلی اشتیاق شغلی است؛ ولی علی رغم نتایج کاربردی و مفیدی که از این تحقیق قابل برداشت است، این تحقیق نیز مانند دیگر پژوهش ها از محدودیت هایی برخوردار است. با توجه به اینکه این پژوهش در بین معلمان ابتدایی صورت پذیرفت، در تعمیم نتایج آن به گروه های دیگر باید احتیاط گردد. همچنین بی تفاوتی و عدم تمایل تعداد نسبتاً زیادی (۶۱۲۵ نفر از ۶۴۷۸ نفر) از افراد جامعه تحقیق برای شرکت در مطالعه از دیگر محدودیت های این پژوهش بود. با توجه به اینکه در تحقیق حاضر نقش تعدیلی اشتیاق شغلی برای اولین بار بین آموزش ذهن آگاه و شایستگی هیجانی با بهزیستی روان شناختی مورد بررسی قرار گرفته و فرضیه های مربوطه تأیید شدند؛ این موضوع جنبه نوآوری برای پژوهش محسوب می شود. همچنین ارائه آموزش ها به گروه های آزمایشی آموزش ذهن آگاه و شایستگی هیجانی از طریق سیستم مجازی نیز جنبه دیگر نوآوری این تحقیق بوده است. در همین راستا پیشنهاد می شود در تحقیقات آینده موارد زیر مطالعه و بررسی شود:

- بررسی عوامل تعدیل کننده دیگر در رابطه بین آموزش ذهن آگاه و شایستگی هیجانی با بهزیستی روان شناختی
- بررسی نقش میانجی اشتیاق شغلی بین آموزش ذهن آگاه و شایستگی هیجانی با بهزیستی روان شناختی
- بررسی رابطه بین آموزش ذهن آگاه و شایستگی هیجانی با بهزیستی روان شناختی در دیگر سازمان ها
- بررسی رابطه بین آموزش ذهن آگاه و شایستگی هیجانی با بهزیستی روان شناختی با استفاد روش های کیفی یا آمیخته
- بررسی انواع دیگر بهزیستی (از جمله بهزیستی اجتماعی، بهزیستی ذهنی، بهزیستی هیجانی)

منابع

Ahmadpour Torki, Z., Hakim Javadi, M., and Soltani Shal, R. (2018). Effectiveness of Social-Emotional Competence Training on Problem Solving, Aggression and Optimism of Students with Low Economic Socio-Economic Status. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 5(2): 107-118.

- Alzina, R.B., and Paniello, S.H. (2017). Positive Psychology, Emotional Education and the Happy Classrooms Program. *Psychologist Papers*, 38(1): 58-65.
- Ataei, F., Ahmadi, A., Kiamanesh, A.R., and Saif, A.A. (2019). The effectiveness of mindfulness practice in increasing academic motivation among high school students. *Journal of school Psychologh and Institutions*, 8(4): 176-199. (Text in Persian)
- Bluth, K., Gaylord, S. A., Campo, R. A., Mullarkey, M. C., and Hobbs, L. (2016). Making friends with yourself: A mixed methods pilot study of a mindful self-compassion program for adolescents. *Mindfulness*, 7(2): 479-492. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0476-6>
- Boyatzis, R. E. and Sala, F. (2004). *The Emotional Competence Inventory (ECI)*. In: G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 147-180). New York: Nova Science.
- Burgdorf, J., Colechio, EM, Stanton, P, and Panksepp, J. (2017). Positive emotional learning induces resilience to depression: a role for NMDA receptor-mediated synaptic plasticity. *Current Neuropsychology*, 15(1): 3-10. Doi: 10.2174/1570159X14666160422110344
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivztan, I., Rupprecht, S., Hart, R., and Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on well-being and performance in the workplace: an inclusive systematic review of the empirical literature. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26: 492-513. Doi: 10.1080/1359432X.2017.1308924
- Emerson, L.M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P. and Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 8: 11361149. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4>
- Galante, J., Jones, P. B., Dufour, G., Benton, A., Howarth, E. L., Vainre, M., and Stochl, J. (2017). Protocol for the Mindful Student Study: a randomised controlled trial of the provision of a mindfulness intervention to support university students' wellbeing and resilience to stress. *BMJ Open*, 6(11): e012300. <http://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-012300>
- Good, D.J., Lyddy, C.J., Glomb, T.M., Bono, J.E., Brown, K.W., Duffy, M.K., et al. (2016). Contemplating mindfulness at work: an integrative review. *Journal of Management*, 42: 114-142. Doi: 10.1177/0149206315617003
- Hajloo, N., Sobhi Gharamaleki, N., and Amel Hushmand, R. (2015). Personality Predictors of Teacher's Work Engagement. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 6(22): 61-76. (Text in Persian)
- Housman, D.K., Denham, S.A. and Cabra, H. (2018). Building Young Children's Emotional Competence and Self-Regulation from Birth: The "Begin to...ECSEL" Approach. *International Journal of Emotional Education*, 10(2): 5-25.
- Karen, J., Sunyoung, P. and Sanghamitra, C. (2020). Mindfulness training in the workplace: exploring its scope and outcomes. *European Journal of Training and Development*, 44: 4-5. <https://doi.org/10.1108/EJTD-09-2019-0156>
- Kersemakers, W., Rupprecht, S., Wittmann, M., Tamdjidi, C., Falke, P., Donders, R., Speckens, A. and Kohls, N. (2018). A Workplace Mindfulness Intervention May Be Associated With Improved Psychological Well-Being and Productivity. A Preliminary Field Study in a Company Setting. *Frontiers in Psychology*, 9:195. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.00195

- Kwok, S.Y., and Gu, M. (2017). The role of emotional competence in the association between optimism and depression among Chinese adolescents. *Child Indicators Research*, 10(1): 171-185. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9366-2>
- Molaei Yasavali, H., Borjali, A., Molaei Yasavali, M., and Fadakar, P. (2015). Prediction Quality of Life Based on Psychological Well-Being of Ryff and the Role of Mediator Life Satisfaction. *Journal of Excellence in Counseling and Psychotherapy*, 4(13): 1-10. (Text in Persian)
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills - a theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2 (1): 1-59. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.1.4>
- Pertegal-Felices, D., Marcos-Jorquera, R., Gilar-Corbí, and Jimeno-Morenilla, A. (2017). Development of Emotional Skills through Interdisciplinary Practices Integrated into a University Curriculum. *Education Research International*, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2017/6089859>
- Rahimi Kelur, H., and Kazemzadeh, R. (2019). Investigating the relationship between work engagement and psychological well-being and job burnout: A case study of teachers in Ardabil. *Journal of school psychology*, 7(4): 69-80. <http://doi.org/10.22098/JSP.2019.748>
- Ranjbar Noushari, F., Basharpour, S., Hajloo, N., and Narimani, M. (2017). The Effect of Positive Psychology Intervention and Integrative Training of Emotional Competencies on Social, Emotional and Psychological Well-Being: A Comparative Study. *Social cognition*, 6(2): 21-38. (Text in Persian)
- Ryff, C.D., and Singer, B.H. (2006). Best news yet on the six factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4): 1103-1119. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.01.002>
- Sadipour, E. (2017). Effects of Mindfulness on Students' Working Memory and Academic Engagement. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 5(2): 91-99.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. and Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66: 701-716. <http://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Sheikhalizadeh, S., Bayrami, M., Hashemi, T., and Vahedi, S. (2019). The Effectiveness of Mindfulness Techniques Training on Academic vitality by moderating roles of Student Social Achievement Goals. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(12): 127-148. Doi: 10.22084/j.psychogy.2018.15713.1724 (Text in Persian)
- Vonderlin, R., Biermann, M., Bohus, M. and Lyssenko, L. (2020). Mindfulness-Based Programs in the Workplace: a Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Mindfulness*, 11: 1579–1598 (2020). <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01328-3>



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/>).



سمای یک مربی؛ دکتر علی شریعتمداری

علی دکاوتی^۱

چکیده

این مقاله درباره زندگی، تحصیلات، آثار، فعالیت‌های حرفه‌ای و اجتماعی دکتر علی شریعتمداری، استاد فلسفه تعلیم و تربیت است. برای بررسی زندگی و آثار دکتر شریعتمداری از توصیف غلیظ، تحلیل و معناشناسی همدلانه استفاده شده است. برای بررسی افکار، زندگی و کارنامه تربیت و مربیان مستلزم دو نوع شناخت (هرمنوتیک مضاعف) لازم است: اول روش‌شناسی شناخت آثار و عمل آنان درباره انسان جامعه و تربیت و نهاد علم. دوم شناخت دانش گروه‌های مختلف اجتماعی از جمله مربیان. و سیاست گذاران در دره‌مین موضوع. زندگی این استاد هم‌زمان با تحولات اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و علمی - فلسفی ایران و جهان است. وی متناسب با آن تحولات توصیه کرد که مربی با «روحیه فلسفی» و «تفکر انتقادی/سالم» به وحدت شخصیت و هماهنگی عمل و اعتقاد به زندگی و تربیت نائل می‌آید. وی ضمن آرمان‌گرایی و روشنگری، به تعلیم و تربیت و عدالت اجتماعی مبتنی بر عناصر فرهنگ بومی از نوآوری علمی و توجه به علم جهان استقبال می‌کرد. دکتر شریعتمداری را می‌توان نمونه یک مربی پرتلاش دانست. هرمنوتیک مضاعف، شناخت ماهیت شناخت (اعتبار نظری علم تربیتی) و «شناخت شناخت اجتماعی» (ادراک مردم و ذینفعان از نهاد تربیت و نهاد علم) است و دانش؛ از جمله دانش تربیت با ادامه به اشتراک‌گذاری و نقد آن از انسداد رهایی می‌یابد. بنابراین نسل‌های جدید برای ادامه «پروژه‌های ناتمام» او تلاش کنند، زیرا مربیان واقعی آغاز هستند. نه تمام راه، نه تنها راه، و نه تنها خوانش.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۲/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۱۲

نوع مقاله: پژوهشی

واژگان کلیدی

ایران، دکتر علی شریعتمداری، بیوگرافی، تربیت، روح فلسفی، نهاد علم، هرمنوتیک، انقلاب فرهنگی، حل مسئله.



مقدمه

علی شریعتمداری در سال ۱۳۰۲ در خانواده‌ای روحانی متولد شد. تحصیلات ابتدایی و متوسطه خود را در شهر شیراز به پایان برد. از ۱۳۲۱ هم‌زمان تا ۱۳۲۸ به آموزگاری اشتغال داشت شد (گودرزی، ۱۳۷۷). خودش می‌گوید: «تحصیلات را تا مقطع "سطح" در حوزه علمی شیراز ادامه دادم و در این دوره از محضر آیت‌الله بهاء‌الدین محلاتی بهره می‌بردم. در این دوره با ناصر مکارم شیرازی هم که طلبه جوان فعالی بود و بعدها نویسنده و عالم دینی شد (و اکنون از مراجع شیعه است) آشنا شدم. در دانشسرای مقدماتی مسئول کتابخانه بودم و نیز در شغل "مراقب شبانه" خوابگاه پسران هم اشتغال داشتم. در آن دوره همراه با "انجمن پیروان اسلام" فعالیت می‌کردم» (ذکاوتی a، ۱۳۹۲).

مدرک کارشناسی خود را به سال ۱۳۳۰ از دانشگاه تهران، در رشته حقوق گرفت. وی کارشناسی ارشد رشته آموزش متوسطه را در سال ۱۳۳۶ از دانشگاه میشیگان و دکتری فلسفه، تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی را در سال ۱۳۳۸ از دانشگاه تنسی دریافت کرد (گودرزی). خودش می‌گوید: «پروژه تحقیقی من در مورد متفکران دوره اسلامی بود» (ذکاوتی a، ۱۳۹۲). شریعتمداری «از سال ۱۳۳۹ به‌عنوان دانشیار علوم تربیتی دانشگاه شیراز و از سال ۱۳۴۳ استاد علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، به تدریس پرداخت و سال‌های ۱۳۴۴ تا ۱۳۴۶ به دانشگاه‌های ایندیا و تنسی دعوت شد» (گودرزی، ۱۳۸۷). وی می‌گوید: «در دانشگاه اصفهان، بعد از دکتر آذر رهنما، من به پیشنهاد اعضای علمی رئیس دانشکده شدم» (ذکاوتی a، ۱۳۹۲). در منابع انگلیسی‌زبان آمده است که: «پس از انقلاب، علی شریعتمداری در دولت انتقالی مهندس مهدی بازرگان به وزارت آموزش عالی منصوب شد و با مصطفی معین، احمد احمدی و عبدالکریم سروش به اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها پرداختند»^۱. خود وی گفته است: «در دولت مهندس مهدی بازرگان، هم‌زمان دو پست وزارت فرهنگ و آموزش عالی و وزارت فرهنگ و هنر را به عهده داشتم. انقلاب فرهنگی که پیش آمد، من و بعضی از دوستان در صدد راه‌اندازی هرچه سریع‌تر دانشگاه‌ها، تثبیت رشته‌های دانشگاهی، حفظ علوم انسانی و علوم تربیتی بودیم» (ذکاوتی a،

(۱۳۹۲). دکتر شریعتمداری را باید از جنبه‌های دوازده‌گانه در نظر آورد: معلمی، مترجمی، نقدنویسی، نویسندگی، روشنفکری، فعال و نخبه سیاسی بیرون از نظام (قبل از انقلاب اسلامی)، سیاست‌گذاری و سیاسی (نخبه سیاسی درون نظام بعد از انقلاب اسلامی؛ سیاست‌گذاری، توان علم آفرینی و نظریه‌پردازی، سیاست‌گذاری و سیاسی (نخبه سیاسی درون نظام) مدیریتی، اجتماعی-تعاملی، فعال انجمنی/ سمنی^۱، سابقه فعالیت و بازداشت سیاسی در دوران قبل از انقلاب به دلیل همبستگی و فعالیت در جبهه ملی. به مناسبت خدمات دکتر علی شریعتمداری، عضویت در ستاد انقلاب فرهنگی و عضویت حقیقی در شورای عالی انقلاب فرهنگی، نشان درجه یک تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران و عنوان چهره ماندگار تعلیم و تربیت هم به ایشان اهدا شد. (گودرزی، ۱۳۸۷).

روش‌شناسی پژوهش

تربیت، پیوستار پدیده‌ای است و از اجتماعی شدن تا فرهیختگی را در برمی‌گیرد؛ اجتماعی شدن در همه نهادهای اجتماعی، اقتصادی، قضایی، سیاسی، هنری و فرهنگی مندرج است. در واقع تربیت یکی از کارکردهای ظاهراً ناخواسته نهادهای دیگر با درجات و شکل‌های گوناگون است. در حالی که نهادها با نظارت اجتماعی در شکل سازمان‌ها و تمدن‌ها می‌کوشند کلیت وجود انسانی را به قطعات و بخش‌هایی مانند بخش نامرئی، بخش قابل قبول، بخش غیرقابل قبول، بخش قابل حذف و بخش قابل نظارت تقسیم کنند. مربی فرهیخته نیز هنرمندی است که به شناخت و دفاع از کلیت وجود انسانی و کلیت زندگی و از تجزیه‌ناپذیری حرمت انسانی بازماند. فرهیختگی چیزی بیش از "همیشه در راه بودن"^۲ است. فرهیخته، هنرمندانه می‌کوشد همه بخش‌های وجود انسانی را درک کند و حذف نکند و می‌کوشد وجود انسانی و زندگی و همه قطعات و بخش‌های آنها را به طرز ایجابی و از منظر دوست‌داشتن و عشق بنگرد و تیرگی‌ها را مرئی سازد. برای گشایش بن‌بست‌ها و انسدادها و تیرگی‌ها، قدرت - محور بودن راه حل اطمینان‌بخشی نیست، بلکه تناقض‌آمیز است. اما عرصه پربارتری هم هست؛ تربیت فرهیخته‌وار. هم مزیت و هم دشواری تربیت این است که با کلیت وجود انسانی و کلیت زندگی تجزیه‌ناپذیر

1. N.G.O

2. Peregrination



انسان سروکار دارد. فرهیختگی کمک به تعالی و تکامل متبادل و هم‌افزای فردیت‌ها با رشد اجتماعی است.

روح فلسفی و تفکر انتقادی؛ مهم‌ترین کارکرد تربیت، آموزش تفکر انتقادی و ایجاد روح فلسفی است. معروف است که پرسشگری، تقوای فکر است. احتمالاً باید گفت پرسشگری فضیلت فکر است. صحنه وسیع تفکر انتقادی و روح فلسفی به تربیت، روایت‌های تقابلی^۱، هنری و دیالکتیک اندیشه و روایت‌های واگرا برای حل معضلات به دو انگاری‌ها و یا تعارض‌ها و تباین‌های رایج می‌پردازد. روح فلسفی برخلاف خوانش قدرت‌گرایانه یکسونگر، نسبت به پاره‌پاره شدن امکان نقدپذیری^۲، گسیختگی و مک‌دونالیدی شدن^۳ زندگی و حتی معنزدایی از متدولوژی، درباره بی‌رگی^۴ و بی‌حسی و سرشدگی عاطفی و اخلاقی و مسئولیت اجتماعی به جامعه و مربی و محقق و برنامه‌ریز و قانون‌گذار هشدار می‌دهد و احتمالاً یا برآمده از تجویزهایی است یا مسبوق به آنهاست. تفکر انتقادی و روح فلسفی گوهر تربیت واقعی و جانمایه فرهیختگی و لازمه‌هایی از بدیل‌های یکسونگرانه و غیر تفاهمی و ساده‌انگارانه حل مسئله است. اکولوژی علوم انسانی و فلسفه معاصر ایران از رویکردهای عقلی و ذات‌گرایی و توجیه‌گرایی و مبنای میندرج میراث خودی و نیز مبانی عقل مدرن و فلسفی تجربه‌گرایی اروپایی (قاره‌ای و غیر قاره‌ای) و نیز پراگماتیسم دیوئی و نوپراگماتیست‌های پس از دیوئی تأثیر پذیرفته است. در میراث صدرایی، حرکت جوهری آدمی بر تطور و حرکت و فعالیت جوهری نفس واقع می‌شود؛ علمی است و نیز نامحدود و ذات آن آزاد از ضرورت جبری حاکم بر مراتب وجودی رهاست. دیوئی از پیشروان عقل مدرن هم بر این باور است که مهم‌ترین آزادی، آزادی عقل است. روح فلسفی تفکر انتقادی خردمندی که شاخص‌های فرهیختگی‌اند دلالت‌هایی دارد.

کنشگران فرهیخته، ذهن و تجربه و زبان خود را در فرایند تعامل‌ها و کارکردهای نهاد علم و تربیت تحول‌آفرینی به کار می‌گیرند و این شیوه به طرح برقراری شرایط کامل آزادی و عدالت-پذیرانه گفت‌وگوی صداهای تمام نیروها و کنشگران به‌ویژه حذف‌شدگان، رانده‌شدگان و خاموشان در درون و بیرون نهادهای تربیتی- نیاز دارد. این استاندارد ضروری نهاد تربیت است: کنشگران تربیت، از سازوکار حل تعارض بهره‌مندند و مسائل درونی خود را با رویکرد تفاهمی

1. Counter narratives
2. Criticizablity
3. McDonalidization
4. Nervelessness

هم‌افزای تمام سلیقه‌های متضاد ذی‌نفعان حل می‌کنند، نه به نیروی غلبه‌ی اداری و قدرت و سرمایه مالی؛ و نه با استمداد از قوه‌ی قضایی یا مدیریت‌های عمودی. در حل تعارض‌ها آموذمان‌های کارآمد واقعی و فرشته‌انصاف - که زیباترین و تأثیرگذارترین فرشته است - بال می‌گسترده؛ فرشته‌ای که نامرئی و در دورست‌ها نیست.

بتفکر انتقادی و روح فلسفی پیش از هر چیز از مفاهیم رایج بداهت‌زدایی می‌کند و اهمیت تربیت، "دیگری"، دیگران، تعامل، فرهنگ، زبان، اجتماع و جامعه‌نهاد و سازمان را برای شخص آشکار می‌کند و او را از محدودیت و مخاطرات فردگرایی خودمحور^۱ / فردگرایی عمودی آگاه می‌سازد و امکان فراروی تا فردگرایی افقی^۲ / اجتماعی / تفاهمی و در نتیجه زمینه‌های رشد و هم‌افزایی فرد و جمع را بارور می‌سازد. با تربیت است که شخص به خود و جهان هویت می‌بخشد. تربیت می‌تواند با توجه به اصالت فردیت‌ها و "کلیت"^۳ - و نه کلی‌سازی - خواسته‌های همه طرف‌ها و حریف‌ها را همچون کنش پیوسته صورت‌بندی و احتمالاً نقد ایجابی کند. مثلاً به معرفت درجه دوم یعنی "شناخت شناخت اجتماعی" بپردازد. هم‌چنین فعالان تربیت را از دام ساده‌سازی و تقلیل رضامندی به نقش انفعالی دینی و سازمانی، اجرایی، اداری و اجتماعی و "مقررات" یا قواعد عام، ظاهراً معصومانه و "بی‌طرفانه" (و در واقع جزم‌گرایانه مثلاً فرقه‌گرایی یا ساختار سازمانی منحصراً وظیفه‌گرا و مدیریت / تصمیم‌گیری فن - شیفته و صرفاً تکنوکراتیک) آگاه می‌سازد.

نظریه آشوب^۴ و نظریه پیچیدگی^۵ حاکی از ابهام و بی‌نظمی و انواع معضله‌ها و بحران‌هاست که نمی‌توان گفت قابل مدیریت نیستند. تجربه تربیتی به معنای وسیع با موجیت متقابل سه‌گانه^۶ (محیط، شخصیت و رفتار) و بنابر این با شناخت اجتماعی و نیز با شناخت شناخت اجتماعی و میزان کنشگری و در نهایت با دموکراسی سر و کار دارد. از این دید، تربیت با کیفیت و کمیت و پایداری و ماهیت بحران و فاجعه و نیازهای واقعی از سویی و توانایی کنشگری از سوی دیگر، با هدف‌ها روش‌ها و فرایند تجربه تربیتی - که فرا نهادی است - مرتبط می‌شود. میزان ناکارآمدی و فاجعه‌انگاری و انفعال و درماندگی، حاصل پاسخ‌های نامناسب به هر تغییر و تحول است.

-
1. Egocentric Individualism
 2. Horizontal Individualism
 3. Chaos
 4. Complexity Theory.
 5. Triad Reciprocal Determination



فیلسوفان و دانشوران علوم اجتماعی و تربیتی دو قرن اخیر به نقدهای اساسی پرداخته‌اند. جامعه‌شناسان و متفکران هم به بازاندیشی همت گماشته‌اند. متفکرانی چون ژان آموس کمنیوس (زبان جهانی آموزش جهانی صلح)، ژان ژاک روسو (طبیعت‌جویی و اراده عمومی)، امانوئل کانت و ویلدریاند (نقد فلسفی و انسان‌شناسی)، کندورسه (تربیت ملی و همگانی) معروف است که پرسشگری، تقوای فکر است. احتمالاً باید گفت پرسش‌گری فضیلت فکر است. صحنه وسیع تفکر انتقادی و روح فلسفی به تربیت، روایت‌های تقابلی^۱، هنری و دیالکتیک اندیشه و روایت‌های واگرا برای حل معضلات به دو انگاری‌ها و یا تعارض‌ها و تباین‌های رایج می‌پردازد. فردریک هگل (نقد فلسفی)، فیخته شلینگ (تربیت ملی) فردریک نیچه (از پیشروان آگزیستانسیالیسم و نیز پست مدرنیسم). جان فردریک هربارت (یادگیری)، فیلیپ امانوئل فلنبرگ (یادگیری)، یوهان هنریخ پستالوزی (یادگیری همگانی و محرومان)، فردیک ویلهلم فروبل (یادگیری همگانی و محرومان)، یورگن کرشن اشتاینر (اصول ومبانی تربیت)، کارل مانهایم (جامعه‌شناسی معرفت و روشنفکری)، امیل دورکیم (اجتماعی شدن/جامعه پذیری و تعلیم و تربیت)، جان دیوئی (فلسفه و تربیت)، برتا لنفی (نظریه سیستم‌ها)، آلفرد وایتهد (فلسفه پویش و اهمیت بی‌بدیل زندگی)، فردریک مایر (مورخ اندیشه‌های تربیتی)، ژان پل سارتر و کارل یاسپرس و موریس مرلوپونتی (نمایندگان دو گرایش آگزیستانسیالیسم)، دیوید هلد (جامعه مدنی جهانی)، مانوئل کاستلز (جامعه شبکه‌ای)، یورگن هابرماس (کنش ارتباطی و گفت‌وگوی محدودنشده)، آنتونی گیدنز (جهان رهاشده)، هوفستده (مطالعه تطبیقی فرهنگ‌ها)، ادگارشان (مطالعه فرهنگ‌ها)، جیانی واتیمو (جامع ارتباطی)، جان میلر ایونز و جرج بوشامپ (نظریه و مطالعات برنامه درسی)، پیر بوردیو (ابداع مفهوم رندانه و طنز آمیز هوموآکادمیکوس)، زیگموند باومن (مدرنیته سیال)، ژیل دلوز (قلمروزدایی باز قلمروسازی و ریزوم)، لوچیانوفلوریدی (اخلاق فناوری)، اولریش بک (جامعه در معرض خطر)، و جان رالز (انصاف و عدالت اندیشه‌های اثرگذار فلسفی یا تربیتی را مطرح کرده‌اند.

در ایران، بزرگانی چون میرزا تقی‌خان امیرکبیر، میرزا حسن رشدیه، عبدالجبار باغچه‌بان، علی‌اکبر سیاسی، عیسی صدیق، محمدباقر هوشیار، یحیی مهدوی، غلام‌حسین شکوهی، علی-محمد کاردان، محمد خزاییلی، پنجره‌هایی را به روی علم نوین تربیت گشودند. نخستین معلمان

عشایر، محمد بهمن‌بیگی، میرزا ابوالحسن حسینی و همسرش بی‌بی اقدس موسوی، نخستین زن معلم عشایر (این سه شخص اخیر بنیان‌گذاران سوادآموزی به فرزندان عشایر در ایران‌اند). دو محقق می‌نویسند: «دکتر علی شریعتمداری، دموکراسی، برابری، قانون‌مندی، مشارکت و همکاری، مسئولیت‌پذیری و روش عقلانی را از جمله انسانی‌ترین راه‌های زندگی می‌داند که نوع دوستی، روح همکاری و همدردی را به بهترین وجه میان افراد رسوخ می‌دهد» (کردلو و قائدی، ۱۳۹۳، ص ۵۸).

خودی سازی^۱ علوم؛ جایگاه علوم و کارنامه دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌ها و عمل و نظر سازمان‌ها و شخصیت و به‌ویژه علوم انسانی و جایگاه علوم تربیتی از منظر پروژه‌های خودی‌سازی علوم در ایران بارها مطرح شده است. پس از انقلاب، فشار بسیار شدید و مختل‌کننده‌ای به نخبگان علمی مورد اعتماد برای خودی‌سازی علوم وارد آمده که با تحمیل (یا تحمل) طاقت‌سوز "چندین پیشگی" آنان و انباشت و تورم مسئولیت‌های اجرایی هم‌زمان بوده است. این تزامم فرصت کارهای آموزشی، پژوهشی و تأملات عمیق را از آنان می‌گیرد.

مفهوم فرهنگ، پیوندگاهی ضروری اما شکننده و گاه لرزان برای دو شناخت است. جان دیوئی فرهنگ را به جای "روش علمی" در مرکز توجه قرار داد، دکتر شریعتمداری نیز فرهنگ را کانون توجه خود قرار می‌دهد. به نظر می‌رسد فرهنگ مورد نظر ایشان، فرهنگ دینی و ملی با گرایش عقلی است.

دکتر علی شریعتمداری عقل و دموکراسی را در گرو هم و نیز پشتیبان و تقویت‌کننده یکدیگر می‌داند. انتظارات مردم و خود نهاد علم و آموزش و ذی‌نفعان و حاکمیت‌ها از نهادهای آموزش و نهاد علم متفاوت است. نهاد علم و آموزش و سپس -و گاه هم‌زمان- با نقد انباشت "دانش‌های بررسی‌کننده شناخت اجتماعی هر جامعه" زمینه احتمالی بهترین الگوهای تربیت را فراهم می‌آورد. بروز اشتباه و اختلال را می‌توان به برگزیدن ابزارهای شناخت واقعیت و فرایند تجویز نسبت داد. یکی از کارکردهای تربیت این است که انسان‌ها الگوها نمادها و ارزش‌ها (اخلاقی و زیباشناختی) فرهنگ محیط را درونی می‌کنند و از آن خود می‌سازند و به این معنی است که مربی در تبیین معانی علایق و انتظارات به عامل‌های متعدد و نوشونده توجه کند.

1. Indigenization



تعلیم و تربیت را چه با رویکرد پدیدارشناختی غیرسیستمی و چه به‌طور سیستماتیک در نظر آوریم، با چهار خرده نظام (اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگ) درهم تنیده است که در هر زمینه و زمانه‌ای با معرفت نهادی و نظری معینی تعامل و همبستگی دارند. حوزه‌ها و "متون" فراتر از تربیت یعنی گفتمان‌های سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی برای تاثیرگذاری وارد میدان می‌شوند. مفروض است که هر جامعه‌ای بنا بر ویژگی‌های ساختاری کنونی و ژرف ساختاری قدیم و چگونگی سیر تاریخی تکوین نهادها، ارزش‌ها و میراث فرهنگی و شرایط ارتباطی‌اش با جهان‌بینی خاصی همراه شده و مضامین اصلی آن را در تربیت اعمال می‌کند. ارائه چشم‌اندازی تاریخی، عملی و هنری مقاصد آموزش، یعنی هدف‌ها، شکل‌ها، ساخت‌ها، وظیفه، روش محتوا و اثرات تربیت‌یابندگی و تدریس را باید "تحلیل" کرد. در این معنی، فلسفه اجتماعی تربیت را فرای علم هم می‌توان نامید. فلسفه اجتماعی - شامل اهداف رسمی و غیر رسمی تربیت - درباره ژرفا و اعتبار و کاربرد آن در حکم بهترین وسیله مداخله و اصلاحات، به داوری و طراحی می‌پردازد و این کارکرد جامعه‌پذیری است. مفروض او یا آرزو این است که مربی آگاه و تاب‌آور حتی موانع را به منابع تبدیل کند. رابطه انسان‌ها به سه صورت ۱-سلطه و مدیریت و کنترل قهرآمیز، ۲-انواع پیچیدگی‌ها و ۳-به اشتراک گذاشتن برابرگرایانه احساس، اندیشه و کنش قابل تصور است. مربی و معلم با وجه سوم سروکار دارد. ابعاد ارادی و خودآگاهانه جامعه‌پذیری با عمل و تصمیم و ابعاد اجباری و ناخودآگاهانه آن با رفتار آدمی، اخلاق و اراده آدمی مرتبط است. انسان‌ها منفعل و قالبی نیستند. آنان منشور چندوجهی چرخان و نوشونده‌اند. رویکرد فلسفی هم نشان می‌دهد که آنچه از منظر "شناخت شناخت اجتماعی" مطرح است هم جنبه ملموس و عینی یا آرایش نیروهای اجتماعی و رتبه‌ها و گروه‌بندی‌ها و قشربندی اجتماعی و رضامندی از عدالت در توزیع امکانات و هم شناخت تفهیمی و تفسیری آن. شناخت اجتماعی همان مفروضات باورهای غالب و گرایش‌های گروه‌ها و ذی‌نفعان مختلف، الگوها مفروضات و پیش‌داشته‌های جامعه و الگوهای تمدنی و نظارت اجتماعی و به‌طور مشخص‌تر امکانات و محدودیت‌های نهادهای تربیتی و نهاد علم است. با نقد انباشت "دانش‌های بررسی‌کننده شناخت شناخت اجتماعی هر جامعه" را فراهم می‌آید؛ زیرا با نگاهی خوشبینانه می‌توان گفت که مربی می‌تواند از "شناخت شناخت اجتماعی" فراتر رود و در رویکردی حاکی

از دل‌مشغولی به واقعیتی بنیادی به نام زندگی- که خود مسیر دسترسی به آفاق زندگی روزمره و ورای زندگی هم هست- با کیفیت‌های گزینه‌های گوناگون و الگوها طرح‌واره‌ها و بدیل‌های پویا مواجه شود و زمینه تجویز بهترین کنش‌ها را برساند. پرهیز از تقلیل‌گرایی، تحریف و خطاهای شناختی و بدفهمی‌های محتمل تلاش مداوم پایدار و تاب‌آورانه و نستوهانه‌ای را از مریبان می‌طلبد که گویی همان پویایی زندگی و اندیشه و به عبارت فیلسوفان "همیشه در راه بودن" برای فهم کنش است.

یگانه‌دیدن روش تحقیق و روش آموزش و فعال بودن یادگیرنده راهی به سوی همان کاربرد عقل برای همگراسازی ناهمگرایی‌هاست که آن را روش تحقیق و تدریس به شیوه تحقیق می‌نامیم و دکتر شریعتمداری با روش ارائه یک مبحث علمی از آن یاد می‌کند. تحلیل تحقیق به نظر جان دیوئی دربردارندهٔ مراحل است. دکتر شریعتمداری روش تحقیق و روش آموزش و روش حل مسئلهٔ دیوئی را که گاه از آن به "روش عقلانی" یاد می‌کند، ارج می‌نهد. محقق می‌نویسد: دیوئی متقدم که یک علم‌گرای تند و تیز است، در ادامه طی مسیرش دیالکتیک هگلی تجربه و آرمان آزادی (بدون در نظر گرفتن تکلف‌های نظام‌سازانه) را بر دیالکتیک افلاطونی ترجیح می‌دهد. پس از دیوئی نوع‌گرایان کوشیدند بر تنگنای عمل‌گرایی فائق آیند (باقری: ۲۷). باید اضافه کرد که دیوئی گاه با فیلسوفان حیات همچون هانری برگسون نیز هم‌سخنی دارد. دیوئی روش تجربی دکارت و لاک را که به راز و موقعیت‌مندی نمی‌پرداختند، ناکافی یافت. اینجا هوش شرکت‌کننده و موقعیت پیچیده مورد نظر جان دیوئی (کاربرد دیالکتیک دیوئی به منظور رفع تمایز امر عینی و ذهنی) و جنبهٔ غیرانضمامی^۱ و جنبهٔ انضمامی^۲ تربیت هم به یاد می‌آید.

بی‌توجهی به عمق وفاق تفاهمی اساسی برسر مسائل مهم-خواستار و ناخواستار- نهادهای علم و آموزش و پژوهش را به آوردگاه تنش‌های ناخوشایند تبدیل می‌کند و روح تعامل و انصاف و دلپذیری این نهادها را در خطر قرار می‌دهد. از این قرار در نخستین گامش-کارایی درونی- از حرکت در می‌مانند. فرهیختگی کمک به تعالی و تکامل متبادل و هم‌افزای فردیت‌ها با رشد اجتماعی است. حمایت از فرانقش^۳، بسنده نکردن به رفتار مطابق شرح شغل و شرایط احراز انجام وظایف^۴ یا به عبارت دیگر، فراتر رفتن از ساختار سازمانی منحصراً وظیفه‌گراست. فرهیختگی

-
1. Non contingent
 2. Contextualized
 3. Extra-role behavior
 4. In-role behavior



توانایی‌های فرآیندی مسئولیت اجتماعی نهاد علم و آموزش و پژوهش و صلاحیت نقد و برون‌رفت از بوروکراسی بد را فراهم می‌کند. متأسفانه خوانش منحصرأ دکارتی از هستی، به نظم مصنوع تقدم یکسونگری، بی‌توجهی به استلزامات نهاد علم و سنن و اخلاق دانشگاهی، انجاماد پویش معنوی و استهلاک فرهیختگی می‌انجامد. صور و لایه‌ها دارای نقاط اشتراک و "ناهمزمانی خودها"، (ناکارکردی فرهنگی یا تأخر فرهنگی) نمایانگر رخنه‌پذیری‌های هویتی و انفعال و در عین حال ابتکارها و قدرت ترمیمی غافلگیرکننده و خیره‌کننده در برابر تلاطم‌ها و فراز و فرودهای بی‌وقفه اجتماعی هم بوده است. در این فرایند مربی فرهیخته می‌کوشد سامانه خاص "خودایمنی اجتماعی" و یا فردی را برسازد و می‌کوشد که رابطه بین عمل اخلاقی و قضاوت اخلاقی را برای خود بازشناسی و تعریف کند و مبتکرانه برای عبور از این شکاف پل بزند.

فرهیختگی شرط لازم برای استراتژی تکاملی نهاد علم و آموزش و پژوهش است. خوانش انتقادی فلسفی و نیز رویکرد هنری وضع کنونی جهان درباره مکانیکی و ماشینی شدن کلیت وجود انسانی و کلیت زندگی و تقلیل و تناوب و چرخش^۱ کرخت‌شدگی نسبت به مسئولیت اجتماعی اخطار می‌کند و به کمک هنر برای جلوگیری از مکانیکی و ماشینی شدن و بی‌رگ شدن و نیاز و اشتیاق عاطفی و اخلاقی به همدلی با "دیگری" و باکسانی که باید درک شوند، اما زبان یا نیروی ابراز احساس یا حق و فرصت ابراز ندارند به تفکر و تجویز می‌پردازد و حساسیت اخلاقی ایجاد می‌کند.

در شرایط نیاز شدید به تغییرات اجتماعی پرشتاب، مطالبات سیاسی و اجتماعی و حتی مذهبی جامعه و یا کژکردی نهادها، کارکرد مورد انتظار از نهادهای دیگر به نهاد تربیت و علم و آموزش و پژوهش سرریز می‌شود و این نهادها ناگزیر به‌طور نیابتی نقش گروه‌های ذی‌نفعان و احزاب باشگاه‌ها و لابی‌های سیاسی را هم بر عهده می‌گیرند. این تقلیل‌گرایی در نقش فرابخشی و میان‌بخشی نهاد علم و تربیت چالش‌های واقعی مفید و سازنده و قابل حل و توافق در نهاد علم و آموزش و پژوهش را به چالش کاذب دینی و مذهبی و جناحی و انسداد تبدیل می‌کند. رقبای قدرتمند به تقسیم و تسهیم و تصرف نهاد علم و آموزش و پژوهش چالش‌ها و بی‌عدالتی‌های بومی یا جهانی و مطالبات حذف‌شدگان را به چالش مذهبی و جناحی تأویل و تعبیر کنند. حمایت از فرا نقش^۲، بسنده نکردن به رفتار مطابق شرح شغل و شرایط احراز انجام

1. Alterance

2. Extra-role behavior

وظایف^۱ یا به عبارت دیگر، فراتر رفتن از ساختار سازمانی منحصراً وظیفه‌گراست. فرهیختگی توانایی فرانهادی مسئولیت اجتماعی نهاد علم و آموزش و پژوهش و صلاحیت نقد و برون‌رفت از بوروکراسی بد را فراهم می‌کند. تفکر انتقادی آغاز و لازمه رویکرد درست دیدن تعارض‌ها و درست فهمیدن و پاسخ‌ایجابی دادن به رقیبان و مخالفان و ذی‌نفعان است. تربیت، معنای وسیع و عمیقی دارد؛ به طوری که در همه نهادهای اجتماعی، اقتصادی، قضایی، سیاسی، هنری و فرهنگی، در واقع کارکرد ناخواسته نهادهای تربیتی با درجات و شکل‌های گوناگون دیده می‌شود. در حالی که نهادها با نظارت اجتماعی در شکل سازمان‌ها و تمدن‌ها می‌کوشند نیازهای انسان‌ها را به قطعات و بخش‌هایی مانند بخش نامرئی، بخش قابل قبول، بخش غیرقابل قبول، بخش قابل حذف و بخش قابل نظارت تقسیم کنند. تربیت واقعی مانند هنر است و یکسونگر و تک‌معنایی و تک‌منطقی نیست و پذیرای همه بخش‌های وجود انسانی است و چیزی را مستحق حذف نمی‌داند و می‌کوشد وجود انسانی و زندگی و همه قطعات و بخش‌های آن‌ها را به طرز ایجابی و از منظر عشق بنگرد و دوست داشتنی و مرئی سازد. کنشگران نهادهای تربیت ذهن و تجربه و زبان خود را در فرایند تعامل‌ها و کارکردهای نهاد علم و تربیت تحول‌آفرینی به کار می‌گیرند و این در گرو طرح برقراری شرایط کامل آزادی و عدالت‌پذیرانه گفت‌وگوی صداهای تمام نیروها و کنشگران شنیدن صدای شاکیان، ستم‌دیدگان، منتقدان، حذف‌شدگان و رانده‌شدگان و خاموشان در درون و بیرون نهادهای تربیتی و رهایی از تله‌ها و قید و بندهای "بوروکراسی بد" است. این از استانداردهای مهم تربیت است.

گونه‌شناسی گرایش؛ بررسی افکار، زندگی و کارنامه علمی یک مربی، مستلزم دوگونه شناخت مضاعف (هرمنوتیک مضاعف) است: معرفی و بررسی شناخت‌ها و کارهای علمی دکتر شریعتمداری درباره تربیت و دوم پدیدارشناسی شناخت شناخت محیط و جامعه و نظام اجتماعی و سیاسی از امر تربیت. دکتر علی شریعتمداری از سویی گرایش عقلی ذات‌گرایی و توجیه‌گرایی و مبنای‌گرایی مندرج در عقلانیت میراث تمدن ایرانی و اسلامی را نظر دارد و از سوی دیگر، عقل مدرن پراگماتیسم دیوئی و نوپراگماتیست‌های پس از دیوئی را نیز مفید و ثمربخش می‌بیند. ایشان معتقد به استفاده از میراث جهانی بشری و مهم‌تر از همه علم و فلسفه بود که در مفهوم وسیع "تجربه" می‌گنجد.



درباره رابطه عمل و نظر از دیدگاه دکتر شریعتمداری می‌توان گفت: از جوانی به "روش عقلانی" (که در معلمی و دانشجویی و کار تدریس و تلاش علمی منعکس شد) و نیز کنشگری اجتماعی و ملی (که فعالیت و تماس نزدیک با بعضی نخبگان مستقل و رهبران سیاسی و مذهبی حاکی از آن بوده است) اشتیاق نشان داده است. محور بررسی آثار دکتر علی شریعتمداری را می‌توان بحث تربیت و جامعه‌پذیری و روح فلسفی و روش حل مسئله و روش عقلانی دانست. دکتر شریعتمداری معلمان را "متولیان تربیت" می‌شمرد (ذکاوتی، b). هر چند در آثار دکتر شریعتمداری معادل فنی متولی تربیت را نیافتیم، ولی به نظر می‌رسد که احتمالاً منظور از متولی تربیت هم مربی^۱ و هم دست‌اندرکاران^۲ تربیت و هم نظریه‌پردازان تربیت^۳ باشند. با انتظار حداکثری که ایشان از تربیت دارند، پروژه‌ای به نام تربیت نمی‌تواند انتزاعی مطرح شود، بلکه ناگزیر است با پروسه‌ای به نام هماهنگی همه نهادها و با "روح فلسفی" و سیرت تأمل عقلانی به رابطه تفاهمی عمیق برقرار کند و معلم و مربی و متولی تاب‌آور این میانجی‌گری را برای رفع اختلال‌ها و انسدادها تکفل کنند.

معرفی آثار؛ دکتر علی شریعتمداری کتاب‌ها و مقاله‌های متعدد دارند. ایشان کتب تألیفی خود تعلیم و تربیت اسلامی و اصول و فلسفه تعلیم و تربیت را به دانشجویان و طلاب جوان و سه کتاب ترجمه‌شان منطق: تئوری تحقیق؛ اثر جان دیوئی، تفکر منطقی: روش تعلیم و تربیت، هنری گوردون هولفیش، فیلیپ اسمیت، مریان بزرگ و تاریخ اندیشه‌های تربیتی از رابرت اولیچ را به استادان و پژوهشگران معرفی می‌کردند. در کتاب اصول فلسفه و تعلیم و تربیت که یکی از پر مخاطب‌ترین کتاب‌های دکتر شریعتمداری است، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت را مفاهیم، نظریه‌ها و قواعد نسبتاً کلی می‌داند که بتواند در بیشتر موارد صدق کند... از این لحاظ مربی باید روان‌شناسان کمک گیرد؛ اما در هر دوره فرد در اجتماع زندگی می‌کند، بی‌تردید زندگی جمعی نیز به نحوی در افکار و اعمال افراد تأثیر دارد.

دکتر شریعتمداری در پر مخاطب‌ترین کتاب دیگرش تعلیم و تربیت اسلامی فرد و جمع مکلف‌اند می‌نویسد:

۱. آگاهی از رفتار خود ۲. برخورداری از نیروی تفکر

-
1. Coach
 2. Educationalist
 3. Educationist
 4. Logic, The Theory of Inquiry

بخش سوم کتاب به نظام تربیتی اسلام را شامل این ویژگی‌های می‌داند:
 ۱. جنبه الهی ۲. جنبه هدایتی ۳. جنبه پویایی ۴. جنبه عقلانی ۵. جنبه انقلابی.
 مأخذ احکام اسلامی نیز چهار سرچشمه است:

۱. قرآن ۲. سنت (گفتار و کردار معصومین و آنچه در حضور ایشان گفته شده یا اجرا شده و مورد تأیید ایشان واقع شده است) ۳. اجماع ۴. عقل (درباره عقل آمده است: جنبه عقلانی از ویژگی‌های تربیت اسلامی است. خداوند با دو حجت درونی (عقل) و حجت بیرونی (پیغمبران) بر مردم اتمام حجت کرد.

در ادامه می‌نویسد: پاره‌ای از روان‌شناسان تصور می‌کنند بعد ایمانی جنبه ذهنی دارد و فاقد پایه عینی است. باید توجه داشت که هدایت هم جنبه تکوینی دارد و هم جنبه تشریحی. هدایت تکوینی (در مورد همه موجودات یا به عبارت دیگر در مورد کل جهان آفرینش صورت می‌گیرد. تمام مخلوقات از سنت‌های الهی پیروی می‌کنند). هدایت تشریحی (به وسیله پیامبران صورت می‌گیرد) خاص انسان است. بعد ایمانی انسان‌شناسی در قرآن را شامل این موارد می‌داند:

- ۱- انسان به عنوان جانشین خدا در زمین
 - ۲- آفرینش انسان از خاک و دمیدن روح الهی در انسان
 - ۳- آفرینش انسان به نیکوترین صورت وجود
 - ۴- آفرینش انسان از نطفه و سپس برخوردار ساختن او از چشم و گوش و عقل و هوش
 - ۵- نفس مطمئنه (سرانجام انسان‌های مؤمن و متعبد)
- در کتاب جایگاه علوم انسانی، در علم هم از اهمیت علم و امکان در حل مسئله و فعالیت عقلانی و تلائم آن با دین می‌گوید (شریعتمداری، ص ۲۹ به بعد).
- در تبیین روش‌های تربیتی اسلام، آنچه نظام تربیتی دینی را متمایز می‌سازد خصوصیات زیر است (که از نظر دکتر شریعتمداری در حوزه‌های علمیه هم رایج بود):

- ۱- توأم ساختن تقوا و علم
- ۲- ایمان به آنچه فرا گرفته می‌شود.
- ۳- جامعیت و گسترده بودن هدف‌ها
- ۴- انعطاف‌پذیری در برنامه‌ها
- ۵- مواد برنامه با توجه به هدف‌ها انتخاب می‌شوند.



- ۶- محتوای هر ماده نیز با هدف‌های تربیتی و آموزشی همانند است.
 - ۷- آنچه در یادگیری مؤثر است، عملاً مورد توجه می‌باشد.
 - ۸- انگیزه تحصیل و تعلم، قوی‌تر و برتر از تحصیل مدرک یا کسب امتیازات مادی است.
 - ۹- تفاوت‌های فردی به نحو کامل رعایت می‌شود.
 - ۱۰- استقلال شاگرد در انتخاب استاد، درس، کتاب و ابراز عقیده محترم شمرده می‌شود.
 - ۱۱- استاد و شاگرد هر دو از یک هدف پیروی می‌کنند.
- توصیف غلیظ شرایط و امکان؛ نظام تربیتی مورد نظر ایشان بر دو ویژگی انسان استوار است:

۱- آگاهی از رفتار خود

۲- برخورداری از نیروی تفکر؛

وی نظام فکری اسلام را همان تربیتی می‌داند. در این نظام نه فرد به تنهایی مورد نظر است و نه جمع. فرد آزاد است، اما آزادی او هماهنگ با مقام والای انسانی است و در عین آزادی فرد مکلف و مشمول است. مکتب تربیتی به معنی مجموعه نظریه‌ها و ترجیحات عملی و ایدئولوژی هم به معنی مجموعه‌ای از نظریه‌ها تعریف می‌شود که تنسيق آن مستلزم ترکیب، ترجیحات هنجاری و گاه التقاط است. مناقشه و مباحثه برای توافق علمایی و توافق سیاسی و سیاست‌گذارانه بر سر آنها علم تربیت و مطالعات برنامه‌درسی را نیز به چالش شور می‌کشاند؛ به این ترتیب در نگاه اول مترادف با جامعه‌پذیری تلقی می‌شود.

دکتر علی شریعتمداری می‌نویسد: جان‌دیوئی در صفحه شش کتاب "ماچگونه فکر می‌کنیم؟" تفکر منطقی یا به تعبیری تفکر انتقادی را به این صورت تعریف می‌کند: «ملاحظه فعال، مداوم و دقیق هر عقیده یا صورت فرضی نظریه‌ای با توجه به دلایلی که از آن حمایت می‌کند و نتایج دیگری که این عقیده متوجه آنها یا متمایل به آنهاست». دلایل و شواهد هر نظریه همراه با نتایج و مدلولات الزامی آن نظریه، معیار بررسی یک نظریه را تشکیل می‌دهد. به‌طور کلی، دلایل و شواهد، نتایج، آزمایش و منطق درونی هماهنگی اجزاء، مبحثی از نظریه همه معیار ارزیابی آن نظریه تلقی می‌شود؛ از این طریق تفکر انتقادی در معلم و شاگرد رشد می‌کند.

۳- ترکیب یا وحدت دادن

می‌دانیم هریک از علوم جنبه‌های خاص از جهان را مورد مطالعه قرار می‌دهد. فیزیک از اوصاف و تغییرات ماده و انرژی بحث می‌کند، شیمی، ترکیبات و اجزای مواد یا عناصر مادی را مورد بررسی قرار می‌دهد. ستاره‌شناسی از وضع ستارگان و دیگر کرات آسمانی ما را آگاه می‌سازد. بعضی از فیلسوفان کار فلسفه را ترکیب یا وحدت دادن فرضیه‌ها یا نظریاتی می‌دانند که دانشمندان در رشته‌های مختلف علمی به وجود آورده‌اند. باید توجه داشت که فیلسوف راستین تنها به جمع‌آوری نظریات علمی قناعت نمی‌کند، بلکه سعی دارد نتایج تحقیقات علمی را هماهنگ و موافق سازد و آنها را طوری مربوط و متحد کند که تصویری جامع، هماهنگ و با معنی به وجود آید و این تصویر جهان را به صورت یک کل متشکل، مربوط، قابل فهم و در عین حال مشخص در ذهن انسان منعکس نماید. دسته‌ای از فلاسفه همین عقیده را به صورت دیگر مطرح ساخته‌اند. به نظرایشان فیلسوف، کل جهان را مورد بحث قرار می‌دهد و برای اینکه کل جهان را بشناسد، باید نظرات دانشمندانی را که یک یا دو جنبه جهان را مورد بحث قرار داده‌اند مطالعه کند.

فیلسوف برای بهتر شناختن جهان مجبور است معرفت‌های علمی را فراگیرد. در گذشته این کار چندان مشکل نبود. در بیشتر موارد، فیلسوفان خود عالم بودند و در رشته‌های مختلف علمی نیز تحقیق می‌کردند. ولی در عصر ما رشته‌های علمی چنان تنوع یافته و پیشرفت کرده‌اند که احاطه به تمام آنها برای فیلسوفان مشکل و نشدنی است.

۴- بررسی ارزش‌ها

کار اساسی فلسفه در عصر ما بررسی ارزش‌ها و هدف‌های اساسی برای انسان است. ارزش‌های هنری و اخلاقی در زندگی فردی و جمعی بشر نقش مؤثری به عهده دارد...از میان رفتن حقوق و آزادی‌های فردی، جدایی اقوام و ملل از یکدیگر، پیدایش ناسیونالیسم افراطی، توسعه تعصبات نژادی، کشمکش‌های دینی، ترس و تنفر ملل از دیگر نژادهای مرامی و بالاخره جنگ و خونریزی و اضمحلال تمدن و حیات انسانی می‌شود.

باید دید جز فلسفه کدام‌یک از رشته‌های علمی یا غیرعلمی، اخلاق و هدف‌های عالی انسانی را مورد بحث و تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد...فیزیکدان درصدد بررسی خواص اتم و نیروی شگرف آن است، مانند یک مأمور، حاصل زحمات و تحقیقات خود را در اختیار مؤسسات



بزرگ تجاری، نظامی و مانند اینها می‌گذارد.....البته در مقام بحث علمی و در عالم فکر و تئوری، همه از برادری، برابری، عدالت، آزادی و محبت گفت‌وگو می‌کنند. پاره‌ای از مذاهب، اخلاق و مبانی اخلاقی را عبارت از اصول و قواعد یا اندرزهایی می‌دانند که در کتاب‌های دینی ذکر شده‌اند و در عالم بحث، انحراف از اصول را عملی غیراخلاقی تلقی می‌نمایند. دسته‌ای دیگر از مذاهب، بررسی اصول و مبانی اخلاقی را کار عقل و خرد فرض می‌کنند. خواجه نصیرالدین طوسی در کتاب "تجرید العقاید" ضمن بحث احکام پنج‌گانه اسلام، اساس اخلاق و قضاوت‌های اخلاقی را عقل و خرد فرض می‌کند.

درباره ماهیت ارزش‌ها، محل آنها، طبقه‌بندی آنها، منبع ارزش‌ها و نحوه تحقیق درباره قضاوت‌های ارزشی، نظریات گوناگونی ابراز شده است. ولی صرف‌نظر از این جنبه‌ها، بررسی اوضاع و احوال اجتماعی و تعیین ارزش‌ها و هدف‌های اساسی نیز کار عمده فلسفه می‌باشد. فیلسوف در تعیین ارزش‌ها باید احتیاجات فرد و اجتماع، مسائل و مشکلات جمعی، آداب و رسوم و عقاید و افکار موجود در اجتماع، نحوه تلفیق یا توافق طرز فکرها یا مرام‌های مختلف، خطراتی که زندگی فرد و جمع را تهدید می‌کند، نفوذ گروه‌های به اصطلاح سیاست‌مدار، نفوذ آن دسته از مردم که همه چیز؛ دین، سنت، اخلاق، علم و سیاست و سازمان‌ها را وسیله تأمین منافع خصوصی قرار می‌دهند و مؤید ارزش‌های دموکراتیک و متضمن رفاه عمومی نیز هست، به‌طور صریح و روشن بیان نماید. نباید تصور کرد که فیلسوف یکبار آنچه را که باید با ارزش تلقی کرد، تعیین می‌کند و ارزش مورد نظر همه‌جا مورد قبول قرار می‌گیرد.

۵- سیر عقلانی

منظور از سیر عقلانی، آزاد ساختن [فکر] خود از هر نوع محدودیت است. گاهی امور محسوس ما را محدود می‌سازد. زمانی تجربیات شخصی یا تجربیات دیگران سبب محدودیت فکر ما می‌شود. در بعضی موارد افکار و آرای به اصطلاح مدلل و ثابت شده، فکر ما را محدود می‌کند. گاهی اصول به اصطلاح غیر قابل بحث، محقق را از خلق افکار و عقاید تازه بازمی‌دارد. زمانی توافق با دیگر نظریات، جلوی رشد افکار تازه ما را می‌گیرد. گاهی زمینه‌های اجتماعی یا فرهنگی جامعه‌ای که شخص در آن زندگی می‌کند، مانع ابتکار و خلق اندیشه‌ای تازه است. اما فلسفه سعی دارد این قیود را بگسلد و اندیشه را از هرگونه محدودیتی آزاد سازد.

پاره‌ای از اعمال فلسفی ممکن است در علوم نیز مورد توجه واقع شود و دانشمندان نیز مانند فلاسفه به تحلیل مفاهیم و معانی، به انتقاد و ترکیب یا سیر عقلانی بپردازند. دوم اینکه دانشمندان معمولاً از لحاظ هدف مطالعه، موضوع مورد بحث، روش کار و استفاده از وسایل و آلات تا اندازه‌ای محدود هستند. مثلاً یک شیمیدان در بررسی و مطالعه ترکیبات شیمیایی هدف مشخصی دارد. گاهی نیز این هدف جنبه انتفاعی پیدا می‌کند و تحقیقات شیمیدان در مؤسسات صنعتی یا بازرگانی هدف محدودتری را تعقیب می‌نماید. همین‌طور موضوع مورد بحث شیمیدان محدود است. کوشش وی در این است که از حدود موضوع خارج نشود و فقط به بررسی و کشف صفات و عوارض امور مورد بحث بپردازد. در موارد گوناگون این احتیاط شرط پیروزی و موفقیت است، زیرا توجه شیمیدان به موضوعات یا مسائل دیگر ممکن است او را از بررسی و مطالعه دقیق موضوع مورد بحث بازدارد. غالباً شیمیدان در تحقیقات خود از مشاهده و روش آزمایش استفاده می‌کند و سعی دارد که نتیجه مشاهدات و پژوهش‌های دیگران را نیز مورد توجه قرار دهد. ابزار و وسایلی که در آزمایشگاه شیمی وجود دارد تا حدی در طرز کار و نتیجه‌گیری تأثیر دارد. توجه به این‌گونه امور محدودیت‌کار دانشمندان را تا اندازه‌ای روشن می‌سازد. اما فیلسوف در مطالعه وجود و وضع آن افکار خود را به موضوع معین، روش خاص، وسایل و ابزار مشخص یا هدف‌های مخصوص محدود نمی‌سازد و همین امر سبب می‌شود که فلاسفه پاره‌ای از نظریات را که بعداً دانشمندان در سایه آزمایش و مشاهده مدارک معین به آنها برخورد می‌کنند مطرح سازند. همین امر توجه ما را به نکته سوم جلب می‌کند. در طول تاریخ علم و فلسفه عده‌ای از دانشمندان از طریق سیرعقلانی و بدون دسترسی به مدارک و وسایل لازم فرضیه‌ها یا نظریاتی را که بعداً مدلل و ثابت شده و مورد قبول قرار گرفته است مطرح نموده‌اند. برای نمونه، دموکریتیوس اندیشمند یونانی، مباحثی را درباره اتم مطرح کرد و عالم را متشکل از اتم‌ها فرض کرد. امپدوکلس مسئله تحول را مورد بحث قرار داد.

سوفسطائیان درباره نسبت امور بحث کردند. آنچه را گذشتگان مطرح نموده‌اند با آنچه دانشمندان پس از دسترسی به مدارک و انجام آزمایش‌ها دریافته‌اند فرق می‌کند، ولی ارزش سیر عقلانی فلسفه که منجر به خلق و ابتکار اندیشه‌های تازه شده، روشن می‌گردد. طرح پرسش‌های فلسفی درباره ماهیت جهان، معنی علیت، مفهوم تغییر، حقیقت نهایی اشیا و علاقه به بررسی عمیق‌تر موضوعات، فیلسوف را وادار می‌سازد که خود را به امور محسوس یا به معرفت‌های

مورد قبول یا به حقایق علمی محدود نسازد و آزادانه پایه و اساس امور و جنبه‌های مختلف آنها و امکانات گوناگون را مورد توجه قرار دهد.

۶- ترجمه یا تفسیر

گروهی از فلاسفه ترجمه و تفسیر نظریات علمی را کار فلسفه می‌دانند. به تدریج که علوم از فلسفه جدا شده، هدف، موضوع و روش تحقیق آنها مشخص شد و در هر رشته فرضیه‌ها یا نظریاتی مطرح گردید. معمولاً فرضیه‌هایی که با آزمایش‌ها و مشاهدات مطابقت کند بیشتر مورد قبول قرار می‌گیرد. یک فرضیه خوب باید واجد صفات و خصوصیات متعدد باشد. مثلاً با حقایق خارجی مطابقت کند، نتایج علمی دربرداشته باشد، جنبه‌های مختلف حوادث یا پدیده‌ها را توضیح دهد، یا با فرضیه‌های مورد قبول موافق باشد. در میان فرضیه‌های علمی، فرضیه نسبت، فرضیه تحول و چند فرضیه دیگر از اهمیت خاصی برخوردارند. پس از اینکه فرضیه تحول از نظر داروین مطرح شد، عده‌ای از فیلسوفان در صدد تفسیر و ترجمه این فرضیه برآمدند و کوشیدند که با استفاده از این فرضیه پدیده‌های دیگر را تبیین نمایند. مکتب‌های پراگماتیسم و ماتریالیسم دیالکتیک فرضیه تحول را به‌عنوان شالوده و اساس جهان‌بینی پذیرفتند. در میان رئالیست‌ها نیز ممکن است فیلسوفانی را پیدا کرد که اصل تحول را نه تنها در مورد تکامل موجودات زنده، بلکه در تفسیر بیشتر پدیده‌های طبیعی مورد بحث قرار داده‌اند.

وقتی اصل مکانیسم به دو اصل دیگر؛ اصل تقلیل به ماده و اصل مذهب اتمی اضافه شد، مذهب مادی ماشینی به وجود آمد. برطبق این مذهب، عالم به منزله ماشینی بود که از چند اصل پیروی می‌کرد. حوادث و اتفاقات اموری جبری، قابل پیش‌بینی و محدود بود. پاره‌ای از فیلسوفان اصل جبر را نه تنها در پدیده‌های طبیعی، بلکه در مورد حوادث تاریخی و اعمال آدمی نافذ دانستند. بعد از طرح تئوری تحول، پاره‌ای از فیلسوفان این نظریه را از حدود جنبه‌های زیستی خارج ساختند و آن را برای توجیه و بیان پدیده‌های روانی، اجتماعی، تاریخی و دیگر وقایع طبیعی به‌کار بردند.

مؤسسان مکتب پراگماتیسم تئوری تحول، نه تنها تکامل موجودات زنده و روابط آنها را با هم، بلکه اساس جهان را به‌منزله جریانی که خودبه‌خود تغییر می‌کند و تحول می‌یابد بررسی می‌کنند. عالم به جای اینکه مانند ماشین، محدود، ثابت و تابع چند قانون یا اصل باشد باز، نامحدود، متغیر و منبع تازگی و مستعد به‌وجود آوردن چیزهای جدید است. جریان تحول فقط

مربوط به موجودات زنده نیست، بلکه در میان موجودات، چه غیر ذی‌روح و چه ذی‌روح دیده می‌شود. پیدایی ستارگان، زمین و دیگر کرات آسمانی نیز از طریق تحول قابل توضیح است. در کل جهان پیوستگی و استمرار میان پدیده‌ها وجود دارد. دوگانگی درمورد انسان یا جهان به‌طور کلی معنی ندارد. منظور از نفی دوگانگی، اعتقاد به مکتب وحدت نیست، زیرا کثرت و تعدد در جهان واقعیتی انکارناپذیر است. جهان از عقل و ماده یا روح و بدن یا ثابت و متغیر تشکیل نشده است. با این‌که فعالیت‌های عقلانی را قابل تأویل به اعمال مغزی نمی‌دانند و معرفت را نیز به فعالیت‌های حسی محدود نمی‌کنند، با این‌همه شعور و درک را فعالیتی طبیعی فرض می‌نمایند و سعی دارند پیدایش روح و عقل و شعور را با توجه به ارتباطات جمعی و حیات اجتماعی تبیین نمایند. فرهنگ هر جامعه و نهادهای اجتماعی نیز دچار تحول و تغییر می‌شود. اصولاً ایجاد سازمان‌ها، تلاش و کوشش علمی و فلسفی همه به‌منظور سازگاری با طبیعت و تغییر و کنترل آن انجام شده است. اصل تأثیر متقابل میان افراد، مؤسسات اجتماعی، فرد و گروه و اجتماعات مختلف جریان دارد. اصل پیوستگی و ادامه نه تنها در طبیعت، بلکه در تجربیات انسانی نیز نفوذ دارد.

نسبی بودن نظریات علمی و افکار فلسفی و نفی هر نوع امر مطلق در جهان را ممکن است نتیجه تفسیر و ترجمه تئوری نسبیت تلقی نمود تئوری نسبیت نیز به وسیله بعضی از فلاسفه مورد تفسیر و ترجمه قرار گرفت. مثلاً در باب اخلاق، نسبی بودن میزان‌ها و اعمال اخلاقی مطرح شد. تبیین ماهیت علم، روش علمی، جایگاه علم، خصوصیات علم، ارتباط میان علوم، مبادی هر علم، همه جزو فعالیت‌های ترکیبی و تحلیلی فلسفه محسوب می‌شود. توجه به مدلولات التزامی نظریات علمی، تعمیم اصول و قوانین علمی در مورد پدیده‌های مختلف در جهان، مشخص ساختن محدودیت‌های علوم، همه از اموری است که فیلسوفان به بررسی آنها می‌پردازند.

روش فلسفی؛ ممکن است فلسفه را به‌عنوان روش فلسفی مورد توجه قرار داد. اکنون باید دید روش فلسفی یک روش با خصوصیات معین است یا اینکه چند روش را هم ممکن است روش فلسفی نامید. از سوی دیگر، این امر قابل بحث است که آیا روش فلسفی با روش علمی فرق می‌کند یا اینکه روش علمی و روش فلسفی به‌عنوان روش تحقیق اختلاف اساسی ندارند. سپس به بررسی پاره‌ای از روش‌های فلسفی می‌پردازند.



۱- روش مناظره

بعضی روش مناظره یا مباحثه را روش فلسفی تلقی می‌کنند. این روش به‌طور آشکار در تحقیقات فلسفی به‌وسیله پاره‌ای از فیلسوفان به کار می‌رود. مکالمات سقراط نمونه‌ای از اجرای روش مناظره می‌باشد. این روش ممکن است از طرف دو فرد یا دو دسته به‌کار رود و گاهی فیلسوف سؤالاتی را طرح می‌کند و به‌صورت مناظره، زمینه را برای رسیدن به پاسخ فراهم می‌کند. روش مناظره مستلزم تحلیل پرسش و در نتیجه مشخص ساختن مفاهیم، توضیح آنها و آشکارنمودن اصول یا مقدماتی است که این مفاهیم با توجه به آنها استنباط شده‌اند. انتقاد و ارزیابی از مفاهیم و فرضیه‌های مورد قبول نیز در این روش به کار می‌رود. فرق روش مناظره با روش تحلیلی در این است که در جریان مناظره ممکن است فیلسوف از نظری خاص دفاع کند، ولی در روش تحلیل دفاع از نظریه‌ای مطرح نیست، بلکه مشخص نمودن مفاهیم و مقدمات آنها اختلاف میان فلاسفه را از میان برمی‌دارد و مشکل را حل می‌کند.

۲- روش قیاسی

معمولاً وقتی از روش فلسفی صحبت به میان می‌آید، پاره‌ای از دانشمندان روش قیاسی را مطرح می‌سازند. ارسطو منطق را وسیله یا مقدمه‌ای برای فلسفه فرض می‌کرد و آن را در پیشرفت بررسی‌های فلسفی مؤثر می‌دانست. در منطق ارسطو که غالباً آن را منطق شکل یا منطق صوری می‌نامند، قیاس و بالاحص شکل اول آن معتبر است و پایه قضاوت‌ها را تشکیل می‌دهد. قیاس از دو قضیه که پذیرفتن و اثبات آنها مستلزم نتیجه‌ای است ترکیب می‌شود.

۳- روش استقرایی

معمولاً روش استقراء را روش علمی یا بخشی از روش علمی محسوب می‌کنند و آن را در بحث راجع به مبانی علوم تجربی مطرح می‌سازند. این روش در بحث‌های فلسفی مثل معرفت و بحث ارزش‌ها نیز به‌کار می‌رود. پاره‌ای از فیلسوفان این روش را بخشی از منطق و ریاضی در دیگر رشته‌های علمی و فلسفی و تنها روش تحقیقی تلقی می‌کنند. بیشتر طرفداران مکتب تحقیقی منطقی، از این دسته هستند. به‌نظر آنها روش استقرایی - مشاهده و آزمایش طریق اساسی تحقیق در مسائل فلسفی و علمی است.

روش استقرایی عبارت است از مطالعه فرد یا جزئی به منظور پی بردن به احکام و قضایای کلی، این روش جزو روش‌های تحقیق از طرف ارسطو نیز مطرح شد، ولی ارسطو در تحقیقات علمی بیشتر به مشاهده و طبقه‌بندی امور قناعت می‌کرد و با شمارش و بررسی جزئیات و استنباط قواعد کلی می‌پرداخت و این استنباطات را در مورد استقراء تام، یقینی و در مورد استقراء ناقص، ظنی تلقی می‌کرد.

در تحقیقات ارسطو، غالباً آزمایش به کار نمی‌رفت و همین هم سبب طرح نظریات اشتباه‌آمیز درباره مسائل علمی و عدم پیشرفت وی در این زمینه بود. فرانسیس بیکن فیلسوف معروف انگلیسی قیاس ارسطویی را از این نظر که معرفت‌های تازه‌ای را در اختیار ما قرار نمی‌دهد و در شناختن جهان و طبیعت مؤثر نیست مورد انتقاد قرار داد. به نظر او قیاس ارسطویی خطاهایی را که در معرفت‌های عمومی وجود دارند تثبیت می‌کند و ما را از جست‌وجوی حقیقت بازمی‌دارد. بیکن بر این باور بود که باید عقل آدمی را از نفوذ این گونه خطاها دور نگاه داشت. بیکن "بت‌ها" یا تصورات نادرست را به چهار دسته تقسیم می‌کرد:

الف) بت‌های شخصی یا آنچه مربوط به فرد محقق است. در این زمینه تمایلات، تعصبات، تجربیات شخصی و زمینه ذهنی مانع رسیدن به حقیقت می‌شود.

ب) بت‌های قبیله‌ای یا آنچه با طبیعت انسان ارتباط دارد. معمولاً ادراکات افراد انسانی متناسب با طبیعت آنهاست. محدود بودن حواس و خصوصیات ذهنی انسان تا حدی او را از درک حقیقت بازمی‌دارد و واقعیات را آن‌طور که حواس و ذهن معرفی می‌کند، در اختیار او قرار می‌دهد، نه به صورتی که در خارج وجود دارد.

ج) بت‌های بازاری یا آنچه مربوط به زبان است. زبان گاهی انسان را گمراه می‌سازد. کلماتی مبهم یا حقیقی فرض نمودن اموری که وجود لفظی دارند و همچنین نفوذ زبان روی افکار و عقاید، ما را از کشف حقایق بازمی‌دارد.

د) بت‌های نمایشی یا آنچه مربوط به مکتب‌ها یا نظام‌های فکری است. معمولاً طبقه‌بندی افکار و عقاید موجب محدودیت فکر و اشتباه در قضاوت می‌شود. مثلاً محصور کردن نحوه اندیشیدن در یک یا دو صورت یا نسبت‌دادن نظریات به مکتب‌های معین، مانع درک درست افکار می‌شود و پیامد آن بروز رکود و تحجر فکری خواهد بود. بیکن به انضمام دادن آزمایش و مشاهده و درک بهتر امور طبیعی توصیه کرد و تهیه جدول حضور، جدول غیاب و جدول مقایسه را در مشاهده مطرح نمود.

با این‌که روش تحقیق از نظر بیکن روش استقراء می‌باشد، در بحث دربارهٔ طبیعت اشیا و خصوصیات هر چیز و همچنین در بررسی فرضیه‌ها و نتایج حاصل از آنها فرض‌هایی را می‌پذیرفت که اثبات آنها بیشتر جنبهٔ قیاسی داشت تا استقرایی. چنان‌که در کتاب تاریخ انتقادی فلسفه غرب ضمن بررسی عقاید بیکن اظهار می‌دارد، محدود فرض کردن طبیعت و خصوصیات اشیا و این‌که هر خصوصیت با آنچه در عالم خارج وجود دارد مطابق است، اموری بود که بیکن بدون استقرا وجود آنها را مسلم فرض می‌کرد.

۴- روش حل مسئله

روش حل مسئله به وسیلهٔ جان دیوئی، فیلسوف فقید آمریکایی ترویج شد؛ با این‌که این روش در تحقیقات فلسفی و علمی به کار می‌رود و کمتر به عنوان یک روش فلسفی تلقی می‌شود. از این روی، آن دسته از دانشمندان که روش‌های علمی را مشاهده و آزمایش فرض می‌کنند، از ذکر روش حل مسئله به عنوان روش علمی خودداری می‌کنند. جان دیوئی این روش را به عنوان روش تحقیق معرفی می‌کند. به نظر دیوئی در تحقیقات فلسفی، در بررسی علمی و همچنین در برخورد به مسائل روزمره و عادی، روش حل مسئله به کار می‌رود. او این روش را گاهی به عنوان روش علمی و گاهی به عنوان روش عقلانی تعبیر می‌نماید. تحقیق از نظر این فیلسوف عبارت است از «انتقال یا تغییر کنترل و هدایت شدهٔ یک موقعیت غیرثابت یا نامعین به موقعیتی که از لحاظ مشخصات و روابط کاملاً معین و ثابت می‌باشد و در وضعی قرار دارد که عناصر موقعیت اصلی به صورت یک کل متحدشده تغییر یافته یا درآمده است» (به نقل از کتاب منطق تئوری تحقیق، دیوئی: ۵-۱۰۴). موقعیت از نظر دیوئی از یک شیء یا یک واقعه یا یک دسته از وقایع تشکیل نمی‌شود. ما هرگز یک واقعه یا یک چیز را به طور جداگانه (یعنی بدون ارتباط با دیگر امور) مورد تجربه یا قضاوت قرار نمی‌دهیم. هر واقعه جزوی از کل یک زمینه محسوب می‌شود و کل یک زمینه نیز موقعیت را تشکیل می‌دهد.

کل یک زمینه یا موقعیت از افراد، وقایع و اشیا تشکیل می‌شود و هر یک از این اجزا جنبه‌های مختلف دارد. برای نمونه، وقتی یک فیزیکدان در مقابل پدیده‌ای قرار می‌گیرد، ادراک او از آن مفهومی که به ذهن وی می‌آید، احساس‌های درونی، نیروی تحلیل او و همچنین جنبه‌های مختلف پدیدهٔ مورد نظر، شرایط مؤثر در آن و اشیا و اشخاص حاضر در آن مکان، با هم به صورتی خاص ترکیب شده و موقعیت ممتازی را تشکیل می‌دهند. ادراک شخصی فیزیکدان،

احساس‌های درونی او و قضاوت نهایی او، جنبه‌های مختلف پدیده مورد نظر هریک قسمتی از کل موقعیت را به وجود می‌آورد.

پیدایی موقعیت نامعین، شرط ضروری تحقیق است و همان‌طور که در عبارت فوق نقل شده، تغییر یا انتقال چنین موقعیتی به موقعیت معین و ثابت، جریان تحقیق را تشکیل می‌دهد. موقعیت‌های نامعین معمولاً با پریشانی، درهمی، تردید، ناراحتی، ابهام و تضاد همراه است و تمام اجزای یک موقعیت در به وجود آوردن این شرایط تأثیر دارند. وقتی فردی دچار حادثه‌ای می‌شود یا با مشکلی روبه‌رو می‌گردد، ابتدا با چنین وضعی برخورد می‌کند؛ وی می‌خواهد خود را از این وضع نجات دهد. برای این منظور باید موقعیتی را که در آن قرار گرفته، تشخیص دهد و از میان پریشانی‌ها، تضادها، تردیدها و ابهام‌های موجود در موقعیت، منبع اشکال را پیدا کند. در این مرحله بررسی ادراکات خود، شرایط و اوضاع خارجی، جنبه‌های مختلف پدیده مورد نظر، در مشخص ساختن مسئله یا مشکل تأثیر دارد. در واقع، از همین جا تحقیق شروع می‌شود. برخورد به چنین وضعی شرط اصلی تحقیق است و این امر در مورد تحقیقات فلسفی، مطالعه مسائل علمی و برخورد به مشکلات عادی ظاهر می‌گردد. جان دیوئی در کتاب "چگونه فکر می‌کنیم؟"، ضمن مقایسه سه نوع تحقیق، مراحل پنج‌گانه‌ای برمی‌شمارد:

- ۱- اشکال یا مسئله احساس شده؛
- ۲- تعریف مسئله؛
- ۳- پیشنهاد راه حل ممکن؛
- ۴- تفکر درباره اشارات یا دلالت‌های طرح شده؛
- ۵- مشاهده و آزمایش بیشتر به منظور قبول یا رد پیشنهاد طرح شده یا به عبارت دیگر، نتیجه‌گیری از تحقیق.

مراحل تحقیق

الف) شروع تحقیق

وقتی فرد در برابر موقعیت نامعینی قرار می‌گیرد، به تدریج از حال پریشانی خارج شده و به تحقیق می‌پردازد. در این موقع وضع نامعین به صورت موقعیت مسئله‌ای درمی‌آید. موقعیت نامعین، معلول اسباب و علل موجود در خارج است و ابتدا جنبه عقلانی یا ادراکی در آن وجود

ندارد. همین که این موقعیت به صورت "مسئله‌ای" ظاهر گردد، جنبه عقلانی در آن پیدا می‌شود (مجموعه آثار : ۱۰۹).

ب) بیان مسئله

بیان اشکال یا مسئله موجود، مرحله دوم تحقیق را تشکیل می‌دهد. تشخیص مسئله و بیان آن در تغییر موقعیت نامعین نقش اساسی دارند. وقتی محقق مسئله را تشخیص داد، تا حدی راه حل نیز در نظر او مجسم می‌گردد. ضمن تشخیص مسئله و بیان آن تا حدی روش کار و هدف تحقیق معین می‌شود و پژوهشگر می‌تواند آنچه را که با مسئله مربوط است، سازمان دهد و از این راه به پیدا کردن راه حل مسئله اقدام نماید. بدون مشخص ساختن مسئله، طبقه‌بندی مفروضات و معلومات و تشخیص دلایل و امور مربوط به مسئله امکان ندارد.

ج) تعیین راه حل

معمولاً همراه با تشخیص مسئله، راه حل یا راه‌هایی نیز به ذهن می‌آید. وقتی دانشمند یا فیلسوف مسئله موجود در موقعیت نامعین را تشخیص داد، طرق حل آن را نیز پیشنهاد می‌کند. گاهی پژوهنده در تشخیص مسئله دچار اشتباه می‌شود و به این علت نمی‌تواند راه حل آن را در ذهن مجسم کند. همین‌طور وقتی دیگران مسئله‌ای را برای پژوهنده طرح کنند، فهم آن و پیدا کردن راه حل برای آن دشوار است. در این قبیل موارد گاهی تحقیق صورت نمی‌گیرد.

در برابر این پرسش که چگونه تعیین یا مشخص کردن یک مسئله تحقیق به پیشرفت تحقیق و حرکت به سوی راه حل می‌انجامد، جان دیوئی یادآور می‌شود که گاهی تبدیل موقعیتی کاملاً نامعین است و تشخیص مسئله و تعیین اجزای آن در چنین موقعیتی ممکن نیست. بنابراین باید موقعیت طوری باشد که عناصر و اجزای آن را بتوان مشخص ساخت و مسئله یا مسائل موجود در آن را تشخیص داد. مشاهده و بررسی شرایط موجود در موقعیت پژوهنده را به سوی راه حل ممکن و مربوط راهنمایی می‌کند. این راه حل ابتدا به صورت ایده یا تصور مطرح می‌گردد. ایده‌ها یا تصورات به منزله نتایج پیش‌بینی شده‌ای هستند که در اثر انجام اعمالی معین در شرایط موجود رخ خواهد داد.

د) استنتاج

توسعه معانی با توجه به ارتباط آنها با یکدیگر و با استفاده از علامت‌ها یا الفاظ که قضایا را تشکیل می‌دهند، استنتاج نامیده می‌شود. وقتی معنی پیشنهاد شده فوراً پذیرفته شود، تحقیق ناقص می‌ماند؛ زیرا نتیجه مورد قبول، متکی بر دلیل نبوده و بر فرض این‌که تصادفاً صحیح باشد، معتبر نیست. باید معنی پیشنهادی یعنی آنچه را که از مشاهده اوضاع و احوال و شرایط به ذهن می‌آید، مورد بررسی قرار داد و دلالت‌ها یا اشارات این معنی را در ارتباط با معانی مربوط دیگر در نظر گرفت و آنها را در قضیه‌ای بیان نمود. از این طریق می‌توان فهمید که پذیرفتن معنی پیشنهاد شده، متضمن یا لازمه چه دلالت‌هایی است و چگونه این دلالت‌ها با آنچه از معانی مربوط دیگر فهمیده می‌شود و توافق دارد و در نقطه نهایی چگونه معنی پیشنهاد شده فعالیت‌های پژوهنده را در گردآوری دلایل مورد نیاز رهبری می‌کند و او را در اجرای روش تحقیق و در حل مسئله موفق می‌سازد.

در اجرای روش تحقیق یا روش حل مسئله، روش بحث و روش قیاسی و روش استقرایی، خود بخشی از شیوه حل مسئله هستند. وقتی این روش‌ها در جریان تحقیق یا حل مسئله مطرح شود، هدف مشخصی را دنبال می‌کند و اجرای این روش شاگرد، فهم بهتری از مطالب علمی کسب می‌نماید. در مراکز آموزشی، از پرورش تفکر، خلاقیت و اشاعه روح تحقیق در میان استادان و دانشجویان بحث می‌شود. اجرای شیوه تحقیق در آموزش رشد فکری و عقلانی، رشد اخلاقی و علمی، رشد اجتماعی و رشد عاطفی را تأمین می‌کند.

روح فلسفی؛ دکتر شریعتمداری خصوصیات روح فلسفی و روح تحقیق و تفکر استوار را منحصر به فیلسوفان نمی‌داند و آنها را این‌گونه برمی‌شمارد:

۱- تردید منطقی

تردید منطقی با مذهب اصحاب شک فرق دارد. تردید منطقی، جزئی از انتقاد و ارزیابی افکار و عقاید است. فیلسوف صحت عقیده‌ای را بدین لحاظ که متکی به آرای مراجع یا فهم عمومی است، قبول نمی‌کند و خود به بررسی و ارزیابی آن عقیده می‌پردازد. تردید منطقی مقدمه تحقیق و موجب رشد فکری و پیدایش افکار و عقایدی تازه است.



۲- کنجکاوی زیاد

فیلسوف واقعی کنجکاو است و اموری را که دیگران بدیهی فرض می‌کنند یا به صورت اصول مسلم می‌پذیرند، مورد سؤال قرار می‌دهد. گاهی همین کنجکاوی سبب می‌شود که فیلسوف مشکلاتی را که دیگران نایده گرفته‌اند مطرح سازد.

۳- فهم عمیق

فیلسوف به معرفت سطحی قناعت نمی‌کند و ژرف‌اندیشی در مطالعات او به چشم می‌خورد. غالباً معرفت‌هایی که دیگران را قانع می‌سازد، فیلسوف را راضی نمی‌کند. فیلسوف درصدد مشخص‌ساختن عناصر اساسی در هر موقعیت و درک دلالت‌ها و اشارات این عناصر می‌باشد.

۴- دید وسیع

فیلسوف بینش و دیدی وسیع دارد. همین دید وسیع است که فیلسوف را به جهان‌شناسی و طرح مسائل کلی و عمومی وامی‌دارد. تحقیقات یک رشته فیلسوف را راضی نمی‌کند و دائماً در صدد است که رشته‌های مختلف را با هم ارتباط داده و امور را در زمینه وسیع‌تری مطالعه کند.

۵- سعه صدر

اشخاصی که از «سعه صدر» بی‌بهره‌اند، معمولاً موقعی که با عقاید مخالف روبه‌رو می‌شوند، خشم و نفرت در رفتار آنها ظاهر می‌شود.

۶- ترقی طلبی

فیلسوف واقعی هیچ‌گاه افکار خود را کامل فرض نمی‌کند و پیوسته در تکامل و ترقی است.

۷- فروتنی

فیلسوف واقعی متواضع و فروتن است. فیلسوف از کبر و غرور بیزار است و درعین حال تن به ذلت و خواری نیز نمی‌دهد، از تکبر گریزان است و اهل مداهنه و تملق نیز نیست.

۸- وحدت شخصیت

فیلسوف شخصیتی واحد و هماهنگ دارد. تضاد در رفتار فیلسوف کمتر به چشم می‌خورد. به آنچه که می‌گوید عمل می‌کند و از آنچه می‌کند آگاه است.

۹- اتکای به نفس

فیلسوف برای افکار و عقاید خود ارزش قائل است. عزت نفس، فیلسوف را مافوق قدرت‌ها، نفوذها، مقام‌ها، هدف‌های بی‌ارزش و تمایلات آنی و کم اهمیت قرار می‌دهد.

۱۰- طرفداری از ارزش‌های انسانی

فیلسوف واقعی، ارزش‌های انسانی و ارزش‌های اساسی را تشخیص می‌دهد و برای تحقق این ارزش‌ها و پیشرفت آنها اقدام می‌کند. تردید منطقی، کنجکاوی زیاد، فهم عمیق، دید گسترده، سعه صدر، فروتنی، وحدت شخصیت و عزت نفس همه جنبه‌های تربیتی دارند و باید هم‌زمان با آموزش، به تقویت این خصوصیات نیز اقدام کرد. دکتر شریعتمداری در مورد کاربرد روح فلسفی در تعلیم و تربیت می‌نویسد: اصولاً پرورش قدرت فکری، رها ساختن فکر از نفوذ عوامل محدود کننده، سیر فرایند تفکر در مسیر منطقی، بررسی آزاد افکار و اندیشه‌ها، آزاد ساختن فکر از نفوذ تعصبات و خرافات، پرورش تفکر انتقادی و همچنین فراهم نمودن زمینه خلاقیت و نوآوری در مراکز آموزشی همه موضوعاتی اساسی است که در حوزه تعلیم و تربیت مطرح می‌شود. سیر عقلانی که در تحکیم و گسترش این موضوعات تأثیر فراوان دارد و جزو فعالیت‌های اساسی تحقیقی در فلسفه محسوب می‌شود، نقشی تعیین‌کننده در رشد و پیشرفت تعلیم و تربیت دارد.

در سازمان‌های آموزشی و تربیتی و به‌طور کلی در حوزه تعلیم و تربیت، نظام ارزشی جامعه، ارزش‌های معنوی و اخلاقی، برادری و برابری، تحکیم مناسبات انسانی، احترام به انسان، رشد و تکامل معنوی، فکری و اخلاقی، شیوه برخورد معلم و شاگرد، همه در تفسیر مربیان از تعلیم و تربیت، از درک مربیان از هدف‌های تربیتی و آشنایی مربیان به شیوه‌های عقلانی و عاطفی و اقدام برای توسعه علم و هنر و میراث ادبی تأثیر فراوان دارد. نظر به این که فیلسوفان درباره ارزش‌ها به‌طور کلی و ارزش‌های معنوی و اخلاقی در جامعه انسانی و تأثیر علوم و هنر در رشد حیات فردی و جمعی انسان به بحث می‌پردازند، بنابراین سازمان‌های تربیتی باید از نظریات بنیادینی که فیلسوفان در زمینه ارزش‌ها مطرح می‌کنند بهره ببرند. روش آموزش و ارائه یک مبحث علمی باید مشابه روشی باشد که دانشمند برای تدوین یک مبحث علمی انجام می‌دهد. این فعالیت در اصطلاح همان تحقیق است. تحلیل تحقیق به‌صورتی که جان دیوئی انجام داده مشتمل بر مراحل است. بهترین شیوه آموزشی شیوه‌ای است که دانشمند در تدوین مبحث علمی

اتخاذ نموده است. بنابراین مواجهه نمودن دانشجویان به موقعیت نامعین و طرح مسئله و همچنین ترغیب دانشجویان به گردآوری اطلاعات و بررسی این‌که چگونه فرضیه یا فرضیه‌هایی در یک مبحث علمی تدوین شده است و کمک به شاگرد در انتخاب فرضیه اساسی و بررسی آن، باید اساس آموزش را تشکیل دهد. در سازمان‌های آموزشی نیز مشخص نمودن ماهیت علم، روش علمی، ارتباط علوم، جایگاه علم در معارف بشری، نقش علوم در زندگی انسان جزو وظایف معلمان است. متأسفانه ناآشنایی معلمان و استادان به این بخش از فلسفه غالباً موجب طرح مطالب سطحی، غیرمنطقی و نادرست در زمینه علوم می‌شود. توجه به فعالیت تحقیقی فلسفه در برخورد با علوم مورد توجه معلمان و استادان قرارگیرد. ترکیب یا پیوند دادن افکار و اندیشه‌ها در کلاس درس نیز اهمیتی ویژه دارد. اصولاً شاگردان باید هم با روش تحلیل آشنا باشند و هم با روش ترکیب. پیوند دادن اجزا با هم (مجموعه آثار، فلسفه مسائل فلسفی، مکتب‌های فلسفی، مبانی علوم). دکتر شریعتمداری دیوئی را ارج می‌نهد و به روش تحقیق و روش آموزش و روش حل مسئله که گاه روش عقلانی می‌نامد اهمیت می‌دهد. شاگردان دروس جلسات بعد را خود بخوانند و در جلسه برای دیگران ارائه دهند و معلم راهنما باشد (ذکاوتی a).^۱

استاد محققى که با دکتر شریعتمداری سال‌ها همکاری داشته است، با خوانشی همدلانه از مشی استاد به طرح "انگاره هویتی" در برابر انگاره تربیتی حاکم این‌گونه نتیجه می‌گیرد که از نظر دکتر شریعتمداری اولویت نخست حاکمیت باید اصلاح تعلیم و تربیت باشد. اولویت را نباید به تخصیص منابع دولتی فروکاست، بلکه باید آن را مترادف اهتمام حاکمیت دانست (مهر محمدی، "استاد شریعتمداری، یک تربیت‌شناس واقعی"، ص ۴۰ و ۴۱).

بررسی و نقد تأثیرات و دستاوردها؛ صفات شخصی مانند گرایش به ساده‌زیستی و دانش دوستی و رعایت آداب تحفظ در ارتباطات اجتماعی و کلامی در مناسبات شخصی چهره مشخصی از ایشان ترسیم کرد که تا حد زیادی مورد قبول نظام سیاسی پس از انقلاب و همچنین مورد پذیرش خبرگزاری‌ها و "رسانه ملی" هم بود. افزون بر دست‌اندرکاران علوم تربیتی، عده زیادی با آثار یا زندگی و شخصیت دکتر شریعتمداری آشنا بودند. ایشان کوشش اولیه‌ای برای "صورت‌بندی نظریه تعلیم و تربیت اسلامی" به عمل آورد. پس از تثبیت انقلاب ظاهراً ایشان از ورود به مناقشات گوناگون در فضای علم و سیاست‌گذاری تقریباً پرهیز می‌کرد و موقعیت را

۱. یادگیری معکوس flipped learning را به یاد می‌آورد.

مغتنم شمرد تا آنچه کار "اساسی" یعنی تربیت می‌دانست انجام شود. آن راهنمایی خوش‌بینانه که کارکرد تربیت کنش‌ها را تحت امر "عقل" یا هدایت "دین" در آوردن است، می‌توان درک کرد. پس از تثبیت سیاسی انقلاب به نظر می‌رسید که نظام، جامعه علمی، حوزه علوم دینی و دانشگاه هم از دکتر شریعتمداری انتظار داشتند که به وفاق و تبادل اعتماد و اعتبار کمک کند. تعلیم و تربیت با معرفت نهادی و نظر پیچیده تعامل و همبستگی دارد. بعضی از نخبگان کشور در طیف‌های مختلف نسبت به موضع‌گیری ایشان توجه می‌کردند و گاه حساسیت نشان می‌دادند. در میان نهادهای اجتماعی نهاد آموزش و پرورش آشکارتر از نهادهای دیگر نشان می‌دهد که هر مسئله - حتی شخصی - مطابق نظریه کنش پیوسته و هماهنگ با فلسفه روان‌شناسی و "نظریه تخیل جامعه‌شناختی" معرفتی نهادی و قواعد کنش مؤثر را تشکیل می‌دهد. برای نظریه اجتماعی و تربیتی امتزاج افق‌های فردیت‌های بسط‌یافته، بسط‌نیافته و نیز هویت‌های بسته در کنار نظام ارزش‌ها (چهارچوب وظیفه‌گرایی)، "نتیجه‌گرایی و فضیلت‌گرایی‌اند) بررسی می‌شوند. در توجیه کنش‌ها ناهمگرایی و گاه تعارض "وظیفه‌گرایی" از یکسو و از سوی دیگر "نتیجه‌گرایی" قابل طرح است.

مفروض خوش‌بینانه این است که نهاد تربیت، معلم‌ها و مربی‌ها می‌توانند در پیچیدگی روزافزون شبکه‌های "جهانی شدن" راهی به سوی معرفت اجتماعی، هوش معنوی، اخلاقی و گریز از محدودیت‌های کاربردی^۱ بگشایند. پیچیدگی چرخه اندیشه تا اجرا و تا عمل درگیر موقعیت پیچیده^۲ و بغرنج است. معنای گسترده و خوش‌بینانه جامعه‌پذیری و اجتماعی شدن و مسامحتاً تربیت عبارت است از: اخلاقی شدن؛ و شامل امرهتجاری و تجویزی است. و به بیان دیگر، رویکرد خوش‌بینانه نسبت به امکان وفاق و تفاهم ذی‌نفعان و هماهنگی دنیای موجود و ممکن با دنیای آرمانی و مطلوب، و تلفیق سازه نظم با سازه ثبات، تا زندگی شایسته‌تر، انسانی‌تر، مختارانه‌تر و متفکرانه‌تر در شرایط محلی، ملی و جهانی تحقق یابد.

به نظر می‌رسد که سطح فردی و تهذیب‌گرایانه تربیت نیز به تنهایی نمی‌تواند محل ارتکاز توجه فوق‌العاده و انحصاری باشد و جوانب و مقدمات و مقتضیات معرفتی، عرفی، نهادی و سازمانی درهم‌تنیده این فهم را باید دریافت. بدون آن، هرگونه هدایت و "خرده اصلاحات" هم

-
1. Applied limitation domain
 2. Problematic situation/ maximally entangled system

در زیر فشار کژکارکردی‌های نهادی و "ضرورت"ها و "اولویت"هایی که هر روز ناگهان از هر گوشه سر برمی‌آورند، تقریباً قربانی می‌شود. مفاهیم و نظریه‌هایی چون وظایف ذاتی حاکمیتی، سهم آموزش و پژوهش و فناوری از تولید ملی، آمبودزمان‌ها، عدالت آموزشی، سواد تربیتی و "سواد اخلاقی" (حساسیت اخلاقی، استدلال اخلاقی و تخیل اخلاقی) اینجا به کار می‌آیند. جامعه علوم انسانی و حوزوی نیازمند اخلاق باور، توافق بر سر استانداردها و گاه حتی توافق بر سر ناقدان و ارزشیابان‌اند. برای این "گونه‌شناسی" باید به وجود ابرهای ابهام پرداخت که ممکن است هر نویسنده‌ای را در معرض "بی‌طرفی" ظاهراً معصومانه و بی‌دردی یا "تحجر و یا التقاط" قرار دهد (ذکاوتی a).

در طول ۲۳ سال ارتباط مستقیم و از جمله همکاری انجمنی و ۱۵ سال همکاری در موسسه تحقیقات تربیتی - که دکتر علی شریعتمداری ریاست را به عهده داشتند - طی پرسش‌هایی مسائل اساسی تربیت را - در دیدارها و گفت‌وگوهای معمول که با ایشان داشتم، مصرانه مطرح می‌کردم که: چرا تربیت عملاً در کشور اولویت ندارد؟ و راه حل معضل امکان تأثیرگذاری بر روند تصمیم‌گیری چیست؟ به من پاسخ دادند "همه باید بدانند تربیت اساسی است". پرسیدم: چون نمی‌دانند همه چیز معلق و مبهم می‌ماند؟ پاسخ ایشان چنین بود: "اگر بدانند تربیت اساسی است، دیگر چیزی معلق و مبهم نمی‌ماند". در پاسخ پرسش من در مورد معضل تصمیم‌گیری گفتند: "در جلسات با مقامات عالی اگر وقت و فرصتی باشد، فقط سه دقیقه به اعضا وقت می‌رسد" (ذکاوتی a, ۱۳۹۲).

شناخت موضوع روش‌ها و هدف شناخت (اعتبار نظری علم تربیت) و "شناخت شناخت اجتماعی" (ادراک مردم و ذی‌نفعان از تربیت). نارسایی این دو شناخت به اختلال در کنش فردی، جمعی، سازمانی و اجتماعی و در پی آن بروز بحران‌ها می‌انجامد. شناخت اجتماعی غالب بر روح زمان ۱، روح مکان ۲، پیش‌داشته‌های جامعه، الگوهای تمدنی، تربیت، الگوها، مفروضات، نظارت اجتماعی و به‌طور مشخص‌تر امکانات و محدودیت‌هاست. آنچه از منظر "شناخت شناخت اجتماعی" مطرح است، هم از جنبه ملموس و عینی یا چیدمان نیروهای

اجتماعی و رتبه‌ها و گروه‌بندی‌های ذی‌نفعان و قشربندی اجتماعی و رضامندی از عدالت در توزیع امکانات و هم از نگاه شناخت تفهیمی و تفسیری و نشانه‌ای ۱ آن قابل بررسی است. نظریه‌های تأییدی و انتقادی هم می‌توانند در دسته‌بندی فلسفی مرتب شوند و کارکرد کنشگران و عناصر دخیل در آموزش و تربیت را تا حدودی ترسیم کنند. نظریه‌پردازی نوآورانه و غنی به غنای علمی و وجود تراکم و غلظت کافی از صاحب‌نظران و میراث انباشت انتقادی یافته‌ها و داده‌های محیط‌های علمی پرسش‌گرانه در تراز تاریخ علم جهانی نیاز دارد. پروژه‌های خودی‌سازی، بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم در خطر تبدیل شدن به روایت‌ها و تجویزهای شتابزده بوده‌اند. با این مفروض، ذکاوتی می‌نویسد: «شرایطی فراهم آید که کنشگران علمی مستقیماً وارد عرصه عمل شوند» (ذکاوتی، ۱۳۹۱: ۲۱۵-۲۱۴).

نگارنده در سال‌های متمادی ارتباط، فعالیت مشترک انجمنی و سال‌ها همکاری در موسسه پژوهشی، دیدارها و گفت‌وگوهایی با دکتر علی شریعتمداری داشته‌ام و با علایق مورد نظر ایشان آشنا شدم. ایشان مسئله اصلی را تربیت می‌دانست. از دید خوش‌بینانه، همه دشواری‌هایی که در تجربه و مسائل اساسی بشریت و مهم‌تر از همه در ارتباطات انسان‌ها مطرح می‌شود، چون به عرصه معرفت اجتماعی و انگیزه و عمل و حساسیت همگانی برسد، ناگزیر دانایی و توانایی (کنش عقلانی، زیبا شناختی و اختیاری) و در عرصه کاربرد مهارت‌های اساسی هنر زندگی را به یاد می‌آورد و به دنبال آن درباره کارسازی و گره‌گشایی ارتباطات و جامعه‌پذیری (رسمی و غیررسمی) پرسش‌ها و امیدهایی مطرح می‌شود و به نظر می‌رسد که تأکید بر بعد عقلانی مقاومت در برابر تقلیل‌گرایی و مخاطره‌تجربی ۲ از اهمیت بسزایی برخوردار است.

مفروض خوشبینانه این است که متولیان نهاد تربیت، معلم‌ها و مربی‌ها بر پیچیدگی چرخه اندیشه تا اجرا و تا عمل و ارزشیابی خروجی و پیامدها و موقعیت پیچیده غالب می‌شوند و تلفیق سازه رشد با سازه نظم و با سازه ثبات، تحقق می‌یابد. امروز که به سمت انقلاب داده‌ها و به سوی هوش مصنوعی هرچه بالاتر پیش می‌رویم، نهاد تربیت، علوم و مربی‌ها ناچارند با ورود به شبکه‌های اجتماعی اثر تعیین‌کننده بر جا گذارند. در این شبکه‌ها سه عنصر حسگر، محیط و حافظه مطرح‌اند که متناظر آنها معنا، تعهد، دلسوزی و فراروندگی در موضوع هوش معنوی و هوش اخلاقی و هم‌چنین اراده/کنش، حافظه و فرهنگ در موضوع جامعه‌پذیری و نیز یادگیری

-
1. Ethnosemantic
 2. Experimental riskiness

عمریما^۱ برای درک ارزش‌ها و تنوع فرهنگ‌ها در موضوع سواد اخلاقی و هوش فرهنگی قابل مقایسه است. مضامین غیر رسمی که اگر تصریح شوند، ممکن است همان موضوعات اساسی فلسفه اجتماعی باشند و مبانی و مفروضات تربیت خواهند بود. در تربیت موانع همان زمینه، منابع و مسیر (از طریق تفکر انتقادی، تفکر منطقی و خلاق) است.

در عرصه‌های تربیتی از دیدگاه کمی، مدیریتی و فناورانه، البته کوشش بر آن است که اراده فردی را نیز به زبان خود و مخاطبان "ترجمه" و تبدیل کنند و این ترجمه با تصرف‌های دگرگون‌کننده‌ای در نقش و کارکرد تربیت و معلم و مربی تجویزهای گوناگون^۲ مطرح می‌شوند. الگوها گاه بر اساس الگوهای با قواعد "متن مقصد" ترجمه می‌شوند. صحنه وسیع تفکر فلسفی و روایت‌های تقابلی^۳، هنری و دیالکتیک اندیشه و روایت‌های واگرا برای حل معضلات به دو انگاری‌ها و یا تعارض‌ها و تباین‌های رایج: مانند تقلیل‌گرایی با کل‌گرایی، تعارض‌ها و تباین هدف با وسیله، حقیقت با روش، وجود با موجود، ماده با معنا، بودن با داشتن، فردگرایی عمودی با فردگرایی افقی، فردگرایی وجودشناختی با فردگرایی روش‌شناختی، شناخت با شناخت‌شناسی، پیشرفت با آزادی، عقل با وحی، فرد با جمع، کنشگر با ساختار، زبان با جهان، زبان با انسان، جبر با اختیار، تغییر با ثبات، سنت با تجدد، تاریخ با اسطوره، فرهنگ با هنر، فرهنگ با طبیعت، نیاز اصیل با نیاز کاذب، عرفی با قدسی، اعجاب با وحشت، صنعت فرهنگ در برابر اصالت و خلاقیت فرهنگی، کهنه با نو، زندگی با ماورای زندگی، فرادستی با فرودستی، فقر و غنا، قدرت با ناتوانی، فردگرایی خودمحور/ عمودی با فردگرایی اجتماعی/ افقی، زندگی و مرگ، طبیعت با ماورای طبیعت، لذت و درد، عوام با خواص، ناپایداری و جاودانگی، عینیت با ذهنیت، کمیت با کیفیت، گذشته با اکنون، عرفی با دینی خودی با بیگانه، امنیت با آزادی، عدالت با آزادی، عشق با نفرت، اصل واقعیت با اصل لذت، جنگ با صلح، خودی و محلی و بومی با جهانی، عمل با نظر، رویکرد مکانیکی/ ماشینی با رویکرد دیالکتیکی، آینده با اکنون، آینده و حال با گذشته، من با دیگری، سازمان با فرد، عقلانیت مطلق و نسبی، دیرینه‌شناسی تاریخی و دوره در برابر تبارشناسی مسئله (منظر فوکویی)، مشارکت با تکروی، عقل با ناعقل، ذهن با بدن،

۱. نگارنده سه ترکیب "یادگیری عمریما"، "یادگیری عمرگیر" و "یادگیری عمرآزگار" را برای اصطلاح لاتین

Life-long learning پیشنهاد می‌کنم.

2. Abductive

3. Counter narratives

محدودیت منابع با خواسته‌ها/رهایی هستی‌شناختی انسان، ساده با پیچیده، یک رشته‌ای با میان-رشته‌ای و چند رشته‌ای، تک‌گویی با گفت‌وگو ... به شیوه‌ای انتقادی پرداخته‌اند. پویایی ساختار ذهنی (نمادسازی و فرایندشناختی)^۱ به کثرت‌گرایی در عرصه‌های مختلف می‌انجامد. تکرار درمبانی متافیزیکی نه تنها بر اهداف که بر روش‌ها و طرحواره‌های زندگی آدمیان تأثیر می‌گذارد و اعتقادات متکثر در عرصه‌های گوناگون حیات بشری پدید می‌آید. انگیزه‌های دیگر در تکرار مبنای متافیزیکی، زبان، انقلابات اجتماعی و سیاسی (بحران مشروعیت، مقبولیت و رضایت) و لزوم ظهور آرمان جدید (بحران معنی) و بحران کار آمدی، رهایی از فردگرایی عمودی خودخواهانه برای مردم - مرکز شدن و اجتماع - محور شدن پیشرفت و ترقی، به جای اکتفا به نخبگان رسمی و دولت، خوداتکایی و فرهنگ خودی جست‌وجوی دیدگاه‌های ترکیبی، پرهیز از منطق تک صدا و تک گفتار.

در ایران هم در رویکردهای متأخر محققان ایرانی با "پارا کمی گرایی"^۲ کوشیدند نارسایی‌ها و مغالطه‌های روش‌های تحقیق رایج را جبران کنند.^۳ شعبانی ضمن اتخاذ موضع پارادایمیک، نظریه رئالیسم استعلایی را بدیلی مناسب برای حمایت از پژوهش علمی در قلمرو آموزش و پرورش معرفی نموده است. می‌گوید: روش علمی پژوهش در علوم تربیتی باید بر شالوده یک نظریه فلسفی مبتنی باشد. این نظریه فلسفی (رئالیسم استعلایی) به امکان دستیابی به شناخت مطلق پدیدارهای تربیتی متعهد نیست و رویکرد پاراکمیت گرایی، به منزله راهی برای حل مسئله ثنویت کاذب پیشنهاد کرده است. ("رئالیسم استعلایی و ثنویت کاذب در پژوهش تربیتی"، نشریه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۰، دوره ۶، تابستان ۱۳۸۶). ساعی در مورد روش‌شناسی می‌نویسد: «روش‌هایی چون تفسیر تاریخی^۴ و تبیین قانونی [تعمیمی]^۵ حضور همزمان^۶ دارند و روش‌شناسی در فضای چند ارزشی قابل طرح است که به روش‌شناسی ترکیبی^۷ تعبیر می‌کنیم» (ساعی، ۱۳۹۲: ۵۷).

-
1. Mental symbojization and cogtitive process.
 2. Para-Quantitative (پاراکمیت گرایی انتخاب فرهنگستان زبان است)
 3. Para-Quantitative: <https://www.tandfonline.com>
 4. Historical Interpretatio
 5. Nomological
 6. Simultaneous
 7. Configerational Methodology

می‌توان گفت فرانظریه (چیستی و چگونگی نظریه و چه ویژگی‌ها و کاربردها) در آموزش و پرورش همان فلسفه فلسفه تربیت است دهقانی فیروزآبادی درباره دامنه نظریه و "تکثر تأسیسی" که جنبه دینی آن را هم دربرگیرد، به چهار وجه اشاره می‌کند: ۱. نظریه تبیینی، ۲. نظریه تکوینی، ۳. نظریه انتقادی، ۴. نظریه هنجاری (خرداد ۱۳۸۹ شماره ۲، پیاپی ۱۸، ص ۱۱۱). فرانظریه پیچیدگی را ترسیم می‌کند. به قول ادگار مورن: "اصل این اندیشه عبارت است از گامی فراییش بگذار، پیچیدگی به تو کمک خواهد کرد" (ترجمه نیک پی، ۱۳۹۳). به نظر می‌رسد پیچیدگی موردنظر مورن، "هوش شرکت کننده" ۱ مورد نظر دیوئی همان جنبه باروری ۲ نظریه و لزوم پیوند نظریه با کلیت زندگی و پویایی آن را به یاد می‌آورد. این هوش، "تجربه تربیتی" را که نیازها، انگیزه‌ها، موقعیت، "متن" اجتماعی و تاریخی، گفتمان، استقلال، هدف، مهارت نیروی انسانی، امید، عشق، ایمان، عقل، امکانات، تشکیلات و روش‌ها را - که یکدیگر را به تکاپو و امی دارند و نیرو و جهت‌گیری کنش را تعیین می‌کنند - روشن می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

دکتر علی شریعتمداری مانند هر آموزشگر سختکوش و تاب‌آور پروژه‌ای ناتمام است. دست اندرکاران تربیت در برابر این پرسش‌اند که معیارهای آموزش و پرورش اگر با هریک از سه رویکرد (۱) تمامیت انسان یا (۲) هزینه-فایده و (۳) ارتباط با زندگی بررسی شود، چرا در پایه و ترازوی که کوشندگان علوم انسانی انتظار داشتند حاصل نشد؟ پس از انقلاب فشار بسیار شدید و مختل‌کننده‌ای به نخبگان علمی مورد اعتماد برای خودی‌سازی علوم وارد آمده که همزمان است با تحمیل (یا تحمل) طاقت‌سوز "چندین پیشگی" آنان و انباشت و تورم اجرایی. این تراحم، فرصت کارهای آموزشی، پژوهشی و تأملات عمیق بیشتر را از آنان گرفته و می‌گیرد. شرط خودی‌سازی قابل قبول، فهم انتقادی انباشت دانش جهانی مربوط و هم افزایی است. آموزش و پرورش برای اخلاق و اعتماد اجتماعی و سرمایه اجتماعی رابطه معقول و متناسب حد اقلی وظیفه‌گرایی^۳ و نتیجه‌گرایی^۴ و فضیلت^۵ چه می‌تواند کرد و چه کرده است؟ کنش تربیت را

-
1. Participant intelligence
 2. Fecondity
 3. Deontology
 4. Consequentialism
 5. Virtue

می‌توان در مسیر سه گسست دنبال کرد. گسست بین سه زمینه: (نیت/ آنچه قصد شده، عمل/ آنچه اجرا شده و نتیجه/ آنچه کسب شده). این حلقه مفقوده و یا علت این گسست و یا انسداد و اختلال نبود وفاق و هم‌افزایی بر سر شناخت شاخص‌ها و استانداردهای همکاری حرفه‌ای (بین صاحب‌نظر، پژوهشگر، دانش‌پرداز، سیاست‌پژوه، سیاست‌گذار، تصمیم‌گیر و مدیر، قانون‌گذار و مجری) است. تنگنای تعامل برای ترمیم و ارتقای نهاد تربیت و علم و آموزش و تحقیق خود سرانجام، نبود سازوکار جانشین‌پروری و کادرسازی را هم بیش از پیش تشدید می‌کند.

فلسفه تربیتی و اجتماعی کارآمد، به گشودن امکان ترابط و حتی هم‌افزایی و یا تلفیق بس دشوار مؤلفه‌های وظیفه‌گرایی و نتیجه‌گرایی و فضیلت‌نیامند است. یک نظریه تربیتی باید شانس اخلاقی‌تر زیستن و رفع انسداد ارتباطی بین ارزش‌ها - مثلاً بین هدف و وسیله/ ارزش‌های غایی و ارزش‌های واسطه - هم محصول و هم عامل تشکیل "هسته‌های سخت" یکسونگری و خود محوری، شکل‌گیری سرمایه اجتماعی تاریک و بی‌تفاوتی است توضیح دهد و برون‌رفت را بنمایاند. مثلث دانش، قدرت، اخلاق را نه به زیان اخلاق، بلکه برای رابطه هم‌افزا بین اضلاع آن هنرمندانه ترسیم کند و موانع فضیلت، ارتباطات نامطلوب را داوری و ارزشیابی کند. مسیر تربیت فرهیخته‌وار هموارکردن راه رشد و زمینه‌سازی برای شرایط و فضای مثبت‌تر برای کار و اندیشه از طریق تعامل هم‌افزاست. فضای آزادی و "رشد" با نیروی استعدادی‌اش - پتانسیل خود - خود را پیش می‌برد. تربیت با هدف رشد جوانب زندگی و تفکر را بارور می‌سازد. در این راه از اطلاع و بلکه تسلط بر تجربه (به معنی وسیع که شامل تاریخ هم می‌شود) و از جمله بر آثار متفکران کلاسیک بی‌نیاز نیستیم. بر فراز شانه‌های صاحب‌نظران بودن هم گرچه کمک می‌کند که افقی فراتر و دورتر را ببینیم، اما خلأیت در حل مسئله - و در تفکر را نه فقط گامی به پیش و نه تفنن، بلکه ضرورت باید تلقی کرد و آموزش و پرورش را فراخواند تا بتواند پیچیدگی‌های مسائل انسان امروز را خوب درک کند و پاسخی خلاق و رها از انقیاد به عادات و الگوهای ماشینی را جست‌وجو کند؛ جانب رشد را نگه دارد و تضمین کند و بیان مدلل^۱ تفاهم‌پذیری^۲ را برای درکی مشترک از انسان، فرهنگ و آموزش و پرورش در کار بنای سعادت انسان‌ها، آشتی آنها و تکامل و آزادی معنوی و روحی و غنی ساختن فرهنگ را به میان آورد. پاسخی که گاه به سوی فلسفه آموزش و پرورشی متفاوت و انسانی متفاوت، فرهنگی متفاوت

-
1. Warranted
 2. Commonsurability

و تمدنی متفاوت، سمت‌گیری شده باشد و به حفظ "اصالت"ها و آسیب‌شناسی‌ها و عارضه‌یابی مرسوم بسنده نکند باب تفاهم و تعامل تکاملی باز باشد.

نهادهای سازمان‌های متنوعی با انگیزه‌های مختلفی از آقای دکتر شریعتمداری برای ریاست یا حضور در شوراها و کار گروه‌ها در همه سال‌های پس از انقلاب تا یکی دو سال آخر زندگی‌شان دعوت می‌کردند و گاه به سبب اصرار دعوت‌کنندگان ایشان هم می‌پذیرفت. این دعوت‌ها احتمالاً راه آسان و کم‌زحمتی بود که با "شیخ‌وخت" ایشان سهل‌ترین راه برای اعمال روش "مهندسی زده" را طی کنند و شتابان از خلأ گسست حرفه‌ای خیز بردارند و پرش کنند. به نظر می‌رسد در این گونه روندهای کاری هم‌افزا و چرخه منطقی و کارآمد شناخت و احیاناً تقسیم کار بسیار دشوار است. تراحم بسیار شدید این گونه امور برای ایشان فرصتی باقی نمی‌گذاشت که به کار فکری بیشتر و یا بازنویسی و تکمیل آثار خود پردازند.

اگر همت و تلاش همه دست‌اندرکاران تربیت و علوم انسانی به‌شمار کافی و با "جرم بحرانی" ^۱ کافی و امکان تعامل هم‌افزا در مدار فعالیت "اجتماع پژوهشی" ^۲ محیط‌های علمی فعال و غنی و بارور قرار گیرد و انگیزه‌های موقعیتی و تاریخی هم مدد رسانند، ظهور نظریه‌پردازان ایرانی در تراز جهانی و انسانی و فرهیخته تراز آنچه در غرب تمدنی روی داده است، ممکن و مغتنم خواهد بود.

اگر مدرسه‌ها، دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌ها و مراکز فرهنگی بتوانند بخشی از یک "اجتماع علمی و پژوهشی" و فرهیختگی باشند، با غنی‌سازی ارتباط و شبکه تعاملی دانش و تجارب و دانش پنهان ^۳ را فعال و جامعه را بهره‌مند سازند و متعاضداً از آن بیاموزند. انسداد در فرایند تعامل هم‌افزا را هم علت و هم معلول تشکیل "هسته‌های سخت" گرد مدیران، برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران، مدیریت‌های یکسونگر می‌توان دانست. این مدیریت با وظیفه ذاتی تربیت، با روح فلسفی و غنای سواد تربیتی تناقض دارد. با چنین روندی خودتنظیمی و فراشناخت با پرسش‌گری از پیچیدگی‌ها، کاوشگری اکتشافی، انواع یادگیری ترکیبی ^۴ و یادگیری عمیق همراه نمی‌شود.

رسالت معلمی و مربیگری و بارورسازی فرهیختگی خردمندی احساسات و ذوق و وجدان است که به افق آزادی، میانجی‌گری اجتماعی، رویکرد چندگانه‌گرا و کثرت‌گرا و درک مشتاقانه

-
1. Critical gravity
 2. Researcc community
 3. Latent knowledge tacit
 4. Blended learning

و همدلانه عدالت آموزشی برای خاموشان، گناهکاران، رانده‌شدگان، منفعلان و زیردستان چشم دوخته است که پس از فراز و نشیب‌هایی به نمادسازی هم‌افزایی و انضباط^۱ خودانگیخته می‌شوند، می‌انجامد. ذهن‌آگاهی^۲ به معنای فراشناخت برشناخت‌های خود و آگاه بودن از عملکرد مغز و روان و شامل دو بخش حواس جمع بودن و بیداری^۳ آگاه نسبت به داده‌های درون و انعکاس آن به درون و به "اینجا" و "اکنون" است. ملاحظیات فلسفی با اکولوژی فرایند معرفت‌وارزش و فراروندگی پیوند برقرار می‌کند. امید بزرگ در دنیای پیچیدگی‌ها همانا تربیت است. اما تربیتی فرهیختگی-محور در مسیر خود تنظیمی^۴ و خود راهبری^۵، خودسازماندهی، ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری. بعد نظریه‌پردازانه تربیت در کنار نقش تهذیب‌گرایانه آن را که قدری منزله طلبانه یا رویایی و اتویایی پنداشته می‌شود باید در همه معلمان و مربیان شریف و صادق و هنرمند و عاشق ارج نهاد. مربیان واقعی می‌کوشند که معنا و مصداق‌های تربیت را از هم‌رنگی و جامعه‌پذیری برگذرانند و به فرهیختگی برسانند. اینجاست که تفکر انتقادی و روح فلسفی مطرح می‌شود. ممکن است این نظر خوش‌بینانه و افراطی باشد؛ زیرا پایه‌های نهادها هسته‌های سخت و ابعاد ساختاری و منافع تفکیک‌شده و غیرمنعطف^۶ دارند. از منظر فردی باید گفت که کار مربیان کمک به فرایند تقویت حضور ذهن یعنی آگاهی را از مزاحمت افکار ناکارآمد و ضد علمی^۷ و ضد نوآوری^۸ نامرتبط رهاکردن است. تربیت در "سر"^۹، در "قلب"^{۱۰} و در "دست"^{۱۱} جریان می‌یابد؛ به عبارتی فرایند تربیت، پایه شناخت‌های عاطفی، عملکردی و مهارتی دارد. بسیار ضروری است که سیاست‌گذاری‌ها جانب فرهیختگی را نگه دارد و به تقویت اجتماعی و منزلتی آن و تنظیم هم‌افزای اخلاق مدیریت بپردازد. پرسش مهم این است که نهاد تربیت تا کجا می‌تواند

۱- در اخلاق کلاسیک ایران با سلوک و مجاهده و مدارا و مروت احراز می‌شد و رابطه‌ای ظریف بین صبر جمیل و بخوع (گردن نهادن به حق و در اقرار به حق مبالغه ورزیدن) پدید می‌آمد.

2. Mindfulness
3. Alert
4. Self-regulation
5. Self-leadership
6. Conservative
7. Misology
8. Misoneism
9. Head
10. Heart
11. Hand

راهی به سوی هوش معنوی و اخلاقی و گریز از خام‌اندیشی - به بهانه محدودیت‌های کاربردی - باشد؟ سیاست‌گذاری تربیتی فراتر از حوزه تربیت است.

ممیزه مهم همان درک حلقه مفقوده و تأکید مستمر بر لزوم احترام و ارج‌گذاری به وجود بیلدونگ ۱ یا فضیلت فرهیختگی است. در بعد فردی مربی فرهیخته تاب‌آور هم تواند بود. او حتی موانع را به منابع شیرین تبدیل می‌کند. پیچیدگی چرخه اندیشه تا اجرا و تا عمل عرصه همکاری جانانه است و منبع الهام. رهروان تربیت می‌توانند با تأکید بر خوانش انتقادی و خلاقانه با ورود به پروژه‌های ناتمام نظریه‌پردازی در هنر و نیز مسائلی چون مدیریت، عدالت، اخلاق، فناوری ارتباطی، مسائل زنان، چندفرهنگی، محرومان، در فضاهای آموزشی، فضای مجازی، اقتصاد تعلیم و تربیت، بررسی و نقد دستاوردهای جهانی داشته‌های کشور را غنا بخشند (ذکاوتی، "۱۳۹۱، ص، ۲۱۵).

از نگاهی دیگر، نقش فردی مربی تاب‌آور و منزه‌طلب را باید درک کرد. هرچند "پروژه" تقلا و سختی ۲ ممکن است "موانع" تربیتی جان‌سخت را به منابع الهام تبدیل کنند، اما این نمی‌تواند تجویز دائمی و راهبرد اصلی "پروژه" تربیت باشد. "پروژه" تربیت مقتضیات و استلزامات فرافردی نهادی میان‌بخشی سازمانی و مدیریتی نهادمند و قانون‌مدارانه و گشوده شایسته‌سالارانه و ایجابی دارد. از این مسیر است که مربی تهذیب‌گرا، شریف و صادق، به رسمیت شناخته می‌شود و تقلاهای از جان‌برآمده، آگاهانه و جانانه قدر می‌بیند. رواج و باروری این ارزش‌هاست که عطش سوزان فرهیختگان را تسکین می‌دهد.

انواع محدودیت‌ها و ترک‌اولی‌ها چنان است که علم و عالم و پژوهش و کار مطلقاً خالصانه تحت فشار چرخه‌های بوروکراسی یا بی‌تفاوتی فرهنگی - اجتماعی و گاه در معرض نفی و انکار و مقابله هستند. کار علمی اصیل فضیلت عشق و امید و تفاهم قلبی عمیق برای فهم حقیقت است. آن هم در محیط همدلی و یابوری است نه چیز دیگر. انتظار همدلی و مددکاری همراهی اهل علم ضرورت دارد. چنین نباشد هم در فرهنگ قدیم خودمان و هم در بخش فاخر فرهنگ دانشگاهی امروز جهانی مرتبط با نهاد علم این فرایند سیلان دائم احساسات مثبت حقیقت‌جویانه و مسئولانه است که امکانات را به سوی مجموعه‌ها روانه می‌سازد. احترام به نهاد علم و منزلت عالمان و دانشجویان و نمادها و یادگارها و شخصیت‌ها برای آن مجموعه‌ها درآمد دائمی از

محل هدایا و موقوفه‌ها ایجاد کرده است. دانشگاه‌هایی هستند که درآمد آنها از این محل بمراتب بیش از کل بودجه دولتی وزارت عتف ماست.

عملاً بسیاری از دانش‌آموختگان مدارس و دانشگاه‌های "برتر" کشور به هر دلیل مایل یا درصدد مهاجرت‌اند! حقاً و حقیقتاً دردناک خواهد بود که نهاد علم و تربیت به محاق افسردگی رود. در واقع هدف مهم تربیت که انتقال ۱ آموخته‌ها به فضاهاى انضمامی واقعی است به‌سختی صورت می‌گیرد. یکی از حلقه‌های مفقوده، نبودن اهتمام وافى و همه‌جانبه و جانانه برای رفع غفلت از سیاست‌گذاری تربیتی است. چشم انداز سیاست‌گذاری تربیتی، همانا فرهیختگی است که فراتر از حوزه اجتماعی شدن است. بخشی از دانش‌آموختگان به خارج می‌روند؛ اما خوشبختانه چنان نیست که پشت سرخود را نگاه نکنند. فرهیختگی امید و مهربانی می‌آفریند و می‌پرورد تا تحقق ارزش‌های نهاد علمی اصیل سازمان‌های ذی‌ربط و فضای دلچسب‌تر و جذاب صمیمانه‌تر و اکولوژی و محیط تعامل هم‌افزا که بتوان آن را کانون مهربانی، عشق و امید و زیبایی نامید ممکن شود. با همت متفکران راهبردی، روند همکارانه و نشاط آمیز و منصفانه تسهیل می‌شود. همگان اهتمام ورزند و مهربانانه و همدلانه و مددکارانه بسنجند که انگیزه‌های مودت، محبت و کیفیت زندگی ارتقا یابد.

پیشنهاد‌های پژوهشی

در مؤسسه تحقیقات تربیتی که دکتر شریعتمداری ریاست آن را بر عهده داشتند، چند پیشنهاد پژوهشی را برای طرح در مؤسسه یا دستگاه‌ها عرضه کردم که حاصل مباحثات مداوم هم بود؛ در اینجا هم آن پیشنهادها را مطرح می‌کنم؛ شاید که به کارآید:

- لزوم تقویت دانش و بینش عمومی در زمینه "گسست با جهان دانایی‌محور و بینش حرفه‌ای مسئولانه"
- بررسی امکان هم‌افزایی در چرخه پژوهش‌گری (مثلاً رویکردهای نوین آزمون‌ها)، دانش‌پردازی، سیاست پژوهی، سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیر، قانون‌گذاری و اجرا.
- لزوم تقویت عزم همگانی در باور عمومی و دانش، توانش، منش (و توجه به رویکرد شخصیت‌شناسی هگزاکو) نسبت به تربیت واقعی و خلاقانه

- امکان انتخاب سبک مدیریتی توافقی و افقی، به‌جای تمرکز بر مدیریت عمودی و رفتارگرا
- هماهنگی منش، کنش، روش و بینش برای صلح اجتماعی
- چگونگی وفاق بر سر شناخت شاخص‌های نزول بهره‌وری ناشی از فرسایش نیروی انسانی و راه‌های برون‌رفت
- عوامل دخیل در چرخه‌ها، سازمان‌ها، افراد و فرایندهای فرسایش نیروی انسانی
- وفاق بر سر ارزشیابی شاخص پایدار و شفاف رشد برای کمک حرفه‌ای و عالمانه بر سر شناخت شاخص‌های نزول بهره‌وری ناشی از فرسایش نیروی انسانی و راه‌های برون‌رفت
- نیروی انسانی و عوامل دخیل با آن در چرخه‌ها، سازمان‌ها، مدیریت‌ها و فرایندها
- چگونگی وفاق انتخاب سبک مدیریتی جذاب و کارآمد و لزوم تقویت مدیریتی و توانمندسازی در هماهنگی منش، کنش، روش و بینش
- چگونگی وفاق بر سر ارزشیابی شاخص پایدار و شفاف برای کمک حرفه‌ای و عالمانه به سیستم‌های متفاوت دولتی، خصوصی‌سازی و تعاونی‌سازی آموزشی
- کاهش اتلاف منابع مالی و ترغیب به آموزش خلاق

منابع

- Bagheri, Khosrow (2014). Dewey and Neo-Pragmatism, Book of Society and Education Conference, Kharazmi University (Text in Persian).
- Dehghani Firoozabadi, Jalal (2010), How and what is the Islamic theory of international relations, Journal of Political Science, 5 (2), 18 consecutives (Text in Persian).
- Dewey, John, Logic (1990) Research Theory, Translated by Ali Shariatmadari, University of Tehran.
- Goodarzi, A.M (1999). Politics and Wisdom: Historical and Political Memoirs of Dr. Ali Shariatmadari, Tehran, Rasa Cultural Services, (Text in Persian).
- Mehr Kordloo, M., Ghaedi, Y., (2014). Study of Democracy and its Relationship with Education Based on Ali Shariatmadari's Thoughts, p.58. Conference and Society Conference Book, Kharazmi University. (Text in Persian).
- Mehr Mohammadi, M., (2014). Professor Shariatmadari, a real educator, Conference Book of Society and Education, Kharazmi University, pp. 40 and 41. (Text in Persian).
- Morin, Edgar, Ethics (2014), Translated by Amir Nikpei, Contemporary View. (Text in French).

- Saei, A. (2013), Comparative research method with historical and fuzzy quantitative analysis approach, Agha Publications. (Text in Persian).
- Shariatmadari, A., (2016) Principles and Philosophy of Education, Tehran: Amirkabir Publications, (Text in Persian).
- Shabani Varki, B (2007), Transcendental Realism and False Duality in Educational Research, Journal of Educational Innovations, No. 20, Volume 6. (Text in Persian).
- Shariatmadari, A, (2003). Fostering Thought, Tehran: Andisheh Metacognitive Publications, (Text in Persian, collected works).
- Shariatmadari, A (2010), Islamic Education. Amirkabir Publications (Text in Persian), collected works.
- Shariatmadari, A, (2005). The position of humanities in science production, Tehran, Islamic Azad University Press, (Text in Persian, collected works).
- Shariatmadari, A, (1998). Philosophy of Philosophical Issues, Philosophical Schools, Fundamentals of Science, compiled by Dr. Ali Shariatmadari, Islamic Publishing and Culture Office - Tehran. (Text in Persian, collected works).
- Zekavati, A, (2013). a Notes of conversations and meetings (Text in Persian).
- Zekavati, A, (2012). Scientific and Research Activists to the Field and Domain of Implementation through Scientific Associations in: Worthy Instructor: Prof. Dr. Ali Shariatmadari, Writers' Group by Mohammad Hossein Saket, Book House. (Text in Persian).
- Wikipedia. <https://www.wikipedia.org/>



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/>).

تعیین اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان بلغم‌شرف تحصیلی پایین

باقر سرداری^{۱*}

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین انجام شد. پژوهش حاضر از نوع مطالعات شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه اول شهر چابهاره در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ به تعداد ۴۰۰۰ نفر بود. از این جامعه، ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس و با توجه به ملاک‌های ورود و خروج انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل مقیاس سازگاری تحصیلی (AISS) و پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی (MISES) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری با رعایت پیش‌فرض‌های لازم در برنامه SPSS انجام شد. با توجه به نتایج می‌توان مطرح نمود که آموزش کفایت اجتماعی تأثیر معناداری بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی (استعداد، کوشش و بافت) و کاهش میانگین سازگاری تحصیلی (عاطفی، آموزشی و اجتماعی) در شرکت‌کنندگان گروه آزمایش دارد و موجب بهبود خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۲/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۷/۱۱

نوع مقاله: پژوهشی

واژگان کلیدی

پیشرفت تحصیلی پایین، خودکارآمدی تحصیلی، سازگاری تحصیلی، کفایت اجتماعی.

مقدمه

یکی از دغدغه‌های امروز والدین و نظام آموزش و پرورش مسئله پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است، زیرا اعتقاد بر این است که پیشرفت تحصیلی یک شاخص کلیدی در ارزیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است و پیشرفت در تحصیل می‌تواند تا حدی موفقیت آنها را تضمین کند. عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یکی از مهم‌ترین تعیین‌کننده‌های موفقیت و پیشرفت تحصیلی است (آنسونگ، اسن اسمیت، اوکوما و چوا^۱، ۲۰۱۹). پیشرفت تحصیلی یک نتیجه عملکردی از آموزش بوده و عامل مهمی برای شکل دادن به چشم‌انداز شخصی از زندگی است (استینمایر، کرید، مک الوانی و ویرتوین^۲، ۲۰۱۶). پیشرفت تحصیلی پایین^۳ اشاره به وضعیتی دارد که در آن دانش‌آموز در هر دو شرایط آزمون‌های کلاس و امتحانات پایین‌تر از پتانسیل بالقوه خود عمل می‌کند و این امر به اکتساب سطح پایینی از دانش می‌انجامد که از موفقیت لازم برای اتمام دوره آموزشی و ورود به دوره‌های تحصیلی بالاتر برخوردار نیست (آفوسویا آدنه^۴، ۲۰۱۳). پیشرفت تحصیلی پایین به عوامل مختلفی بستگی دارد که بررسی این عوامل و تلاش برای بهبود آنها نقش مؤثری در عملکرد تحصیلی مطلوب فراگیران خواهد داشت.

عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی چند بعدی است که تقریباً به رشد اجتماعی، فرهنگی، شناختی و عاطفی دانش‌آموزان بستگی دارد (هلینی^۵ به نقل از خوی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۹) یکی از عوامل مهمی که نقش برجسته‌ای در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند، خودکارآمدی تحصیلی^۶ است. تحقیقات نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با سطح بالای خودکارآمدی تحصیلی تمایل به سطح بالایی از درگیری در فرایندهای یادگیری دارند (وی، وانگ، یانگ، وانگ و چنگ^۷، ۲۰۱۹). خودکارآمدی تحصیلی اشاره به اعتماد به نقش شخص در توانایی‌های خود برای انجام برخی از وظایف تحصیلی دارد و می‌تواند به‌عنوان یک نیروی انگیزشی در نظر گرفته شود (زن^۸ و همکاران، ۲۰۱۷). چهارچوب درک چگونگی تأثیر

-
- 1 . Ansong, Eisensmith, Okumu, & Chowa
 - 2 . Steinmayr, Crede, Mcelvany & Wirthwein
 - 3 . Low academic achievement
 - 4 . Ofosua Adane
 5. Helene
 - 6 . Academic self-efficacy
 - 7 . Wei, Wang, Yang, Wang, & Cheng
 - 8 . Zhen

خوکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بر آرزوها و پیشرفت‌های تحصیلی، ریشه در نظریه شناخت اجتماعی بندورا^۱ (۱۹۹۷؛ به نقل از دومنچ-بتورت، آبلان-روسلو و گمز-آرتیگا، ۲۰۱۷) دارد. نظریه شناخت اجتماعی معتقد است که باور دانش‌آموز به توانایی‌های خود در انجام یک تکلیف، بر اهداف و آرزوهای شخصی دانش‌آموز برای زندگی آینده مؤثر است. این نظریه، نمایانگر عاملی انسانی است، یعنی این اعتقاد که افراد به دنبال مهار کردن نتایج اقدامات خود هستند (آنسونگ و همکاران، ۲۰۱۹). مطابق با این دیدگاه، افراد با نیت قبلی، تفکر و تأمل و دوراندیشی، برنامه‌ریزی و عمل می‌کنند. بنابراین، باورهای فرد در مورد توانایی‌های خود در انجام کار، این امکان را به دانش‌آموز می‌دهد که به‌جای پاسخ منفعلانه به وقایع محیطی، به‌طور فعال اهداف تحصیلی را انتخاب و دنبال کند (ریجیو^۳، ۲۰۱۲). در واقع دانش‌آموزانی که از سطح خودکارآمدی بالایی بهره‌مندند، نسبت به نتایج کار خود نیز دیدگاه مثبتی دارند (شانک و دی بند توبه^۴، نقل از گل محمدنژاد و اصغرزاده، ۱۳۹۹) دانش‌آموزان خودکارآمدی تحصیلی خود را از طریق ارزیابی و تفسیر عملکرد خود در تکلیف توسعه می‌دهند که این خود بیانگر خودقضاوتی در مورد شایستگی است (آرتینو^۵، ۲۰۱۲).

صاحب‌نظران اشاره کرده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی عاملی مهم برای ارتقای سازگاری تحصیلی^۶، کیفیت یادگیری و پیشرفت درازمدت است (باسی، استکا و دله فاو^۷، ۲۰۱۸). سازگاری تغییر یا کنترل رفتارهای فرد مطابق با خواست محیطی است تا رابطه‌ای لذت‌بخش با محیط زیست ایجاد گردد (کیم^۸، ۲۰۱۴). از نظر بیکر و سرلاک^۹ (۱۹۹۹؛ به نقل از رتیس، بیوسارت، گرونرت، دیمانسوردیت و کومرز^{۱۰}، ۲۰۱۲) سازگاری تحصیلی ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیلی و نقش‌هایی است که مدرسه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی پیش روی آنها قرار می‌دهد. سازگاری تحصیلی سازه‌ای چندوجهی بوده و افزون بر

-
1. Bandura's social cognitive theory (SCT)
 2. Doménech-Betoret, Abellán-Roselló & Gómez-Artiga
 3. Riggio
 4. Schunk and Di benedetto
 5. Artino
 6. academic adjustment
 7. Bassi, Steca & Delle Fave
 8. Kim
 9. Baker & Siryk
 10. Rienties, Beusaert, Grohnert, Niemantsverdriet, & Kommers

ظرفیت یادگیری دانش‌آموزان، انگیزه آنها را در رابطه با چگونگی مفهوم‌سازی اهداف تحصیلی، راهبردهای مورد استفاده برای رسیدن به اهداف و رضایت از محیط تحصیلی منعکس می‌کند (هازان لیران و میلر^۱، ۲۰۱۹). به عبارت بهتر، سازگاری تحصیلی متشکل از ابعاد چندگانه مرتبط با موفقیت تحصیلی از جمله سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی و همچنین تعهد نهادی^۲ است (مونتوگمری^۳، گری، سومر، پرنیک داک، هوفمن، بیگلی، ۲۰۱۹). بعد سازگاری تحصیلی شامل انگیزش یادگیری، تناسب مهارت‌های مطالعه و توانایی کسب نمرات رضایت بخش؛ بعد سازگاری اجتماعی به معنای درگیری در محیط مطالعاتی و توانایی ایجاد شبکه‌های اجتماعی؛ بعد سازگاری هیجانی بیانگر شرایط روانی و خود ادراکی دانش‌آموز برای مقابله با موقعیت‌های چالش‌برانگیز؛ و تعهد نهادی نیز آشکارکننده احساس دانش‌آموز در ارتباط با محیط تحصیلی است (کرید و نیهورستر^۴، ۲۰۱۲).

پیشرفت تحصیلی پایین به دلیل پیامدها و اثرات فردی و اجتماعی و همچنین اثرات منفی بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی، از اصلی‌ترین سازه‌های مورد توجه بوده است. بنابراین، مطالعات اثربخشی گوناگونی درباره بهبود عملکردهای فردی و اجتماعی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین صورت گرفته که یکی از جدیدترین رویکردهای مطرح در این حوزه، آموزش کفایت اجتماعی^۵ است. کفایت اجتماعی در برگیرنده عواملی چون خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مهارت‌های ارتباطی و مسئولیت تصمیم‌گیری است. هسته مرکزی کفایت اجتماعی مهارت‌های ارتباطی است؛ زیرا از طریق مهارت‌های ارتباطی مؤلفه‌های دیگر کسب می‌شود (راتنانن، اریکسون و نیمن^۶، ۲۰۱۲). اورپیناس^۷ (۲۰۱۰) کفایت اجتماعی را به‌عنوان دانش و مهارت‌های متناسب با سن یک فرد برای عملکرد مسالمت‌آمیز و خلاقانه در جامعه یا محیط اجتماعی تعریف می‌کند. در زمینه بهبود کفایت اجتماعی، فلنر، لیس و فیلیپس^۸ (۱۹۹۳) به نقل

-
1. Hazan Liran & Miller
 2. Institutional commitment
 3. Montgomery, Gregg, Somers, Pernice-Duca, Hoffman, Beeghly.
 4. Credé & Niehorster
 5. Social competence training
 6. Rantanen, Eriksson & Nieminen
 7. Orpinas
 8. Felner, Lease & Philips

از لاک‌تراش، کلروزی و پیشگویی، (۱۳۹۸) مدلی جامع از کفایت اجتماعی طراحی کرده‌اند که دارای چهار مؤلفه مهارت‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی است.

در این مدل تلاش شده تمام مؤلفه‌ها و ابعاد لازم کفایت اجتماعی شناسایی و بر اساس آن آموزش‌های لازم در راستای ارتقای مهارت‌های اجتماعی طراحی و اجرا شود (لاک‌تراش و همکاران، ۱۳۹۸). مطابق با نظریه فلنر و همکاران کفایت اجتماعی چهار مؤلفه دارد:

الف) مهارت‌های شناختی که شامل خزانه اطلاعات و مهارت‌های پردازش و کسب اطلاعات، توانایی تصمیم‌گیری، باورهای کارآمد و ناکارآمد و سبک‌های اسنادی است (فرانکو، بجا، کاندیاس و سانتوس^۱، ۲۰۱۷).

ب) مهارت‌های رفتاری شامل ایفای نقش، مذاکره، ابراز وجود، مهارت‌های محاوره‌ای برای شروع و تداوم تعامل‌های اجتماعی، مهارت‌های فراگیری و یادگیری رفتار دوستانه با دیگران می‌شود.

ج) مهارت‌های هیجانی مؤلفه دیگری است که برای برقراری روابط مثبت با دیگران، ایجاد و گسترش اعتماد و روابط حمایتی دوسویه، شناسایی و پاسخ‌دهی مناسب به علائم هیجانی در روابط اجتماعی یا مدیریت استرس لازم است.

د) مهارت‌های انگیزشی شامل ساختار ارزشمند فرد، سطح رشد اخلاقی، احساس اثربخشی و کنترل فرد و احساس خودکارآمدی می‌شود (پولاکف و کلارک^۲، ۲۰۱۷). در محیط‌های تحصیلی شایستگی اجتماعی روابط مثبتی بین فرد و دیگر عوامل اجتماعی درگیر ایجاد می‌کند (الجا و مادریا^۳، ۲۰۱۳). در این راستا، پژوهش‌های انجام‌شده مطرح کردند که شایستگی اجتماعی-هیجانی عامل مهمی برای بهبود تاب‌آوری و سطح سازگاری دانش‌آموزان بوده (دومیتروویچ، دورلاک، استالی و ویسبرگ^۴، ۲۰۱۷؛ ماگدالنا^۵، ۲۰۱۳) و شایستگی اجتماعی به‌طور قابل توجهی می‌تواند سطح خودکارآمدی را پیش‌بینی کند (راجرز، مارکلند، سلزلی، موری و ویلسون^۶، ۲۰۱۴؛ اسلاوکوسکا، مساروسوا و باوولار^۷،

-
1. Franco, Beja, Candeias, & Santos
 2. Polakoff & Clark
 3. Elijah & Madeira
 4. Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg
 5. Magdalena
 6. Rodgers, Markland, Selzler, Murray, & Wilson
 7. Slavkovská, Mesarosova, & Bavolar

۲۰۱۴). همچنین، پژوهش‌های لاک‌تراش و همکاران (۱۳۹۸) و فلاحتی (۱۳۹۷) نیز نشان داد که آموزش کفایت اجتماعی موجب بهبود معنادار میانگین مهارت‌های ارتباطی، خودکارآمدی، سازگاری اجتماعی و رفتار کمک‌طلبی تحصیلی می‌شود.

با در نظر گرفتن مطالب مطرح‌شده می‌توان اشاره کرد که پیشرفت تحصیلی پایین به عوامل مختلفی بستگی دارد. بررسی این عوامل و تلاش برای بهبود آنها نقش مؤثری در عملکرد تحصیلی مطلوب دانش‌آموزان خواهد داشت. از بین این عوامل، می‌توان به نقش خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره کرد و با توجه به اثرات منفی پیشرفت تحصیلی پایین بر کاهش خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان لزوم به-کارگیری روش‌های مداخله‌ای مؤثری همچون آموزش کفایت اجتماعی می‌تواند اهمیت بالایی در بهبود عملکرد فردی و اجتماعی این دانش‌آموزان داشته باشد؛ لذا با دقت نظر بر این مهم، پژوهش حاضر با هدف پاسخ‌گویی به این سؤال انجام شد که آیا آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است؟

فرضیه‌های تحقیق عبارتند از:

- ۱- آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است.
- ۲- آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع مطالعات شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه اول شهر چابپاره در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ به تعداد ۴۰۰۰ نفر بود. با توجه به این‌که حداقل تعداد افراد نمونه در هر گروه آزمایشی ۱۵ نفر پیشنهاد شده است (دلور، ۱۳۹۸)؛ لذا با در نظر گرفتن این معیار، تعداد ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس و با توجه به ملاک‌های ورود و خروج انتخاب شدند. نحوه انتخاب نمونه آماری نیز بدین‌صورت بود که ابتدا از بین ۸ مدرسه متوسطه یک مدرسه به

تصادف انتخاب و از بین دانش‌آموزان آن مدرسه ۳۰ نفر که تمایل به همکاری داشته باشند بر اساس ملاک‌های ورود و خروج انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. به‌منظور رعایت نکات اخلاقی در این پژوهش به همه شرکت‌کنندگان درباره اصل محرمانه‌بودن اطلاعات اطمینان داده شد. همچنین اشاره شد که هر کدام از شرکت‌کنندگان در هر مرحله از پژوهش می‌توانند با اختیار کامل نسبت به قطع همکاری با پژوهشگر اقدام کنند. به آزمودنی‌ها اطمینان داده شد که مداخله آموزشی هیچ‌گونه ضرر یا زیانی از نظر فردی، اجتماعی یا تحصیلی برای آنان نخواهد داشت

ملاک‌های ورود به روند پژوهش، رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، پیشرفت تحصیلی پایین با توجه به کارنامه آخرین ترم تحصیلی (معدل تحصیلی کمتر از ۱۵)، داشتن سلامت ظاهری جسمانی، زندگی با هر دو والد و رضایت اولیای دانش‌آموزان. و ملاک‌های خروج از روند پژوهش، نداشتن تمایل به ادامه همکاری، افراط در مصرف داروهای روان‌پزشکی، وجود مشکلات خانوادگی مانند طلاق یا اعتیاد از طریق مراجعه به پرونده‌های مشاوره در مدرسه بود.

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش، پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی سینها و سینگ و پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان بود. پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی (AISS): پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان (AISS) توسط سینها و سینگ^۱ در سال ۱۹۹۳ برای جداسازی دانش‌آموزان با سازگاری خوب از دانش‌آموزان با سازگاری ضعیف تدوین شده است (اسماعیل پور و فرزانه، ۱۳۹۷). پرسش‌نامه شامل ۶۰ سؤال است که ۲۰ سؤال مربوط به بعد عاطفی، ۲۰ سؤال مربوط به بعد آموزشی و ۲۰ سؤال نیز مربوط به بعد اجتماعی است (اسماعیل پور و فرزانه، ۱۳۹۷). نمره‌گذاری مقیاس بدین‌صورت است که به پاسخ‌های منطبق بر سازگاری نمره صفر و به پاسخ‌های غیرمنطبق نمره یک تعلق می‌گیرد. مجموع نمرات هر فرد در هر بعد سازگاری عاطفی، آموزشی و اجتماعی شاخص سازگاری فرد در آن بعد است. نمره پایین نشان‌دهنده سازگاری بالاتر و نمره بالا نشان‌دهنده سازگاری پایین‌تر است. بر پایه هنجارهای گزارش شده توسط سینها و سینگ داشتن نمره ۳۱ و بالاتر در سازگاری کلی و نمره ۱۱ و بالاتر در هر یک از خرده‌مقیاس‌ها بیانگر سازگاری ضعیف است (به نقل از محمدی باغملائی و یوسفی، ۱۳۹۷). روایی سازه دلالت بر چگونگی نتایج به‌دست‌آمده از مقیاسی دارد

که برای آزمون پیش بینی شده جهت فرضیه‌هاست. این کار با روایی همگرا و متمایزکننده ارزیابی می‌شود. یکی از مهم‌ترین ملاک‌های روایی سازه، تحلیل عوامل اکتشافی است. حمید، ویسی و سجادی (۱۳۹۲) در پژوهشی ضمن تأیید روایی سازه مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی (تحلیل مؤلفه‌های اصلی)؛ ضرایب پایایی مقیاس را با استفاده از روش کودر ریچاردسون و دو نیمه‌کردن برای کل پرسش‌نامه به ترتیب برابر با ۰/۸۱ و ۰/۷۰ گزارش نمودند. سینها و سینگ میزان روایی در فرم اصلی این مقیاس را از طریق همبستگی بین نمرات کل آن با درجه‌بندی داده‌های مربوط به ۶۰ دانش‌آموز در ۵ سطح سازگاری توسط متخصصان به میزان ۰/۵۱ گزارش کردند (به نقل از اسماعیل پور و فرزانه، ۱۳۹۷). در پژوهش دهقان منشادی (۱۳۹۵)؛ به نقل از محمدی باغملائی و یوسفی، ۱۳۹۷) مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد عاطفی، اجتماعی و تحصیلی و نمره کل به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۷۰، ۰/۸۰ و ۰/۸۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ با توجه به ابعاد مذکور به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۷۰، ۰/۸۷ و ۰/۸۸ به دست آمد. پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی (MJSES): پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی (MJSES) توسط جینکز و مورگان^۱ در سال ۱۹۹۹ برای اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان طراحی و توسط مظاهری و صادقی (۱۳۹۴) در ایران هنجاریابی شده است. این مقیاس دارای ۳۰ سؤال و سه زیرمقیاس استعداد^۲، کوشش^۳ و بافت^۴ است. ماده‌های این مقیاس با طیف لیکرت چهار درجه‌ای به صورت ۱ (کاملاً مخالفم)، ۲ (تا حدی مخالفم)، ۳ (تا حدودی موافقم) و ۴ (کاملاً موافقم) امتیازدهی و سؤال‌های ۴، ۶، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل و حداکثر نمره این مقیاس در دامنه‌ای از ۳۰ تا ۱۲۰ قرار دارد و نمرات بالا در این آزمون به معنای خودکارآمدی تحصیلی بالاتر است (مظاهری و صادقی، ۱۳۹۴). مورگان و جینکز ضمن تأیید روایی محتوایی مقیاس با استفاده از سه گروه استادان، معلمان و دانش‌آموزان و همچنین روایی سازه مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی، میزان همسانی درونی کل مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و برای سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند (مشایخی دولت آبادی و محمدی، ۱۳۹۳). جمالی و همکاران (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس برابر با

-
1. Jinks, & Morgan
 2. Talent
 3. Effort
 4. Context

۰/۷۶ و برای خرده‌مقیاس‌های استعداد، بافت و تلاش به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۶۲ و ۰/۵۹ گزارش نمودند.

ادیب و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی بر روی ۳۰ دانش‌آموزان آلفای کرونباخ کل مقیاس را برابر با ۰/۸۰ گزارش کردند. مظاهری و صادقی (۱۳۹۴) در پژوهشی روایی همگرایی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را با پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان ۰/۶۴ گزارش نمود. ضریب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس برابر با ۰/۷۶ به دست آمد. مداخله آموزشی شامل آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر و همکاران بود که توسط بیرامی، هاشمی نصرت آباد، بدری گرگری و دبیری (۱۳۹۵) طراحی شده است. این مداخله شامل ۱۲ جلسه آموزشی بود که هر هفته طی ۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای اجرا شد. خلاصه محتوای جلسات در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول ۱: محتوای بسته آموزش کفایت اجتماعی

| | |
|------------|---|
| جلسه اول | به اجرای پیش‌آزمون‌ها، معارفه گروهی، توضیح درباره سازگاری و خودکارآمدی تحصیلی در مدارس، بیان اهمیت ارتقای کفایت و مهارت‌های اجتماعی، تعیین قوانین گروه پرداخته شد. |
| جلسه دوم | ۳ جلسه به مهارت‌های بعد شناختی اختصاص یافت که شامل تعریف مهارت خودآگاهی، اهمیت شناخت توانایی‌ها و ناتوانی‌ها، کمک به شناسایی افکار ناکارآمد و جایگزینی با نوع کارآمد. |
| جلسه سوم | تعریف مهارت حل مسئله و مراحل آن، بیان مثال‌های فرضی و واقعی از مسائل مربوط به سازگاری و خودکارآمدی در مدرسه و حل آنها از طریق مراحل حل مسئله. |
| جلسه چهارم | تعریف مهارت تصمیم‌گیری و تمرین مراحل آن، تعریف هدف‌گذاری و مراحل آن به منظور تغییر ویژگی‌های منفی، جمع‌بندی آموزش‌های مربوط به بعد شناختی. |
| جلسه پنجم | ۴ جلسه به مهارت‌های بعد رفتاری شامل بیان مفهوم رفتار جرأت‌مندانه و آموزش نحوه ابراز جرأت‌مندی به روش‌های مختلف. |
| جلسه ششم | تعریف مهارت‌های ارتباط بین فردی و بیان مراحل سه‌گانه آن. |
| جلسه هفتم | بیان آداب مذاکره و محاوره درست، برشمردن برخی اشتباهات رایج در محاوره و گفتار به همراه مثال‌هایی برای هر مورد. |
| جلسه هشتم | تعریف کمک‌طلبی، آموزش رفتار کمک‌خواهی و انواع روش‌های آن. |
| جلسه نهم | ۲ جلسه به مهارت‌های بعد هیجانی شامل تعریف استرس و انواع آن، معرفی راهبردهای متفاوت مقابله با استرس (هیجان مدار و مسئله مدار) در انسان‌ها، آموزش تکنیک‌های آرام‌سازی. |
| جلسه دهم | آموزش مهارت کنترل هیجان‌های منفی. |

| | |
|-----------------|--|
| جلسه یازدهم | ۱ جلسه مربوط به بعد انگیزشی شامل درخواست از تک تک دانش‌آموزان برای به یادآوری یکی از موقعیت‌های مرتبط با سازگاری و خودکارآمدی که برای آنها اتفاق افتاده بود و آنها به‌خوبی قادر به حل آن بوده‌اند (منبع موفقیت در عملکرد)، تشویق کلامی آنها در پی این افشاسازی (قانع‌سازی کلامی) و به‌نوعی به‌کارگیری تجارب هر کدام از این دانش‌آموزان به‌مثابه تجربه‌ی جانشینی برای دیگر دانش‌آموزان (منبع دیگر ارتقای خودکارآمدی). |
| جلسه دوازدهم | در این جلسه به جمع‌بندی و مرور جلسات گذشته، پاسخگویی به سؤال‌های دانش‌آموزان، و کمک خواستن از دیگر دانش‌آموزان در پاسخ‌گویی به این سؤال‌ها با توجه به آموزش‌های ارائه‌شده پرداخته شد. |

پس از انتخاب و جایگزینی تصادفی شرکت‌کنندگان ابتدا اهداف پژوهش برای آزمودنی‌ها تشریح و فرم رضایت‌نامه آگانه جهت شرکت در مطالعه امضا شد. سپس شرکت‌کنندگان هر دو گروه در مرحله پس‌آزمون پرسشنامه‌های سازگاری تحصیلی (AISS) و خودکارآمدی تحصیلی (MJSES) را در شرایط زمانی و مکانی یکسان تکمیل نمودند. سپس شرکت‌کنندگان گروه آزمایش برنامه آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر را طی ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای، هفته‌ای ۲ جلسه توسط پژوهشگر دریافت نمودند. در نهایت، شرکت‌کنندگان هر دو گروه در مرحله پس‌آزمون مجدداً پرسشنامه‌های سازگاری تحصیلی (AISS) و خودکارآمدی تحصیلی (MJSES) را تکمیل کردند.

یافته‌های پژوهش

جدول (۲) آماره‌های توصیفی آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل را از نظر سن نشان می‌دهد.

| گروه | ۱۲ | ۱۳ | ۱۴ | کل | میانگین | انحراف معیار |
|--------|----|----|----|----|---------|--------------|
| آزمایش | ۶ | ۴ | ۵ | ۱۵ | ۱۲/۹۳ | ۰/۸۸۴ |
| کنترل | ۴ | ۷ | ۴ | ۱۵ | ۱۳/۰۰ | ۰/۷۵۶ |
| کل | ۱۰ | ۱۱ | ۹ | ۳۰ | ۱۲/۹۷ | ۰/۸۰۹ |

با توجه به جدول شماره (۲) میانگین و انحراف معیار سن گروه آزمایش $12/93 \pm 0/884$ ، گروه کنترل $13/00 \pm 0/756$ و برای کل آزمودنی‌ها برابر با $12/97 \pm 0/809$ بود.

جدول‌های (۳ و ۴) حداقل و حداکثر و میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی و همچنین آزمون شاپیرو-ویلک (Z) را برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها نشان می‌دهد.

جدول ۳: یافته‌های توصیفی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای خودکارآمدی تحصیلی

| متغیرها | گروه | مرحله | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف معیار | آزمون شاپیرو-ویلک | معناداری |
|---------|--------|-----------|-------|--------|---------|--------------|-------------------|----------|
| استعداد | آزمایش | پیش-آزمون | ۱۹ | ۲۷ | ۲۳/۳۳ | ۲/۶۱ | ۰/۳۹۲ | ۰/۹۴۱ |
| | | پس-آزمون | ۲۲ | ۳۰ | ۲۶/۰۰ | ۲/۴۵ | ۰/۶۸۱ | ۰/۹۵۹ |
| کوشش | آزمایش | پیش-آزمون | ۱۹ | ۲۸ | ۲۲/۷۳ | ۲/۵۸ | ۰/۴۹۷ | ۰/۹۴۸ |
| | | پس-آزمون | ۱۸ | ۲۷ | ۲۳/۱۳ | ۲/۴۷ | ۰/۷۹۷ | ۰/۹۶۶ |
| بافت | آزمایش | پیش-آزمون | ۲۰ | ۳۵ | ۲۶/۴۷ | ۴/۴۷ | ۰/۴۷۳ | ۰/۹۴۷ |
| | | پس-آزمون | ۲۴ | ۳۴ | ۲۹/۴۰ | ۳/۳۵ | ۰/۳۱۳ | ۰/۹۳۴ |
| کنترل | آزمون | پیش-آزمون | ۲۲ | ۳۵ | ۲۷/۲۷ | ۳/۹۰ | ۰/۰۹۴ | ۰/۹۰۰ |
| | | پس-آزمون | ۲۳ | ۳۴ | ۲۸/۰۷ | ۳/۱۷ | ۰/۴۳۰ | ۰/۹۴۴ |
| کنترل | آزمون | پیش-آزمون | ۳ | ۱۲ | ۸/۰۷ | ۲/۵۵ | ۰/۶۲۷ | ۰/۹۵۶ |
| | | پس-آزمون | ۷ | ۱۴ | ۱۰/۶۰ | ۲/۲۳ | ۰/۴۶۰ | ۰/۹۴۶ |
| کنترل | آزمون | پیش-آزمون | ۷ | ۱۴ | ۹/۴۰ | ۲/۰۹ | ۰/۰۵۹ | ۰/۸۹۱ |
| | | پس-آزمون | ۷ | ۱۳ | ۹/۸۷ | ۱/۶۸ | ۰/۷۵۵ | ۰/۹۶۴ |

| متغیرها | گروه | مرحله | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف معیار | آزمون شاپیرو-ویلک | معناداری |
|-------------------|--------|-----------|-------|--------|---------|--------------|-------------------|----------|
| خودکارآمدی تحصیلی | آزمایش | پیش-آزمون | ۵۰ | ۶۴ | ۵۷/۸۷ | ۴/۵۹ | ۰/۳۴۵ | ۰/۹۳۷ |
| | | پس-آزمون | ۵۹ | ۷۰ | ۶۶/۰۰ | ۳/۷۴ | ۰/۳۶۴ | ۰/۹۳۹ |
| کنترل | کنترل | پیش-آزمون | ۵۲ | ۶۶ | ۵۹/۴۰ | ۴/۳۷ | ۰/۷۵۷ | ۰/۹۶۴ |
| | | پس-آزمون | ۵۴ | ۶۷ | ۶۱/۰۷ | ۳/۹۴ | ۰/۲۵۴ | ۰/۹۲۸ |

با توجه به جدول (۳)، شرکت‌کنندگان دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون میانگین نمرات مشابهی در خودکارآمدی تحصیلی داشتند، اما آزمودنی‌های گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون میانگین نمرات بالاتری را نسبت به گروه کسب کردند. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول (۳) حاکی از برقرار بودن پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس برای خودکارآمدی تحصیلی است ($p > 0.05$).

جدول ۴: یافته‌های توصیفی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای سازگاری تحصیلی

| متغیرها | گروه | مرحله | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف معیار | آزمون شاپیرو-ویلک | معناداری |
|---------|--------|-----------|-------|--------|---------|--------------|-------------------|----------|
| عاطفی | آزمایش | پیش-آزمون | ۸ | ۱۵ | ۱۰/۹۳ | ۲/۶۳ | ۰/۱۹۲ | ۰/۹۲۰ |
| | | پس-آزمون | ۶ | ۱۳ | ۹/۲۰ | ۲/۲۴ | ۰/۲۹۱ | ۰/۹۳۲ |
| کنترل | کنترل | پیش-آزمون | ۷ | ۱۵ | ۱۰/۷۳ | ۲/۵۸ | ۰/۱۸۹ | ۰/۹۱۹ |
| | | پس-آزمون | ۸ | ۱۴ | ۱۰/۴۰ | ۲/۰۳ | ۰/۱۱۹ | ۰/۹۰۶ |
| آموزشی | آزمایش | پیش-آزمون | ۱۲ | ۱۸ | ۱۵/۰۷ | ۱/۷۵ | ۰/۶۹۴ | ۰/۹۶۰ |

| متغیرها | گروه | مرحله | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف معیار | آزمون شاپیرو-ویلک آماره Z | معناداری |
|-------------------|---------------|---------------|-------|--------|---------|-----------------|------------------------------|----------|
| اجتماعی | کنترل | پس- آزمون | ۹ | ۱۵ | ۱۱/۸۷ | ۱/۷۳ | ۰/۹۶۱ | ۰/۷۰۶ |
| | | پیش- آزمون | ۱۱ | ۱۸ | ۱۴/۴۰ | ۲/۰۹ | ۰/۹۶۱ | ۰/۷۱۰ |
| | آزمایش | پس- آزمون | ۱۰ | ۱۵ | ۱۳/۲۰ | ۱/۵۷ | ۰/۹۱۸ | ۰/۱۸۷ |
| | | پیش- آزمون | ۹ | ۱۷ | ۱۳/۲۷ | ۲/۰۵ | ۰/۹۷۴ | ۰/۹۱۰ |
| سازگاری تحصیلی | کنترل | پس- آزمون | ۷ | ۱۴ | ۱۰/۵۳ | ۱/۹۲ | ۰/۹۷۷ | ۰/۷۸۷ |
| | | پیش- آزمون | ۸ | ۱۷ | ۱۲/۵۳ | ۲/۵۶ | ۰/۹۶۶ | ۰/۹۴۱ |
| | آزمایش | پس- آزمون | ۷ | ۱۵ | ۱۱/۸۰ | ۱/۹۷ | ۰/۹۴۶ | ۰/۴۶۶ |
| | | پیش- آزمون | ۳۳ | ۴۳ | ۳۹/۲۷ | ۳/۳۹ | ۰/۸۹۳ | ۰/۰۷۶ |
| کنترل | پس- آزمون | ۲۷ | ۳۵ | ۳۱/۶۰ | ۲/۱۳ | ۰/۹۵۲ | ۰/۵۵۶ | |
| | پیش- آزمون | ۳۲ | ۴۲ | ۳۷/۶۷ | ۳/۵۲ | ۰/۹۰۸ | ۰/۱۲۵ | |
| | پس- آزمون | ۳۲ | ۴۲ | ۳۵/۴۰ | ۲/۹۵ | ۰/۸۹۳ | ۰/۰۸۲ | |

با توجه به جدول (۴)، شرکت کنندگان دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون میانگین نمرات مشابهی در سازگاری تحصیلی داشتند، اما آزمودنی‌های گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون میانگین نمرات پایین‌تری را نسبت به گروه کسب کردند. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول (۴) حاکی از برقرار بودن پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس برای سازگاری تحصیلی است ($p > 0/05$).

برای بررسی و پاسخ به فرضیه اول پژوهش، یعنی آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است. از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از انجام این آزمون، پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک بررسی شد که نتایج آن در جدول (۳) حاکی از برقراری پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها برای خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد آن بود. در ادامه، پیش‌فرض‌های همگنی واریانس‌ها با آزمون لون و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس با آزمون M باکس بررسی شدند.

جدول ۵: نتایج آزمون لون و آزمون M باکس برای خودکارآمدی تحصیلی

| متغیر وابسته | آزمون لون | | | آزمون M باکس |
|--------------|-----------|-----|-----|---------------------------|
| | F | df1 | df2 | |
| استعداد | ۱/۸۹ | ۱ | ۲۸ | M= ۱/۶۰ معناداری ۰/۱۸۰ |
| کوشش | ۰/۳۹۴ | ۱ | ۲۸ | F=۰/۲۳۶ معناداری ۰/۵۳۵ |
| بافت | ۰/۲۰۴ | ۱ | ۲۸ | معناداری =۰/۹۶۵ |

با توجه به جدول (۵) پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد آن برقرار است.

جدول ۶: نتایج آزمون‌های چندمتغیری برای دو گروه در خودکارآمدی تحصیلی

| نام آزمون | ارزش | F | معناداری | ضریب اتا |
|-------------------|-------|------|----------|----------|
| لامبدای ویلکز | ۰/۵۱۸ | ۸/۲۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۱۸ |
| اثر پیلایی | ۰/۴۸۲ | ۸/۲۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۱۸ |
| اثر هتلینگ | ۱/۰۸ | ۸/۲۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۱۸ |
| بزرگترین ریشه روی | ۱/۰۸ | ۸/۲۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۱۸ |

با توجه به جدول (۶) سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، نشان می‌دهد که حداقل از نظر یکی از ابعاد خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشانگر آن است که ۵۲ درصد از تفاوت مشاهده‌شده در میانگین خودکارآمدی تحصیلی مربوط به تأثیر آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر است. به عبارتی، آموزش کفایت

اجتماعی بر اساس مدل فلتر بر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است.

جدول ۷. نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی میانگین ابعاد خودکارآمدی تحصیلی

| مؤلفه‌ها | منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری | ضریب اتا |
|----------------|--------------|---------------|------------|-----------------|--------|--------------|----------|
| گروه پیش-آزمون | ۸/۸۳ | ۱ | ۸/۸۳ | ۲/۵۸ | ۰/۱۲۲ | ۰/۱۰۵ | |
| استعداد | پیش‌آزمون | ۵۳/۰۵ | ۱ | ۵۳/۰۵ | ۱۵/۱۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۷۷ |
| گروه | خطا | ۳۸/۷۴ | ۱ | ۳۸/۷۴ | ۱۱/۰۴ | ۰/۰۰۳ | ۰/۳۰۶ |
| گروه پیش-آزمون | ۸۷/۶۹ | ۲۵ | ۳/۵۱ | | | | |
| گروه پیش-آزمون | ۰/۳۹۲ | ۱ | ۰/۳۹۲ | ۰/۲۱۴ | ۰/۶۴۸ | ۰/۰۱۰ | |
| کوشش | پیش‌آزمون | ۱۹۸/۳۶ | ۱ | ۱۹۸/۳۶ | ۱۱۴/۳۴ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۸۲۱ |
| گروه | خطا | ۲۵/۱۰ | ۱ | ۲۵/۱۰ | ۱۴/۴۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۶۷ |
| گروه پیش-آزمون | ۴۳/۳۷ | ۲۵ | ۱/۷۳ | | | | |
| گروه پیش-آزمون | ۰/۶۵۰ | ۱ | ۰/۶۵۰ | ۰/۳۳۹ | ۰/۵۶۶ | ۰/۰۱۵ | |
| بافت | پیش‌آزمون | ۵۷/۷۸ | ۱ | ۵۷/۷۸ | ۲۹/۹۹ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۴۵ |
| گروه | خطا | ۱۵/۸۵ | ۱ | ۱۵/۸۵ | ۸/۲۳ | ۰/۰۰۸ | ۰/۲۴۸ |
| | | ۴۸/۱۵ | ۲۵ | ۱/۹۳ | | | |

جدول (۷) نتایج بررسی پیش‌فرض‌های همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته را نشان می‌دهد که نتایج آن حاکی از برقراری این پیش‌فرض‌ها برای ابعاد خودکارآمدی تحصیلی بود. همچنین، نتایج جدول (۷) نشان می‌دهد آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلتر موجب تفاوت معنادار بین گروه‌ها در ابعاد استعداد ($\eta^2=0/306$)، کوشش ($F=11/04$)، بافت ($F=14/47$) و بافت ($F=8/23$) شده است. بنابراین، استفاده از آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلتر میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش را در ابعاد خودکارآمدی تحصیلی (استعداد، کوشش و بافت) نسبت به گروه کنترل افزایش داده است.

برای بررسی و پاسخ به فرضیه دوم پژوهش، یعنی آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است. از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. همانند فرضیه اول قبل از انجام تحلیل کوواریانس، پیش-فرض‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفت. اول نرمال بودن توزیع داده‌ها با آزمون شاپیرو-ویلک بررسی شد و نتایج آن در جدول (۴) نشان داد که فرض نرمال بودن برای سازگاری تحصیلی (رفتاری، هیجانی و شناختی) برقرار است. سپس، پیش‌فرض‌های همگنی واریانس‌ها با آزمون لون و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس با آزمون M باکس بررسی شدند.

جدول ۸: نتایج آزمون لون و آزمون M باکس برای سازگاری تحصیلی

| متغیر وابسته | آزمون لون | | | آزمون M باکس |
|--------------|-----------|-----|-----|---------------------------|
| | F | df1 | df2 | |
| عاطفی | ۳/۵۱ | ۱ | ۲۸ | M= ۴/۲۹ معناداری ۰/۰۷۱ |
| آموزشی | ۰/۰۳۴ | ۱ | ۲۸ | F=۰/۶۳۲ معناداری ۰/۸۵۵ |
| اجتماعی | ۱/۳۲ | ۱ | ۲۸ | معناداری =۰/۷۰۵ |

با توجه به جدول شماره (۸) پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای سازگاری تحصیلی و ابعاد آن برقرار است.

جدول ۹: نتایج آزمون‌های چندمتغیری برای دو گروه در سازگاری تحصیلی

| نام آزمون | ارزش | F | معناداری | ضریب اتا |
|-------------------|-------|------|----------|----------|
| لامبدای ویلکز | ۰/۵۴۴ | ۹/۱۴ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۴۴ |
| اثر پیلاپی | ۰/۴۵۶ | ۹/۱۴ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۴۴ |
| اثر هتلینگ | ۱/۱۹ | ۹/۱۴ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۴۴ |
| بزرگترین ریشه‌روی | ۱/۱۹ | ۹/۱۴ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۴۴ |

با توجه به جدول شماره (۹) سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، نشان می‌دهد که حداقل از نظر یکی از ابعاد سازگاری تحصیلی در دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد و نشانگر آن است که ۵۴ درصد از تفاوت مشاهده‌شده در میانگین سازگاری تحصیلی مربوط به تأثیر آموزش

کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر است. به عبارتی، آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است.

جدول ۱۰: نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی میانگین ابعاد سازگاری تحصیلی

| مؤلفه‌ها | منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری | ضریب اتا |
|-------------------|--------------|---------------|------------|-----------------|--------|--------------|----------|
| گروه*پیش-آزمون | ۱/۰۵ | ۱ | ۱/۰۵ | ۰/۶۱۶ | ۰/۴۴۱ | ۰/۰۲۷ | |
| عاطفی پیش‌آزمون | ۶۸/۶۲ | ۱ | ۶۸/۶۲ | ۴۳/۹۴ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۶۳۷ | |
| گروه | ۸/۸۷ | ۱ | ۸/۸۷ | ۵/۶۸ | ۰/۰۲۵ | ۰/۱۸۵ | |
| خطا | ۳۹/۰۴ | ۲۵ | ۱/۵۶ | | | | |
| گروه*پیش-آزمون | ۱/۳۱ | ۱ | ۱/۳۱ | ۰/۶۲۳ | ۰/۴۳۸ | ۰/۰۲۸ | |
| آموزشی پیش‌آزمون | ۲۰/۶۳ | ۱ | ۲۰/۶۳ | ۱۰/۵۳ | ۰/۰۰۳ | ۰/۲۹۶ | |
| گروه | ۱۹/۸۹ | ۱ | ۱۹/۸۹ | ۱۰/۱۶ | ۰/۰۰۴ | ۰/۲۸۹ | |
| خطا | ۴۸/۹۷ | ۲۵ | ۱/۹۶ | | | | |
| گروه*پیش-آزمون | ۴/۶۵ | ۱ | ۴/۶۵ | ۲/۴۴ | ۰/۱۳۳ | ۰/۱۰۰ | |
| اجتماعی پیش‌آزمون | ۴۲/۲۹ | ۱ | ۴۲/۲۹ | ۲۱/۰۷ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۵۷ | |
| روه | ۱۴/۱۷ | ۱ | ۱۴/۱۷ | ۷/۰۶ | ۰/۰۱۴ | ۰/۲۲۰ | |
| خطا | ۵۰/۱۸ | ۲۵ | ۲/۰۰ | | | | |

جدول (۱۰) نتایج بررسی پیش‌فرض‌های همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته را نشان می‌دهد که نتایج آن حاکی از برقراری این پیش‌فرض‌ها برای ابعاد سازگاری تحصیلی بود. همچنین، نتایج جدول (۱۰) نشان می‌دهد آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر موجب تفاوت معنادار بین گروه‌ها در ابعاد عاطفی ($\eta^2=0/185$)، اجتماعی ($F=5/68$)، آموزشی ($F=10/16$, $\eta^2=0/289$) و اجتماعی ($F=7/06$, $\eta^2=0/220$) شده است. بنابراین، استفاده از آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش را در ابعاد سازگاری تحصیلی (عاطفی، آموزشی و اجتماعی) نسبت به گروه کنترل کاهش داده است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته فرضیه اول پژوهش نشان داد که استفاده از آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر منجر به افزایش میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش در خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد آن شامل بعد استعداد، کوشش و بافت نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد آن (استعداد، کوشش و بافت) در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های یارعلی دوستی و همکاران (۱۳۹۷)، علامه (۱۳۹۵)، بیرامی و مرادی (۱۳۸۵) و وایت (۲۰۱۳)، همسوست؛ به طوری که در این پژوهش رابطه معنادار بین شایستگی و کفایت اجتماعی با سطح خودکارآمدی تحصیلی و اجتماعی در نمونه‌های مختلف و به‌ویژه در دانش‌آموزان است. یارعلی دوستی و همکاران (۱۳۹۷) خاطر نشان کردند که آموزش شایستگی هیجانی و همچنین آموزش حل مسئله منجر به بهبود خودکارآمدی ادراک شده در دانشجویان می‌شوند. پژوهش علامه (۱۳۹۵) نشان داد که آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی باعث کاهش پرخاشگری، افزایش خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه می‌شود. همچنین، نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی بر پرخاشگری، خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی، پس از شش هفته، همچنان اثر دارد. بیرامی و مرادی (۱۳۸۵) خاطر نشان کردند که آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به بهبود نگرش، جرات مندی، مدیریت استرس و خودکارآمدی دانش‌آموزان شده و این تغییر در طول زمان نیز حفظ شده است. وایت (۲۰۱۳) خاطر نشان کرد که رابطه معناداری بین بافت اجتماعی هیجانی و شایستگی تحصیلی و خودکارآمدی وجود دارد و همچنین خودکارآمدی نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین بافت اجتماعی هیجانی و شایستگی تحصیلی دارد.

در تبیین یافته حاصل می‌توان مطرح نمود دانش‌آموزان دارای تفاوت‌های فردی مهمی در زمینه مسائل شناختی هستند که در حل مشکلات تحصیلی به آنها اتکا می‌کنند یکی از این عوامل خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی اشاره به اعتماد به نفس فرد در انجام وظایف تحصیلی دارد. به بیانی دیگر، یکی از عوامل مهمی که نقش برجسته‌ای در عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند، خودکارآمدی تحصیلی است. تحقیقات نشان داده‌اند که

دانش‌آموزان با سطح بالای خودکارآمدی تحصیلی تمایل بالایی به درگیری در فرایندهای یادگیری دارند (وی، وانگ، یانگ، وانگ و چنگ، ۲۰۱۹). پژوهشگران مختلف برای بالابردن خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان روش‌های مختلف آموزشی را پیشنهاد داده‌اند در این پژوهش مشخص شد.

آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر می‌تواند بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر باشد. یادگیری کفایت اجتماعی موجب تغییر نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتار دانش‌آموزان و ارتقای سطح خودکارآمدی آنها می‌شود و این تغییرات به نوبه خود موجب رفتارهای مثبت و سازنده تحصیلی می‌شود. ارائه آموزش کفایت اجتماعی باعث می‌شود؛ دانش‌آموزانی که پیشرفت تحصیلی پایینی دارند توانایی لازم را کسب کرده، رفتارهایی از خود نشان دادند که منجر به پیامدهای مثبت روانی اجتماعی و تحصیلی شود. همچنین آموزش کفایت اجتماعی به دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین موجب می‌شود این دانش‌آموزان توانمندی‌ها و نقاط قوت خود را شناخته و احساس خودکارآمدی و خودباوری در آنان ایجاد شود.

یافته دوم پژوهش نشان داد که استفاده از آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر موجب کاهش میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش در سازگاری تحصیلی و ابعاد مربوطه شامل بعد عاطفی، آموزشی و اجتماعی نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد که آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر سازگاری تحصیلی و ابعاد آن (عاطفی، آموزشی و اجتماعی) در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های لاک‌تراش و همکاران (۱۳۹۸)، فلاحتی (۱۳۹۷)، بیرامی و همکاران (۱۳۹۵)، لدوک و بوفارد (۲۰۱۷) و دومیتوروپیچ و همکاران (۲۰۱۷) همسوست. لاک‌تراش و همکاران (۱۳۹۸) مطرح کردند که آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر موجب بهبود معنادار میانگین مهارت‌های ارتباطی و سازگاری اجتماعی بعد از مداخله می‌شود. فلاحتی (۱۳۹۷) مطرح نمود که آموزش شایستگی اجتماعی به‌طور معناداری بر بهبود سازگاری، رفتار کمک‌طلبی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. بیرامی و همکاران (۱۳۹۵) اشاره نمودند که آموزش کفایت اجتماعی بر افزایش سازگاری دانش‌آموزان قربانی قلدری اثربخش است و این افزایش بیشتر در گروه‌های تبحری اجتماعی و عملکردگرایی اجتماعی بود، اما در افزایش سازگاری اجتماعی گروه عملکردگریزی اجتماعی تأثیری دیده نشد. لدوک و بوفارد (۲۰۱۷) مطرح کردند که رابطه منفی معناداری بین خودارزیابی‌های سوگیرانه از شایستگی اجتماعی با پیشرفت

تحصیلی، رد همسالان و خودتنظیمی وجود دارد. دومیتوریچ و همکاران (۲۰۱۷) خاطرنشان کردند که شایستگی اجتماعی_هیجانی عامل مهمی برای بهبود تاب‌آوری و سطح سازگاری دانش‌آموزان است.

در تبیین اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، می‌توان گفت که پس از ارائه آموزش کفایت اجتماعی تغییر میزان سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل در جهت‌گیری‌های مختلف به‌طور معناداری متفاوت بود. به دلیل جامع بودن برنامه آموزشی چهار بعدی (شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی) کفایت اجتماعی مدل فلنر، آموزش مذکور توانسته توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و مهارت‌هایی را که لازمه سازگاری تحصیلی هستند، در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین پرورش دهد. این برنامه آموزشی توانسته با کمک به رشد مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، پردازش شناختی آنان را در موقعیت‌های تحصیلی و یافتن بهترین راه حل و تصمیم‌گیری تسهیل کند و به سازگاری و تسلط آنها بر موقعیت مذکور یاری رساند.

دارابودن کفایت اجتماعی لازم می‌تواند نقش بسزایی در ایجاد سازگاری اجتماعی داشته باشد (آم و کیم، ۲۰۱۵) به‌نوعی می‌توان گفت که دارابودن کفایت اجتماعی به معنای توانایی برقراری ارتباط مؤثر و سالم با دیگران و ایجاد صمیمیت و سازگاری بیشتر با اطرافیان است؛ برای همین هم دانش‌آموزانی که این مهارت را به‌خوبی فرا گرفته‌اند به شیوه درست توانایی بالایی در سازگاری اجتماعی پیدا خواهند کرد. ریان و شیم^۲ (۲۰۰۸) بر این باورند که تمرکز روی توسعه کفایت اجتماعی به نوعی جهت‌گیری مثبت نسبت به جهان اجتماعی است که حرکت به سوی باورها و رفتارهای سازگارانه را فراهم می‌کند. همچنین با توجه به پژوهش‌های دیگران از طریق آموزش روش‌های جراتمندی، مهارت‌های ارتباطی، محاوره و کمک‌خواهی بر خزانه رفتاری آنان افزوده تا بتوانند در راستای سازگاری هرچه بیشتر با محیط و با دیگر دانش‌آموزان این رفتارها را به کار ببندند (دومیتوریچ و همکاران، ۲۰۱۷). همین‌طور در تحقیقات دیگری این برنامه با آموزش مدیریت استرس و هیجان‌های منفی، به حفظ آرامش این دانش‌آموزان در موقعیت‌های پراسترس کمک

-
1. Um & Kim
 2. Ryan & Shim

می‌کند. با افزایش این ظرفیت‌ها احتمالاً تعاملات اجتماعی، روابط با همسالان و معلمان در دانش-آموزان بهبود یافته است. این گسترش شبکه اجتماعی و درک آن توسط دانش‌آموز موجب افزایش سازگاری تحصیلی را فراهم ساخته است (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۵).

یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش کفایت اجتماعی تأثیر معناداری بر افزایش میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی (استعداد، کوشش و بافت) و کاهش میانگین نمرات سازگاری تحصیلی (عاطفی، آموزشی و اجتماعی) در شرکت‌کنندگان گروه آزمایش دارد و موجب بهبود خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین می‌شود. بنابراین، با توجه به یافته فوق می‌توان مطرح کرد که آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی (استعداد، کوشش و بافت) و سازگاری تحصیلی (عاطفی، آموزشی و اجتماعی) در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است.

منابع

- Adib, Yousef., Rezaei, Akbar., Sobhi Laleh, Sedigheh. (2013). Investigating the relationship between cognitive styles (context-dependent, context-independent) with learning and study methods among third grade female students of theoretical high schools in Tabriz in the academic year of 2009-2010. *Journal of Education and Evaluation*, 5 (20), 92-77. (Text in Persian).
- Allameh, emotion. (2017). *The effect of teaching desirable social skills on aggression, self-efficacy in interaction with peers and social competence of elementary school male students with aggressive behaviors in Ahvaz*. Master Thesis, Shahid Chamran University of Ahvaz. (Text in Persian).
- Ansong, D., Eisensmith, S. R., Okumu, M., & Chowa, G. A. (2019). The importance of self-efficacy and educational aspirations for academic achievement in resource-limited countries: Evidence from Ghana. *Journal of Adolescence*, 70, 13-23.
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85.
- Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A. (2018). Academic Self-Efficacy. In: Levesque R.J.R. (eds) *Encyclopedia of Adolescence*. Springer, Cham.
- Beyrami, Mansour., Moradi, Alireza. (2007). The effect of social skills training on students' social adequacy (Flanner model). *New Psychological Research*, 1 (4), 67-47. (Text in Persian).
- Beyrami, Mansour., Hashemi Nosratabad, Touraj., Badri Gargari, Rahim., Dabiri, Solmaz. (2017). The effectiveness of Flenner's social adequacy training on social adjustment of bullying students according to the type of orientation of social goals. *Journal of Clinical Psychology Studies*, 6 (23), 24-1. (Text in Persian).
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). *Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and*

- Relationships with Correlates and Consequences*. Educational Psychology Review, 24(1), 133-165.
- Dabiri, Solmaz., Beyrami, Mansour., Hashemi Nosratabad, Touraj., Badri Gargari, Rahim. (2017). The effectiveness of Flenner's social adequacy training on resilience and victimization of bullying students. *Consulting Research*, 15 (59), 141-119. (Text in Persian).
- Daniel, Bridget and Wessel, Sally. (2014). *Measuring and strengthening the resilience of vulnerable children*. Translated by Bahram Joo Kar, Maryam Razmjoui, Marjan Haghneghdar. Tehran: Danjeh Publishing. (Text in Persian).
- Delaware, Ali. (2020). *Probabilities and Applied Statistics in Psychology and Educational Sciences* (with revisions and additions). Tehran: Roshd Publications. (Text in Persian).
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Frontiers in psychology*, 8, 1193. doi:10.3389/fpsyg.2017.01193
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. and Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Dev*, 88, 408-416.
- Elijah, D. W., and Madeira, J. M. (2013). Efeitos da intervenção social cognitiva para a melhoria da competência social e do sucesso escolar em alunos de escola primária inglesa: estudo de caso?. *Saber Educar*, 18, 94-105.
- Falahati, Zahra. (1397). *Evaluation of the effectiveness of social competency training on adjustment, academic help-seeking behavior and academic vitality of students with learning disabilities*. Master Thesis, Persian Gulf University. (Text in Persian).
- Franco, M. d. G., Beja, M. J., Candeias, A., & Santos, N. (2017). Emotion Understanding, Social Competence and School Achievement in Children from Primary School in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 8, 1376.
- Jamali, Makieh., Nowruzi, Azita., Tahmasebi, Rahim. (2014). Factors Affecting Academic Self-Efficacy and Its Relationship with Academic Success in Students of Bushehr University of Medical Sciences in 2013-2014. *Iranian Journal of Medical Education*, 13 (1), 641-629. (Text in Persian).
- Gol Mohammadnejad Bahrami, Gholamreza, Asgharzadeh, Vajiheh (2021). The effectiveness of teaching critical thinking in academic self-efficacy and learning styles of female high school students. *Journal of New Educational Thoughts*, 16 (57), 89-115. (Text in Persian).
- Hazan Liran, B., Miller, P. (2019). The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students. *J Happiness Stud*, 20, 51-65.
- Hamid, Najmeh., Veisi, Shobo., Sajjadi, Fatemeh. (2014). The effectiveness of family therapy with religion-based cognitive-behavioral model on family performance on adjustment and academic performance of high school male students in Ahvaz. *Journal of Religious Psychology*, 6 (3), 52-39. (Text in Persian).
- Ismailpour, Khalil., Farzaneh, Akram. (2019). Predicting students' emotional and academic adjustment based on the functional dimensions of the family. *Journal of Education and Evaluation*, 11 (34), 118-103. (Text in Persian).

- Khoynjad, Gholamreza, Rajaei, Alireza, Nazemi, Seyed Mohammad Reza. (2021). The effectiveness of academic self-efficacy training on injuries and academic success of high school students. *Journal of New Educational Thoughts*, 16 (57), 191-212. (Text in Persian).
- Kim, H. Y. (2014). *The effects of Korean early adolescent's perceived parental empathy on school adjustment: The mediation effects of self-regulation and self-efficacy*. Doctoral dissertation, Texas Tech University.
- Lak Tarash, Musa., Klorozi, Fatemeh., Prophecy, Seyed Amir Hossein. (2020). Investigating the effect of social adequacy training based on Flenner model on skills. Communication and social adjustment of psychiatric ward nurses in selected AJA hospitals. *Military Care Sciences*, 6 (2), 126-116. (Text in Persian).
- Leduc, C., & Bouffard, T. (2017). The impact of biased self-evaluations of school and social competence on academic and social functioning. *Learning and Individual Differences*, 55, 193-201.
- Magdalena, S. M. (2013). Social and emotional competence - predictors of school adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 29-33.
- Mashayekhi Dolatabadi, Mohammad Reza., Mohammadi, Massoud. (2015). Resilience and spiritual intelligence as predictors of academic self-efficacy in urban and rural students. *School Psychology*, 3 (2), 225-205. (Text in Persian).
- Mazaheri, Zeinab., Sadeghi, Ahmad. (2014). Construction and evaluation of validity and reliability of students' academic self-efficacy questionnaire. *New Educational Approaches*, 10 (2), 80-61. (Text in Persian).
- Montgomery, S., Gregg, D. H., Somers, C. L., Pernice-Duca, F., Hoffman, A., & Beeghly, M. (2019). Intrapersonal Variables Associated with Academic Adjustment in United States College Students. *Current Psychology*, 38(1), 40-49.
- Mohammadi Baghmalai, Haidar., Yousefi, Farideh. (2019). Structural relationship between teacher-student interaction, academic conflict and students' adaptation to school. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 10 (2), 99-75. (Text in Persian).
- Ofofua Adane, L. (2013). *Factors affecting low academic achievement of pupils in kemp methodist junior high school in aburi, eastern region*. M.A Thesis, University of Ghana, Legon. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org>
- Orpinas, P. (2010). *Social Competence*. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (eds I.B. Weiner and W.E. Craighead). doi:10.1002/9780470479216.corpsy0887
- Polakoff B., Clark E. (2017) *Social Competence*. In: *Kreutzer J., DeLuca J., Caplan B. (eds) Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer, Cham.
- Rantanen, K., Eriksson, K., Nieminen, P. (2012). Social competence in children with epilepsy—a review. *Epilepsy Behav*, 24(3), 295-303.
- Rienties, B., Beausaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685-700.
- Riggio, H. F. (2012). *The psychology of self-efficacy*. S.L. Britner (Ed.), *Self-efficacy in school and community settings*, Nova Science, Hauppauge, New York, 1-18.
- Rodgers, W. M., Markland, D., Selzler, A.-M., Murray, T. C., & Wilson, P. M. (2014). Distinguishing Perceived Competence and Self-Efficacy: An Example from Exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 527-539.

- Ryan, A. and Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 672–687.
- Slavkovská, M., Mesarsova, M., & Bavolar, J. (2014). Social competencies and self-efficacy in university students. *International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM*, 1, 373-380.
- Steinmayr, R. Dinger, F. C. & Spinath, B. (2010). Parents' education and children's achievement: The role of personality. *European Journal of Personality*, 24(6), 535- 550. doi: 10.1002/per.755 315.
- Tavakolizadeh, Jahanshir., Zanganehfar, Ebrahim., Safarzadeh, Somayeh. (2019). The effectiveness of social competency training on increasing self-esteem and reducing shyness of students with multiple disabilities in Ghaen city. *Journal of Pediatric Nursing*, 4 (4), 8-1. (Text in Persian).
- Um, M., & Kim, D. H. (2015). The influence of adolescent physical abuse on school adjustment in South Korea: the mediating effects of perceived parenting types. *Children and Youth Services Review*, 59: 89-96.
- White, G. W. (2013). Social-emotional context and academic competence: The mediating effect of self-efficacy (Order No. 1535933). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from <https://proxy.library.mcgill.ca>
- Wei, Y., Wang, J., Yang, H., Wang, X., & Cheng, J. (2019). An Investigation of Academic Self-Efficacy, Intrinsic Motivation and Connected Classroom Climate on College Students' Engagement in Blended Learning. *Paper presented at the 2019 International Symposium on Educational Technology (ISET)*.
- Yar Ali Doosti, Nasser Montazer., Hassanzadeh, Ramadan., Abbasi, Ghodrattullah. (2019). Comparison of educational effectiveness of emotional competence and problem solving on perceived self-efficacy of Farhangian University students. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 10 (2), 164-142. (Text in Persian).
- Zhen, R., Liu, R.-D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54, 210-216.



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 معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس بر پیامدهای انگیزشی و هیجانی: رابطه معلم-شاگرد و هیجانات تحصیلی

طاهره حیدری لغب، علی اکبر امین بیدختی^{۱*}، سیاوش طالع پسند^۲

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|---|---|
| تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۱۹ | هدف این پژوهش، بررسی اثربخشی برنامه آموزش معلمان در راهبردهای مدیریت کلاس درس بر پیامدهای هیجانی و انگیزشی دانش‌آموزان بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان دارای سابقه زیر ۱۰ سال و دانش‌آموزان کلاس‌های درس آنها در دوره دوم (پایه‌های چهارم تا ششم) مدارس ابتدایی شهر سمنان در سال تحصیلی (۹۸-۹۷) بود. شرکت‌کنندگان در برنامه مداخله، ۴۰ نفر از معلمان و دانش‌آموزان کلاس درسشان بودند که به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند و به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. برنامه مداخله آموزش مدیریت کلاس برای معلمان گروه آزمایش طی ۱۵ جلسه دوساعته اجرا شد و معلمان گروه کنترل برنامه مدیریت سنتی را اجرا کردند. همه دانش‌آموزان در کلاس‌های درس هر دو گروه آزمایش و کنترل پرسش‌نامه ارتباط معلم-شاگرد مورای و زویچ (۲۰۱۰) و پرسش‌نامه هیجان تحصیلی پکران (۲۰۰۶) را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس اندازه‌های تکراری چند متغیری با کمک نرم‌افزار spss ₂₁ انجام شد. یافته‌ها نشان داد که توانمندسازی معلمان در مدیریت کلاس درس، نقش مهمی در بهبود مهارت‌های ارتباطی معلم و دانش‌آموز و افزایش هیجانات تحصیلی مثبت در دانش‌آموزان دارد. با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود دوره‌های مهارت‌های مدیریت مؤثر کلاس درس در برنامه‌های آماده‌سازی معلمان گنجانده شود. |
| تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۳ | |
| نوع مقاله: پژوهشی | |
| واژگان کلیدی | |
| آموزش معلمان، رابطه معلم-شاگرد، مدیریت کلاس درس، هیجانات تحصیلی | |

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

tahereheidari@laghab@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول: استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. aliaminbeidokhti@semnan.ac.ir

Stalepasand@semnan.ac.ir

۳. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

* این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته مدیریت آموزشی دانشگاه سمنان است.

مقدمه

امروزه یکی از بنیادی‌ترین فعالیت‌های مربوط به آموزش، پاسخ به این پرسش است که آیا معلمان از مهارت مدیریت مؤثر کلاس درس^۱ برخوردارند؟ کلاس درس، فضای زندگی خصوصی است؛ جایی که معلم و بچه‌ها با یکدیگر روبه‌رو می‌شوند و فعالیت‌های آموزشی شکل می‌گیرند. بخش اعظم دوره آموزشی در این بخش از زندگی اتفاق می‌افتد. تجربه‌های کلاس درس اهمیت فراوانی در شکل‌گیری رفتار دانش‌آموز دارد؛ بنابراین معلمان نیاز دارند آموزش ببینند که نه تنها یک آموزش‌دهنده باشند، بلکه یک مدیر مؤثر برای کلاس درسشان نیز باشند (سانلی^۲، ۲۰۱۹). فراهم کردن محیط یادگیری مؤثر^۳ شامل راهبردهایی است که معلم جهت خلق تجارب کلاسی مثبت و سازنده، افزایش همکاری و مشارکت دانش‌آموزان و کاهش رفتارهای مخرب آنها به کار می‌برد و بیشتر با عنوان مدیریت کلاس درس از آن یاد می‌شود (اسلاوین^۴، ۲۰۱۸). دو مجموعه راهبرد وجود دارند که معلمان برای اداره کلاس درس خود به آنها نیازمندند: راهبردهای کنشی یا پیشگیرانه^۵ که از وقوع رفتارهای مخرب جلوگیری می‌نمایند و راهبردهای واکنشی^۶ که برای پاسخ به مشکلات رفتاری مشاهده‌شده در کلاس درس به کار گرفته می‌شوند. در مدیریت مؤثر کلاس درس، راهبردهای پیشگیرانه کارآمدی بیشتری نسبت به راهبردهای واکنشی دارند و موجب ارتقای رفتارهای مطلوب شده و از بروز بسیاری از رفتارهای مزاحم در کلاس پیشگیری می‌کنند. افزون بر آن، جو کلاس درس را تقویت نموده و روابط مثبتی را بین معلم و شاگردان ایجاد می‌کند (کوک، لایتون، فیات، لارسون، دیاکوس، اسلمرود، هولند، تایر و رینشاو^۷، ۲۰۱۸) و به شکل مثبت می‌توانند بر یادگیری کل دانش‌آموزان کلاس تأثیر بگذارند (کلیر، بهر، کوچ و دیلاک^۸، ۲۰۱۸).

یکی از عوامل مهمی که بر مدیریت رفتار در کلاس درس تأثیر می‌گذارد، مدیریت هیجان توسط معلم است. معلمی که هیجانات خوبی دارد، قادر خواهد بود مثبت بیندیشد و موگلد باشد.

-
1. Effective classroom management
 2. Sanli
 3. Effective Learning Environment
 4. Slavin
 5. Proactive Strategies
 6. Responsive Strategies
 7. Cook, layton, Fiat, Larson, Daikos., Slemrod, Holland, Thayer, & Renshaw
 8. Clair, Bahr, Quach & LeDuc

توانایی معلم در مدیریت هیجان‌ات خود، او را قادر خواهد ساخت تا با به‌کارگیری راهبردهایی که بر تغییر احساسات یا حل مسئله متمرکز شده‌اند، احساسات و هیجان‌ات دانش‌آموزان را نیز مدیریت کند (والنتی، متترینو و لورنکو^۱، ۲۰۱۸). تدریس هیجان‌انگیز، یکی از ویژگی‌های کلیدی آموزش مؤثر است؛ معلمانی که با استفاده از راهبردهای صحیح، ارتباطی لذت‌بخش را بین خود و دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند، بر هیجان‌ات مثبت دانش‌آموزان خود اثر گذاشته و همین امر زمینه‌ساز درگیر شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی را فراهم می‌کند (فرینزل، بکر-کرتز، پکران، گوئنز و لوتکه^۲، ۲۰۱۷). بررسی چنین تبدلات هیجانی در کلاس درس، کلیدی برای درک پویایی یادگیری در برخی از کلاس‌هاست که نسبت به دیگر کلاس‌ها عملکرد بهتری دارند (رنینگر و هیدی^۳، ۲۰۱۶). انتقال هیجان‌ات در بهترین حالت می‌تواند تعاملات اجتماعی را تسهیل کند و نزدیکی عاطفی را به‌همراه آورد (آنتیلا، پیهالتو، پیتراین و سویی^۴، ۲۰۱۸).

بدون ایجاد یک رابطه خوب و اثرگذار، یادگیرندگان ممکن است در برابر قوانین و رویه‌ها مقاومت کنند و پیامدهای ناگوار انضباطی را متحمل شوند. رابطه باکیفیت معلم- دانش‌آموز از یادگیری بلندمدت دانش‌آموز حمایت می‌کند. ابعاد رابطه باکیفیت معلم- دانش‌آموز، اعتماد یا حمایت^۵، ارتباط^۶ و از خودبیگانگی^۷ می‌باشد (مورای و زوویچ^۸، ۲۰۱۰). ایجاد رابطه مثبت بین معلم- دانش‌آموز می‌تواند عاملی محافظت‌کننده در برابر ناامیدی و اختلالات رفتاری دانش‌آموزان از جمله از خودبیگانگی آنان باشد. به‌ویژه آن دسته از دانش‌آموزانی که با والدین خود روابط مناسب ندارند، از خودبیگانگی از مهم‌ترین مشکلاتی است که در طی تحصیل با آن روبه‌رو می‌شوند. این بحران به تجربه انزوا از یک گروه و یا فعالیتی گفته می‌شود که انتظار می‌رود فرد در حالت عادی با آن گروه احساس همبستگی کرده و در آن فعالیت درگیر شود. بسیاری از دانش‌آموزان پیش از آن‌که به‌طور کامل برای زندگی اجتماعی آماده شوند، به علت بیگانگی از تحصیل، از مدرسه فراری می‌شوند و تحصیل را ترک می‌کنند. توانایی معلمان در

-
1. Valente, Monteiro & Lourenco
 2. Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun, Goetz, & Ludtke
 3. Renninger & Hidi
 4. Anttila, Pyhalto, Pietarinen & Soini
 5. trust
 6. communication
 7. alienation
 8. Murray & Zvoch

برقراری روابط مثبت و حرفه‌ای با دانش‌آموزان احتمال موفقیت آنان را در مدرسه و زندگی آینده‌شان تضمین می‌نماید (اولیویر و آرچامبولت، ۲۰۱۷).

استیفن دیلاز^۲ (۲۰۱۸) در پژوهش خود با بررسی تأثیر معلم در اولین روز کلاس درس به دانش‌آموزان نشان داد که تنها تخصص نیست که می‌تواند منجر به یادگیری شود، بلکه توانایی در ایجاد ارتباطات چهره به چهره، ارتباط محتوا با نیازهای دانش‌آموزان، انتظارات صریح و ارائه طرحی دقیق و منطقی و انعطاف‌پذیر که هم دانش‌آموزان و هم معلم از آن نفع برند نیز مهم است. تری بایرز، ایمز و هارتنل - یانگ^۳ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان تحلیل محیط‌های درس نوآورانه و جدید در مقایسه با محیط‌های درس سنتی در نگرش دانش‌آموزان و پیامدهای آموزشی، نشان داد که طرح‌های مختلف کلاس درس می‌تواند بر ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری تأثیر بگذارد. اولوا فرانسیس و کریستوفر اولواتونی^۴ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان مهارت‌های شاخص مدیران: پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های مدیریت کلاس درس معلمان، نشان دادند که مهارت‌هایی مانند مهارت نظارت، مهارت ارتباطی، مهارت تصمیم‌گیری، مهارت توسعه و آموزش و مهارت بین فردی پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای مهارت‌های مدیریت کلاس درس معلمان محسوب می‌شوند. سابینا والتی و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود به مطالعه رابطه میان هوش هیجانی معلمان و برقراری نظم در کلاس درس پرداخت و اظهار داشت که معلمانی که هوش هیجانی بالاتری دارند و توان بیشتری برای نشان دادن هیجانانگیز خود در کلاس درس دارند، در مدیریت کلاس درس موفق‌تر خواهند بود. بیچ و دریزل^۵ (۲۰۱۸) در مطالعه خود در ارتباط بین میزان شوخ‌طبعی معلم و هیجانانگیز دانش‌آموزان در کلاس درس، نشان دادند که محیط لذت‌بخش همراه با شوخ‌طبعی مناسب معلم، هیجان لذت را در دانش‌آموزان افزایش و به همان میزان هیجان خشم و خستگی را در آنان کاهش می‌دهد. آنان بیان کردند که شیوه اداره کلاس درس معلمان، تأثیر فراوانی بر احساسات دانش‌آموزان، خودانگیزی و یادگیری آنان دارد. ایلهام، ازفیدام و ییلماز^۶ (۲۰۱۹) و کوین و ون برگان^۷ (۲۰۱۹) نیز در پژوهش

-
1. Olivier & Archambault
 2. DeLuse
 3. Byers, Imms & Hartnell-Young
 4. Francis & Oluwatoyin
 5. Bieg & Dresel
 6. Ilhan, Ozfidan & Yilmaz
 7. Kevin & Van Bergen

خود بر تأثیر رفتار معلمان و ایجاد نگرش‌های مثبت در دانش‌آموزان تأکید کردند و بیان نمودند که ارتباط نزدیک معلمان با شاگردان موجب کاهش اعمال خشونت از جانب دانش‌آموزان شده و تعارضات رفتاری و خستگی عاطفی آنان را بهبود می‌بخشد.

این گونه که از نتایج پژوهش‌ها برمی‌آید، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش معلمان در مدیریت کلاس درس پیامدهای هیجانی و انگیزشی مهمی را به دنبال دارد. بنابراین با توجه به شکاف پژوهشی در این موضوع و فقدان برنامه‌های آموزشی معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس، این مطالعه به دنبال پاسخگویی به این پرسش اصلی است که آیا آموزش معلمان در راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس بر پیامدهای انگیزشی و هیجانی: رابطه معلم دانش‌آموز و هیجانان تحصيلی تأثیر دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ جمع‌آوری داده‌ها از نوع آزمایشی می‌باشد. طرح مورد استفاده در این پژوهش با دو گروه کنترل و آزمایش، از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه گواه می‌باشد.

شکل ۱- دیاگرام طرح:

| | | | | | |
|---|---|----------------|---|----------------|----------------|
| R | E | O ₁ | X | O ₂ | O ₃ |
| R | C | O ₁ | | O ₂ | O ₃ |

حجم نمونه برای معلمان با استفاده از نرم‌افزار Gpower با خطای ۰/۰۵ و توان ۰/۸ برای هر گروه (آزمایش و کنترل) ۲۰ نفر برآورد شد. انتخاب گروه نمونه برای هر دو گروه به روش تصادفی ساده انجام شد. دو گروه آزمایش و کنترل، از نظر سطح مدرسه (عادی)، سن دانش‌آموزان (۱۰ تا ۱۲ سال)، پایه تحصیلی (چهارم تا ششم)، همچنین معلمان از نظر سابقه تدریس (زیر ۱۰ سال) و سن (میانگین ۳۲ سال) هم‌تاسازی شدند. تعداد دانش‌آموزان با در نظر گرفتن میانگین ۳۰ نفر برای هر کلاس درس ۱۲۰۰ نفر در مجموع برای هر دو گروه آزمایش و کنترل در نظر گرفته شد.

پس از آغاز سال تحصیلی و استقرار معلمان در کلاس‌های درس، اطلاعات مربوط به تعداد مدارس، تعداد معلمان و سابقه کاری آنها و تعداد کلاس‌های درس دوره دوم ابتدایی (پایه‌های

چهارم، پنجم و ششم) و تعداد دانش‌آموزان پایه‌های مشخص شده، گردآوری شد و تمهیدات لازم برای اجرای پرسش‌نامه‌ها و برگزاری کارگاه آموزشی مدیریت کلاس درس برای معلمان در نظر گرفته شد. حدود دو ماه پس از آغاز سال تحصیلی، ۴۰ نفر معلمان به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند. پیش‌آزمون در کلاس‌های درس هر دو گروه آزمایش و کنترل بر روی دانش‌آموزان اجرا شد. مدت زمان پاسخگویی به پرسش‌نامه رابطه معلم-شاگرد و هیجانانگیزی تحصیلی درس حدود ۳۰ دقیقه در نظر گرفته شد. سپس معلمان به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. برای معلمان گروه آزمایش، برنامه آموزشی مدیریت مؤثر کلاس درس طی ۳۰ ساعت دوره آموزشی در ۱۵ جلسه ۲ ساعته اجرا شد. یک ماه پس از اجرای برنامه مداخله که حدود دو ماه به طول انجامید، آزمون هردو مقیاس در کلاس‌های درس هر دو گروه آزمایش و کنترل (۴۰ کلاس درس) بر روی دانش‌آموزان، تقریباً در یک بازه زمانی یکسان اجرا شد. برای گردآوری داده‌های مرحله پیگیری، پس از دو ماه مقیاس یادشده توسط دانش‌آموزان هر دو گروه آزمایش و کنترل تکمیل شد.

تعداد کل پرسش‌نامه‌های اجراشده در دو گروه آزمایش و کنترل تقریباً ۱۲۰۰ عدد بود که پس از حذف پرسش‌نامه‌های باطله و ریزش آزمودنی‌ها (دانش‌آموزان)، (۱۱۵ نفر، ۹ درصد داده‌ها) در مراحل سه‌گانه اندازه‌گیری به دلایلی مانند غیبت کلاسی، اطلاعات مربوط به دانش‌آموزان ۴۰ کلاس درس به تعداد ۱۰۸۵ دانش‌آموز گردآوری شد. پس از آن، ۱۳ داده پرت چندمتغیری شناسایی و حذف شد.

برنامه مداخله آموزش راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس زیر نظر استادان صاحب‌نظر و بر اساس نظرات اسلاوین (۲۰۱۸) طراحی شد. رئوس محتوا به شرح زیر بود:

جدول ۱: خلاصه محتوای جلسات آموزشی راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس

| جلسه | محتوا |
|------|---|
| ۱ | بحث و گفت‌وگو با معلمان و ارائه تکلیف (معلمان از نگاه خود و دیگران مهم‌ترین ضعف‌های مدیریتی و دغدغه خود را در کلاس درس فهرست نمایند). |
| ۲ | با توجه به سبک‌های آموزش داده‌شده در مدیریت کلاس درس (مقتدرانه، مستبدانه، آسان‌گیر و بی‌تفاوت) معلمان با مرور بر یک روز کلاس درس خود، مشخص کنند سبک مدیریتی آنها در کلاس درس به کدام نوع از سبک‌ها نزدیک است؟ |

| جلسه | محتوا |
|------|--|
| ۳ | آموزش راهبردهای استفاده مؤثر از زمان آموزش: راهبرد جلوگیری از اتلاف وقت، راهبرد جلوگیری از دیر شروع کردن و زود به اتمام رساندن کلاس درس، راهبرد رویارویی با وقفه‌ها، نمایش فیلم آموزشی. ارائه تکلیف |
| ۴ | آموزش راهبرد اداره رویه‌های معمول کلاسی برای کاهش اتلاف وقت و راهبرد حداقل زمان برای برقراری نظم. نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| ۵ | آموزش راهبرد تدریس مشارکت‌انگیز و راهبردهای مدیریت گذار، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| ۶ | آموزش راهبرد حفظ تمرکز گروهی در حین تدریس و تکنیک‌های پرسش کلاسی و راهبرد هوشیاری گروهی، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| ۷ | آموزش راهبردهای مدیریت بر انجام تکلیف و حفظ تمرکز گروهی با تمرکز بر انجام تکلیف توسط دانش آموزان در پشت نیمکت‌هایشان، آموزش راهبرد همپوشانی، ارائه تکلیف |
| ۸ | آشنا ساختن معلمان با دو گروه از راهبردها: راهبردهای پیشگیرانه و راهبردهای واکنشی و تفاوت آنها با یکدیگر، ارائه تکلیف |
| ۹ | آموزش راهبردهای ایجاد رابطه حرفه‌ای معلمان با دانش‌آموزان و عوامل مؤثر در مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در یادگیری، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| ۱۰ | نقش الگویی معلم برای رفتارهای مطلوب دانش‌آموزان، نقش والدین در کنترل رفتار دانش‌آموزان و نحوه مشارکت دادن آنان، آموزش راهبرد نظارت، آموزش راهبرد پاداش‌های کلامی، آموزش راهبرد انتظارات روشن، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| ۱۱ | آموزش راهبرد به‌کارگیری اشارات مؤثر غیرکلامی، آموزش راهبرد تحسین رفتارهای درست که مغایر با سوء رفتار می‌باشند، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| ۱۲ | آموزش راهبرد تحسین آموزش راهبرد تذکرات شفاهی، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| ۱۳ | آموزش راهبرد مداومت بر اجرای قوانین کلاسی، نمایش فیلم آموزشی، مفهوم‌سازی عواقب طبیعی و عواقب منطقی، ارائه تکلیف |
| ۱۴ | آموزش راهبرد به‌کارگیری عواقب و درستی و نادرستی این کار و تأثیرات روانی و تربیتی آنها، آموزش انواع عواقبی که می‌توان در کلاس درس به کار گرفت و میزان شدت آنها، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| ۱۵ | دلایل ماندگاری مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، آموزش راهبرد حمایت از رفتارهای مثبت دانش‌آموزان، نمایش فیلم آموزشی. جمع‌بندی |

ابزار اندازه‌گیری داده‌ها

- پرسش‌نامه هیجانانگیز تحصیلی (AEQ): پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۶)

پرسش‌نامه هیجانانگیز تحصیلی (AEQ): پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۶)، سه قسمت دارد. این بخش‌ها هیجانانگیز مربوط به کلاس درس، هیجانانگیز مربوط به یادگیری و هیجانانگیز مربوط به امتحان را شامل می‌شوند. بخش مربوط به هیجانانگیز کلاس درس که مورد نظر پژوهش حاضر می‌باشد؛ شامل ۸۰ پرسش است که ۸ هیجان را اندازه‌گیری می‌کند. لذت، امیدواری، افتخار، هیجانانگیز مثبت و خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی، هیجانانگیز منفی در کلاس درس می‌باشند. در پژوهش حاضر هیجانانگیز مثبت از کلاس درس مورد بررسی قرار گرفت. ۱۰ گویه زیر مقیاس لذت، ۸ گویه زیر مقیاس امیدواری و ۹ گویه زیر مقیاس افتخار را در کلاس درس می‌سنجند که در مجموع ۲۷ گویه را تشکیل می‌دهند. هر یک از گویه‌ها در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً در مورد من درست است تا اصلاً در مورد من درست نیست نمره‌گذاری می‌شوند.

پکران و همکاران (۲۰۰۶) اعتبار این ابزار را به روش همسانی درونی بررسی کردند. ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه شده، برای خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه از ۰/۶۷ تا ۰/۶۹ است که اعتبار قابل قبول این ابزار را نشان می‌دهد. در پژوهش ربانی (۱۳۹۶) ضرایب آلفای کرونباخ برای هیجان‌های مورد پژوهش از ۰/۴۲ تا ۰/۹۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر، اعتبار این پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های لذت، امیدواری و افتخار (غرور) به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۷۸ و ۰/۸۳ به دست آمد.

- پرسش‌نامه روابط معلم-شاگرد: مورای و زوویچ (۲۰۱۰)

پرسش‌نامه رابطه معلم-شاگرد مورای و زوویچ (۲۰۱۰) از ۱۷ گویه تشکیل شده و دارای سه زیر مقیاس می‌باشد. ۸ گویه زیر مقیاس ارتباط، ۵ گویه زیر مقیاس حمایت و ۴ گویه نیز زیر مقیاس از خودبیگانگی را می‌سنجند. هر یک از گویه‌ها در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از همیشه تا هیچ‌وقت نمره‌گذاری می‌شوند. مورای و زوویچ برای این پرسش‌نامه ضریب پایایی ۰/۸۵ و برای هر کدام از مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۷۲ را گزارش کردند. دلیری (۱۳۹۵) ضمن بررسی روایی محتوایی این پرسش‌نامه ضریب آن را به روش آلفای کرونباخ مناسب و

بالای ۰/۷ گزارش کردند. در این پژوهش میانگین ضریب آلفای به دست آمده در سه زیرمقیاس این پرسش‌نامه ۰/۷۶ به دست آمد.

روش تجزیه تحلیل داده‌ها

در این پژوهش برنامه مداخله مهارت‌های مدیریت مؤثر کلاس درس به عنوان متغیر مستقل دارای دو سطح است و متغیرهای هیجانات تحصیلی (لذت، افتخار، امیدواری) و رابطه معلم و دانش‌آموز (ارتباط، حمایت، از خود بیگانگی) به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شد.

برای تحلیل داده‌های پژوهش با توجه به شرایط موجود، یعنی وجود دو گروه، چندین متغیر برای مقایسه و نیز وجود بیش از یک مرحله آزمون، از آزمون تحلیل کوواریانس اندازه‌های مکرر استفاده شد. برای استفاده از تحلیل کوواریانس، پیش فرض همگنی شیب رگرسیون یا عدم تعامل مقادیر پیش آزمون با گروه‌ها بررسی شد. یافته‌های آماری نشان داد مقدار F تعامل بین متغیر همپراش و مستقل (گروه‌ها) معنادار نمی‌باشد؛ لذا از برقراری مفروضه همگنی شیب رگرسیون برای همه متغیرها اطمینان حاصل شد. همچنین برای بررسی مفروضه خطی بودن همبستگی متغیر همپراش و متغیر مستقل مقدار F متغیر همپراش محاسبه شد و مقادیر به دست آمده نشان داد که در همه متغیرها مقدار f متغیر همپراش معنادار نیست، لذا این مفروضه نیز برقرار بود.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی نشان داد که تعداد آموزگارهای زن ۸۰/۵ درصد و تعداد آموزگارهای مرد ۱۹/۵ درصد بود، که می‌توان گفت عمده آموزگاران گروه‌های نمونه پژوهش را زن‌ها تشکیل داده‌اند. میانگین و انحراف معیار سن آموزگارهای دریافت‌کننده اثر آزمایشی در این پژوهش ۳۲/۲۸ سال با پراکندگی ۴/۵ سال بود. ۹۰ درصد آنها دارای مدرک تحصیلی لیسانس و مابقی دارای مدرک فوق لیسانس می‌باشند. از کل دانش‌آموزان تقریباً ۴۰ درصد دختر و ۶۰ درصد پسر بودند. در گروه آزمایش و گواه نیز تقریباً پسران ۱۰ درصد از دختران بیشتر بوده‌اند. در مجموع تعداد بیش‌ترین تا کمترین پایه تحصیلی به ترتیب مربوط به دانش‌آموزان پایه ششم، چهارم و پنجم بود. در گروه گواه نیز این چنین بود. در گروه آزمایش تعداد دانش‌آموزان پایه ششم و چهارم تقریباً برابر و تعداد دانش‌آموزان پایه پنجم اندکی کمتر بود؛ اما در مجموع تعداد دانش‌آموزان هر سه پایه نزدیک به هم بوده است.

یافته‌های توصیفی و استنباطی متغیر هیجانات تحصیلی

آماره‌های توصیفی سه مؤلفه لذت، امیدواری و غرور در دو گروه پژوهش

جدول ۲: آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های لذت، امیدواری و غرور در متغیر هیجان‌های تحصیلی

در دو گروه پژوهش

| مؤلفه | گروه | مرحله آزمون | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کشیدگی |
|----------|--------|----------------|---------|-----------------|--------|--------|
| لذت | آزمایش | پیش‌آزمون | ۳۵/۱۸ | ۶/۲۸ | -۰/۴۶۴ | ۰/۴۴۲ |
| | | پس‌آزمون | ۳۹/۶۰ | ۴/۵۶ | -۰/۷۵۲ | ۱/۵۷ |
| | گواه | پیگیری | ۴۰/۲۶ | ۵/۰۹ | -۰/۷۰۹ | ۰/۶۱۵ |
| | | پیش‌آزمون | ۳۴/۶۵ | ۶/۲۸ | -۰/۳۰۰ | ۰/۲۵۸ |
| | | پس‌آزمون | ۳۴/۳۲ | ۶/۱۲ | -۰/۲۴۷ | ۰/۱۸۳ |
| | | پیگیری | ۳۳/۵۳ | ۵/۶۰ | -۰/۳۶۳ | ۰/۵۲۵ |
| امیدواری | آزمایش | پیش‌آزمون | ۲۸/۵۱ | ۴/۸۶ | -۰/۶۹۸ | ۰/۸۸۸ |
| | | پس‌آزمون | ۳۲/۵۸ | ۴/۳۷ | -۰/۷۷۹ | ۰/۶۹۴ |
| | گواه | پیگیری | ۳۳/۰۱ | ۴/۳۴ | -۰/۷۷۸ | ۰/۳۵۲ |
| | | پیش‌آزمون | ۲۸/۲۵ | ۴/۹۲ | -۰/۷۲۵ | ۱/۲۳ |
| | | پس‌آزمون | ۲۸/۰۶ | ۴/۸۰ | -۰/۴۹۴ | ۰/۸۵۰ |
| | | پیگیری | ۲۷/۶۵ | ۴/۷۴ | -۰/۵۷۸ | ۱/۳۲ |
| غرور | آزمایش | پیش‌آزمون | ۳۰/۱۲ | ۵/۵۰ | -۰/۲۲۴ | ۰/۰۷۴ |
| | | پس‌آزمون | ۳۵/۹۵ | ۴/۶۱ | -۰/۸۳۱ | ۱/۲۷ |
| | گواه | پیگیری | ۳۵/۵۲ | ۵/۰۰ | -۰/۵۳۸ | ۰/۲۰۳ |
| | | پیش‌آزمون | ۲۸/۸۳ | ۵/۶۵ | -۰/۱۵۸ | ۰/۰۸۱ |
| | | پس‌آزمون | ۲۸/۲۰ | ۵/۴۳ | -۰/۱۹۵ | ۰/۰۳۷ |
| | | پیگیری | ۲۸/۱۹ | ۵/۳۳ | -۰/۲۱۱ | ۰/۱۸۵ |

جدول ۲ آمارهای توصیفی مؤلفه‌های لذت، امیدواری و غرور در متغیر هیجان‌های تحصیلی در دو گروه پژوهش را نشان می‌دهد. یافته‌ها نشان می‌دهد که نمرات سه مؤلفه لذت، امیدواری و غرور در متغیر هیجان‌های تحصیلی در گروه آزمایش از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش نشان داده است و در مرحله پیگیری در مقایسه با مرحله پس‌آزمون تغییرات چندانی ایجاد نشده است. همچنین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه نیز در پس‌آزمون افزایش نشان داده است و در مرحله پیگیری نیز این تفاوت ثابت داشته است. همچنین در پارامترهای چولگی و کشیدگی هر دو گروه در بیشتر متغیرها و مراحل آزمون از حدود بحرانی ± 1 تجاوز نکرده است و می‌توان داده‌های پژوهش را نرمال دانست.

جدول ۳: آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه پس‌آزمون‌های گروه آزمایش با گروه گواه در متغیر هیجان تحصیلی لذت، امیدواری و غرور (گروه * زمان) با کنترل مقادیر پیش‌آزمون

| متغیر | زمان | گروه ۱ | گروه ۲ | تفاوت میانگین | خطای استاندارد | سطح معناداری |
|-----------------------|----------|--------|--------|---------------|----------------|--------------|
| هیجان تحصیلی لذت | | | | ۴/۹۴ | ۰/۱۹۳ | ۰/۰۰۱ |
| هیجان تحصیلی امیدواری | پس‌آزمون | آزمایش | کنترل | ۴/۲۹ | ۰/۱۷۰ | ۰/۰۰۱ |
| هیجان تحصیلی غرور | | | | ۶/۸۶ | ۰/۱۹۵ | ۰/۰۰۱ |

جدول ۳ نشان می‌دهد که نمرات پس‌آزمون هیجان لذت، امیدواری و غرور در دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تفاوت معناداری دارد، به طوری که با توجه به یافته‌های توصیفی جدول ۲، دانش‌آموزان کلاس‌هایی که معلمان آنها آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس را دریافت کرده‌اند، نسبت به گروه گواه هیجان‌ات مثبت تحصیلی بالاتری دارند ($p < 0/01$).

جدول ۴: آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه آزمون مرحله پیگیری گروه آزمایش با گروه گواه در متغیر هیجان تحصیلی لذت، امیدواری و غرور (گروه * زمان) با کنترل مقادیر پیش‌آزمون

| متغیر | زمان | گروه ۱ | گروه ۲ | تفاوت میانگین | خطای استاندارد | سطح معناداری |
|-----------------------|--------|--------|--------|---------------|----------------|--------------|
| هیجان تحصیلی لذت | | | | ۶/۳۴ | ۰/۱۹۲ | ۰/۰۰۱ |
| هیجان تحصیلی امیدواری | پیگیری | آزمایش | کنترل | ۵/۱۲ | ۰/۱۶۵ | ۰/۰۰۱ |
| هیجان تحصیلی غرور | | | | ۶/۴۴ | ۰/۲۰۰ | ۰/۰۰۱ |

جدول ۴ نشان می‌دهد که نمرات آزمون مرحله پیگیری هیجان تحصیلی لذت، امیدواری و غرور در دانش‌آموزان گروه آزمایش با گروه گواه تفاوت معناداری دارند ($p < 0.001$).

یافته‌های توصیفی و استنباطی متغیر رابطه معلم-شاگرد

آماره‌های توصیفی رابطه معلم-شاگرد

جدول ۵: آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های ارتباط، حمایت و از خودبیگانگی در متغیر رابطه معلم و

شاگرد در دو گروه پژوهش

| مؤلفه | گروه | مرحله آزمون | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کشیدگی |
|----------------|-----------|-------------|---------|--------------|--------|--------|
| ارتباط | آزمایش | پیش آزمون | ۲۱/۱۵ | ۴/۲۸ | ۰/۶۷۹ | ۰/۲۸۴ |
| | | پس آزمون | ۲۵/۵۰ | ۲/۸۱ | -۰/۶۴۷ | ۱/۰۷ |
| | گواه | پیش آزمون | ۲۵/۹۵ | ۲/۸۱ | -۰/۳۵۰ | -۰/۰۳۳ |
| | | پس آزمون | ۲۱/۱۰ | ۴/۳۰ | -۰/۸۳۱ | ۰/۶۷۷ |
| حمایت | آزمایش | پیش آزمون | ۲۱/۴۴ | ۴/۱۷ | -۰/۵۸۱ | ۰/۵۰۵ |
| | | پس آزمون | ۲۲/۳۸ | ۴/۳۴ | -۰/۶۶۹ | ۰/۴۵۵ |
| | گواه | پیش آزمون | ۱۴/۶۳ | ۲/۶۸ | -۰/۷۵۰ | ۰/۷۹۹ |
| | | پس آزمون | ۱۷/۱۰ | ۱/۹۷ | -۰/۸۰۹ | ۰/۵۲۲ |
| از خود بیگانگی | آزمایش | پیش آزمون | ۱۷/۲۳ | ۱/۹۲ | -۰/۸۷۰ | ۰/۶۵۹ |
| | | پس آزمون | ۱۴/۴۹ | ۲/۸۰ | -۱/۰۳ | ۱/۴۴ |
| | گواه | پیش آزمون | ۱۴/۷۷ | ۲/۷۸ | -۰/۹۸۵ | ۱/۲۶ |
| | | پس آزمون | ۱۴/۸۹ | ۲/۷۲ | -۰/۹۹۵ | ۱/۲۴ |
| از خود بیگانگی | آزمایش | پیش آزمون | ۱۰/۲۷ | ۲/۱۸ | ۰/۲۱۶ | ۰/۰۴۱ |
| | | پس آزمون | ۷/۴۸ | ۲/۰۳ | ۰/۴۶۶ | -۰/۱۷۹ |
| | گواه | پیش آزمون | ۷/۱۰ | ۱/۹۶ | ۰/۶۵۷ | ۰/۵۴۴ |
| | | پس آزمون | ۱۰/۳۶ | ۲/۳۲ | ۰/۰۸۴ | -۰/۱۳۱ |
| گواه | پیش آزمون | ۱۰/۴۴ | ۲/۲۹ | ۰/۰۵۵ | -۰/۲۹۹ | |
| | پس آزمون | ۹/۳۹ | ۲/۲۵ | ۰/۲۹۱ | -۰/۰۴۱ | |

جدول ۵ آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های ارتباط، حمایت و از خود بیگانگی در متغیر رابطه معلم و شاگرد در دو گروه پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین گروه‌ها در مرحله پیش‌آزمون تفاوت معناداری ندارند؛ در نتیجه قبل از شروع مداخله گروه‌ها همگن هستند. یافته‌ها نشان می‌دهد که نمرات مؤلفه ارتباط و حمایت در رابطه معلم و شاگرد در گروه آزمایش از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش نشان داده است و مؤلفه از خود بیگانگی در این گروه از پیش‌آزمون به پس‌آزمون کاهش یافته است و در مرحله پیگیری نیز در مقایسه با مرحله پس‌آزمون تغییرات چندانی در این مقادیر ایجاد نشده است. همچنین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه نیز در پس‌آزمون دو مؤلفه ارتباط و حمایت افزایش و در مؤلفه از خود بیگانگی کاهش نشان داده است و در مرحله پیگیری نیز این تفاوت ثابت داشته است. همچنین در پارامترهای چولگی و کشیدگی، هر دو گروه در بیشتر متغیرها و مراحل آزمون از حدود بحرانی ± 1 تجاوز نکرده است و می‌توان داده‌های پژوهش را نرمال دانست.

جدول ۶: آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه پس‌آزمون‌های گروه آزمایش با گروه گواه در متغیر ارتباط، حمایت، از خود بیگانگی (گروه * زمان) با کنترل مقادیر پیش‌آزمون

| متغیر | زمان | گروه ۱ | گروه ۲ | تفاوت میانگین | خطای استاندارد | سطح معناداری |
|---------------------|----------|--------|--------|---------------|----------------|--------------|
| ارتباط معلم و شاگرد | | | | ۳/۹۹ | ۰/۱۶۲ | ۰/۰۰۱ |
| حمایت معلم-شاگرد | پس‌آزمون | آزمایش | کنترل | ۲/۴۵ | ۰/۱۰۶ | ۰/۰۰۱ |
| از خود بیگانگی | | | | ۲/۹۰ | ۰/۱۱۲ | ۰/۰۰۱ |

جدول ۶ نشان می‌دهد که نمرات پس‌آزمون ارتباط، حمایت و از خود بیگانگی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تفاوت معناداری دارند. با توجه به یافته‌های توصیفی جدول ۸، دانش‌آموزان کلاس‌هایی که معلمان آنها آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس دریافت کرده‌اند، نسبت به گروهی گواه حمایت و ارتباط بیشتری در رابطه معلم و شاگرد از خود گزارش کرده‌اند و از خود بیگانگی این دانش‌آموزان در مقایسه با گروه کنترل کاهش معناداری دارد ($p < 0/01$).

جدول ۷: آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه آزمون مرحله پیگیری گروه آزمایش با گروه گواه در متغیر ارتباط، حمایت، از خودبیگانگی (گروه * زمان) با کنترل مقادیر پیش‌آزمون

| متغیر | زمان | گروه ۱ | گروه ۲ | تفاوت میانگین | خطای استاندارد | سطح معناداری |
|---------------------|--------|--------|--------|---------------|----------------|--------------|
| ارتباط معلم و شاگرد | | | | ۳/۵۱ | ۰/۱۶۵ | ۰/۰۰۱ |
| حمایت معلم- شاگرد | پیگیری | آزمایش | کنترل | ۲/۲۵ | ۰/۱۰۶ | ۰/۰۰۱ |
| از خودبیگانگی | | | | ۲/۲۳ | ۰/۱۱۰ | ۰/۰۰۱ |

جدول ۷ نشان می‌دهد که نمرات آزمون مرحله پیگیری ارتباط، حمایت و از خودبیگانگی در رابطه معلم- شاگرد گروه آزمایش با گروه گواه تفاوت معناداری دارند ($p < 0/001$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تعیین اثربخشی آموزش معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس بر هیجانان تحصيلی و رابطه معلم- دانش‌آموز در میان دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر سمنان بود. نتایج نشان داد که آموزش معلمان در راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس موجب افزایش هیجانان مثبت؛ لذت، امیدواری و غرور در دانش‌آموزان می‌شود. نتایج پژوهش رمینگر و هیدی (۲۰۱۶)، فرینزل و همکاران (۲۰۱۷)، والتی و همکاران (۲۰۱۸)، آنتیلا و همکاران (۲۰۱۸) همسو با نتایج پژوهش حاضر می‌باشد. همچنین نتایج پژوهش‌های بیچ و ودریزل (۲۰۱۸) در راستای این واقعیت است که نحوه اداره کلاس درس توسط معلم، عاملی مهم در ایجاد هیجانان مثبت در دانش‌آموزان و افزایش میزان انگیزش و یادگیری آنهاست. در تبیین نتایج به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر، می‌توان به نظریه موت و همکاران (۲۰۰۶) استناد نمود. نظریه پاسخ هیجانی آنان پیشنهاد می‌دهد که گستره رفتار ارتباطی معلم-شاگرد شامل پیام‌های تلویحی است که واکنش هیجانی دانش‌آموز را تعیین می‌کند. این واکنش‌ها در رفتارها و نگرش‌های اجتناب از یادگیری نفوذ می‌کنند. از طرفی وضوحی که معلم با آن اطلاعات را بیان می‌کند، حضور بی‌کلام معلم و چگونگی شنیدن و واکنش نشان دادن او توسط دانش‌آموز قابل درک است و معلم به‌طور بالقوه در هیجان دانش‌آموز نفوذ می‌کند. شواهد نشان می‌دهد که رفتار معلم مرتبط با پاسخ هیجانی دانش‌آموز است (پکران و گوئنز، ۲۰۱۷). آنتیلا و دیگران (۲۰۱۸) نیز در تأیید ادعای آنان چنین استدلال می‌کنند که هیجانان غالباً در ارتباط با دیگران ایجاد می‌شوند و بخش مهمی

از روابط روزمره می‌باشند. ارتباط و انتقال هیجانات می‌تواند در بهترین حالت تعاملات اجتماعی را راحت سازد و نزدیکی عاطفی را به همراه آورد. همچنین نتایج به دست آمده را می‌توان چنین تبیین نمود که به‌کارگیری مهارت‌های مدیریت کلاس درس و راهبردهایی که از بی‌حوصلگی و هیجانات منفی دانش‌آموزان جلوگیری می‌نماید، سازگاری بیشتر معلمان و دانش‌آموزان را با موقعیت‌های منفی به ارمغان خواهد آورد. درک هیجانی بالاتر معلم راه حل‌های مثبت‌تری را در مدیریت رفتار دانش‌آموزان به همراه دارد. معلمی که درک هیجانی خود را بروز می‌دهد، به راحتی احساسات و هیجانات دانش‌آموزان را درک می‌کند. مهارت بیان هیجانات موجب سازگاری رفتاری دانش‌آموز، انجام فعالیت‌های کلاسی، کاهش حساسیت آنان نسبت به انتقاد و تسهیل سازماندهی و برنامه‌ریزی در کلاس درس می‌گردد. بنابراین معلمانی که در مدیریت کلاس درس موفق‌تر می‌باشند توان بیشتری در نشان دادن هیجانات در کلاس درس خود دارند و دانش‌آموزانی سرحال‌تر دارند.

همچنین نتایج پژوهش‌ها نشان داد که به‌کارگیری راهبردهای مدیریت مؤثر بهبود رابطه معلم- دانش‌آموز را در پی دارد. افزایش آگاهی معلمان نسبت به ویژگی‌های دانش‌آموزان با توجه به مراحل رشد آنان و شیوه‌های مدیریت مؤثر رفتار دانش‌آموزان در کلاس درس، می‌تواند در طراحی محیط یادگیری حمایتی متناسب با نیازهای اجتماعی، تحصیلی دانش‌آموزان بسیار کمک‌کننده باشد. نتایج نشان داد که آموزش معلمان در راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس ارتباط و حمایت معلم- دانش‌آموز را افزایش داده و از احساس از خود بیگانگی دانش‌آموزان می‌کاهد. نتایج پژوهش حاضر در راستای پژوهش‌های کورب و همکاران (۲۰۱۵)، اسلاوین (۲۰۱۸)، فرانسیس و اولواتونی (۲۰۱۸)، سانلی (۲۰۱۹)، ایلهام، همکاران (۲۰۱۹)، کوین و ون برگان (۲۰۱۹) است. نتایج پژوهش مؤید این ادعاست که نگرش معلمان از داشتن یک رابطه صمیمی و گرم با دانش‌آموزان و همدردی با آنان به‌عنوان نیروی است که دانش‌آموزان را به رفتارهای مطلوب وامی‌دارد و موجب پیامدهای مثبتی در راستای رشد و توسعه آنان می‌شود (دیلاز، ۲۰۱۸).

بهبود رابطه معلم- شاگرد با به‌کارگیری راهبردهای مدیریت مؤثر توسط معلمان را می‌توان این‌گونه تبیین نمود که برنامه‌های مدیریت کلاس درس که برای افزایش آگاهی و اثربخشی معلمان در به‌کارگیری راهبردهای مدیریت کلاس درس طراحی می‌شوند، با حمایت‌های رفتاری

مثبت در کلاس درس، در مقابل استراتژی‌های انضباطی هدف، با سطح بالاتری از نظم و روابط منصفانه‌تری بین معلم- شاگرد همراه می‌شوند (رنیگر و هیدی، ۲۰۱۶).

همچنین در تبیین نتایج تحقیق می‌توان این‌گونه استدلال نمود که تأکید بیشتر بر به‌کارگیری راهبردهای پیشگیرانه به جای راهبردهای واکنشی در مدیریت مؤثر کلاس درس، موجب ارتقاء رفتارهای مطلوب شده و از بروز بسیاری از رفتارهای مزاحم در کلاس پیشگیری می‌نماید. افزون بر آن جو مشارکت در کلاس درس را تقویت نموده و روابط مثبتی را بین معلم و شاگردان ایجاد می‌نماید (کوک و همکاران، ۲۰۱۸).

همچنین نتایج پژوهش، حاکی از کاهش از خودبیگانگی دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با دانش‌آموزان گروه کنترل بود. نتایج پژوهش اولیور و آرچامبولت (۲۰۱۷) که نشان دادند ایجاد رابطه مثبت بین معلم- دانش‌آموز می‌تواند عاملی محافظت‌کننده در برابر ناامیدی و اختلالات رفتاری دانش‌آموزان از جمله از خودبیگانگی آنان باشد، به‌ویژه برای آن دسته از دانش‌آموزانی که با والدین خود روابط مناسب ندارند، نتایج پژوهش حاضر را تأیید می‌نماید. با افزایش توان حرفه‌ای معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس، آمادگی آنان برای رویارویی با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان افزایش یافته و به جای نگرانی و خستگی از این‌گونه رفتارها کار خود را با ارزش و معنادار تلقی می‌نمایند (ایلهام و همکاران، ۲۰۱۹).

برقراری ارتباط صحیح بین معلم و شاگردان، عمده‌ترین مسئله و مهم‌ترین مهارت در تدریس است. چنانچه بتوان این رابطه را ب خوبی برقرار کرد، هدف‌های آموزشی با سهولت و کیفیت بالایی محقق می‌شود. برقراری ارتباط دارای اصول و قواعد شناخته‌شده‌ای است که آشنایی با آنها برای معلمان ضرورت دارد و مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی بایستی معلمان را در جهت آموزش این فنون یاری رسانند.

معلمان از به اشتراک گذاشتن تجربیات خود می‌آموزند و اعتماد و تعهدشان افزایش پیدا می‌کند. معلمان با به‌کارگیری راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس، تعاملات سازنده بین خود و دانش‌آموز برقرار می‌کنند. همچنین رشد هوش هیجانی در معلمان و مهارت‌های مرتبط با آن باعث ایجاد نیروی کار مؤثر و ارزشمند می‌شود (والنتی و همکاران، ۲۰۱۸).

از جمله محدودیت‌های عمده این پژوهش دشواری طراحی و اجرای طرح آزمایشی بود. تعداد زیاد دانش‌آموزان با توجه به کلاس‌های درس معلمان، از بزرگ‌ترین چالش‌ها و محدودیت‌های پژوهش بود که اجرای پرسش‌نامه را دشوار نمود. محدودیت دیگر مربوط به

قلمرو مکانی مطالعه است. روابط به‌دست‌آمده قابل‌تعمیم به معلمان و دانش‌آموزان شهر سمنان است. محدودیت دیگر آن است که داده‌های به‌دست‌آمده از یک طرح مقطعی به‌دست‌آمده و نمی‌توان از آن برای استنباط‌های طولی استفاده کرد. لذا پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آتی پژوهشگران با تکرار این مطالعه بر روی دیگر نقاط کشور شواهدی از بسط یافته‌های آن فراهم آورند. از دیگر روش‌های جمع‌آوری اطلاعات از جمله روش‌های سنجش مستقیم برای گردآوری داده‌ها استفاده شود تا شواهدی از بسط یافته‌ها از یک روش به روش دیگر به دست آید. با توجه به اینکه نتایج این پژوهش، تنها مربوط به مقطع ابتدایی می‌باشد، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده، مطالعات علمی در دیگر مقاطع نیز انجام گردد. همچنین با توجه به گسترده بودن پیامدهای ناشی از موفقیت مدیریت کلاس درس، هم برای دانش‌آموزان و هم برای معلمان در پژوهش‌های آینده می‌توان دیگر متغیرها را در رابطه با معلمان و دانش‌آموزان بررسی کرد.

منابع

- Anttila, H., Pyhältö., K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2018). Socially Embedded Academic Emotions in School. *Journal of Education and Learning*, 7(3): 87-101.
- Baudoin, N., & Galand, B. (2017). Effects of classroom goal structures on student emotions at school. *International Journal of Educational Research*, 86(1): 13-22.
- Bieg, S., & Dresel, M. (2018). Relevance of perceived teacher humor types for instruction and student learning. *Social Psychology of Education*, 5(1): 1-21.
- Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young, E. (2018). Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environment on student attitudes and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 58 (3): 167-177.
- Clair, E.B., Bahr, M.W., Quach, H.L., & LeDuc, J.D. (2018). The Positive Plus Program: Affirmative classroom management to improve student behavior. *Behavioral Interventions*. 33(3): 221-136.
- Cook, C., layton R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A. J., & Renshaw, T. (2018). Greetings at the Door: Evaluation of a Low-Cost, High-Yield Proactive Classroom Management Strategy. *Jornal of Positive Behavior Interventions*, 20(3): 1-11
- Daliri, S. (2017). Investigating the teacher-student relationship with academic self-efficacy of high school students in Rodkhane region. Second Conference on Management Economic and Development, Tehran Available: <https://www.civilica.com/Paper-> (Text in Persian).
- DeLuse, S. (2018). First Impressions: Using a Flexible First Day Activity to Enhance Student Learning and Classroom Management. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Arizona State University, 30(2): 308-321.
- Francis, O.B. & Oluwatoyin, F.C. (2019). Principals' Personnel Characteristic Skills: A Predictor of Teachers' Classroom Management in Ekiti State Secondary School. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1): 72-103.

- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2017). Emotion Transmission in the Classroom Revisited: A Reciprocal Effects Model of Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5): 628–639.
- Ilhan, F., Ozfidan, B., Yilmaz, S. (2019). Home Visit Effectiveness on Students' Classroom Behavior and Academic Achievement. *Journal of Social Studies Education Research*, 10 (1): 61-80.
- Kevin, F. M., Van Bergen, P. (2019): Attributions and emotional competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't), *Teachers and Teaching*, 25(4): 334-357.
- Murray, Ch., & Zvoch, K. (2010b). Teacher-Student Relationships Among Behaviorally At-Risk African American Youth from Low-Income Backgrounds: Student Perceptions, Teacher Perceptions, and Socioemotional Adjustment Correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1): 41– 54
- Olivier, E., Archambault, I. (2017). Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers *Learning and Individual Differences*, 59 (2): 86-95.
- Pekrun, R. (2006). The Control- value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implication for Educational Research and Practice, *Educational Psychology Review*, 18(4): 315-341.
- Rabbani, Z. (2018). *Designing and examination of a structural model of academic emotions' antecedents and consequences: The role of environmental, cognitive, motivational and behavioral factors in the Pekrun's control-value theory of achievement emotions*. Thesis for Ph.D. Degree in Educational Psychology. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University (Text in Persian).
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York, NY: Routledge
- Sanli, O. (2019). An evaluation of the teachers' classroom management problems. *Academic Journal. Educational Research and Reviews*, 14(8): 282-292.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice* (12th ed.). Boston: Allyn and Bacon. Johns Hopkins University teacher and school context.
- Valente, S., Monteiro, A. P., Lourenço, A. A. (2018). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology In Schools*, 56(5): 741-750



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/>).

ارائه الگوی خلاقیت در امور دانشی و امور ارزشی تعلیم و تربیت بر اساس دیدگاه صدرالمتألهین

سید نورالدین محمودی*

| چکیده | اطلاعات مقاله |
|--|---|
| <p>خلاقیت به‌عنوان عالی‌ترین جلوه اندیشه انسان، در عصر حاضر از اهمیت بسزایی برخوردار است و رشد و گسترش فرهنگ و تمدن بشری به هنر و خلاقیت افراد بستگی دارد. هدف از پژوهش حاضر ارائه الگوی خلاقیت در امور دانشی و ارزشی تعلیم و تربیت از دیدگاه صدرالمتألهین است. روش تحقیق با توجه به هدف و ماهیت آموزش و پرورش که امری ارزشی است، از نوع آینده‌نگر و تصمیم‌گراست و در زمره روش‌های کیفی قرار می‌گیرد. همچنین روش تحقیق با توجه به گردآوری اطلاعات، روش تحلیلی-استنباطی است. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که با توجه به مفروضات انسان‌شناختی پژوهش حاضر که در آن جوهره اصلی انسان در حال «شدن» است، مفهوم اساسی خلاقیت بر حسب «اندیشه معطوف به اراده» بازتعریف گردید. همچنین شکل نهایی الگوی مطلوب خلاقیت را بر مبنای ارزش‌شناسی می‌توان «رویکرد تأویلی-پالایشی» نامید. جنبه تأویلی الگو به توانایی متربی در نفوذ به درونمایه اثر هنری و دریافت محتوای آن اشاره دارد و جنبه پالایشی الگو به انتخاب و گزینش نظام ارزشی فرد اشاره دارد. همچنین بر اساس نتایج تحقیق بر مبنای معرفت‌شناختی «رویکرد بازنمایی متعالی» تعیین گردید. خلاقیت هنگامی ویژگی متعالی را خواهد یافت که در روند بازنمایی ذهن، آن شاکله وجودی متربی که اقتضای خلاقیت را دارد مد نظر قرار گیرد و متربی در این میان اشتداد نفس و حرکت جوهری یابد و مراحل نفس را پشت سر هم طی کند.</p> | <p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی امور دانشی، امور ارزشی، تعلیم و تربیت، خلاقیت، صدرالمتألهین.</p> |

مقدمه

نظام آموزشی کشورهای مختلف بر مبنای نوع نگاه و نگرش خود نسبت به انسان و توانایی‌های وی و میزان انعطاف‌پذیری و پاسخ‌گویی به نیازهای جدید و تحولات پیرامونی، تأکیدات متفاوتی را نسبت به حوزه‌های مختلف آموزشی مبدول می‌دارند (هرناندز-تورانو و ابریوا، ۲۰۲۰).

تحولات فناوری، انقلاب الکترونیک، و انفجار اطلاعات، چهره جدیدی به جهان معاصر داده و به تناسب آن، ضرورت چشم‌اندازی نوین به تعلیم و تربیت در تحلیل و تبیین این تحولات تأیید گردیده و باعث شده است راهکارهای جاری نظام تعلیم و تربیت با مشکل مواجه شود (حسینی و محمودی، ۱۳۹۵). در واقع آن دسته از نظام‌های آموزشی که نگرش و برداشت محدودی نسبت به ابعاد مختلف دانش‌آموزان و استعدادهاى آنها داشته‌اند، پاسخ‌گویی نیازهای علم امروز نیستند، در واقع این نوع نظام‌های آموزشی عمدتاً تلاش و وجهه همت خود را محدود و مصروف رشد و آموزش حوزه‌های شناختی و ذهنی دانش‌آموزان می‌نمایند و از توجه و پرورش دیگر ابعاد وجودی آنان که در تکوین یک شخصیت متوازن تأثیر فراوانی دارند، عملاً باز می‌مانند. بدین ترتیب نتایج و محصولات این نظام آموزشی عموماً در شکل شهروندانی نمود می‌یابد، که در غالب مواقع فاقد خلاقیت می‌باشند و به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و فرهنگی تقلید و پایبندی نشان نمی‌دهند، مظاهر و آثار هنری و فرهنگی جامعه ملی و بین‌المللی را نمی‌شناسند، طبعاً در این شرایط، اثربخشی و کارایی نظام آموزشی به‌ویژه از منظر انسان‌های کامل رشد یافته و فرهیخته به‌طور چشم‌گیری تنزل می‌یابد. تحقق این مهم جز از طریق تعریف خلاقیت در الگوی اسلامی- ایرانی و بازگشت به عقب و بازشناخت بنیادی خلاقیت در فلسفه اسلامی امکان‌پذیر نیست، تا قدم‌های آتی راسخ‌تر و چه بسا در مسیری هموارتر گذاشته شود و از منظری نو به آن نگرسته شود (محمودی، ۱۳۹۲).

مبانی وجودشناسی در فلسفه اسلامی با زیبایی‌شناسی عجین شده و خلقت به‌عنوان یک فعل زیبایی‌شناختی و عالم محسوسات به‌مثابه آفرینشی هنری ارائه شده است (کمال، ۲۰۱۰: ۲۷، دوبای، ۳، ۲۰۱۹). متفکران و فیلسوفان بزرگ اسلامی کتاب ویژه‌ای را به فلسفه خلاقیت اختصاص

-
1. Hernández-Torrano & Ibrayeva
 2. Kamal
 3. Dobie

نداده‌اند و جای این مفاهیم در تقسیمات فلسفی دانشمندان اسلامی مفقود مانده است (بلخاری- قهی، ۱۳۸۹: ۱۴). اما مباحث مربوط به فلسفه هنر کم و بیش در آثار فیلسوفان اسلامی به صورت پراکنده مشاهده می‌شود، که گردآوری و تنظیم این مباحث در یک ساختار منطقی را ضروری می‌سازد. فارابی متأثر از ارسطو در مورد محاکات (هنر) از قدرت بازآفرینی صور سخن گفته است (انصاریان و همکاران، ۱۳۹۴). ابن سینا در کتاب «المبدأ و المعاد» درباره لذت ربوبی و جمال و اینکه چگونه این زیبایی به آفرینش می‌انجامد، باب مستقلی را تحت عنوان «فی انه بذاته معشوق و عاشق و لذیذ و ملتذ» گشوده است (ابن سینا، ۱۳۷۹: ۴۰۷). شیخ اشراق در کتابچه‌اش «رساله فی حقیقه‌العشق یا مونس‌العشاق» رازهای جریان خلقت را در زیبایی‌شناسی جست‌وجو می‌کند و آن را به زبان تمثیل و استعاره قابل بیان می‌داند. از این رو رساله خود را با تبیین جریان زیبایی و حسن و حزن در هستی آغاز می‌کند و آنگاه از این نحوه وجودشناسی، پنجره‌ای به جریان هنر در عالم انسان می‌گشاید (پاریلدار، ۲۰۲۰).

صدرالمتألهین یکی از مهم‌ترین فیلسوفان اسلامی پس از ابن سینا است (ریزوی^۲، ۲۰۱۳: ۵۲). صدرالمتألهین شیرازی در حوزه خلاقیت مباحثی را مطرح کرده است. آنچه در افکار و اندیشه‌های صدرالمتألهین جلب توجه می‌کند، این است که وی پیش از ورود به مباحث تفصیلی در باب خلاقیت، بحث بسیار مفصلی را در حوزه آفرینش الهی در جلد دوم اسفار اربعه گشوده است و ظریف‌ترین بیان‌ها را از عالم خلقت به مثابه اثری هنری ارائه داده است (روستوم^۳، ۲۰۱۳، بصیری زاده و رئوف زاده، ۲۰۲۰). وی جلد هفتم اسفار اربعه را به صنایع لطیفه و خلاقیت‌هایی که توسط انسان در چنین صناعی صورت می‌پذیرد قرار داده است. این نکته از این جهت بسیار مهم است که صدرالمتألهین را با شیخ اشراق، ابن سینا و فارابی در تبیین هویت هنری عالم خلقت به مثابه نوعی محصول صنعتی که ناشی از عشق و زیبایی‌شناسی خداوند است، وجه اشتراک دارد، اما آنچه صدرالمتألهین را از بزرگان زیبایی‌شناس پیشین متمایز می‌کند، این است که صدرالمتألهین این بحث را مقدمه ورودش به مباحث زیبایی‌شناسی و ارتباط آن مباحث با صنایع لطیفه قرار داده است (بات^۴، ۲۰۱۹).

-
1. Parildar
 2. Rizvi
 3. Rustom
 4. Bhat

استثنایی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان خلاقیت نفس در حکمت متعالی بیان می‌دارد که در فلسفه ملاصدرا نفس انسان به دلیل تجرد، بساطت، فاعلیت علمی و مثل اعلای خدای متعال بودن، در دو حوزه درون و بیرون خلاق است. مصداق بارز خلاقیت در درون، خلق صور ذهنی (صور حسی و خیالی و برخی از مراتب ادراک عقلی) است. ابراهیمی (۱۳۹۸) در پژوهشی در باب نفس و بدن از نظر صدرالمتألهین بیان می‌دارد که بنا بر نظریه ملاصدرا، نفس در ابتدا حدودی طبیعی و عنصری دارد و طی حرکت جوهری، به تدریج مراحل کمال خود را در عین تعلق به بدن، تدبیر آن و تصرف در قوا طی می‌کند و خلاقیت نفس موجب حرکت به سوی کمال می‌شود. گراوند و جودی (۲۰۲۰) نیز در تحقیقات خود به این نتیجه رسیده‌اند که دانش در نزد صدرالمتألهین مانند وجود، شأن تحولی دارد و انسان از طریق اتحاد با دانش و خلاقیت وجودی به کمال دست پیدا می‌کند.

امروزه فلسفه اسلامی، با توجه به پیشرفت علوم، نیازمند آن است که در حرکتی پویا خود را به روز و کارآمد نماید تا نشان دهد که در پاسخ‌گویی به پرسش‌های جدید نیز تواناست (سوریادی^۱، ۲۰۱۹). وظیفه تبیین این پاسخ‌ها و طراحی آنها بر اساس مبانی فلسفه اسلامی بر عهده پژوهش‌گران این حوزه می‌باشد. با بررسی یکی از مقولات فلسفی نوین، یعنی فلسفه خلاقیت و فلسفه هنر در نظام فلسفی صدرالمتألهین گامی نو در پاسخ به پرسش‌های جدید فلسفی برداشته می‌شود و روشی برای بازسازی اندیشه‌های فیلسوفان اسلامی در حوزه‌های جدید فلسفه ارائه می‌شود (گراوند و جودی^۲، ۲۰۲۰).

در این راستا یکی از ویژگی‌های برجسته حکمت متعالیه که مورد غفلت و بی‌توجهی واقع شده، رابطه‌ای است که ملاصدرا بین وجودشناسی فلسفی و زیبایی‌شناسی هنری از یک طرف و خلاقیت و آفرینش انسان از سوی دیگر برقرار ساخته است. همین رابطه، ملاصدرا را در فلسفه خویش، به چشم‌اندازهای خاصی در زیبایی‌شناسی هنری به‌عنوان زمینه‌ساز بروز خلاقیت رسانده است، که می‌تواند پاسخگوی بسیاری از مسائل حاضر نظام تعلیم و تربیت در رویارویی با تربیت هنری باشد (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۰: ۲۲۱). این چشم‌اندازها با پی‌ریزی مبانی خاصی در فلسفه هنر و خلاقیت، باعث می‌شوند که ما از خلال نگاه‌های ملاصدرا، رابطه‌ای نظام‌مند بین

-
1. Suryadi
 2. Geravand & Joudi

وجودشناسی فلسفی و فلسفه هنر و خلاقیت برقرار کنیم و تصویری روشن از چنین تعامل و رابطه‌ای ارائه دهیم (محمودی، ۱۳۹۲).

یکی از مباحث مهمی که مورد غفلت شارحان حکمت متعالیه واقع شده، ارتباطی است که ملاصدرا بین وجودشناسی فلسفی و زیبایی‌شناسی در هنر برقرار ساخته است. از این ارتباط به تعامل هنر و خلاقیت که ملاصدرا از آن به‌عنوان تمثیل یاد می‌کند، پی‌می‌بریم. تعاملی که در راستای تبیین اهداف کلان سند تحول نظام آموزش و پرورش کشورمان می‌باشد و می‌تواند پاسخ‌گوی بسیاری از مسائل حاضر نظام تعلیم و تربیت در رویارویی با هنر و خلاقیت باشد. هدف از تحقیق حاضر تبیین دیدگاه صدرالمآلهین در زمینه بروز خلاقیت در انسان و ارائه الگوی خلاقیت در امور دانشی و امور ارزشی تعلیم و تربیت است، تبیین این چشم‌انداز به پی‌ریزی مبانی خاصی در فلسفه هنر و خلاقیت می‌انجامد و از خلال نگاه‌های ملاصدرا تصویر روشنی از رابطه هنر و خلاقیت ارائه می‌دهد. بنابراین سؤال اصلی تحقیق حاضر این است که الگوی خلاقیت در امور دانشی و امور ارزشی تعلیم و تربیت بر اساس دیدگاه صدرالمآلهین چیست؟

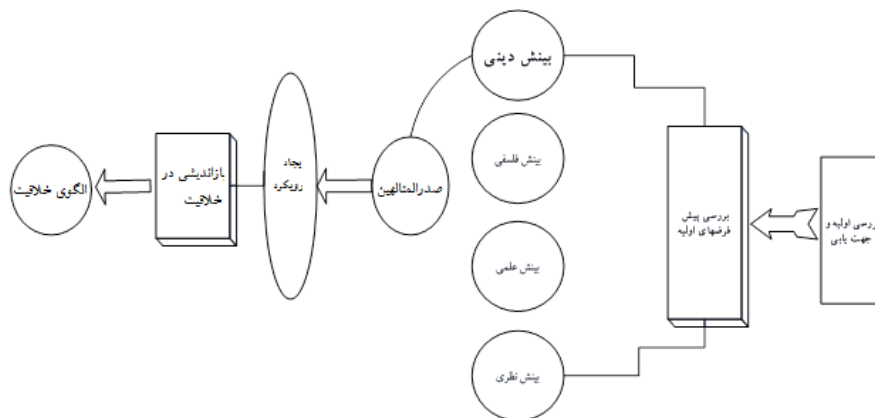
روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت آموزش و پرورش که امری ارزشی است، از نوع آینده‌نگر و تصمیم‌گراست و در زمره روش‌های کیفی قرار می‌گیرد. بنابراین با توجه به اینکه انتخاب روش تحقیق، بستگی به اهداف و ماهیت موضوع تحقیق دارد و این پژوهش ماهیتی تربیتی دارد، لذا از روش تحلیلی-استنباطی استفاده می‌شود. در این روش ابتدا اطلاعات مورد نیاز گردآوری می‌شود، وسیله گردآوری اطلاعات برگه‌های تحقیق می‌باشد. بعد از مطالعه منابع گردآوری شده و گزینش آنها، به‌دسته‌بندی مطالب برای دستیابی به پاسخ پرسش‌ها اقدام می‌شود.

از آنجایی که هر الگویی نیازمند مبانی نظری خاص می‌باشد، از این رو حکمت متعالیه به‌عنوان مکتبی که تفکرمدار است، مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرد. برای دستیابی به الگویی کامل، تحقیقات انجام شده در این زمینه با استفاده از رویکرد فراتحلیلی^۱ مورد بررسی قرار می‌گیرند. «این رویکرد پژوهشی کمک زیادی به پژوهشگر می‌کند تا به ترکیب مناسبی از نتایج کمی مطالعات متضاد و غیرمتضاد در گذشته دست پیدا کند، تناقض‌ها را توضیح داده و متغیرهای ساختاری تعدیل‌کننده در نتایج مطالعات گذشته را شناسایی کند؛ تا به‌نتایج درست‌تر و معتبرتر

از آن چیزی دست یابند که در تک تک مطالعات میدانی یا بررسی کیفی مجموع مطالعات گذشته حاصل شده است» (روزنتال و دیماتئو، ۲۰۰۱: ۱۰۲).

بدین وسیله در این پژوهش نتایج به دست آمده از مطالعات گذشته به منظور تفسیر بهتر و معتبرتر یافته‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد.

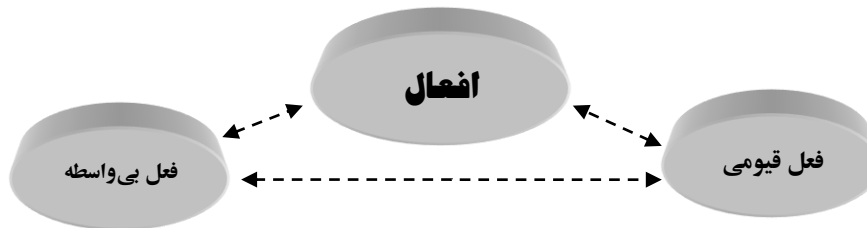


شماره ۱: شیوه انجام کار برای دستیابی به اهداف پژوهش

مفهوم خلاقیت در نظام فکری صدرالمتألهین

صدرالمتألهین خلاقیت را بخشی از نفس انسان می‌داند، یعنی آن را یکی از بسترهای تحقق کمال نفسانی و شدن انسان تلقی می‌کند و حتی بالاتر از آن، خلاقیت را بستر امکان نیل انسان به متعالی‌ترین کمال وجودی، یعنی رسیدن به عشق حقیقی و مواجهه با معشوق حقیقی قرار می‌دهد (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸: ۱۷۳/۷، صدرالدین شیرازی، ۱۳۷۹)، بنابراین نقطه آغاز پژوهش‌های فلسفی پیرامون خلاقیت، هنر و زیبایی‌شناسی هنری را وجودشناسی انسان می‌داند (امامی‌جمعه، ۱۳۸۵: ۳۷). یعنی باید قبل از هر چیز آن شاکله وجودی که اقتضای خلاقیت دارد و انسان در پرتو آن خلاق می‌گردد و اثر بدیع و نو خلق و به منصه ظهور می‌رسد، شناسایی گردد. چیزی که منشأ هر سه موضوع خلاقیت، شخص خلاق و اثر خلاق است، باید مورد توجه قرار گیرد؛ و آن چیزی نیست جز نفس انسان که توسط خداوند متعال در انسان دمیده شده است. خداوند نفس انسان را به گونه‌ای خلق کرد که اقتدار بر ایجاد و خلق صور را داشته باشد. از این رو نفس

انسانی را از سنخ ملکوت آفرید که دارای قدرت و سیطره است. موجودات ملکوتی قدرت بر ابداع و خلق صور را دارند، اعم از اینکه صورت‌ها، عقلی و عاری از ماده یا قائم به ماده باشند. اینجاست که خداوند انسان را مثال خویش قرار داد (همان، ۲۶۴/۱).



شماره ۲: افعال نفس از دیدگاه صدرالمتألهین (۱۳۶۸)

بستر خلاقیت در عالم خیال

هر انسانی در مرتبه خیال، دارای گنجینه‌ای از صور است که آنها را از سه طریق به دست آورده است؛

- ۱) از مراتب بالاتر هستی، یعنی عالم عقل و عالم اسماء و صفات؛
- ۲) از مرتبه پایین‌تر، یعنی عالم حس؛
- ۳) از طریق تجزیه و ترکیب صور پیشین و ابداع صور جدید. البته باید توجه داشت که ممکن نیست عالم پایین‌تر در عالم بالاتر تأثیر داشته باشد و لذا نباید گفت عالم حس در مرتبه خیال تأثیر می‌گذارد (صدرالدین شیرازی، ۱۴۲۲: ۲۳۲/۸). وقتی مرتبه حسی ما با یک امر حسی مواجه می‌شود، مرتبه خیالی ما نیز با مرتبه خیالی آن چیز مواجه می‌شود و از این طریق، صورتی خیالی تولید می‌شود و ما به درک جدیدی می‌رسیم و صورتی جدید به گنجینه صور ما اضافه می‌شود. موجودات مرتبه بالاتر نیز برای ارتباط برقرار کردن با کسی که در آن اتاق شیشه‌ای محبوس است، باید صورتی یا صورت‌هایی را بر دیوار اتاق او ترسیم کنند. وضعیت بیشتر انسان‌ها همین است و متأسفانه بیشتر آنها تا آخر عمر در همین اتاق شیشه‌ای محبوس‌اند و با آن نقاشی‌ها سرگرم (خوسیا، ۲۰۲۰).

ابداع و خلاقیت دو منشأ می‌تواند داشته باشد:

- ۱) انسان‌هایی که در مرتبه خیال هستند با استفاده از قوه تخیل خود می‌توانند از مخزن صور خیالی خود کمک بگیرند و صوری در عالم حسی بیافرینند که یا عین همان صور خیالی باشد یا ترکیب جدیدی از آنها (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸).
- ۲) انسان‌هایی که در مرتبه بالاتری از خیال قرار دارند و از آن اتاق شیشه‌ای خارج شده‌اند دارای صوری هستند که توسط مراتب بالاتر خود آنها در مرتبه خیال متمثل می‌شود و بعد آن تصاویر را به مرتبه حس انتقال می‌دهند (محمودی، ۱۳۹۲).

بازتعریف حوزه خلاقیت نسبت به صاحب‌نظران غربی

تلقی از مفهوم خلاقیت ابتدا در غرب توصیف کنش‌های شناختی بود. پژوهشگران علوم اجتماعی به تحقیق در مورد خلاقیت و ابعاد و عناصر تشکیل‌دهنده آن از ابعاد گوناگون پرداخته بودند. در طرحی که به وسیله والاس^۱ در سال ۱۹۲۶ در مورد چهار مرحله دخیل در تمامی اعمال خلاقانه ارائه شد و از سخنرانی گیلفورد^۲ به‌عنوان کسی که شروع‌کننده مطالعه علمی خلاقیت در ۱۹۵۰ بوده است، همه اینها به خلاقیت به‌عنوان فرایندی می‌نگریستند که هدف آن رسیدن به نتیجه (نتیجه محور) می‌باشد و منجر به خلق محصولی نو می‌شود. خلاقیت در فلسفه غرب فراز و نشیب‌های زیادی را طی کرده است. یونان و رم قدیم می‌کوشیدند هنر را محاکات تخیلی طبیعت و سیرت و صورت آدمی تلقی کند. در قرون وسطی هنر مانند فلسفه، علم، سیاست و اخلاق شاخه‌ای از دین و شریعت تلقی می‌شد. در این عالم هنر مستقل از دین و متکی به نفس آدمی نیست (پینسی و فالزونی^۳، ۲۰۲۰). در جدول شماره ۱ دوره‌های تحولی خلاقیت ارائه شده است.

جدول ۱. تطور خلاقیت در دوره‌های زمانی (پینسی و فالزونی، ۲۰۲۰)

| ردیف | خاستگاه/دوره زمانی | معانی / تعاریف |
|------|--------------------|--|
| ۱ | یونان و رم قدیم | محاکات تخیلی طبیعت و سیرت و صورت آدمی |
| ۲ | قرون وسطی | خارج کردن طبیعت و اشیا از هیئت ملکی و پیوستن آنها به عالم اعلا و مثال. |

1. Wallas
2. Guilford
3. Pennisi & Falzone

| ردیف | خاستگاه/دوره زمانی | معانی / تعاریف |
|------|--------------------|--|
| ۳ | دوره رنسانس | هنرمند بود به‌عنوان معیار اصلی و ذهنیت بشری مدار ملاک خلاقیت |
| ۴ | نهضت رمانتیک | طبیعت و آزادی اساس خلاقیت انسان و هیجان عاطفی و غلبات نفسانی در ذات خود مورد تحسین و ستایش |
| ۵ | عصر مدرن | هنر و زیبایی از فلسفه و اخلاق منفک و ارزش منزلت اثر هنری بر زیبایی و وسیله‌ای بودن آن برای رسیدن به ایده زیبایی‌شناسانه مطرح شد. |
| ۶ | دوره پست مدرن | از این دوره به بعد، قلمروی احساس چون امری تجربی موضوع مشاهده، آزمایش، تجربه و جمع‌بندی علمی قرار می‌گیرد. |

صدرالمتألهین با بحث‌هایی که در مبانی فلسفی خود مطرح کرد، جهتی دیگر به خلاقیت انسان داد که از وجودشناسی دستگاه فلسفی صدرالمتألهین نشات می‌گرفت. انسان به دلیل خلاقیتی که از جانب پروردگار دارد، از قدرت آفرینشگری و خلق و امر برخوردار است. خلق و امر را می‌توان به ترتیب تولید و خلاقیت نامید (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۴:۸۳۰). خلاقیت بر خلاف رویکرد میمزیس^۱، فرانمود^۲ و فرم^۳ تنها محدود به تقلید از طبیعت، بیان احساسات هنرمند و یا فرم معنی‌دار نیست، بلکه با تعالی و کمال انسان ملازم می‌شود. هنگامی که خلاقیت در انسان با «شدن» و «تعالی» انسان همراه می‌گردد، هر واقعیتی که آدمی می‌خواهد با کسب دانش آن به این خلاقیت برسد، حدود و ثغوری برای خلاقیت ایجاد می‌کند، که به صورت حرکت وجودی فرارونده نمایان می‌شود. این امر برای رسیدن به غایت که تعالی آدمی است، مستلزم ارتباط بین خلاقیت می‌باشد (صدرالدین شیرازی، ۱۷۲/۱۹۸۱:۷).

مفهوم اساسی خلاقیت: خلاقیت به منزله «اندیشه معطوف به اراده»^۴

با توجه به مفروضات انسان‌شناختی، پژوهش حاضر که در آن جوهره اصلی انسان در حال «شدن» است. توصیف و تعریف متفاوتی از خلاقیت انسان مطرح خواهد شد و مفهوم اساسی خلاقیت بر حسب «اندیشه معطوف به اراده» مورد نظر قرار خواهد گرفت. با توجه به اینکه انسان درجات عدیده دارد و در هر رتبه و درجه نامی خاص می‌یابد، که از نفس شروع می‌شود

1. Imitation
2. Metaphor
3. Form
4. Thought towards the will

و پس از تبدیل شدن به قلب، عقل، روح، سرّ و خفی در مرتبه اخفی به اوج خود می‌رسد. با تکیه به این نوع تلقی از انسان مفهوم اساسی خلاقیت ارائه می‌شود. در پژوهش حاضر با نظر به مبنای انسان شناختی صدرالمآلهین که آدمی را در حال «حرکت جوهری» و «شدن» معرفی می‌کند، خلاقیت به منزله «اندیشه معطوف به اراده» لحاظ می‌گردد. در صورتی که خلاقیت به مفهوم مذکور باشد در این صورت نمی‌توان آن را به تولیدی محصولی نو و ارزشمند تقلیل داد. نفس در فلسفه صدرالمآلهین به عنوان اولین مرتبه وجودی بیشترین و محکم‌ترین نزدیکی را با جسم دارد. صدرالمآلهین نفس و جسم را لازم و ملزوم هم تلقی می‌کند و نفس نمی‌تواند وجودی مستقل از بدن داشته باشد. نفس پتانسیل خلق و امر را دارد و این توانایی خود به «شدن» نفس می‌انجامد. هنگامی که خلاقیت به منزله فرایندی باشد که بر زیرساخت‌های عالم خیال مبتنی است، وقوع آن در گرو ایجاد سازوکارهایی در فراهم آوردن و تقویت این زیرساخت‌ها می‌باشد. بنابراین برای اینکه خلاقیت رخ دهد لازم است:

۱. تصور شیء در نفس و ذهن انسان که همان خیال شخصی انسان است و به آن "خیال

متصل" می‌گویند؛

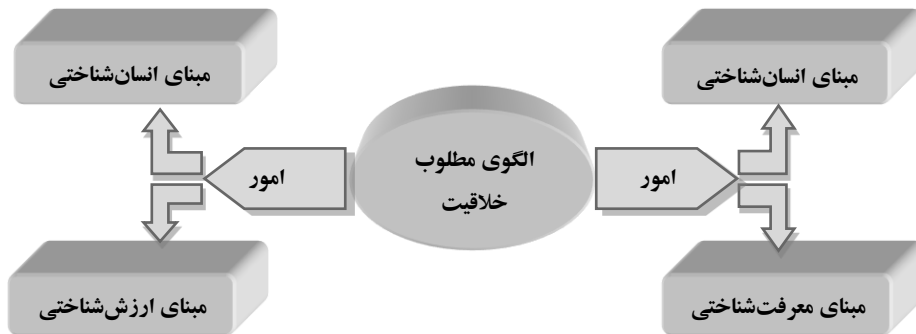
۲. سپس با نیروی اراده متمرکز، که آنرا با ریاضت و عبادت به دست می‌آورند، به آن-

صورت، وجود مثالی می‌دهد، یعنی آن را به «خیال منفصل» یا عالم مثال می‌برد؛

۳. سپس آن تصویر را از عالم خیال منفصل به عالم ماده وارد کند و به صورت پدیدار یا

رویداد درآورد و دیگران نیز آن را مشاهده کنند.

پس از نگرش توصیفی و تبیینی درباره خلاقیت که از آن به عنوان «تفکر معطوف به اراده» نفس یاد شده، اکنون باید به بحث درباره مفهوم اساسی هنر در فلسفه صدرالمآلهین پرداخته شود، تا در مرحله بعد به تعامل خلاقیت و در نهایت الگوی خلاقیت شکل داده شود.



شماره ۳: اجزای الگوی خلاقیت

با مشخص شدن مفهوم خلاقیت، در ادامه به بررسی تأثیر این الگو در دو عرصه امور دانشی و امور ارزشی پرداخته می‌شود.

الگوی مطلوب خلاقیت در امور دانشی

در این بخش الگوی مطلوب خلاقیت در زمینه امور دانشی مورد استفاده واقع می‌شود. در این قسمت از الگو متناسب با موضوع بحث که امور دانشی می‌باشد، بر مبنای انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی صدرالمتألهین تکیه می‌شود. در بعد انسان‌شناختی خلاقیت، سیر و سلوک عقلی و جامعیت انسان به واسطه روح الهی که در وی دمیده شده است، مورد توجه واقع می‌شود و آنچه تحت عنوان تعالی‌یابی متری مطرح شد در اینجا به کار گرفته می‌شود. در بعد معرفت-شناختی با توجه به دو بُعدی بودن معرفت (عالم و معلوم یا عاقل و معقول) هم مربی و هم مربی مورد توجه خواهد بود.

۱- الگوی مطلوب خلاقیت با نظر به مبنای انسان‌شناختی

بر اساس مبنای انسان‌شناختی صدرایی، آدمی به منزله «شدن» نگریسته می‌شود، که استعداد، یافتن تمام حقایق و رسیدن به مقام خلافت الهی را داراست، با در نظر داشتن چنین تصویری از انسان، خلاقیت انسان به صورت فعالیت هدفمند ظهور می‌یابد، که همراه با حرکتی وجودی از درون است، که قوه محرکه این عزیمت را عشق و زیبایی تشکیل می‌دهد که آدمی را به غایت زندگی یعنی تشبه به باری تعالی می‌رساند. هر موردی که باعث شود انسان را از حرکت بازدارد یا در مرحله‌ای تثبیت کند باید کنار گذاشته شود. صدرالمتألهین مصادیق هنر و ویژگی‌های آنها

را به تفصیل بحث کرده است، که زمینه‌ساز این رشد درونی می‌باشند. متریبان از همان ابتدا دارای علاقه و تمایل ذاتی به تماس با اشیاء به منظور کشف و شناخت کیفیات و ویژگی‌های آنان می‌باشند، که در راستای استعلای این شاکله وجودی باید در متریبان دیدگاه‌ها، رجحان‌ها و نگرش‌های مثبت و سازنده‌ای را نسبت به ارزش‌های زیبایی‌شناختی ایجاد و پرورش داد؛ زیرا بر اساس مبنای انسان شناختی صدرالمتهلین نفس انسانی در همه احوال و مقامات خود ماهیت ثابتی ندارد، بلکه به موازات تکامل وجودی خود، ماهیات گوناگونی می‌یابد و با آنکه وحدت شخصی و وجودی آن محفوظ است، مراتب وجودی مختلفی را سپری می‌کند. این مقامات و درجات از ابتدای احوالات تا وصول به بی‌نهایت برای انسان مقرر شده است. این حرکت انسان ذاتی است و سرشت انسان اقتضا می‌کند که همیشه در حال تغییر و تحول باشد. بنابراین انسان به‌طور مداوم در حال دگرگونی است و این تغییر به سوی موجودی برتر و مطلق می‌باشد و سبب آن شور و اشتیاقی است که در درون انسان به ودیعه گذاشته است و صدرالمتهلین از آن به‌عنوان عشق و حس زیبایی‌شناسانه نام می‌برد.

۲- الگوی مطلوب خلاقیت با نظر به مبنای معرفت‌شناختی

از زاویه دیگری که باید از آنجا به الگوی مطلوب خلاقیت در امور دانشی نگریست، مبنای معرفت‌شناسی است. در اینجا با نظر به مبنای معرفت‌شناختی صدرالمتهلین یعنی اتحاد عالم و معلوم و عالم خیال ویژگی‌های آنچه در امور دانشی آموخته می‌شود، بحث خواهد شد. صدرالمتهلین در خصوص رابطه فاعل شناسایی و معلومات بالذات، تحت عنوان «اتحاد عاقل و معقول» بحث می‌کند. شخص ادراک کننده و شیء ادراک شده ذهنی و خود علم و شناخت حاصله متحدند و یکی هستند و به‌اصطلاح خود او، عقل و عاقل و معقول یا علم و عالم و «معلوم بالذات» با یکدیگر متحدند. رابطه‌ای که صدرالمتهلین برای عالم و معلوم قائل است یک ارتباط مکانی یا موقعی و محلی، نظیر رابطه مطروف با ظرف یا جسم با مکان نیست، بلکه رابطه معلوم با عالم، رابطه عینیت است که در این رابطه معلوم وجودی مستقل از عالم ندارد و عالم (فاعل شناسا) یک حقیقت تشکیکی و صاحب مراتب است که در اثر ادراکات متعدد در هر مرتبه از مراتب ادراکی خود (حس، خیال، وهم یا عقل) متکامل می‌شود. تحصیل علم نیز در گرو تجرد و خروج از عالم جسمانی است. تجرد از ماده به معنای رهایی از قید، زمان، مکان و به معنای تساوی حال و آینده که این دقیقاً همان حضور است. بنابراین ملاک عالم بودن و ملاک

معلوم بودن در حکمت متعالیه مجرد از ماده است. بدین ترتیب، نفس انسانی که وجود مجردی حاصل از تکامل جسم اوست با پذیرش و تولید صورت‌های علمی توسعه می‌یابد و طی حرکت جوهری از طریق اتحاد با صورت‌های علمی و خلق، نقد و تحلیل آنها پیوسته بر کمال خویش می‌افزاید. صدرالمتألهین معتقد است مبدأ وصول انسان به غایت کمالش، شوق او به کسب علوم و معارف است، اما گاهی انسان به علومی اشتیاق پیدا می‌کند که تأثیری در تکامل وی و نقشی در سعادت واقعی‌اش ندارند، بلکه چه بسا مانع او از کمالش می‌شوند، به همین دلیل، نیاز به شیخ مرشد یا معلم پیدا می‌کند که او را هدایت کند.

اکنون با توجه به این دو بعد از معرفت باید مشخص شود که موضع معرفت شناختی مذکور چه تأثیری بر خلاقیت خواهد داشت. بررسی این تأثیر را با پیشنهاد «بازنمایی متعالی» دنبال خواهیم کرد. این مفهوم به منزله جایگزینی است برای آنچه در پیشینه و نظریه‌های مربوط به خلاقیت ارائه شده بود.

۳- بازنمایی متعالی^۱: بدیلی برای رویکردهای پیشین

بر اساس اتحاد عالم و معلوم و عالم خیال، عالم و معلوم در جریان معرفت دخیل هستند. با تکیه بر این مبنای معرفت‌شناختی می‌توان بدیلی تحت عنوان بازنمایی متعالی پیشنهاد کرد. خلاقیت هنگامی ویژگی بازنمایی متعالی را خواهند یافت که تعلیم با نگرش متفاوتی نسبت به علم جریان یابد. در این نوع نگرش تجربیاتی علمی عین وجود متربی می‌شوند، که با حرکت جوهری نفس و اشتداد وجودی، از بند حس و ماده رهانیده می‌شود که از عوامل بازدارنده شناخت حقیقی می‌باشند. در این نظریه، هم محتوا و هم فرم متعالی هستند. حقایقی که وجود معلوم با آنها متحد شده است، با نزول او در مراتب وجود، نخست در مرتبه خیال، صورتی بدون ماده می‌یابند و هنگامی که معلوم به عالم حس پا می‌نهد، با آفرینش آن در عالم خارج آن را با ماده همراه می‌کند. در این نوع تلقی از خلاقیت جایگاه مشخصی برای پرورش خلاقیت وجود دارد، که نقش معلم را نیز به‌عنوان فردی که در حرکت وجودی متربی دخیل است برجسته می‌کند.

خلاقیت هنگامی ویژگی متعالی را خواهند یافت که در بازنمایی که ذهن انجام می‌دهد آن شاکله وجودی متربی که اقتضای خلاقیت را دارد مد نظر قرار گیرد و متربی در این میان اشتداد نفس و حرکت جوهری یابد و مراحل نفس را پشت سر هم طی نماید. به این ترتیب در بازنمایی

1. The transcendent representation

متعالی با تکیه بر موضع معرفت شناختی صدرالمتهلین که نقش عالم و معلوم و علم در آن بارز است هم شرایطی برای ارتقا و استعلای خلاقانه تربی فراهم می‌شود و هم اتحاد وجودی وی با علم میسر می‌شود.

الگوی مطلوب خلاقیت در امور ارزشی

در این بخش خلاقیت معطوف به ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی مورد بحث قرار داده می‌شود. با توجه به الگوی مطلوب خلاقیت که مطرح شد باید آن را در ارتباط با ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی در نظر گرفت.

در این بخش از الگو متناسب با موضوع بحث که امور ارزشی می‌باشد، به مبنای انسان-شناختی و ارزش‌شناختی تکیه خواهد شد و مانند بخش الگوی مطلوب در امور دانشی، در مبنای انسان‌شناختی تربی جلوه بارزتری می‌یابد و بدین ترتیب آنچه در الگوی خلاقیت تحت عنوان تعالی‌یابی تربی ذکر شد، در اینجا به کار گرفته می‌شود. اما در مبنای ارزش‌شناختی هم به تعالی تربی و هم به نقش معلم در این سیر و سلوک اشاره خواهد شد.

۱- الگوی مطلوب خلاقیت با نظر به مبنای انسان‌شناختی

در این بخش نیز مانند بحث قبلی در امور دانشی، زمانی که از الگوی مطلوب خلاقیت در امور ارزشی بر اساس مبنای انسان‌شناختی صحبت به میان آورده می‌شود، باید در پی پاسخ بدین سؤال بود که مخاطب این خلاقیت که تربی است بر حسب چه تلقی از انسان باید مورد توجه قرار گیرد؟

تصویری که مد نظر است بر اساس مبنای انسان‌شناختی صدرالمتهلین، آدمی را به منزله «شدن» معرفی می‌کند، یعنی موجودی که هر لحظه در حال شدن و طی مراتب وجودی می‌باشد. به طوری که رفتارهای وی بر اساس مرتبه‌ای از وجود که احراز می‌کند، از خود هویدا می‌کند و اعمالش به سعادت و رذالت خود وی متناسب‌اند و آثار آن عمل متوجه خودش می‌شود. صدرالمتهلین در آثار خود از اصطلاحات «تجسم اعمال و تکوین نیت»^۱ (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۴: ۸۳۰) استفاده می‌کند، که بر اساس آن اعمال انسان‌ها و عواقب آنها با یکدیگر رابطه تکوینی دارند و آثار آن به خود فرد برمی‌گردد.

1. The embodiment of actions and the formation of intentions

با تکیه بر چنین تلقی از انسان خلاقیت در امور ارزشی و اخلاقی باید فرایندی را طی کند که در عین این فرایند متربی ارزش‌ها را درونی کند و رفتار خود را بر اساس این ارزش‌ها در تصویربخشی و خلق تطابق دهد. الگوی تعالی‌یابی در امور ارزشی بر مبنای انسان‌شناختی آدمی به‌منزله «شدن»^۱، ایجاب می‌کند که فرد ارزش‌ها را نهادینه کند و هنر قدسی از هنر پلید را تمیز دهد و به‌وسیله آن هویت متعالی خود را شکل دهد.

بدین ترتیب بر اساس الگوی تعالی‌یابی، تقلیل خلاقیت در امور ارزشی به عادات قابل قبول نیست. با توجه به تقدم علم بر اراده و عمل، نمی‌توان نهادینه‌کردن ارزش‌ها را در فرایند اشتداد نفس و خلق و ابداع به عادات کاهش داد. ابتدا باید علم مربوط به آن ارزش در ذهن متربی به‌وجود بیاید تا در مرحله بعد به ظهور عملی حقیقی بینجامد. صدرالمتألهین بر اساس آموزه‌های دینی و با تکیه بر میزان وحی دیدگاه عادت‌گرایانه را در باب ارزش‌ها نمی‌پذیرد. در قرآن کریم نیز که صدرالمتألهین یکی از مفسران آن بوده، مشاهده می‌شود که خداوند به نکوهش افرادی می‌پردازد که صرفاً بر اساس عادت به نیاکان خود اقتدا می‌کنند و فقط بر اساس عادت بر میراث نسل‌های پیشین خود اصرار می‌ورزند^۲ (باقری، ۱۳۸۹: ۱۳۱).

۲- الگوی مطلوب خلاقیت با نظر به مبنای ارزش‌شناختی

در این بخش از الگو در پی آن هستیم که دریابیم که آنچه در امور ارزشی مطرح می‌شود از چه ویژگی‌هایی بر اساس مبنای ارزش‌شناختی برخوردار است در فرایند پرورش خلاقیت چه تاثیری دارد؟

باتوجه به مبنای ارزش‌شناختی پژوهش به بحث در مورد این قضیه پرداخته می‌شود. صدرالمتألهین، بعد نظری عقل را مهم‌ترین و با ارزش‌ترین استعداد در وجود انسان دانسته، حقیقت‌انسانیت را بر آن مبتنی ساخته است، چرا که حقیقت انسان را آشکار می‌سازد. به انسان وجود می‌دهد و در واقع، انسان به واسطه آن، حقایق عقلانی را شهود کرده و جهان اخلاقی خود را می‌سازد. در نظر صدر، اگر نظر نبود، عمل هم معنا نداشت. عمل وقتی عمل است که پشتوانه نظری داشته باشد. از دیدگاه ملاصدر، کار عقل عملی خدمت‌گزاری به عقل نظری است

1. Flowing

۲. «وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا ۖ أُولَٰئِكَ كَانُوا جَاهِلِينَ لَا يَعْلَمُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ»

بقره/۱۷۰

(صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۲: ۲۴۰). صدرالمثلهین با تشکیک مراتب وجودی انسان و تبیین فعل انسان بر اساس مرتبه‌ای که احراز می‌کند، تبیین ارزش‌ها را در هر مرحله متناسب با شاکله وجودی متربی به رسمیت شناخته است.

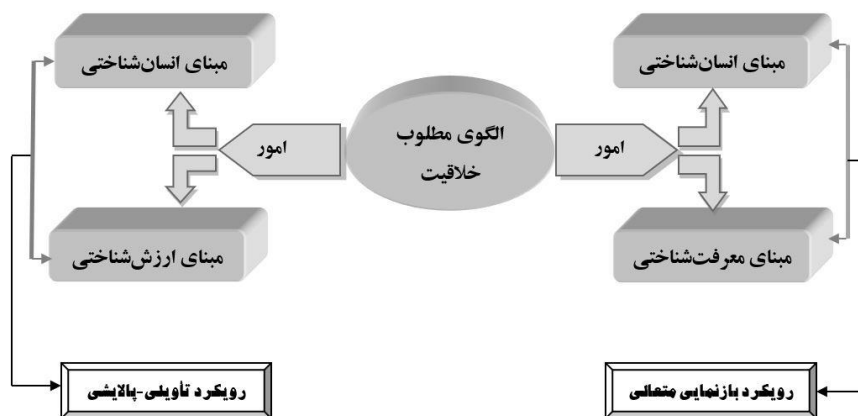
الگوی مطلوب خلاقیت بر اساس مبنای ارزش شناختی، هم به شکل و صورت و هم به درونمایه هنر نظر داشته است. وی هنگامی که وصف «لطیفه»، «موزون» و «عجیب» را برای علوم هنری، شعر و حکایات می‌آورد، به شکل و صورت توجه دارد، اما آنجایی که با قید «طیب» نغمه‌های پاک را از نغمه‌های ناپاک متمایز می‌کند، به درون‌مایه‌ها توجه داشته است، که ما را وارد حوزه ارزش‌ها می‌کند. صدرالمثلهین با تکیه بر این درون‌مایه‌ها و محتوا هنر را با حرکت اشتدادی نفس قرین می‌داند. محتوا و درونمایه هنر است که تعیین می‌کند که هنر و تلاش‌های هنری انسان را به سمت تعالی می‌برد یا به انحطاط رهنمون می‌سازد. با توجه به این بحث در الگوی مطلوب خلاقیت بر مبنای ارزش شناختی هنر باید از محتوا و درون‌مایه‌های لازم یعنی ارزش‌های الهی و کرامت‌های انسانی برخوردار باشد تا تعالی‌یابی در متربی آشکار شود.

۳- رویکرد تأویلی-پالایشی^۱ به منزله الگوی خلاقیت در امور ارزشی

این رویکرد در تقابل با بحث عادت در پرورش خلاقیت و بحث تحمیل ارزش‌ها قرار می‌گیرد. در صورتی که ظهور یادگیری خلاقیت بر اساس عادات شکل بگیرد، در واقع به جنبه نازل و ناقصی از عمل بسنده شده، که از شناخت و انتخاب تهی بوده است. بر اساس الگوی تعالی‌یابی خلاقیت باید بیشتر به جنبه تبیینی و انتقادی نزدیک شد. در غیر این صورت خلاقیت به صورت مطلوب مجال آشکار شدن را پیدا نمی‌کنند. از این رو می‌توان شکل نهایی الگوی مطلوب خلاقیت را بر مبنای ارزش‌شناسی، «خلاقیت تأویلی-پالایشی» نامید. منظور از این تعبیر آن است که فرد بتواند با نقادی و ارزیابی به اتحاد با آن محتوا روی آورد. محتوا و صورت هنر درون‌مایه‌هایی هستند بر روی یک پیوستار در نوسان هستند. یک قطب پیوستار را ساحت انسانی و زیبایی‌شناسی معنوی و قطب دیگر پیوستار را التذاذهای غریزی و پست صورت داده است.

جنبه تأویلی الگو به این قضیه اشاره دارد که نمی‌توان برحسب صورت و شکل اثر هنری به نقادی و ارزیابی آن پرداخت، بلکه باید این توانایی را در متربی ایجاد کرد که بتواند به درونمایه اثر هنری نفوذ کند و محتوای آن را دریابد. نظریه عمل نقد نیز شکل می‌گیرد، یعنی در این

چشم‌انداز زمینه‌های فهم و تفسیر و نقد جریان‌های خلق و امر نیز فراهم می‌شود، زیرا این جریان‌ها دارای مبادی هنری هستند و نوع آنها درونمایه‌های هنری را آشکار می‌کنند. جنبه پالایشی الگو به انتخاب و گزینش نظام ارزشی فرد اشاره دارد، که باعث می‌شود در مسیر تعالی وجودی قرار گیرد و مراحل را یکی پشت سرهم بپیماید. صدرالمألهین غرض نهایی از اینکه خداوند چنین پتانسیلی را در آدمی به عاریت گذاشته این است که انسان به تعالی برسد و از امور نفسانی به زیبایی‌های متعالی و در نهایت به تشبه به باری تعالی نایل گردد. این ارتقا و استعلا در سایه عبور از وجه و رسیدن به کنه و پالایش تجربیات به دست می‌آید.



شکل ۴. الگوی مطلوب خلاقیت

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف جست‌وجوی الگویی مطلوب برای پرورش خلاقیت با تکیه بر مبانی فلسفی صدرالمألهین شیرازی شکل گرفت. الگو در این پژوهش به معنای تجویزی مد نظر بوده است که حاکی از انتزاع واقع و سامان‌دهی امور می‌باشد. در مورد جایگاه و چیستی خلاقیت به‌طور عمده بر مبنای انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی صدرالمألهین تکیه شد. بر اساس مبنای انسان‌شناختی صدرالمألهین، آدمی به منزله «شدن» نگریده می‌شود. خلاقیت به منزله «اندیشه معطوف به اراده» در نظر گرفته شود و نقطه آغاز آن بر اساس وجودشناسی انسان مبتنی شد. بر

این اساس خلاقیت بخشی از نفس انسان تلقی می‌گردد و انسان دارای شاکله وجودی‌ای است که اقتضای خلاقیت دارد.

بر اساس یافته‌های تحقیق الگوی مطلوب پرورش خلاقیت در دو بخش امور دانشی و امور ارزشی مورد بحث واقع شد. در مورد الگوی پرورش خلاقیت در امور دانشی به‌طور عمده بر مبنای انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی تکیه شود. از بُعد انسان‌شناختی تصویری که از انسان به فهم در می‌آید، آدمی به‌منزله «شدن» نگریسته می‌شود. موجودی که در حال حرکت جوهری و اشتداد نفس می‌باشد و مراحل رشد وجودی را مرحله مرحله پشت سر می‌گذارد. با در نظر داشتن چنین تصویری از انسان، خلاقیت انسان به‌صورت فعالیتی هدفمند ظهور می‌یابد، که همراه با حرکتی وجودی از درون است، که قوه محرکه این عزیمت را عشق و زیبایی تشکیل می‌دهد که آدمی را به غایت زندگی یعنی تشبه به باری تعالی می‌رساند.

زاویه دیگری که باید از آنجا به الگوی مطلوب خلاقیت در امور دانشی نگریست، مبنای معرفت‌شناسی است. صدرالمتألهین در خصوص رابطه فاعل شناسایی و معلومات بالذات، تحت عنوان «اتحاد عاقل و معقول» بحث می‌کند. شخص ادراک کننده و شیء ادراک شده ذهنی و خود علم و شناخت حاصله متحدند و یکی هستند و باصطلاح خود او، عقل و عاقل و معقول یا علم و عالم و «معلوم بالذات» با یکدیگر متحدند. در این بعد بازنمایی متعالی به‌عنوان بدیلی برای رویکردهای پیشین مطرح شد. خلاقیت هنگامی ویژگی بازنمایی متعالی را خواهند یافت که تعلیم با نگرش متفاوتی نسبت به علم جریان یابد.

بخش دوم الگوی مطلوب پرورش خلاقیت در عرصه امور ارزشی است. این بخش از الگو به‌طور عمده با نظر به مبنای انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی تنظیم شده است. تصویری که مد نظر است بر اساس مبنای انسان‌شناختی صدرالمتألهین، آدمی را به‌منزله «شدن» معرفی می‌کند، یعنی موجودی که هر لحظه در حال شدن و طی مراتب وجودی می‌باشد. با تکیه بر این تلقی، انسان در امور ارزشی و اخلاقی باید فرایندی را طی کند که در عین این فرایند، ارزش‌ها را درونی کند و رفتار خود را بر اساس این ارزش‌ها در تصویربخشی و خلق تطابق دهد. الگوی تعالی‌یابی در امور ارزشی بر مبنای انسان‌شناختی آدمی به‌منزله «شدن»، ایجاب می‌کند که فرد ارزش‌ها را نهادینه کند و هنر قدسی از هنر پلید را تمیز دهد و به‌وسیله آن هویت متعالی خود را شکل دهد. شکل نهایی الگوی مطلوب خلاقیت را بر مبنای ارزش‌شناسی می‌توان «رویکرد تأویلی-پالایشی» نامید. منظور از این تعبیر آن است که فرد بتواند با نقادی و ارزیابی به اتحاد

با آن محتوا روی آورد. محتوا و صورت هنر درونمایه‌هایی هستند بر روی یک پیوستار در نوسان هستند. یک قطب پیوستار را ساحت انسانی و زیبایی‌شناسی معنوی و قطب دیگر پیوستار را التذاذهای غریزی و پست صورت داده است.

از محدودیت‌های تحقیق می‌توان به کمبود تحقیقات و مطالعات با موضوع هنر و خلاقیت در فلسفه اسلامی با دیدگاه تربیتی اشاره کرد. در راستای یافته‌های تحقیق و برای کاربردسازی الگوی ارائه‌شده در تحقیق حاضر، پیشنهاد می‌شود که مربیان باید در یادگیری، حرکت جوهری و اشتدادی نفس مرتبی را مدنظر داشته باشند و با پرسش‌های غیرمعمول مرتب‌ان باید برخوردی آگاهانه شود، این‌گونه پرسش‌ها نباید از طرف مربی سرکوب شوند. این پرسش‌ها از کنجکاوی مرتب‌ان سرچشمه می‌گیرد و مربوط به حیات درونی آنهاست و در پرورش خلاقیت اهمیت فراوانی دارد. همچنین در کلاس درس باید از اشیای گوناگون و ملموس استفاده شود، طوری که حواس مرتبی تحریک شود. اشیا به‌صورتی در معرض دید مرتبی قرار گیرند که ادراکات وی درگیر شود؛ زیرا این صورت‌ها وارد دنیای تخیل مرتبی می‌شوند، که قلمروی خلاقیت وی است، به همین خاطر در انتخاب شکل و اشیا برای تدریس باید بیشترین دقت صورت گیرد. در راستای یافته‌های تحقیق مرتبی باید اسوه‌ها و الگوهای دینی به مرتب‌ان معرفی کند تا عالم خیال مرتب‌ان تعالی پیدا کند. در این مورد تجسم یک تصویر مقدس ثمربخش واقع می‌شود و در آموزش باید مرتب‌ان به‌عنوان فردی تلقی شوند که هم دارای عقل و هم دارای احساسات هستند. نباید از آنها انتظار داشت که مانند فرد بزرگسال رفتار کنند. احساسات و عواطف آنها نیز باید به رسمیت شناخته شود و در جریان تدریس از آنها استفاده شود، زیرا احساسات و عواطف در خلاقیت نقش مهمی را ایفا می‌کنند. همچنین مرتبی باید مرتب‌ان را ترغیب کند که به زیبایی‌های عالم هستی توجه داشته باشند و از مرتب‌ان کارهای دستی‌ای بخواهد که از طبیعت الهام گرفته شده باشد. بدین‌صورت بین حیات درونی و بیرونی مرتب‌ان ارتباط برقرار می‌شود.

منابع

- Al Block, B. L. (2004). *Farabi in the history of Islamic philosophy*. Under the supervision of Sayed Hussein Nasr and Oliver Lyman. Tehran: Hekmat (Text in Persian).
- Bolkhari Qahi, H. (2010). *Introduction to Philosophy of Art*, Tehran: Surah Mehr Publications (Text in Persian).
- Bagheri, K. (2010). *Optimal model of education in the Islamic Republic of Iran*. Tehran: School (Text in Persian).

- Basirizadeh, F. S., & Raoufzadeh, N. (2020). Transcendent Philosophy: A Comparative Study on Mulla Sadra and Kant. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*, 3(1), 11-17.
- Bhat, A. M. (2019). Islamic Philosophy of Education. *Journal of Culture and Values in Education*, 2(2), 73-76.
- Bolkhari Ghahi, H. (2019). *Wisdom, Art and Beauty*, Publications: Islamic Culture Publishing Office (Text in Persian).
- Dobie, R. J. (2019). *Thinking Through Revelation: Islamic, Jewish, and Christian Philosophy in the Middle Ages*. Catholic University of America Press.
- Ebrahimi, A. (2019). *The relationship between soul and body according to Mulla Sadra and its effect on solving the resurrection problem*, Master Thesis, Kharazmi University (Text in Persian).
- Estesnaei, F. (2018). *The Study of Self-Creativity in Transcendent Wisdom*, Ferdowsi University of Mashhad, Shahid Motahari Faculty of Theology and Islamic Studies (Text in Persian).
- Geravand, S., & Joudi, M. K. R. (2020). The Possibilities and Characteristics of the Necessary Transcendental Knowledge from the Perspective of Mulla Sadra. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 7(4), 235-246.
- Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100625.
- Hosseini, A.S., Mahmoudi, S.N. (2016). Hermeneutics as a Basis for Educational Studies. *The Journal of New Thoughts on Education*, 12(1), 211-236. doi: 10.22051/jontoe.2016.2276 (Text in Persian).
- Ibn Sina, H. I. A. (2000). *Signs and warnings*. Research of Mujtaba al-Zara'i. Tehran: Guidance (Text in Persian).
- Imami Jume'h, S. M. (2006). *Philosophy of Art in the Aesthetics of Sadr al-Mutallah*. Tehran: Academy of Arts (Text in Persian).
- Kamal, M. (2010). *From Essence to Being: The Philosophy of Mulla Sadra and Martin Heidegger*. ICAS Press.
- Khosiah, N. (2020). Konsep Al Hikmah Dalam Filsafat Mulla Sadra. *Ar-Risalah: Media Keislaman, Pendidikan dan Hukum Islam*, 18(1), 083-100.
- Mahmoudi, S. N. (2013). *The Interaction of Art and Creativity in Sadr al-Mutallahin's Viewpoint and Its Implications for Presenting an Interactive Model for Fostering Art and Creativity*, PhD Thesis, University of Tehran, Faculty of Educational Sciences (Text in Persian).
- McCormick, P. J. (2019). *Modernity, aesthetics, and the bounds of art*. Cornell University Press.
- Mohaghegh Damad, S. M. (2002). The soul and its creations. *Wisdom of Sadra*. 28: 30-22 (Text in Persian).
- Parildar, S. (2020). Intentionality in Mulla Sadra (Vol. 24). *Springer Nature*.
- Pennisi, A., & Falzone, A. (2020). *The Extended Theory of Cognitive Creativity*. Springer International Publishing.
- Rizvi, S. H. (2013). *Mulla Sadra and metaphysics: modulation of being*. Routledge.

- Rustom, M. (2012). *The Triumph of Mercy: Philosophy and Scripture in Mulla Sadra*. SUNY Press.
- Sadr al-Din Shirazi, M. I. I. (1981). *Secrets of verses*. Tehran: Publications of the Islamic Association of Iranian Wisdom and Philosophy (Text in Persian).
- Sadr al-Din Shirazi, M. I. I. (1981). *The transcendent wisdom in the four intellectual journeys*. first volume. Beirut: Dar Al-Ahya Al-Tharat Al-Arabi (Text in Persian).
- Sadr al-Din Shirazi, M. I. I. (1989). *Asfar Arbaeh*. Qom: Mustafawi (Text in Persian).
- Sadr al-Din Shirazi, M. I. I. (2000). *Translation of the Four Journeys: The Third Journey from the Right to the People*. Translated by Mohammad Khajavi. Tehran: Molly (Text in Persian).
- Sadr al-Din Shirazi, M. I. I. (2002). *Description of ethereal gifts*. Tehran: Institute of Islamic History (Text in Arabi).
- Sadr al-Din Shirazi, M. I. I. (2003). *Explanation and commentary of Sadr al-Mutalahin on the theology of healing*. Translated by Seyyed Mohammad Khamenei. Tehran: Sadra Islamic Wisdom (Text in Persian).
- Sadr al-Din Shirazi, M. I. I. (2005). *Treatise on Three Principles*. Corrected by Mohammad Khajavi. Tehran: Molly (Text in Persian).
- Suhrawardi, Y. I. H. (2001). *Collection of works of Sheikh Ishraq*. Editor: Seyed Hossein Nasr. Tehran: Institute of Cultural Studies and Research (Text in Persian).
- Suryadi, R. A. (2019). Islamic Education in The Theological Perspective. *AL-HAYAT: Journal of Islamic Education*, 3(1), 29-37.



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/>).

تبیین تحلیلی مشارکت در مدارس از منظر زیرنظام راهبردی و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

زهرابهرزی این،^۱ لطف‌اله عباسی سرک،^۲ معصومه صدیقی،^۳ حمیدرضا رضازاده^۴

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|--|---|
| تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۰۱ | این پژوهش با هدف "اعتبارسنجی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مشارکت مدارس در اجرای زیرنظام راهبردی و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش" اجرا گردید. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر داده‌ها آمیخته اکتشافی و از نظر ماهیت و نوع مطالعه، بر مبنای نظریه داده بنیاد و به روش پیمایشی مقطعی انجام شده است. در این راستا و پس از شناسایی و تأیید ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها در بخش کیفی، در نهایت ۶۱ شاخص در قالب ۱۷ مؤلفه و ۶ بعد از طریق جامعه آماری پژوهش در مرحله کمی که شامل ۴۰۰ نفر از مدیران مدارس دوره دوم متوسطه شهر تهران بود، با نمونه آماری ۱۹۶ نفر (۱۳۸ مدیر زن و ۵۸ مدیر مرد) اعتبارسنجی شد، که از طریق نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب و پرسش‌نامه مورد نظر را تکمیل کردند. براساس نتایج تحلیل عاملی تأییدی، ۶۱ شاخص این پژوهش در قالب ۶ بعد: قلمرو مشارکت، مبنای مشارکت، سطح مشارکت، فرم مشارکت، حدود مشارکت و درجه مشارکت؛ مورد تأیید قرار گرفت. لذا با توجه به نتایج پژوهش، الگوی حاضر می‌تواند به‌عنوان راهنمای عمل مدیران مدارس دوره متوسطه در راستای عملیاتی کردن برنامه‌های زیرنظام راهبردی و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به شیوه‌ای نوآورانه مورد استفاده قرارگیرد تا در فرایند تصمیم‌گیری با بهره‌گیری از خرد جمعی و جلب مشارکت‌های همگانی، عمل نموده و مشارکت‌جویی را در تمامی ابعاد محیط آموزشی در نظر بگیرند. |
| تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱ | |
| نوع مقاله: پژوهشی | |
| واژگان کلیدی | |
| زیرنظام راهبردی و مدیریت، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مشارکت، مدارس. | |

۱. دانشجوی دکتری گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. Behroozizahra@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه مدیریت آموزشی و آموزش عالی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Lotfollah.abbasi@yahoo.com

Fsamadi30@yahoo.com

۳. دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش تهران، ایران.

Rezazade1390@gmail.com

۴. استادیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

مقدمه

آموزش و پرورش نهاد منحصربه‌فردی است که یکی از خطرناک‌ترین مأموریت‌ها یعنی تربیت نسل آینده و ساختن جامعه را بر عهده دارد. موفقیت در این امر خطیر مستلزم به‌کارگیری خرد و دارایی‌های جمعی برای ایجاد سرمایه‌های پایدار است. چون مدرسه نمی‌تواند این کار را به تنهایی انجام دهد و برای موفقیت نیازمند همکاری با والدین، جامعه و صنعت است (ایلی، ۱۳۹۲).

ذات آموزش و پرورش، مشارکت تمام عناصر دخیل در فرایند یاددهی-یادگیری را طلب می‌کند. به این معنا که در فرایند آموزش و پرورش مشارکت جویانه، والدین، معلمان، مدیران و دانش‌آموزان، هرکدام به فراخور توان و ویژگی‌هایشان به یاری همدیگر می‌شتابند. ضرورت توسل به مشارکت مردم در امور آموزش و پرورش موضوعی نیست که فقط به هنگام بحران و مواجه شدن با مشکلات، به‌ویژه مشکلات مالی به آن روآوریم، بلکه اصولاً توسعه و به تبع آن توسعه آموزش و پرورش، ذات مشارکت‌جویانه دارد و در هر زمان و در هر شرایط تحقق واقعی تعلیم و تربیت جز با مشارکت عناصر تشکیل‌دهنده آن صورت نمی‌پذیرد. خواه در شرایط خوب مادی و خواه در شرایط بد باشیم. تجربه‌های تاریخی و جهانی نیز نشان می‌دهد، در کشورهایی که از آموزش و پرورش پیشرفته برخوردارند و مشکلات مادی چندانی هم ندارند، مشارکت مردمی والدین، مدیران، معلمان و دانش‌آموزان و دستگاه‌های خارج از آموزش و پرورش روز به روز، ضرورت بیش‌تری می‌یابد (بزرگی، ۱۳۸۴: ۴).

دغدغه تغییر بنیادین آموزش و پرورش بیش از سه دهه همواره در حوزه آموزش و پرورش و نهادهای مرتبط با آن، مطرح بود تا اینکه پس از بررسی‌ها و مطالعات کارشناسی در شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با هدف ایجاد تحول در همه ساحت‌ها و ارکان نظام آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در سال ۱۳۹۰ به تصویب رسید (بیات و غفاری، ۱۳۹۹). این سند تحول‌آفرین درصدد است با بازخوانی و بازتولید تمام مؤلفه‌ها و عوامل آشکار و پنهان نظام تعلیم و تربیت، اعم از مبانی نظری و فلسفی، اهداف، اصول، رویکردها، روش‌ها و ... زمینه تربیت آگاهانه و آزادانه نسلی مؤمن، خلاق، فعال، بانشاط، شایسته و وفادار به ارزش‌های ایرانی اسلامی را متناسب با تحولات محیطی و نیازهای زمان تا رسیدن به‌مراتبی از "حیات طیبه" فراهم آورد (برنامه زیرنظام راهبری و مدیریت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، ۱۳۹۶: ۴). براساس مقدمه مندرج در این

سند؛ تحقق "ارزش‌ها و آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی" مستلزم تلاش همه‌جانبه در ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی و سیاسی و اقتصادی است. عرصهٔ تعلیم و تربیت از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی همه‌جانبهٔ کشور و ابزار جدی برای ارتقای سرمایهٔ انسانی شایستهٔ کشور در عرصه‌های مختلف است. تحقق این هدف، نیازمند ترسیم نقشهٔ راهی است که در آن نحوهٔ طی مسیر، منابع و امکانات لازم، تقسیم کار در سطح ملی و الزامات این مسیر به صورت شفاف و دقیق، مشخص شده باشد. اگرچه در سه دهه گذشته تلاش‌های وافر و قابل تقدیری از طرف مسئولان و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی کشور به عمل آمده که خوشبختانه نتایج مثبت و مفیدی نیز برجای گذاشته است، اما هنوز آموزش و پرورش با چالش‌های جدی روبه‌روست و برون‌داد آن در تراز جمهوری اسلامی ایران و پاسخگویی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نمی‌باشد. از طرفی علی‌رغم تأکید سند مذکور به جلب مشارکت همگانی در آموزش و پرورش، مفهوم دقیق و متقنی از "مشارکت" و شیوه‌های عملیاتی نمودن آن در مدارس، ارائه نشده است؛ لذا جای خالی این موضوع در سند تحول بنیادین بسیار ملموس بوده و پژوهشگر را به تعریف دقیق این واژه از نگاه نویسندگان سند و دیگر نظریه‌پردازان و همچنین راهکارهای عملیاتی نمودن آن در سطح مدارس، ترغیب نمود.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش یکی از معتبرترین اسناد بالادستی در وزارت آموزش و پرورش به شمار می‌رود. این سند با ۲۳ هدف عملیاتی و ۱۳۱ راهکار در پی ایجاد تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی است. آنچه به‌عنوان یک مسئلهٔ اساسی به‌ویژه با گذشت یک دهه از تصویب سند، پیش روی کارشناسان و پژوهشگران حوزهٔ تعلیم و تربیت قرار دارد، بررسی و آسیب‌شناسی اجرای سند تحول بنیادین است. مهم‌ترین موانع و چالش‌های اجرای سند تحول عبارتند از: عدم پیش‌بینی ضمانت اجرایی سند تحول بنیادین، عدم تنقیح قوانین و مقررات آموزش و پرورش متناسب با سند تحول بنیادین، تصویب نکردن قوانین پیش‌بینی‌شده در سند تحول بنیادین، کوتاهی دولت در ارائهٔ لوایح لازم در این خصوص به مجلس، ارائه‌ندادن طرح‌های قانونی در راستای سند تحول توسط مجلس شورای اسلامی، عدم تهیهٔ نقشهٔ راه برای همکاری دیگر نهادها و دستگاه‌ها، تأخیر هشت‌ساله در تهیهٔ زیرنظام‌های سند تحول بنیادین، عملیاتی‌نبودن زیرنظام‌ها و عدم تهیهٔ شاخص‌های عملیاتی کمی و کیفی قابل رصد، سنجش و ارزیابی (بیات و غفاری، ۱۳۹۹).

هم‌اکنون برنامه‌های متعددی ذیل اهداف عملیاتی سند و راهکارهای آن در قالب شش زیرنظام (حوزه‌های ستادی، استانی و مدرسه‌ای) تدوین شده و مدرسه باید برنامه‌های پراکنده سهم خویش را که در شش زیرنظام آورده شده است به اجرا درآورد. حال آنکه، برآیند برنامه‌های سهم مدرسه در شش زیرنظام، شمولیت و اثربخشی لازم به‌مثابه برنامه تحول مدرسه را در تراز سند تحول نداشته و تنها بار سنگینی بر دوش مدرسه است، این در حالی است که سند تحول باید در مدرسه به اجرا درآید و تبلور اجرایی آن در آیین‌نامه اجرایی مدارس نمود یابد. از این روی، آیین‌نامه اجرایی مدارس باید از اولین برنامه‌های مصوب وزارت آموزش و پرورش می‌بود که براساس سند تحول بنیادین مورد بازنگری قرار می‌گرفت (همان، ۱۳۹۹).

به باور کارشناسان، یکی از مهم‌ترین دلایل شکست اجرای سیاست‌های تحولی، "فقدان درک مشترک و عدم شناخت اهداف سیاست‌گذاری" است. مصاحبه‌های انجام‌شده با معلمان نشان می‌دهد که میان آنچه مد نظر مسئولان سطح بالاست، با درک و برداشت معلمان و مدیران، تفاوت بسیار آشکاری وجود دارد. مسئولان و تدوین‌کنندگان سند، با افق دیدی بالا و نگاهی آرمانی از اهداف سند می‌گویند، حال آنکه مدیران و معلمان، این‌گونه آرمان‌نویسی برای افق ۱۴۰۴ را خیال‌پردازی ناکام می‌دانند. این تفاوت در برداشت‌ها سبب می‌شود که ایمان و یقینی که به‌طور شایسته می‌بایست در مجریان آن به‌ویژه عوامل سهیم و مؤثر در مدارس وجود داشته باشد، نبوده و برای عملیاتی نمودن برنامه‌های آن، از جان و دل تلاش نکنند (مولائی آرانی، ۱۳۹۵). بی‌شک مدیریت تحول بنیادین در آموزش و پرورش باید بسیار هوشمندانه و آگاهانه صورت پذیرد تا در کوتاه‌ترین زمان و با کمترین هزینه بتوان بیشترین بازدهی و اثربخشی را داشت. این مدیریت به سازوکارها و الزامات خاصی وابسته است و باید بتواند با استفاده از تمام امکانات و فرصت‌ها، آموزش و پرورش موجود را به آموزش و پرورش مطلوب تبدیل کند (نوید، ۱۳۹۱).

کاستی‌های مشارکت در آموزش و پرورش را می‌توان به دوگروه تقسیم‌بندی کرد که عبارت‌اند از:

الف) کاستی‌های درونی آموزش و پرورش:

کاستی‌های مشارکت ناشی از عوامل انسانی

— ضعف مدیران در تفکر و برنامه‌ریزی‌های مشارکتی

- کاستی‌های ناشی از فعال نبودن معلمان در امور مشارکت
- کاستی‌های ناشی از فعال نبودن دانش‌آموزان در امور مشارکت
- کاستی‌های ناشی از کارکردهای درونی و نگرش‌های مدیران ارشد آموزش و پرورش
به مفهوم مشارکت
- کاستی‌های ناشی از انجمن اولیاء و مربیان و شوراهای آموزش و پرورش به‌عنوان
کانون‌های مهم مشارکت

کاستی در شوراهای آموزش و پرورش

تشکیل شوراهای آموزش و پرورش، ترکیبی از سیاست‌گذاران در خارج و داخل آموزش و پرورش است و به‌نظر می‌رسد مهم‌ترین نهاد مشارکتی آموزش و پرورش شوراهای هستند. اهداف پیش‌بینی‌شده این شوراهای، جلب مشارکت‌های مردمی، تمرکززدایی، تأمین منابع جدید و رفع تنگناهای مالی، ایجاد نظارت عمومی بر آموزش و پرورش است. به‌رغم گذشت حدود ۲۸ سال از تصویب قانون این شوراهای، اما از پیامدهای متمرکز بودن تصمیم‌گیری‌های کلان و حتی خرد در رنج است. عوامل درونی و بیرونی در تحقق نیافتن اهداف شوراهای مؤثر بوده است.

کاستی‌های ناشی از ساختار آموزش و پرورش

ساختار آموزش و پرورش قادر نیست تا بتواند زمینه‌های مشارکت وسیع مردم در آموزش و پرورش را فراهم کند. زمانی مشارکت مردم در آموزش و پرورش محقق می‌شود که کارکردهای و ساختار آموزش و پرورش به‌صورت ویژه توانایی این کار را داشته باشد. بررسی روند اصلاحات ساختاری و تشکیلات در نظام آموزشی کشور طی سه‌دهه اخیر نشان می‌دهد که همواره مسئله مشارکت نکردن آحاد مردم در آموزش و پرورش، مورد توجه بوده؛ زیرا بحث درخصوص مدرسه‌محوری و تشکیل شوراهای از این جنبه مطرح شده است.

ب) کاستی‌های ناشی از عوامل بیرونی مؤثر در مشارکت مردم

به‌نظر می‌رسد افزون بر عوامل درونی آموزش و پرورش که باعث عدم جلب مشارکت مردم در آموزش و پرورش می‌شود، عوامل بیرونی متعددی نیز وجود دارد که در عملکرد و فعالیت‌های آن مؤثر است. بنابراین، کیفیت و کارایی آموزش و پرورش تحت تأثیر عوامل بیرونی مشارکت نیز هست، که از جمله می‌توان به کاستی‌های ناشی از عوامل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی اشاره کرد.

کاستی‌های ناشی از عوامل اجتماعی؛ بدون شک اگر زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی مشارکت فراهم نباشد، این امر ممکن نیست. مردمی که در فعالیتهای اجتماعی شرکت فعال ندارند، در امور آموزش و پرورش نیز مشارکت نمی‌کنند.

کاستی‌های ناشی از عوامل فرهنگی؛ بعضی از صاحب‌نظران بر این باورند که امروزه در دنیا و ایران مفهوم مشارکت متحول شده است و این تحول در فرهنگ ما بسیار ضعیف و کم‌رنگ است. بسیاری از مسئولان هنوز به جایگاه و نقش آموزش و پرورش در توسعه آگاهی ندارند. باید زمینه‌های مشارکت مردم در امور اجتماعی، فرهنگی و سیاسی به صورت مشترک فراهم شود. **کاستی‌های ناشی از عوامل اقتصادی؛** یکی از عوامل مؤثر دیگر مشارکت مردم در آموزش و پرورش به مسائل اقتصادی کشور و وضع درآمد مردم و توزیع عادلانه آن بستگی دارد. این مسئله با عدالت اجتماعی و نقش قانون‌گذاری در این خصوص وابسته است. شرکت‌کردن یا نکردن مردم در امور آموزش و پرورش به سیاست‌های کلان اقتصادی کشور و چگونگی توزیع سرمایه و درآمد مردم بستگی دارد (قاسمی پویا، ۱۳۸۲). دولت باید ساختارهای اجتماعی و اداری را به تدریج متحول کند. نقش شوراهای تقویت‌کننده و منابع مالی مناسب به آموزش و پرورش اختصاص دهد. بستری فرهنگی برای مشارکت فراهم کند و نسبت به اصلاح قوانین و مقررات تلاش کند. نقش نظارتی دولت در تقویت مشارکت‌ها بسیار مهم است.

تحول بنیادین

مراد از "تحول بنیادین در آموزش و پرورش"، فراهم‌آوردن زمینه "تحول عمیق و ریشه‌ای، همه‌جانبه، نظام‌مند و سیستمی، آینده‌نگر، مبتنی بر آموزه‌های وحیانی و معارف اسلامی و متناسب با فرهنگ اسلامی-ایرانی" بوده است (نویسندگان، ۱۳۸۹: ۴۰).

تغییر بنیادی برای توصیف تغییر سازمانی که در آن تغییر درونی ارزش‌ها، آرزوها و رفتارهای افراد را به تغییر بیرونی فرایندها، استراتژی‌ها، کارها و سیستم‌ها پیوند می‌زند، به کار می‌رود. در تغییر بنیادی، یادگیری وجود دارد. سازمان فقط کاری جدید انجام نمی‌دهد، بلکه توانایی انجام کارها به شیوه‌ای جدید را یاد می‌گیرد. در واقع، توانایی تغییر مداوم را ایجاد می‌کند. تأکید بر تغییر درونی و بیرونی از این نکته برمی‌خیزد که سازمان‌های صنعتی بزرگ با زمان دست و پنجه نرم می‌کنند. تغییر استراتژی‌ها، ساختارها و سیستم‌ها کافی نیست، باید تفکری که این استراتژی‌ها و ساختارها را ایجاد می‌کند، تغییر داد (سنگه، ۱۳۸۵: ۴۲).

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰ به تصویب نهایی شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید و پس از تدوین مبانی نظری، بیانیه ارزش‌ها، چشم‌انداز و بیانیه مأموریت به اهداف نظام آموزش و پرورش اشاره شده و برای تحول در آن ۸ هدف کلان، ۱۵ راهبرد کلان، ۲۳ هدف عملیاتی، ۱۳۱ راهکار پیش‌بینی شده که به تصویب رسیده است (برنامه زیرنظام راهبری و مدیریت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، ۱۳۹۶: ۶).

زیرنظام راهبری و مدیریت

در مبانی نظری برنامه زیرنظام راهبری و مدیریت مصوب نهاد و چهارم و هشتمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، در تاریخ ۹۶۰۷/۲۴ عنوان و بررسی شده است که در آفق ۱۴۰۴، کارآمد، اثربخش، مشارکت‌جو، یادگیرنده و آینده‌نگر در چهارچوب نظام معیاراسلامی و با استفاده بهینه از امکانات و منابع و به حداکثر رساندن بهره‌وری، ظرفیت‌های بالقوه و بالفعل را افزایش می‌دهد و با بهره‌گیری از فرایندها و تأکید بر پیامدها و تنظیم تعاملات بیرونی و بهره‌مندی از عوامل محیطی، اهداف آموزش و پرورش را در سطوح مختلف مدیریتی با پاسخگویی به نیازهای ذی‌نفعان درون و برون سازمانی خود در محیط‌های محلی، ملی و بین‌المللی محقق می‌سازد. نظامی است جامع و چابک در سطوح مختلف کلان، عالی، میانی و اجرایی که ضمن برخورداری از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده، می‌تواند با هوشمندی، همه نیروهای تغییر را به‌طور هماهنگ، کارا و اثربخش در راستای غایت تربیت یعنی "تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد" و اهداف تربیت یعنی "آمادگی متریبان برای تحقق آگاهانه و اختیاری دانش‌آموزان به مراتبی از حیات طیبه" فراهم آورد (برنامه زیرنظام راهبری و مدیریت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، ۱۳۹۶).

مدرسه

مدرسه از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی، تربیتی و آموزشی و اصلی‌ترین رکن تعلیم و تربیت است که به منظور تربیت صحیح دانش‌آموزان در ابعاد دینی، اخلاقی، علمی، آموزشی، اجتماعی و کشف استعدادها و هدایت و رشد متوازن روحی و معنوی و جسمانی آنان براساس اهداف مصوب دوره‌های تحصیلی، برابر با ضوابط و دستورالعمل‌های وزارت آموزش و پرورش تأسیس و اداره می‌شود. مدرسه با همکاری کارکنان و با مشارکت دانش‌آموزان و اولیای آنان زیر نظر

مدیر مدرسه اداره می‌شود. تعداد کارکنان مدرسه و شرح وظایف هر یک از آنان توسط وزارت آموزش و پرورش ابلاغ می‌شود (آیین‌نامه اجرایی مدارس، ۱۳۷۹).

مدرسه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

بر پایه چشم‌انداز افق ۱۴۰۴، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مدرسه جلوه‌ای از تحقق مراتب حیات طیبه، کانون عرضه خدمات و فرصت‌های تعلیم و تربیتی، زمینه‌ساز درک و اصلاح موقعیت توسط دانش‌آموزان و تکوین و تعالی پیوسته هویت آنان بر اساس نظام معیار اسلامی، در چهارچوب فلسفه و رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران است (مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰).

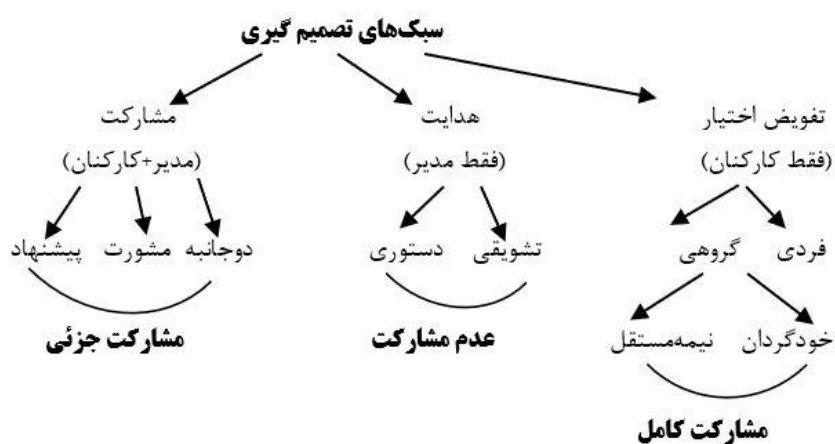
مدرسه صالح

مدرسه محیط اجتماعی سازمان یافته‌ای (مشمول بر مجموعه‌ای از افراد و روابط و ساختارهای منظم) برای کسب مجموعه‌ای از شایستگی‌های لازم (فردی، خانوادگی، اجتماعی) است که متریبان برای وصول به مرتبه‌ای از آمادگی در راستای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی، باید آنها را به دست آورند. از این رو "مدرسه فضای اجتماعی (جامعه) هدفمندی است که از طریق زنجیره‌ای از موقعیت‌ها، فرصت حرکت رشدیابنده و تعالی‌بخش را برای متریبان فراهم می‌سازد که در آن شایستگی‌های لازم برای درک و بهبود موقعیت خود و دیگران از طریق یادگیری‌های رسمی و غیررسمی کسب می‌شود" (برنامه زیرنظام راهبری و مدیریت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، ۱۳۹۶: ۱۰).

مشارکت

تعریف مشارکت مشکل است، زیرا این اصطلاح در بین فرهنگ‌های مختلف و در بین نظام‌های روابط کار، معنای یکسانی ندارد. به عبارت دیگر، مشارکت در تصمیم‌گیری مفهومی واحد تصور می‌شود، اما به طرق مختلفی به عمل برمی‌آید (کاتن^۱ و همکاران، ۱۹۸۸ به نقل از کامرانی، ۱۳۸۲). به همین علت است که افراد ادراک متفاوتی از مشارکت دارند. در فرهنگ‌های مختلف لغات و

اصطلاحات، در برابر واژه مشارکت این معانی به کار رفته است: اشتراک‌مسابی، قدرت‌دادن، سهیم‌شدن، بسیج مردم، مسئولیت‌پذیری، واگذاری امور، خودگردانی، تقسیم‌کار، انسانی‌کردن، خودیاری، خودتکایی و عدم‌تمرکز. به‌علاوه این مفهوم بیشتر در کنار واژه "توسعه" به کار رفته است و با ترکیب آنها نگرش جدید توسعه مشارکتی رایج شده است (دری نوگورانی، ۱۳۶۹). در ادامه مطالعات صورت گرفته مرتبط با موضوع مشارکت و آموزش و پرورش مرور می‌شود. درجه مشارکت به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از سبک‌های تصمیم‌گیری از دیدگاه بلاسکو و آلتو^۱ (۱۹۶۹) این‌گونه معرفی شد:



نمودار ۱: درجات تصمیم‌گیری مشارکتی

احتمالاً معروف‌ترین بررسی مشارکت شهروندی، نردبان مشارکت شهروندی ارنشتاین^۲ (۱۹۶۹) است که مشارکت را از وجه قدرت شهروندان مورد بررسی قرار می‌دهد. ارنشتاین مشارکت را به‌عنوان توزیع مجدد قدرت تعریف می‌کند؛ به‌گونه‌ای که امکانی ایجاد شود تا شهروندان بدون قدرت که در حال حاضر از فرایندهای سیاسی و اقتصادی حذف شده‌اند؛ در آینده، تعمداً در فضا مشمول توجه واقع شوند (اشلاسبرگ و شافرد^۳، ۲۰۰۵: ۱۵).

1. Blasko & Alto
2. Arnstein, SR.
3. Schlossberg & Shuford

جدول ۱: نردبان مشارکت شری ارنشتاین

| درجات قدرت | نوع و سطح دخالت شهروندان | پله‌های نردبان مشارکت شهروندی |
|-------------------|---|----------------------------------|
| محرومیت از مشارکت | تشکیل کمیته‌های فرمایشی | فریب‌کاری: Manipulation |
| | آموزش/درمان شهروندان به وسیله صاحبان قدرت | درمان: Therapy |
| | تعیین حقوق شهروندان | اطلاع‌رسانی: Informing |
| مشارکت جزئی | دیدگاه‌های شهروندان شنیده می‌شود، ولی لزوماً ممکن است مورد توجه قرار نگیرد. | مشاوره: Consultation |
| | پیشنهاد‌های شهروندان دریافت می‌شود، ولی الزاماً براساس آن عمل نمی‌شود. | آرامش بخشیدن: Placation |
| | پذیرش مصالحه و برقراری توازن | شراکت: Partnership |
| قدرت شهروندان | قدرت مدیریت در تمام یا بخشی از برنامه، به شهروندان داده می‌شود. | قدرت تفویضی: Delegated Power |
| | --- | اختیار شهروندان: Citizen Control |

منبع: Fookes, 1996,22 & Arnstein, 1969, 217

داچلر و ویلپرت^۱ (۱۹۷۸) عنوان می‌کنند که حدود مشارکت به مقدار زیادی بستگی به پاسخ این پرسش دارد که "آیا کارکنان به‌طور مستقیم در تصمیمات شرکت می‌کنند یا غیرمستقیم؟" درحالت "مشارکت غیرمستقیم"، مجموعه کوچکی از نمایندگان کارکنان، در تصمیمات شرکت می‌کنند و این امر مشارکت را بسیار محدود می‌کند.

لاک و شویجر^۲ (۱۹۷۹) عنوان کردند که تصمیم‌گیری مشارکتی می‌تواند از نظر فرم و مبانی تشکیل متغیر باشد و به‌صورت رسمی یا غیررسمی، مستقیم و یا غیرمستقیم طراحی شود. تصمیم‌گیری مشارکتی رسمی شامل ایجاد سازوکارهای رسمی تصمیم‌گیری نظیر اتحادیه‌ها، کمیته‌ها، شوراها و هیئت‌هاست، در صورتی که تصمیم‌گیری مشارکت غیررسمی براساس مناسبات شخصی بین مدیر و کارکنان شکل می‌گیرد.

مطالعات تطبیقی (شرجل^۳، ۱۹۸۱) نشان می‌دهد که از دهه ۱۹۷۰ به بعد برنامه‌های مشارکت کارکنان (گروه‌های کاری مستقل، تیم‌های خودگردان، حلقه‌های بهبود کیفیت، کمیته مشترک

1. Dachler, Peter, H. and Wilpert
2. Locke & Schweiger
3. Schregle, J.

مدیریتی-نیروی کار) در سراسر جهان فراگیر شده است و هدف کلی این کوشش‌ها بهبود عملکرد سازمان‌ها، روابط کار و کیفیت زندگی کاری بوده است.

یافته‌های پژوهش اُبسا تولسا^۱ (۲۰۱۰)، در اتیوپی با عنوان "مشارکت مردمی و عدم تمرکز در آموزش" که به بررسی موفقیت‌ها و چالش‌های مشارکت در آموزش می‌پردازد، حاکی از آن است که عدم تمرکز در آموزش، مشارکت جامعه را افزایش داده و ابزاری برای کم‌کردن مسئولیت دولت است. اما نبودن منابع لازم و نیروی انسانی تعلیم‌دیده در سطح بومی، چالش‌های بالقوه‌ای برای اجرای موفق عدم تمرکز آموزش و ترویج مشارکت مردمی در راستای توسعه آموزش بومی می‌باشند.

تسفا^۲ (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان "بررسی روش‌ها و مشکلات مشارکت اجتماعی در آموزش و پرورش دوره متوسطه" عنوان نمود که وضعیت مشارکت اجتماعی در مدیریت-مدارس متوسطه مناسب نیست و عواملی نظیر کمبود وقت، کافی نبودن آموزش، وضعیت اقتصادی ضعیف، درک نکردن نقش‌ها و مسئولیت‌ها، زمان طولانی و نامناسب تشکیل جلسات، نبودن تعهد و اشتیاق، ناآگاهی و نداشتن شناخت از هدف‌های کلی آموزش و پرورش، جای خالی پاسخگویی، درک نکردن ظرفیت‌های جامعه، رویکردهای رهبری غیرمشارکتی، بر مشارکت اجتماعی در آموزش و پرورش اثر می‌گذارد. بنابراین، ریشه‌کنی این مشکلات، راهکارهایی چون فراهم کردن رهنمودهای روشن و شفاف، ایجاد حساسیت نسبت به مسائل مدرسه، آموزش به مدیران مدرسه، تشویق و ایجاد انگیزه در اعضای جامعه، سازماندهی و تهیه برنامه‌های به اشتراک‌گذاری تجارب را پیشنهاد کرده است.

نتایج پژوهش موفانه چیا^۳ (۲۰۱۵) تحت عنوان "مشارکت اجتماعی در برنامه درسی با هدف بررسی روش‌های استفاده از دانش و مهارت اعضای جامعه در اثرگذاری بر اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی در زیمباوه" نشان داد که اعضای جامعه و مدارس ارتباط و همکاری معنی‌داری در اجرای برنامه درسی ندارند. از مهم‌ترین موانع ارتباط موفق می‌توان به زبان آموزش، احساس عدم شایستگی، محدودیت زمانی و محیط سیاسی متضاد اشاره کرد. این مطالعه، بازنگری مسئولان آموزشی، معلمان، حمایت سیاست‌گذاران و اعضای جامعه را در ایجاد محیط مناسب برای

-
1. Obsa Tolesa
 2. Tesfay
 3. Mufanechiya

همکاری‌های اجتماعی در اجرای برنامه‌ی درسی توصیه می‌کند. در نتایج به دست آمده از تحقیق جهانیان (۱۳۸۸) مهم‌ترین راهکارهای توسعه‌ی مشارکت اولیا و دانش آموزان در واحدهای آموزشی از دیدگاه مدیران مدارس در هریک از قلمروهای شش‌گانه وظایف مدیریت آموزشی در جدول ۲ بیان گردید:

جدول ۲: قلمروهای شش‌گانه وظایف مدیریت آموزشی

| قلمرو آموزش و تدریس | قلمرو امور مربوط به کارکنان | قلمرو امور مربوط به دانش‌آموزان | قلمرو امور مالی و اداری | قلمرو رابطه‌ی مدرسه و اجتماع | قلمرو تسهیلات و تجهیزات |
|---|--|--|--|---|---|
| ۱. همکاری در ایجاد هماهنگی بین فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدرسه و خانواده | ۱. همکاری در برگزاری هرچه باشکوه‌تر مراسم بزرگداشت مقام معلم | ۱. مساعادت در کاهش مشکلات آموزشی، تربیتی و اخلاقی فراگیران | ۱. مساعادت فکری به مدیریت برای اداره بهتر واحدهای آموزشی | ۱. کمک در تهیه‌ی وسایل آموزشی و کمک آموزشی | ۱. همکاری در تأمین امکانات بهداشتی و کمک-های اولیه مدارس |
| ۲. شرکت در جلسات مشترک با معلمان برای بهبود فعالیت‌های مدارس | ۲. تقدیر و تشکر از فرهنگیان و معلمان فعال و دلسوز بازنشسته | ۲. ارائه کمک‌های مالی و مادی به مدارس | ۲. ارائه کمک‌های مالی و مادی به مدارس | ۲. مشارکت در فعالیت‌های مدارس | ۲. مساعادت در تهیه‌ی وسایل آموزشی و کمک آموزشی مدارس |
| ۳. مساعادت در شناسایی مشاغل و هدایت تحصیلی و شغلی فراگیران | ۳. همکاری و مساعادت در انجام سفرهای زیارتی و سیاحتی فرهنگیان | ۳. همکاری در زمینه حسابداری و ثبت دفاتر مالی مدارس | ۳. همکاری در زمینه حسابداری و ثبت دفاتر مالی مدارس | ۳. مشارکت در بهسازی و زیباسازی محیط و فضاهای مدارس، همکاری در مرمت و تعمیر وسایل و امکانات و تجهیزاتی مدارس | ۳. مشارکت در بهسازی و زیباسازی محیط و فضاهای مدارس، همکاری در مرمت و تعمیر وسایل و امکانات و تجهیزاتی مدارس |
| ۴. مساعادت در شناسایی نیازهای آموزشی و پرورشی فراگیران | ۴. مساعادت در تأسیس صندوق قرض‌الحسنه فرهنگیان | ۴. همکاری در برگزاری گردش‌های علمی، آموزشی و تفریحی | ۴. همکاری در تأمین هزینه‌های مصرفی مدارس | ۴. مساعادت در برقراری ارتباط مؤثر مدارس با مساجد و اماکن مذهبی و دینی جامعه | ۴. مساعادت در زیباسازی محیط و فضاهای مدارس، همکاری در مرمت و تعمیر وسایل و امکانات و تجهیزاتی مدارس |
| ۵. همکاری در برگزاری مسابقات گوناگون آموزشی و پرورشی | ۵. مشارکت در برگزاری مراسم مذهبی | ۵. همکاری در تأمین هزینه‌های مصرفی مدارس | ۵. همکاری در تأمین هزینه‌های مصرفی مدارس | ۵. همکاری در استفاده مدارس از مراکز فرهنگی، تربیتی و آموزشی موجود در جامعه | ۵. همکاری در تأمین وسایل و امکانات و تجهیزاتی مورد نیاز مدارس |

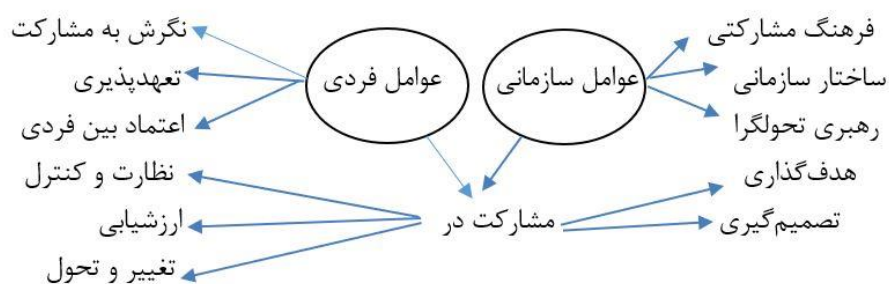
حقیقی (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای با عنوان "نقش تمرکززدایی و تفویض اختیار در ساختار آموزش و پرورش"، مطرح کرد که هدف اساسی در این مطالعه یافتن راهکارهای عملی برای کاهش تمرکز و افزایش تفویض اختیار به کلیه سطوح در نظام آموزش و پرورش ایران است. نتایج

تحلیل‌های صورت گرفته مؤید این نکته است که هر دو گروه مصاحبه‌شونده بر ضرورت انجام تمرکززدایی تأکید داشته‌اند، اما باور مدیران ارشد بر این است که چون آموزش و پرورش تابع نظام سیاسی و حقوقی کشور است و قانون اساسی کشور نیز بر تمرکز تأکید دارد، از این رو تمرکززدایی کاری بعید و مشکل است، ولی انجام تفویض اختیار امکان پذیر است.

متین (۱۳۹۱) در مقاله "ضرورت مشارکت در آموزش و پرورش: کاستی‌ها و راهکارها"، برگرفته از پژوهشی با عنوان «راه‌های گسترش مشارکت مردم در آموزش و پرورش در سطح کشور» توضیح داد که کاستی‌های مشارکت به دو گروه، شامل کاستی‌های درونی و بیرونی آموزش و پرورش تقسیم می‌شوند. کاستی‌های درونی ناشی از عوامل انسانی، از جمله فعال نبودن مدیران و معلمان و دانش‌آموزان در امور مشارکت و نیز کاستی‌های ناشی از کارکردها و نگرش‌های مدیران ارشد آموزش و پرورش به مفهوم مشارکت است. کاستی در ساختار تشکیلاتی و انجمن اولیا و مربیان و شوراهای آموزش و پرورش نیز در این خصوص تأثیرگذار است. همچنین کاستی‌های ناشی از عوامل بیرونی مؤثر در مشارکت وجود دارند که متأثر از عوامل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی هستند.

الگوی مدیریت مشارکتی (مطالعه موردی مدارس شهزاهدان) که توسط ابیلی (۱۳۹۲)

صورت پذیرفت، به شرح شکل ۱ ارائه گردید:



شکل ۱: مدل مفهومی مدیریت مشارکتی مدارس

هوشمند و فولادی (۱۳۹۴) در مقاله پژوهشی با نام "نقش مشارکت‌های مردمی در کیفیت-بخشی آموزش و پرورش" این‌طور توضیح دادند که در جوامع مختلف مشارکت بیش از پیش

به‌عنوان یک ضرورت در زندگی اجتماعی مطرح و لزوم آن مورد توجه جدی قرار گرفته است و نشان‌دهنده این واقعیت است که زندگی اجتماعی جز از راه مشارکت و همفکری و همیاری متقابل امکان‌پذیر نیست. مشارکت نوعی پیوند چندسویه سازنده و سودمند میان تعدادی از افراد به‌منظور تأمین برخی نیازهاست که خارج از توان فردی است، ضمن اینکه در آن به اصل برابری انسان‌ها نیز توجه می‌شود. نتایج به‌دست‌آمده بیانگر این حقیقت است که توسعه فرهنگی و مشارکت مردم یکی از راه‌های بسیار مهمی است که از طریق آن می‌توان انواع بسیاری از مشکلات آموزش و پرورش از جمله مشکلات اقتصادی را برطرف کرد. مشارکت مردم در هدایت آموزش و پرورش نقش عمده‌ای در جامعه ایفا می‌کند و گسترش اندیشه مشارکت مردم، از اصول اساسی است.

در پژوهشی با عنوان تبیین مفهوم مشارکت سازمانی و ارائه الگوی ارزیابی آن در سازمان‌های دولتی که توسط افخمی و همکاران (۱۳۹۸) صورت پذیرفت، مقوله‌های محوری مشارکت سازمانی در قالب ۹ مورد به شرح شکل ۲ ارائه شد:



شکل ۲: مقوله‌های محوری مشارکت سازمانی

محمدی، نویدادهم و تورانی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان "واکای معیارهای شایستگی مدیران ستادی آموزش و پرورش در تراز زیرنظام راهبری و مدیریت" توضیح دادند که مدیران ستادی آموزش و پرورش نقش کلیدی در سیاست‌گذاری، خط‌مشی‌گذاری، برنامه‌ریزی کلان و

نظارت بر عملکرد دستگاه آموزش و پرورش ایفا می‌نمایند؛ به همین دلیل انتخاب این دسته از مدیران از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است. در مجموع ۶۳ شایستگی به عنوان شایستگی‌های مورد نیاز برای مدیران ستادی آموزش و پرورش شناسایی شد که در قالب ۱۷ زیرمقوله و شش مقوله اصلی یعنی ارزش‌ها و نگرش‌ها، مهارت‌ها و توانمندی‌های مدیریتی، ویژگی‌های - شخصیتی، دانش و مهارت شخصی، دانش و مهارت سازمانی، نظارت و کنترل و نهایتاً در دو بعد تخصصی و عمومی، تعیین و تعریف شدند.

این پژوهش‌ها مبنایی برای شناسایی مفاهیم و شاخص‌های مشارکت در مدرسه می‌باشند که بر اساس مطالعات و بررسی‌های صورت‌گرفته مبنای نظری تحقیق حاضر می‌باشند، ولی در پژوهش حاضر، ۶ بعد و ۱۷ مؤلفه شناسایی شده‌اند. شش بعد مشارکت به شرح زیر هستند: قلمرو مشارکت، مبنای مشارکت، سطح مشارکت، فرم مشارکت، حدود مشارکت، درجه مشارکت.

جدول ۳: ابعاد و مؤلفه‌های مشارکت در مدارس

| قلمرو مشارکت | مبنای مشارکت | سطح مشارکت | فرم مشارکت | حدود مشارکت | درجه مشارکت |
|--------------------------------------|----------------|---------------|------------|------------------|-------------|
| برنامه‌ریزی راهبردی | مشارکت رسمی | سطح استراتژیک | مستقیم | تمام عوامل تربیت | عدم مشارکت |
| راهبری آموزشی و تربیتی | مشارکت غیررسمی | سطح هماهنگی | غیرمستقیم | گروه‌های خاص | مشارکت جزئی |
| راهبری منابع انسانی | | سطح عملیاتی | | کارشناسان متخصص | مشارکت کامل |
| راهبری منابع مالی، تجهیزاتی و فیزیکی | | | | | |

با توجه به اقدامات انجام‌شده در راستای تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی راهبردی پیش‌بینی‌شده در این خصوص، از طریق تصویب سند ملی آموزش و پرورش در شورای عالی انقلاب فرهنگی، به نظر می‌رسد که لازم است موانع و چالش‌های پیش روی در مسیر تحقق و اجرایی‌شدن برنامه بلندمدت کشور در حوزه تعلیم و تربیت نیز مورد بررسی قرارگیرد؛ چراکه در صورت بی‌توجهی به این موانع و تصور اینکه با تدوین اسناد بالادستی می‌توان تحول مدنظر را اجرا و پیاده نمود، به منزل مقصود نخواهیم رسید. بدون شک یکی از

اصلی‌ترین عوامل تسهیل‌گر اجرای برنامه‌های تحولی در نظام آموزش و پرورش، تعریف مشارکت و ابعاد و مؤلفه‌های مرتبط با آن است که در صورت تحقق این موضوع، به ایجاد تحول بنیادین کمک قابل توجهی خواهد نمود. بر این اساس، دو پرسش‌های اصلی این پژوهش اینها هستند:

۱- ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های سازنده الگوی مشارکت مدارس برای اجرای زیرنظام

راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، چیست؟

۲- آیا ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها از اعتبار کافی برخوردار هستند؟

روش‌شناسی پژوهش

با عنایت به اینکه هدف تحقیقات کاربردی توسعه دانش کاربردی در یک زمینه خاص و پیدا کردن راه‌هایی برای حل مشکلات می‌باشد، این پژوهش نیز با توجه به اینکه درصدد ارتقای مشارکت مدارس برای عملیاتی نمودن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کشور است، از نظر هدف کاربردی است. روش این پژوهش از نظر داده‌ها، آمیخته اکتشافی (کیفی و کمی) است.

جامعه آماری بخش کمی پژوهش حاضر را مدیران مدارس دولتی دوره دوم متوسطه آموزش و پرورش شهر تهران که در مجموع مطابق با اطلاعات دریافتی از مرکز آمار و اطلاعات معاونت متوسطه وزارت آموزش و پرورش به تعداد ۴۰۰ نفر اعلام شده است (۸ نفر با تحصیلات دکتری، ۲۱۹ نفر کارشناسی‌ارشد، ۱۷۲ نفر کارشناسی و ۱ نفر فوق‌دیپلم) که براساس جدول مورگان، تعداد ۱۹۶ نفر از مدیران (۱ مرد با تحصیلات دکتری، ۴۹ مرد با تحصیلات کارشناسی‌ارشد، ۳۶ مرد با تحصیلات کارشناسی، ۸۰ زن با تحصیلات کارشناسی‌ارشد و ۳۰ زن با تحصیلات کارشناسی) به‌عنوان نمونه و بر اساس روش نمونه‌گیری طبقه‌بندی‌شده متناسب با حجم، انتخاب شدند. به این ترتیب که از بین مناطق نوزده‌گانه آموزش و پرورش شهر تهران، برحسب موقعیت جغرافیایی (شمال، جنوب، مرکز، شرق، غرب) به‌عنوان طبقه اول تقسیم و سپس در هر طبقه، تعداد مدارس مشخص شدند و نسبت به حجم مدارس در مناطق، مدیران مدارس به شکل تصادفی ساده، انتخاب شدند. در پژوهش حاضر، به‌منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه‌گیری روایی این پرسش‌نامه به‌طور جداگانه برای هر بعد با انجام تحلیل عامل تأییدی مورد آزمون قرار گرفت که نتایج آن در ادامه گزارش می‌آید.

برای استفاده از آزمون‌های پارامتریک پیش از اقدام به آزمون، لازم است از نرمال بودن جامعه اطمینان حاصل کنیم. به همین منظور از آزمون کلموگروف اسمیرنوف استفاده شده که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف

| تعداد | K-S | درجه آزادی | سطح معنی داری |
|-------|-------|------------|---------------|
| ۱۶۹ | ۰.۸۴۱ | ۱۶۸ | ۰.۲۰۱ |

همچنان‌که ملاحظه می‌شود، نتیجه به‌دست‌آمده از آزمون کلموگروف اسمیرنوف نشان می‌دهد که (K-S) به‌دست‌آمده معنادار نیست و این موضوع بیانگر نرمال بودن توزیع است؛ لذا امکان بهره‌مندی از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل داده‌های این پژوهش نیز مهیا می‌شود. در بخش کمی پژوهش به‌منظور تعمیم نتایج به جامعه‌ای که از آن استخراج شده، از آزمون تحلیل عامل تأییدی استفاده شده است. در تحلیل عاملی تأییدی، پژوهشگر به دنبال تهیه مدلی است که فرض می‌شود داده‌های تجربی را بر پایه چند پارامتر نسبتاً اندک، توصیف، تبیین یا توجیه می‌کند. این مدل مبتنی بر اطلاعات پیش تجربی درباره ساختار داده‌هاست. تمایز مهم روش‌های تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی در این است که روش اکتشافی باصرفه‌ترین روش تبیین واریانس مشترک زیربنایی یک ماتریس همبستگی را مشخص می‌کند. درحالی‌که روش‌های تأییدی (آزمون فرضیه) تعیین می‌کنند که داده‌ها با یک ساختار عاملی معین (که در فرضیه آمده) هماهنگ‌اند یا نه. در این پژوهش نیز از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد تا مشخص شود که شاخص‌های شناسایی شده در بخش کیفی از یک ساختار عاملی هماهنگ برخوردارند یا نه. به‌طور کلی برای ارزیابی مدل‌های تحلیل عاملی تأییدی چندین مشخصه برازندگی وجود دارد که به‌اختصار طبق جدول ۴ شرح داده شده است. در این پژوهش از شاخص‌های مجذور کای (χ^2)، نیکویی برازندگی^۱ (GFI)، شاخص تعدیل‌شده نیکویی برازش^۲ (AGFI) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب^۳ (RMSEA) استفاده شده است.

1. Goodness of fit index
2. Adjusted Goodness of Fit Index
3. Root Mean Square Error of Approximation

جدول ۵: شاخص‌های برازش الگو

| شاخص ها | نام شاخص | اختصار | برازش قابل قبول |
|-----------------------|---------------------------------|------------|-------------------|
| شاخص های برازش مطلق | سطح تحت پوشش کای دو | Chi-Square | بزرگتر از ۵ درصد |
| | شاخص نیکویی برازش | GFI | >0.9 |
| | شاخص نیکویی برازش تعدیل شده | AGFI | >0.9 |
| شاخص های برازش تطبیقی | شاخص برازش هنجار نشده | NNFI | >0.9 |
| | شاخص برازش هنجار شده | NFI | >0.9 |
| | شاخص برازش تطبیقی | CFI | >0.9 |
| | شاخص برازش نسبی | RFI | >0.9 |
| | شاخص برازش فزاینده | IFI | 0-1 |
| شاخص برازش مقتصد | شاخص برازش مقتصد هنجار شده | PNFI | >0.5 |
| | ریشه میانگین مربعات خطای برآورد | RMSEA | <0.1 |
| | کای مربع بهنجار شده | CMIN | مقداری بین ۱ تا ۳ |

براون و کادوک توصیه کرده‌اند که جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) که استیگر (۱۹۹۰) به عنوان اندازه تفاوت برای هر درجه آزادی ارائه کرده است، استفاده شود. شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب برای مدل‌های خوب برابر با ۰/۰۵ یا کمتر است. مقادیر بالاتر از آن تا حد ۰/۰۸ نشان‌دهنده خطای معقولی برای تقریب در جامعه است و مدل‌های با ضریب ۱/۰ یا بیشتر، برازش ضعیفی دارند. براون و کادوک (۱۹۹۲) با معرفی شاخص‌های برازندگی (GFI) و شاخص تعدیل شده برازندگی (AGFI) نشان دادند که مدل تا چه حد نسبت به نبودن آن، برازندگی بهتری دارد. بر پایه قرارداد، این دو مقدار باید برابر یا بزرگتر از ۰/۹۰ باشد تا مدل پذیرفته شود (به نقل از هومن، ۱۳۸۷). همچنین برای مقایسه نظر گروه‌های مختلف از نظر مشخصات جمعیت‌شناختی از آزمون آماری تحلیل واریانس یک راهه و T مستقل استفاده شده است. گفتنی است که برای اطمینان از نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است.

گام اول در هر تحقیق برای آشنایی با مفاهیم پایه و مبانی نظری و نیز آشنایی با مطالعات پیشین در خصوص موضوع مورد بحث، استفاده از روش کتابخانه‌ای است. بدین منظور، در این روش از کتاب‌ها، مقالات، رساله‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی استفاده شد. گام دوم گردآوری اطلاعات در خصوص پرسش‌های پژوهش است که محقق برای بررسی پرسش‌های پژوهش در روش آمیخته می‌بایست داده‌های لازم را جمع‌آوری نماید. روش گردآوری داده‌ها باید با نوع

طرح پژوهشی مطابقت داشته باشد. روش‌های گردآوری داده‌ها بر حسب پرسش‌ها و نمونه مورد نظر می‌تواند متفاوت باشد. این روش‌ها در تحقیقات کیفی و کمی با یکدیگر تفاوت دارند. در این بخش پژوهش، برای سنجش متغیرهای الگوی داده بنیاد از یک پرسش‌نامه چندماده‌ای پژوهشگرساخته مبتنی بر یافته‌های بخش کیفی استفاده شده است. این پرسش‌نامه به کمک فن دلفی (طی ۲ مرحله) مورد تأیید خبرگان قرار گرفته است. این پرسش‌نامه دارای ۶ بعد، ۱۷ مؤلفه و ۶۱ شاخص می‌باشد که در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۶: ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مشارکت مدارس برای عملیاتی نمودن زیرنظام راهبری و

مدیریت سند تحول بنیادین

| مؤلفه | ردیف | شاخص |
|------------------------|------|---------------------------------|
| | ۱ | مدیریت تحولی |
| | ۲ | برنامه‌محوری |
| | ۳ | استلزامات حقوقی |
| | ۴ | جامع‌نگری |
| | ۵ | پیش‌بینی بودجه سالانه مورد نیاز |
| | ۶ | پیش‌بینی منابع مالی |
| | ۷ | ساماندهی نیروی انسانی |
| | ۸ | پیش‌بینی فضا و تجهیزات |
| برنامه‌ریزی راهبردی | ۹ | شناسایی قوت‌ها و ضعف‌ها |
| | ۱۰ | بررسی فرهنگ مدرسه و محله |
| قلمرو مشارکت | ۱۱ | گفتمان‌سازی |
| | ۱۲ | تدوین CPM برنامه‌ها |
| | ۱۳ | آگاهی بخشی به ذینفعان |
| | ۱۴ | مدرسه محور محله |
| | ۱۵ | مدیریت مشارکتی |
| | ۱۶ | جلب اعتماد همگانی |
| | ۱۷ | افزایش بهره‌وری |
| | ۱۸ | بهبودی آموزش |
| | ۱۹ | آموزش تحولی |
| راهبری آموزشی و تربیتی | ۲۰ | پژوهش محوری |
| | ۲۱ | ظرفیت‌گرایی |

| مؤلفه | ردیف | شاخص |
|---|------|---|
| | ۲۲ | خردگرایی جمعی |
| | ۲۳ | تنوع‌گرایی |
| | ۲۴ | فرصت‌های اجتماعی |
| | ۲۵ | پایش و مراقبت مستمر |
| | ۲۶ | ایجاد روحیه مشارکت و تعاون |
| | ۲۷ | انعطاف‌گرایی |
| | ۲۸ | متوازن‌سازی |
| | ۲۹ | تقویت باورهای دینی |
| | ۳۰ | برقراری عدل و احسان |
| | ۳۱ | ساده‌سازی آموزش |
| | ۳۲ | واقع‌گرایی |
| | ۳۳ | تعامل‌گرایی |
| | ۳۴ | تعادل‌گرایی |
| | ۳۵ | رشدشناسی |
| | ۳۶ | خودارزیایی مستمر |
| | ۳۷ | توانمندسازی معلمان |
| | ۳۸ | تقویت مشارکت معلمان |
| | ۳۹ | اخلاقیت و نوآوری |
| راهبری منابع انسانی | ۴۰ | شایسته‌سالاری |
| | ۴۱ | اعتماد عمومی |
| قلمرو | ۴۲ | نظارت بر عملکرد |
| مشارکت | ۴۳ | آگاهی‌بخشی |
| | ۴۴ | بهینه‌سازی فضا |
| | ۴۵ | به‌روزرسانی منابع |
| راهبری منابع مالی، تجهیزاتی و فیزیکی | ۴۶ | بسیج منابع |
| | ۴۷ | جلب مشارکت‌های مردمی |
| | ۴۸ | درآمدزایی |
| مبنای مشارکت | ۴۹ | رویه‌های رسمی سیستم (شورای مدرسه - شورای معلمان - شورای دانش‌آموزی - شورای مالی - انجمن اولیا و مربیان) |

| مؤلفه | ردیف | شاخص |
|------------------|------|---|
| مشارکت غیررسمی | ۵۰ | پیشنهاد‌های غیررسمی (مشارکت بر مبنای پیشنهادها و نظرات غیررسمی) |
| سطح استراتژیک | ۵۱ | مشارکت از طریق اطلاع رسانی |
| سطح هماهنگی | ۵۲ | مشارکت در تعیین عملیات مشخص در سیاست‌ها |
| | ۵۳ | مشارکت در تبیین وظایف و تقسیم کار |
| سطح عملیاتی | ۵۴ | مشارکت در تعیین زمان‌بندی اجرای برنامه‌ها |
| | ۵۵ | مشارکت در پیگیری‌ها و مکاتبات |
| مشارکت مستقیم | ۵۶ | تعامل مستقیم عوامل سهیم و مؤثر تربیت |
| مشارکت غیرمستقیم | ۵۷ | مشارکت بر مبنای نمایندگی |
| تمام عوامل تربیت | ۵۸ | مشارکت تمامی عوامل سهیم و مؤثر تربیت |
| | ۵۹ | مشارکت نمایندگان عوامل تربیت |
| کارشناسان متخصص | ۶۰ | مشارکت اساتید، نخبگان، متخصصان |
| عدم مشارکت | ۶۱ | تصمیم‌گیری توسط شخص مدیر |
| مشارکت جزئی | ۶۲ | مشارکت بر مبنای پیشنهادها و مشورت |
| مشارکت کامل | ۶۳ | ارائه آزادی عمل به عوامل تربیت |

منظور از روایی یک تحقیق، میزان دقت شاخص‌ها و معیارهایی است که در راه سنجش پدیده مورد نظر تهیه شده‌اند. اعتبار ابزار مذکور (پرسش‌نامه) از طریق آلفای کرونباخ و روایی آن از طریق روایی محتوایی و تأییدی انجام شده است. در مرحله کمی این پژوهش، برای بررسی پرسش‌نامه شناسایی ابعاد، مؤلفه‌های مشارکت مدارس در راستای عملیاتی نمودن زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین، از روایی محتوایی تأییدی (CVR) استفاده شده است. نتایج آزمون CVR و آلفای کرونباخ در زیر ارائه شده است. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل پایایی و آلفای کرونباخ، میزان اعتبار کل پرسش‌نامه برابر با ۰/۸۵ است و به این دلیل که از ۰/۷ بیشتر است، می‌توان بیان کرد که پرسش‌نامه از اعتبار بالایی برخوردار است.

جدول ۷: روایی و اعتبار ابعاد و مؤلفه‌های الگوی مشارکت مدارس

| ابعاد | روایی | اعتبار | مؤلفه‌ها | روایی | اعتبار |
|--------------|-------|--------|---------------------|-------|--------|
| قلمرو مشارکت | ۰/۸۵ | ۰/۹۳ | برنامه‌ریزی راهبردی | ۰/۷۹ | ۰/۸۸ |

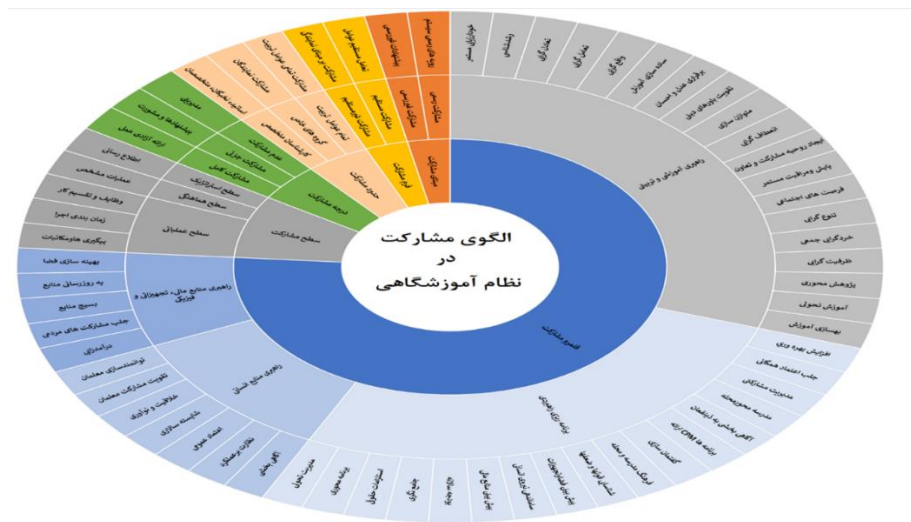
| ابعاد | روایی | اعتبار | مؤلفه‌ها | روایی | اعتبار |
|--------------|-------|--------|--------------------------------------|-------|--------|
| | | | راهبری آموزشی و تربیتی | .۸۱ | .۸۵ |
| | | | راهبری منابع انسانی | .۸۰ | .۸۲ |
| | | | راهبری منابع مالی، تجهیزاتی و فیزیکی | .۷۶ | .۸۶ |
| مبنای مشارکت | .۷۶ | .۹۰ | مشارکت رسمی | .۸۰ | .۹۰ |
| | | | مشارکت غیررسمی | .۸۲ | .۹۱ |
| | | | سطح استراتژیک | .۷۳ | .۹۳ |
| سطح مشارکت | .۷۵ | .۸۹ | سطح هماهنگی | .۷۱ | .۹۰ |
| | | | سطح عملیاتی | .۷۵ | .۸۹ |
| فرم مشارکت | .۷۲ | .۸۶ | مشارکت مستقیم | .۸۰ | .۹۰ |
| | | | مشارکت غیرمستقیم | .۸۳ | .۹۲ |
| | | | تمام عوامل تربیت | .۷۹ | .۸۹ |
| حدود مشارکت | .۷۳ | .۹۰ | گروه‌های خاص | .۷۵ | .۸۲ |
| | | | کارشناسان متخصص | .۸۰ | .۸۶ |
| | | | عدم مشارکت | .۷۹ | .۸۲ |
| درجه مشارکت | .۸۱ | .۹۱ | مشارکت جزئی | .۷۲ | .۸۳ |
| | | | مشارکت کامل | .۷۳ | .۸۹ |

در این بخش، علاوه بر روش‌های مرسوم آمار توصیفی مانند رسم جداول توزیع فراوانی، رسم نمودارها و رسم جداول مشخصه‌های آماری، از آزمون آماری موسوم به تحلیل عاملی تأییدی برای تدوین الگوی مقدماتی مشارکت مدارس دوره متوسطه شهر تهران، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن استفاده شده است. قدیمی‌ترین و شناخته‌شده‌ترین روش آماری برای بررسی روابط بین متغیرهای مکنون و مشاهده شده، تحلیل عاملی است. در این رویکرد تحلیل داده‌ها، محققان کوواریانس میان یک مجموعه از متغیرهای مشاهده شده را به منظور گردآوری اطلاعات درباره سازه‌های زیربنایی یا عامل‌های آنها بررسی می‌کنند. تحلیل عاملی تأییدی، زمانی استفاده می‌شود که پژوهشگر دانش زیادی از سازه مکنون زیربنایی دارد. پژوهشگر بر اساس دانش نظری، تحقیق تجربی و مطالعات پیشین، فرض می‌کند بین متغیرهای مشاهده شده و عامل‌های

بنیادی رابطه وجود دارد و سپس به آزمون این فرض می‌پردازد. تحلیل عاملی تأییدی در واقع یک روش آزمون تئوری است که در آن پژوهشگر تحلیل خود را با یک فرضیه قبلی آغاز می‌کند. این مدل که مبتنی بر یک شالوده نظری و تجربی قوی است، مشخص می‌کند که کدام متغیرها با کدام عامل‌ها و کدام عامل با کدام عامل‌ها باید همبسته شوند. علاوه بر آن، این روش برای ارزیابی روایی سازه نیز یک روش قابل اعتماد به پژوهشگر عرضه می‌کند، تا از این طریق بتواند فرضیه‌هایی را درباره ساختار عاملی داده‌ها که ناشی از یک مدل نظری از پیش تعیین شده با تعداد و ترکیب مشخصی از عامل‌هاست، بیازماید. روش تأییدی بعد از مشخص کردن عامل‌های پیش-تجربی، از طریق تعیین برازندگی مدل عاملی از پیش تعیین شده، تطابق بهینه ساختارهای عاملی مشاهده شده و نظری را برای مجموعه داده‌ها آزمون می‌کند.

یافته‌های پژوهش

طی کدگذاری انتخابی، ۶ بعد، ۱۷ مؤلفه و ۶۱ شاخص مشارکت مدارس برای اجرای زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد تأیید قرار گرفت که این نتایج در نمودار ۳ ارائه شده است.



نمودار ۳: ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مشارکت مدارس برای عملیاتی نمودن زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین

ابعاد مشارکت در مدارس به منظور اجرای زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به کمک کدگذاری انتخابی در قالب نظریه داده بنیاد تحت عناوین شش‌گانه "قلمرو مشارکت، مبنای مشارکت، سطح مشارکت، فرم مشارکت، حدود مشارکت و درجه مشارکت" به دست آمده است. یافته به دست آمده با یافته‌های پژوهشگرانی همچون شرجل (۱۹۸۱)، استیلرو ریان (۱۹۹۲)، کالنا و پرکینز (۱۹۹۵)، هستیک و لوو (۱۹۹۹)، کوتس (۱۹۹۸)، گونزالس و همکاران (۲۰۰۵)، ویلیام ورج و همکاران (۲۰۰۵)، بخشی (۱۳۷۵)، کرت لوین به نقل از ایران‌نژاد (۱۳۷۷)، محمدرضایی (۱۳۷۸)، پرویزیان (۱۳۸۰)، نعمتی و غفاریان‌پناه (۱۳۹۷)، جهانیان (۱۳۸۹) و رهنوردآهن (۱۳۷۷)، همخوانی دارد.

بعد اول: قلمرو مشارکت

با ۴ مؤلفه و ۴۸ شاخص مبتنی بر شاخص‌های آماری به دست آمده است. ادراک رسالت و ارزش‌های فلسفی مدیریت مدرسه و همچنین تدوین اهداف کوتاه، میان و بلندمدت بر مبنای بهبود مستمر راهبری و مدیریت و آگاهی از استلزامات حقوقی، قوانین و مقررات و دستورالعمل‌های وزارت آموزش و پرورش برای تحقق اهداف می‌تواند در مجموع بیانگر مشارکت مدارس برای اجرای زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش باشد. از یافته‌های این قسمت می‌توان به مواردی همچون: بهسازی و نوسازی فرایند آموزشی با بهره‌گیری از مفاد و آموزه‌های سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی، بهره‌گیری عوامل مؤثر از نتایج اقدام‌پژوهی‌های مرتبط با امور مدرسه در فرایند تعلیم و تربیت، ساده‌سازی آموزش از طریق نزدیک‌سازی آن به زندگی واقعی متربیان، فراهم کردن تجربیات متربیان متناسب با شرایط رشدی آنان و خودارزیابی و پاسخگویی مستمر راهبر آموزشی و تربیتی با انجام ارزشیابی‌های مستمر، ارتقای شایستگی‌ها و صلاحیت‌های فردی و حرفه‌ای معلمان و کارکنان از طریق برگزاری کلاس‌های آموزشی و آگاهی‌بخشی به آنها (توانمندسازی)، تقویت زمینه‌های مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها با بهره‌گیری از سیاست‌های تشویقی، گسترش و تعمیق اعتماد و اطمینان خاطر کارکنان مدرسه با تحقق وعده‌ها و انتظارات آنان، راهبری عوامل مؤثر از طریق تبیین اهداف و اصول تعلیم و تربیت ضمن نظارت و پایش عملکرد آنان به‌طور مستمر، بهینه‌سازی فضا و تجهیزات، انجام تعمیرات و جلوگیری از استهلاک تجهیزات و فضا، جلب و

جذب مشارکت‌های مردمی، خیرین مدرسه‌یار، نهادها و سمن‌ها و بررسی راهکارهای قانونی درآمدزایی در مدرسه، اشاره نمود.

بُعد دوم؛ مبنای مشارکت

این بعد با ۲ مؤلفه و ۲ شاخص به‌دست آمده است. یکی از ابعاد کلیدی مشارکت، رسمی یا غیررسمی بودن سیستم است. تصمیم‌گیری مشارکتی ممکن است به‌طور رسمی شکل بگیرد یا اینکه به‌طور غیررسمی در روابط بین افراد نمود پیدا کند (میسی و پیترسون^۱، ۱۹۸۹). مشارکت رسمی به سیستمی اشاره دارد که در آن مقررات به‌طور صریح رویه‌های تصمیم‌گیری را که از طریق آن افراد می‌توانند در تصمیمات سهمی داشته باشند مشخص می‌کند. این رویه‌ها به‌طور رسمی در سازمان‌ها تعریف شده‌اند و ممکن است شامل انتخابات، رویه‌های رفاندوم، شوراهای تصمیم‌گیری، گروه‌های رهبری، تیم‌های طراحی و مانند اینها باشد. مشارکت غیررسمی: سرپرستان شخصاً به پیشنهادها و نظریات زیردستان ارجح می‌نهند و چنین سیستمی در مقررات سازمانی پیش‌بینی نشده است (داچلر و ویلپرت^۲، ۱۳۷۸).

بُعد سوم؛ سطح مشارکت

با ۳ مؤلفه و ۳ شاخص مبتنی بر شاخص‌های آماری به‌دست آمده است. دیگر بعد مشارکت، سطح سازمانی است که در آن تصمیم‌گیری اتفاق می‌افتد. همه سازمان‌ها دارای همه سطوح مشارکت نیستند. سازمان‌های کوچک ممکن است فقط دو سطح داشته باشند در مقابل سازمان‌های بزرگ دارای سطوح بیشتری هستند. برای نویسندگانی چون لوریج^۳ (۱۹۷۷) مدیریت مشارکتی می‌تواند در سطح استراتژیک، در سطح هماهنگی، در سطح مدیریت میانی و در سطح مدیران و سرپرستان عملیاتی پیاده شود.

-
1. Macy & Peterson
 2. Dachler, Peter, H. & Wilpert Bernhard
 3. Loveridge. R.

بعد چهارم؛ فرم مشارکت

با ۲ مؤلفه و ۲ شاخص مبتنی بر شاخص‌های آماری به‌دست‌آمده است. مشارکت در تصمیم‌گیری ممکن است از طریق درگیری مستقیم کارکنان یا نمایندگان انتخابی آنها صورت گیرد. در مشارکت مستقیم، تمام کارکنان در فرایند تصمیم‌گیری وارد می‌شوند و مشارکت کنندگان درباره موضوع‌های مرتبط کاری گفت‌وگو می‌کنند و نفوذ عوامل خارجی به‌طور طبیعی وجود ندارد. در مشارکت غیرمستقیم تنها نمایندگان کارکنان در فرایند تصمیم‌گیری شرکت می‌کنند (رهنورد آهن، ۱۳۷۷).

بعد پنجم؛ حدود مشارکت

با ۳ مؤلفه و ۳ شاخص مبتنی بر شاخص‌های آماری به‌دست‌آمده است. این بعد از مشارکت به دامنه افرادی که در یک سیستم مشارکتی درگیر می‌شوند، اشاره دارد. حدود مشارکت بدین معناست که چقدر مشارکت در بین نیروهای کار یک سازمان گسترش یافته است (واکر، ۱۹۷۴). مشارکت ممکن است تنها کارشناسان، گروه‌های خاص و یا تمام کارکنان یک سازمان را پوشش دهد.

بعد ششم؛ درجه مشارکت

با ۳ مؤلفه و ۳ شاخص به‌دست‌آمده است. درجه مشارکت میزان نفوذ و کنترلی است که کارکنان در تصمیم‌گیری سازمان اعمال می‌کنند. پیوستار مشارکت از صفر شروع و با گذشتن از درجات مختلف مشاوره، به مشارکت کامل ختم می‌شود. مشارکت ممکن است از ارائه صرف یک عقیده، شروع و به عضویت در یک گروه کاری که دارای اختیار تصمیم‌گیری روی مسئله خاصی است ختم شود (بلاسکو و آلتو، ۱۹۶۹). به‌طورکلی درجات مشارکت را می‌توان در سه طبقه عمده: "عدم مشارکت، مشارکت جزئی و مشارکت کامل" تقسیم بندی کرد. یافته‌های مرتبط با مؤلفه‌های سازنده هر یک از ابعاد مشارکت در مدارس برای اجرای زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به شرح زیر است:

شناسایی ۱۷ مؤلفه طی دو مرحله کیفی و کمی صورت پذیرفت. مؤلفه‌های به‌دست‌آمده عبارتند از: "برنامه‌ریزی راهبردی، راهبری آموزشی و تربیتی، راهبری منابع انسانی، راهبری منابع مالی-تجهیزاتی و فیزیکی، مشارکت رسمی، مشارکت غیررسمی، فرم مستقیم مشارکت، فرم غیرمستقیم مشارکت، عدم مشارکت، مشارکت جزئی، مشارکت کامل، مشارکت تمام کارکنان،

مشارکت گروه‌های خاص، مشارکت کارشناسان متخصص، سطح مشارکت استراتژیک، سطح مشارکت میانی و سطح مشارکت عملیاتی".

این یافته‌ها با یافته‌های پژوهشگرانی همچون مولدر و وایک (۱۹۷۰)، لوک و شویجر (۱۹۷۹)، گراهم (۱۹۸۳)، میلر و مونگ (۱۹۸۶)، محسنی تبریزی (۱۹۹۰)، استنبرگ و همکاران (۱۹۹۲)، آمیز و همکاران (۱۹۹۲)، فورتنسین به نقل از کبیری (۱۹۹۳)، گرولینک و اسلویازک (۱۹۹۴)، ویلیامز (۱۹۹۴)، پاتنام (۱۹۹۸)، هلی (۲۰۰۱)، سیولارماچلی (۲۰۰۱)، کوتز (۲۰۰۳)، گونزالس و همکاران (۲۰۰۵)، لیچ و لوپز (۲۰۰۹)، کرنکویک و پوزکاد (۲۰۱۰)، آباتول (۲۰۱۰)، فیکاج (۲۰۱۱)، کاوالچوک و اسکولدو (۲۰۱۴)، قهرمانی (۱۳۷۰)، مک فارلند به نقل از سعادت (۱۳۷۲)، فیش بین و وروم به نقل از رفیع پور (۱۳۷۲)، برمر (۱۳۷۴)، جهانگرد (۱۳۷۵)، جهانگردی (۱۳۷۵)، رنجه بازو و زال (۱۳۷۵)، سمیع‌آذر (۱۳۷۶)، مجدف (۱۳۷۶)، قاسمی‌پویا (۱۳۷۷)، کریمی‌جشنی (۱۳۷۸)، عبادی (۱۳۷۹)، عابدی (۱۳۷۹)، آهنگران (۱۳۷۹)، محمدی (۱۳۷۹)، پرویزیان (۱۳۸۰)، سرگلزایی (۱۳۸۲)، عباسی (۱۳۸۵)، نجفی (۱۳۸۵)، ندری (۱۳۸۶)، مظفر و شکاری‌بادی (۱۳۸۶)، فلندری (۱۳۸۶)، جهانیان (۱۳۸۸)، نعمت‌الله (۱۳۹۴)، ساکی (۱۳۸۸)، نصراصفهانی (۱۳۹۰)، عزیزی (۱۳۹۰)، افضل‌خانی و عبدی‌پاکروان (۱۳۹۲)، پیروانی‌نیا (۱۳۹۲)، صالحی‌عمران و حسن‌زاده بارانی (۱۳۹۴)، یوسف‌نیا (۱۳۹۴)، محسن دیبائی و نجفی (۱۳۹۵)، پیراهری (۱۳۹۵) مطابقت دارد و نسبت به مبانی نظری به تعداد مؤلفه‌ها اضافه شده است.

درخصوص شاخص‌های سازنده هریک از مؤلفه‌های مشارکت مدارس در اجرای زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، شناسایی ۱۳۴ شاخص در مرحله کیفی بود که در پایان مرحله کمی ۶۱ شاخص مورد تأیید قرار گرفت. یافته به‌دست‌آمده با یافته‌های پژوهشگرانی همچون محسنی تبریزی (۱۹۹۰)، گرشبرگ (۱۹۹۹)، هلی (۲۰۰۱)، هاروی و سندرز (۲۰۰۲)، وارن (۲۰۰۵)، میرکمالی (۱۳۷۵)، قاسمی‌پویا (۱۳۸۰)، فقهی‌فرهمند (۱۳۸۱)، آقازاده (۱۳۸۲)، عسگریان (۱۳۸۳)، سپهری (۱۳۸۴)، جهانیان (۱۳۸۴)، بزرگی (۱۳۸۴)، عباسی (۱۳۸۵)، جهانیان (۱۳۸۸)، محمدزاده (۱۳۸۸)، خزاعی و همکاران (۱۳۹۴)، تمیزکار (۱۳۹۴)، پیراهری (۱۳۹۵)، باقری و صفایی (۱۳۹۵)، زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول مصوب شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۷) همخوانی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به هدفی که پژوهش حاضر به دنبال آن بود، نتایجی به‌دست آمد که با روش‌های علمی مورد تأیید قرار گرفت. پیش از پرداختن به نتیجه‌گیری نهایی، ذکر موضوع همسویی نسبی نتایج به‌دست‌آمده با دیگر پژوهش‌های انجام شده قابل توجه است. به گونه‌ای که می‌توان گفت ابعاد مشارکت مدارس به‌دست‌آمده در این پژوهش، ترکیب کاملی از ۱۱۰ پژوهش داخلی و خارجی است که در هیچ یک از آنها بعدی فراتر از این ۶ بعد به‌دست نیامده است. همچنین به‌جرات می‌توان گفت که کامل‌ترین الگوی مشارکت نظام آموزشی در بین بیش از ۱۰ الگو و مدل شناسایی شده، چه به لحاظ کمی و تعداد مؤلفه‌ها و چه به لحاظ کیفی و عناوین نام‌گذاری شده برای هر یک از آنها می‌باشد. یک نکته نیز در خصوص دیگر پژوهش‌ها قابل اشاره است و آن اینکه هر پژوهشی متناسب با جامعه هدف خود و اخذ نظرات خبرگان موضوعی، اقدام به تدوین ابعاد، مؤلفه‌ها شاخص‌ها نموده است و لذا اگر تفاوتی به لحاظ کمی و کیفی در الگوهای به‌دست‌آمده باشد ناشی از تفاوت در جامعه، روش و فرایند انجام پژوهش، اعتباریابی و ... می‌باشد.

از سویی پژوهشگر در انجام این پژوهش با محدودیت‌های زیر روبه‌رو بود:

۱- ابهام در مفاهیم به کاررفته در سند تحول در آموزش و پرورش، منجر به تفسیرپذیری سند و در نتیجه سردرگمی مجریان و اعمال نظرات شخصی از سوی ایشان خواهد شد. همچنین هر یک از حوزه‌های تصمیم‌گیری وزارت آموزش و پرورش تلقی خود را از این مفاهیم خواهد داشت و این تولید ناسازواری درونی در دستگاه تربیت را تشدید می‌کند. شرط به حداقل رساندن تفسیرپذیری سند، تبیین مفاهیمی است که قابلیت پذیرش معانی متنوعی دارند. لذا براین اساس، عدم درک یکسان از برنامه‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و وجود تفاسیر گوناگون برای عملیاتی نمودن برنامه‌ها باعث جلوگیری از همگرایی در این موضوع گردیده و مخاطبان هرکدام براساس برداشت خویش از مفهوم برنامه‌های زیرنظام راهبری و مدیریت، پیرامون چهارچوب مفهومی مشارکت، اظهارنظر نمودند.

۲- گستردگی موضوع و تعدد و تنوع ابعاد و مؤلفه‌های تحقیق مشکل دیگری بود که فراروی محقق قرار داشت. پژوهش صورت‌گرفته با یک عنوان پژوهشی مورد بررسی قرار گرفته است، اما به‌راحتی قابل تقسیم به چندین عنوان پژوهشی مستقل است.

بدیهی است که این گستردگی ابعاد و مؤلفه‌ها، زمان‌بر و نیازمند منابع متعدد و صرف انرژی زیادی است.

با توجه به اهمیت موضوع مشارکت در آموزش و پرورش، پیشنهادهای کاربردی زیر ارائه می‌شود:

- ۱- پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس به مدد شاخص‌های احصا شده این پژوهش، برنامه‌ریزی سالانه مدرسه را به‌منظور عملیاتی کردن سند تحول بنیادین، بر اساس ابعاد و مؤلفه‌ها قرار دهند.
- ۲- به‌منظور فرهنگ‌سازی، توسعه و بسط امر مشارکت در آموزش و پرورش، طراحی و برگزاری کارگاه و دوره‌های آموزشی استاندارد در سه حوزه دانش، مهارت و نگرش؛ در راستای آشنایی مدیران با ابعاد و مؤلفه‌های مشارکت، به‌عنوان نیاز مدیران در نظام آموزشی کشور، پیشنهاد می‌شود.

منابع

- Abili, Kh. Naderi, A. Oraee Y.B. Nastizae, N. (2013). Designing a participatory management model. Case study of Zahedan City schools. *Public management Research*. The sixth year. Number twenty-one, Fall 2013: 101-122. (Text in Persian).
- Afkhami, K. Salavati, A. Ahmadi, K. Irandoost, M. (2019). Explain the concept pf organizational participation and present its evaluation model in government organizations. *Quarterly Journal of General Policy in Management*. Tenth year. No. 36. (Text in Persian).
- Arnestein, SR. (1969) "A Ladder of Citizen Participation." *Journal of the American Planning Association* 24-216:(35) 4. www.planning.org/pas/memo/2007/mar/pdf/JAPA35No4.pdf.
- Bayat, M. and Ghaffari, A. (2020). Deputy of Socio-Cultural Research of the Islamic Consultative Assembly. Obstacles to the Implementation of the Document of Fundamental Change in Education. *Office of Education and Culture Studies of the Islamic Consultative Assembly*. (Text in Persian).
- Birkinshaw, J. Hamel, G. J. Mol, Management Innovation. *Academy of management Review* 2008; vol.33, No.4,825-845.
- Bozorgi, K. and Daneshpoor, N. (2005). An Attitude on the Dimensions of Participation in Education. *Cultural Studies Office of the Education and Research Commision of the Islamic Consultative Assembly*. Serial number 7489. (Text in Persian).
- Dorri, N. (1990). *People's Participation in Economic Activities (an analysis of concepts and methods)*, Master Thesis of Imam Sadegh University. Tehran. (Text in Persian).

- Ghasemi, P. I. (2003). *Public Participation in Education*. Tehran: Education Research Institute Publication. (Text in Persian).
- Dachler, Peter, H. and Wilpert Bernhard (1978)., Conceptual Dimensions and Boundaries of Participation in organizations: A Critical Evaluations, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 23, No. 1, pp. 1-39.
- Haghighi, M. (2012). The Role of Decentralization and Delegation in the Structure of Education. *Journal of Educational Management Research*, 3(11), 57-74 (Text in Persian).
- Hooman, H. A. (2008). *Scientific Guide to Qualitative Research*. Tehran. Samt Publication. (Text in Persian).
- Hooshmand, S. and Fooladi, A. (2015). The role of Public Participation in the quality of Education. *The third Scientific Conference on Research in Educational Sciences and Psychology of Social and Cultural Injuries in Iran*. (Text in Persian).
- Jahani, R. (2009). Strategies of the Development of Participation in Instructional Branches from the Managers Point of View in Tehran City. *Educational Administration Research Quarterly*, 1(1), 113-130. (Text in Persian).
- Kamrani, M. Sadraee, M. Bayat, M. (2003). Examining Employees' Attitudes toward Behavior Proposing with the Logic of Planned Behavior Theory. Case Study: Tehran Regional Electricity Company. *Eleventh Conference and Fifth National Festival of Proposals*. (Text in Persian).
- Lock, E. A., Schweiger, D. M., "Participation in Decision-Making One More Look", *Research in Organizational Behavior*, Vol. 1, 1979, pp. 265-339.
- M. Walker, R. Damanpour, F. A. Deveci, C. (2010) Management Innovation and Organizational Performance: The Mediating Effect of Performance Management, *JPART* 21:367-386. doi:10.1093/jopart/muq043,
- Mainzer, K. (2011). Interdisciplinarity and innovation dynamics. On convergence of research, technology, economy, and society, *Poiesis Prax* 7:275-289.
- Matin, N. (2012). The Need to Participate in Education: Shortcomings and Solutions. *Bi-Quarterly Journal of Society of Education*. Fall and winter 2012. No. 3. (Text in Persian).
- Mohammadi, A. Navid, A. M. Toorani, H. and Zolfaghari, R. (2020). Analysis of Competency Criteria of Education Staff Managers in the Level of Leadership and Management Subsystem: Report a Qualitative Study by the Responsible Author. *Journal of Human Resources Training and Development*. Spring 2020. No.24. Scientific Research. Isc/p.28.25-52. (Text in Persian).
- Molaei, A. M. (2016). Review and critique of the document of fundamental investigating the relationship between capability-based human resource management and Entrepreneurial Orientation on Organizational Performance with Respect to the Moderating Role of Bilateral Innovation. *Business Reviews*. No. 96. <http://sobhe-no.ir/newspaper/print/148/9/5039> (Text in Persian).
- Nastizayee, N. Abili, Kh. Naderi, A. and Oraee, Y.B. (2013). Designing a Participatory Management Model. Case Study: Schools in Zahedan City. *Public Management Research*. The sixth year. No.21. (Text in Persian).
- Navid, A. M. (2010). *Collection of Articles on the Pathology of Religious Education*. Tehran: School Publication. (Text in Persian).
- Navid, A. M. (2012). Managerial Requirements for Fundamental Change in Education. *Cultural Strategy Quarterly*. No. 17-18. P.299. (Text in Persian).

- Obsa Tolesa, D. (2010). Decentralization and Community Participation in Education in Ethiopia: Paczuska, A: Skills, Qualifications, and Profession. A Higher Education. *View: Economics' of Education. Great. Briton*, 11(4), 418-438.
- Peter, M. Senge. (2006) *Change dance*. Translated by Akbari, H. and Soltani, M. Tehran: Asia Publication. (Text in Persian).
- Rahnavard, A. F. (1998). *Dimensions of Participation in Decision making*. Excerpt from the author's doctoral dissertation defended at Flinders University in Australia. (Text in Persian).
- Rezvani, M. B. Toghraee, M. (2011). The Role of Organizational Social Capital in the Tendency to Organizational Innovation in Knowledge-based Companies. Case Study: Companies Located in Science and Technology Park of Tehran University. *Transformation Management Research Letter*. Third year. Issue 6, Fall and winter: 28-53. (Text in Persian).
- School Executive Regulations* (2000). Approved Session No. 652. Dated 2000.8.10. Higher Education Council. (Text in Persian).
- Schlegle, J. (1970)., "Forms of participative management", *Industrial Relations*, Vol.9. pp. 117-122
- Schlossberg, Marc A, and Elliot Shuford. (2005)"Delineating 'Public' and 'Participation.'" *PPGIS. URISA Journal* -15 : (2) 1626. <http://scholarsbank.uoregon.edu/jspui/bitstream/2/1/1343/1794Schlossberg.pdf>.
- The program of Leading and Managing the Formal Public Education System* (2017). Higher Education Council. (Text in Persian).
- Theoretical Foundations of the Document of Fundamental Change in the Formal Public Education System of the Islamic republic of Iran*. (2011). p.367. http://www.shmoton.ir/my_doc/ihs/article/sarfasla/tahavol%20dar%20nezame%20tali m.pdf (Text in Persian).
- Zhang, J., & Geare, A., & Okane, C. (2016), "The Interactive Effects of Entrepreneurial Orientation and Capability-based HRM on Firm Performance: The mediating role of innovation ambidexterity" *industrial marketing management*, 59,131-143. (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/>).

نیمرخ شکوفایی دانش‌آموزان سرآمد براساس مدل پرمای سلگمن: بررسی تفاوت‌های جنسیتی

اله‌حاجزی^۱، فنیسه عباسی^۲، رضوان حکیم زاده^۳، جواد اره‌ای^۴

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|--|---|
| تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۸ | پژوهش حاضر با هدف ترسیم و مقایسه نیمرخ شکوفایی دانش‌آموزان سرآمد دختر و پسر دوره اول متوسطه (رده سنی ۱۵-۱۳ سال) براساس مدل شکوفایی سلگمن انجام شد. پژوهش به لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی از نوع مطالعات توصیفی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را دانش‌آموزان سرآمد دختر و پسر دوره اول متوسطه شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل می‌دادند. ۵۹۲ نفر (۲۲۶ نفر دانش‌آموز پسر و ۳۶۶ نفر دانش‌آموز دختر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از بین دانش‌آموزان سرآمد دوره اول متوسطه این شهرستان انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان پرسش‌نامه شکوفایی باتلر و کرن (۲۰۱۶) را تکمیل نمودند که برای سنجش مؤلفه‌های پنجگانه مدل پرمای طراحی شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس چندمتغیره صورت گرفت. نتایج نشان داد در هیجان‌ات مثبت و روابط مثبت تفاوت مثبت و معنادار به نفع دختران و در معنادهی و دستاورد تفاوت معنادار به نفع پسران وجود دارد، ولی هیچ تفاوت معناداری در درگیر شدن بین دانش‌آموزان دختر و پسر به‌دست نیامد. هم‌چنین با وجود تفاوت دانش‌آموزان دختر و پسر در ابعاد مختلف شکوفایی، نمره کل شکوفایی آنان تفاوت معناداری با هم نداشت. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به معلمان و مشاوران در شناسایی گروه‌هایی با نقاط قوت و ضعف خاص و انجام مداخلات ارتقای شکوفایی در محیط‌های آموزشی یاری رساند. |
| نوع مقاله: پژوهشی | |
| واژگان کلیدی تفاوت‌های جنسیتی، دانش‌آموزان سرآمد، نیمرخ شکوفایی، مدل پرمای سلگمن. | |

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. ehjazi@ut.ac.ir

۲. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران.

abbasi.fahimeh@ut.ac.ir

۳. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. hakimzadeh@ut.ac.ir

۴. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. javadejei@ut.ac.ir

مقدمه

ترسیم وضعیت بهزیستی کودکان و نوجوانان سرآمد^۱ در هر نظام آموزشی می‌تواند گامی مؤثر برای برنامه‌ریزی و اقدام برای ارتقای سلامت روان این قشر مهم جامعه باشد. کودکان و نوجوانان سرآمد از سرمایه‌های اجتماعی مهم هر کشور هستند که می‌توانند در توسعه کشور در بخش‌های مختلف، نقش مهم و برجسته‌ای داشته باشند. سرآمد بودن، داشتن توانمندی ذهنی بالاتر از حد متوسط است. دانش‌آموزان سرآمد نسبت به دیگر دانش‌آموزان در همان سن، تجربه و محیط در یک یا چند حوزه در سطح بالاتری عمل می‌کنند و یا توانمندی عملکرد سطح بالاتر را دارند. تعریف واحد پذیرفته‌شده برای سرآمدی وجود ندارد و بیشتر ملاک‌گزینش در مدارس و مطالعات طولی، دارندگان بهره هوشی ۲۰۵٪ بالای جامعه یعنی بهره هوشی بالای ۱۳۰ بوده است. تعریف سرآمدی در سطح فرهنگ‌ها هم ممکن است، متفاوت باشد (فریمن^۲، ۲۰۰۵؛ رست^۳، ۲۰۱۳). نظام‌های آموزشی توجه خاصی به این گروه از دانش‌آموزان دارند و هرگونه تلاش برای سنجش، برنامه‌ریزی یا اقدام برای ارتقای بهزیستی در دوران نوجوانی که زمان شکل‌گیری هویت و احساس تعلق این دانش‌آموزان است، می‌تواند برای والدین و اجتماع مهم باشد (مارتین‌کروم^۴، ۲۰۱۸؛ سیلر، بزمن، ناتسان و پریسیروادی^۵، ۲۰۱۵).

علاقه به این‌که چگونه سرآمد بودن بهزیستی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، تاریخچه‌ای طولانی دارد. طی ۵۰ سال گذشته دو دیدگاه متضاد غالب و برجسته در خصوص سرآمدی و بهزیستی مطرح شده است (نیهارت^۶، ۱۹۹۹). دیدگاه اول بیانگر آن است که کودکان سرآمد به طور کلی نسبت به همسالان غیرسرآمدشان سازگاری بهتری دارند و این سرآمدی است که کودکان را از ناسازگاری حفظ می‌کند. این دیدگاه فرض می‌کند که سرآمدان به دلیل ظرفیت‌های شناختی خود توانایی درک بهتر خود و دیگران را دارند و بنابراین بهتر از همسالان خود با استرس، چالش‌ها و اختلالات تحولی مقابله می‌کنند. دیدگاه دوم بیانگر آن است که کودکان سرآمد نسبت به همسالان غیرسرآمدشان در معرض خطر بیشتر برای مشکلات سازگاری هستند، که سرآمد بودن

1. Gifted

2. Freeman

3. Rost

4. Martin-Krumm

5. Saylor, Boazman, Natesan, & Periathiruvadi

6. Neihart

بودن باعث آسیب‌پذیری کودکان در برابر این مشکلات می‌شود. حامیان این دیدگاه معتقدند که کودکان سرآمد، به‌ویژه در دوران نوجوانی و بزرگسالی، در معرض خطر بیشتر برای مشکلات هیجانی و اجتماعی هستند. فرض آنها این است که سرآمدان نسبت به چالش‌های بین‌فردی بسیار حساس هستند و به دلیل ظرفیت شناختی‌شان نسبت به همسالانشان درجات بیشتری از انزوا و استرس را تجربه می‌کنند. شواهد تجربی و نظری در حمایت از هر دو دیدگاه وجود دارد (کاسینوگارسیا، گارسیا-پیرز و لینارز-اینسا^۱، ۲۰۱۹؛ کراسبرگن، ون‌هویجدونک، ون‌ویرسن، میدل-لالمن و ریندرس^۲، ۲۰۱۶؛ پالت و اشنل^۳، ۲۰۱۷).

در این میان پژوهش‌هایی هم نشان داده‌اند که تفاوت معناداری میان افراد سرآمد و غیرسرآمد در برخی ابعاد بهزیستی وجود ندارد (برگلد، ویثوین، رست و استین‌مایر^۴، ۲۰۱۵؛ کوسیر، هوروات، آرام و جورینک^۵، ۲۰۱۶؛ ویثوین و رست^۶، ۲۰۱۱). برخی پژوهشگران (لیستر و رابرتز^۷، ۲۰۱۱؛ فریمن، ۲۰۰۶؛ سایلر، بوازمان، ناتسان و پریاتیرووادی^۸، ۲۰۱۵) نیز نقش عواملی چون سن، جنسیت، نوع سرآمدی، کیفیت نظام آموزشی، ویژگی‌های شخصیتی فرد، محیط زندگی، فرهنگ و همچنین ابزار سنجش در رابطه بین سرآمدی و بهزیستی را مورد تأکید قرار داده‌اند. دقت در این یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که اگرچه به‌زیستی دانش‌آموزان سرآمد علاقه وجود دارد، ولی دانش ما در باره این موضوع همچنان ناکافی است.

از سویی در سال‌های اخیر پژوهش‌ها در حوزه بهزیستی و سلامت روان بر مفهوم «شکوفایی»^۹ متمرکز شده‌اند. شکوفایی اشاره به سطح بالایی از هر دو بهزیستی لذت‌گرا و فضیلت‌گرا دارد (فردریکسون و لوسادا^{۱۰}، ۲۰۰۵؛ کیز^{۱۱}، ۲۰۰۲؛ هوپرت^{۱۲}، ۲۰۰۹). هوپرت و سو^{۱۳}

-
1. Casino-García, García-Pérez, & Llinares-Insa
 2. Kroesbergen, van Hooijdonk, Van Viersen, Middel-Lalleman, & Reijnders
 3. Pollet, & Schnell
 4. Bergold, Wirthwein, Rost, & Steinmayr
 5. Kosier, Horvath, Aram, & Jurink
 6. Wirthwein, & Rost
 7. Lister, & Roberts
 8. Saylor, Boazman, Natesan, & Periathiruvadi
 9. Flourishing
 10. Fredrickson, & Losada
 11. Keyes
 12. Huppert
 13. Huppert, & So

(۲۰۱۳) شکوفایی را ترکیبی از احساس خوب و کارکرد مؤثر تعریف کرده‌اند. وواندول^۱ (۲۰۱۷) آن را حالتی می‌داند که در آن تمام جنبه‌های زندگی شخص به‌خوبی در جریان است. در یک تعریف جامع‌تر، شکوفایی به عنوان سازه‌ای چندوجهی که در برگیرنده جنبه‌های مختلف بهزیستی است، معرفی شده است (هون، گاردن، اسکفیلد و دونکان^۲، ۲۰۱۴).

همان‌گونه که در مورد بهزیستی و سرآمد بودن دیدگاه‌ها متفاوت است، در مورد سنجش شکوفایی نیز دیدگاه واحدی وجود ندارد. در بحث شکوفایی چهارچوب‌های مفهومی مختلفی ارائه شده است (از جمله کیز، ۲۰۰۲؛ هوپرت و سوسو؛ ۲۰۱۳ و داینر^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). مشهورترین مفهوم‌سازی شکوفایی که اخیراً کانون توجه پژوهش‌های روان‌شناسی بوده است، مدل پرمای^۴ ارائه شده توسط سلیگمن^۵ است. پرمای سر وازه پنج مؤلفه شکوفایی هیجانات مثبت^۶، درگیر شدن^۷، روابط مثبت^۸، معنادهی^۹ و پیشرفت^{۱۰} به زبان انگلیسی است. هیجانات مثبت اشاره به احساس لذت‌گرایانه شادکامی (برای مثال احساس لذت، رضایت و خوشی)، درگیر شدن اشاره به ارتباط روان‌شناختی به فعالیت‌ها و سازمان‌ها (برای نمونه، احساس مجذوب شدن، علاقه‌مند شدن و درگیر شدن در زندگی)، روابط مثبت شامل احساس یکپارچگی اجتماعی، مراقبت از دیگران و مورد حمایت قرار گرفتن از سوی آنها و احساس رضایت از ارتباطات اجتماعی، معنادهی اشاره به باور ارزشمند بودن زندگی و احساس ارتباط به چیزی فراتر از خویش و پیشرفت اشاره به پیشروی به سوی اهداف، احساس توانمندی برای انجام فعالیت‌های روزمره و احساس پیشرفت داشتن، دارد (سلیگمن، ۲۰۱۱؛ فوژید، جایاویکرم، کرن و سلیگمن^{۱۱}، ۲۰۱۱). سلیگمن (۲۰۱۱) اظهار می‌دارد که این پنج جزء اساسی که در ایجاد بهزیستی کلی مشارکت دارند، حوزه‌های مهمی هستند که افراد آنها را به خاطر خودشان انتخاب می‌کنند و هر یک را می‌توان مستقل از دیگر اجزا و عناصر تعریف و اندازه‌گیری کرد.

-
1. VanderWeele
 2. Hone, Jarden, Schofield, & Duncan
 3. Diener
 4. PERMA
 5. Seligman
 6. Positive emotions
 7. Engagement
 8. Positive relationships
 9. Meaning
 10. Accomplishment
 11. Forgeard, Jayawickreme, Kern, & Seligman

کرن، واترز، الدر و وایت^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی نشان داده‌اند که مدل پرمای سلیگمن (۲۰۱۱) چهارچوب کاربردی و قابل اجرای مناسبی در محیط‌های آموزشی است. ملاک‌های چندبعدی بهزیستی می‌توانند گروه‌هایی با نقاط قوت و ضعف خاص را شناسایی کنند. برای مثال شاید برخی دانش‌آموزان نیاز به بهبود روابط اجتماعی یا افزایش بروز هیجان‌ات مثبت داشته باشند، در حالی که گروهی دیگر نیاز به بازنگری در خصوص چرایی هستی، یافتن هدف و معنا برای زندگی داشته باشند. از سوی دیگر، با توجه به اینکه شکوفایی دانش‌آموزان مولفه ضروری برای کارکرد آنها نه تنها در مدرسه، بلکه در تمام ابعاد زندگی‌شان دانسته شده و پژوهش‌ها در حیطه شکوفایی دوره نوجوانی به‌عنوان یک مرحله مهم گذار، محدود است (سها، هوبنر، سلدو و ویلس^۲، ۲۰۱۰)، انجام تحقیقاتی چندجانبه برای کشف بخش‌های متعدد آن در این دوره سنی مورد ضرورت دارد (وترینگ، اکسل و بروئر^۳، ۲۰۱۰).

در بحث تفاوت گروه‌های مختلف در ابعاد شکوفایی، بحث جنسیت و شکوفایی مورد تمرکز قرار گرفته است. برخی مطالعات حاکی از آن است که تفاوت جنسیتی کم اما معناداری در بروز هیجان‌ات به‌ویژه هیجان‌ات مثبت به نفع دختران وجود دارد (فوره، یورکویچ و کشدان^۴، ۲۰۰۹؛ چپلین و آلدو^۵، ۲۰۱۳؛ چپلین^۶، ۲۰۱۵)؛ این در حالی است که برخی دیگر از پژوهش‌ها این تفاوت را در مجموع به نفع پسرها (شمیم و معظم^۷، ۲۰۱۸؛ سیمون و نث^۸، ۲۰۰۴) گزارش کرده‌اند. برخی دیگر از پژوهشگران بر نقش عوامل اجتماعی و فرهنگی در تفاوت‌های جنسیتی و هیجان‌ات تأکید کرده‌اند (برودی و هال^۹، ۲۰۰۸؛ برودی، ۲۰۰۹). در بحث درگیرشدن (لیتارت، رودا، لیورس، ورچورن و دی‌فرین^{۱۰}، ۲۰۱۵) و روابط اجتماعی مثبت (سپرچر و سدیکیدز^{۱۱}، ۱۹۹۳؛ فورمن و شافر^{۱۲}، ۲۰۰۳) نیز این تفاوت جنسیتی به نفع دختران گزارش شده است. هر

-
1. Kern, Waters, Adler, & White
 2. Saha, Huebner, Suldo, & Valoi
 3. Wetering, Exel, & Bruwer
 4. Froh, Yurkewicz, & Kashdan
 5. Chaplin, & Aldao
 6. Chaplin
 7. Shamim, & Muazzam
 8. Simon, & Nath
 9. Brody, & Hall
 10. Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren, & De Fraine
 11. Sprecher, & Sedikides
 12. Furman, & Shaffer

چند که برخی پژوهشگران به نقش متغیرهای واسطه‌ای همچون حمایت ادراک‌شده معلم در درگیری توجه کرده‌اند (لیتارت و همکاران، ۲۰۱۵). در حالی که انجام پژوهش‌های گسترده برای روشن شدن تفاوت‌های جنسیتی در ابعاد مختلف شکوفایی در رده‌های مختلف سنی مورد نیاز است، در کشور ما پژوهش‌ها در این زمینه بسیار محدود است. بر این اساس، پژوهش حاضر در نظر دارد با مد نظر قرار دادن دانش‌آموزان دوره اول متوسطه، ابعاد پنج‌گانه شکوفایی مدل پرمای را در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مقایسه کند. یافته‌های این پژوهش مدارس و متولیان آموزشی را قادر به درک وضعیت موجود بهزیستی دانش‌آموزان سرآمد و ارتقای آن می‌کند. از این روی، پرسش پژوهش حاضر بدین صورت است: چه تفاوتی بین ابعاد شکوفایی و شکوفایی کلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره اول متوسطه مبتنی بر مدل پرمای سلیگمن وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش این مطالعه توصیفی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس سمپاد دوره اول متوسطه (رده سنی ۱۵-۱۳ سال) نواحی پنجگانه شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند. شهرستان تبریز پنج ناحیه آموزشی دارد که هر ناحیه یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه ویژه دانش‌آموزان سرآمد در دوره اول متوسطه دارد. از بین نواحی پنجگانه، ابتدا دو ناحیه با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. سپس دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه تیزهوشان این ناحیه‌ها در پژوهش شرکت کردند. تعداد دانش‌آموزان سرآمد دوره اول متوسطه در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ شهرستان تبریز ۱۷۹۶ نفر بود. مطابق جدول مورگان تعداد ۳۱۶ نفر نمونه برای این حجم جامعه آماری کفایت می‌کرد. لیکن از تمامی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه دو ناحیه انتخابی خواسته شد که پرسش‌نامه پژوهش را تکمیل کنند. ملاک ورودی شامل تحصیل در دوره اول متوسطه مدارس تیزهوشان، تکمیل آگاهانه و داوطلبانه پرسش‌نامه و ملاک خروج، پاسخ ندادن به کل سؤالات پرسشنامه بود. در مجموع ۵۹۲ پرسش‌نامه تکمیل شده به دست محققان رسید که همه پرسشنامه‌های تکمیل شده در پژوهش شرکت داده شدند. از بین این ۵۹۲ دانش‌آموز، ۲۲۶ نفر پسر و ۳۶۶ نفر دختر بودند (۳۸/۱۸ درصد پسر، ۶۱/۸۲ درصد دختر، میانگین سنی ۱۳/۸۳ و انحراف استاندارد ۰/۸۹). با توجه به این که پژوهش حاضر در ایام شیوع بیماری کرونا و تعطیلی مدارس صورت گرفت، پرسشنامه پژوهش حاضر به صورت الکترونیکی

و از طریق شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) برای دانش‌آموزان ارسال گردید؛ به این ترتیب که پس از اخذ معرفی‌نامه از مسئولان مربوطه دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران، هماهنگی‌های لازم با اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی صورت گرفت و پس از معرفی به مدیران دبیرستان‌های تیزهوشان، اهداف و شیوه اجرای پژوهش حاضر برای آنان تشریح گردید. سپس با ارسال پیامی به اولیای دانش‌آموزان اهداف پژوهش برای ایشان تصریح و رضایت آنان مبنی بر شرکت دانش‌آموزان در پژوهش جلب شد. همچنین دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در خصوص اهداف و روش اجرا و فواید احتمالی پژوهش آگاه شدند. به دانش‌آموزان اطمینان داده شد که اطلاعات آنان صرفاً برای کار پژوهشی استفاده خواهد شد و هیچ یک از مسئولان مدرسه و یا افراد دیگر در جریان اطلاعات آنان قرار نخواهد گرفت؛ سپس از آنان خواسته شد که داوطلبانه پرسشنامه پژوهش را تکمیل و ارسال نمایند.

برای تحلیل داده‌های گردآوری‌شده، نرم‌افزار SPSS 26 به کار گرفته شد و از آنجایی که قصد مقایسه بیش از یک متغیر کمی در دو گروه مستقل وجود داشت، از روش تحلیل واریانس چندمتغیره برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر از پرسشنامه محقق‌ساخته جمعیت شناختی شامل ناحیه آموزشی، دوره تحصیلی، پایه تحصیلی، نوع مدرسه، سن، جنس و پایه تحصیلی و همچنین پرسشنامه شکوفایی باتلر و کرن^۱ (۲۰۱۶) برای گردآوری داده‌ها استفاده شد.

پرسش‌نامه شکوفایی باتلر و کرن (۲۰۱۶): باتلر و کرن این پرسش‌نامه را در سال ۲۰۱۶ و مبتنی بر مؤلفه‌های پنج‌گانه مدل شکوفایی سلیگمن (۲۰۱۱) طراحی کرده‌اند. این پرسش‌نامه طی یک فرایند گسترده نظری و تجربی و در ۱۵ گویه (سه گویه برای هر مؤلفه) تدوین شده است. ویژگی برجسته این پرسش‌نامه این است که به‌زیستی را برحسب ابعاد چندگانه می‌سنجد. پایایی این پرسش‌نامه با ضریب آلفای کرونباخ بررسی و برای هیجانان مثبت ۰/۸۸، درگیر شدن ۰/۷۲، روابط مثبت ۰/۸۲، معنادهی، ۰/۹۰ و پیشرفت ۰/۷۹ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۴ گزارش شده است. همچنین پایایی پرسش‌نامه مذکور به روش بازآزمایی نیز بررسی و برای هیجانان مثبت ۰/۸۴، درگیر شدن، ۰/۷۸، روابط مثبت، ۰/۸۳، معنادهی، ۰/۸۶ و پیشرفت ۰/۸۰ و برای کل پرسش‌نامه

1. Butler, & Kern

۰/۸۸ به‌دست آمده است. هم‌چنین روایی این پرسش‌نامه با تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و شاخص‌های برازش $TLI=0/95$ ، $CFI=0/96$ ، $SRMR=0/03$ ، $RMSEA=0/06$ به‌دست آمده است. روایی واگرایی این پرسش‌نامه با هیجانان منفی، افسردگی، اضطراب، فرسودگی و استرس ادراک شده و روایی همگرایی آن با سلامت جسمانی، خودکارآمدی، عملکرد شغلی نیز بررسی و مورد تأیید قرار گرفته است. هون، جاردن، اسکوفیلد و دانکن^۱ (۲۰۱۴) طی پژوهشی از این پرسش‌نامه استفاده و نرخ شیوع شکوفایی را برحسب آن در جامعه آماری بزرگسالان نیوزیلند ۴۷ درصد اعلام کرده‌اند. شکوفایی کلی در این مقیاس از میانگین ۱۵ گویه که در یک طیف لیکرت ۱۰ درجه‌ای پاسخ داده می‌شوند، به‌دست می‌آید. برای این‌که پاسخ دهنده بتواند در این مقیاس به‌عنوان شکوفا طبقه‌بندی شود، باید در ۴ مؤلفه از ۵ مؤلفه نمره لازم را کسب نماید. در پژوهش حاضر تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس شاخص‌های برازندگی $\chi^2/df=1/81$ ، $GFI=0/90$ ، $RMSEA=0/05$ ، $NFI=0/94$ و به دست داد که در دامنه قابل قبولی قرار دارند و وجود ساختار پنج عاملی تأیید شد. ضریب آلفا در پژوهش برای کل مقیاس و زیرمقیاس‌های هیجانان مثبت، درگیرشدن، روابط مثبت، معنادهی و دستاورد به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۶، ۰/۷۰ و ۰/۸۴، ۰/۹۳، ۰/۸۲ به‌دست آمد.

یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر ۵۹۲ دانش‌آموز سرآمد که شامل ۲۲۶ دانش‌آموز پسر و ۳۶۶ دانش‌آموز دختر بودند (۳۸/۱۸ درصد پسر، ۶۱/۸۲ درصد دختر) با میانگین سنی ۱۳/۸۳ و انحراف استاندارد ۰/۸۹ شرکت کردند. قبل از گزارش نتایج تحلیل، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول زیر آمده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیر | میانگین | | انحراف استاندارد | | کجی | | کشیدگی | |
|--------------|---------|------|------------------|------|-------|-------|--------|-------|
| | پسر | دختر | پسر | دختر | پسر | دختر | پسر | دختر |
| هیجانان مثبت | ۷/۹۰ | ۸/۵۷ | ۱/۳۶ | ۱/۴۲ | -۱/۱۱ | -۱/۰۹ | ۰/۲۷ | ۰/۴۴ |
| درگیرشدن | ۸/۲۵ | ۸/۵۳ | ۱/۵۹ | ۱/۴۷ | -۱/۱۸ | -۰/۹۴ | ۰/۵۸ | ۰/۰۵ |
| روابط مثبت | ۷/۵۰ | ۸/۰۹ | ۱/۷۲ | ۱/۷۷ | -۰/۶۱ | -۰/۸۵ | -۰/۸۸ | -۰/۵۱ |

1. Hone, Jarden, Schofield, & Duncan

| متغیر | میانگین | انحراف استاندارد | کجی | کشیدگی |
|-------------|---------|------------------|------|--------|
| معنادهی | ۸/۶۰ | ۷/۷۷ | ۱/۷۲ | ۱/۵۵ |
| دستاورد | ۸/۷۷ | ۸/۲۵ | ۱/۲۴ | ۱/۵۵ |
| شکوفایی کلی | ۸/۲۱ | ۸/۲۴ | ۱/۲۸ | ۱/۲۷ |

در مطالعه حاضر از میانگین مقادیر مشاهده شده برای انتساب مقادیر گم شده استفاده شد. مقدار کجی و کشیدگی برای همه متغیرها در بازه بین (۲ تا -۲) به دست آمد (جدول ۱) و از آنجایی که برای همه موارد فاصله مهلانوبیس^۱ قابل قبولی به دست آمد (هیچ اندازه‌ای از χ^2 بحرانی ۲۰/۵۲ با درجه آزادی ۵ فراتر به دست نیامد)، نتیجه گرفته شد که هیچ داده پرت چند متغیری وجود ندارد.

با اجرای رگرسیون چندگانه که شامل یازده متغیر پیش‌بین در هم‌بستگی سطوح بود (جدول ۲) نتیجه گرفته شد که دلیلی برای نگرانی در مورد هم‌خطی وجود ندارد؛ چرا که مقادیر تولرانس ۰/۰۱ یا کمتر و یا مقادیر VIF بزرگتر از ۱۰ نشان دهنده هم‌خطی چندگانه است (میرز، گامست و گارینو^۲، ۲۰۱۶).

جدول ۲: برونداد تحلیل رگرسیون چندگانه با همه متغیرها

| شاخص‌های هم‌خطی | Sig | t | ضرایب استاندارد | | |
|-----------------|-----------|-------|-----------------|------------------|--------------|
| | | | ضرایب استاندارد | انحراف استاندارد | |
| VIF | Tolerance | بتا | B | | |
| | ۰/۰۰۱ | ۶/۷۴۷ | ۰/۱۷۶ | ۱/۱۸۵ | ثابت |
| ۲/۰۱۶ | ۰/۴۹۶ | ۰/۰۰۱ | ۴/۷۱۱ | ۰/۳۳۱ | هیجانان مثبت |
| ۲/۱۷۷ | ۰/۴۵۹ | ۰/۰۱۷ | ۲/۴۰۲ | ۰/۱۷۶ | درگیر شدن |
| ۲/۰۱۶ | ۰/۴۹۶ | ۰/۰۰۳ | ۳/۰۳۷ | ۰/۲۱۴ | روابط مثبت |
| ۲/۸۶۳ | ۰/۳۴۹ | ۰/۰۰۱ | ۶/۹۱۵ | ۰/۵۸۰ | معنادهی |
| ۲/۲۶۹ | ۰/۴۴۱ | ۰/۲۳۱ | ۱/۲۰۱ | ۰/۰۹۰ | دستاورد |

1. Mahalanobis
2. Meyers, Gamst, & Guarino

برای بررسی یکسانی واریانس خطا از آزمون لون استفاده شد. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که شاخص F این آزمون برای چهار متغیر هیجانانگیز مثبت، درگیر شدن، روابط مثبت و معناداری معنادار نیست ($p < 0/05$). $F(1 و 298) = 0/247$ ، $F(1 و 298) = 0/059$ ، $F(1 و 298) = 0/206$ ، $F(1 و 298) = 0/281$ و حاکی از آن است که واریانس خطا در گروه‌های آزمون همگن است. لیکن نتیجه این آزمون برای متغیر دستاورد معنادار به‌دست آمده ($p < 0/05$)، $F(1 و 298) = 6/858$. بنابراین در صورت معنادار بودن آزمون چندمتغیره از سطح آلفای سخت‌گیرانه‌تری ($0/01$) برای سنجش معناداری تفاوت این متغیر وابسته در گروه‌های مورد مطالعه استفاده خواهد شد (آلن و بنت، ۲۰۰۸).

برای بررسی همگنی ماتریس‌های واریانس-کواریانس، از آزمون ام. باکس استفاده شد. نتیجه آزمون (ام. باکس $111/38$ ، $F(15 و 235) = 7/28$) حاکی از آن است که شاخص F این آزمون در سطح $p < 0/01$ معنادار است و حاکی از آن است که ماتریس‌های واریانس-کواریانس در گروه‌ها همگن نیست. این آزمون زمانی که تعداد آزمودنی‌ها در گروه‌ها نابرابر باشد حساس است (در این پژوهش ۲۲۶ آزمودنی پسر و ۳۶۶ آزمودنی دختر وجود دارد). زمانی که متغیرهای وابسته زیادی وجود دارد یا تعداد آزمودنی‌ها نابرابر است، معنادار شدن آزمون ام باکس. محتمل بوده و توصیه شده است که در این صورت اثر پیلائی گزارش شود (تاباکنیک و فیدل، ۲۰۰۱). نتایج آزمون پیلائی (مقدار $0/721$ ، $F(5 و 294) = 22/715$) بیانگر آن است که این آزمون در سطح $p < 0/01$ معنادار است و بین گروه‌ها یعنی بین دختر و پسر در ترکیب متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد.

برای مشخص شدن این‌که بین کدام متغیر وابسته بین گروه‌های وابسته تفاوت معنادار وجود دارد، جدول مقایسه‌های زوجین (همسران) گزارش شده است. نتایج جدول ۳ حاکی از آن است که بین هیجانانگیز مثبت و روابط مثبت تفاوت مثبت و معنادار به نفع دختران وجود دارد؛ در حالی که این تفاوت مثبت و معنادار در متغیرهای معناداری و دستاورد به نفع پسران است. در متغیر درگیر شدن هیچ تفاوت معناداری بین گروه‌های مورد مطالعه دیده نشد.

-
1. Allen, & Bennett
 2. Tabachnick, & Fidel

جدول ۳: مقایسه‌های زوجین متغیرهای وابسته پژوهش

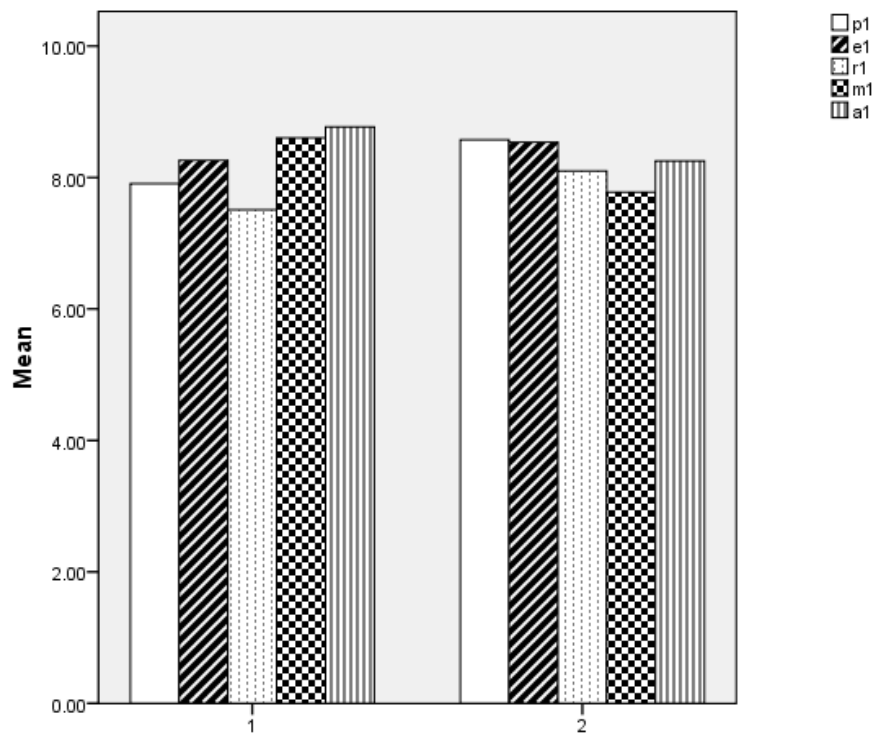
| متغیر وابسته | جنسیت ۱ | جنسیت ۲ | تفاوت میانگین | خطای استاندارد | Sig | فاصله اطمینان ۹۵ درصد | |
|--------------|---------|---------|---------------|----------------|-------|-----------------------|---------|
| | | | | | | حد پایین | حد بالا |
| هیچانان | ۱ | ۲ | -۰/۶۶۸ | ۰/۱۶۵ | ۰/۰۰۱ | -۰/۹۹۳ | -۰/۳۴۲ |
| مثبت | ۲ | ۱ | ۰/۶۶۸ | ۰/۱۶۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۴۲ | ۰/۹۹۳ |
| درگیر شدن | ۱ | ۲ | -۰/۲۷۷ | ۰/۱۸۴ | ۰/۱۳۴ | -۰/۶۳۹ | ۰/۰۸۵ |
| | ۲ | ۱ | ۰/۲۷۷ | ۰/۱۸۴ | ۰/۱۳۴ | -۰/۰۸۵ | ۰/۶۳۹ |
| روابط مثبت | ۱ | ۲ | -۰/۵۸۹ | ۰/۲۰۷ | ۰/۰۰۵ | -۰/۹۹۶ | -۰/۱۸۱ |
| | ۲ | ۱ | ۰/۵۸۹ | ۰/۲۰۷ | ۰/۰۰۵ | ۰/۱۸۱ | ۰/۹۹۶ |
| معنادهی | ۱ | ۲ | ۰/۸۲۷ | ۰/۱۹۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۳۹ | ۱/۲۱۴ |
| | ۲ | ۱ | -۰/۸۲۷ | ۰/۱۹۷ | ۰/۰۰۱ | -۱/۲۱۴ | -۰/۴۳۹ |
| دست‌آورد | ۱ | ۲ | ۰/۵۱۹ | ۰/۱۶۳ | ۰/۰۰۲ | ۰/۱۹۹ | ۰/۸۳۹ |
| | ۲ | ۱ | -۰/۵۱۹ | ۰/۱۶۳ | ۰/۰۰۲ | -۰/۸۳۹ | -۰/۱۹۹ |

برای بررسی اینکه آیا بین نمره کل شکوفایی دختران و پسران در مقیاس شکوفایی سلیگمن تفاوت معنادار وجود دارد یا نه از تحلیل واریانس تک‌متغیره استفاده شد. نتیجه تحلیل واریانس تک‌متغیره که در جدول ۴ آمده حاکی از آن است که هیچ تفاوت معناداری در نمره کل شکوفایی دختران و پسران براساس مقیاس شکوفایی سلیگمن وجود ندارد.

جدول ۴: آزمون‌های تک‌متغیره

| متغیر وابسته: شکوفایی کلی | | | | | |
|---------------------------|-------|-----------------|------------|-------------|-------|
| Sig. | F | میانگین مجزورات | درجه آزادی | جمع مجزورات | تایید |
| ۰/۸۰۸ | ۰/۰۶۱ | ۲۲/۳۷۴ | ۱ | ۲۲/۳۷۴ | ثابت |
| | | ۳۶۸/۸۲۳ | ۲۹۸ | ۱۰۹۹۰۹/۲۹۳ | خطا |

به عبارتی، هر چند که نیمرخ شکوفایی دختران و پسران در ابعاد شکوفایی متفاوت است، ولی نمره کل شکوفایی آنان هیچ تفاوت معناداری باهم ندارد.



شکل ۱: نیمرخ شکوفایی دانش‌آموزان در ابعاد پنج‌گانه مقیاس شکوفایی سلیگمن (۱: پسر و ۲: دختر)

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه، ترسیم نیمرخ شکوفایی دانش‌آموزان سرآمد دوره اول متوسطه (رده سنی ۱۵-۱۳) براساس مدل پرمای سلیگمن و بررسی تفاوت‌های جنسیتی بود. نتایج نشان داد در هیجان‌ات مثبت و روابط مثبت تفاوت مثبت و معنادار به نفع دختران و در معناداری و دستاورد تفاوت معنادار به نفع پسران وجود دارد. با این‌همه، هیچ تفاوت معناداری در درگیر شدن بین دانش‌آموزان دختر و پسر به‌دست نیامد. هم‌چنین با وجود تفاوت دانش‌آموزان دختر و پسر در ابعاد مختلف شکوفایی، نمره کل شکوفایی آنان تفاوت معناداری با هم نداشت.

برتری نسبی دانش‌آموزان دختر در هیجان‌ات مثبت با پژوهش چپلین و آلدو (۲۰۱۳) همسو می‌باشد. نتایج مطالعه این پژوهشگران بیانگر تفاوت جنسیتی کم اما معناداری در بروز هیجان‌ات مثبت در دختران و درون‌ریزی هیجان‌ات (از جمله ناراحتی، اضطراب، همدلی) نسبت به پسران

و برون‌ریزی هیجانات (از جمله خشم) در پسران نسبت به دختران وجود دارد. تفاوت جنسیتی در ابراز هیجانات مثبت به نفع دختران نوجوان در پژوهش فوره و همکاران (۲۰۰۹) نیز دیده می‌شود. در مطالعه این پژوهشگران دختران نوجوان هیجانات مثبت و بهزیستی ذهنی بالاتری را نسبت به پسران گزارش کرده‌اند.

برتری دختران در هیجانات مثبت در چهارچوب نظریه‌های زیستی و سازاگرایی اجتماعی قابل تبیین است. نظریه‌های زیستی عنوان می‌کنند که دختران و پسران تفاوت‌های زیستی اساسی دارند. این تفاوت‌ها یا پیش از تولد یا زمان تولد (بدلیل تفاوت‌های ژنتیکی) وجود دارد یا در دوران بلوغ آشکار می‌شود (بدلیل تفاوت‌های هورمونی در دوران بلوغ) و منجر به تفاوت‌های جنسیتی در رفتار می‌گردد. برای نمونه، پسرها تحرک زیادی در مقایسه با دخترها در دوران کودکی و کودکی اولیه و توانایی زبانی و بازداری کمتری از دخترها دارند (برودی و هال، ۲۰۰۸). این تفاوت‌های جنسیتی اولیه به احتمال زیاد نشان‌دهنده عوامل زیستی نظیر تفاوت‌های جنسیتی در ژن‌ها و تأثیر هورمون‌های جنسی (نظیر تستوسترون) است که به مغز و بدن کمک می‌کند تا بین دختر و پسر تفاوت ایجاد کنند (زهن-وکسلر، شیتکلایف و مارسینو، ۲۰۰۸). در بحث جنسیت و هیجانات مثبت نیز پژوهشگران با استناد به این نکته که دختران در ایالات متحده و فرهنگ‌های متعدد اروپایی هیجانات مثبت بیشتری از خود نشان می‌دهند بر نقش عوامل زیستی بر تفاوت‌های جنسیتی تأکید دارند (کرینگ و گوردن، ۱۹۹۸).

نظریه‌های سازاگرایی اجتماعی بیشتر روی بافت کنونی و انتظارات اجتماعی از دختران و پسران در بحث بروز هیجانات تأکید می‌کنند (شیلدز، ۲۰۰۲؛ وست و زیمرمن، ۱۹۸۷). در چهارچوب این نظریه‌ها ابراز هیجانات در کودکان و نوجوانان ممکن است زمانی که آنها در جمع همسالان یا غریبه‌ها هستند بیشتر باشد، چرا که آنان معتقدند در محیط‌های اجتماعی بیشتر انتظار وجود دارد تا آنان مطابق با رفتارهای جنسیتی اجتماعی خود عمل کنند (مک‌کوبی، ۱۹۹۰؛ رز و رادوف، ۲۰۰۶).

-
1. Zahn-Waxler, Shirtcliff, & Marceau
 2. Kring, & Gordon
 3. Shields
 4. West, & Zimmerman
 5. Maccoby
 6. Rose, & Rudolph

مطابق با این نظریه‌ها دختران هیجانانگیز مثبت بیشتری از خود بروز می‌دهند، چون اجتماع از دختران انتظار دارد که عاطفی‌تر و احساسی‌تر از پسرها باشند. فراتحلیل صورت‌گرفته توسط لافرنس، هیچ و پالوک^۱ (۲۰۰۳) نیز نشان داد که دختران به ویژه در موقعیت‌های دشوار و ناراحت‌کننده هیجانانگیز مثبت بیشتری از خود نشان می‌دهند.

هر چند که نظریه‌های زیستی و سازاگرایی اجتماعی تفاوت‌های جنسیتی در هیجانانگیز مثبت را قابل تبیین می‌سازند، ولی به نظر می‌رسد آن چنان که فوره و همکاران (۲۰۰۹) نیز بدان اذعان می‌دارند تفاوت‌های جنسیتی در خصوص هیجانانگیز مثبت نیازمند کاوش و بررسی بیشتر است، تا بتوان تبیین‌های دقیق‌تری در این زمینه ارائه کرد.

هم‌چنین در پژوهش حاضر برتری دختران در روابط مثبت نسبت به پسران به دست آمد. این یافته با نتایج مطالعه سپرچر و سدیکیدز (۱۹۹۳) همسو می‌باشد. این پژوهشگران طی مطالعه‌ای این سؤال را مورد بررسی قرار دادند که "آیا زنان عاطفی‌تر از مردان هستند؟" در پژوهش آنان زنان گزارش نمودند که هیجانانگیز متعددی را مکرراً نسبت به مردان تجربه می‌کنند، در حالی که شاید در رابطه بین فردی گزارش شده زیاد هم درگیر نشده باشند. هم‌چنین زنان معتقد بودند آنان ابرازگری هیجانی و درگیری عاطفی بیشتری نسبت به مردان دارند و مردان نیز بر این نکته تأکید کرده‌اند. رافی^۲ (۲۰۱۲) نیز بر این باور است که دوستی زنان و دختران با فاکتورهای مانند داشتن سطح بالای صمیمیت و خودافشاگری شناخته می‌شود که این فاکتورها حمایت عاطفی را بیشتر از آنچه در دوستی پسرها وجود دارد، تسهیل می‌کند. روابط مثبت بین فردی در دوران نوجوانی می‌تواند شکل‌گیری حس هویت و تعلق را در این دوره تسهیل کند (کاترل^۳، ۲۰۰۷)، لذا آموزش مهارت‌های بین فردی در مدارس به‌ویژه برای دانش‌آموزان پسر می‌تواند حائز اهمیت باشد.

یافته دیگر پژوهش حاضر بیانگر برتری پسران در معنادگی و دستاورد نسبت به دختران بود. مطالعات حاکی از وجود تفاوت‌های کلیدی بین دختران و پسران در اتخاذ رویکرد هدفی، شیوه پیگیری و حصول اهداف است. از جمله اینکه دانش‌آموزان دختر به‌ویژه دانش‌آموزان با وضعیت تحصیلی بالا اهداف سخت‌گیرانه‌تری برای خود اتخاذ می‌کنند که این امر خود نیل به هدف را برای دختران مشکل می‌سازد. از سویی یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که دختران نوجوان

1. LaFrance, Hecht, & Paluck

2. Roffey

3. Cotterell

کمال‌گراتر از پسران هستند و سطح موفقیت خود را کمتر از آنچه هست برآورد می‌کنند. کمال‌گرایی در روان‌شناسی، ویژگی شخصیتی است که خصوصیات آن، با تلاش فرد برای بی‌عیب‌ونقص بودن و تنظیم استانداردهایی برای بالاترین سطح عملکرد توصیف می‌شود و با خود-ارزیابی انتقادی و نگرانی در مورد ارزیابی دیگران نیز همراه است (چایلدز و استبرا، ۲۰۱۰). دختران در دوره نوجوانی نمرات بالاتری در کمال‌گرایی، اضطراب و نمرات کمتری در خودباوری و اعتماد به نفس نسبت به پسران کسب می‌کنند (ماسون، کادوت و آنسی، ۲۰۰۳؛ گلستانه و قربانی، ۱۳۹۲). هویت، فلت و ادیگر^۳ (۱۹۹۶) معتقد است که افراد کمالگرا تمایل دارند فقط به جنبه‌های منفی زندگی‌شان نگاه کنند و اگر چیزی عالی و بی‌نقص نباشد، آنان احساس موفقیت و رضایت‌مندی نخواهند کرد؛ ولی کمال‌گرایی یک ویژگی چندبعدی (فرست، مارتن، لاهارت و روزنیلت، ۱۹۹۰) و بسته به حوزه تخصصی (مثلاً ورزشی یا تحصیلی) (مک‌آردل، ۲۰۱۰) دانسته شده است. از سوی دیگر، دستاورد و معناداری متغیرهای گسترده‌ای هستند که می‌توانند از عوامل فردی و بافتی متعددی تأثیر پذیرفته و احتمال دارد تفاوت جنسیتی زنان و مردان در دوره‌های تحولی مختلف در این متغیرها، متفاوت باشد، از این روی، انجام پژوهش‌های بیشتر در این حوزه ضروری به نظر می‌رسد.

یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش نشان داد که در درگیر شدن هیچ تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان دختر و پسر وجود ندارد. در مدل پرمای سلیگمن درگیر شدن وابسته به حوزه یا فعالیت خاصی تعریف نشده است، در حالی که پژوهش‌های انجام‌یافته پیشین در خصوص درگیر شدن، بیشتر ناظر بر درگیری تحصیلی بوده است. از جمله مهرا^۴ (۱۳۹۲) طی پژوهشی نشان داد پسران در درگیری شناختی و درگیری عاملیت نسبت به دختران و دختران در درگیری عاطفی و فراشناختی نمرات بالاتری نسبت به پسران کسب می‌کنند، ولی در درگیری رفتاری بین پسران و دختران تفاوت معناداری وجود ندارد. تفاوت معنادار در درگیری تحصیلی دختران و پسران در پژوهش و ندرستوپ، آندرمن و میدگلی^۶ (۱۹۹۴) نیز دیده نشده است.

هم‌چنین نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن بود که نمره کل شکوفایی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری با هم ندارد که این یافته همسو با یافته دانش (۱۳۸۹) و ناهمسو با یافته

-
1. Childs, & Stoeber
 2. Masson, Cadot, & Ansseau
 3. Ediger
 4. Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate
 5. McArdle
 6. VanderStoep, Anderman, & Midgley

کیانی و مظاهری (۱۳۹۷) است که این تعارض در یافته‌ها می‌تواند ناشی از تعدد مدل‌ها و مؤلفه‌های شادکامی و همچنین تفاوت دوره تحولی مورد مطالعه باشد. انجام پژوهش‌های آتی با مدنظر قرار دادن متغیرهای مرتبط دیگر می‌تواند به روشن‌تر شدن موضوع بیشتر کمک نماید.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که نیمرخ پرمای سلیگمن می‌تواند چهارچوب مناسبی برای کاربست در محیط‌های آموزشی به‌ویژه در بین دانش‌آموزان سرآمد باشد. این مدل می‌تواند در جهت کسب اطلاعات بهزیستی دانش‌آموزان سرآمد در حوزه‌های چندگانه و تفاوت‌های احتمالی دانش‌آموزان در این حوزه‌ها و همچنین شناسایی تفاوت‌های گروهی دانش‌آموزان به روان‌شناسان و مربیان آموزشی یاری رساند.

یادآور می‌شویم که جامعه آماری پژوهش حاضر، محدود به دانش‌آموزان سرآمد بوده و تعمیم نتایج به دانش‌آموزان عادی و دیگر دوره‌های تحولی باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین پژوهش حاضر در زمان شیوع بیماری کرونا و ایام قرنطینه صورت گرفته است و صرفاً امکان استفاده از پرسش‌نامه خودگزارشی در گردآوری داده‌ها مقدور شد. همچنین نیمرخ بهزیستی دانش‌آموزان و تفاوت‌های گروهی آنان ممکن است متأثر از شرایط اجتماعی کنونی آنان بوده باشد. انجام پژوهش‌های آتی در این زمینه با هر دو نمونه دانش‌آموزان سرآمد و عادی، در دوره‌های تحولی مختلف و شرایط عادی پیشنهاد می‌شود. از آنجایی که مدل پرمای سلیگمن یک ملاک چند بعدی بهزیستی است، در راستای طراحی برنامه‌های مداخله‌ای ارتقای شکوفایی پیشنهاد می‌شود ابعاد بهزیستی دانش‌آموزان در گروه‌های سنی مختلف بر مبنای این مدل پنج مؤلفه‌ای ترسیم و مورد بررسی قرار گیرد.

پژوهشگران این مطالعه از همکاری مسئولان محترم اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی در فرایند اجرای پژوهش، همچنین دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش سپاسگزاری می‌کنند.

منابع

- Allen, P., & Bennett, K. (2008). *SPSS for the health & behavioural sciences*. Thomson.
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D. H., & Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers?. *Frontiers in Psychology*, 6: 1623.
- Brody, L. (2009). *Gender, emotion, and the family*. Harvard University Press.

- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). *Gender and emotion in context*. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (p. 395–408). The Guilford Press.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3): 1-48.
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students: A relationship model. *International journal of environmental research and public health*, 16(18): 3266.
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1): 14-21.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4): 735.
- Cotterell, J. (2007). *Social networks in youth and adolescence* (Vol. 1). Routledge.
- Danesh, E. (2010). Comparison of happiness and physical and mental health levels of married and single university students. *Journal of Applied Psychology*, 4 (4): 56-71 (Text in Persian).
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social indicators research*, 97(2): 143-156.
- Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International journal of wellbeing*, 1(1).
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American psychologist*, 60(7): 678.
- Freeman. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 80–97). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the Long Term, Professor. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4): 384-403.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of adolescence*, 32(3): 633-650.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5): 449-468.
- Furman, W., & Shaffer, L. (2003). *The role of romantic relationships in adolescent development*. In P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications* (p. 3–22). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Golestaneh, Seyed Mousa and Ghorbani, Aftab (2013). *Comparison of perfectionism and its dimensions in adolescent girls and boys*. The Second Congress of Social Psychology, Tehran: March 5 and 7, 2014. (Text in Persian).

- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Ediger, E. (1996). Perfectionism and depression: Longitudinal assessment of a specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology, 105*(2): 276-280.
- Hone, L. C., Jarden, A., Schofield, G. M., & Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 4*(1): 62-90.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 1*(2): 137-164.
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social indicators research, 110*(3): 837-861.
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology, 5*(6): 500-513.
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior, 43*(2): 207-222.
- Kiani, Zeinab and Mazaheri, Mehrdad (1397). A comparative study of the feeling of happiness of male and female high school students in Zahedan. *Journal of Educational Psychology Studies, 15* (31): 199-216 (Text in Persian).
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies, 27*(2): 129-148.
- Kring, A. M., & Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: expression, experience, and physiology. *Journal of personality and social psychology, 74*(3): 686.
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M., & Reijnders, J. J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly, 60*(1): 16-30.
- LaFrance, M., Hecht, M. A., & Paluck, E. L. (2003). The contingent smile: a meta-analysis of sex differences in smiling. *Psychological Bulletin, 129*(2): 305.
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4): 498-518.
- Litster, K., & Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs, 11*(2): 130-140.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American psychologist, 45*(4): 513.
- Martin-Krumm, C. (2018). *Découvrir la psychologie positive*. InterEditions.

- Masson, A. M., Cadot, M., & Ansseau, M. (2003). Failure effects and gender differences in perfectionism. *L'encephale*, 29(2): 125-135.
- McArdle, S. (2010). Exploring domain-specific perfectionism. *Journal of Personality*, 78(2): 493-508.
- Mehran, Mohsen (2013). *Identify the relationship between tissue factors (teachers), academic involvement and academic achievement*. Master Thesis. Faculty of Psychology: University of Tehran (Text in Persian).
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?. *Roeper Review*, 22(1): 10-17.
- Pollet, E., & Schnell, T. (2017). Brilliant: But what for? Meaning and subjective well-being in the lives of intellectually gifted and academically high-achieving adults. *Journal of happiness studies*, 18(5): 1459-1484.
- Roffey, S. (2012). Introduction to positive relationships: Evidence-based practice across the world. In *Positive relationships* (pp. 1-15). Springer, Dordrecht.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1): 98.
- Rost, D. H. (2013). *Handbuch intelligenz*. Weinheim: Beltz.
- Saha, R., Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2010). A longitudinal study of adolescent life satisfaction and parenting. *Child Indicators Research*, 3(2): 149-165.
- Sayler, M. F., Boazman, J., Natesan, P., & Periathiruvadi, S. (2015). Subjective well-being of gifted American college students: an examination of psychometric properties of the PWI-A. *Gifted Child Quarterly*, 59(4): 236-248.
- Seligman, M. E. (2011). Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being. *Policy*, 27(3): 1-60.
- Shamim, A., & Muazzam, A. (2018). Gender differences in positive emotion. *Journal of Arts and Social Sciences*, 1: 125-137.
- Shields, S. (2002). *Speaking from the heart: Gender and the social meaning*. Cambridge, UK, New York: Cambridge University Press.
- Simon, R. W., & Nath, L. E. (2004). Gender and emotion in the United States: Do men and women differ in self-reports of feelings and expressive behavior?. *American journal of sociology*, 109(5): 1137-1176.
- Sprecher, S., & Sedikides, C. (1993). Gender differences in perceptions of emotionality: The case of close heterosexual relationships. *Sex roles*, 28(9-10): 511-530.
- Stoeber, J., & Childs, J. H. (2010). The assessment of self-oriented and socially prescribed perfectionism: Subscales make a difference. *Journal of personality assessment*, 92(6): 577-585.

- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: AllynandBacon.
- VanderStoep, S. W., Anderman, E. M., & Midgley, C. (1994). The relationship among principal "venturesomeness", a stress on excellence, and the personal engagement of teachers and students. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3): 254-271.
- VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(31): 8148-8156.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2): 125-151.
- Wetering, E. J., Exel, N. J. A., & Bruwer, W. B. F. (2010). *Piecing the jigsaw puzzle of adolescent happiness*. *Journal of Economic Psychology*, 31: 923-935.
- Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2011). Focussing on over excitabilities: Studies with intellectually gifted and academically talented adults. *Personality and Individual Differences*, 51(3): 337-342.
- Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., & Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, 4: 275-303.



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/>).

عوامل و الزامات مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی در مدارس متوسطه شهر تهران

لیلا درویشی، پروش جعفری، نادر سلیمانی^۳

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|---|---|
| تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱ | این پژوهش با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی در مدارس دوره متوسطه شهر تهران انجام شد. پژوهش حاضر از نظر "هدف" کاربردی و از نظر نوع داده‌ها، "کیفی" است و از نظر شیوه اجرا "تحلیل مضمون" را در نظر دارد. داده‌های این پژوهش حاصل مصاحبه نیمه ساختار یافته با مشارکت ۲۰ تن از "صاحب نظران آموزش شهروندی"، "مدیران ارشد آموزش و پرورش" و «مدیران و دبیران مدارس متوسطه شهر تهران» بوده که به شیوه نمونه‌گیری نظری و هدفمند انتخاب شده‌اند. این داده‌ها در ۳ مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شده است. یافته‌ها از نظر شاخص تکرارپذیری و پایایی بین دو کدگذار مورد تأیید است. یافته‌های پژوهش در ۴۰ مقوله فرعی، ۱۲ مقوله اصلی و ۳ طبقه تحت عناوین عوامل درون‌نهادی، فرانهادی و بین‌نهادی طبقه‌بندی گردید. براساس نظرات اشباع یافته خبرگان "بینش استراتژیک"، "برنامه درسی مرتبط با موضوع شهروندی"، "معلمان متخصص و متعهد"، "تسهیم دانش و تجربه"، "توسعه و نگهداشت سرمایه انسانی"، "استقرار نظام ارزیابی و بازخور"، "فرهنگ و جو اجتماعی" در عامل درون‌نهادی؛ "حکمران‌یابی"، "فرهنگ عمومی" و "تأمین امکانات و منابع مالی" در عامل فرانهادی و "مشارکت و شبکه‌سازی" و "همسازی مدرسه و خانواده" در عامل بین‌نهادی از عوامل مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی در مدارس متوسطه شهر تهران می‌باشد. |
| نوع مقاله: پژوهشی | |
| واژگان کلیدی | |
| آموزش و پرورش، توسعه شهروندی، الزامات و عوامل مؤثر، مدارس متوسطه شهر تهران. | |

۱. دانش‌آموخته رشته مدیریت آموزشی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. ldarvishi14@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه دکتری مدیریت آموزشی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

pjaafari@yahoo.com

drnasoleimani@yahoo.com

۳. دانشیار گروه دکتری مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران.

مقدمه

موضوع شهروندی متأثر از تحولات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی عصر پسا ساختارگرایی است که به عنوان موضوع حساس تعلیم و تربیت جای پای خود را در پژوهش‌های این حوزه باز نموده است. مهم‌ترین دلیل توجه به این موضوع، نقشی است که شهروند در توسعه همه‌جانبه کشور ایفا می‌کند، شهروندان متعهدی که از بینش، نگرش و مهارت‌های شهروندی برخوردار باشند تا ضمن احساس دلبستگی به میهن و سرزمین خود و رعایت قانون در همه زمینه‌های زندگی، نقش شهروندی خود را به درستی ایفا نموده و جامعه‌پذیر شوند و در نهایت بتوانند مشارکت فعالانه‌ای در عرصه‌های متنوع؛ اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی داشته باشند. پرورش شایستگی‌های شهروندی، بدون برخورداری از یک نظام آموزشی موفق که بتواند نقش مؤثر خود را در تربیت شهروند مطلوب ایفا نماید، معنا و مفهومی نخواهد یافت. اگرچه در کنار نظام آموزش و پرورش، رسانه‌ها و نهادهای مختلفی بر جریان تعلیم تربیت شهروندی اثرگذارند، اما نظام آموزش و پرورش به دلیل کارکرد تخصصی جامعه‌پذیری، نقشی مهمتر از دیگر عوامل دارد. رشد و پرورش نیروی انسانی متفکر، خلاق، کارآمد، گره‌گشا و متعهد از کنش‌های مورد انتظار نظام‌های آموزشی می‌باشد.

با نگاهی تحلیلی و تطبیقی بر فرایند آموزش شهروندی از طریق بررسی سیر تحولات آموزش و پرورش کشورمان و مقایسه آن با کشورهای صاحب‌تجربه، در خواهیم یافت که نظام آموزشی کشورمان در طول تاریخ پر قدمت خود، فاقد یک مدل نظری شکل‌گیری فرایند آموزش شهروندان، مبتنی بر نیازها و مطالبات فرهنگی، اقتصادی و سیاسی در گذشته و حال بوده است (آقازاده، ۱۳۸۵). پیامدهای ناگوار و منفی این شرایط موجب شده است که نظریه‌پردازان تربیتی، مربیان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت کشورمان نتوانند آرمان‌های تربیتی و مشخصات انسان مطلوب در جامعه ایران را به دقت تعریف کنند و تصویر روشنی از آن ارائه دهند و سرانجام نتوانسته‌اند وسایل آموزشی آن را چنان مهیا سازند که دانش‌آموز هر چه بیش تر به آن صفات و مهارت‌هایی که جامعه به اقتضای زمان خود و فرهنگ رایج در آن خواستار و طالب آن است، مجهز شود. نتایج مطالعات مربوط به نظام آموزش و پرورش بیانگر آن است که برنامه تربیتی شهروندی آموزش و پرورش ایران عمدتاً تکلیف‌مدارانه است تا مرتبط با حقوق شهروندی. آموزه‌های موجود در کتب درسی بیشتر از آن که به آموزش، جامعه‌پذیری و درگیر کردن ذهن

دانش آموز با مسائل مختلف و مورد نیاز پردازند، بیشتر بر تاریخچه‌ها و تعاریف و تقسیم بندیها تأکید کرده اند و مطالب را در قالب‌های تکراری و کلیشه‌ای به دانش آموز انتقال می‌دهند (مهرمحمدی، ۱۳۹۲ و حاضری و خلیلی، ۱۳۹۳). برنامه موجود تربیت شهروندی بیشتر حاصل توافق اعضای گروه برنامه‌ریزان و متخصصان دانشگاهی است و کمتر حاصل توجه به نیازهای دانش‌آموزان و نیازهای جامعه است. این توصیفات ناکارآمدی نظام آموزشی ایران را در پرورش صلاحیت‌های شهروندی در مدارس تأیید می‌کند؛ چرا که پرورش یک شهروند مطلوب مستلزم توجه کامل و جامع به سه حیطة «شناخت مدنی»، «توانایی‌های مدنی» و «نگرش‌های مدنی» است و تحقق این امر با دیدگاه‌های موضوع محور در نظام برنامه آموزشی و درسی که صرفاً محتوا مورد توجه بوده و دیگر ارکان از جمله نقش حرفه‌ای مدیر، فرهنگ مدرسه، محیط اجتماعی مدرسه و نقش حرفه‌ای معلمان مغفول مانده است، بعید می‌نماید (محمدجانی، ۱۳۹۴، بدایان، ۱۳۹۴، حسینی مهر، ۱۳۹۲، پریور، ۲۰۰۶، کولادو و آخور، ۲۰۰۶). براساس ماده ۲۶ چهارچوب داکار و در قالب تعهدات حکومت‌ها، مدارس باید به‌منزله جایگاه‌ها و قلمروهای صلح مورد احترام و حفاظت قرار بگیرند. از این رو برنامه‌های آموزشی باید طوری طراحی شوند که توسعه کامل شخصیت انسانی و تعمیق احترام به حقوق انسانی و آزادی‌های اساسی ارتقا یابد (یونسکو، ۲۰۱۷). مدرسه مانند دیگر مؤسسات اجتماعی، هدف، طرز عمل و وظیفه و روش کار خود را از جامعه و فرهنگ حاکم بر آن می‌گیرد و نوع تعلیم و تربیتی که جوان دریافت می‌کند، کیفیت آن جامعه را تعیین می‌کند (شریعتمداری، ۱۳۹۵). در سایه چنین برداشتی است که مدرسه نه تنها یک مکان برای آماده‌شدن برای زندگی است، بلکه در حقیقت جایی برای تمرین زندگی و تجربه عرصه‌های مختلف است. از این رو آنچه که می‌تواند رسالت و فلسفه اصلی شکل‌گیری و توسعه مدارس را در دوران کنونی توجیه کند تربیت شهروندی و به‌عبارت دیگر عمل کردن مدارس به‌عنوان "مدرسه زندگی" است (گوتگ، ۱۳۹۵). اگر بپذیریم که آموزش و پرورش به‌عنوان رکن تولید آگاهی مدنی دانش آموز به‌عنوان عاملان اصلی باز تولید این آگاهی و شناخت و در واقع همان پشتوانه‌های راهبردی توسعه فرهنگ شهروندی به‌شمار می‌رود، در این خصوص انتظارات خاصی از آموزش و پرورش کارآمد و منطبق با نیازهای امروزی وجود

-
1. Prior
 2. Collado, Atxurra
 3. Gootheg

دارد. آموزش شهروندی از ابعاد مختلف اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و تربیتی اهداف مشخصی را دنبال می‌نماید. آموزش شهروندی از بُعد جامعه‌شناسی نظری در اندیشه‌های "وبر - دورکیم" قائل به نوعی هویت، عضویت و تعهد عقلانی - عرفی و مدنی جدید برای اعضای جامعه در قالب پدیده شهروندی هستند که به مشارکت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی دموکراتیک و احساس تعلق اجتماعی بیشتر به جامعه می‌انجامد و نهایتاً به تقویت انسجام اجتماعی و نظم اجتماعی منجر می‌شود (نجاتی حسینی، ۱۳۸۳).

این نوع آموزش‌ها نوعی پایگاه و نقش اجتماعی را برای تمامی اعضای جامعه به وجود می‌آورند. این آموزه‌ها، مجموعه به هم پیوسته‌ای از وظایف، حقوق، تکالیف و مسئولیت‌ها و تعهدات اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی همگانی و برابر و یکسان را به وجود می‌آورد و احساس تعلق و عضویت اجتماعی مدرن را برای مشارکت جدی و فعالانه در جامعه و حوزه‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، و فرهنگی فراهم می‌کند. (فرمی‌های فراهانی، ۱۳۸۹). کارکردهای آموزش شهروندی در بعد سیاسی به جامعه‌پذیری سیاسی شهروندان و آشناسازی با فرهنگ سیاسی، گزینش جذب و آموزش رهبران و کارگزاران سیاسی و ایجاد یگانگی سیاسی در جامعه خواهد انجامید (شارع پور، ۱۳۹۴). آموزش شهروندی در بعد فرهنگی باعث می‌شود که شهروندان با تاریخ و ساختار محیطی که در آن زندگی می‌کنند آشنا شده و قواعد و سلوک دموکراتیک را به شهروندان آموزش دهد. برای شهروندان ویژگی تکلیف‌مدارانه به وجود می‌آورد که باید اخلاق مدنی و روحیه‌مداری بیشتری از خود نشان دهند. (بانکز، ۲۰۰۴). آموزش شهروندی از بعد تربیتی متأثر از فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشد. از اواخر قرن هیجدهم تا اوایل قرن بیستم، فلسفه‌های متعددی در تاریخ اندیشه غربیان ظهور کردند که هر کدام از آنها بر تعلیم و تربیت اثراتی داشته‌اند. اما شاید تنها مکتب فکری که همچون نظریه روسو، تعلیم و تربیت را دگرگون ساخته، عملگرایی دیوئی در نیمه اول قرن بیستم باشد. تعلیم و تربیت از نظر دیوئی نه درباره زندگی بلکه خود، عین زندگی است (گوتگ، ۱۳۹۵). در مدرسه دیوئی دانش‌آموزان به جای اطاعت و تسلیم باید به رشد همه‌جانبه آگاهی‌های اجتماعی، توجه به اصل و مبدأ و مسئولیت در قبال اعمال خود می‌رسیدند. (قورچیان، ۱۳۹۵).

فرمی‌های فراهانی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان "الگوی تربیت شهروندی فضیلت‌گرای ارتباطی" ضمن بررسی و شناسایی ۱۶ رویکرد مختلف تربیت شهروندی در جهان، به دنبال طراحی الگوی بومی برای تربیت شهروندی در ایران بوده است. وی در این پژوهش ضمن

معرفی الگوی مورد نظر خود یعنی الگوی تربیت شهروندی فضیلت‌گرای ارتباطی بیان داشته است که در حال حاضر رویکرد موجود تربیت شهروندی در ایران تلفیقی از رویکرد های آموزشی مستقیم سیاسی، مدنی و انتقال فرهنگی است که به دنبال تربیت شهروندانی با سجایای اخلاقی، دینی و ارزش گراست که به لحاظ اجتماعی و سیاسی افرادی مؤثر و مفید باشند. خضری اقدم (۱۳۹۴) در رساله دکتری خود با عنوان "تبیین تربیت شهروندی سازوار با مفهوم قدرت از منظر هانا آرنه" به ارائه سازوکارهای تربیت شهروندی در نظام تعلیم و تربیت ایران پرداخته است. در این پژوهش بر اساس مبانی برگرفته از شهروندی آرنتی، از یک سو، اهداف و از سوی دیگر، اصول تربیت شهروندی آرنتی استنتاج شده و همچنین عناصر آموزشی تربیت شهروندی یعنی معلم، دانش‌آموز و برنامه درسی و ابعاد، جهت‌گیری و نیز مؤلفه‌های مترتب بر آن یعنی استانداردها، الگوهای یادگیری-یاددهی و ارزشیابی متناسب با آن ارائه شده، افزون بر اینها، در پرتو استلزامات تربیت شهروندی آرنتی و همچنین با در نظر گرفتن وضعیت تربیت شهروندی در ایران و اقتضائات آن، سازوکارهایی برای تربیت شهروندی در نظام آموزش و پرورش ایران پیشنهاد شده است. اوحدی (۱۳۹۲) نیز در پژوهشی با عنوان "شهروندی و مهارت‌های زندگی" ضمن تبیین مفهوم شهروندی، تحلیل نموده است که برخورداری نوجوان و جوانان از شایستگی‌های شهروندی قطعاً نیازمند آموزش و تربیت است و خود به خود حاصل نمی‌شود. جدا از تأثیرهای اساسی و انکارناپذیر خانواده بر چگونگی دستیابی به مهارت‌های زندگی و شهروندی و شکل‌گیری هویت و شخصیت، نهاد مسئول آموزش و پرورش دهنده این مهارت‌ها و هویت و شخصیت دانش‌آموزان، مدرسه، معلم، برنامه‌ها و روش‌ها و فضای تعلیم و تربیت رسمی در کشور است. بهارگاو و لی (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان آموزش معلمان از طریق تجارب شهروندی، توضیح دادند که اجرای دوره آموزشی شهروندی برای معلمان بر تلاش آنها در راستای ایجاد ارتباط با سازمان‌های مردم‌نهاد برای توسعه شهروندی فعال مؤثر بوده است. معلمان مورد مطالعه، به‌طور فزاینده‌ای دانش سیاسی کسب کردند و به‌طور بالقوه برای ارتقای دموکراسی و بازیگر سیاسی در نقش خود آگاهی یافتند. این بینش در عمل، ظرفیت معلم را بالا برده و وی را شریک جامعه مدنی فراتر از صرفاً نقش معلمی می‌کند.

کرایبل^۱ (۲۰۱۷) اهمیت شایستگی شهروندی را در ساخت سرمایه اجتماعی، نبود پلات فرم رایج برای بخش‌های عمومی و فقدان دانش شهری و مدنی به عنوان دلایل آموزش شهروندی در نیوزیلند بیان می‌دارد.

وگلرز^۲ (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان "تئوری و عملکرد آموزش شهروندان نمونه سیاسی، علمی و آموزشی در هلند" به تحلیل وضعیت نظام تعلیم و تربیت هلند در موضوع شهروندی پرداخته است. وی در این پژوهش ضمن تحلیل مدارس هلند بیان می‌دارد که در سیاست هلند تأکید روی آموزش شهروندی براساس حضور فعال و اجتماعی است. رونق زندگی همراه با پل زدن بین تفاوت ایده‌ها و حمایت از اقلیت‌هاست. پژوهشی ملی در سال (۲۰۰۷) در استان آلبرتای کشور کانادا به منظور توصیف و تبیین نظام آموزش شهروندی در این کشور انجام شده است. در مدارس آلبرتا استراتژی‌هایی مانند پرس‌وجو، مطالعات ادبی و مطالعات موردی، مهارت‌های شناختی و تفکر انتقادی مربوط به شهروندی فعال و مشارکتی را توسعه می‌دهند. ۶ یافته مهم این پژوهش شامل وجود رهبران موفق در رسالت فرهنگ‌سازی و تیم‌سازی، جلب مشارکت شرکا و ذینفعان جامعه، تقویت فرهنگ ایمن و مراقبه‌کننده، استقرار و جاری‌سازی رویکرد والدین محور و توجه و تمرکز بر فعالیت‌های فوق برنامه اجتماعی می‌باشد.

همان‌طور که از نظر گذشت، پژوهش‌های پیشین هر کدام از زوایای به موضوع شهروندی پرداخته است. جامعیت عوامل مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی، پژوهش حاضر را از دیگر پژوهش‌ها متمایز نموده است؛ لذا با عنایت به مبانی نظری و پژوهشی بیان شده، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش است که چه عوامل و الزاماتی، توسعه آموزش شهروندی را متاثر می‌سازد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از منظر هدف کاربردی و از منظر روش، در مقوله سنت‌های پژوهش کیفی و در گروه تحلیل مضمون جای می‌گیرد. این پژوهش برای مطالعه ادراکات متخصصان و متولیان آموزش شهروندی در مدارس در زمره تحقیقات کیفی قرار می‌گیرد. آموزش شهروندی از جمله پدیده‌هایی است که در بافت اجتماعی مدارس واکنش‌های مختلفی به آن نشان داده می‌شود و

-
1. Kriebele
 2. Veugelars

متأثر از تفاسیر سیاسی و فرهنگی است؛ لذا استفاده از روش تحلیل مضمون، تصویری به مراتب طبیعی‌تر و واقع‌گرایانه‌تر از داده‌ها به دست می‌دهد. مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش حاضر، شامل سه گروه به شرح جدول زیر می‌باشند:

گروه‌بندی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

| ردیف | مشارکت‌کنندگان | ویژگی‌ها |
|------|--|--|
| ۱ | متخصصان موضوعی | • پژوهشگران و متخصصان در موضوع تعلیم و تربیت به‌ویژه شهروندی |
| | | • شناخته شده به‌عنوان صاحب‌نظر در حوزه شهروندی. |
| | | • توانایی مقایسه وضعیت بلوغ آموزش و پرورش ایران با دیگر کشورها (تخصص در حوزه مطالعات تطبیقی) |
| | | • تجربه پژوهش و تدریس در موضوع پژوهش |
| ۲ | سیاست‌گذاران و مدیران ارشد آموزش و پرورش | • دارای سوابق مدیریتی در سطوح بالای آموزش و پرورش |
| | | • مسئولیت اجرایی در حوزه آموزش شهروندی |
| | | • سیاست‌گذار و یا تصمیم‌گیرنده در حوزه‌های مرتبط با آموزش شهروندی |
| ۳ | مدیران و معلمان مدارس شهر تهران | • مدیران متخصص و تجربه‌دارای تحصیلات دکتری در رشته‌های مرتبط (علوم تربیتی و مدیریت آموزشی) |
| | | • دبیران متعهد در امر تربیت دانش‌آموزان |
| | | • دبیران نمونه و دارای حسن عملکرد در حوزه تعلیم و تربیت |

پژوهشگر در این پژوهش، گروه‌های مختلف درگیر با تجربه‌های مرتبط با مسئله را در نمونه وارد نموده تا داده‌های موردنیاز تحقیق از حیث تنوع و کفایت آن به اشیاع برسد، لذا از رویکرد نمونه‌گیری نظری و هدفمند استفاده شد. در این پژوهش به دلیل تنوع در واحدهای نمونه از ۲۰ نفر مشارکت‌کننده استفاده شد. در این پژوهش ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختمند بوده است. به‌طور میانگین هر مصاحبه ۶۰ دقیقه را به خود اختصاص داده است. پژوهشگر در فرایند مصاحبه برای دریافت نظرات مشارکت‌کنندگان براساس اصل حساسیت نظری، توجه به موازنه عینیت و حساسیت، ثبت یادداشت‌های تحلیلی، رعایت اصول حرفه‌ای و اخلاقی به مصاحبه اقدام نمود. در پژوهش‌های کیفی، گردآوری داده‌ها با تحلیل آنها در هم تنیده

است. داده‌ها در سه سطح کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل و طبقه‌بندی است. پژوهشگر در این پژوهش برای ارزیابی داده‌های به‌دست‌آمده از ۳ ملاک بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان، خودبازبینی محقق، توافق بین دو کدگذار استفاده نمود. در این پژوهش درصد پایایی بین دو کدگذار برابر با ۸۱.۵٪ می‌باشد. بنابراین می‌توان ادعا کرد که یافته‌ها از نظر شاخص تکرارپذیری و پایایی بین دو کدگذار مورد تأیید است.

یافته‌های پژوهش

همان‌گونه که از نظر گذشت، این پژوهش با هدف شناسایی عوامل و الزامات مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی در مدارس متوسطه شهر تهران و با بهره‌گیری از روش کیفی تحلیل مضمون انجام شد. در این پژوهش یافته‌ها در سه طبقه کلی عوامل درون نهادی، فرانهادی و بین‌نهادی طبقه‌بندی شد. در بخش عوامل درون‌نهادی ۲۵ مقوله فرعی در ۷ مقوله اصلی طبقه‌بندی شد. در جدول شماره ۱ عوامل مؤثر درون سازمانی طبقه‌بندی شده است.

جدول ۱: مقولات و خوشه‌های مقوله‌ای عوامل مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی (عوامل درون‌نهادی)

| ردیف | مقولات شناسایی شده سطح اول | مقولات سطح دوم | خوشه مقوله‌ای |
|------|---------------------------------|-----------------------|---------------|
| ۱ | وفاق مفهومی در واژگان | | |
| ۲ | واقع‌گرایی و پرهیز از شعارگرایی | بینش استراتژیک | |
| ۳ | برنامه‌ریزی کنشی | | |
| ۴ | ترجمه راهبردهای کلان به عملیاتی | | |
| ۵ | رویکرد متناسب برنامه درسی | برنامه درسی متناسب با | |
| ۶ | برنامه درسی میان رشته‌ای | موضوع شهروندی | |
| ۷ | توسعه فعالیت‌های فوق برنامه | عوامل درون نهادی | |
| ۸ | صلاحیت حرفه‌ای معلمان | معلمان متخصص و | |
| ۹ | نقش الگویی معلمان | متعهد | |
| ۱۰ | توانمندی تدریس | | |
| ۱۱ | فضای باز و دموکراتیک | | |
| ۱۲ | نوع نگاه به دانش آموز | فرهنگ و جو اجتماعی | |
| ۱۳ | تفاوت‌پذیری | | |
| ۱۴ | پرهیز از دوگانگی ارزشی | | |

| ردیف | مقولات شناسایی شده سطح اول | مقولات سطح دوم | خوشه مقوله‌ای |
|------|--|------------------------|---------------|
| ۱۵ | فرهنگ بردباری و تحمل نسبت به افراد و افکار مخالف | | |
| ۱۶ | پرهیز از سیاست لگام اسب | | |
| ۱۷ | واگذاری نقش و مسئولیت به دانش‌آموز | | |
| ۱۸ | تناسب و جامعیت شاخص‌های ارزیابی | استقرار نظام ارزیابی و | |
| ۱۹ | الگو برداری و بهینه‌کاوی برنامه‌ها | بازخور | |
| ۲۰ | محتوای گزارش و بازخور | | |
| ۲۱ | بهره‌مندی از مشاورین و متخصصان موضوعی | | |
| ۲۲ | بهره‌مندی از بازنشستگان | تسهیم دانش و تجربه | |
| ۲۳ | هدف‌گرایی مشترک | | |
| ۲۴ | توسعه حرفه‌ای معلمان | توسعه و نگهداشت | |
| ۲۵ | انگیزه و رضایت شغلی | معلمان | |

۱- عوامل درون نهادی

۱-۱- بینش استراتژیک

یکی از عوامل کلی شناسایی شده در عوامل درون نهادی در توسعه آموزش شهروندی داشتن بینش استراتژیک است. این مقوله کلی از مقولات سطح اول تحت عناوین وفاق مفهومی در واژگان، واقع‌گرایی و پرهیز از شعارگرایی، برنامه‌ریزی کنشی و ترجمه راهبردهای کلان به عملیاتی استخراج گردید. به گفته یکی از مشارکت‌کنندگان «شورای سیاست‌گذاری در تعریف مفاهیم کلیدی و تعیین خط مشی‌ها و استراتژی‌ها تعریف واحدی برای این مفهوم ندارد و این امر باعث تفاسیر سلیقه‌ای و شخصی می‌گردد». یکی از مشارکت‌کنندگان بیان داشت که «مسئولان فقط به صورت شعار خواستند که مدرسه در سال ۱۴۰۴ کجا باشد. یکی از دلایل عدم موفقیت مدارس در آموزش شهروندی سطحی بودن برنامه‌ها و فرمالیته‌گرایی است». و دیگری بیان کرد که «من معنی حیات طیبه را نمی‌فهمم. چرا این قدر پیچیده حرف می‌زنید. ساده، روشن و شفاف مقاصد را بیان کنید تا مقاصدمان سنجش‌پذیر باشد. مثلاً بگویید من می‌خواهم خشمم را بیاورم

پایین». بینش استراتژیک نیازمند برنامه‌ریزی کنشی است. به گفته یکی از مشارکت‌کنندگان «ما فکر می‌کنیم شهروندی اتفاقی انجام می‌شود و وقتی در مهله قرار گرفتیم وارد عمل می‌شویم». از نگاه یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان «بعضی از قوانین که مصوب می‌شوند روح خیلی خوب دارد، ولی این روح به سمت پایین که می‌آید کاملاً تغییر می‌کند و دستخوش تغییرات می‌شود». یکی از مشارکت‌کنندگان به وجود اسناد فرادستی خوب اشاره کرد که برای حوزه‌های بخشی ترجمه نشده است. «در سند تحول یکسری جهت‌گیری‌ها و رویکردهایی در داخلش هست که اتفاقاً کاملاً منطبق با تربیت شهروندی است. باید نقش معلمان و دیگر عناصر در ارتباط با این جهت‌گیری‌ها مشخص بشه» و دیگری در اهمیت این عامل بیان می‌دارد که «ما در مدارس یک مدینه فاضله ترسیم کردیم که دانش‌آموز قرار است در این مدرسه ان‌شاءالله به ظهور برسد. اما چگونه؟ مشخص نیست».

۲-۱- طراحی برنامه درسی مرتبط با موضوع شهروندی

یکی دیگر از یافته‌های به‌دست‌آمده، رویکرد متناسب در برنامه درسی است. براساس نظر مشارکت‌کنندگان «بیشترین تمرکز ما در تربیت شهروندی براساس محتوای کتاب درسی است و متأسفانه یک چالش عمده، تأکید بر حضور در کلاس درس است. در صورتی که ما شهروند را برای جامعه تربیت می‌کنیم. شهروندی که قرار است در جامعه راه برود، در جامعه زندگی کند، ارتباط برقرار کند و خودش را مسئول و سهیم در اداره شهرش بداند». یکی دیگر از یافته‌های به‌دست‌آمده که در برنامه درسی مرتبط با موضوع شهروندی اهمیت دارد، برنامه درسی میان‌رشته‌ای است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این خصوص بیان می‌دارد: «یک چالش برای این گونه مباحث مطرح است. با توجه به تجربه‌ای که من در تألیف کتاب درسی دارم، موقعیتشون به این صورت است که امکان تبدیل شدنشان به یک درس مستقل وجود ندارد و باید در درس مختلف توزیع بشوند و بین‌رشته‌ای و بین‌درسی قرار بگیرند. وقتی چنین اتفاقی می‌افتد، ما با یک چالش جدی مواجه می‌شویم و آن اینکه معمولاً در مدارس ما، آنچه حائز اهمیت است خود درس است، نه آنچه در درون درس به‌عنوان درون رشته‌ای آمده و ما در اصطلاح درسی به آنها می‌گوییم کارکرد ثانوی». مدارس فقط یک مکان برای یادگیری خواندن و نوشتن و حساب کردن نیست. نوجوانان از طریق یادگیری دانش شهروندی و کسب و تجهیز مهارت‌های وابسته برای ورود به فعالیت‌های اجتماعی آماده می‌شوند. به گفته یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان «مسئولیت‌پذیری و تحمل کردن

را که با محتوای کتاب درسی نمی‌توان یاد گرفت؛ این شایستگی است که باید در رفتار خودش را نشان بدهد؛ به همین خاطر فعالیت‌های اجتماعی مدرسه بسیار تأثرگذار است».

۱-۳- معلمان متعهد و متخصص

یکی دیگر از یافته‌های به‌دست‌آمده در بخش عوامل درون‌نهادی وجود معلمان متعهد و متخصص است. این مقوله براساس یافته‌هایی چون ضرورت صلاحیت حرفه‌ای معلمان، نقش الگویی و توانمندی تدریس معلمان شناسایی شد.

یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌دارد: «این سیاست کشورهاست که در انتخاب معلم از فن و مدل‌های متفاوتی استفاده می‌کنند. چون بچه‌های خود یعنی سرمایه‌های مملکت را به دست معلم‌ها می‌سپارند، لذا بهترین افراد را به‌عنوان معلم انتخاب می‌کنند». مشارکت‌کننده دیگری بیان داشته است: «معلمان متعهد و متخصص، در نقش الگویی خود می‌توانند آفرینندگی نمایند. معلم سرمشق رفتاری دانش‌آموزان است. اثر وجودی یک معلم متخلق به اخلاق و شایستگی، اخلاق و شایستگی را گسترش می‌دهد. من اعتقاد دارم که فضای کلاس و تعاملات بین معلم و دانش‌آموز خیلی مهم است. معلم می‌تواند با اعتقادش، اخلاقش، رفتارش الگو برای دانش‌آموز باشد». براساس یافته‌های پژوهش، توانمندی تدریس یکی دیگر از موضوعاتی است که در این عامل خودنمایی می‌کند. در این خصوص مشارکت‌کنندگان بیان داشته‌اند که «این که چرا در محتوای کتاب‌های درسی نتوانسته‌ایم در تقویت مهارت شناختی موفق عمل کنیم، به این دلیل است که روش آموزش آن را درست پایه‌گذاری نکرده‌ایم. حیطه شناختی روش خاص خود را می‌طلبد». «معلم یک تسهیلگر است و باید مدرسه را به مکانی برای تدارک فرصت‌های لازم و مناسب برای تجربه و تمرین درعرصه‌های مختلف زندگی تبدیل نماید».

۱-۴- فرهنگ و جو اجتماعی

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش در بخش عوامل درون‌نهادی مؤثر بر آموزش شهروندی فرهنگ و جو اجتماعی مدرسه می‌باشد. بر اساس نظرات مشارکت‌کنندگان «تا زمانی که در جامعه شاهد گفتمان و امکان ظهور تضاد افکار نباشیم، رشد نخواهیم کرد». بنابراین «معلم باید شرایطی ایجاد کند که نوجوان پرسشگر شود». یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «کل سازمان مدرسه (معلمان و مدیران) باید شایستگی‌های شهروندی در آنها شکل بگیرد و نمود داشته باشه؛

چرا فقط از دانش‌آموز مطالبه‌گری می‌شود؟» همچنین « باید میان دانش‌آموزان و معلم آزادی بحث و گفت‌وگو وجود داشته باشد. به نظر می‌رسد باید مسیر را عوض کرد و اجازه داد که بچه‌ها در یک بستر طبیعی این کار را یاد بگیرند، به جای اینکه در یک گلخانه یا در یک آزمایشگاه و یک محیط مصنوعی این کار را انجام بدهند». براساس نظرات مشارکت‌کنندگان در حال حاضر مهم‌ترین نگرانی مربوط به دانش‌آموزان که روی همه چیز سایه می‌اندازد، نوع نگاه به دانش‌آموز است. دانش‌آموز به عنوان یک موجود صاحب شعور محسوب نمی‌گردد و صرفاً تکلیف دارد، نه حق. مشارکت‌کننده دیگر بیان می‌دارد: «موج بزرگ حضور کودکان و نوجوانان و اندیشه‌های خلاق و جستجوگر و پویای آنان کجا و نظام آموزشی سنتی معلم محور، حافظه و نمره‌مدار، مطیع و فرمانبر پرور ما کجا!!!». یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌دارد: «در منزلت اجتماعی و انسانی و توحیدی هیچ تفاوتی بین دانش‌آموز و معلم نیست. یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان در اهمیت این عامل چنین می‌گوید: «اگر در کتاب درسی مدارس آئمی باشد که بگوید شما در شهری که زندگی می‌کنید مسئولیت دارید که شهر را پاکیزه نگه دارید. احترام به همسایه‌ات بگذاری، وارد فضای خصوصی افراد نشوید، به کسی که لزوماً مثل تو نیست احترام بگذاری و یک سری چیزهای خیلی ساده. ولی دانش‌آموز زنگ تفریح می‌رود در حیاط و مدیر مدرسه یا ناظم مدرسه یا مأمور دیگری ساک بچه‌ها را باز می‌کند و داخلش را نگاه می‌کند و بچه می‌گوید شما نباید کیف من را نگاه می‌کردی و پاسخ می‌شنود که من مدیرم و حق دارم و من باید جلوی فساد اخلاقی را بگیرم. واقعاً چه حق و تکلیفی نهادینه می‌شود؟». از یافته‌های مرتبط با عامل فرهنگ و جو اجتماعی مدارس، بردباری و تحمل نسبت به افراد و افکار مخالف است. اهمیت این عامل به حدی است که یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌دارد: «فکر کنم با صبوری و بردباری می‌توان تحول در بچه‌ها ایجاد کرد. من عجیب فکر می‌کنم که احترام به دیگری، (کسی که مثل ما نیست و مثل ما فکر نمی‌کند)، آدم را متحول می‌کند. تمام قطعنامه‌هایی که تا به حال نوشته شده، اول از تحمل شروع شده و بعد احترام». مشارکت‌کننده دیگر بیان داشت که «تحمل کردن این نیست که مثل هم رفتار کنیم، بلکه باید اجازه بدهیم او هم در پرتو قانون حرفش را بزند. کشورهایی که به اوج دموکراسی می‌رسند، برای اینکه مخالفش حق صحبت کردن داشته باشد، می‌جنگند. اینها کمال شهروندی است. «بلا تشبیه دانش‌آموز ایرانی مثل یک اسب است که می‌خواهند چهار نعل راه برود. مقداری به او آموزش می‌دهند ولی چنان دهش را می‌بندند و افسار می‌بندند و بعد می‌گویند بدو. محکم این بیچاره را بسته اید و بعد

توقع دارید بدود! برای آموزش و پرورش تا توانستند محدودیت قائل شدند. ولی آیا این کافی است و جوابگوی این ملت و این همه استعداد است؟».

۱-۵- استقرار نظام ارزیابی و بازخور

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش در بخش عوامل درون نهادی مؤثر بر آموزش شهروندی در مدارس استقرار نظام ارزیابی و بازخورد می باشد. مشارکت‌کنندگان مرتبط با مقوله تناسب و جامعیت شاخص‌های ارزیابی چنین می‌گویند: «معیارهای آن روز را می‌آورند و امروز می‌خواهند به‌کار بگیرند. ما در مدارسمان مدل کیفی که بتوان با آن میزان عملکردمان را بسنجیم، نداریم. در حالی که در بخش صنعت انواع مدل‌های کیفیت وجود دارد.» لذا شاخص‌هایی که حاکم است درست از نادرست و سره از ناسره را تشخیص نمی‌دهند». مشارکت‌کننده دیگر در راستای مقوله الگوبرداری و بهینه‌کاوی بیان می‌دارد: «در دنیا اینطوری است که نتایج طرح‌هاشان را در سایت می‌گذارند، چرا نباید از این طرح‌ها بهره گرفت؟ اگر طرح خوبی در یک مدرسه برگزار شود سعی می‌کنند مدرسه دیگر یاد بگیرد. در حالی که باید بتوانند تجربیات کاری خود را در اختیار همدیگر قرار دهند.» «سطحی‌گرایی حاصل عدم تعمق بر رویکردهای اجرایی است و نشان از عدم مطالعات تطبیقی و بهینه‌کاوی دارد.»

۱-۶- تسهیم دانش و تجربیات معلمان

یکی دیگر از عوامل درون نهادی مؤثر بر آموزش شهروندی، تسهیم دانش و تجربیات معلمان است. مطابق شواهد حاصل از نظرات مشارکت‌کنندگان، «محیط فرهنگی و اجتماعی مدارس تهران در زمینه اشتراک تجربیات مرتبط با تربیت شهروندی ضعیف است و این موضوع به تعاملات میان معلمان و نقش رهبری مدیر مدرسه بازمی‌گردد. وجود محیط پذیرا در اشتراک تجربیات، نشانه فرهنگ حمایت‌کننده برای این موضوع می‌باشد.»

۱-۷- توسعه و نگهداشت سرمایه انسانی

توسعه و نگهداشت سرمایه انسانی یکی دیگر از عوامل درون نهادی مؤثر بر آموزش شهروندی است. به گفته یکی از مشارکت‌کنندگان «معلمی که به توسعه فردی خودش اهمیت می‌دهد، قطعاً می‌تواند معلم خوبی برای دانش‌آموز باشد. درست است که خیلی مواقع برنامه‌های ضمن خدمت با تربیت شهروندی و موضوعاتی از این دست هماهنگ نیست و اصلاً همه برنامه‌های ضمن

خدمت معلمان چندان ارتباطی با نیاز دانش‌آموزان ندارد، اما این مسئولیت را از دوش معلم بر نمی‌دارد، معلم خودش باید به فکر یادگیری باشد».

بخش دیگری از عوامل شناسایی و طبقه‌بندی شده در آموزش شهروندی فراتر از نظام آموزش و پرورش است و در سطح **فرانهادی** تعریف گردید. در بخش عوامل فرانهادی ۹ مقوله فرعی در ۳ مقوله اصلی طبقه‌بندی شد. در جدول شماره ۲ این عوامل طبقه‌بندی شده است.

جدول ۲: مقولات و خوشه‌های مقوله‌ای عوامل مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی (عوامل فرانهادی)

| ردیف | مقولات شناسایی شده سطح اول | مقولات سطح دوم | خوشه مقوله‌ای |
|------|---|-----------------|----------------|
| ۱ | تعادل در سیاست‌گذاری و نظارت ایدئولوژیک | | |
| ۲ | پرهیز از جهت‌گیری حزبی و سیاسی | حکمروایی | |
| ۳ | تمرکززدایی | | |
| ۴ | شعورگرایی در مقابل شعارگرایی | | |
| ۵ | اخلاق‌گرایی | فرهنگ عمومی | عوامل فرانهادی |
| ۶ | توسعه سرمایه اجتماعی | | |
| ۷ | سکوت‌زدایی | | |
| ۸ | پیش‌بینی منابع مالی | | |
| ۹ | توسعه امکانات و فضا | منابع و امکانات | |

۲- عوامل فرانهادی

۲-۲- حکمروایی

یکی از یافته‌های به دست آمده در عوامل فرانهادی، حکمروایی است. تعدادی از مشارکت‌کنندگان در خصوص مقولات سیاست‌گذاری چنین بیان داشته‌اند: «تحمیل سیاست‌های سلیقه‌ای هدف آموزش و پرورش است. این آموزش و پرورش که این‌قدر سیاست‌زده و بسته است، نقش و ذاتش با مقوله جهانی مثل شهروندی و آن تفکر آزادی‌خواه پشت شهروندی نمی‌خواند» و دیگران نیز بیان داشتند که «در آموزش و پرورش فیلتر نظارتی اجازه ترقی و تغییر را در سیستم آموزش و پرورش نمی‌دهد». به اعتقاد یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان، «نگاه مسئولین مانگه جناحی است یعنی ببینید جناح چه می‌خواهد، لذا همان را انتخاب می‌کند. ما سیاسی‌زده شدیم. وقتی یک جناح سرکار می‌آید مسئولین جناح قبل هر چند خوب باشند، باید

بروند و گروه دیگری جایشان را می‌گیرند.. تغییرات حزبی باعث حذف و احیای طرح‌های ارزشمند می‌شد».

همان‌گونه که مشارکت‌کنندگان بیان داشته‌اند، جهت‌گیری‌های حزبی و سیاسی در تغییرات دولتی باعث حذف و احیای برخی طرح‌های تربیتی شده است. باشگاه حقوق دانش‌آموزی و طراحی کتابی تحت عنوان حقوق شهروندی از جمله تدابیری بوده است که نزدیک به دو دهه نسبت به اجرای آن ممانعت صورت گرفته است. متأسفانه مدارس دچار چالش حذف و احیا در برنامه‌های تربیت شهروندی شده‌اند. واضح است این حذف و احیای بدون ارزیابی و بازخورد و بر اساس گرایش‌های فکری و جناحی انجام می‌پذیرد. برخی از مشارکت‌کنندگان به موضوع تمرکززدایی اشاره نموده و می‌گویند: «قدرت نهادهای سیاست‌گذاری آموزش و پرورش به حدی است که همه تصمیم‌گیری‌ها در امور خرد و کلان آپ از حوزه نظارتی آنها می‌گذرد. اینان تعیین‌کننده مهم سرنوشت آینده فرزندان ما هستند. الان یکی از گرفتاری‌هایی بسیار شدید ما این است که این زنجیره مدیریت دولتی و سیاست از هم تفکیک نیست».

۲-۲- فرهنگ عمومی

یکی دیگر از یافته‌های فرآینادی، فرهنگ عمومی جامعه است. اهمیت بافت فرهنگی جامعه به حدی است که کشورهای موفق دنیا در تربیت شهروندی از آن به‌عنوان یک مؤلفه اساسی یاد می‌کنند. براساس داده‌های حاصل از نظرات مشارکت‌کنندگان «وقتی مسئولین ارشد ما در ارتباطاتشان با یکدیگر با داد و بیداد از الفاظ رکیک استفاده می‌کنند، نشان‌دهنده آن است که در واقع بسترهای رفتار شهروندی فراهم نیست». همان‌گونه که مریان بزرگ‌تعلیم و تربیت بیان می‌دارند؛ دیوار مدرسه جدا از جامعه نیست. مدرسه در حلقه‌ای از بازتولید مثبت یا منفی متأثر از شرایط فرهنگی و اجتماعی جامعه است. «دانش‌آموز پیش از ورود به مدرسه تا داخل کلاس و در تعامل با معلم و دانش‌آموز می‌آموزد. مدرسه یک سیستم اجتماعی پویاست و از محیط پیرامونی خود متأثر است؛ لذا عملکرد مدارس را نمی‌توان جدا از بافت اجتماعی و فرهنگی جامعه، شهر و محله جدا دانست». اگرچه ساختاربنندی، راهبردگزینی و برقراری نظام‌های انضباطی در پیشبرد مقاصد مدرسه‌ای، مؤلفه‌هایی مهم به شمار می‌آیند اما طرز فکرها، سبک‌ها، ارزش‌ها و الگوهای جامعه بر جو مدرسه اثرگذارترند و همین‌ها هستند که بافت فرهنگی مدرسه را به وجود می‌آورند و فرهنگ خاص مدرسه‌ای را شکل می‌دهند.

۲-۳- منابع و امکانات

یکی دیگر از عوامل فراسازمانی مؤثر در توسعه آموزش شهروندی پیش بینی منابع مالی و امکانات و فضای لازم و کافی است. کمبود منابع مالی و امکانات لازم، مدارس را در مسیر انتخاب روش‌های سطحی و ظاهری برای تربیت شهروندی قرار و به حداقل برنامه‌ها بسنده می‌کنند. براساس داده‌های حاصل از نظرات مشارکت‌کنندگان، «وقتی ۹۲ درصد بودجه آموزش و پرورش صرف هزینه‌های پرسنلی می‌شود، با ۸ درصد بودجه باقی‌مانده نمی‌توان انتظار برنامه‌های فاخر از مدارس داشت». یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان به «کمبود مالی و ضرورت همراهی نهادهای مختلف در تأمین بخشی از هزینه‌های آموزشی اشاره نمود. مخصوصاً اینکه برنامه‌های آموزش شهروندی عمدتاً در زمره فعالیت‌های فوق برنامه تحقق می‌یابد و آموزش و پرورش برای این موضوع بودجه‌ای پیش‌بینی نکرده است».

علاوه بر عوامل درون‌سازمانی و فراسازمانی، بخش دیگری از عوامل شناسایی و طبقه‌بندی شده در آموزش شهروندی با عنوان عوامل بین‌نهادی تعریف شد. در بخش عوامل بین‌نهادی ۶ مقوله فرعی در ۲ مقوله اصلی طبقه‌بندی شد. در جدول شماره ۳ این عوامل طبقه‌بندی شده‌اند.

جدول ۳: مقولات و خوشه‌های مقوله‌ای عوامل مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی (عوامل بین‌نهادی)

| ردیف | مقولات شناسایی شده سطح اول | مقولات سطح دوم | خوشه مقوله‌ای |
|------|---|------------------------------|-----------------|
| ۱ | تسهیم مسئولیت‌های مشترک بین نهادی | | |
| ۲ | تعاملات فکری آموزش و پرورش با نهادهای علمی و پژوهشی | مشارکت و شبکه‌سازی بین نهادی | |
| ۳ | هماهنگی رسانه‌ها با آموزش و پرورش | | عوامل بین‌نهادی |
| ۴ | هدف‌گرایی مشترک | | |
| ۵ | توسعه همکاری‌های فکری، تخصصی و اجرایی | همسازي خانواده و مدرسه | |
| ۶ | مشارکت مالی | | |

۳- عوامل بین‌نهادی

۳-۱- مشارکت و شبکه‌سازی بین‌نهادی

مشارکت و شبکه‌سازی یکی از یافته‌های مهم بین‌نهادی است. به گفته یکی از مشارکت‌کنندگان «ذی‌نفعان اهداف شهروندی باید نقش و مسئولیت مشترک خود را بپذیرند و صرفاً سفارش‌دهنده

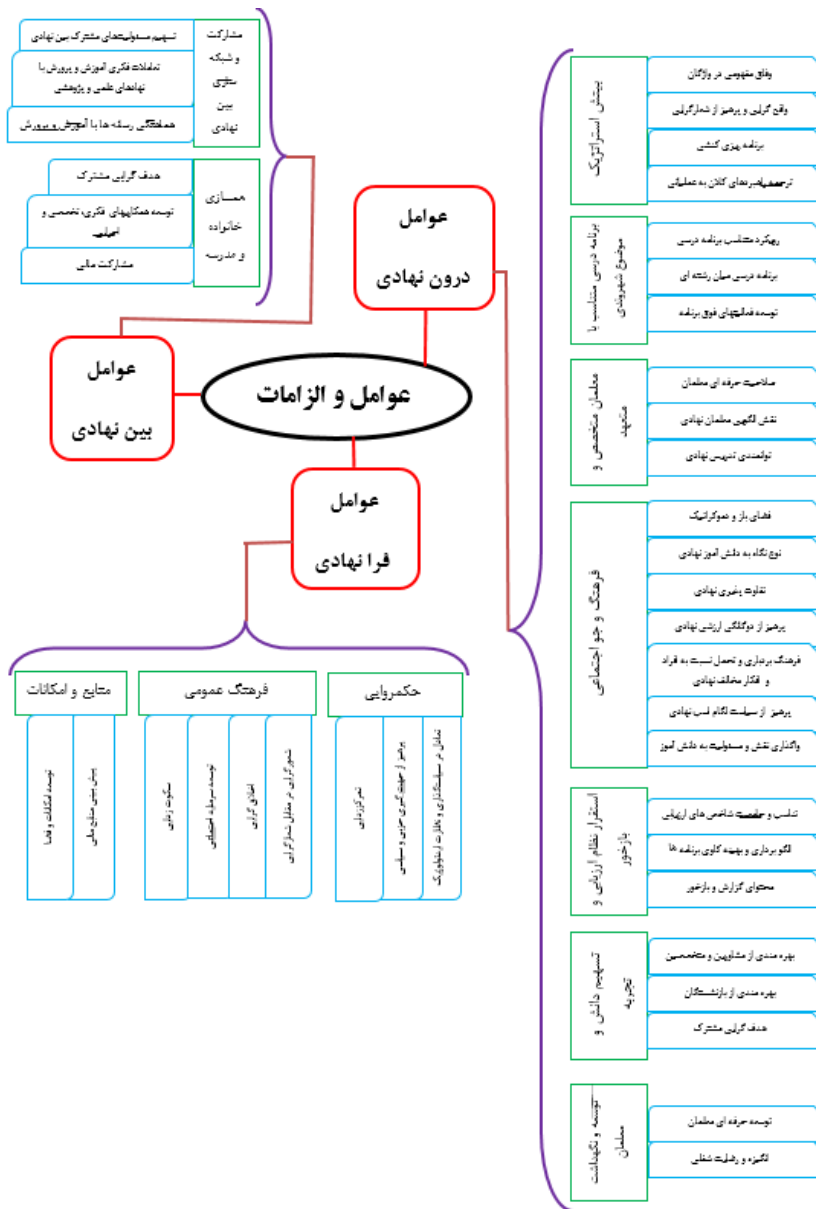
نباشند». اصل نگرش سیستمی در پرتو راهبرد مشارکت و شبکه‌سازی، تعریف مسئولیت و نقش را برای طرف‌های جامعه محلی الزام‌آور می‌سازد. در مدارس موفق دنیا، جامعه یادگیری مدرسه، متشکل از مربیان، دانش‌آموزان، والدین و شرکای جامعه است که با هم کار می‌کنند تا بتوانند مدرسه را بهبود بخشیده و فرصت‌های یادگیری را افزایش دهند». براساس نظر یکی از مشارکت‌کنندگان «بسیاری از الگوهای یادگیری شهروندی از جمله یادگیری‌های اجتماعی و خدمت‌محور نیازمند همکاری نهادهای خدماتی و مردم‌سمن است و البته پیشبرد اهداف نهادها نیز وابسته به موفقیت مدارس در تعلیم و تربیت است. شرکا و ذی‌نفعان، پشتیبانی از آموزش و پرورش شهروندی را از طریق خدمات و محیط‌های مراقبتی خود ایجاد می‌کنند. مشارکت و شبکه‌سازی از سیاست‌ها، برنامه‌ها و ساختارهای مدرسه حمایت می‌کند». به گفته یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان «عملکرد نهادهایی نظیر پلیس، شهرداری و رسانه ملی می‌تواند به سختی و یا سهولت کار مدارس منجر شود».

۳-۲- همسازی خانواده و مدرسه

یکی دیگر از یافته‌های شناسایی شده در بخش عوامل بین‌نهادی در آموزش شهروندی، همسازی خانواده و مدارس است. مشارکت‌کنندگان به چالش مدارس در این خصوص اشاره داشته و چنین می‌گویند: «در گذشته این‌جوری بود که بچه‌ها معمولاً در خانواده و جمع‌های اجتماعی نقش‌هایی داشتند و برای ایفای این نقش باید شایستگی‌هایی را کسب می‌کردند. امروز نه تنها این مسئولیت در خانواده‌ها کم شده، والدین از مدرسه هم می‌خواهند که مسئولیت اضافی به بچه‌ها ندهند». «ما زمانی به فرهنگ غنی می‌رسیم که والدین دانش‌آموز به مدرسه مراجعه کند و به جای اینکه بگویند چرا نمره ریاضی بچه ام کم شده؟ بگویند چرا بچه‌ام امروز دروغ گفت، چرا سرود ملی پخش شد و بی‌تفاوت بود».

به گفته یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان «امروز مدارس موفق دنیا از ظرفیت والدین در شوراهای مدرسه به معنی واقعی استفاده می‌کنند. مشارکت خانواده‌ها در اداره امور مدرسه، تعهد و مسئولیت‌پذیری و دغدغه‌مندی خانواده را افزایش می‌دهد و باعث همراهی در سیاست‌های مدرسه می‌شود». مشارکت‌کنندگان بیان می‌دارند که «من برای اجرای فعالیت‌های فوق برنامه ناچارم از والدین حمایت مالی دریافت کنم. چون بودجه‌ای که آموزش و پرورش می‌دهد کفاف

چیزی را نمی‌دهد». «اجرای برنامه برابر تربیت شهروندی نیازمند داشتن پول و امکانات است. والدین اگر در این زمینه دغدغه داشته باشند، مسلماً همکاری می‌کنند».



شکل ۱. چهارچوب مفهومی عوامل مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی

بحث و نتیجه‌گیری

مطابق یافته‌های پژوهش، عوامل و الزامات توسعه آموزش شهروندی در ۳ عامل کلی درون-نهادی، فرانهادی و بین‌نهادی، ۱۲ عامل اصلی و ۲۵ عامل فرعی شناسایی و طبقه‌بندی شد. آموزش شهروندی به‌عنوان امری پیچیده و تخصصی به‌عنوان غایت و هدف کلان نظام آموزش و پرورش، کار ویژه‌ای برای این سیستم ایجاد نموده است. کارویژه‌ای که مأموریت آن بسط ارزش‌های اخلاقی و توسعه مهارت‌های رفتاری است.

یکی از عوامل کلی شناسایی شده در عوامل درون نهادی توسعه آموزش شهروندی، داشتن بینش استراتژیک است. بینش استراتژیک، تمامی نهادها را به وفاق مفهومی در واژگان مجهز می‌سازد. بینش استراتژیک مستلزم واقع‌گرایی و پرهیز از شعارگرایی و همچنین نیازمند برنامه‌ریزی کنشی است. برای چنین بینشی ضروری است آموزش و پرورش در سطح کلان پس از اتفاق بر واژه شهروندی و مؤلفه‌های منضم به آن به بازتعریف کل ارکان مدرسه بپردازد. با تفهیم شوراهای سیاست‌گذار در آموزش و پرورش نسبت به تفکیک سیاست‌های آموزشی از تصمیمات و سیاست‌های حاکمیت، چشم‌انداز و مسیری مشخص برای تعلیم و تربیت شهروندی تهیه و تنظیم نماید که متأثر از تغییرات سیاسی و حزبی نگردد. در برنامه استراتژیک واقع بینانه‌ای که تهیه می‌شود، الزامات و محدودیت‌ها را مشخص نموده تا ضمن ایجاد وفاق عمومی، تعهد بر اجرا نیز فراهم شود.

یکی دیگر از عوامل شناسایی شده بسیار مهم در توسعه آموزش شهروندی موضوع تناسب برنامه درسی در پرورش شایستگی‌های شهروندی است. یافته‌های حاصل از پژوهش با برخی از دیدگاه‌های نظری و یافته‌های پژوهشی پیشین هماهنگ و منطبق است. مطابق آنچه اردیک (۲۰۰۸) از مدرسه به‌عنوان یک جامعه کوچک وابسته به زمینه تعبیر نمود، تفاسیر حداقلی از آموزش شهروندی و تمرکز بر برنامه درسی رسمی صرف قادر به تربیت شهروند شایسته نیست. مدرسه باید خود نمونه و الگویی کوچک از جامعه باشد و در آن دانش‌آموزان در عرصه‌های مختلف مانند حرفه، دین، سیاست، فرهنگ، علم و فناوری، خانواده، بهداشت محیط زیست، ارتباطات، و مانند آن به یادگیری بپردازند. بنابراین اگرچه محتوا با اهمیت است، اما محتوا با مهارت آموخته می‌شود. تمامی مناسبات اجتماعی، افراد و مکان‌ها در حکم محتوا و منابع یادگیری محسوب می‌شود و فقط به کتاب درسی توجه نمی‌شود.

صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نیز نقش بسیار مهمی در تعاملات رفتاری، الگوسازی اخلاقی و کاربست روش‌های متنوع تدریس و یادگیری به همراه خواهد داشت. به همین دلیل ضروری است قدرت این عامل در پرتو سیاست‌گذاری اصولی در جذب و استخدام معلمان و پیش‌بینی نظام حرفه‌ای آموزش و یادگیری معلمان تقویت و توسعه یابد. همان‌گونه که جیرو (۱۳۸۸) بیان نموده است، معلمان عصر پست‌مدرن به شایستگی‌هایی از جمله توانایی در اعمال قدرت برآموزش و پرورش، همکاری با دیگر معلمان، مراد به مردم، ایجاد نکردن تشکیلات سیاسی برای همکاری گروهی، پرداختن به گفت و شنود نقادانه با دانش‌آموزان درباره مسائل سیاسی، اقتصادی، فرهنگی نیازمندند. از آنجا که معلم مرجع اصلی یاددهی- یادگیری است، مسئولیت او انتقال دانش، ارزش‌ها و نقش‌های مختلف به دانش‌آموز است. بدیهی است معلمی که در یک چرخه نامناسب وارد نظام تربیتی شده و فاقد صلاحیت‌های اخلاقی و رفتاری باشد، از چنین قدرتی بی‌بهره است و در چرخه‌ای معیوب به تربیت نسلی بیمار و فاقد صلاحیت می‌پردازد. به نقل از جیرو (۱۳۸۸) اجرای این امر مستلزم آن است که معلمان خودشان را به‌عنوان روشنفکران عمومی در نظر بگیرند که مفهوم‌پردازی و اجرا، تفکر و عمل را با هم ترکیب نمایند.

توسعه فرهنگ و جو اجتماعی یکی دیگر از عوامل بود. توجه به فضای باز و دموکراتیک، تغییر نوع نگاه به دانش‌آموز، تفاوت‌پذیری و پرهیز از دوگانگی ارزشی، فرهنگ بردباری و تحمل نسبت به افراد و افکار مخالف، پرهیز از سیاست لگام اسب و واگذاری نقش و مسئولیت به دانش‌آموز از عوامل فرعی این عامل اصلی بود. همان‌گونه که اسکلتون (۲۰۰۸) نیز بیان داشته است، برای تحریک گفت و شنود میان معلم و دانش‌آموزان، آب و هوای کلاس درس نیاز به ایمنی دارد، زیرا دانش‌آموزان این ضرورت را احساس می‌کنند. پژوهشگر ضمن تأیید دیدگاه ماتسودا (۲۰۰۷) معتقد است هنگامی که شرایط دموکراتیک وجود داشته باشد، گفت‌وگو می‌تواند فهم را افزایش دهد، تحمل و احترام را ارتقا دهد و به این ترتیب فضای اعتماد و ایمنی ایجاد شده تقویت می‌شود. در چنین محیطی، دانش‌آموزان قادر به بیان دیدگاه‌های خود هستند. فرهنگ ایمن و مراقبه‌کننده در مدارس ایجاد نمی‌شود، مگر آنکه اعضای جامعه مدرسه، استنباط عمیق و همه‌جانبه‌ای از ماهیت فرهنگ مدرسه و نقشی که آن فرهنگ در به انجام رساندن مأموریت‌ها و رسالت مدرسه برای به ثمر رساندن آرمان‌های نظام تعلیم و تربیت دارد، داشته باشند. مسئله یگانگی ارزشی یکی از مسائلی است که باید به آن توجه خاصی مبذول شود. چون دانش‌آموز چیزهایی را آموزش می‌بیند که در جامعه و محیط مدرسه مغایر با آن است. دوگانگی ارزشی

صدمات زیادی به روح و روان دانش‌آموز می‌زند و باعث بدبینی دانش‌آموز نسبت به جامعه می‌شود. در فرهنگ دموکراتیک، تحمل و بردباری عامل ایجاد آرامش و پرهیز از نزاع می‌گردد. تعلیم و تربیت فقط کسب دانش نیست، بلکه شامل یادگیری برای عمل کردن و برای باهم زیستن است. این نوع یادگیری دربرگیرنده دامنه‌ای از تجاربی است که با حمایت از نهادهای دولتی و NGO ها تحقق می‌یابد.

استقرار نظام ارزیابی و بازخور در موضوع آموزش شهروندی یکی از عوامل و الزامات توسعه این امر می‌باشد. سطحی‌گرایی حاصل عدم تعمق بر رویکردهای اجرایی است و نشان از عدم مطالعات تطبیقی و بهینه‌کاوای دارد. مدارس باید شاخص‌های ارزیابی عملکرد برنامه‌های تربیت شهروندی را با نگاهی واقع‌بینانه احصا نماید و در مسیر اجرای طرح‌ها و برنامه‌های پیشنهادی از نظام ارزیابی، پایش و بازخور غافل نگردند. ماتسودا (۲۰۱۴) در راستای اهمیت ارزیابی و بازخورد در مقاله پژوهشی خود نیز به این موضوع اشاره نمود که بخش بزرگی از اهداف آموزش شهروندی متمرکز بر فرایند آموزش شهروندی است و مطالعات اندکی بر سنجش اثربخشی این آموزش‌ها انجام شده است. حتی اگر کسی برای آموزش شهروندی طراحی درسی فوق‌العاده‌ای انجام دهد، شاید در عمل کارایی داشته باشد. اما برنامه‌ها باید آزمایش شوند که در چنین حالتی، نه تنها طرح و محتوای برنامه درسی شهروندی مستلزم بررسی و پایش می‌باشد، بلکه چگونگی فرایند و نقش بازیگران این آموزش باید مورد ارزیابی قرار گیرد.

براساس گزارش پژوهشی نظام آموزش و پرورش آلبرتا (۲۰۰۷) اولین شرکا و ذی‌نفعان مدارس پس از دانش‌آموزان، خانواده است. خانواده اولین مکانی است که فرد مهارت‌های بنیادین زندگی را فرامی‌گیرد. نخستین پایه تربیت اجتماعی در خانواده پی‌ریزی می‌شود. والدینی که نگاه تک بعدی و معطوف به کتاب و نمرات درسی دارند و اعتقادی به تحقق اهداف شهروندی در بستر جامعه مدرسه ندارند، نمی‌توانند شریک و ذی نفع خوبی برای مدارس باشند. اگر خانواده‌ها در برنامه مدارس مشارکت کنند، براساس اصل مشارکت، میزان تعهد در تحقق برنامه‌های مدارس افزایش خواهد یافت. بنابراین، خانواده در سیاست‌گذاری و ارزیابی برنامه‌های مدرسه یک عضو اصلی است.

با توجه به همه جوانب بحث و تحولات تکنولوژیکی- اجتماعی- سیاسی- فرهنگی و اقتصادی، آموزه‌های شهروندی را باید پدیده‌ای پویا و متناسب با شرایط جهانی دانست و دائماً نسبت به بازتولید فرهنگی و اجتماعی این مؤلفه توجه و اهتمام خاص داشت. با توجه به

ضرورت بینش استراتژیک و مشارکت و شبکه‌سازی در اجرای آموزش‌های شهروندی به نهادهای سیاست‌گذار، توصیه می‌شود که نسبت به تهیه نظامنامه آموزش شهروندی برای مدارس و تهیه پلتفرم برای حوزه‌های میان‌نهادی اقدام شود. برای اشتراک تجربیات زیسته معلمان نسبت به استقرار نظام مدیریت دانش و تشکیل هسته‌های دانشی در مدارس و مناطق نیز باید برنامه‌ریزی کرد. ارتقای کیفیت خدمات برنامه‌های مدارس، مستلزم بهره‌برداری از تمامی روش‌های آموزشی مرتبط با شهروندی است؛ به‌ویژه روش یادگیری خدمت محور، استفاده از روش‌های دراماتیک و روش‌هایی که باعث تقویت حیطه شناختی دانش‌آموزان می‌شود. با توجه به ضرورت تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان برای شکل‌گیری شایستگی‌های شهروندی در محیط واقعی زندگی، پیشنهاد می‌شود ضمن سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و امکان‌سنجی، شرایط احیای سنت‌های رفتاری گذشته به نفع شخصیت یکپارچه دانش‌آموز اعم از سنت کارتابستانی و نظام استاد-شاگردی فراهم شود. با توجه ضرورت واقع‌گرایی و پرهیز از شعارزدگی، به همه دست‌اندرکاران تربیتی توصیه می‌شود به جای اغراق در هدف‌گذاری و اجرای طرح و برنامه‌های سطحی، تعداد محدودی از شایستگی‌های قابل‌سنجش انتخاب و مورد آموزش و پرورش قرار گیرد؛ به‌عبارتی تأکید بر عمق، به جای تأکید بر گستره.

این پژوهش همچون دیگر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود. مقوله‌های مطرح شده، برآمده از ذهنیت محقق از نظرات مشارکت‌کنندگان بوده است. گروه مشارکت‌کنندگان در این پژوهش از میان مطلعان آموزش شهروندی، مدیران ارشد آموزش و پرورش و مدیران و معلمان انتخاب شده است. والدین و یا دانش‌آموزان نیز می‌توانند به‌عنوان شرکت‌کنندگان پژوهش بر غنای داده‌ها بیفزایند. از آنجا که پژوهش حاضر براساس نمونه‌گیری هدفمند انجام شد، پیشنهاد می‌شود برای اطمینان از یافته‌های پژوهش و ایجاد امکان تعمیم‌پذیری، با تعداد نمونه‌های بیشتر و متنوع‌تر در پژوهش‌های آینده مورد بررسی قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود، در پژوهش‌های آتی برای ارزیابی عوامل شناسایی‌شده در این پژوهش، از مدل‌های تحلیل عاملی و یا معادلات ساختاری استفاده شود.

منابع

- Aghazadeh, A. (2006). The principles and rules governing the process of citizenship: investigating the characteristics and changes happened in citizenship education in Japan. *Educational Innovations*, 5(3), 45-66 (Text in Persian)

- Alberta Education Cataloguing in Publication Data The heart of the matter: character and citizenship education in Alberta schools*, (2003), ISBN 0-7785-3791-9
- Andrews, R. and A. Mycock (2007). *Citizenship Education in the UK: Divergence within a Multi-national State*, Citizenship Teaching and Learning, Vol.3, No.1, 73-88. appendixhtm [Accessed 2010-01-27 4:42pm].
- Banks J.A., (2004). *Democratic citizenship education in multicultural societies*. In: *J.A. Banks, Editor, Diversity and Citizenship Education: Global*
- Brindusa, Camelia Gorea (2013), *EU Legal Education in Romania: From Governmental Commitment to Academic Responsibility* Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala 5 (1):161-197.
- Bazargan Harandi, A (2017). Introduction to qualitative research methods and a combination of common approaches in behavioral sciences. Tehran: Didar Publications. (Text in Persian).
- Bodaghian, M., Nateghi, F. (2016). Identifying Citizenship Skills losses in the Primary School Curriculum. *Research in Curriculum Planning*, 13(49), 1-12. (Text in Persian).
- Cahoone, L.E (2010). *From modernism to post modernism: an anthology*. Translated by Rashidian, A.K. Tehran: Ney Publications. (Text in Persian).
- Ching Ho. Li. (2009). *"Global Multicultural Citizenship Education: A Singapore Experience"*. The Social Studies.
- Collado, M.C and Atxurra, R.I., (2006), *Democratic citizenship in textbooks in Spanish primary curriculum*. Curriculum studies.
- Eridic, G. (2008), *Theorizing the Contemporary Citizenship: A Question for New Paradigms*, Journal of Public Administration, vol I, no6, pp 52-73.
- Ghorchian, N.Gh., Maleki, F, S (2017). Curriculum in the education system with emphasis on interdisciplinary methods. Tehran: Mashkoh Danesh Publications. (Text in Persian).
- Gutok, G, L (2017). Philosophical and ideological perspectives on education. Translated by Pak Seresht, M.J. Tehran: Samt Publications. (Text in Persian)
- Hanson, L. 2010. *Global Citizenship, Global Health, and the Internationalization of Curriculum: A Study of Transformative potential*. Journal of Studies in International Education, v14n1 p70-88.
- Hazeri, A., khalili, A. (2014). The Representation of Citizenship in the School-textbooks of Education Institution of Iran. *Biquarterly Journal of Sociology of Social Institutions*, 1(3), 131-149. (Text in Persian).
- Farmihani, M (2016). The model of communicative virtuous citizenship education: a model for political and social education. *Scientific Journal of Islamic Education*. 24(31), 67-90. (Text in Persian).
- Fathi Vajargah, K., & Vahed Choukadeh, S. (2006). Identifying the Hidden Curriculum Threats to Citizenship Education: The Case of Secondary School Education According to the Female Teachers' Viewpoints. *Journal of Educational Innovations*, 5(17), 93-132. (Text in Persian).
- Hendriks, maria and Scheerens, jaap (2005), *National Report on Citizenship Education in the Netherlands: The Dutch Context*. Printed on acid – free pap

- Hosseini Gholi Pour, A., (2017). Analyzing the role of teachers in educating democratic citizens in Iran based on the teacher training program. Master Thesis, Kharazmi University. (Text in Persian)
- Roshani Pasand, A., (2013). The effect of social atmosphere of schools on citizenship education in interaction with socio-economic class and educational levels of middle school male students in Tehran. Master Thesis. (Text in Persian).
- Khezri Aghdam, M (2016). Explaining citizenship education compatible with the concept of power from the perspective of Hannah Arendt in order to propose citizenship education mechanisms in the Iranian education system. Ph. D Thesis. Tarbiat Modares University. (Text in Persian)
- Kriebler, Todd (2017), *Civics and citizenship education in New Zealand: A CASE for change? (DRAFTS)*. Policy quarterly, 12:2,31-36
- Mohammad Jani, I (2016). The position of the global citizen in the study curriculum. Master Thesis. Allameh Tabatabaie University. (Text in Persian)
- Moos, Leif & Krejsler, John (2005), *National Report on Citizenship Education: Denmark and Per Fibæk Laursen*, Printed on acid – free paper.
- Marcus Bhargava and Lee Jerome (2020), *Training Teachers for and through Citizenship: Learning from Citizenship Experiences*, Societies 2020, 10, 36; doi:10.3390/soc10020036
- Matsuda, Noritada (2014), *Can Universities Supply Citizenship Education? A theoretical Insight*, JAPANESE POLITICAL SCIENCE REVIEW 2(2014),89-110(DOL:10.15545/2.89).
- Maslowaski, Ralf (2005), *A conceptual frame work on informal learning of active citizenship competencies*, Printed on acid – free paper.
- Mehr Mohammadi, M (2014). Curriculum: Perspectives, Approaches and Perspectives. Beh Nashr Publications. (Text in Persian)
- Narimani, M (2011). A study of the observance of the principles, principles and components of citizenship education based on Islamic teachings. Master Thesis. Isfahan University. (Text in Persian)
- Nejati Hosseini, S.M (2005). Investigating the position of the concept of citizenship in the municipal law of Iran. Publications of the Organization of Municipalities of the country. (Text in Persian).
- Nigro, S. (2013). *Employment for civic education. Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education*, Bangkok, Thailand.
- pashiardis, petros & Georgiou, Maria & Mihales Georghiou (2004), *The national content of Citizenship Education in Cyprus*, Printed on acid – free paper.
- Salsbili, N., (2016). Curriculum Perspectives: Perceptions, Compositions, and Patterns. Single map. Tehran: Monadi Tarbiyat Publications. (Text in Persian)
- Shahri, A., Azizi, N., Gholami, KH (2014). The place of the approach, learning to live together in the curriculum of the country's primary schools based on the UNESCO framework. Journal of Curriculum Studies. 2:26-59 (Text in Persian)
- Shariat Madari, A., (2016). Principles of the philosophy of education. Tehran: Amirkabir Publications. (Text in Persian).
- Shiyani, M (2010). The situation of citizenship and obstacles to its realization in Iran. Master Thesis. Allame Tabatabaie University. (Text in Persian).

- Strauss, A.L., Corbin, J.M (2015). *Basics of qualitative research*. Translated by Mohammadi, B. Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies. (Text in Persian).
- Thomas, sally & Peng Wen Jung and Ching Yee (2006), *Wan National Report on Citizenship Education in English Secondary School Education*, Printed on acid – free paper.
- SkeLton, A. (2008). *Studuing Hidden Curriculum: Developing a Perspective in the Postmodern Insights*. Curriculum Studies, 5.
- Schugurensky, Daniel and P. Myers, John (2020). *Citizenship education: Theory, research and practice*, Encounters on Education Volume 4, Fall 2003 pp. 1 - 10
- UNESCO, IBE & APCEIU. (2017). *Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis*. In-Progress Reflections No. 9 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. [Pdf] <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247788E.pdf> [Accessed April
- UNESCO; & GEFI-YAG. (2007). *Measuring Global Citizenship Education A Collection of Practices and Tools. Working group contributed to the drafting of this report but the final content is ultimately the responsibility of CUE, UNESCO, and GEFI-YAG.*
- Veugelers, Wiel (2011), *Theory and practice of citizenship education. the case of policy, science and education in the Netherlands*, revista de education, numero extraordinario 2011, pp209-224



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

[\(https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Reviewer's List

| | |
|------------------------|---|
| Mansoureh Haj Hosseini | Assistant Professor University of Tehran |
| Mahboobeh moosivand | Assistant Professor Alzahra University |
| Maryam Esfahani | Education |
| Soheila Hashemi | Associate Professor Mazandaran University |
| Soolmaz Nourabadi | Assistant Professor Shahed University |
| Gholamali Ahmadi | Associate Professor Shahid Rajāee Teacher Training University |
| Leila Darvishi | University of Alzahra |
| Mahsima Poor Shahriary | Associate Professor University of Alzahra |
| Parvin samadi | Associate Professor University of Alzahra |
| Effat abbasi | Assistant Professor Kharazmi University |
| Naser shirbegi | Professor Kurdistan University |
| Abbas Ali | Associate Professor, Guilan University |
| Hosseinkhanzadeh | Sistan & Blouchestan University Assistant Professor |
| Rouhollah bagherimajd | Associate Professor of the Research Institute of the Seminary and the University |
| Syed Ali Hosseini Zade | Associate Professor Tehran University |
| Afzalsadat Hosseini | Assistant Professor Islamic Azad University (Rodehen Branch) |
| Simin Dokht Rezakhani | Associate Professor Garmsar University |
| Hamid Shafizade | Associate Professor Bu Ali Sina University |
| Siroos Ghanbari | Assistant Professor Malayer University |
| Mohsen Nazarzadeh | Alzahra University |
| Zare | Associate Professor Kharazmi University |
| Roghieh Nooripour | Assistant Professor Islamic Azad University (East , Tehran Branch) |
| Somayeh Tajik Esmaeili | Assistant Professor Tehran University |
| Mitra Ezati | |

In the name of GOD

The Quarterly Journal of New thoughts on Education



A Peer Reviewed Journal
Vol. 17, No. 4
Winter 2022, Ser. 62

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 Bintasraj
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
Taiyabe 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 Fatemeh Vaziri

Persian Editor Naser Ahmadzadeh

English Editor Iranian Editing Center

Cover Designer Parisā Shād Ghazvini, Ph.D.

Page Designer: Mehri Pouyandekia

Publisher: Alzahra University

Publication Frequency Quarterly

Publication Permit No. 124/4374

Peer Review Permit No. 3/2910/1068

ISSN 1735-448X

Circulation 1000

Address 3rd 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 Effectiveness of Montessori Method of Education on Neuropsychological Functions of Students with NVLD** 7-33
Saeed Armun, Ali Gharadaghi, Shahram Vahedi
- Interdisciplinary Research, a Missing Link in Faculty Members' Research: Reasons and Solutions** 35-64
Mohsen Nazarzadeh Zare, Maryam Sadat Ghoraiishi Khorasgani, Saeid Norollahee
- The Effect of Online Mindfulness Training and Integrative Training of Emotional Competencies on Psychological Well-being of Teachers** 65-82
Fahimeh Gonabadi, Majid Reza Razavi
- Profile of an Educational Professor: Ali Shariatmadari** 83-123
Ali Zekavati
- The Effectiveness of Social Competence Training Based on Felner's model on Academic Self-Efficacy and Academic Adjustment in Students with Poor Academic Achievement** 125-148
Bagher Sardary
- The Effectiveness of Teacher Training in Classroom Management on Motivational and Emotional Outcomes** 149-166
Tahere Heidarilaghah, Aliakbar Aminbeidokhti, Siavash Talepasand
- Presenting a Model of Creativity in Knowledge and Values of Education Based on the View of Sadr al-Mutalahin** 167-187
Seyed Nooredin Mahmoudi
- Analytical Explanation of School Participation from the Perspective of Leadership and Management Subsystem Fundamental Transformation Document of Education** 189-219
Zahra Behroozi Amin, Lotfollah Abbasi Servak, Masoomeh Samadi, Hamid Reza Rezazadeh
- Flourishing Profile of Gifted Students Based on Seligman's PERMA Model: A Study of Gender Differences** 221-240
Elaheh Hejazi, Fahimeh Abbasi, Rezvan Hakimzadeh, Javad Ejei
- Factors and Requirements Affecting the Development of Citizenship Education in High Schools in Tehran** 241-265
Leila Darvishi, Parivash Jaaafari, Nader Soleimani